

До проблеми аналізу навчально-професійної діяльності як провідної в юнацькому віці

У статті розглядається структурний аналіз навчально-професійної діяльності як провідної на певному віковому етапі, а також розглядаються основні фактори впливу на діяльність учня на різних вікових етапах для порівняння. Виділено низку емпіричних критеріїв для характеристики цієї діяльності як провідної.

Ключові слова: діяльність, особистість, розвиток, поняття, властивості, вид, психіка, процес, аналіз, віковий період, фактор, стадії, психологічні ознаки, вікові кризи, критерії особистості, фактори розвитку.

В статье рассматривается структурный анализ учебно-профессиональной деятельности как ведущей на определенном возрастном этапе, а также рассматриваются основные факторы влияния на деятельность ученика на разных возрастных этапах для сравнения. Выделен ряд эмпирических критериев для характеристики данной деятельности как ведущей.

Ключевые слова: деятельность, личность, развитие, понятие, свойства, вид, психика, процесс, анализ, возрастной период, фактор, стадии, психологические признаки, возрастные кризисы, критерии личности, факторы развития.

Навчально-професійна діяльність як провідна була вперше виділена Д.Б. Ельконіним. Він виділяє юнацький період, для якого і визначає провідним навчально-професійний тип діяльності. Однак, у його подальших дослідженнях, проблема учбово-професійної діяльності не розробляється глибше.

Дослідження навчально-професійної діяльності як провідної нами не виявлено. Так, В. Я. Ляудіс [21], А. К. Маркова [11], Є.О. Фарапонова [20], Т. О. Іванова, О. Я. Левін [8], говорячи про діяльність студентів в умовах ВНЗ (у даних дослідженнях вона йменується навчальною), розглядають її як об'єкт для педагогічного впливу, а не як фактор розвитку психіки.

Поняття провідної діяльності було запропоновано О.М. Леонтьєвим, який визначає її як діяльність, що характеризується такими ознаками:

- у ній виникають й усередині неї диференціюються інші, нові види діяльності;

- у ній формуються або перебудовуються приватні психічні процеси;
- від неї залежать спостережувані у певний період розвитку основні психологічні зміни особистості дитини [9].

Тобто провідна діяльність – це така діяльність, розвиток якої обумовлює найголовніші зміни в психічних процесах і психологічних особливостях особистості дитини на даній стадії його розвитку.

Поняття провідної діяльності не тільки широко обговорюється, але й часто критикується.

Представлені в дослідженнях Д.Б. Ельконіна [22], В.В. Давидова [6], О.М. Леонтьєва [9, 10] описи різних провідних типів діяльності, містять лише опис того, якою ця діяльність повинна бути, що робить концепцію діяльності об'єктом для критичних зауважень.

Б.Г. Мящеряков, критикуючи концепцію провідної діяльності, вказує на те, що вона багато в чому носить нормативний характер [12].

М.М. Вересов, міркуючи про принцип і поняття провідної діяльності, відзначає, що “провідна діяльність” у психології розвитку є в деякому змісті предметна інтерпретація сильно ідеалізованого й спрощеного, і тому абстрактного поняття діяльності, у заданій ним самим специфічній дійсності в її специфічних межах [3].

Водночас, В.В. Давидов звертає увагу на те, що поняття провідної діяльності є еквівалентом введеним Л.С. Виготським уявлення про соціальну ситуацію розвитку в даному віці [6]. Однак, така підміна понять є неправомірною, на що вказує О.В. Петровский [14].

Більш детальний розгляд понять “соціальна ситуація розвитку” й “провідна діяльність” показує їхнє принципове розходження.

Л.С. Виготський говорить про “зовсім своєрідне, специфічне для даного віку, виняткове, єдине і неповторне відношення між дитиною й навколишньою його дійсністю, насамперед соціальною” [4, с.903]. Це відношення і є соціальна ситуація розвитку, що визначає “цілком і повністю ті форми й той шлях, по якому дитина здобуває нові й нові властивості особистості, черпаючи із соціальної дійсності як з основного джерела розвитку, той шлях, по якому соціальне стає індивідуальним” [4].

