



ФЕДЕРАЛЬНЫЙ  
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ

**СТАНДАРТ**

ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

# ПРОЕКТИРОВАНИЕ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

## ШКОЛЬНИКА НА УРОКЕ В УСЛОВИЯХ ФГОС

УДК 371  
ББК 74.202.4  
Д21

**Даутова, Ольга Борисовна.**

Д21 Проектирование учебно-познавательной деятельности школьника на уроке в условиях ФГОС / О. Б. Даутова. — Санкт-Петербург : КАРО, 2016. — 184 с. (Петербургский вектор внедрения ФГОС ООО).

ISBN 978-5-9925-1146-8.

Пособие включает описание деятельности учителя по проектированию учебно-познавательной деятельности школьника на каждом этапе урока в условиях ФГОС, содержит концепцию учебно-познавательной деятельности школьника и отражает опыт работы образовательных организаций по решению данной проблемы.

Новые стратегии обучения включают школьника в познавательные процедуры понимания, проектирования, коммуникации, рефлексии, которые становятся универсальными способами учебно-познавательной деятельности современного учащегося и определяют особенности влияния учебно-познавательной деятельности на развитие личности.

В книге представлены технологии, средства и приемы организации учебно-познавательной деятельности школьников, приводятся примеры реализации данных приемов организации на разных учебных предметах.

Издание адресовано учителям, руководителям образовательных организаций, методистам.

УДК 371  
ББК 74.202.4

**Книги издательства «КАРО» можно приобрести:**

**Оптовая торговля:**

в Санкт-Петербурге: ул. Бронницкая, 44. тел./факс: (812) 575-94-39, 320-84-79, e-mail: karopiter@mail.ru, karo@peterstar.ru

в Москве: ул. Стахановская, д. 24. тел./факс: (499) 171-53-22, 174-09-64

Почтовый адрес: 111538, г. Москва, а/я 7, e-mail: moscow@karo.net.ru, karo.moscow@gmail.com

**Интернет-магазины:**

WWW.BOOKSTREET.RU WWW.MURAVEI-SHOP.RU  
WWW.LABIRINT.RU WWW.OZON.RU WWW.MY-SHOP.RU

Ольга Борисовна Даутова

## **ПРОЕКТИРОВАНИЕ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКА НА УРОКЕ В УСЛОВИЯХ ФГОС**

Ответственный редактор *М. О. Вайполина*

Редактор *О. П. Панайотти*

Технический редактор *М. Г. Столярова*

Иллюстрации *О. В. Маркиной*

Издательство «КАРО», ЛР № 065644

195027, Санкт-Петербург, Свердловская наб., д. 60, (812) 570-54-97

**WWW.KARO.SPB.RU**

Гигиенический сертификат

№ 78.01.07.953.П.326 от 10.02.2012

Подписано в печать 29.08.2016. Формат 60 х 88  $\frac{1}{16}$ . Бумага офсетная.

Печать офсетная. Усл. печ. л. 11,8. Тираж 1500 экз. Заказ № 08.19

Отпечатано в типографии «КАРО»

© Даутова О. Б., 2016

© КАРО, 2016

Все права защищены

ISBN 978-5-9925-1146-8

# Содержание

Введение .....	5
<b>Раздел 1. Учебно-познавательная деятельность школьника: новые практики развития .....</b>	<b>7</b>
1.1. Особенности учебно-познавательной деятельности школьника в условиях реализации ФГОС .....	—
1.2. Характеристика учебно-познавательной деятельности школьника .....	14
1.3. Концепция изменений учебно-познавательной деятельности школьника .....	24
<b>Раздел 2. Учебное проектирование: вымысел или реальность? .....</b>	<b>30</b>
2.1. Рамка урока в условиях ФГОС как основа проектирования деятельности школьника .....	—
2.2. Как осуществить проектирование деятельности ученика? .....	39
2.3. Введение в концепцию активного целеполагания: как осуществить целеполагание ученика на уроке? .....	45
2.4. Алфавит приемов целеполагания .....	49
<b>Раздел 3. Операционально-деятельностный этап урока: решения проектирования .....</b>	<b>78</b>
3.1. Конструирование учебных и образовательных ситуаций .....	—
3.2. Учебная задача как единица деятельности .....	86
3.3. Как разработать кейс? .....	95
3.4. Как разработать проектную задачу? .....	102
<b>Раздел 4. Оценка на уроке: подходы к конструированию оценивания учителем и учеником .....</b>	<b>107</b>
4.1. Изменение стратегии и системы оценивания .....	—
4.2. Критериальное оценивание .....	113
4.3. Система оценочной деятельности учителя .....	119
4.4. Самоконтроль и самооценка учебно-познавательной деятельности ...	131
<b>Раздел 5. Рефлексивные процедуры на уроке: от теории к практике .....</b>	<b>138</b>
5.1. Что необходимо знать учителю о рефлексии? .....	—
5.2. Рефлексия как педагогическая техника .....	140
5.3. Приемы рефлексии .....	147

