

109

На правах рукописи

Подшивалова Евгения Леонидовна

**УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ
КАК ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПО САМОИЗМЕНЕНИЮ**

(19.00.07 - педагогическая психология)

АВТОРЕФЕРАТ

**диссертации на соискание ученой степени
кандидата психологических наук**

Москва - 2005

Работа выполнена в Психологическом институте РАО

Научный руководитель: доктор психологических наук
Цукерман Галина Анатольевна

Официальные оппоненты: доктор психологических наук, профессор
Венгер Александр Леонидович

кандидат психологических наук,
Улановская Ирина Михайловна

Ведущая организация: **Московский городской психолого-педагогический университет**

Защита диссертации состоится 5 апреля 2005 г. в 14.00 часов на заседании диссертационного совета К - 008.017.01 при Психологическом институте РАО по адресу: 125009, г. Москва, ул. Моховая, д.9, корп. «В».

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке Психологического института РАО.

Автореферат разослан 2 марта 2005 г.

Ученый секретарь диссертационного совета,
кандидат психологических наук

И.А.Левочкина

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность темы исследования. Умение учить себя самостоятельно, то есть по собственной инициативе изменять (расширять, преобразовывать) свои знания и умения, возглавляет сегодня список умений, которыми должен обладать выпускник школы. В умении учить, изменять самого себя, выделяются две составляющие. (1) *Рефлексивные действия*, необходимые для того, чтобы опознать новую задачу, для решения которой человеку недостает его знаний и умений, и ответить на первый вопрос самообучения: **чему учиться**. (2) *Поисковые действия*, которые необходимы для приобретения недостающих умений, знаний, способностей, для ответа на второй вопрос самообучения: **как научиться** (В.В.Давыдов, Г.А.Цукерман). Обе составляющие умения учиться культивируются средствами учебной деятельности, успешность их формирования и развития зависит от степени субъектной включенности ребенка в учебную деятельность.

Ни один первоклассник не садится за парту готовым субъектом предстоящей учебной деятельности, однако все дети, приходящие в школу располагают значительным опытом субъектного поведения, приобретенным в дошкольных видах деятельности. У каждого ребенка этот опыт уникален, он может, как способствовать, так и препятствовать включению ребенка в совместную учебную деятельность. Задача учителя - обеспечить всем детям возможность субъектного участия в учебной деятельности, новообразованием которой является умение учиться. Для решения этой задачи необходимы такие знания об индивидуально-типологических особенностях включения разных детей в совместную учебную деятельность, которые могут быть положены в основу педагогической практики. На поиск таких знаний и было направлено данное исследование.

Этот поиск был ограничен рамками младшего школьного возраста, где учебная деятельность существует в совместно-распределенной форме, а ее субъектом является класс как учебное сообщество, способное под руководством учителя ставить учебные задачи и искать способы их решения. Выделено два критерия субъектности в учении:

1. Умение (или способность) отделять известное от неизвестного, определять наличие или отсутствие средств и способов действия в новой ситуации. В структуре учебной деятельности это умение называется действием оценки.

2. Поиск способа решения новой задачи, проявляющийся, прежде всего в детских догадках о природе неизвестного (искомого) способа действия и в вопросах-запросах на доопределение новой учебной задачи.

Объект исследования: практика формирования учебной деятельности у младших школьников.

Предмет исследования: индивидуально-типологические особенности включения в учебную деятельность младших школьников с разным исходным уровнем развития действия оценки и поисковой активности.

Цели данного исследования:

(а) найти основания педагогических действий по включению каждого ребенка в совместный поиск знаний и умений, недостающих для решения задач;

(б) понять, что способствует и что препятствует субъектному поведению младшего школьника в учебной деятельности класса;

(в) выявить в современной теории и практике организации учебной деятельности класса те дефициты, которые затрудняют включение в учебное сообщество детей с определенными индивидуально-типологическими особенностями.

Задачи исследования.

1. Выявить исходный уровень развития действия оценки и поисковой активности первоклассников.
2. Проследить становление действия оценки и поисковой активности младших школьников на протяжении всего начального обучения.
3. Выделить и описать индивидуально-типологические особенности детей с разным типом включенности в учебную деятельность.
4. Сформулировать требования к такому проекту учебной деятельности младших школьников, в котором были бы созданы условия для включения в совместную учебную деятельность детей с разными индивидуально-типологическими особенностями.

Гипотеза исследования.