Соціальна ситуація розвитку, за Л.С. Виготським, є вихідним моментом для всіх динамічних перетворень віку, основу психічного розвитку дитини, оскільки соціальне визначає розвиток свідомості дитини [4, с.695].

Найбільш близьким до поняття соціальної ситуації розвитку, є поняття типу відносин, запропоноване Д.Б. Ельконіним. У цьому абстрагованому понятті максимальному відбито віковий контекст розвитку психіки й зведений до мінімуму соціальний контекст відносин.

При цьому поняття провідної діяльності являє собою ще більш високий рівень абстрагування, тому що є найбільш кращим варіантом вікового розвитку. В даній інтерпретації в такому співвідношенні понять стає очевидним, що провідна діяльність є специфічною закономірністю розвитку.

Поняття провідної діяльності виявилось одним з тих приводів, які наштовхували В.П. Зінченко на висловлення про те, що вітчизняна психологія довго вивчала те, чого немає [7].

Дане протиріччя між нормативними очікуваннями й дійсністю відсутнє у роботах психологів гуманістичної орієнтації, заснованих не на нормативних очікуваннях (В.І. Слободчиков, Г.О. Бал) [18], а на реальній феноменології віку.

Так, в епігенетичній концепції Е. Еріксона представлено опис різних варіантів (позитивного й негативного) розвитку особистості на кожній із психосоціальних стадій [23].

Відповідно до його твердження, кожна стадія наступає в певний для неї час (“критичний період”). Кожна з восьми фаз життєвого циклу людини характеризується специфічним саме для даної фази еволюційним завданням – проблемою в соціальному розвитку, що у свій час “пред’являється” індивідові, але не обов’язково знаходить своє рішення. Характерні для індивідуума моделі поведінки обумовлені тим, яким чином вирішується кожне із цих завдань або як переборюється криза.

Кожна психосоціальна криза містить і позитивний, і негативний компоненти. Якщо конфлікт вирішено задовільно, то тепер “Я” убирає в себе новий позитивний компонент (наприклад, базальна довіра й самостійність), і це гарантує здоровий розвиток особистості надалі. І навпаки, якщо конфлікт залишається невирішеним або незадовільно вирішений, що “Я” розвивається тим самим наноситься шкода, і в нього вбудовується негативний компонент.

Інтерпретація умов і результативної сторони позитивного розвитку дозволяє припустити, що фактором такого рішення протиріч виступає провідна діяльність.

Аналіз концепції Дж. Марсія, що розглядає юнацький період в умовах організованого навчання у ВНЗ, підтверджує цю гіпотезу. Зокрема, описані ним статуси ідентичності, погоджуються з інтерпретацією позитивного розвитку як реалізацією провідної діяльності.

Як основу виділення статусів ідентичності Дж.Марсія використав наявність або відсутність кризи (стану пошуку ідентичності) і наявність або відсутність одиниць ідентичності (особистістно значимих цілей, цінностей, переконань, ухвалених рішень).

Так, зріла ідентичність, на думку Дж. Марсія, характеризує тих людей, які активно здійснюють пошук своєї ідентичності, знайшли й реалізували свої потреби, зробили усвідомлений вибір. У термінах провідної діяльності можна це інтерпретувати як відсутність протиріччя в мотивах і цілях релевантних зі структурою навчально-професійної мотивації.

Мораторій вважається періодом нормативної кризи, коли людина досліджує варіанти розвитку, перед тим як зробити остаточний вибір. У цьому випадку мотиви навчально-професійної діяльності пов'язані з пошуком предмета, зразка.

Передчасна або дострокова ідентичність характерна для людей, які не приймають самостійного рішення й стають такими, якими їх змушують стати інші. Цей статус ідентичності виявляє відсутність мотиву діяльності, що компенсується наявністю цілей заданих ззовні, що, в свою чергу, руйнує структуру навчально-професійної діяльності як провідної.