---

Заключение .....	162
Книги для учителя .....	164
ПРИЛОЖЕНИЯ .....	166
Приложение 1. Вопросы для интервью по теме «Учебно-познавательная деятельность современного школьника» .....	—
Приложение 2. Карта включенного наблюдения за процессом учебно-познавательной деятельности школьника .....	168
Приложение 3. Диагностическая карта формирования универсальных учебных действий (УУД) ученика 5–7-го класса (для портфолио) .....	170
Приложение 4. Диагностическая карта формирования метапредметных планируемых результатов освоения основной образовательной программы основного общего образования в форме итогового индивидуального проекта (Уровни сформированности навыков проектной деятельности) .....	179

## РАЗДЕЛ 1

### **Учебно-познавательная деятельность школьника: новые практики развития**

*Детей надо подводить к тому, чтобы они делали свои собственные открытия и свои собственные выводы, им надо как можно меньше объяснять, и пусть они как можно больше открывают сами.*

Г. Спенсер

#### **1.1. Особенности учебно-познавательной деятельности школьника в условиях реализации ФГОС**

Сегодня учителя часто задают вопрос: «Что изменилось в проектировании и организации учебной деятельности школьника в связи с введением нового образовательного стандарта?». На этот вопрос можно и нужно отвечать педагогам с привлечением понятий «традиционное обучение» и «инновационное обучение». Эти понятия были предложены в докладе группы ученых Римскому клубу в 1978 году. Ученые обратили внимание мировой научной общественности на факт несоответствия принципов традиционного обучения требованиям современного общества к личности и к развитию ее познавательных возможностей. Понятие «инновационное обучение» в этом докладе трактовалось как ориентированное на формирование в личности готовности к быстро наступающим переменам в обществе, готовности к неопределенному будущему вследствие развития способностей к творчеству, к разнообразным формам мышления, а также к сотрудничеству с другими людьми. Необходимо подчеркнуть, что развитие способностей ученика, его личности в целом возможно лишь в результате его продуктивной учебно-познавательной деятельности.

В российской традиции системы развивающего обучения Л. В. Занкова, Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова и другие основывались

именно на принципах инновационного обучения. В массовой образовательной практике эти системы получили распространение в 90-е годы XX века. Известно, что результаты в работе по этим системам были достигнуты в тех школах, в которых изменялась система внутришкольного управления и педагоги получали качественную подготовку, но часть школ не смогла использовать в преподавании эти системы именно по причине неготовности педагогов и администрации к системным изменениям в образовании.

Внедрение ФГОС ООО — широкомасштабная инновация, направленная, по нашему мнению, на то, чтобы все школы сделать развивающими и развивающимися, а это требует высокой профессиональной культуры учителей, администрации и соответствующей подготовки родителей. Существует очень большой риск, что многие требования нового стандарта воспринимаются педагогами формально, и это подтверждают современные мониторинги качества преподавания. Так, данные Федерального мониторинга по реализации ФГОС НОО позволяют сформулировать основные проблемы:

- непонимание сути требований ФГОС, недостаточная компетентность педагогов в области технологий и организации образовательного процесса в соответствии с требованиями ФГОС, с другой стороны — сопротивление изменениям;

- реализация новых требований средствами старого содержания;

- отсутствие знаний у педагога, каким образом выстраивать урочное занятие как систему последовательного решения учебных задач через проблемные и учебные ситуации.

