(cc) BY

Баймиев Евгений Иванович
соискатель, учитель
МАОУ «Гимназия №16»
г. Уфа, Республика Башкортостан

УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

***Аннотация**: в статье рассматриваются подходы к реализации учебной деятельности согласно стандартам ФГОС. Автор делает вывод о том, что ведущей функцией первого ориентировочно-мотивационного этапа урока является воспитательная функция; на втором операционально-исполнительском этапе урока функцией, ведущей обучение, является развивающая функция; на третьем заключительном рефлексивно-оценочном этапе урока основной функцией является функция образовательная, которая направлена на перевод общего способа познания, на уровень формирующейся каждым учащимся индивидуально, так называемой собственной способности.*

***Ключевые слова**: операционно-исполнительный этап, ориентационно-мотивационный этап, развивающее обучение, рефлексивно-оценочный этап, самооценка, способы умственной деятельности.*

Согласно стандартам ФГОС в учебной деятельности обучающийся должен стать активным субъектом обучения. Результатами такой деятельности должны стать изменения в самом обучающемся, овладение им общими способами действия, ведущими к собственному совершенствованию и личным успехам [8, с. 18]. В традиционном же обучении такой деятельности препятствует отношение к обучающемуся, как к объекту обучения, а не как к субъекту.

Попробуем все же вписать обучающегося в учебный процесс, в качестве субъекта учебной деятельности в традиционный урок [4, с. 33]. При традиционном подходе, отвечая на вопросы, кто определяет цели и задачи урока, выбирает способы и планирует последовательность решения задач, мы можем сказать, что это обучающий. Он же оценивает и действия обучающихся и результаты реше-

Content is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 license (CC-BY 4.0)

ния задач. При таком обучении на долю обучающегося остается в основном воспроизведение готовой информации и образцов действий преподавателя. В рамках традиционного обучения самостоятельная учебная деятельность представляется, как деятельность «по образцу», в которой реализуется формула: «Решаю я – решаем вместе – решай подобную задачу как я самостоятельно». С точки зрения теории учебной деятельности подобный перенос на новую задачу и ее решение, хотя и выглядит как самостоятельная деятельность, но на самом деле таковой не является. Если это и деятельность, то исполнительская. Она выполняется по указанию преподавателя, по его плану и его приемами, которые представляются обучающимся в готовом виде. При этом связка «деятельность – личность» не работает. Исполнительская деятельность формирует соответствующие исполнительские качества человека. Но исполнитель личностью быть не может. Как указывал В.В. Давыдов, далеко не всякий человек является личностью в полном смысле слова, он может быть просто индивидом, осуществляющим свою сознательную работу. Учебная же деятельность, по мнению В.В. Давыдова, должна быть целенаправленной деятельностью обучающегося [1, с. 268].

Все попытки «совершенствования, качественного улучшения» традиционного образования, о которых так часто говорят и пишут, к сожалению, не устраняют нарушения объектно-субъектных отношений в учебном процессе. Поворот к личностно-ориентированному обучению возможен при субъект-субъектной ситуации, когда обучающий и обучающийся выступают как субъекты совместной деятельности. Такая совместная деятельность является необходимым звеном системно-деятельностного подхода, где обучающиеся реализуют полноценную самостоятельную учебную деятельность [9, с. 31].

Успешному протеканию и развитию выше описанного процесса будет способствовать процесс реализации преподавателем и учителем взаимосоподчиненной системы, осуществляющей воспитывающую, развивающую и образовательную функции обучения. Основой такой системы будет выступать воспитывающая функция, выполнение которой в свою очередь будет служить основанием функции развития, что станет основой процесса исполнения образовательной

Содержимое доступно по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 license (CC-BY 4.0)

функции. При осуществлении этих функций обучения соответственно возможно достижение воспитательной, развивающей и образовательной целей обучения [5, с. 27].

Чтобы обучающийся стал активным субъектом учебной детальности, необходимо чтобы он не только ставил самостоятельно цели, задачи, определял проблему, находил методы и способы решения поставленного, но и чтобы после каждого этапа проводил саморефлексию, а в конце работы – полный адекватный самоанализ и самооценку, которые должны быть приближены к реальности. Для достижения всего этого обучающий должен проследить за тем, чтобы процесс реализации обучающимися действий адекватной самооценки проходил системно красной линией из занятия в занятие. Это должно стать предметом пристального внимания преподавателя в ходе анализа и рефлексии им своей организующей и управляющей педагогической деятельности.

