
ЗАЙКА Е.В.,

кандидат психологических наук, доцент, кафедра общей психологии, факультет психологии, Харьковский национальный университет имени В.Н. Каразина
г. Харьков

РЕПКИН В.В.,

кандидат психологических наук, доцент

РЕПКИНА Н.В.,

кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологи, Луганский национальный университет им. Тараса Шевченко, г. Луганск

СТРУКТУРНО-УРОВНЕВАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ И СТУДЕНТОВ

Систематизировано представление об основных компонентах учебной деятельности: мотиве, цели, учебных действиях, действия контроля и действия оценки. Выделены и описаны уровни сформированности каждого из этих компонентов в отдельности: от низших до высших.

Ключевые слова: учебная деятельность, мотив, цель, учебные действия, уровни сформированности.

Систематизовані уявлення щодо основних компонентів навчальної діяльності: мотиву, мети, навчальних дій, дій контролю та оцінки. Виділені та описані рівні сформованості кожного з цих компонентів окремо: від найнижчих до найвищих.

Ключові слова: навчальна діяльність, мотив, мета, навчальні дії, рівні сформованості

© ЗАЙКА Е.В., РЕПКИН В.В., РЕПКИНА Н.В., 2015

The ideas about main learning activity components (motive, aim, learning actions, actions of control and assessment) are systematized. The levels of formation completeness of each component are distinguished and described from its lowest forms to the highest.

Key words: learning activity, motive, aim, learning actions, levels of formation completeness.

Постановка проблеми. Проблема підвищення ефективності шкільного навчання – одна із вічних і складніших в психолого-педагогічній практиці. Фундаментальним проривом в її розв'язанні виявилась концепція розвиваючого навчання, розроблена в радянській психології в 60-і роки [6] і внаслідок розвиваючися спочатку в Росії і в меншій мірі і в Україні. В основі цієї концепції лежать наступні положення: 1) в відмінність від традиційного навчання, заснованого на передачі учням готових знань і умінь, необхідно у школярів спеціально будувати, формувати особливу навчальну діяльність, спрямовану на розв'язання навчальних проблем; 2) ця діяльність має складну структуру, основними її компонентами виступають: мотивація і мотив; цілепокладання і цілі; система різноманітних навчальних дій, дія контролю; дія оцінки; 3) засвоєння матеріалу відбувається в процесі розв'язання навчальних проблем відповідно до принципу висхідності від абстрактного до конкретного; 4) поряд з індивідуальною широко використовуються колективно-розподілені форми навчальної діяльності; 5) основними її ефектами є не тільки успішне відкриття школярями знань, але і суттєве їх психічне і особистісне розвиток (більш

високе якість мислення, пам'яті, внутрішнього плану дій, мотивації, емоційної сфери і др.[1-8]

В процесі розробки концепції розвиваючого навчання на один із перших планів вийшла проблема детального аналізу кожного із структурних компонентів навчальної діяльності з точки зору етапності його формування: в яких самих перших, елементарних формах він спочатку з'являється у школяра: в яких наступних, більш складних формах він потім перетворюється; які найбільш складні, завершальні його форми можна вважати результатом його формування; які умови і які перешкоди його переходу від більш простих форм до більш складних.

Аналіз останніх публікацій по проблемі. Дослідження, в яких розглядається структура навчальної діяльності, її генез і якісні особливості її компонентів, дуже численні (їх огляди і аналіз представлені в [2, 3, 5, 6, 8]). Ми ж звернемо тут увагу на проблему моніторингу навчальної діяльності. Розмова йде спочатку про ретельний відслідковування різних нюансів протікання навчальної діяльності у кожного учня з метою точного виявлення її як найбільш слабких місць (для наступного або поточного цілеспрямованого їх коректування), так і найбільш складних місць (з повноцінною опорою на які тільки і воз-

можно успешная коррекция слабых мест). Для успешного осуществления этого процесса необходимо предельно дифференцированное представление о её компонентах и детальное представление о различных формах, качествах каждого из них и связи этих форм с этапами, уровнями его развития, становления по мере общего формирования и усложнения учебной деятельности в целом [7,8].