Чтобы преодолеть эти риски, необходимо обратиться прежде всего к отечественному педагогическому наследию.

Так, Э. В. Ильенков в 1968 году писал: «...все искусство педагога должно быть с самого начала направлено не на внушение готовых правил, рассматриваемых как орудие, как предмет действия, а на организацию внешних, объективных условий деятельности, внутри которых эта деятельность должна совершаться... Иными словами, педагог должен заботиться о создании системы условий действия, властно диктующих человеку такой-то и такой-то способ действия»\*.

Само понятие «системно-деятельностный подход» было введено еще в 1985 году А. Г. Асмоловым, который и предложил формулу,

---

\* Ильенков, Э. В. Школа должна учить мыслить. — М.: Изд-во Московского психолого-социального института, 2002. С. 82.

ставшую основой нового школьного стандарта: **«Поток деятельности приводит к порождению личности, в том числе идентичности человека»**.\*

*Сравним особенности организации учебно-познавательной деятельности ученика в традиционном обучении и в рамках нового школьного стандарта.*

В традиционном обучении учебно-познавательная деятельность (УПД) рассматривается в единстве преподавания — учения, то есть направляется, или управляется извне. Педагог выполняет руководящую или управляющую функцию, следовательно, выстраиваются отношения подчиненности: взрослый — ребенок. Единицей взаимодействия выступает «шаг урока» или этап технологии, порожденные задачей, которую также выдвигает учитель. Вся система взаимодействия учитель — ученик в целом определяется задачами, сформулированными учителем.

Рассмотрим признаки такого взаимодействия:

- основные субъекты взаимодействия: педагог — класс;
- основная культура урока — монологическая, учитель, в основном использует фронтальные формы обучения;
- роль учителя — доминантная;
- роль ученика, его позиция колеблется от пассивной до активной в зависимости от его включенности в деятельность или выпадения из этой деятельности.

Таким образом, цели УПД также задаются извне, что в конечном счете и порождает отчуждение ученика от учебной деятельности.

Содержание УПД определяется учителем, и здесь возможно большое разнообразие применяемых методов.

Контроль также выстраивается педагогом и, как правило, на заключительном этапе урока.

Основным архитектурным модулем урока выступает предметное знание.

Основным результатом урока являются знания, умения, навыки.

Итогом осуществления такого взаимодействия часто является безответственность и формальное выполнение действий со стороны ученика.

Можно возразить, что итогом такого взаимодействия выступают знания, ответственность, другие достижения учащихся. Возможно,

---

\* Асмолов, А. Г. Современная школа: развивающая и развивающаяся // Библиотечка журнала «Вестник образования России. 2012. № 5. С. 5

но это бывает только в том случае, если учащиеся добровольно и сознательно включаются в учебную деятельность.

Особенностью проектирования УПД в современном образовании является другой язык описания феномена УПД: появляются новые термины и понятия — «субъектность», «асинхронность», «нелинейность», «конгруэнтность», «асимметричная и симметричная коммуникация», «сопровождение», «позиция и роли ученика», «позиция», «функции и роли учителя», «событийность», «событие», «темпомир», «изменение времени и пространства», «студия», «доверие», «педагогика сердца», «„выращивание“ знания» и др. Что стоит за этими словами? Они как бы оживают, начинают двигаться как в калейдоскопе, чтобы вот-вот сложиться в новую прекрасную картинку, на которую заворожено посмотрит и педагог-исследователь, и педагог-практик.

Приведем пример. Педагог Е. В. Жигалко рассказывает о своем десятилетнем опыте преподавания в одном классе, начинается она его с описания своего взаимодействия с первоклассниками, которое она называет «Путешествие первое».

«Первоклассница Настя написала стихотворение:

Снег, как фантик, прилипает к рукавице...

— Люди добрые, скажите, что вам снится?

И ответил человек:

— Снится мне вчерашний снег.

