



## Activity-based approach in the learning process

Utkir YULDOSHEV<sup>1</sup>

Kokand State Pedagogical Institute

### ARTICLE INFO

#### **Article history:**

Received August 2024

Received in revised form

15 September 2024

Accepted 25 September 2024

Available online

15 October 2024

#### **Keywords:**

approach,  
methodology,  
level,  
system,  
didactics,  
principles,  
artificiality,  
naturalness.

### ABSTRACT

This article examines the main problems of the activity-based approach to learning in modern schools, and reveals the essence and significance of two subsystems – training and education. The determination of development is considered based on the idea of \u200b\u200ba person as a dynamic system, all changes which are determined by several external and internal factors, including 1) current, past, and projected states of systems; 2) current and planned states of the external environment; 3) targeted impacts in the external environment of the system; 4) intrasystem processes; 5) random processes in the external environment.

2181-1415/© 2024 in Science LLC.

DOI: <https://doi.org/10.47689/2181-1415-vol5-iss9/S-pp38-44>

This is an open access article under the Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) license (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.ru>)

## Ta'lim jarayonida faoliyatga asoslangan yondashish

### ANNOTATSIYA

#### **Kalit so'zlar:**

Yondashuv,  
metodika,  
daraja,  
tizim,  
didaktika,  
tamoyillar,  
sun'iylik,  
tabiiylik.

Ushbu maqola zamonaviy maktablarda faoliyatga asoslangan o'qitishning asosiy muammolarini ko'rib chiqadi, ikkita quyi tizimning mohiyati va ahamiyatini ochib beradi – ta'lim va ta'lim insonning dinamik tizim sifatidagi g'oyasiga asoslanadi. barcha o'zgarishlar bir qator tashqi va ichki omillar bilan belgilanadi, shu jumladan: 1) tizimlarning hozirgi, o'tmishdagi va bashorat qilingan holatlari; 2) tashqi muhitning joriy va rejalashtirilayotgan holatlari; 3) tizimning tashqi muhitidagi maqsadli ta'sirlar; 4) tizim ichidagi jarayonlar; 5) tashqi muhitdagi tasodifiy jarayonlar.

<sup>1</sup> Head of the Department of Pedagogy and Education Management, Kokand State Pedagogical Institute, Kokand, Uzbekistan.

## Деятельностный подход в процессе обучения

### АННОТАЦИЯ

**Ключевые слова:**

подход,  
методология,  
уровень,  
система,  
дидактика,  
принципы,  
искусственность,  
естественность.

В данной статье рассмотрены основные проблемы деятельностного подхода к обучению в современных школах, раскрыта сущность и значение двух подсистем – обучения и воспитания. Проанализирована детерминация развития, основанная на представлении о человеке как о динамической системе, в которой все изменения обусловлены рядом внешних и внутренних факторов. Среди них выделяются: 1) текущее, прошлое и прогнозируемое состояние системы; 2) текущее и планируемое состояние внешней среды; 3) целенаправленные воздействия из внешней среды; 4) внутрисистемные процессы; 5) случайные процессы во внешней среде.

Деятельностный подход определяет содержание общедидактических принципов, среди них: 1) принцип сознательности; 2) активности; 3) творческого характера обучения.

Претворение в практику основных положений рассматриваемого подхода можно характеризовать как деятельность, ориентированную на достижение образовательных целей, так как коммуникация осуществляется посредством различных видов деятельности, с помощью которых ребенок стремится решить, как реальные, так и воображаемые познавательные задачи.

Приступая к рассмотрению значимости деятельности, обратимся к сути философской концепции С.Л. Рубинштейна (принцип единства сознания и деятельности), которая заключается в исследовании человека в постоянном взаимодействии с окружающим его миром: «Субъект в своих деяниях не только обнаруживается и проявляется; он в них создается и определяется. Тем, что он делает, можно определить то, что он есть; направлением его деятельности можно определять и формировать его самого» [1, с.24].

Учёный ставит на первое место вопрос взаимоотношений человека с окружающими, самим собой и миром в целом, видя его основное предназначение в становлении субъекта познания и жизнедеятельности, что становится возможным только при его активном участии в практической деятельности. В рамках данного подхода можно выделить две стороны взаимоотношений личности и её деятельности. В первом случае подчёркивается важная роль деятельности в формировании личности, а во втором – роль личности в осуществляемой деятельности и преобразовании окружающей реальности.

Сформулированный С.Л. Рубинштейном принцип устанавливает, что психическое сознание составляет органическое единство с деятельностью, выступая в качестве предпосылки (цели и мотивы) и одновременно результатом (состояния и навыки) деятельности, в ходе которой происходит формирование и проявление психики и сознания. Из утверждения следует, что деятельность и сознание составляют органическое единство, тем не менее, не тождественное.