Цели статьи: 1. Привести краткую, обобщённую, систематизированную характеристику каждого из основных компонентов учебной деятельности. 2. Описать генетические уровни сформированности – каждого из этих компонентов. 3. Отметим, что рассмотренный материал касается лишь развивающего обучения, а не традиционного и особенностей учебы лишь младших школьников, а не средних и старших. В плане научной приемлемости статья является продолжением наших предыдущих работ. [1-8]

Изложение основного материала

Часть 1. Характеристика структурных компонентов учебной деятельности. Основными структурными компонентами учебной деятельности являются: мотив и мотивация; цель и целеполагание; учебные действия, действия, действие контроля и действие оценки [5]

Характеристика мотива и мотивации

Мотив является источником деятельности и выполняет функцию побуждения и смыслообразования. Охарактеризовать мотив – это значит ответить на вопрос, ради чего деятельность выполняется. Благодаря мотиву деятельность не замыкается сама на себя, он её выводит, ориентирует на нечто более широкое, лежащее за её пределами. Именно такая ориентированность и выступает источником

деятельности, придавая ей смысл и побуждение. Это нечто более широкое, находящееся вне деятельности, должно быть исключительно значимым, важным для личности. Сила мотива определяется степенью этой значимости. В свою очередь, от силы мотива зависит интенсивность деятельности: мотив выступает, своего рода, её «энергетической батареей». Деятельность без мотива или со слабым мотивом или не осуществляется вообще, или оказывается крайне неустойчивой.

Конкретными мотивами учебной деятельности школьника могут быть: интерес, стремление поощрения, страх наказания за неуспехи и др. При этом центральную роль в учебной деятельности играет **учебно-познавательный интерес**. Именно он, в отличие от других возможных мотивов, только и может обеспечить протекание полноценной учебной деятельности, поскольку он ориентирует ученика непосредственно на процесс решения содержательных учебных задач.

Учебно-познавательный интерес у разных учеников может иметь различную степень интенсивности, принимать различные формы проявления, актуализироваться с большей или меньшей легкостью, преимущественно в одних или других учебных ситуациях и т.п. Все эти особенности проявления учебно-познавательного интереса составляют предмет его диагностики.

Характеристика цели и целеполагания.

Мотив обычно реализуется путем постановки и достижения некоторой цели. Цель – это представление о конкретном результате, который должен быть получен. Она выполняет функцию направления деятельности. Оха-

рактизовать цель — значит ответить на вопросы: что именно должно быть достигнуто в результате, на что именно следует направить активность? Чётко определенная цель как бы структурирует, «цементирует» всю систему действий, из которых состоит деятельность. Нечёткая же, «размытая» цель делает систему действий «размазанной», что фактически приводит к разрушению всей деятельности.

Конкретными целями учебной деятельности школьников могут быть: нахождение ответа в задаче, чёткое выполнение действий по указанному учителем образцу, выявление способов решения учебной задачи, анализ степени соответствия условиям задачи применённого способа и т.д. Возникновение целей, их выделение, определение, осознание называется **целеполаганием**. Важно отметить, что оно имеет, по крайней мере, две формы: самостоятельное определение цели в ходе выполнения деятельности как один из этапов ее осуществления или определения цели на основе выдвигаемых кем-то требований, задач. В учебном процессе второй случай является едва ли не ведущим, и ему уделяется особое внимание. Дело в том, что предъявляемое ученику со стороны учителя внешнее требование (что именно и как именно надо сделать) далеко не всегда превращается в ту цель, которую ставит себе ученик. Это требование должно быть целиком принято, но так бывает не всегда: внешнее требование может в большей или меньшей степени искажаться, изменяться, что фактически приводит к переопределению цели.

Направление такого переопределения зависит от содержания мотивов ученика, в частности, от степени сформированности у него учебно-познавательного интереса (цель обыч-

но переопределяется в направлении «подгонки» под мотив), от его прошлого опыта (какие вообще цели он достигал раньше), от доступных ему способов осуществления учебных действий (цель чаще всего переопределяется в направлении «подгонки» под хорошо сформированные, автоматизированные способы выполнения действий) и т.п.

Отвлекаясь от всего многообразия вариантов целеполагания, можно выделить два основных типа. Целеполагание одного типа обеспечивает возможность принятия лишь частных задач на усвоение заданных кем-то образов действий, «готовых» знаний, когда главными промежуточными задачами становятся — понять, запомнить, воспроизвести. Целеполагание другого типа обеспечивает принятие и затем самостоятельную постановку новых учебных задач, в которых основным становится анализ условия, выбор соответствующего способа действий, контроль и оценка его применения и т. д. Внутри каждого типа выделяются разные уровни сформированности, которые определяют возможность принять кем-то поставленную задачу или сформулировать её самостоятельно.

