

Определяя портфолио как одну из технологий профессионального обучения, мы не сводим работу студентов над портфолио к формальному «накоплению» материала. Мы разделяем точку зрения И. О. Загашаева и С. И. Заир-Бека о том, что данный вид деятельности способствует совершенствованию умений планировать свое развитие, анализировать собранную информацию [2, с. 149–150].

Таким образом, портфолио-технология обеспечивает продуктивность образовательного процесса в вузе, ее сущностными характеристиками являются учет особенностей учебно-познавательной деятельности студентов, уровня их профессиональной обучаемости, образовательных потребностей и профессиональных интересов, выявление пробелов и дифференциация знаний, индивидуальных достижений, что позволяет будущему педагогу ставить образовательные цели, совершенствовать знания и компетенции.

Библиографический список

1. *Григоренко Е. В.* Портфолио в вузе: методические рекомендации по созданию и использованию / Е. В. Григоренко. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2007.
2. *Загашев И. О.* Критическое мышление: технология развития / И. О. Загашев, С. И. Заир-Бек. Санкт-Петербург: Весь, 2007.
3. *Иванов Д.* Компетентности и компетентностный подход в современном образовании / Д. Иванов. Москва: Академия, 2008.

М. В. Шингарева

УЧЕБНЫЕ ЗАДАЧИ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Понятие «учебная задача» является одним из главных в дидактике и педагогической психологии. И хотя анализу различных аспектов учебных задач и способов их решения посвящено немало исследований, общепринятой трактовки данного понятия до сих пор нет.

В настоящее время в термин «учебная задача» авторы вкладывают неодинаковый смысл. В некоторых контекстах различия едва уловимы, а в иных они настолько значительны, что может создаться впечатление о наличии глубоких принципиальных расхождений в подходе к учебной деятельности. В то же время нередко оказывается, что здесь имеет место лишь терминологическое несоответствие: одни и те же термины используются ав-

торами в разных, порой взаимоисключающих, смыслах. Возникает сомнение, что можно грамотно строить процесс обучения, работать над активизацией учебно-познавательной деятельности студентов, не имея научно обоснованного представления о понятии «учебная задача».

Проведем краткий обзор дефиниций понятий «учебная задача» и «задание». И. Я. Лернер, разделяя понятия «задача» и «задание», рассматривает задачу как задание, путь и результат выполнения которого (или один из этих элементов) неизвестны, но подлежат поиску при заданных условиях. Е. И. Машбиц, напротив, считает задание частным видом задачи. Термин «задание» он относит к учебным задачам, где цель задается как требование к субъекту (например, «выучить то-то»).

В. В. Репкин и В. Т. Дорохина понимают под заданием систему внешних требований к деятельности человека, а под задачей – субъективное отражение ситуации, в которой разворачивается эта деятельность.

Для А. А. Вербицкого задача – это «знаковая модель какой-то прошлой модельной ситуации, встречающейся в практическом или исследовательском опыте людей» [1, с. 31]. Сходство между задачей и заданием он видит в требовании ответить на вопрос, выполнить какое-то действие, доказать или опровергнуть что-то по известной процедуре.

В. М. Рябов определяет задачу как «сформулированное для студента задание по достижению определенной цели в известных условиях и ранее изученными методами деятельности, а учебное задание – как «особое образование, в ходе выполнения которого студенты совершают ряд интеллектуальных и практических действий» [7, с. 60].

Мы, в свою очередь, придерживаемся словарного определения понятия «учебное задание». Так, в «Современном словаре по педагогике» учебные задания определяются как выполняемые учащимися по указанию педагога разнообразные по содержанию и объему виды самостоятельной учебной работы, которые являются неотъемлемой частью процесса обучения и важным средством его активизации. Они находят свое место на всех этапах обучения. В частности, решение задач является одним из видов учебного задания, направленного на формирование умений и навыков [8].

Рассматривая далее понятие «учебная задача», попытаемся определить ее главные признаки и специфические особенности.

Впервые понятие «учебная задача» в научный обиход ввел Д. Б. Эльконин в начале 1960-х гг. в рамках теории учебной деятельности. Характе-

ризуя учебную задачу как *основную единицу (клеточку) учебной деятельности*, Д. Б. Эльконин писал: «Необходимо строгое различие учебной задачи от различного рода практических задач... Основное отличие учебной задачи от всяких других задач заключается в том, что ее цель и результаты состоят в изменении самого действующего субъекта, а не в изменении предметов, с которыми действует субъект» [9, с. 159].

Противопоставляя, вслед за Д. Б. Эльконым, учебную задачу задаче конкретно-практической, В. В. Давыдов особо отмечает необходимость усвоения обучающимися теоретически обобщенных способов действия: «Существенной характеристикой учебной задачи служит овладение содержательно (теоретически) обобщенным способом решения некоторого класса конкретно-практических задач» [2, с. 88].