Написала она его прямо на уроке. А когда пришла на следующий день, то в написанных начисто стихах вместо слова *вчерашний*, было слово *пушистый*: „Мама сказала, что так красивее.“ Я спросила: „Настя, а почему ты написала *вчерашний*? — Потому что вчера был первый!“»

Вот вам и понимание учительницы, мамы и ребенка. Разные системы координат. А нам надо их соотнести в образовательном процессе. Как соотнести человеческие миры? Это возможно только в одном случае, если сами носители этих миров — Настя, мама и учительница — захотят их соотносить. Вот где начинается настоящее образование. И для Насти, и для мамы, и для учительницы, для которых вчерашний снег — это вчерашний опыт. Не было Насти, и не было этого понимания — «вчерашний — первый». А как рождается понимание? Только в диалоге.

Рассмотрим учение как основной элемент педагогической системы, что и предписывает ФГОС ООО. Учащийся самостоятельно



формулирует цели УПД, отбирает содержание, учебный материал, сам выдвигает критерии оценивания своей работы и проводит это оценивание.

Главным элементом в структуре образовательного процесса становится учебная/культурная ситуация, которая предваряет учебную задачу, сформулировать которую предстоит самому ученику.

Рассмотрим признаки такого взаимодействия:

— основные субъекты взаимодействия: ученик — ученик, ученик — учитель;

— основная культура урока — диалогическая; учащиеся работают в парах, в группах;

— роль учителя — сопровождение УПД обучающихся: учитель выступает консультантом, помощником, организатором;

— позиция ученика — активная.

Основным результатом учебного взаимодействия — является опыт деятельности, активность, самостоятельность, ответственность, универсальные учебные действия (УУД).

Таким образом, проектирование деятельности ученика в соответствии с требованиями ФГОС ООО происходит по другому сценарию.

1. Меняется понимание единицы учебной деятельности, ею становится учебная задача, для выполнения которой учащийся сам или с помощью учителя выбирает/выбирают временные, пространственные, информационные и другие ресурсы.

Единицей деятельности может выступать задача (она понимается не как шаг урока). Для решения задачи может потребоваться разное время; единица деятельности длится, пока ученик не решит задачу, например от 15 минут до 150 минут.

Тогда учебный процесс принимает нелинейный характер. Ученик может выполнять поставленную задачу в библиотеке, в компьютерном классе, дома и даже на производстве.

2. Меняется понимание учебного времени — им является не временной отрезок урока, а время, необходимое на выполнение задачи.

3. Меняется понимание учебного пространства — им становится не учебный кабинет, а пространство, которое необходимо обучающемуся для решения учебной задачи: индивидуальный стол, библиотека, компьютер, университетская лаборатория, учебная фирма, производство и т. д.

4. Меняется понимание коммуникативной функции взаимодействия «учитель — ученик», сталкиваются разные «картины мира» —

взрослого и ребенка, у каждого из них свой жизненный опыт. Первый шаг коммуникации — это обнаружение общих смыслов и ценностей, нахождение культурного кода разных «картин мира». Второй шаг — обмен опытом в начале решения задачи. Сегодня вполне реальным является тот факт, что обучающийся обладает знаниями в какой-либо области больше, чем учитель, например: ребенок с трех лет умеет обращаться с компьютером, или он родился в двуязычной семье, поэтому знает обычаи и обряды другого народа, является носителем другой религии; может быть, он путешествовал или жил за границей; может быть, он лучше знает природу гор, так как каждое лето с родителями совершает экспедиции, и т. д. Третий шаг — постановка учебной задачи.

Таким образом, меняется понимание взаимодействия «учитель — ученик», оно происходит как конгруэнтная симметричная коммуникация. Взаимодействие осуществляется на основе решения учебной задачи в паре или в группе.

5. В структуру урока вводится новый компонент — информационный ресурс, который включает в себя не только учебник и другие виды учебных книг, но и доступ к библиотеке, включая электронную библиотеку, доступ в интернет, возможность консультирования у квалифицированных педагогов и специалистов по профилю.

6. По-новому понимается коммуникативный ресурс. Это новое понимание связано, во-первых, с возрастанием роли личностного коммуникативного ресурса ученика, с его способностью работать в команде. Во-вторых, с возможностью привлечения к решению учебной задачи или проблемы учеников данного возраста, учащихся других возрастов, школ. Таким образом расширяется социальное партнерство в области образования.

