

Баймиева Вера Юрьевна

кандидат филологических наук, доцент,
доцент кафедры иностранных и русского языков
Уфимского юридического института МВД России

Baimieva Vera Yuryevna

PhD in Philology, Assistant Professor,
Foreign and Russian Languages Department,
Ufa Law Institute of the Ministry of
Internal Affairs of Russia

Баймиев Евгений Иванович

учитель биологии и химии средней
общеобразовательной школы № 49 города Уфы

Baimiev Evgeniy Ivanovich

Biology and Chemistry Teacher,
Secondary School No. 49 in Ufa

ФОРМА СУБЪЕКТНО- ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

FORM OF SUBJECT-ACTIVITY APPROACH IN LEARNING ACTIVITY

Аннотация:

В статье рассмотрено применение субъектно-деятельностного подхода, позволяющего реализовать современные требования к учащимся через осуществление мотивированной учебной деятельности по методу восхождения от абстрактного к конкретному, через формирование и развитие у них способностей производить теоретический и творческий поиск. Это позволяет перейти от внешней формы деятельности к внутренне мотивированной, от субъект-объектных отношений к субъект-субъектным, от монологического общения к диалогическому. Роль учителя при этом сводится к созданию условий для включения учащихся в процесс коллективного, самостоятельного самообразования, где он сам является лишь катализатором, а ученики становятся активными, мыслящими, творческими субъектами учебной деятельности. Авторами раскрываются содержание и ведущие функции трех этапов урока (ориентировочно-мотивационного, операционально-исполнительского и рефлексивно-оценочного), на которых производится последовательное развитие потребностей и способностей учащихся к осуществлению самостоятельной учебной деятельности.

Ключевые слова:

деятельность, метод восхождения от абстрактного к конкретному, операционально-исполнительский этап урока, ориентировочно-мотивационный этап урока, рефлексивно-оценочный этап урока, субъектно-деятельностное обучение, учебная деятельность.

Summary:

The article reviews the application of subject-activity approach, which enables one to realize the modern requirements for students by means of the implementation of motivated educational activity according to the method of ascension from abstract to concrete, the formation and the development of their capacity for theoretical and creative search. This leads to the movement from the external form of activity to the internally motivated one, from the subject-object relationship to the subject-subject relationship, from monologue to dialogue. The role of the teacher is to create the conditions for involving the students in the process of collective self-education, where the teacher is only a catalyst, and the students become active, thinking, creative subjects of learning activity. The authors reveal the content and the leading functions of three stages of the lesson (guiding and motivational, operational performing, reflexive evaluative ones), which provide the consistent development of the needs and abilities of students to implement the self-directed learning activities.

Keywords:

activity, method of ascension from abstract to concrete, operational performing stage of the lesson, guiding and motivational stage of the lesson, reflexive evaluative stage of the lesson, subject-activity education, learning activity.

В современных условиях развития российского общества все больше требований предъявляется к выпускникам школ и вузов, которые должны быть конкурентоспособны. Однако большинство выпускников этим требованиям не соответствуют, поэтому становится актуальной перестройка учебного процесса, где обучающийся должен стать активным и деятельностным субъектом. Все это возможно осуществить: 1) через организацию и реализацию внутренне мотивированной учебной деятельности обучающихся, выстраиваемой по методу восхождения от абстрактного к конкретному (ВАК); 2) через формирование, выявление и развитие у обучающихся способностей мыслить, осуществлять теоретический и творческий поиск.

На традиционном уроке учащийся выполняет в основном репродуктивные действия, носящие рекомендательно-принудительный характер и контролируемые учителем при помощи отметок. Не удивительно, что такое положение дел вызывает отрицательное отношение к учению. По мнению А.З. Рахимова, косность информационного способа обучения учителя является тормозом в развитии учащихся, в особенности одаренных детей, так как «они сидят без дела в руках и без мысли в голове» [1, с. 20]. Одаренные дети, находясь среди слабых, отвыкают работать в

полную силу. Класс выполняет задание, только получив толчок учителя. В конечном итоге учащиеся превращаются в объекты педагогического манипулирования.

