

Умение учиться и познавательные стратегии школьника

А.А. Плигин

В современной школе предполагается, что ученик должен внимательно наблюдать весь комплекс действий, понимать логику рассуждений учителя и схватывать учебный материал, переводя во внутренний план данные знания, делая их индивидуальными формами представления, мышления и памяти.

Однако многие педагоги редко демонстрируют и очень слабо анализируют с детьми ход собственно учебной деятельности, а в отдельных областях знания это касается даже формирования предметных умений и навы-

ков. Особенно там, где деятельность в большей степени реализуется во внутреннем плане действия и ее структуру трудно выделить.

Например, учителя-словесники уже в 5-м классе дают задание написать сочинение «Как я провел лето». Но предварительно в младших классах никто специально не обучал школьников, как писать сочинение, рационально используя все этапы работы.

Подобная ситуация складывается по многим предметам, в том числе и тех, где процесс деятельности строится на системе внешних действий. Например, на уроках изобразительного искусства часто можно столкнуться со следующей ситуацией: детям в начальной школе дают задание нарисовать осенний лист, не обучая тому, как это исполнять, какие действия и в какой последовательности осуществлять. Педагог обходится лишь общими словесными инструкциями в надежде на то,

что они будут правильно восприняты, поняты и реализованы в практике.

Даже если опытный педагог отдельно показывает образцы деятельности, большинство приемов его работы остаются внешне заданными по отношению к внутренней структуре опыта ученика. Изучая правило, решая задачу, доказывая теорему, учитель в лучшем случае поступает следующим образом: показывает на собственном примере ход действий, комментируя отдельные этапы, которые, с его точки зрения, являются сложными для усвоения, забывая о том, что процесс познания и возникающие в его ходе трудности индивидуальны.

В разрабатываемой нами концепции «Целенаправленное развитие познавательных стратегий школьников» (ЦРПС) мы исходим из того, что **лично ориентированное обучение возможно лишь в том случае, если ученик осознанно и самостоятельно управляет учебной деятельностью.**

Ведь чаще всего ребенок **не успешен в обучении по следующим причинам:** не понимает цели своей деятельности, не знает критериев достижения конечного результата, не представляет конкретных действий, которые следует осуществить (особенно это касается мыслительных операций); не имеет в предыдущем опыте сформированных в нужной степени действий и операций, не представляет хода своей деятельности как целостной структуры, не организует действия и операции в оптимальной последовательности, не проверяет свои действия в соответствии с критериями результата, не получает качественной и конструктивной обратной связи о своей учебной деятельности; не знает, что структуру собственного самоанализа возможно и полезно преобразовывать (развитие метарефлексии).

Чтобы изменить сложившуюся ситуацию, необходимо **развивать покомпонентный анализ учебной деятельности**, обеспечивающий рассмотрение того, как именно реализуются изначально целостные структуры дея-

тельности (включающие наиболее важные взаимосвязи), которые обеспечивают эффективность реализации учения.

Таковыми самостоятельными, комплексными, динамическими и автономно целостными структурами познавательного опыта являются, с нашей точки зрения, познавательные стратегии.

Познавательной стратегией мы называем индивидуальную взаимосвязь (последовательность) операций и действий (интеллектуальных и практических), направленных на реализацию результата в познавательной (учебной) деятельности.

Приведем в качестве примера несколько **индивидуальных микростратегий** правильного написания словарных слов.

Пример 1

- *Услышал* слово, написание которого необходимо проверить.
- *Проговорил* несколько раз слово «про себя».
- *Спросил* себя, могут ли быть *другие варианты*.
- *Проговорил* несколько вариантов слов.
- Один из вариантов звучал «*красивее*».
- *Записал* понравившийся вариант.

Пример 2

- Сначала ученик *вспоминает внутренний образ слова*, часто в той форме, с которой сталкивался в последний раз (например, написанный на доске, изображенный в книге, учебнике или тетради).
- Затем он мысленно *создает другой образ* с возможными способами написания различных фрагментов.
- После этого ученик *зрительно сравнивает* их между собой.
- В итоге на эмоциональном уровне он *определяет*, какой из них выглядит более красивым (правильным, знакомым), и *записывает* тот вариант, который вызывает наибольшее доверие.

Как видно, индивидуальный состав действий в этих стратегиях сильно отличается сенсорными особенностями, что оказывается очень важным для получе-

ния результата. Наши исследования показали, что второй вариант стратегии является наиболее успешным.

Развивать рефлексию относительно сложившихся познавательных стратегий у детей следует как можно раньше. Мы предлагаем осуществлять это поэтапно, начиная с простого самоотчета о ходе своих действий и внутренней логики их организации.

