



УЧЕБНАЯ ЗАДАЧА В СТРУКТУРЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ

В. Я. БАРМИНА,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории
и методики обучения технологии и экономике НИРО
vebarmina@yandex.ru

В статье рассмотрены некоторые теоретические и практические аспекты проектирования и реализации в практике школы учебных задач: общедидактическое понимание, классификационные основания, виды, структура, подходы к разработке. Выявлены особые возможности учебных заданий для достижения предметных и метапредметных результатов обучения в условиях реализации ФГОС.

The article considers some theoretical and practical aspects of designing and implementing learning tasks into school practice: general didactic understanding, classification grounds, types, structure, approaches to development. The article identifies special opportunities of learning tasks to achieve subject and meta-subject educational in the conditions of the Federal State Educational Standard implementation.

Ключевые слова: *задача, учебная задача, учебное задание, учебная деятельность, предметные и метапредметные результаты*

Keywords: *task, learning task, learning exercise, learning activity, subject and meta-subject results*

Сегодня, в условиях действия обновленных ФГОС, перед педагогами возникают вопросы, как перевести ученика в позицию субъекта учебной деятельности, каким образом помочь ему стать равноправным участником реализации учебного процесса и принять цели и задачи этой деятельности в качестве лично значимых, как организовать учебную среду, в которой он принимает активное участие. Эти и другие вопросы поможет решить лично ориентированное обучение. В реализации данного процесса значимая роль принадлежит учителю, его способности переводить учебные цели в учебные задачи, конструи-

ровать эти задачи таким образом, чтобы они были поняты и приняты учеником.

Учебная задача занимает особое место в структуре учебной деятельности. К исследованию ее сущностных особенностей, общедидактических роли и содержания, системообразующего характера обращались многие ученые и исследователи. В их научных трудах представлены разные определения понятия «учебная задача», охарактеризована ее роль в структуре и логике образовательного процесса, рассмотрены структурные особенности, проанализированы подходы к типологии учебных задач.

Так, Л. М. Фридман обосновал структуру учебной задачи, систематизировал методы решения математических задач, выделил важность такого подхода к задаче, при котором «задача выступает как объект тщательного изучения, а ее решение — как объект конструирования и изобретения» [8, с. 11]. Г. А. Балл, характеризуя учебную задачу как систему, определяет в ее составе два обязательных компонента: *предмет задачи*, находящийся в исходном состоянии (условия); *модель требуемого состояния предмета задачи* (требования задачи). Под решением задачи он понимает воздействие на предмет задачи, обуславливающее ее переход из исходного состояния в требуемое [1]. А. З. Зак считает учебную задачу важным средством формирования познавательных интересов, культуры мышления обучающихся [3].

Важной особенностью большинства подобных исследований является обнаружение и выявление особых возможностей учебной задачи, соответствующих новым изменяющимся условиям функционирования отечественной школы.

В контексте нашей темы рассмотрим некоторые теоретические аспекты задачного подхода, потенциал и практические возможности его использования в условиях реализации обновленных ФГОС и достижения новых образовательных результатов в современных условиях.

В теории дидактики учебная задача выступает своеобразным локомотивом действия — основного структурного элемента деятельности. В обобщенном контексте важно не столько предметное содержание задачи (числовые данные, лингвистическая составляющая, исторические факты), сколько обязательное наличие двух компонентов: *известного* и *неизвестного*. Известное — предмет задачи в исходном состоянии, а неизвестное — модель/прогноз требуемого состояния этого предмета. Необходимым условием взаимодействия указанных компонентов называют противоречие, несогласованность, которые и тре-

буют от ученика поиска новых знаний или согласования уже имеющихся, открытия или освоения новых способов действия [4].

Необходимо также отметить, что от всех других типов задач учебная отличается тем, что ее цель и результат за-

ключаются не столько в изменении предметов, над которыми производится действие, сколько в изменении субъекта, производящего это действие. Эта направленность задачи на субъекта является своеобразным управляющим вектором

в отношении учебной деятельности. Причем в хорошей (в дидактическом смысле) задаче не просто описана ситуация, включающая характеристику данных и указания на поиск неизвестного, а в эту ситуацию вовлечен и сам субъект, она стимулирует его познавательную активность за счет наличия в ней определенного личностного смысла, мотивационного компонента.