7. Возрастает роль информационно-образовательной среды, которая характеризуется наличием или отсутствием временных, пространственных, информационных и других ресурсов и средств обучения, включая мультимедиа.

8. Меняются роль и функции ученика. Он становится субъектом учебной деятельности, и ему необходимо владеть способами этой деятельности.

9. Меняется роль учителя, который от роли транслятора информации переходит к роли проектировщика и организатора учебной информационно-развивающей среды. У учителя появляются новые функции.

10. Содержание образования позволяет обучающемуся конструировать или выращивать личностное знание и образ Я за счет углубления гуманитарной составляющей. Содержание образования трансформируется/дополняется/интегрируется в различные метапредметные образовательные программы следующей направленности: естественнонаучные/гуманитарные знания, искусство, спорт, а также в программы, тематика которых связана с мировоззренческими и смысложизненными проблемами и т. д. Исходя из структуры учебного плана, такими программами могут быть, например: «Экология города», «Книга», «Дружба», «Время», «Вода», «А. С. Пушкин», «Будущее» и т. д.

11. Меняется понимание результата — им становятся предметные, метапредметные и личностные результаты, компетентность в решении учебных и личностных задач на основе развития опыта учебной и метапознавательной деятельности, а также позиция учащегося.

12. Учебно-познавательная деятельность предполагает новые стратегии обучения, включающие школьника в процедуры *понимания, проектирования, коммуникации, рефлексии*.

Представим данные суждения и выводы в таблице 1.1.

Таблица 1.1

### Два сценария проектирования процессов обучения

Компоненты	Сценарий 1 — традиционный процесс обучения	Сценарий 2 — инновационный процесс обучения (в условиях ФГОС ООО)
1. Цели и задачи	предметные	предметные, личностные
2. Предполагаемый результат	знания, умения, навыки, личностное развитие	образовательное знание, компетенции, УУД
3. Знания	передаются, транслируются	конструируются, выращиваются
4. Содержание образования	представлено в учебниках и учебных программах — единая и универсальная программа	трансформируется, дополняется, интегрируется — вариативные учебные программы или отсутствие заранее проектируемых программ
5. Информационный ресурс	ограничен учебным кабинетом	не ограничен

Окончание табл. 1.1

Компоненты	Сценарий 1 — традиционный процесс обучения	Сценарий 2 — инновационный процесс обучения (в условиях ФГОС ООО)
6. Процесс	включает процедуры объяснения, усвоения, контроля	включает процедуры чтения/ознакомления с учебным содержанием, понимания, проектирования, коммуникации и рефлексии
7. Среда	готовая	конструируется
8. Единица учебной деятельности	шаг урока	учебная задача или проблема
9. Время	урок, д/з	не ограничено
10. Пространство	класс/кабинет	не ограничено
11. Взаимодействие «учитель — ученик»	неконгруэнтное, ассиметричное	конгруэнтное, симметричное, конструктивное, межличностное
12. Коммуникация	ограничена составом класса	не ограничена
13. Ученик —	объект/субъект управления	субъект деятельности, субъект значимых отношений, субъект выбора, субъект собственного саморазвития (уточняется)
14. Учитель —	транслятор знаний	организатор среды, консультант

## 1.2. Характеристика учебно-познавательной деятельности школьника

Любая образовательная система имеет свои корни, свой психолого-педагогический фундамент, свою научную школу. Системно-деятельностный подход ориентируется на отечественную советско-российскую психолого-педагогическую науку и уходит корнями в культурно-историческую теорию известного отечественного психолога Льва Семеновича Выготского. Его ученики и последователи — Алексей Николаевич Леонтьев, Петр Яковлевич Гальперин, Даниил Борисович Эльконин, Василий Васильевич Давыдов, Александр Гри-

горьевич Асмолов и другие известные ученые, методисты — в течение полувека смогли разработать эту основу, на которой может строиться современная российская школа.

По мнению И. А. Зимней, теория учебной деятельности является научным приоритетом России, ее разработчики впервые в мире поставили «новую проблему в теории обучения — изменение самого субъекта деятельности в процессе действий, воспроизводящих объективные свойства познаваемого предмета при решении учебных задач обобщенными способами действий»\*.

