
ЗАДАЧНЫЙ ПОДХОД

В.А. ЛЬВОВСКИЙ

Вопрос

- Изменения в новых ФГОС НОО и ООО – это необходимость, продиктованная запросами общества к образованию, или следование моде к преобразованиям? ФГОС 3 – это шаг вперёд или стояние на месте?

Лекция А.Б. Воронцова <https://youtu.be/FFsyFIWWxG0>

Функциональная грамотность – это новый образовательный результат?

Примеры заданий

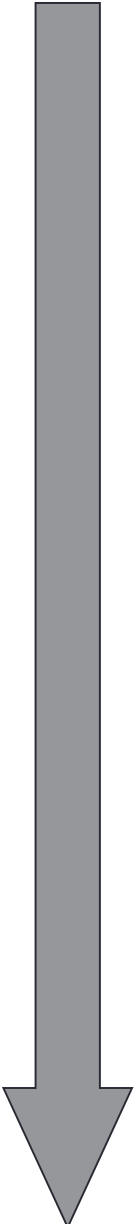
Возьмем пример задания по математике. Есть предметный элемент содержания: вычисление диагонали квадрата или пространственной диагонали куба. Можно сформулировать учебную задачу по вычислению диагонали при заданной длине стороны. Но можно взять вполне практическую жизненную ситуацию: есть багажник конкретного автомобиля и есть, например, упаковка досок заданной длины. Требуется оценить возможность размещения досок в багажнике автомобиля. Доски достаточно длинные, так что по длине или ширине багажника не влезут. С одной стороны, задача в первом приближении сводится к вычислению диагоналей. Однако просто вычислить диагонали багажника недостаточно, ведь реальные доски имеют ширину и толщину. И в реальной жизни это необходимо учесть.

<https://mcko.ru/articles/2264>

Вопрос

- Может ли учитель, не владея задачным подходом, работать в деятельностной парадигме?

Путь учителя в деятельностную педагогику



ЗАДАЧНЫЙ ПОДХОД (педагогика непрямого действия):
мостик от традиционного к деятельностному подходу

ПРЕДМЕТНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ (SAM):
Уровни – формальный, рефлексивный. функциональный

МЕТАПРЕДМЕТНЫЕ ЭФФЕКТЫ = УМЕНИЕ УЧИТЬСЯ:
самостоятельность, инициатива, ответственность

УРОК СО ВСТРОЕННОЙ ДИАГНОСТИКОЙ:
новая позиция учителя, технологическая карта урока

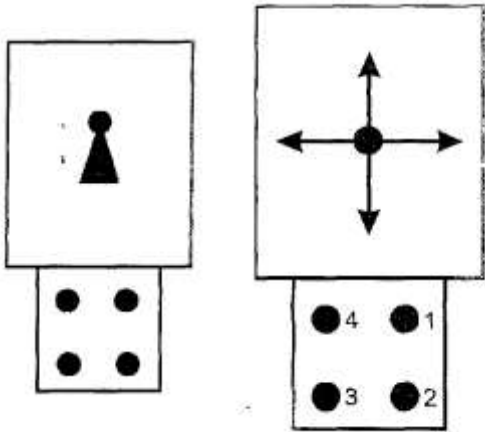
Вопрос

- Что отличает деятельностное содержание от недейтельностного? Такие формулировки заданий, как «упростите», «найдите», «вычислите» и т.д. разве не относятся к деятельностному содержанию?
- Увеличение количества практических работ в РП по ФГОС 3 может ли являться показателем того, что содержание претерпело изменения в деятельностную сторону? На Ваш взгляд, практико-ориентированная направленность содержания, над которой сейчас работают авторы всех УМК, обеспечивает принципиальные изменения в содержании обучения? Что надо менять в содержании для того, чтобы оно стало деятельностным?