Так, согласно Л. В. Берцфаи, учебная задача имеет место там, где усвоение требуемого способа действия выступает как основная и главная цель обучающихся. При решении же конкретно-практической задачи в качестве основного его результата выступает ответ решения, а способ действия как бы «нащупывается» в процессе решения частных и конкретных заданий, выступает как побочный продукт деятельности обучающихся [2, с. 77].

Таким образом, наиболее существенной характеристикой учебных задач является их *направленность на овладение студентами способами действия*. Вообще, в учебной деятельности происходит одновременное овладение способом решения конкретной задачи и общим способом решения задач. При этом овладение общим способом действия может основываться на решении системы конкретных задач, и наоборот, правильное решение отдельных задач может явиться следствием овладения общим способом действий. В обоих случаях при формировании учебной деятельности главным является перевод студента от ориентации на получение правильного результата конкретной задачи к ориентации на правильность применения усвоенного общего способа действий.

Соответственно, можно отметить также *несовпадение объекта оценки учебной деятельности с объектом оценки других видов деятельности*. Например, в различных видах трудовой деятельности контролю подлежит преимущественно качество ее результата. Так, контролера ОТК интересует качество изготовленного рабочим продукта, труд инженера оценивается по качеству его разработок. Обучающий, напротив, должен контролировать не столько правильность решения задачи, сколько произошедшие при ре-

шении задач изменения в обучаемом, поскольку именно эти изменения являются действительным продуктом учебной деятельности. Даже когда обучающий только отмечает факт решения или нерешения задачи, он осознанно или неосознанно стремится мысленно восстановить ход решения и на этой основе оценить результат. Для обучающегося контроль за правильностью решения задачи означает направленность сознания на собственную деятельность, на абстракцию и обобщение осуществляемых действий, иначе говоря, здесь должна иметь место рефлексивная саморегуляция [3, с. 78].

Результат решения учебной задачи важен не сам по себе, а как определенный показатель сформированности учебной деятельности и как средство достижения целей учебной деятельности. Поэтому следующая особенность учебной задачи касается *ее связи с учебными целями*.

С одной стороны, для достижения какой-либо, даже ближайшей учебной цели требуется не одна задача, а несколько, и, с другой, решение одной учебной задачи вносит вклад в достижение различных отдаленных целей учебной деятельности. Например, для усвоения некоторого способа действия, даже относительно несложного, обучающимся необходимо решить не одну учебную задачу, а несколько. Вместе с тем решение задачи вносит вклад в достижение не какой-либо одной, а различных учебных целей, находящихся на разных ступенях иерархии – от ближайших до наиболее отдаленных: и в усвоение определенного способа действия, и в развитие памяти, способностей и т. д. Однако следует отметить, что разработчики сборников задач очень часто игнорируют связь решения учебной задачи с достижением учебных целей.

Е. И. Машбиц называет учебной *любую задачу, предъявляемую обучающемуся (или которую ставит перед собой он сам), направленную на достижение учебных целей*. Однако, как замечает автор, отсюда не следует, что любая задача может быть предъявлена обучающимся как учебная. Вопрос о требованиях, которым должны удовлетворять учебные задачи, весьма сложен и требует специального рассмотрения.

В частности, сущность процесса обучения в целом определяет такую особенность учебных задач, как *соответствие их постановки возрастным и психологическим особенностям обучающихся*.

Ряд авторов указывают на то, что подлинно учебной задача станет только в том случае, если она приобретет психологическое содержание, т. е.

в системе «человек — задача» она должна, во-первых, отразиться в сознании решающего, во-вторых, быть принята им. Следовательно, специфичность учебной задачи определяется и *обязательным наличием решающего субъекта*. В дальнейшем, говоря об учебных задачах, мы будем иметь в виду лишь те задачи, которые принимаются студентом и при решении которых осознаются способы осуществляемой деятельности.

В качестве еще одной особенности учебной задачи психологи называют ее *неоднозначность*, возникающую из-за того, что обучаемый может вкладывать в задачу несколько иной смысл, чем обучающий, что вызывает расхождение между предлагаемой и решаемой задачами. Е. И. Машбиц отмечает, что доопределение учебных задач зависит как от субъективных, так и от объективных факторов, на этот процесс влияют не только знания и способности обучаемого и обучающего, но и уровень владения обучаемым рефлексией — интеллектуальной, личностной и «межличностной», отношение к учебе, к самому себе и к обучающему [3]. Имеются работы, в которых отмечается, что в результате построения своей задачной структуры обучающиеся могут выделять цель, не совпадающую с целью, задаваемой извне, не приобретая ориентации на овладение способом действия. При этом задача решается, но как учебная она теряет смысл.