В начале 60-х годов XX века в московской школе № 91 под руководством Д. Б. Эльконина проводился длительный эксперимент, в ходе которого были получены материалы, представляющие общую структуру учебной деятельности. Д. Б. Эльконин сделал следующие выводы: «Оказалось, что важным компонентом учебной деятельности выступает учебная задача... Учебная деятельность — это обязательно деятельность предметная, вносящая изменения в предметы. Однако ее цель и результат — не изменения, произведенные в предметах, а заранее заданные изменения в самом субъекте»\*\*.

Ученый подчеркивал различие практических и учебных задач. Решение учебной задачи направлено на усвоение или овладение школьниками способами действий. Под способом действия понимается конкретное действие с материалом, заключающееся в таком его расчленении, которое определяет все последующие отдельные приемы и этапность их осуществления.

Таким образом, первым компонентом учебной деятельности выступает *учебная задача*, т. е. система заданий, при выполнении которых ребенок осваивает наиболее общие способы действий.

В учебной задаче Д. Б. Эльконин выделяет ее *цель*, содержанием которой служит способ действия. «Выделение способа действия в качестве содержания цели учебной задачи в конкретной методике преподавания предполагает: во-первых, выявление для данного раздела программы или связанных с ним практических задач подлежащего усвоению способа действий; во-вторых, нахождение специальных приемов репрезентации перед учащимися этого способа и необходимости овладения им, т. е. постановки перед учащи-

\* Зимняя, И. А. Педагогическая психология. М.: Логос, 2000. 384 с. С. 191.

\*\* Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с. С. 215.

мися учебной цели (не словесно формулируемой цели, а того способа действия, которое нужно усвоить)».\*

Следующий компонент учебной деятельности — *учебные действия* школьников, выполняя которые, они усваивают предметный способ действия. «Независимо от того, как им задается способ действия (учителем или они его обнаруживают сами) учебные действия по его освоению начинаются с того момента, когда выделен образец. В чем заключаются действия школьников по овладению способом действия?

Обычно говорят, что ребенок слушает объяснения учителя или наблюдает за показом учителя, или, наконец, шаг за шагом повторяет действия под его диктовку. Такое описание процесса освоения образца чисто внешнее. Важно не то, на работу какого анализатора опирается действие усвоения, а то, каково оно по содержанию, что должно получиться в его результате. Можно предположить, что при прослеживании за образцом действия у ребенка возникает предварительный образ или представление о том, как производится данное действие. Без воспроизведения невозможно никакое освоение действия. Производимые ребенком действия по составлению предварительного представления о способе действия и по его первоначальному воспроизведению есть собственно учебные действия\*\*.

Следующим компонентом выступает *учебное действие контроля*. «Действие контроля состоит в сопоставлении воспроизводимого ребенком действия и его результата с образцом через его предварительный образ. Прямое наложение на образец невозможно потому, что образец, данный учителем (даже если он находится перед глазами ребенка), — всегда лишь единичный случай усваиваемого способа действия и как таковой он никогда не сможет совпадать со столь же единичным случаем произведенного ребенком действия. Поэтому образец способа действия должен содержать в себе опорные точки, на основе сопоставления с которыми может быть произведено действие контроля до того, как осуществлено то искомое действие, ради которого применялся данный способ»\*\*\*. Именно действие контроля характеризует учебную деятельность как управляемый самим ребенком произвольный процесс.

И последний компонент учебной деятельности — *оценка ребенком степени усвоения*. Ребенок, контролируя свою работу, должен научиться адекватно ее оценивать. При этом недостаточно общей

\* Эльконин Д. Б. Указ. соч. С. 217.

\*\* Там же. С. 218.

\*\*\* Там же. С. 218.

оценки — насколько правильно и качественно выполнено задание; нужна оценка своих действий — *освоен способ решения задачи или нет, какие операции еще не отработаны.*

Д. Б. Эльконин подчеркивает, что учебная деятельность в процессе формирования должна превращаться в самостоятельную, сознательную, организованную самим учащимся деятельность, т. е. в самообучение.