Особенно заметны различия традиционного и субъектно-деятельностного обучения на уровне деятельности. Учителя в традиционной системе тоже используют понятие «деятельность», хотя на уроке она отсутствует. Полноценная деятельность отличается сознательно поставленной целью, предварительным продумыванием ее реализации, т. е. планированием будущих действий, и определенной структурой, включающей потребности, мотивы, цели и условия их достижения. Деятельность осуществляется личностью, субъектом, у которого развиваются способности. В традиционной системе последние не формируются и не развиваются, так как компоненты деятельности выполняет преимущественно учитель, оставляя за детьми лишь репродуктивные действия.

Наибольшее развитие диалектический принцип восхождения от абстрактного к конкретному в теории познания и обучения в России получил в работах В.В. Давыдова [2], в Западной Европе – в трудах Й. Ломпшера [3]. В качестве первоначальной конструкции ВАК в рамках субъектно-деятельностного подхода можно использовать элементарные абстракционные ячейки, которые задают разные модели реальности теоретического характера [4, с. 21].

Главной характеристикой первоначальной модели является система связанных элементов, имеющих определенное строение, показывающее важнейшие взаимоотношения внутреннего характера. Эта структурная взаимосвязь включает в себе основу ВАК, отличающую его от аналогичных систем, не имеющих развернутого и дифференцированного содержания. Изучение реальных противоречий исследуемого объекта ВАК раскрывает внутреннее строение и представляет собой общий прием построения развитых теорий, когда необходимо выделить генетически исходные абстракции.

В основе субъектно-деятельностного обучения лежит деятельностный подход, когда обучение происходит в форме учебной деятельности. В этом случае можно применить образное выражение В.П. Сухова: «Какова деятельность, такова и личность, вне деятельности нет личности» [5]. При этом происходит преобразование объекта – учебного материала как источника знаний. В итоге центральным звеном является процесс конструирования и решения учебной задачи, когда действия направлены на усвоение общих способов решения задач, трансформируемых в общие способы умственных действий.

Учитель побуждает учащихся к освоению основ научно-теоретического мышления, в котором В.В. Давыдов выделяет три компонента: анализ, внутренний план действий и рефлексию [6, с. 69]. Эти компоненты позволяют производить операции в уме, а затем могут быть реализованы на практике. Рефлексируя, учащиеся проводят самоанализ, не упускают из поля мыследействий пройденный виток деятельности и прогнозируют последующий виток, направленный к достижению цели. В процессе выполнения изложенного они формулируют для себя два правила: 1) прежде чем продолжить познание и двигаться вперед, следует оглянуться назад, проследить, какой путь пройден, и оценить, каким было продвижение; 2) после этого нужно посмотреть вперед, осмыслить, какие действия надо совершить, чтобы двигаться дальше и достигнуть цели.

По мнению С.Т. Сатбалдиной, учебный процесс при деятельностном подходе осуществляется в условиях активизации механизмов саморазвития личности познающего [7, с. 15]. Основная задача педагога – помочь учащемуся овладеть способами самостоятельного получения знаний и способствовать развитию его творческого потенциала. Они вместе продвигаются по пути теоретического и творческого познания предмета, ощущая себя личностями и испытывая взаимное уважение. Учитель перестраивает структуру урока, содержание его этапов, организуя пошаговые действия для рефлексии ученика.

Субъектно-деятельностное обучение перекликается с развивающим обучением (РО), поэтому раскрывать особенности его использования нужно через компоненты учебной деятельности РО. Эти компоненты разворачиваются на организуемых учителем трех этапах урока: ориентировочно-мотивационном, операционально-исполнительском и рефлексивно-оценочном, содержание которых в диалоговой форме он осмысляет, готовясь к каждому уроку.