- Исходный уровень развития интеллектуальных и личностных предпосылок умения учиться существенно влияет на включение первоклассников в учебную деятельность, но не является необходимым и достаточным условием дальнейшего успешного развития ребенка как субъекта учебной деятельности.

- Типология участия детей в поиске новых способов решения задач и в оценке своих возможностей действовать в новых ситуациях могут стать основанием проекта учебной деятельности, обеспечивающей полноту психолого-педагогических условий становления умения учиться.

Методологическую основу исследования составили разработанные в традиции культурно-исторического подхода к проблеме психического развития понятия:

- интерпсихическое действие (Л.С.Выготский),
- ориентировочная основа действия (П.Я.Гальперин),
- поисковая активность (А.Л.Венгер, В.А.Петровский, В.С.Ротенберг),
- учебная деятельность как деятельность по самоизменению (Д.Б.Эльконин),
- структура учебной деятельности (В.В.Давыдов, В.В.Репкин),
- младший школьник как субъект учебной деятельности (В.В.Давыдов, В.И.Слободчиков, Г.А.Цукерман),
- класс как учебная общность (В.Rogoff, G.Wells, ГАЦукерман).

Методы исследования: трехлетний лонгитюдный формирующий эксперимент; наблюдение, диагностика исходного уровня и динамики интеллектуальных и личностных показателей психического развития младших школьников, участвовавших в лонгитюде; анализ имеющихся в практике педагогических средств включения детей в учебную деятельность.

Научная новизна и теоретическая значимость работы.

- Разработана типология младших школьников как субъектов учебной деятельности. В основе этой типологии лежат диагностические показатели умения учиться как характеристики субъекта учебной деятельности, способного к самостоятельному выходу за пределы собственной компетентности для поиска способов действия в новых ситуациях. Это, во-первых, умение оценить (не)адекватность своих

знаний и умений в ситуации новой задачи, во-вторых, инициативные действия ребенка, направленные на поиск и опробование средств решения новой задачи.

- Проведена диагностика исходного уровня и динамики учебного действия оценки и поисковой активности детей на протяжении трех лет начального обучения в условиях систематически организованной учебной деятельности. На основе этой диагностики выделены четыре группы детей с разным типом включения в совместно-распределенную учебную деятельность, выявлены психологические ресурсы и дефициты каждой группы.

- Обоснована гипотеза о проекте учебной деятельности, учитывающем не только возрастные, но и индивидуальные особенности детей с разными типами и уровнями включения в поиск новых способов решения задач и оценки своих возможностей действовать в новых ситуациях.

Практическая значимость исследования. Способы психологической помощи младшим школьникам, испытывающим трудности в школе, как правило, вынесены за рамки учебной работы. Мы полагаем, что психологическая помощь младшим школьникам особенно эффективна тогда, когда она не обособлена от учебной деятельности, а выстраивается на ее основаниях. Построенная нами типология младших школьников как субъектов учебной деятельности помогает увидеть уникальный вклад каждого типа учеников в формирование класса как учебной общности, а также обнаружить сильные и слабые стороны становления каждого ребенка как учащегося. Это позволяет учителям более точно адресовать свои педагогические действия.

Вместе с тем, обнаруженное в нашем исследовании «плато», на которое выходят к третьему году обучения показатели поисковой активности школьников, а также наблюдавшиеся у большинства наших испытуемых трудности в индивидуализации учебной деятельности к концу начального обучения, говорят о том, что существующий проект учебной деятельности не открывает «вход» в эту деятельность любому ребенку с удовлетворительным уровнем дошкольного развития. Высказанная на основе данного исследования гипотеза о полноте психолого-педагогических условий становления умения учиться может стать основанием действий проектировщиков образовательных систем.

Положения, выносимые на защиту.

- Критериями направленности учебной деятельности на самоизменение являются (1) умение определить границу своего знания и незнания, и (2) умение выйти за эту границу в поиске нового знания.

- Эти критерии - уровень сформированности учебного действия оценки и уровень поисковой активности ребенка в ситуации новой учебной задачи положены в основание типологии субъектного поведения младших школьников в совместной учебной деятельности. От типа включения ребенка в учебное сотрудничество зависит степень и характер развивающего эффекта обучения, организованного в форме учебной деятельности. Поэтому именно поисковая активность и учебное действие оценки должны стать в начальной школе предметами коррекционной работы педагогов и психологов.