А. М. Новиков называет учебную задачу минимальной неделимой «единицей» учебного процесса [5]. В этом смысле из таких задач состоят темы, разделы и все содержание учебного предмета или курса. Следовательно, выстроенная таким образом система взаимосвязанных учебных задач может стать эффективным средством реализации предметного и метапредметного содержания. Основанием для проектирования обозначенных задач становится перечень предметных, метапредметных и личностных результатов обучения и ряд основных видов учебной деятельности в разделе программы предмета/курса «Тематическое планирование». В этой связи проектирование урока — это проектирование системы учебных задач, где одна и та же учебная цель может потребовать решения ряда задач, а одна и та же задача может служить достижению нескольких целей. Сказанное еще раз подтверждает положение о том, что система заданий является

В контексте нашей темы рассмотрим некоторые теоретические аспекты задачного подхода, потенциал и практические возможности его использования в условиях реализации обновленных ФГОС и достижения новых образовательных результатов в современных условиях.

необходимым компонентом аппарата организации образовательного процесса, то есть методического аппарата.

В качестве средств решения учебных задач могут выступать:

- ✓ идеальные средства — знания, используемые обучающимся;
- ✓ материальные средства — различные инструменты, материалы;
- ✓ материализованные средства — формулы, схемы, тексты.

Однако ведущими являются идеальные средства в вербальной форме.

Учебные задачи воплощаются в учебных заданиях — разнообразных по объему и содержанию видах самостоятельной работы, выполняемой учащимися по указанию педагога. В обобщенном смысле учебное задание — это поручение ученикам выполнить какие-либо учебные (теоретические и практические) действия, данное учителем.

Наше исследование показало, что особый теоретический и практический интерес представляет вопрос классификации учебных заданий. Для этой цели используют разные основания.

По месту в контексте урока можно выделить:

- ✓ задания, предшествующие объяснению педагога (например, это может быть повторение изученного материала);

Учебные задачи воплощаются в учебных заданиях — разнообразных по объему и содержанию видах самостоятельной работы, выполняемой учащимися по указанию педагога.

- ✓ задания, нацеленные на самостоятельное осмысление учащимися материала, сообщенного учителем и содержащегося в учебнике;

- ✓ задания после объяснения педагогом нового материала для самостоятельного осмысления и закрепления обучающимися материала;

- ✓ домашние задания.

По формируемому виду когнитивных способностей (например, по таксономии В. Я. Ляудис):

- ✓ задания, требующие воспроизведения знаний;

- ✓ задания, требующие простых мыслительных действий;

- ✓ задания на сложные мыслительные операции;

- ✓ задания, порождающие продуктивные мыслительные действия;

- ✓ задания на продуктивное мышление (решение проблем);

- ✓ рефлексивные задания.

По дидактической цели — задания, соответствующие любому предметному и/или метапредметному результату.

По выполняемой функции:

- ✓ задания формирующей/развивающей функции;

- ✓ задания оценивающей функции;

- ✓ универсальные задания.

По характеру предмета задачи:

- ✓ материально направленные (предмет задачи материален);

- ✓ информационные (предметом задачи является некоторая модель какой-либо моделируемой системы: описание, изображение, образ в сознании человека и т. п.) [1].

По характеру осваиваемого опыта:

- ✓ учебно-тренировочные (овладение умением, освоение правила);

- ✓ поисковые (поиск новых способов решений) [3].

По месту в системе развивающего обучения:

- ✓ конкретно-практические задания (применение/отработка способов действий в известной ситуации);

- ✓ учебные задания (поиск способов решений нового класса задач);

- ✓ проектные задачи (применение способов действий в ситуациях, приближенных к реальным) [6].

Существуют и другие основания для типологии учебных заданий, но в любом случае, выбирая тип задания, педагог руководствуется целью и планируемыми результатами будущего занятия.

Проведенные исследования показывают, что еще один важный для педагога вопрос связан с требованиями к форму-

лировке и выполнению учебных заданий: ведь от того, насколько качественно они сформулированы, зависит их успешное выполнение учеником, а значит, эффективность самого обучения.

Среди значимых характеристик учебных заданий можно выделить:

✓ валидность и объективность, то есть способность давать именно те результаты, для получения которых они предназначены;

✓ использование формулировок на языке, доступном пониманию ученика;

✓ многоуровневость, то есть наличие возможности их использования с целью достижения разных уровней сформированности данного действия и/или его оценки;

✓ модульность, то есть при сохранении общего контура задачи есть возможность менять некоторые из ее условий (предмет, предметное содержание и т. д.).