Дифузія ідентичності характеризується тим, що молоді люди не пережили кризи, не вибрали чітких переконань. При відсутності ясного почуття ідентичності виявляються такі негативні стани, як песимізм, апатія, ненаправлена злість, відчуження, тривога, почуття безпорадності й безнадійності. У термінах провідної діяльності дифузія ідентичності інтерпретується як відсутність і мотивів, і цілей навчально-професійної діяльності. Такий стан компенсується захисними механізмами.

Отже, така інтерпретація виявляє, що провідна діяльність є специфічною закономірністю, що втрачає статистичні підстави. Негативний сценарій розвитку припускає, що суб'єктом здобуваються певні негативні риси, а провідна діяльність відсутня (не формується мотив і, отже, її специфічна структура).

З іншого боку, закономірний статус такого феномена обумовлений її значенням у позитивному розвитку. Інакше кажучи, роль провідної діяльності як закономірності – це роль фактора, що позитивно впливає на розвиток.

Зі сказаного випливає, що реалізація ролі провідної діяльності як фактора, можлива тільки при збереженні її специфічної структури.

Зауваження Ю.В. Кірпи́ченкової [12] про відсутність розроблених емпіричних критеріїв визначення провідної діяльності,

підтверджує необхідність проаналізувати її специфічну структуру. Ще більшою мірою це відноситься до навчально-професійної діяльності як провідної.

Специфічна дійсність, що задається рамками навчально-професійної діяльності як провідної, може бути описана через соціальну ситуацію розвитку, характерну для юнацького віку й зв'язану із прагненням до самовизначення, пошуку свого місця в житті. Реалізація цих прагнень у сучасному суспільстві пов'язана, насамперед, із системою професійного становлення. Саме умови ВНЗ визначають трансформацію соціальної ситуації розвитку юнаків (їхні найголовніші ставлення, обумовлені потребами) у фактор розвитку. Таким фактором розвитку навчально-професійна діяльність. Визначальну соціальну ситуацію розвитку юнаків становить тип відносин “людина – предмет”.

Д.Б. Ельконін до діяльності в системі “дитина – суспільний предмет” відносить діяльність із засвоєння суспільно вироблених способів дій із предметами й еталонів (що виділяють у предметах ті або інші їхні сторони) [22]. У цій системі відносин відбувається переважний розвиток операційно-технічної сфери. Необхідно ставити процес засвоєння цих суспільних способів дій із предметами, при цьому властивості предметів виступають орієнтирами навчання. Даний процес засвоєння був вивчений П.Я. Гальперінім [5]. “Феноменологічний статус людино-предметних відносин”, що визначає специфіку навчально-професійної діяльності, може бути виявлений у розповіді “Рушник з півнем”, що відкриває цикл розповідей М.А. Булгакова “Записки юного лікаря” [2]. У ньому виявляються “відносини людини зі світом”, актуалізуючі цінність його власної вмілості (недотепності), що можуть виявити (не виявити) оточуючі люди. Інші люди, у тому числі пацієнти, і їхні потреби виявляються не значимими.

Для опису навчально-професійної діяльності як провідної необхідно визначити ті емпіричні критерії, які виявляли б її реальне функціонування (наявність або відсутність) в умовах вітчизняного ВНЗ.

Є.П. Белозерцев, визначаючи навчально-професійну діяльність як “специфічний вид діяльності, спрямований на самого учня (як її суб'єкта) з метою розвитку, формування його особистості як професіонала”, виділяє наступні її компоненти: мотиваційно-змістовний (професійна мотивація розуміння призначення професії, освоєння професійної діяльності, професійного спілкування, мотиви прояву особистості в професії); діяльнісний (рішення навчальних завдань у ході самостійної роботи й виконання навчальних дій у рамках формування професійно значимих якостей фахівця);

оціночно-контрольний (формування й удосконалювання навичок самооцінки й самоконтролю) [13, с. 57].

Недоліком цієї структури, на наш погляд, є характеристика її компонентів, що не зачіпає специфіки навчально-професійної діяльності як провідної в юнацькому віці.