- На втором - третьем году обучения сглаживаются исходные эмоционально-личностные и интеллектуальные различия между детьми

с разным типом субъектного включения в совместно-распределенную учебную деятельность класса, что говорит, с одной стороны, о развивающем характере учебной деятельности, а с другой стороны, о том, что некоторые исходные преимущества дошкольного развития, являясь условием удачного старта, не являются обязательным условием успешного функционирования в учебной деятельности.

- Исходный уровень поисковой активности является более сильным предиктором успешности ребенка в учебной деятельности, чем исходный уровень рефлексивного развития, обнаруживающий себя в учебном действии оценки. Сочетание исходно высокого уровня поисковой активности и высокого уровня учебного действия оценки дает ребенку преимущества в овладении средствами рефлексивных действий. Исходно низкий уровень поисковой активности в сочетании с низким уровнем учебного действия оценки существенно затрудняет возможности ребенка включиться в совместно - распределенную учебную деятельность класса.

- На первом-втором году обучения показатели субъектного участия в учебной деятельности у разных групп детей значимо растут. На третьем - четвертом году обучения эти показатели остаются практически неизменными. Это говорит о том, что для большинства детей исходные формы учебного взаимодействия исчерпали свои развивающие возможности и необходимы новые способы организации учебной деятельности.

- Описанные нами типы субъектного участия младших школьников в совместно-распределенной учебной деятельности, выявленные ресурсы и дефициты каждого типа учащихся могут служить своеобразной картой для проектировщиков обучения. На ней обозначены «белые пятна» в существующей теории и практике организации учебной деятельности, без ликвидации которых не удастся обеспечить включение в совместную учебную работу детей, с разным исходным уровнем рефлексии и поисковой активности.

Апробация полученных результатов. Материалы исследования легли в основу трех статей, адресованных как психологическому сообществу, так и широкой педагогической общественности. Статья «Тетрадь открытий. Как поддерживать и развивать детскую инициативу?» признана издательским домом «Первое сентября» лучшей публикацией 2003 года. Материалы диссертации докладывались на конференции, посвященной юбилею экспериментального образовательного учреждения Академии педагогических наук школы № 91, на семинаре «Система оценки качества знаний младших школьников в условиях безотметочного обучения» при АПКИПРО, организаторы Министерство образования РФ, Академия РАО, Департамент образования г. Москвы. Тезисы данного выступления использовались в Информационно-методическом письме Министерства образования России «О системе оценивания учебных достижений младших школьников в условиях безотметочного обучения в общеобразовательных учреждениях, участвующих в эксперименте по совершенствованию структуры и содержания общего образования» (от 03.06.2003 № 13-51-120/13).

Структура диссертации определялась в соответствии с целями и задачами исследования. Диссертация состоит из введения, трех глав,

заключения, списка литературы (99 наименований), и 11-ти приложений. Текст содержит 26 таблиц, 4 рисунка.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

Глава I. Критерии направленности учебной деятельности ребенка на самоизменение

Мысль Д.Б.Эльконина о том, что учебная деятельность есть деятельность по самоизменению, является одной из наиболее цитируемых. Чтобы понять, какое содержание вкладывалось в это высказывание, восстановим общий контекст исходных понятий так, как их трактовал сам Д.Б.Эльконин.

Начнем с ключевого термина - «учебная деятельность». Этот термин используется в двух значениях. В расширительном значении слова он рассматривается как синоним учения и даже обучения. Д.Б.Эльконин и В.В.Давыдов употребляли этот термин в узком смысле, противопоставляя учебную деятельность иным формам учения. Согласно Д.Б.Эльконину, «учебная деятельность - это деятельность, имеющая своим содержанием овладение обобщенными способами действий в сфере научных понятий ... Такая деятельность должна побуждаться адекватными мотивами. Ими могут быть ... мотивы приобретения обобщенных способов действий, или, проще говоря, мотивы собственного роста, собственного совершенствования» (Д.Б.Эльконин, 1989, 245). Иными словами, учебная деятельность рассматривается в данном контексте как деятельность учащегося по решению учебных задач, специально смоделированных преподавателем так, чтобы направить поисковую активность школьников на «открытие» общих способов решения классов конкретно-практических и познавательных задач.