1. Ориентировочно-мотивационный этап (этап постановки учебной задачи) [8, с. 17]. Понятия формируются посредством действий учащихся с предметом исследования. Выход на любую учебную задачу осуществляется с конкретно-практической задачей, решая которую учащиеся демонстрируют известные им знания и способы. Чтобы добиться эффекта на этом этапе урока, учитель заранее продумывает и готовит ключевые вопросы для организации коллективно-распределенной и индивидуальной работы. После того как учащиеся начнут хорошо ориентироваться в необходимом материале, учитель посредством проблемных вопросов подводит их к формулировке учебной задачи по данному уроку и способствует созданию ориентировочной основы и выявлению мотивов к ее изучению. Это очень важно, потому что, по Д.Б. Эльконину [9], именно при решении учебной задачи в ходе собственной деятельности происходит самоизменение ученика [10, с. 115].

Постановка учебной задачи в реальном учебном процессе производится в процессе самооценки выполнения домашнего задания. Учащиеся, рефлексировав знания и работая в «зоне актуального развития» (ЗАР, понятие введено Л.С. Выготским) [11, с. 391], без особых затруднений отвечают на логически составленные вопросы учителя. Но на последний из вопросов учащиеся ответить не могут. Они оказываются в затруднении, в проблемной ситуации. Это означает, что учащиеся из ЗАР выходят в зону ближайшего развития (ЗБР, понятие введено Л.С. Выготским) [12, с. 392]. Таким образом, проблемная ситуация является как бы следствием продуманного учителем педагогического приема. Именно с этого момента начинается работа учащихся совместно с учителем в зоне своего ближайшего развития. Учитель «провоцирует» учащихся, чтобы они активнее подключились к учебному процессу.

Анализируя эту ситуацию, учащиеся открывают для себя потребность изучения этих знаний и формулируют умозаключение: «Обсуждаемые знания нам непременно необходимы». Учитель просит уточнить, что конкретно им нужно изучить. В ходе обсуждения выясняется, что необходим определенный способ изучения данной ситуации. В дальнейшем действия детей направляются на преобразование последнего освоенного ими способа познания. Учащиеся совместно конструируют вопрос в такой форме: «Если мы знаем..., то каким способом мы познаем...?» После этого конкретно формулируется цель урока, которая будет одновременно и его темой. Тема составляется с позиции учащихся, которым нужен способ восхождения к этим знаниям. К примеру: «Какой способностью нам нужно вооружиться, чтобы выйти из ситуации?» Только в этом случае урок будет восхождением к самому себе, так как речь идет не об объекте изучения, а о развитии учащихся в ходе освоения общих способов деятельности.

Ведущая функция ориентировочно-мотивационного этапа – воспитывающая, организуемая учителем при взаимопроверке и самооценке учащимися домашнего задания, где обсуждается воспитывающий компонент учебной деятельности – самооценка, точнее, ее адекватность. Основываясь на адекватной самооценке учащихся, учитель способствует выстраиванию процесса учения, направленного на сознательное мотивированное «прорастание» собственной мысли учащихся из зоны их актуального развития в зону их собственного ближайшего развития.

2. Операционально-исполнительский этап (этап решения учебной задачи) [13, с. 19]. Ведущая функция этапа – развивающая, в ходе реализации которой учитель организует учащихся на выполнение пунктов плана, представляющих собой действие либо по преобразованию усвоенного ранее способа, либо по выстраиванию нового способа познания. На этом этапе урока решается учебная задача и формируются учебные действия. Учащиеся поэтапно в процессе собственной предметной, умственной, практической деятельности усваивают все свойства, признаки, отношения изучаемого объекта. Процесс решения учебной задачи сопровождается формированием общего способа мышления, необходимого для решения всех задач данного класса. Далее следует моделирование открытых знаний, способов в знаковой, графической или другой символической форме.

3. Рефлексивно-оценочный этап. На данном этапе осуществляются итоговая рефлексия выведенного способа и применение его для решения задач в нестандартных условиях. Урок завершается общей самооценкой. Дети контролируют и оценивают себя в течение всего урока, поэтому итоговая рефлексия и самооценка выводятся с учетом поэтапной рефлексии и мини-оценок, выставленных себе за усвоение или решение учебной задачи.