В более поздних работах, например «Психология обучения младшего школьника», Д. Б. Эльконин добавил еще один компонент — учебно-познавательные мотивы. Учебная деятельность полимотивирована — она побуждается и направляется разными учебными мотивами, в первую очередь учебно-познавательными. В их основе лежат познавательная потребность и потребность в саморазвитии. Это интерес к содержательной стороне учебной деятельности, к тому, что изучается, и интерес к процессу деятельности — как, какими способами достигаются результаты, решаются учебные задачи.

Формирование учебной деятельности — это весьма сложный и длительный процесс постепенной передачи отдельных элементов деятельности самому ученику. По Д. Б. Эльконину, первый компонент, который усваивает ученик — это контроль, второй — оценка, т. е. установление того, усвоено или нет учебное действие. В пределах начального этапа обучения формирование двух названных компонентов учебной деятельности представляет основную задачу. Особенно важной является следующая идея Д. Б. Эльконина: учебная деятельность — это деятельность общественно значимая и общественно оцениваемая, это деятельность, которая позволяет ребенку менять свою позицию. Поэтому можно предположить, если сегодня эта деятельность не является общественно значимой и общественно оцениваемой, то для школьника исчезает один из важнейших факторов-мотиваторов — общественное одобрение и общественное признание, что негативно сказывается на мотивации учебной деятельности.

Интересно, что В. В. Давыдов выделяет три компонента учебной деятельности и утверждает, что реализация этих трех компонентов в системе обеспечивают полноценное учение: 1) понимание и принятие школьниками учебной ситуации/задачи; 2) выполнение ими активных учебных действий (изменение, сравнение, моделирование); 3) действия самоконтроля и самооценки (рис. 1.1).

Таким образом, по мнению В. В. Давыдова, одним из важнейших компонентов учебной деятельности является *понимание школьни-*

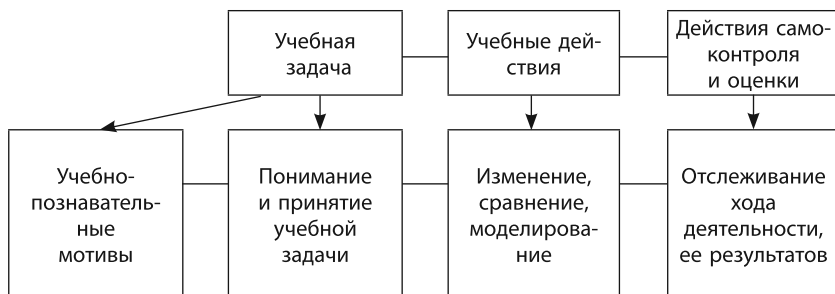


Рис. 1.1. Структура учебной деятельности по В. В. Давыдову

ком учебной задачи. Учебная задача тесно связана с содержательным (теоретическим) обобщением, она подводит ученика к овладению обобщенными отношениями в изучаемой области знаний, к овладению новыми способами действия. Принятие школьниками учебной задачи «для себя» и самостоятельная постановка тесно связаны с мотивацией учения, с превращением ребенка в субъекта деятельности.

Следующий компонент — осуществление школьником учебных действий. При правильной организации занятий учебные действия школьника направлены на выделение всеобщих отношений, ведущих принципов, ключевых идей данной области знаний, на моделирование этих отношений, на овладение способами перехода от всеобщих отношений к их конкретизации и обратно, способами перехода от модели к объекту и обратно и т. д.

Не менее важное значение, по мнению В. В. Давыдова, имеет выполнение самим учеником действия контроля и оценки. Контрольная часть отслеживает ход выполнения действия, сопоставляет полученные результаты с заданными образцами и при необходимости обеспечивает коррекцию как ориентировочной, так и исполнительных частей действия.

В случае, если ученик понимает учебную задачу и смысл упражнений, сам активно и осознанно выполняет действия с учебным материалом, а также контролирует и оценивает себя, у него складываются учебно-познавательные мотивы (интерес к способам работы и их сопоставлению). Таким образом, учебная деятельность рассматривается как деятельность школьников, которая формируется в процессе усвоения теоретических знаний посредством выполнения содержательных действий, анализа, планирования, рефлексии.