Одним из новообразований учебной деятельности младших школьников является умение учиться. На начальной ступени обучения это умение обнаруживает себя лишь в интерпсихической форме: внутри развитого учебного сообщества. Учебная самостоятельность младшего школьника, остающегося субъектом совместно - распределенной учебной деятельности, проявляется в умении инициировать совместное со взрослым и (или) сверстниками действие по поиску недостающих способов решения новых задач, по проверке собственных гипотез ребенка о природе неизвестного (Г.А.Цукерман).

Становление субъекта учебной деятельности в младшем школьном возрасте проходит две фазы. Первая фаза связана с построением «тела» коллективного субъекта учебной деятельности - класса как учебной общности. От меры включенности ребенка в основную работу этой общности - в поиск новых способов действий - существенно зависит судьба будущего индивидуального умения учить себя самостоятельно и по собственной инициативе. Во второй фазе младшего школьного возраста начинается обособление субъекта учебной деятельности, умеющего учить себя в рамках учебной общности, в частности - инициировать учебное взаимодействие с учителем и одноклассниками (В.И.Слободчиков, Г.А.Цукерман).

Переход от направленности на результат решения новой задачи к направленности на поиск способа решения, на поиск новых задач, не решаемых известными способами, знаменует собой переход от позиции обучаемого к позиции учащегося, занятого расширением репертуара своих

знаний и умений, то есть изменением себя как человека умелого и знающего (самоизменением). Самоизменение в контексте учебной деятельности соотносится со способностью учащегося учиться самостоятельно, т.е. определять границы собственного знания и участвовать в поиске и опробовании новых способов действия. Далее эти проявления учебной самостоятельности - (1) **оценка** границ своих знаний и (2) **поиск** способа решения новой задачи будут положены в основу типологии младших школьников как субъектов учебной деятельности. Кратко охарактеризуем эти два критерия направленности учебной деятельности на самоизменение.

(1) Оценка как учебное действие ребенка. Одной из составляющих способности учиться самостоятельно является знание о своем незнании, умение отделять известное от неизвестного, определять наличие или отсутствие средств и способов действия в новой ситуации. В структуре учебной деятельности это умение особенно ярко обнаруживается на переходе от одной учебной задачи к другой и называется действием оценки. Освоение контрольно-оценочного звена учебной деятельности является условием рефлексивного развития младших школьников. «Выполнение действий контроля и оценки способствует тому, что учащиеся обращают внимание на содержание собственных действий с точки зрения их соответствия решаемой задаче. Такое отношение школьников к собственным действиям (или рефлексия) служит существенным условием правильности их построения и изменения» (В.В.Давыдов, 1999, 163). Результатом действия оценки является:

- отказ учеников действовать в новых условиях старыми способами;
- анализ того, почему старые способы действия не срабатывают

(Л.В.Берцфаи, М.Э.Боцманова, А.В.Захарова, В.В.Репкин, Г.В.Репкина, В.Г.Романко).

(2) Поисковая активность в учебной деятельности. Понятие «активность» в психологической литературе многозначно: психическая активность - умственная активность - интеллектуальная активность - познавательная активность (Д.Б.Богоявленская, М.Р.Гинзбург, Э.Д.Голубева, Б.Р.Кадыров, Н.С.Лейтес, М.И.Лисина, А.М.Матюшкин, ИА.Петухова). В своей работе мы исходили из того, что направленная поисковая активность отличается от хаотического поиска наличием систематического мониторинга результата с опорой на схематические средства (В.С.Ротенберг, А.Л.Венгер, 1996). В учебной деятельности младших школьников **поиск способа решения новой задачи** проявляется прежде всего в детских догадках, предположениях, гипотезах о природе неизвестного (искомого) способа действия и в вопросах - запросах на доопределение всегда недоопределенной учебной задачи. Самые ранние детские догадки, как правило, частичны, неуспешны, чаще всего они через несколько минут опровергаются, тем не менее, именно они стимулируют новые, все более продуктивные предположения и все более конструктивные споры вокруг них. Инициативность и самостоятельность ребенка, проявляющиеся в поисковой активности, являются характеристиками субъектного поведения учащегося в учебной деятельности. Но как поведение первоклассника на уроке приобретает субъектный характер?