Ведущая функция рефлексивно-оценочного этапа [14, с. 20] – образовательная, реализация которой способствует переводу того или иного общего способа познания на уровень новой формирующейся способности. Учитель организует учащихся на рефлексии своих действий вначале на вербальном, а затем на предметно-практическом уровнях. Совместно в группах формируется и проговаривается ответ на вопрос: «Какие новообразования у нас сформировались, а какие развились?», затем осваиваемый способ применяется в нестандартных условиях. В ходе применения способа учащиеся демонстрируют уровень собственного владения этим формирующимся способом, т. е. степень перевода способа на уровень способности. Наконец, учитель организует учащихся на реализацию взаимоконтроля и самооценки действий, совершенных на уроке. По результатам учащиеся при участии учителя составляют домашнее задание и осмысливают тему следующего урока. Тем самым происходит состыковка содержания предыдущего и последующего уроков. В результате содержание предмета и процесс его изучения превращаются в единое целое, выстроенное по восхождению учащихся к самим себе в ходе восхождения к предмету.

В процессе развития учащихся доля учебной деятельности увеличивается, а педагогической – уменьшается, что позволяет учителю индивидуально работать как со слабыми, так и с сильными учениками. В результате повышения эффективности обучения учитель позволяет себе опережать время, отведенное на изучение предмета, при этом выигрывают сильные учащиеся, которые не отвлекаются от работы, даже находясь среди слабых. Проблемы с дисциплиной при таком подходе отсутствуют, так как все занято учебной деятельностью. Уроки проходят в форме

индивидуальной и коллективно-распределенной деятельности, что обеспечивает самостоятельность детей, педагогическую эффективность результатов, высокий развивающий характер обучения. В случае незнания ученику не ставится плохая оценка, так как это лишь определенный этап познания, когда еще не сформирована способность. На уровне такого отношения к ученику именно ему самому доверяется оценивать свою работу на уроке, что приучает анализировать свою деятельность. С этой целью необходимо реализовывать взаимооценку. Уже после оценки работы другого ученика учащийся сможет перейти к приблизительной самооценке.

Особый подход требуется к слабым учащимся, которые, научившись работать во внутреннем плане, не материализуют наработанное на вербальном уровне и поэтому не могут донести его до других. В ходе вербализации освоенных действий учитель ставит точный «диагноз» затруднений учащегося в познании. Если учитель поможет вербально материализовать эти действия, то учащийся сформулирует для себя действия общего способа познания. Он сможет перевести данный способ на уровень собственной способности, применив его в нестандартных условиях выполнения домашнего задания. Эти действия никто не сможет выполнить вместо ученика, включая и учителя, так как описанная работа происходит во внутреннем плане личности, куда другим нет доступа. Выполнив домашнее задание, такие учащиеся могут поставить себе хорошую или отличную оценку.

Проверочные и контрольные срезы знаний учитель проводит, окончив определенный этап обучения, то есть после изучения какого-то понятия с целью установления промежуточных результатов работы учащихся.

Таким образом, метод ВАК – метод построения научной теории, задача которой состоит в том, чтобы духовно, мысленно воспроизвести то конкретное, которое не расчленено и как задача дано нам в представлении. Переход учителя в режим субъектно-деятельностного обучения означает освоение эффективного способа организации учебной деятельности. При этом происходит переход от внешней формы деятельности к внутренне мотивированной, от монологического общения к диалогическому, от субъект-объектных отношений к субъект-субъектным.

Учитель организует и в определенной мере управляет учебной деятельностью учащихся, создавая условия для включения их в процесс то коллективного, то самостоятельного самообразования, где он сам является лишь катализатором процесса; стимулирует действия учащихся по достижению цели через коллективные мыследействия по добыванию собственных знаний, переходящие в способ их самостоятельного мыследействия; не берет на себя ответственность безапелляционного контроля и оценивания результата деятельности учащегося, а соучаствует в этом процессе, предоставляя возможность любому учащемуся не только проконтролировать и оценить себя, но и на деле доказать выставляемую оценку.