Уточнюючи специфічну структуру навчально-професійної діяльності як провідної, відзначимо провідну роль такого компонента, як мотив. Особливо підкреслимо його роль, тому що нівелювання його в аналізі приводить до формалізації поняття провідної діяльності. Наприклад, у критичних зауваженнях О.В. Петровського про періодизації психічного розвитку Д.Б. Ельконіна, в основу якої покладений принцип провідної діяльності, розкрита відсутність внутрішньо значенневих підстав виділення видів діяльності. “Л.С. Виготський сформулював фундаментальну ідею, вказавши, що навчання “забігає вперед розвитку”, випереджає й веде його. Щодо цього, навчання, взяте в самому широкому змісті цього слова, завжди залишається провідним: чи здійснюється розвиток людини ... у грі, навчанні або праці. І не можна уявити собі, що на якомусь віковому етапі ця закономірність діє, а на якомусь втрачає свою силу. Зрозуміло, навчальна діяльність є чільною для молодшого школяра – саме вона детермінує розвиток його мислення, пам’яті, уваги й т.д. Однак, будучи обумовлена вимогами суспільства, вона залишається .., що веде до його розвитку ... аж до закінчення школи. Тим часом, якщо вірити схемі періодизації, для 12-літнього віку вона свідомо втрачає свою провідну роль і поступається місцем інтимно-особистісному спілкуванню” [15, с. 43]. В такому контексті виявляється, що автор ігнорує внутрішні підстави навчальної діяльності (мотив), змінюючи зміст поняття “провідна діяльність”, що визначає внутрішні причини розвитку її суб’єкта.

Мотивом навчально-професійної діяльності виступає потреба в суб’єктному перетворенні (самоперетворенні) відповідно до образу професії, у рамках якої суб’єкт хотів би бути компетентним. Цей мотив дозволяє людині певним чином структурувати ситуацію, виявляючи зразки для самозміни.

Суб’єкт навчально-професійної діяльності володіє не тільки системою мотивів і потреб, але й системою знань, умінь і навичок, через призму яких переломлюються його уявлення про майбутню професійну діяльність. Засвоєння цих знань, умінь, навичок відбувається у формі навчальної діяльності. І в цьому розумінні компонентом навчально-професійної діяльності можуть виступати навчально-професійні дії, а саме вичленовування зразка професійної відповідності, самоконтроль і самооцінка оволодіння професійними

навичками. Використання навчально-професійних дій характеризує навчально-професійну діяльність як цілеспрямовану. Конкретизація суб'єктно-орієнтованих мотивів і цілей у навчальній й навчально-професійній діяльності представлена в навчальному завданні, реалізація якого виявляє сенс й особливості суб'єктно-орієнтованої активності людини.

“Існують... два види навчання або, точніше, два способи навчання й два види діяльності, у результаті яких людина опановує новими знаннями й уміннями. Один з них спеціально спрямований на оволодіння цими знаннями й уміннями як на свою пряму ціль. Інший приводить до оволодіння цими знаннями й уміннями, здійснюючи інші цілі. Навчання в останньому випадку – не самостійна діяльність, а процес, що здійснюється як компонент і результат іншої діяльності” [16, с. 496]. Причому автор вважає, що практична діяльність більш ефективно формує навички й уміння. Інша думка в Д.Б. Ельконіна [22], Т.В. Берцфаї [1], В.В. Рубцова [17].

Диференціюючи навчальне й конкретно-практичне завдання, Л.В. Берцфаї показує принципові розходження конкретно-практичного завдання й навчальної, з погляду їхньої ролі в перетворенні суб'єкта й, відповідно, наuczіння [1]. Відповідно до введеного нею визначення, навчальне завдання має місце там, де способи дії є прямим об'єктом засвоєння, а виявлення й аналіз істотних умов дії виступають як основна й головна мета рішення, причому наступне виконання конкретних дій відбуваються в плані цієї раніше виділеної загальної орієнтовної основи. При вирішенні конкретно-практичного завдання оволодіння орієнтовною основою не є прямою метою. Автор підкреслює певну умовність терміна “конкретно-практичне завдання”, оскільки рішення й цей тип завдань містить у собі момент навчання. Однак навчання протікає тут інакше, ніж навчання шляхом освоєння узагальнених способів дії, і за низкою показників подібне засвоєню знань у повсякденних ситуаціях. Саме рішення навчального завдання, на думку Д.Б. Ельконіна, Л.В. Берцфаї, В.В. Рубцова, приводить до зміни самого суб'єкта, тобто до зміни вже наявних у нього способів організації й регуляції своїх дій або ж до оволодіння новими способами орієнтації в ситуації. Регулятивна роль навчального завдання, її експлікація або формування у свідомості, відділення від конкретно-практичної реалізується за допомогою інтелектуальної рефлексії [19].