Для ответа на этот вопрос мы обратились к исследованиям природы интерпсихического, в частности - совместной учебной деятельности (Д.Б.Эльконин, В.В.Давыдов, А.Л.Венгер, Г.Г.Кравцов, Т.А.Матис, А.В.Петровский, Ю.А.Полуянов, А.А.Пузырей, В.В.Рубцов, В.И.Слободчиков, А.П.Стеценко, Г.А.Цукерман). Далее в нашей работе будет использоваться

категориальный аппарат анализа совместной деятельности, предложенный А.Л.Венгером (2002) и позволяющий перейти от общезрастного представления о ведущей деятельности младших ШКОЛЬНИКОВ К индивидуально-типологическому рассмотрению особенностей функционирования ребенка в конкретной системе предметных и социальных отношений с учителем и сверстниками.

Глава II. Типология включения первоклассников в совместную учебную деятельность

2.1 Характеристики экспериментальной выборки

Исследование началось в 1999 г., в двух первых классах школы № 91 г.Москвы. С 1999 по 2002 гг. в исследовании участвовало 49 учащихся (28 мальчиков и 21 девочка), из них постоянными участниками лонгитюда были 34 ребенка (18 мальчиков и 16 девочек), обучавшихся в исследуемых классах с начала первого по конец четвертого года обучения. К началу обучения большинству учащихся исполнилось 7 лет (средний возраст - 7 лет 7 месяцев). Все три года начальной школы обучение в этих классах оставалось безотметочным, основной формой работы на уроке была общеклассная дискуссия, опиравшаяся на микродискуссии в малых группах детей. В форме учебной деятельности было построено обучение русскому языку, литературе, математике, ИЗО и естествознанию. На четвертом году обучения, школьники, участвовавшие в этом лонгитюде, перешли в среднюю школу, где было введено пятибалльное оценивание и кабинетная система обучения, появились новые учителя - предметники, обучение строилось по традиционным программам общеобразовательной школы.

Основным организационным методом исследования являлся лонгитюдный эксперимент, сочетающий методы формирования и тестирования. За работой каждого ребенка на уроках русского языка велись систематические наблюдения с дневниковыми описаниями.

2.2. Основания типологии включения в совместную учебную деятельность

Основанием для типологии первоклассников, через которую предполагалось рассмотреть их индивидуальные особенности включения в совместную учебную деятельность, стали показатели «*поисковая активность*» (ПА) и «*учебное действие оценки*» (ДО).

Исходный уровень ПА каждого ребенка в ситуации учебной задачи измерялся с помощью экспертных оценок. Он соответствовал среднему значению четырех экспертиз, проведенных дважды в течение первого года обучения (в октябре 1999 г. и апреле 2000 г.). Экспертами были два учителя (словесник и математик), на уроках которых учебная деятельность в экспериментальных классах была максимально развернута. По итогам экспертиз вся экспериментальная выборка была разделена на две части. Учащиеся, имевшие в начале обучения показатели ПА выше среднего по классу, были объединены в группу Аⁿ ¹¹ (19 детей, 56%), а учащиеся, чьи исходные показатели ПА были ниже среднего по классу, объединены в группу Бⁿ (15 детей, 44%). Между показателями ПА группы Аⁿ и Бⁿ (соответственно 80 и 34 балла по 100 балльной шкале) выявлены достоверные различия (p<0,05) по критерию Манна-Уитни.

¹¹ Верхний индекс ⁿ (поиск) здесь и далее показывает, что группа выделена по критерию ПА.

Для того чтобы определить исходный уровень развития ДО использовалась диагностическая методика «Мягкий знак грамматический и фонетический». Материалом этой методики служили слова, часть которых писалась по правилу, известному первоклассникам (пыль, стол), а часть - противоречила этому правилу (дочь, меч). Ребенок должен был знаком «плюс» (+) отметить те слова, где он знает, почему пишется или не пишется буква «Ь», и знаком вопроса (?) отметить те слова, правописание которых он не может объяснить. Поработав со словами, дети отвечали на вопрос «Всё ли я знаю про «Ь»?». Диагностика проводилась в конце первого полугодия первого года обучения. Учащиеся, имевшие исходные показатели ДО выше среднего по классу, объединены в группу А^о ¹² (20 детей, 59%), а учащиеся, имеющие исходные показатели ДО ниже среднего по классу, в группу Б^о (14 детей, 41%). Между показателями ДО группы А^о и Б^о (соответственно 79% и 18% неизвестных орфограмм отмечено знаком «?») выявлены достоверные различия ($p < 0,05$) по критерию Манна-Уитни.