Важно отметить, что получая учебное задание, ученик должен понимать все условия его выполнения (прежде всего — цель и контекст) и иметь ясное представление о том, каков должен быть конечный результат. При этом учитель, проектируя и конструируя такое задание, должен иметь четкое понимание того, на что оно направлено («на знание», «на понимание», «на умение»), а также быть готовым, используя возможные приемы и способы, оказать ученику помощь. Если смотреть с позиции психологического контекста, то учебное задание должно затрагивать интересы учащихся, иметь эмоциональную окраску (например, за счет занимательных примеров), соответствовать учебным и возрастным возможностям учащихся, находиться в зоне их ближайшего развития.

По нашим наблюдениям, проблема разработки структуры учебного задания весьма актуальна для педагогов. В этом контексте выделяют два его основных компонента:

✓ *методический* — содержащий информацию для учителя;

✓ *дидактический* — собственно обучающий, который и получит ученик.

В методической части содержатся характеристики, указывающие:

✓ на место задания в учебной программе по предмету (раздел, тема);

✓ его цель — на достижение какого предметного и/или метапредметного

планируемого результата направлено (например, «сформировать знания о...», «сформировать умение выполнять... / осуществлять...»);

✓ уровень сложности задания (базовый или повышенный);

✓ организационную форму выполнения, критерии оценки результатов выполнения задания, необходимое время и материалы.

Дидактическая часть учебного задания требует от учителя особенно тщательной проработки: краткость и емкость содержания, доступность и грамотность языка, наличие ярких и мотивирующих акцентов, — все эти качества будут работать на эффективное достижение дидактической цели. В этом компоненте задания предполагается наличие *мотивационной составляющей*, где есть заголовок и описание контекста и/или какой-либо учебной ситуации, которые помогут ученику понять, зачем ему нужно выполнить это задание, какой личностный и социальный смысл имеет эта работа.

Содержательная составляющая дидактической части представляет собой инструкцию, алгоритм действий, где ученику кратко и доступно объясняется, что именно и как необходимо сделать, какие условия соблюсти, в какой форме представить результат.

В условиях реализации ФГОС образовательная деятельность направлена на достижение не только предметных, но и метапредметных, и личностных результатов. В связи с этим в процессе проектирования учебных заданий, а точнее, на этапе определения их целевой установки важно

Важно отметить, что получая учебное задание, ученик должен понимать все условия его выполнения (прежде всего — цель и контекст) и иметь ясное представление о том, каков должен быть конечный результат.

соотнести в одном задании и предметный, и метапредметный результат. Например, для урока технологии в 6-м классе для учебного задания учитель определил *предметный результат*: «называть отличия кулинарного рецепта от алгоритма и технологии» и *метапредметный результат* (универсальные познавательные действия — базовые логические действия): «устанавливать основание для сравнения»; или — *предметный результат*: «осуществлять презентацию проекта» и *метапредметный результат* (универсальные учебные коммуникативные действия — общение): «публично представлять результаты выполненного проекта».

Для разработки примера учебного задания для 5-го класса определим *предметный результат*: «выбирать материалы для выполнения швейных работ» и *метапредметный результат*: «выявлять закономерности в рассматриваемых фактах». Ниже представлено, как может выглядеть структура подобного задания.

Методический комментарий.

Характеристика задания. 5-й класс

✓ *Место в учебном плане* (раздел/модуль, тема): «Технологии обработки материалов и пищевых продуктов», «Механические, физические и технологические свойства тканей из натуральных волокон».

✓ *Цель*: оценка умения сформированности умения подбирать ткань для изделия в соответствии с ее свойствами (предметный результат), оценка умения выявлять закономерности в рассматриваемых фактах с

Для разработки примера учебного задания для 5-го класса определим предметный результат: «выбирать материалы для выполнения швейных работ» и метапредметный результат: «выявлять закономерности в рассматриваемых фактах».

учетом предложенной задачи (метапредметный результат — универсальные учебные познавательные действия — базовые логические действия).

✓ *Уровень сложности задания*: базовый.

✓ *Организационная форма*: работа в парах.

✓ *Критерии оценки результатов*: выполнен правильный подбор тканей к предложенным швейным изделиям и выделены их свойства.

✓ *Время для выполнения*: 25 минут.

✓ *Необходимые материалы*: карточки с картинками швейных изделий из натуральных волокон (нижнее белье, блузка, летнее платье, джинсы, пальто, шторы, скатерть,...).