Рефлексія є новотвором психіки попередніх вікових стадій. Експлікація у власній свідомості ознак навчально-професійної діяльності (виявлення суб'єктно-перетворюючого мотиву й

навчально-професійних дій) є підставою для осмислення свого функціонування в умовах ВНЗ.

Отже, підводячи підсумки аналізу навчально-професійної діяльності як провідної в юнацькому віці, відзначимо наступне.

Поняття провідної діяльності являє собою певним рівнем абстрагування від різних можливих трансформацій типу відносин людини зі світом, тому що є найкращим варіантом вікового розвитку. В такій інтерпретації стає очевидним, що провідна діяльність є специфічною закономірністю розвитку. З одного боку, вона втрачає статистичні підстави, а з іншого боку, зберігає статус закономірного *фактора розвитку*. При цьому специфіка провідної діяльності як *фактора розвитку* зберігається лише при інваріантності її специфічної структури.

Навчально-професійна діяльність як провідна виступає фактором позитивного розвитку в юнацькому віці. Вона задається типом відносин людина – предмет і має свою специфічну структуру, аналогічну структурі навчальної діяльності в межах значимої для особистості професійної ситуації.

Для опису навчально-професійної діяльності як провідної необхідно визначити ті емпіричні критерії, які виявляли б її реальне функціонування (наявність або відсутність) в умовах вітчизняного ВНЗ.

Положення про те, що критерієм діяльності є її мотив, що має свій специфічний зміст для кожної діяльності, дозволило говорити про те, що наявність суб'єктно-перетворюючого мотиву, який дозволяє людині структурувати ситуацію, виявляючи зразки для зміни себе, є одним з емпіричних критеріїв навчально-професійної діяльності як провідної.

Використання навчально-професійних дій (вичленовування зразка професійної відповідності, самооцінка й самоконтроль оволодіння професійними навичками) у ході освітнього процесу може також виступати емпіричним критерієм навчально-професійної діяльності як провідної, тому що є відбиттям у свідомості цільового наповнення діяльності. Конкретизація суб'єктно-орієнтованих мотивів і цілей в навчально-професійній діяльності представлена в навчально-професійному завданні, реалізація якого виявляє зміст й особливості суб'єктно-орієнтованої активності людини в рамках конкретної професії.

Наступний виділений критерій навчально-професійної діяльності пов'язаний з наявністю в студентів такого пізнавального засобу, як рефлексія, що є новоутворенням психіки попередніх вікових стадій. Експлікація у власній свідомості ознак навчально-професійної діяльності (виявлення суб'єктно-перетворюючого мотиву й навчально-професійних дій) є підставою для осмислення свого функціонування в умовах ВНЗ.

Дані критерії покладені в основу дослідницької моделі навчально-професійної діяльності студентів у ВНЗ.