Деятельность, регулируемая сознанием, не может выступать комплексом рефлекторных реакций на какой-либо внешний стимул, в то время как сознание – это реальность, не данная субъекту для его самонаблюдения, а способно быть

познано через систему субъективных отношений и деятельность субъекта. В подтверждение сказанному следует привести высказывание А.Н. Леонтьева, которое несколько уточняет положение, выдвинутое С.Л. Рубинштейном: «Сознание встроено и неразрывно связано с реальностью» [3, с.87].

Отличительной чертой деятельности, по сравнению с реакцией, являются активные взаимоотношения человека с окружающей его действительностью, в результате чего в проблематику субъектно-деятельностного подхода включается и вопрос личности.

С точки зрения педагогического сообщества категория «воспитание» выступает в качестве предмета педагогики определяющего поиск средств воздействия на субъект, а «образование», как некий идеальный образ, который «несет» гуманистическое начало, выступая средством самостроительства, вызывая необходимость организации условий для достижения этого. С точки зрения О.С. Газмана, педагогический процесс включает две подсистемы – обучение и воспитание. Фундаментом для выявления различий между названными подсистемами составляют следующие положения:

1) искусственность (процесс обучения, характеризуемый знаковыми моделями и системами) – естественность (воспитание, в котором преобладают различные социальные взаимодействия)» информации;

2) преобладание логико-когнитивного компонента, включенного в процесс обучения и ценностно-ориентированного – в процесс воспитания;

3) расстановка акцента на интеллектуально-технологических способностях (обучение) и становление личности (воспитание).

Опираясь на сказанное, можно подытожить, что процесс образования с включенными в него подсистемами следует рассматривать как процесс саморазвития личности. С точки зрения О.С. Газмана, образование призвано вести ребёнка к определенной цели [2, с.26].

В качестве еще одного конкретно-научного подхода выступает **синхронно-диахронный подход**. Анализ процесса становления личности требует введения принципа диахронии, что обусловлено необходимостью понимания характера временных трансформаций и противоречивую согласованность формирования разноуровневых инстанций конкретной личности – латентные изменения, которые формируют основу для дальнейшего прогресса всей системы.

Диахрония и синхрония, дополняя друг друга, становятся основой метода познания эволюции системы, позволяя рассматривать процесс её трансформации и функционирования в конкретный временной период. Критериями данного процесса выступают последовательность, измеряемая временными и качественными показателями, характеристики которых не позволяют объединить их в единую систему.

С позиции психологических знаний, положения рассматриваемого подхода определяют единицы анализа и детерминант перехода. В этом случае в качестве единицы психологической интерпретации, осуществляемой в рамках диахронического подхода, может выступать сложно структурируемая, динамично функционирующая, целевая (с заданной целью) и «положительно» взаимодействующая с детерминациями окружающей среды. В нашем случае, в качестве подобной единицы мы признали систему взаимодействий «обучающийся

– педагогическая среда», объединяющая подсистемы: а) «обучающийся – обучающийся»; б) «обучающийся – взрослый»; в) «обучающийся – среда» (социальная, природная и т.д.).

В каждой из названных систем объединяющим и системообразующим звеном является категория взаимодействий, которая позволяет учитывать различные конфигурации учета степени активности личности обучающегося при его деятельности в любой из предлагаемых сред. Данное звено позволяет максимально адаптировать к ней школьника, предполагая в последующем его интеграцию во взаимодействие его со средой, контроль за системностью и последовательностью названного процесса с точки зрения временных параметров путем отслеживания инициативных, личностных и средовых воздействий.

Осуществляемый в эволюционной последовательности анализ развития вышеуказанных систем во времени продуктивно дополняется, на наш взгляд, их анализом в контексте их сосуществования в конкретный временной период. В данном случае следует использовать синхронический подход, традиционно применяемый при изучении системно-структурных и инвариантных свойств изучаемых объектов. Трактование синхронии как «вневременность» позволяет применять её в процессе исследования структурно-функциональных связей и отношений между компонентами объекта и между различными объектами.

Феномен диахронии (от греч. δια «через, сквозь» и греч. хρονος «время»), основателем которого является Ф. де Соссюр [16], обозначает трансформацию явления или входящих в него компонентов во времени. Согласно В. В. Крюкову, диахрония представляет собой «<...> последовательность явлений, скорости происходящих в них изменений, отображенные в темпе и ритме развития ряда процессов» [3, с.36].