Дидактическая часть.

Мотивационный компонент

Учимся правильно подбирать ткань! Качество любого швейного изделия во многом зависит от того, насколько грамотно подобрана ткань. Хорошо ли футболка впитывает влагу, сильно ли сминается юбка, красиво ли драпируются в комнате шторы — все это зависит от вида ткани и ее свойств. Знание этих свойств поможет не ошибиться в выборе ткани, модели, фасона изделия, и тогда швейное изделие мы будем носить с удовольствием.

Инструкция

1. Выберите из предложенных учителем карточек с изображением швейных изделий две карточки. Запишите их названия в первый столбец предложенной таблицы.

2. Определите те свойства (не менее трех для каждого изделия) натуральных тканей, которые будут важны при использовании выбранных вами изделий. Запишите их во втором столбце.

3. Выберите натуральную ткань (хлопок, лен, шерсть, шелк), которая подходит по указанным свойствам к выбранным вами изделиям. Названия тканей запишите в третьем столбце.

Для выполнения задания можете использовать учебник.

Название изделия	Свойства	Название ткани
1.		
2.		

Очевидно, что в подобных заданиях можно легко менять предметное содержание, взяв для нахождения закономерностей, объекты, явления, события из географии, биологии, МХК и т. д. Именно так и проявляется «универсальность» универсальных действий, а их ценность состоит в том, что они «работают» с любым знанием, нужны всегда, являются инструментами решения самых разных задач. Учебные задачи как минимальный структурный элемент учебной деятельности помогают

учителю достичь обозначенных во ФГОС планируемых личностных, метапредметных и предметных результатов.

Таким образом, представленные нами теоретические характеристики и сформулированные практические рекомендации по использованию учебных задач в практике современной школы, позволяют сделать вывод об их большом потенциале для достижения комплекса планируемых результатов обновленного ФГОС в современных условиях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Балл, Г. А. Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект / Г. А. Балл. — Москва : Педагогика, 1990. — 184 с. — ISBN 5-7155-0071-0.
2. Бармина, В. Я. Универсальные учебные действия как базовые навыки современного человека: способы и проблемы формирования в общеобразовательной школе / В. Я. Бармина, А. В. Онучина // Нижегородское образование. — 2019. — № 4 — С. 104—112.
3. Зак, А. З. Интеллектика. Систематический курс развития мыслительных способностей учащихся 1—4 классов : книга для учителя / А. З. Зак. — Москва : Интеллект-центр, 2002, — 408 с. — ISBN 5-89790-154-6.
4. Зимняя, И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов / И. А. Зимняя. — 3-е издание, пересмотренное. — Москва : МПСИ ; Воронеж: МОДЭК, 2010. — 448 с. — ISBN 978-5-9770-0518-0.
5. Новиков, А. М. Методология образования / А. М. Новиков. — Москва : Эгвес, 2006. — 488 с. — ISBN 5-85449-127-6.
6. Проектные задачи в начальной школе : пособие для учителя / А. Б. Воронцов, В. М. Заславский, С. Е. Егоркина [и др.] ; под редакцией А. Б. Воронцова. — Москва : Просвещение, 2011. — 176 с. — ISBN 978-5-09-025237-9.
7. Резникова, О. А. Оценка профессиональной компетентности учителя в постановке учебных задач : диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / О. А. Резникова. — Москва, 2006. — 283 с.
8. Фридман, Л. М. Как научиться решать задачи : пособие для учащихся / Л. М. Фридман, Е. М. Турецкий. — Москва : Просвещение, 1989. — 174 с. — ISBN 5-09-000596-6.

В 2022 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы
Нижегородского института развития образования
вышло в свет издание:

Судьба русской литературной классики в современной школе: Сборник статей / Сост.: М. И. Шутан, Л. В. Дербенцева; науч. ред. М. И. Шутан. 227 с.

В сборнике представлены научно-методические материалы, посвященные анализу и интерпретации шедевров русских классиков XIX века. При этом особое внимание уделяется системе уроков и заданий по лирическому, эпическому, лиро-эпическому и драматическому произведениям А. С. Пушкина, М. Ю. Лермонтова, Н. В. Гоголя, А. Н. Островского, И. А. Гончарова, Ф. М. Достоевского, Л. Н. Толстого.

Издание адресовано широкому кругу читателей: специалистам-филологам, студентам, педагогам, преподавателям методики литературы в вузах и в системе повышения квалификации учителей.