Что касается самого педагогического процесса формирования самооценки, сначала следует сформировать, а потом и развить на уроке умение обучающихся к общению. А это требует ориентации обучающихся не на обмен информацией, как они обычно привыкли это делать, когда один рассказывает об одном, а другой – о другом, и ставят друг другу оценки. Обучающий должен будет создать совсем иную ситуацию, а именно: предмет обсуждения будет один, преподаватель же будет следить за тем, чтобы обучающиеся, не подменяя предмет обсуждения, обменивались бы своими мыслями, смыслами, оценками. В ходе такого мыследействия они будут пытаться «проникнуть» «своим умом» в сущность изучаемого ими того или иного фактора или явления [7, с. 22]. При этом вначале необходима работа обучающихся парами для того, чтобы в процесс обсуждения подключалось как можно больше учащихся. Несколько позже, по мере формирования способности обучающихся самостоятельно подключаться к процессу общения, возможна и работа «в четверках».

Базируясь на этих формирующихся способностях обучающихся к общению, нужно учить их вначале адекватно оценивать друг друга, ибо путь к самооценке лежит через взаимооценку. В самом начале это будет интуитивная взаимооценка

Content is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 license (CC-BY 4.0)

в основном на двух качественных уровнях: 1) Хорошо! 2) Хорошо, да не очень?! Затем можно организовать процесс формирования способности обучающихся оценивать собственные знания на четырех взаимосоподчиненных уровнях, а именно: на визуальном (т. е. на уровне представления); на вербальном уровне; на уровне предметных действий; на творческом уровне. Наконец после освоения этих уровней можно предложить обучающимся оценивать друг друга уже по количеству совершаемых ими вначале операций, затем по мере перехода операций во внутренний план – по количеству действий, наделяя вначале каждую операцию, а затем каждое действие тем или иным количеством баллов [3, с. 14–15].

Таким образом, обучающиеся постепенно от качественных критериев оценок будут переходить к критериям количественным. Когда станет понятно, что обучающиеся понимают друг друга и ими установлены единые критерии оценок, можно постепенно переходить к самооценке.

Умение обучающихся осуществлять взаимо- и самооценку послужит основной для смены каждым обучающимся своей позиции, а именно: смены позиции с объекта педагогического воздействия (когда его учат) на позицию субъекта учения, т.е. он учится уже сам. При этом он свободно, без приложения усилий, с чувством собственного достоинства (на уровне не только «хочу», но и «могу») сам будет стараться учиться в коллективе общающихся между собой обучающихся, способных адекватно оценивать как собственные действия, так и действия окружающих его субъектов учения. При это самое главное преподавателю следует добиться того, чтобы в этот процесс подключились все обучающиеся, что способствуют сдвигу их с состояния бездействия на уроке к активной учебной работе [5, с. 29]. Дальнейшее развитие обучающихся будет во многом связно в целом с коллективом класса, где обучающиеся будут подвергаться (в положительном смысле этого слова) воздействию коллектива [6, с. 7–8]. При это преподаватель будет работать почти с каждым обучающимся, но опосредованно через микрогруппы. Последние будут выступать как средство развития всех и каждого в отдельности в условиях, когда каждый в группе занимает позицию субъекта деятельности, стремящегося к адекватной взаимо- и самооценке [2, с. 32]. Только

Содержимое доступно по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 license (CC-BY 4.0)

в отдельных случаях по мере необходимости обучающий займется индивидуальной коррекцией действий отдельных обучающихся.

К результатам внедрения самооценки можно отнести формирование следующих факторов: 1) у обучающихся появляется стремление к познанию сущности исследуемых фактов и явлений в ходе индивидуальной, групповой или коллективной исследовательской работы; 2) происходит продуктивное сотрудничество в коллективе класса на уровне сотворчества, направленное на развитие среды, так как обучающиеся начинают постепенно понимать, что развитие каждого здесь в немалой степени зависит от уровня развития остальных; 3) по мере увеличения количества адекватно действующих обучающихся как субъектов учения в коллективе заметно уменьшается равнодушие, и устанавливаются искренние, доверительные и честные отношения. Этот результат в дальнейшем позволит работать преподавателю и учителю на уровне сознания учащихся, что непременно скажется на качестве как обучения, так и учения [5, с. 29].

Умение обучающихся работать на уровне осознанности, в условиях формирующейся адекватной самооценки, создает благоприятную почву для реализации преподавателем развивающей цели обучения, что в учебном процессе представляет собой ход формирования и развития умения учащихся конструировать общие способы познания и оперировать ими в собственной деятельности. Ориентация учебной деятельности на построение общих способов познания связана в свою очередь с нарастанием уверенности учащихся в своем интеллектуальном потенциале и с формированием у них мотивов, направленных на самообразование и саморазвитие – то есть развитие познавательного мотива обучения. При этих условиях обучающему уже не сложно будет добиться реализации образовательной функции обучения, представляющей собой организацию им процесса перевода (в ходе активной субъект ориентированной учебной деятельности) способов познания в устойчивые способности учащихся. Постепенно от урока к уроку обучающиеся будут наращивать свои, т.е. отрефлексированные ими способности к познанию. Именно это будет приводить к развитию познавательного процесса обучаю-