Умелец формирует умельца. Учитель формирует не коллегу-учителя, а учащегося <http://author-club.org/shop/categories/37/>

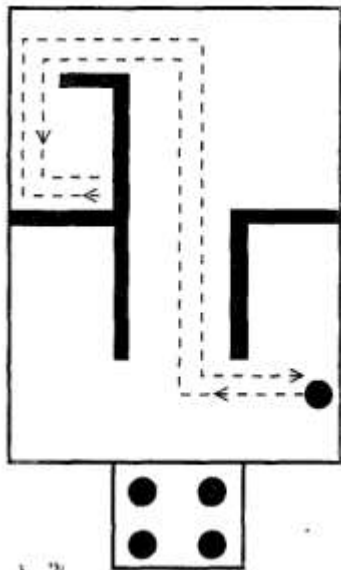


Учебная задача – поиск общего способа



«Эмпирики» - решают КПЗ, постепенно накапливают опыт, нет моделирования и рефлексии

«Теоретики» - решают УЗ, обобщают «с места», системные пробы, выделение существенного, моделирование, рефлексия (обращение к основаниям своих действий)



Деятельностный подход нацелен на формирование теоретического рефлексивного мышления, работающего с научными моделями, понятиями и теориями, а не с частными способами решения набора задач.

НЕ ПУТАТЬ:

**«ЭМПИРИКОВ» И ПРАКТИКОВ (УМЕЛЫХ),
«ТЕОРЕТИКОВ» (БОЛТУНОВ) И ТЕОРЕТИКОВ**

Петр Яковлевич Гальперин (1902 – 1988)



Три типа ООД, три типа учения (П.Я. Гальперин):

- 1 тип. Частная, неполная, самостоятельно (слепые пробы)
- 2 тип. Частная, полная, в готовом виде
- 3 тип. Обобщенная, полная, строится самостоятельно (в сотрудничестве с учителем и другими учениками)

Деятельностные ФГОС – это попытка перейти от 2 типа ООД к 3 типу ООД,

на практике нередко это реализуется как переход от 2 типа ООД к 1 типу ООД.