В настоящее время ряд авторских коллективов работает над развитием теории учебной деятельности. Рассмотрим их взгляды.

Авторский коллектив сотрудников ассоциации «Школа 2000...» под руководством Л. Г. Петерсон разработал теоретическую конструкцию, представляющую общую структуру учебной деятельности на основе методологической версии теории деятельности Г. П. Щедровицкого и О. С. Анисимова. Авторский коллектив использует в концепции учебно-познавательной деятельности такие конструкты как «самополагание в деятельности», «самоопределение в деятельности», «самоорганизация», типы рефлексии. Структура учебной деятельности, исходя из методологической версии теории деятельности Л. Г. Петерсон, включает в себя 8 этапов (рис. 1.2):

1. Самоопределение к деятельности.
2. Актуализация знаний и фиксация затруднения в деятельности.
3. Выявление причин затруднения и постановка цели деятельности (И — исследование, К — критика)
4. Построение проекта выхода из затруднения (открытие нового знания), (П — проект).
5. Первичное закрепление во внешней речи.
6. Самостоятельная работа с самопроверкой по эталону.
7. Включение нового в систему знаний и повторение.
8. Рефлексия деятельности.

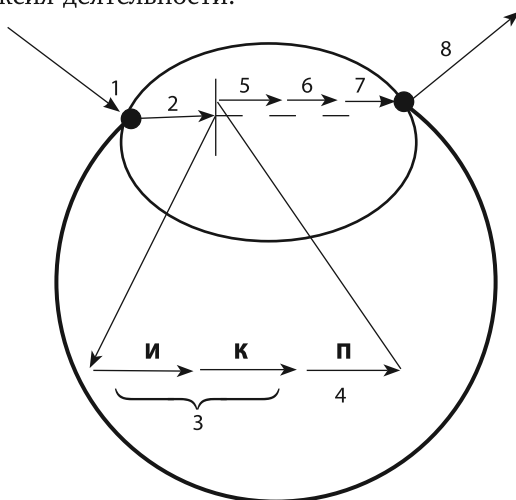


Рис. 1.2. Технология деятельностного метода по Л. Г. Петерсон

Мы обращаем внимание читателей на этот подход, так как он получил распространение и лег в основу структуры уроков.

Мы в своем исследовании\* доказали, что проектирование и реализация учебно-познавательной деятельности современного школьника требует не только собственно действий от ученика, но и широкого контекста вокруг этой деятельности для проявления им выбора, свободы и творчества, т. е. необходимо создать, во-первых, информационно-развивающую среду, во-вторых, в этой среде дополнительные процедуры, чтобы вызвать субъектность ученика к жизни, образно говоря, «включить его в процесс».

Поэтому *первым метакомпонентом* будет выступать информационно-развивающая среда, включающая совокупность ресурсов, в том числе и личностных.

*Вторым метакомпонентом* — собственно деятельность со всеми традиционными этапами: принятие образовательной/учебной ситуации и учебной задачи, проектирование решения учебной задачи, решение учебной задачи, оценивание результата УПД, оценивание себя как субъекта УПД.

*Третьим метакомпонентом* выступают процедуры, «раскачивающие» ученика, выводящие его в другую позицию — позицию субъекта деятельности, в ее логическом завершении в автономную познавательную позицию: понимание, коммуникация, рефлексия и проектирование. Это отражено на рис. 1.3.

Мы считаем, что на современном этапе развития школьного образования учитель при проектировании урока должен учитывать **основные признаки современной учебно-познавательной деятельности**: целенаправленность, ценностно-смысловую направленность, предметно-практическую направленность, коммуникативную направленность, рефлексивность и результативность.

*Целенаправленность* проявляется в целеполагании как согласование предметной и личностной задач на основе собственных потребностей и интересов школьника (потребности в познании, потребности в общении, потребности в самоопределении и самореализации; потребности в успехе в учебно-познавательной дея-

---

\* Даутова, О. Б. Изменения учебно-познавательной деятельности школьника в образовательном процессе: Монография / Под ред. А. П.Тряпицкой. СПб., 2010. 300 с.