Характеристика учебных действий.

Реализация мотивов и целей учебной деятельности осуществляется в процессе выполнения учеником системы **учебных действий**. Охарактеризовать учебные действия — это значит описать, что именно и как именно делает ученик в направлении достижения цели. Учебные действия включают в себя конкретные способы преобразования учебного материала в процессе выполнения учебных заданий. Содержание и «глубина» такого преобразования материала может быть различной, она определяется тем

составом способов учебных действий, которыми обладает ученик, и степенью их сформированности, освоенности. Богатство освоенных способов и гибкость в их применении в значительной мере определяют степень сложности для ученика учебной деятельности.

Конкретные учебные действия чрезвычайно разнообразны и их состав тесно связан с содержанием решаемых учебных задач. Это, например, действия по анализу условия задачи, по выделению существенного в явлении, по применению конкретных грамматических или арифметических правил при выполнении нового задания и т.п. При этом может оказаться, что одни действия у ребёнка сформированы хорошо, другие недостаточно, и учесть всё это многообразие действий чрезвычайно трудно.

Поэтому при оценке сформированности учебных действий следует по возможности отвлечься от конкретного их состава при решении учеником той или иной учебной задачи, а учитывать преимущественно лишь их обобщённые характеристики, такие как степень самостоятельности ученика в процессе решения задачи, осознание способов осуществлённого действия, возможность его осуществления в изменённых условиях и т.п. Эти и другие обобщённые характеристики учебных действий и составляют предмет их диагностики.

Характеристика действия контроля.

Условием нормального протекания учебных действий является наличие **контроля** за их выполнением. Функция контроля «заключается в постоянном прослеживании хода выполнения учебных действий, своевременном обнаружении различных больших и малых погрешностей в их выполнении, а также внесении необходимых

корректив в них. Без такого прослеживания и таких корректив деятельность может существенно отклониться от своего русла, что в конечном счёте станет препятствием для решения учебной задачи.

Особенности действия контроля у разных учеников могут быть различными, и эти различия могут проявляться в степени автоматизированное™ его протекания (представляет ли он собой развёрнутое самостоятельное действие или включен в процесс выполнения учебных действий), в его направленности (контролируется процесс выполнения действий или лишь их результаты), в критериях, на основе которых строится контроль (материализованная или идеально представленная схема-образец), во времени его осуществления (после действия, в процессе действия и до его начала) и т.п. Эти и другие характеристики контроля и составляют предмет его диагностики.

Характеристика действия оценки.

Оценка выполняет функцию подведения итогов выполненной системы действий и определению того, правильно или неправильно они совершены, а также функцию определения перед решением задачи возможности или невозможности её решить. Итоговая оценка как бы санкционирует факт завершения действий (если она положительная) или побуждает ученика к углубленному анализу условий задачи и оснований своих действий (если она отрицательная). Оценка, выносимая учеником перед решением задачи, позволяет ему адекватно определить свои возможности в её решении и в соответствии с этим спланировать свою деятельность.

У разных учеников особенности действия оценки различны. Различия состоят в том, испытывает ученик или

не испытывает потребность в оценке своих действий, опирается при этом на свою собственную оценку или на отметки учителя, учитывает при этом содержание выполненных им действий или лишь сопутствующие случайные признаки, может или не может заранее оценить свои возможности относительно решения предстоящей задачи и др. Все эти характеристики действия оценки и составляют предмет его диагностики.

Часть 2. Уровни сформированности компонентов учебной деятельности. Каждый из описанных выше основных компонентов учебной деятельности (учебно-познавательный интерес, целеполагание, учебные действия, действие контроля и действие оценки) может характеризоваться различными качественными особенностями, которые позволяют судить о степени его сформированности у ученика. Так, компонент может практически полностью отсутствовать, не проявляться при решении учебных задач,