ПРЯМОЕ
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ
ДЕЙСТВИЕ

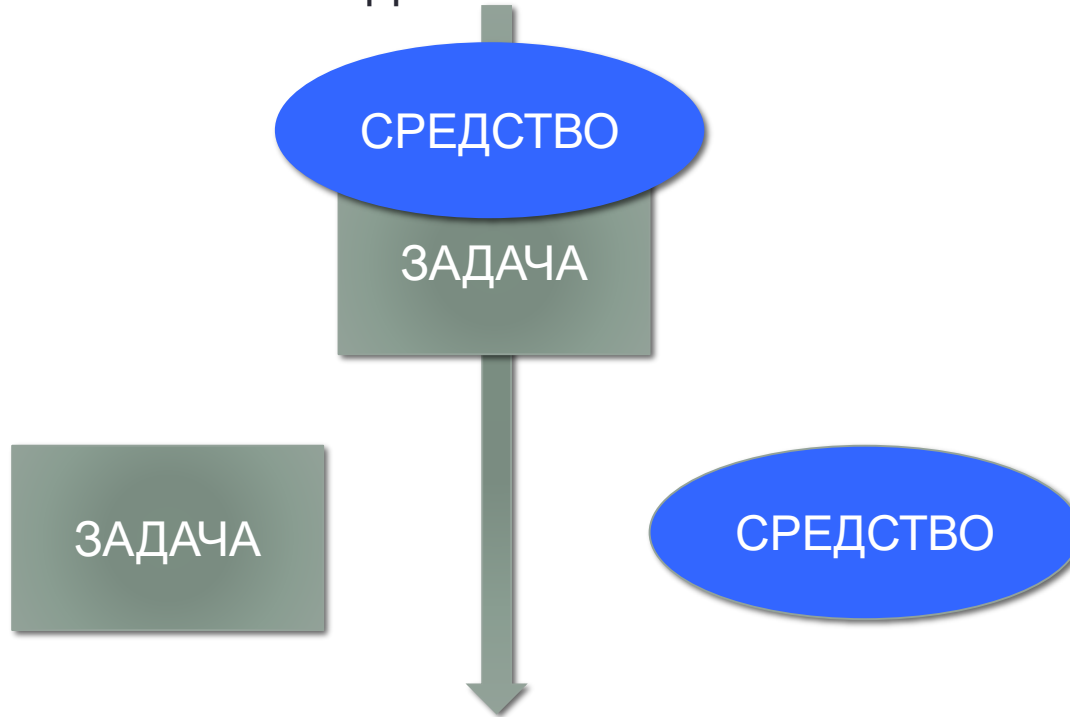
СРЕДСТВО

ЗАДАЧА

ЗАДАЧА

СРЕДСТВО

КОСВЕННОЕ
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ
ДЕЙСТВИЕ



Вопрос

- Ситуация: «Недавно, обучаясь на курсах повышения квалификации «Современная школа», организованных Академией Минпросвещения России, в лекции «Приемы формирования цели на уроке» описан приём «потребность в описании» приведён пример такой ситуации, в которой учащиеся, обнаруживая потребность в расширении имеющегося понятийного арсенала, оформляют такие цели «дать определение ...», «ввести понятие ...» и т.д.».

-

Запрет прямого действия

В деятельностном подходе запрещено прямое педагогическое действие типа: «Дети, сформулируйте тему, цель, план урока. Подведите итоги. Что вы нового узнали? Понравился ли вам урок?»

Когда говорится о формировании учебной деятельности, не предполагается, что учитель это будет делать прямо и непосредственно: «Дети, какие шаги учебной деятельности существуют?».

Задачный подход – это про косвенное действие, про то, как ставить задачи перед учениками таким образом, чтобы в результате их решения формировались учебно-предметные компетенции и постепенно складывались метапредметные эффекты.

Об этом замечательно написал проф. Б.Д. Эльконин в статье
«Педагогическая идея развивающего образования»

<http://author-club.org/files/auth-pages/bo-elk/>

Гегель высмеивал предрассудок, что логика научает мыслить: это похоже на то, как если бы сказали, что только благодаря изучению анатомии и физиологии мы впервые научаемся переваривать пищу и двигаться.

Нельзя научиться учиться, изучая учебную деятельность!

<https://youtu.be/QTp8AQg6CIQ>



Иллюстрация регресса – «урок по ФГОС» хуже традиционного урока (переход к ООД 1 типа)

http://umzosp.ru/files/sovr_ur_po_fgos.pdf

Табл.1 Отличия традиционного урока от урока по ФГОС

Требования к уроку	Традиционный урок	Урок по ФГОС
Объявление темы урока	Преподаватель сообщает учащимся	Формулируют сами учащиеся
Сообщение целей и задач	Преподаватель формулирует и сообщает учащимся, чему должны научиться	Формулируют сами учащиеся, определив границы знания и незнания
Планирование	Преподаватель сообщает учащимся, какую работу они должны выполнить, чтобы достичь цели	Планирование учащимся способов достижения намеченной цели
Практическая деятельность учащихся	Под руководством преподавателя учащиеся выполняют ряд практических задач (чаще применяется фронтальный метод организации деятельности)	Учащиеся осуществляют учебные действия по намеченному плану (применяется групповой, индивидуальный методы)

Осуществление контроля	Преподаватель осуществляет контроль за выполнением учащимися практической работы	Учащиеся осуществляют контроль (применяются формы самоконтроля, взаимоконтроля)
Осуществление коррекции	Преподаватель в ходе выполнения и по итогам выполненной работы учащимися осуществляет коррекцию	Учащиеся формулируют затруднения и осуществляют коррекцию самостоятельно
Оценивание учащихся	Преподаватель осуществляет оценивание учащихся за работу на уроке	Учащиеся дают оценку деятельности по её результатам (самооценивание, оценивание результатов деятельности товарищей)
Итог урока	Преподаватель выясняет у учащихся, что они запомнили	Проводится рефлексия
Домашнее задание	Преподаватель объявляет и комментирует (чаще – задание одно для всех)	Учащиеся могут выбирать задание из предложенных преподавателем с учётом индивидуальных возможностей

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИДЕЯ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.