Любые трансформации предполагают многовекторность, что допускает возможность как прогрессивных, так и регрессивных изменений, различающихся по темпоральным, качественным и количественным характеристикам. Неоднозначность процесса детерминации при высокой векторности трансформаций в функционировании психических процессов обучающегося в системе «личность – среда» предполагает вероятность возникновения множества факторов, которые определяют конкретную степень неустойчивости системы, тем самым усложняя и размывая её развитие. С позиции Б.Ф. Ломова, согласно которой акцент следует ставить на исследовании «развития детерминации», мы пришли к выводу о том, что адекватное описание психической реальности возможно в случае поиска новых детерминант её развития посредством применения диахронического подхода.

Включив в настоящее исследование диахронический подход, мы опирались на мнение О.С. Разумовского, который отмечал, что «<...> диахрония выступает в качестве архитектоники процесса, объединяющего в себе бытие и мышление [4].

Два последних из представленных нелинейных подходов к исследуемым объектам, на наш взгляд, представляются эвристичными для применения компонентов структурно-функционального анализа в данном исследовании, и могут быть объединены как единый **синхронно-диахронный подход**. В этом случае следует рассматривать детерминацию развития, на основании представления о человеке, как динамической системы, все изменения в котором

определяются рядом внешних и внутренних факторов, среди них: 1) текущие, прошлые и прогнозируемые состояния систем; 2) текущие и планируемые состояния внешней среды; 3) целенаправленные воздействия во внешней среде системы; 4) внутрисистемные процессы; 5) случайные процессы во внешней среде.

Проблему, связанную с вышеуказанными объективными и субъективными факторами, которые лежат в основе детерминирующих изменений, возможно раскрыть с позиций синхронно-диахронного подхода. Этот подход позволяет рассматривать образование и воспитание как процесс, характеризующийся семиотической насыщенностью и полифункциональностью, представленный в виде знаковой системы, которая осуществляет кодирование накопленного опыта и передачу его значений на различных уровнях.

И, наконец, в качестве конкретной методологии в настоящем исследовании представлен **нарративный подход** (М. Уайта, Д. Эпстон). На данной стадии исследования мы решили обратиться к понятию «нарратив», предусматривающий изучение новых аспектов в коммуникационных процессах, в попытке выявить значимость субъекта коммуникации. В контексте сказанного наиболее существенным станет определение в нарративе акта высказывания, наиболее полно соответствующего коммуникативному действию, общению и рефлексии. Названный акт, носящий название «наррации», ориентирован первоначально не столько на передачу сообщения об «истории», сколько на трансляцию личностного отношения к предлагаемой истории. Таким образом, названное понятие применимо с точки зрения оказания прямого воздействия на эмоциональную сферу обучающегося.

Опираясь на вышесказанное, следует заметить, что каждое сообщение включает в себя «полезную» информацию, предоставляющую возможность воздействий на индивидуально обусловленную позицию воспринимающего его. Таким образом восприняв подобное сообщение, обучающийся способен будет в будущем сформировать свое личностное отношение к переданному ему сообщению. Высказанное позволяет предположить, что рефлексия выступает в качестве обязательной составляющей нарратива, дополняя его в пространстве коммуникативных форм педагогического процесса в целом.

Сущностные характеристики **нарративного подхода** представлены в приобретенных формах опыта человека, полученного им в различных ситуациях, способных оказать непосредственное воздействие на проживаемую им жизнь. В рассматриваемый подход включен широкий спектр контекстов, от окружения человека до различных образовательных учреждений, в которых представлены системы педагогических идеологий и культур.

По мнению ряда ученых [6,7,8,9], в качестве фундаментального основания человеческого познания выступают схемы познания, объединяющие в себя различные функциональные «обязанности»: 1) репрезентацию сфер реальности; 2) видоизменение совокупности данных (информации), представленной в них. Представляя собой структурную композицию репрезентирующей реальности, нарративная схема выражена через модель, с включением в неё определенной сферы деятельности человека, что позволяет осуществлять её моделирование в последующих трансформациях:

1) Персонажей, представленных обстоятельств и ситуаций;



- 2) Позитивных и негативных ценностей, а также действия главных интенций персонажей и планы реализации;
- 3) Последствий, как результат реализации интенций;
- 4) Необходимых условий и варианты преодоления затруднений в ходе реализации интенций.

Более того, нарративные схемы могут значительно повлиять на набор применяемых методов, направленных на освоение, анализ, сохранение и практическое использование знаний. В таком контексте важно признать вероятность возникновения скрытой тенденции к адаптации намерений обучающегося в случае возникновения у него сомнений. Это, естественно, отражается на принимаемых им решениях и переживаемых эмоциях в конкретной ситуации. Подобный механизм становится эффективным только при наличии у обучающегося личного и социального опыта, приобретённого в процессе коммуникативных взаимодействий, что в конечном итоге определяет формы его внешнего поведения.