— в этом случае можно говорить о его несформированности. Или он может проявляться лишь в элементарных своих формах, которые свидетельствуют лишь о начальных этапах его формирования. Наконец, он может обнаружиться в относительно совершенной, развитой форме, являющейся показателем достаточно полной его сформированности. Подробное описание каждого уровня сформированности компонентов учебной деятельности дано в работе,[3, 8] здесь же, дается лишь их краткая характеристика. Обычно ребенок приходит в школу, имея лишь нулевой, или первый, или второй уровни их сформированности, а “на выходе” должен приобрести высший, пятый. В таблице, приведенной ниже, дана краткая и систематизированная характеристика каждого из этих уровней. Непременным условием перехода ученика с низшего уровня на следующий, более высокий, является достаточно хорошая сформированность этого прежнего, предыдущего

Таблица 1

Уровни сформированности	Компоненты учебной деятельности				
	↓учебно – познавательный интерес	↓целеполагание	↓учебные действия	↓действие контроля	↓действие оценивания
0	отсутствие интереса	отсутствие цели	отсутствие учебных действий	отсутствие контроля	отсутствие оценивания
1	реакция на новизну фактов	принятие практической задачи	выполнение их в сотрудничестве с учителем	контроль на уровне непроизвольного внимания	неадекватная ретроспективная оценка
2	реакция на новизну теорий	переопределение познавательной задачи в практическую	неадекватный их перенос	потенциальный контроль на уровне произвольного внимания	адекватная ретроспективная оценка
3	ситуативный учебный интерес	принятие познавательной цели	адекватный их перенос	актуальный контроль на уровне произвольного внимания	неадекватная прогностическая оценка
4	устойчивый учебно-познавательный	переопределение практической задачи в познавательную	самостоятельное построение(их)	потенциальный рефлексивный контроль	потенциально-адекватная прогностическая оценка
5	обобщенный учебно-познавательный	самостоятельная постановка новых учебных целей	их обобщение	актуальный рефлексивный контроль	актуально - адекватная прогностическая оценка

уровня. С помощью разработанной нами системы мониторинга учебной деятельности школьный психолог диагностирует характеристику учебной деятельности каждого ученика и в случае, если соответствующий компонент созрел, принимает меры по переводу его на новый, более высокий уровень. Подробнее о системе такого мониторинга смотри в работе [7,8].

Выводы: 1.Основными структурными компонентами учебной деятельности младших школьников являются: мотив и мотивация; цель и целеобра-

зование; различные учебные действия; действия контроля; действия оценки. 2.Каждый из этих компонентов в своем развитии проходит через ряд этапов, уровней своей сформированности от наиболее низких до наиболее высоких, совершенных. Перспектива исследования – уточнение психологических характеристик выделенных уровней сформированности компонентов учебной деятельности и разработка валидных методов экспресс-диагностики сформированности каждого из них.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:

1. Заика Е.В. Уровни сформированности учебных действий школьника / Е.В. Заика, В.В. Репкин, Г.В. Репкина // Роль інноваційних процесів у розвитку школи: Матер. Науково-практ. конф. – Х., 1996. – С.128–130.
2. Заика Е.В. Структурно-уровневый подход к диагностике и построению учебной деятельности / Е.В. Заика, В.В. Репкин, Г.В. Репкина // Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна, № 959, Сер. Психологія. – Х., 2011. – С. 34–41.
3. Заика Е.В. Учебная деятельность школьников: уровни сформированности её компонентов / Е.В. Заика, В.В. Репкин, Г.В. Репкина // Практична психологія та соціальна робота, 2012, №1, с .66–80; №2 с. 6–62.
4. Заика Е.В., Репкина Г.В. Связь творческих способностей с особенностями личности младших школьников / Е.В. Заика, Г.В. Репкина // Актуальні питання практичної психології та логопедії в закладах освіти та охорони здоров'я України. – Х., 1998. – С.142–145.
5. Репкин В.В. Строение учебной деятельности /Владимир Владимирович Репкин // Вестник Харьковского университета. – №132, Психология. – Х., 1976. – С. 10–16.
6. Репкин В. В.Развивающее обучение: теория и практика. Статьи / В.В. Репкин, Г.В. Репкина. – Томск: Пеленг, 1997. – 288 с.
7. Репкин В.В., Репкина Г.В, Заика Е.В. О системе психолого- педагогического мониторинга в построении учебной деятельности / В.В. Репкин, Г.В. Репкина, Е.В. Заика// Вопросы психологии, 1995. – №1. –С.13–24.
8. Репкина Г.В, Заика Е.В. Оценка уровня сформированности учебной деятельности: В помощь учителю начальных классов / Г.В. Репкина, Е.В.Заика. – Томск: Пеленг, 1993. – 61с.