Ранее не публиковалось.

1. Основным, фундаментальным результатом развивающего образования, выстроенного по системе Д.Б.Эльконина - В.В.Давыдова, является (а в проектном залеге – «должна быть») субъектность образующегося (учащегося)
2. В общем виде субъектность – это такой способ жизни, в котором человек строит (порождает) формы собственного поведения. В случае школы – собственного обучения.
3. С этой точки зрения образование может быть рассмотрено и рассматривается как прогресс субъектности. На каждом его новом этапе преодолеваются необходимые (сущностные) ограничения субъектности, характерные для предыдущего.
4. В образцовой педагогической практике субъектность индивида выступает как его инициативность и самостоятельность. Инициативность и самостоятельность являются основными модальностями идеального образа человека, соответствующими практике РО. Сказанное означает, что при правильном осуществлении РО самостоятельность и инициативность становятся мотивационно-целевым аспектом педагогических действий. Все что ни делается, делается для этого.
5. В то же время, для традиционной школьной практики и соответствующего ей педагогического сознания, разговор об инициативности и самостоятельности в плохом случае – вреден и опасен, а в хорошем – бессмысленен.

Вреден и опасен потому, что в подобных педагогике и сознании педагогические цели осуществляются прямо и непосредственно. Негласно допускается, что субъектные черты поведения ребенка должны стать предметом прямых воспитательных воздействий. Таковыми является демонстрация примеров (понятных и наглядных) «правильного» поведения, специальное подчеркивание успехов одних детей для других, придумывание неких правил и образцов «нужного» поведения, и, наконец, попросту однообразное, нудно-дидактичное и, в то же время агрессивное, внушение социального стереотипа. Как и во всех других случаях, в данном – попытки прямого достижения цели есть зло и «благими намерениями дорога в ад вымощена». Зло, поскольку хорошая идея осуществляется в такой практике, которая в силу самого своего строения, эту идею исключает. Приведенные примеры – это примеры фактического исключения инициативности и самостоятельности из сферы детско-взрослых отношений и, наоборот, фактического утверждения зависимости как конститутивной черты этой сферы.

6. В РО никакое прямое «воспитание» самостоятельности, инициативности и связанной с ними ответственности немыслимо. Задача разработчика программы обучения и осуществляющего ее педагога в том, чтобы обучение включало в себя разные ситуации фактической самостоятельности (ситуации «пребывания» в самостоятельности). Ситуации должны различаться в мере (границах) и предмете самостоятельного действия.

Г. А. Цукерман, Е. В. Чудинова

Диагностика умения учиться



В ряду всех «хранилищ» материального и духовного опыта, которые могут стать для умеющего учиться источником расширения его индивидуального опыта, особо выделена фигура учителя. Учитель как особая социокультурная позиция взрослого - это *тот, кто учит самому ученью*. Разница между учителем и умельцем, мастером состоит в следующем. Умелец погружает ребенка в совместное действие и учит собственным примером. Учитель разрывает поток практического действия, добивается его остановки, чтобы высвободить фазу чистого обучения - предварительной ориентировки в том, зачем, как и что предстоит делать. Учитель учит не столько действовать, сколько ставить новые задачи и искать способы их решения. Сотрудничество с умельцем формирует в ребенке такого же умельца, в конце совместной работы умелый взрослый и ребенок (в идеале) станут равны в своей умелости. Такое конечное тождество не предполагается при встрече ребенка с учителем. Учитель - это тот, кто способен научить любого ученика учиться, сделать его субъектом самообучения. Результатом своих трудов учитель доволен в том случае, если ученик будет способен учить самого себя, но не умению учиться, а любому другому умению. Итак, умелец формирует умельца, а учитель - не коллегу - учителя, а учащегося (себя).