Список використаних джерел

1. Берцфаи Л.В. Оценка учащимися процесса и результатов решения различных задач /Л.В.Берцфаи//Вопросы психологии. — 1975. — №6. — С. 15-23.
2. Булгаков М. А. Белая гвардия. Жизнь господина де Мольера. Рассказы /Сост. и вступ, ст. И.Ф. Бэлзы; Ил. О.И. Гроссе. — М.: Правда, 1989. — 576 с.
3. Вересов Н. Ведущая деятельность в психологии развития: понятие и принцип: [Электронный ресурс]. — Режим доступа: [//http://nveresov.narod.ru](http://nveresov.narod.ru)
4. Выготский Л.С. Проблема возраста /Л.С.Выготский // Психология. — М, 2000. — 960 с.
5. Гальперин П.Я. Теория поэтапного формирования умственных действий /П.Я. Гальперин. — М.: Педагогика, 1986. — 265 с.
6. Давыдов В.В. Проблема развивающего обучения. Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования /В.В. Давыдов. — М.: Педагогика, 1986. — 240 с.
7. Зинченко В.П. Человек развивающийся: очерки российской психологии /В.П. Зинченко, Е.Б. Моргунов. — М.: Триволта, 1994. — 333 с.
8. Иванова Т.А. Мотивация учебной деятельности студентов // Психологические механизмы регуляции поведения и оптимизации трудовой и учебной деятельности: Межвуз. сб. /под ред Г.С. Шляхтина. — Горький: Горьк. гос. ун-т, 1987. — С. 77 — 84.
9. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность /А.Н. Леонтьев //Избранные психологические произведения: в 2-х т., Том 2 /под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко, А.А. Леонтьева, А.В. Петровского. — М.: Педагогика, 1983. — С. 94 — 232.
10. Леонтьев А. Н. К теории развития психики ребенка // Избранные психологические произведения: в 2-х т. — Том 1 / под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко, А.А. Леонтьева, А.В. Петровского. — М.: Педагогика, 1983. — С. 281 — 302.
11. Маркова А.К. Формирование мотивации учения: кн. для учителя /А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. — М.: Просвещение, 1990. — 192 с.
12. Мещеряков Б.Г. Проблема операционализации понятия ведущей деятельности /Б.Г.Мещеряков, Ю.В.Кирпиченкова: [Электронный ресурс] http://www.ipras.ru/ponomarev/abstracts_rus/session/mesheryakov.html (21.09.2008)

13. Педагогика профессионального образования: Учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений /Е. П. Белозерцев, А.Д. Гонеев, А.Г. Пашков и др.; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр “Академия”, 2004. – 368 с.
14. Петровский А.В. Развитие личности и проблема ведущей деятельности //Вопросы психологии.- 1987. – №1. – С. 15 – 26.
15. Психология развивающейся личности /Под ред. А.В.Петровского. – Науч.- исслед. ин-т общей и педагогической психологии акад. пед. наук СССР. -М.: Педагогика, 1987. – 240 с.
16. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир /С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2003. – 512 с.
17. Рубцов, В.В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения /В.В. Рубцов; Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад.пед.наук СССР. -М.: Педагогика, 1987. – 160 с.
18. Сидоренко, Е.В. Методы математической обработки в психологии /Е.В. Сидоренко. – СПб.: ООО “Речь”, 2004. – 350 с.
19. Степанов С.Ю. Проблема формирования типов рефлексии в решении творческих задач /С.Ю.Степанов, И.Н.Семенов// Вопросы психологии. – 1982. – № 1. – С. 99 – 104.
20. Фарапонова Э.А. Роль совместной учебно-трудовой деятельности в формировании психологической готовности школьников к труду / Э.А.Фарапонова, С.В.Ушнев//Вопросы психологии. – 1990. – №4. – С. 75 – 82.
21. Формирование учебной деятельности студентов /Под редакцией В.Я. Ляудис. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1989. – 240 с.
22. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды /Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
23. Эриксон Э. Детство и общество /Э. Эриксон. – Изд. 2-е переработанное и дополненное /пер. с англ. – СПб.: ООО “Речь”, 2002. – 416 с.

In the article a structural analysis is examined educational-professional to activity, as lead on the certain age-old stage, and also the basic factors of influence on activity of student are examined on the different age-old stages for comparison. The row of empiric criteria is also selected for characterizing of this activity, as lead.

Keywords: activity, personality, development, concept, properties, kind, psyche, process, analysis, age-old period, factor, stages, psychological signs, age-old crises, criteria of personality, factors of development.

Отримано: 2.03.2012 р.