Многие исследователи связывают задачу с проблемой, проблемной ситуацией. Более того, даже высказывается мнение о тождественности терминов «проблема» и «задача».

Так, С. Л. Рубинштейн под задачей понимает словесную, речевую формулировку проблемы, которая представляет собой результат предварительного анализа проблемной ситуации [6].

А. В. Брушлинский считает, что задача (проблема) появляется, возникает, формулируется в результате анализа проблемной ситуации. Переход от проблемной ситуации к задаче означает, что обучаемому удалось хотя бы предварительно расчленить данное (известное) и неизвестное (искомое). Это расчленение выступает в словесной формулировке задачи [3].

Л. М. Фридман рассматривает задачу как знаковую модель проблемной ситуации, которая изложена на каком-то естественном или искусственном языке и содержит требование выполнить некоторый явно или неявно указанный оператор (последовательность действий) по отношению к заданному условию [4].

Несмотря на сходство в структурном отношении проблемной ситуации и задачи следует различать два этих понятия. Элементами проблемной ситуации являются реальный объект и реальный субъект действий, а частями задачи — знаковые формы, в которых отображены и моделируются элементы проблемной ситуации. При этом в задаче отображаются лишь некоторые стороны всей сложной проблемной ситуации [4].

Отсюда можно сделать вывод, что наличие проблемной ситуации, существующей объективно, является условием возникновения задачи.

Между тем, распространенной является точка зрения, что не каждую задачу следует считать проблемной. В этой связи утверждается, что существуют задачи проблемные и неproblemные.

Наиболее развернутое определение понятия учебной проблемной задачи дает Т. В. Кудрявцев [5]. Указывая на значительные «разночтения» в понимании проблемной задачи, он выделяет следующие основные характеристики учебной проблемной задачи:

1. Проблемная задача, в отличие от проблемной ситуации как явления субъективного, выступает как объективное образование, предъявляемое извне: преподавателем, учебником, средством наглядности, ЭВМ и т. п. При этом отмечается интересный факт: даже тогда, когда человек сам формулирует проблему, а за ней и задачу, в конечном счете он как бы предъявляет ее себе самому, вступая с ней во взаимоотношения как с объектом.

2. Учебная проблемная задача коренным образом отличается от репродуктивной, которая решается путем применения знаний, уже известных ранее, способами, которые еще надо отыскать. Учебная проблемная задача всегда выступает как новое задание, так как содержит в себе элементы, находящиеся в противоречии между собой или с полученными ранее знаниями. При этом способ разрешения противоречия априорно обучающемуся неизвестен.

Итак, *учебная проблемная задача* — это предъявляемая обучающемуся извне задача, способ решения которой ему априорно неизвестен.

В заключение еще раз отметим, что решение задач играет исключительно важную роль в обучении как практический метод обучения, позволяющий углублять и систематизировать знания, формировать учебные (познавательные) и практико-ориентированные умения. О значимости использования учебных задач в процессе обучения в вузе говорит большое количество научных работ, посвященных данной тематике. Хотя на самом деле постоянное обращение к этой теме, скорее всего, свидетельствует о том,

что проблема использования учебных задач в вузе не только многогранна и многолика, но и остается до сих пор нерешенной. И одним из ключевых вопросов по-прежнему остается понимание терминов.

Библиографический список

1. *Вербицкий А. А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. Москва: Высшая школа, 1991.
2. *Давыдов В. В.* Деятельностная теория мышления / В. В. Давыдов. Москва: Научный мир, 2005.
3. *Машбиц Е. И.* Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения / Е. И. Машбиц. Москва: Педагогика, 1988. (Педагогическая наука – реформе школы).
4. *Моделирование педагогических ситуаций: проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя* / под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. Москва: Педагогика, 1981.
5. *Проблемное и программированное обучение* / под ред. Т. В. Кудрявцева, А. М. Матюшкина. Москва: Советская Россия, 1973.
6. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. Санкт-Петербург: Питер, 2000.
7. *Рябов В. М.* Профессиональная педагогика: справочник в определениях, таблицах и схемах: в 2 книгах / В. М. Рябов. Брянск: БГТУ, 2003. Кн. 2.
8. *Современный словарь по педагогике* / сост. Е. С. Рапацевич. Москва: Современное слово, 2001.
9. *Эльконин Д. Б.* Психология обучения младшего школьника / Д. Б. Эльконин. Москва, 1974.

А. В. Гаврилов

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ КАК УСЛОВИЕ ПРОХОЖДЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

Будущие преподаватели на вузовском этапе обучения знакомятся с теоретическими положениями психолого-педагогических дисциплин, имеющими большое значение для профессиональной преподавательской деятельности.