Вопрос

- Для того, чтобы конкретно-практическая задача стала для ученика учебной она должна удовлетворять ряду требований. Одно из таких требований – «Задача должна быть детской». Обязательно ли детская задача должна быть практико-ориентированной? Как «уловить» границу, разделяющую задачу детскую от недетской?

-

Вопрос

- Первоначальная цель – «Решить предложенную учителем конкретную задачу» после ряда пробных действий известными способами меняется у обучающихся на новую цель – «Найти новый, неизвестный ранее, обобщённый способ решения целого класса задач».
- Вопрос: Возвращаются ли обучающиеся к своей первоначальной цели – решить конкретную задачу? Если ДА, то на каком этапе и в каких организационных формах это должно происходить?

-

Вопрос

- Какие умения необходимы учителю для того, чтобы правильно вести диалог с учениками на уроках проблематизации?
- Что является показателем того, что проблематизация состоялась?
- Допустим проблематизация состоялась – у детей возник вопрос «А как ...?». Каковы дальнейшие действия учителя, чтобы выйти на культурный способ?
-



Требования к задаче:

- Задача и Средство - предметные (межпредметные)
- Задача \neq Средство
- «Детская», а не учительская (понятная ученику, осмысленная) задача
- Задача, а не вопрос: запускает действие, а не болтовню
- Переход от Задачи к Средству, а не наоборот
- Не путать «средство» и «материал», «инструмент»
- ...

Вопрос

- Приведите пример Задачи и Средства, которые не образуют пару для задачного подхода, и аргументированно «превратите» эту пару, соответствующую задачному подходу.

Опорные знания необходимые для решения учебной задачи (УЗ)	Формулировка учебной задачи.	Средство
Фонетический разбор слова. Лексическое значение слова.	<p>Ученик 2 класса получил задание, но он затрудняется при его выполнении. Задания у вас перед глазами. Попробуйте помочь, решить его проблему?</p> <p style="text-align: center;">Задание</p> <p>Вставь пропущенные буквы</p> <ol style="list-style-type: none">1. Кол ?я приготовил кол ?я для палатки.2. У дома Ул?и стоят ул?и.3. Скоро под?ёт дождь. Видимо под?ёт отменяется.4. Мы жив?ём недалеко от леса. Мы даже жив?ём видели медведя.	<p><u>Алгоритм правописания разделительного мягкого знака.</u></p> <ol style="list-style-type: none">1. Произнеси слово.2. Определи, есть ли в нём звук [Й'].3. Определи, какие звуки слышатся до и после звука [Й'].4. Если перед звуком [Й'] слышится согласный звук, а после - гласный звук, то пиши разделительный мягкий знак.)

Техники конструирования З--С

Некоторые подсказки:

- Задача – то, что направляет, мотивирует действие ученика. Нет никакого специального мотивационного этапа. Мотивационный этап – это и есть этап принятия задачи
- Средство = Цель учителя (надо стремиться к максимально возможной обобщенности, к покрытию класса задач)
- Задача = Цель ученика. Появление Задачи раньше Средства делает сам поиск осмысленным
- Забыть о программе, не бояться перескочить через день, неделю, месяц, год
- Иметь большой запас материалов, т.к. ход урока в задачном подходе иногда трудно предсказать
- Представить ход урока в условиях, когда учитель не задает наводящие вопросы (представить, что будут делать дети)

Контакты:

Владимир Александрович Львовский
lvovsky@mail.ru, lvovsky58@gmail.com
Тел./Whatsap +7-916-1569511.