К значимым в контексте исследования характеристикам нарратива необходимо отнести её темпоральный характер, что в целом обуславливает возможность фиксации временных отношений, отмечаемых в ходе имеющим место быть ситуаций (событий). Такое представление обуславливает ситуации и события, которые представлены в цепочке временной последовательности, выстраиваемой в соответствии со смысловой нагрузкой и определяющей пространство возможностей для интерпретации значений.

Опираясь на вышесказанное следует акцентировать внимание на том, что нарративы позволяют вобрать в себя всё пространство социальной реальности, включая индивидуально обусловленную особенностями развития интерпретацию приобретенного жизненного опыта и уровень социальных взаимодействий.

В качестве одного из наиболее широко применяемого в образовательной практике метода в контексте положений нарративного подхода выступает нарративная игра. Подобное мероприятие, реализуемое в процессе обучения, представляет собой динамическую модель, которая вобрала в себя так называемую «упрощенную» реальность, повторяющую окружающие, действительно существующие ситуации. В процессе организации нарративной игры обучающиеся вводятся в игровые события, сохраняя при этом индивидуально сформированные представления, с привнесением нового опыта и мировоззренческих представлений, которые в большинстве случаев имеют отличительные особенности в сравнении с традиционно признанными социальными установками.

С целью организации коллективной деятельности первоначально следует установить основные способы действий всех её участников. Немаловажным является ориентация рефлексии участников на построение продуктивного взаимодействия.

Грамотно выстроенная нарративная игра даёт возможность участникам на своем опыте «проживать» предлагаемые события, в «пространстве» которых осуществляется приобретение нового для обучающихся эмоционального опыта, а формируемый эмоциональный фон позволяет активизировать их интерес к определенным, затрагиваемым в игре аспектам. В целом, отмеченное способно

существенно поднять мотивационный уровень обучающегося, подталкивая на осуществление деятельности в рамках предлагаемых событий. Таким образом, становится очевидным, что в процессе игровой деятельности поведение обучающегося будут выстраиваться в зависимости от его индивидуальных предпочтений.

В контексте сказанного, можно резюмировать, что рассмотренный нами в данной части исследования нарративный подход, в приложении к педагогическому процессу, демонстрирует огромный потенциал, что позволяет говорить о возможности его применения в организации учебно-воспитательной деятельности в общеобразовательной организации.

Проведённый анализ преимуществ нарративного подхода позволяет заключить, что он является наиболее эффективным решением проблемы интеграции атрибутов личности ребёнка на протяжении времени, что, в свою очередь, создаёт основу для формирования моральной ответственности за действия, совершаемые школьником.

Трансформация указанных в работе подходов обусловлена набором методологических установок, которые обеспечивают оптимальное представление теоретического материала по теме исследования, определяя его дальнейшие перспективы. В рамках теорий предложенных подходов предполагается рассмотреть возможности формирования информационной культуры школьника не только как развитие его способностей к приобретению, анализу и передаче информации, но и как способ восприятия мира в контексте социальных практик, а также как стиль мышления в деятельностных рамках его образовательного и воспитательного процессов.

#### **БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ:**

1. Абульханова-Славская, К.А. и др. Философско-психологическая концепция С.Л. Рубинштейна. К 100-летию со дня рождения / К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский – М: Наука, 1989. – С.24.
2. Газман, О.С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема // Новые ценности в образовании. – М., 1995. – № 3. – С.26.
3. Крюков, В.В. Диахрония, виртуальность и модальная онтология / В.В. Крюков // Идеи и идеалы – № 3(9). – Т.1 – 2011 – С.36.
4. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев – М.: Смысл; Академия, 2004. – С.87.
5. Сайт о языке программирования Dart – руководства, инструкции, новости, статьи и многое другое: [Электронный ресурс]. // dartdot.ru. URL: <http://dartdot.ru/> (дата обращения 15.01.2021).
6. Atkins K. Narrative identity and moral identity. A practical perspective. Oxford: Routledge, 2010. 184 p.
7. Dennett D. The Self as a Center of Narrative Gravity // Self and Consciousness: Multiple Perspectives/eds F. Kessel, P. Cole, D. Johnson. Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates, 1992. P. 103–115.
8. Schechtman M. Staying alive: personal identity, practical concerns, and the unity of a life. Oxford: Oxford University Press, 2014. 224 p.
9. Schechtman M. The constitution of selves. Ithaca: Cornell University Press, 2007. 192 p.