В итоге учитель, используя субъектно-деятельностный подход, стремится не только обеспечить условия для развития личности учащегося, но и сделать этот процесс отлаженным, управляемым и обучить этому самих учащихся. Он делает это с целью превращения учащихся в мыслящих, самостоятельных субъектов деятельности, владеющих адекватной самооценкой, направленной на будущее, что позволяет им не теряться в любой жизненной ситуации. В этом, по нашему мнению, и состоит главное воспитывающее, развивающее и образовательное предназначение современного учителя.

Ссылки:

1. Рахимов А.З. Преодолевая консерватизм и косность // В поисках технологии обучения будущего. Уфа, 2000. С. 20.
2. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1996. 544 с.
3. Lompscher J. Tätigkeit – Lerntätigkeit – Lehrstrategie. Die Theorie der Lerntätigkeit und ihre empirische Erforschung / Redaktionell bearbeitet und herausgegeben von H. Giest und G. Rückriem. Berlin, 2006. 212 S. ; Lompscher J., Giest H. Lehrstrategien // Handbuch Pädagogische Psychologie / hrsg. von D.H. Rost. Weinheim, 2010. S. 438.
4. Бутаков С.А. Структурирование учебного материала в соответствии с принципом восхождения от абстрактного к конкретному : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Магнитогорск, 2001. С. 21.
5. Сухов В.П. Инновационное обучение в школе – системно-деятельностный подход [Электронный ресурс] // Инновации и общество : науч.-практ. журн. 2012. URL: [ippk.arkh-edu.ru/action/digital_ring/activity_files/591236/af_1384335307.doc](http://ppk.arkh-edu.ru/action/digital_ring/activity_files/591236/af_1384335307.doc) (дата обращения: 21.07.2017).
6. Давыдов В.В. Указ. соч. С. 69.
7. Сатбалдина С.Т. Методология в реальной практике (реализация принципа восхождения от абстрактного к конкретному на примере изучения химии): восхождение к понятию «Химический элемент». Уфа, 2004. С. 15.
8. Там же. С. 17.
9. Эльконин Д.Б. О теории начального обучения // Народное образование. 1963. № 4.
10. Воронцов А.Б. Практика развивающего обучения по системе Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова. М., 1998. С. 115.
11. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М., 1991. С. 391.
12. Там же. С. 392.
13. Сатбалдина С.Т. Указ. соч. 19.
14. Там же. С. 20.

References:

- Butakov, SA 2001, *Structuring the educational material according to the principle of ascent from the abstract to the concrete*, PhD in Education Science thesis abstract, Magnitogorsk, p. 21, (in Russian).
- Davydov, VV 1996, *The theory of developmental learning*, Moscow, 544 p., (in Russian).
- Elkonin, DB 1963, 'The theory of elementary education', *Narodnoye obrazovaniye*, no. 4, (in Russian).
- Lompscher, J, Giest, H & Rost, DH (hrsg.) 2010, 'Lehrstrategien', *Handbuch Pädagogische Psychologie*, Weinheim, S. 438, (in German).
- Lompscher, J, Giest, H & Rückriem, G (hrsg.) 2006, *Tätigkeit – Lerntätigkeit – Lehrstrategie. Die Theorie der Lerntätigkeit und ihre empirische Erforschung*, Berlin, 212 S., (in German).
- Rakhimov, AZ 2000, 'Overcoming conservatism and stagnation', *V poiskakh tekhnologii obucheniya budushchego*, Ufa, p. 20, (in Russian).
- Satbaldina, ST 2004, *The real practice methods (the implementation of the principle of ascent from the abstract to the concrete based on studying chemistry): an ascent to the concept of a "chemical element"*, Ufa, p. 15, (in Russian).
- Sukhov, VP 2012, 'Innovative learning at school: a system-related and activity approach', *Innovatsii i obshchestvo: nauch.-prakt. zhurn*, viewed 21 July 2017, <ippk.arkh-edu.ru/action/digital_ring/activity_files/591236/af_1384335307.doc>, (in Russian).
- Vorontsov, AB 1998, *The practice of developmental learning in the system of D.B. Elkonin and V.V. Davydov*, Moscow, p. 115, (in Russian).
- Vygotsky, LS 191, *Pedagogical psychology*, Moscow, p. 391, (in Russian).