Приведем пример из нашей образовательной технологии. Ученики начальной школы пишут небольшой диктант. Группа слов подобрана так, что правильность написания большей части слов можно проанализировать с точки зрения простейших правил и словообразования. В частности, детям необходимо принять решение по написанию слов, отвечая на вопрос: «Существуют ли соединительная гласная *a*, приставка *па-*, как пишутся слова *жи-ши?*» и т.д. Важно, чтобы группа слов соотносилась со всем комплексом пройденного к настоящему моменту материала, предполагала максимально широкое применение известных знаний (в том числе изученных словарных слов). На первом этапе дети пишут диктант, используя копирку, так, чтобы один экземпляр остался у них на руках для дальнейшей работы, а другой поступил к учителю для контроля. На следующем этапе ученики, записывая в столбик слова, составлявшие диктант, раскрывают ход своих размышлений по поводу их написания.

Приведем следующий пример:

Паровоз – прочитал слово, заметил, что там два корня; понял, что если каждый из них прочитать как отдельное слово, то в корнях ошибку сделать нельзя. Гласная, которая их соединяет, – самая важная часть в написании. Тут можно ошибиться: написать *a*, потому что при произношении слова звук отчетливо не слышен. Но так как соединительной гласной *a* не существует, написать надо *o*. Других сложностей в написании этого слова нет. Переходим к написанию другого слова.

Следующий этап урока – групповая дискуссия. Учитель просит не-

скольких учеников прокомментировать ход своих размышлений (особенно если есть принципиально иные версии), а затем ученики обсуждают, какой из них наиболее правильный и почему.

Большая часть таких диктантов проходит без выставления отметок, чтобы дети приучились смело размышлять вслух и анализировать ход своих рассуждений. В итоговых работах нам кажется важным оценивать не только фактическую грамотность, но и наличие (а потом и степень) тщательного анализа рассуждений, поэтому учитель может поставить школьнику две отметки (по аналогии со школьным сочинением). В частности, за грамотность она может быть низкая, а за рефлексию – высокая. Тогда педагог оценивает не только конечный результат, но и процесс учения, что в обратной связи задает личностно ориентированную направленность обучению, наполняя его отношениями, мотивацией к дальнейшим действиям и личностным смыслом.

По мере готовности детей к усложнению форм самоанализа своего опыта мы предлагаем использовать **листы анализа познавательной стратегии**. Учитель предлагает ученикам тестовый лист, в котором указаны возможные действия и операции по реализации какой-либо учебной цели. На первых порах это важно осуществлять с детьми в тех видах деятельности, которые содержат множество практических действий. Обычно детям очевидны не все из них, а еще менее очевидными являются последовательность и качество их реализации. Так, например, рисуя натюрморт, можно по-разному осуществлять последовательность действий, что, скорее всего, повлияет на скорость исполнения рисунка и качество результата. Такой урок уже содержит несколько иные этапы обучения: совместное целеполагание, планирование деятельности по листу анализа (выбор последовательности), осуществление деятельности, анализ ее хода по соответствующему

листу, групповое обсуждение результатов и процесса деятельности, индивидуальные и коллективные выводы в этой связи, создание индивидуальных и универсальных памяток.

По мере того как дети обучаются самоанализу, можно переходить к более сложной форме рефлексии – **анализу познавательной стратегии на основе вопросника**. Структура урока может быть следующей: совместное целеполагание, актуализация личного опыта, анализ результатов деятельности, анализ познавательной стратегии, индивидуальные и коллективные выводы по содержанию деятельности и организации ее процесса, создание индивидуальных и универсальных памяток, последующее развитие стратегии на основе индивидуальной обратной связи.

Затем, закрепив навыки, можно переходить к **урокам развития стратегий**. Их структура выглядит таким образом: совместное целеполагание, анализ нескольких различающихся стратегий (выявлены в предыдущем опыте детей), моделирование новой стратегии, целенаправленная деятельность по ее реализации (или усовершенствованных элементов внутри существующей стратегии), анализ по-

лученных результатов, анализ опыта создания и использования новой стратегии (метарефлексия), индивидуальные и коллективные выводы по дальнейшему развитию средств деятельности, последующий опыт развития стратегии на основе индивидуальной обратной связи.

Как видно из вышеизложенного, разработанная нами технология предполагает поэтапное усложнение форм, процесса рефлексии и адекватное каждому из этапов развитие познавательных средств, что приводит в конечном итоге к развитию структур личностного опыта более высокого уровня и качества.

Андрей Анатольевич Плигин – канд. пед. наук, научный руководитель Московской городской экспериментальной площадки «Изучение познавательных стратегий школьников».