Content is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 license (CC-BY 4.0)

щихся, что в конечном варианте, приведет к повышению образованности обучающихся [5, с. 30]. Осуществление вышеотмеченных функций обучения возможна в условиях реализации обучающимися учебной деятельности через освоение на всех трех этапах урока ее компонентов. При этом ведущей функцией ориентировочно-мотивационного этапа урока является воспитывающая, которая реализуется преподавателем при организации взаимопроверки и взаимооценки обучающимися домашнего задания. Исходя из реальной самооценки последнего обучающий реализует процесс выстраивания обучения, осознанно направляя свои мысли из зоны актуального развития (ЗАР) в зону собственного ближайшего развития (ЗБР). Обучающиеся совершают в данной ситуации следующую систему действий. Вначале они отвечают на логически соподчиненные вопросы домашнего задания, которые соответствуют знаниям ЗАР. Затем обучающий задает такой вопрос, который логически вытекает из предыдущих знаний, но по своему содержанию ориентирует на знания ЗБР обучающихся. Естественно, они затрудняются на него ответить. Благодаря осмыслению ответов на такую систему вопросов, обучающиеся рефлексируют и адекватно оценивают логику изученного учебного материала, освоенного в ходе продолжения определенного отрезка пути познания, и в соответствии с вопросом, на который они затруднились ответить, определяют свое местонахождение на общем пути познания.

Далее, на операционально-исполнительском этапе урока, базируясь на адекватной самооценке обучающихся, утрируя ситуацию незнания ими знаний из ЗБР, преподаватель подводит их к осмыслению собственных мотивов, необходимых им для «включения» себя в процесс изучения учебного материала зоны своего ближайшего развития. Для этого учитель задает им, примерно, такой вопрос: «Вы не знаете ответа на последний вопрос, а может быть вам эти знания и не нужны?». Для организации содержательного осмысления значимости этого вопроса он описывает заранее разработанную им ситуацию, где действующими лицами являются сами обучающиеся и обсуждаемые знания им жизненно необхо-

Содержимое доступно по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 license (CC-BY 4.0)

димы. Анализируя отрицательные последствия собственного незнания, обучающиеся в этой ситуации осознают потребность в изучении материала ЗБР и под влиянием учителя формулируют собственные мотивы его изучения.

Таким образом, ведущей функцией первого ориентировочно-мотивационного этапа урока является воспитательная функция, направленная на формирование адекватной самооценки действий и планирования пути познания изучаемого предмета. На втором операционально-исполнительском этапе урока функцией, ведущей обучение, является развивающая функция, которая в ходе коллективной реализации учащимися пунктов плана направляется на формирование общего способа решения учебной задачи. На третьем заключительном рефлексивно-оценочном этапе урока основной функцией является функция образовательная, которая направлена на перевод общего способа познания, на уровень формирующейся каждым учащимся индивидуально, так называемой собственной способности.

Список литературы

1. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.

2. Коротышева Ю.Н. Об уроках взаимообучения и взаимоконтроля / Ю.Н. Коротышева // Химия в школе. – 2002. – №8. – С. 32–34.

3. Сатбалдина С.Т. Методология в реальной практике (реализация принципа восхождения от абстрактного к конкретному на примере изучения химии): восхождение к понятию «Химический элемент»: научно-методическое пособие / С.Т. Сатбалдина. – Уфа: РИО РУНМЦ МО РБ, 2004. – 312 с.

4. Сатбалдина С.Т. Об организации собственной деятельности учащихся на уроке /С.Т. Сатбалдина // Химия в школе. – 1988. – №2. – С. 33–38.

5. Сатбалдина С.Т. Обучение студентов методике преподавания химия на основе педагогики сотрудничества: учеб. пособие для студентов вузов. – В 2 ч. Ч. 1. – Уфа: БГПУ, 2005. – 172 с.

6. Сатбалдина С.Т. Организация учебной деятельности при изучении химии: учеб. пособ. / С.Т. Сатбалдина – Уфа: БГПИ, 1989. – 112 с.

Content is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 license (CC-BY 4.0)

7. Сатбалдина С.Т. ХИМИЯ-7. Учебник для 7 класса по развивающему обучению / С.Т. Сатбалдина. – В 2 ч. Ч. 1. – Уфа: РИО РУНМЦ МО РБ, 2002. – 83 с.

8. Эльконин Д.Б. Психология обучения младших школьников / Д.Б. Эльконин. – М.: Знание, 1974. – 63 с.

9. Якиманская И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения / И.С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1995. – №2. – С. 31–42.

Содержимое доступно по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 license (CC-BY 4.0)