Корреляционный анализ исходных показателей ПА и ДО не выявил значимых связей (коэффициент корреляции -0,008 при $r_s = 0,34$), что говорит об относительной независимости этих характеристик субъекта учебной деятельности. Сочетание высокого и низкого уровней ПА и ДО позволило нам выделить четыре группы школьников (см. табл. 1). Заметим, что о высоком и низком уровне развития ПА и ДО ребенка мы говорим лишь в отношении к общему уровню класса, в котором учится этот ребенок.

Таблица 1

Основания для типологии включенности в учебную деятельность

ПА	ДО	Группы, (число детей)	Исходные характеристики групп, выделенных на основании двух критериев
А ^п	А ^о	А ^п А ^о (10)	<ul style="list-style-type: none"> • высокая ПА • высокий уровень сформированности ДО
А ^п	Б ^о	А ^п Б ^о (9)	<ul style="list-style-type: none"> • высокая ПА • низкий уровень сформированности ДО
Б ^п	А ^о	Б ^п А ^о (10)	<ul style="list-style-type: none"> • низкая ПА • высокий уровень сформированности ДО
Б ^п	Б ^о	Б ^п Б ^о (5)	<ul style="list-style-type: none"> • низкая ПА • низкий уровень сформированности ДО
<p>А - исходные показатели были выше среднего по классу, Б - исходные показатели были ниже среднего по классу</p>			

Определив стартовые возможности включения в учебную деятельность для детей каждой группы, далее мы попытались ответить на вопрос: зависит ли становление ПА и ДО на протяжении всего начального обучения в форме учебной деятельности от исходного уровня развития рефлексивных и поисковых способностей ребенка?

2.3 Динамика показателей ПА на уроках в 1-3 классах

На рис. 1 зафиксированы изменения характера распределения ПА в обследованной выборке. При этом в группе А^п динамика ПА не существенна (от 80 баллов в 1-ом кл. до 87 баллов во 2-ом и 3-ем кл.). В группе Б^п наблюдается

¹² Верхний индекс ^о (оценка) обозначает, что группа выделена по показателю ДО

интенсивный, статистически значимый рост индивидуальных показателей ПА (от 34 баллов в 1-ом кл. до 65 баллов 3-ем кл.).



Рис. 1

Однако при переходе из второго класса в третий показатели участия в поиске новых способов решения учебных задач у разных групп детей значимо не изменяются. Очевидно, для многих детей **используемые в первом и втором классе формы организации учебной работы исчерпали свои развивающие возможности и необходимы новые способы организации учебной деятельности, с помощью которых можно усилить ПА школьников.**

2.4 Динамика формирования учебного ДО детей в 1 - 3 классах

Уровень сформированности ДО был измерен дважды: в конце первого и в начале четвертого года обучения детей в школе. Материалом этих двух измерений ДО служил диктант, существенно превышавший орфографические возможности детей. При написании каждого диктанта детям предлагалось воспользоваться «знаком орфографического сомнения»: указать учителю те буквы, в написании которых ребенок не был уверен.

В первом классе диагностический диктант был проведен дважды. Сначала - до введения понятия «орфограммы слабых позиций», мы не обнаружили статистически значимых различий между группами в умении выделять неизвестные орфограммы. Исходные преимущества группы A^0 не оказались существенными в новой практической ситуации, для действия в которой у детей еще не было никаких понятийных средств. После построения полной ориентировочной основы орфографического действия, через три месяца обучения, ученики из группы A^n (то есть те, кто наиболее активно участвовал в поиске средств орфографического действия) научились пользоваться знаками орфографического сомнения значимо лучше, чем дети из группы B^n (число знаков орфографического сомнения A^n - 77%, B^n - 60%, от «идеального» орфографического решения). Этот результат был предсказуемым: те дети, которые активно участвуют в поиске новых средств действия, лучше пользуются этими средствами.

Неожиданным оказалось другое: исходные преимущества группы A^0 по-прежнему не повлияли на умение детей использовать рефлексивные средства оценки своих возможностей при выполнении практического действия (число знаков орфографического сомнения A^0 - 70%, B^0 - 68%, от «идеального» орфографического решения).

Диагностика ДО, проведенная на четвертом году обучения, показала, что различия между группами A^n и B^n , наблюдавшиеся в первом классе, исчезают: группа B^0A^0 приближается в своих результатах к группе A^0A^0 (число знаков орфографического сомнения A^0A^0 - 39,6%, B^0A^0 - 33,2%, от «идеального» орфографического решения). Статистически значимая разница в показателях ДО сохраняется только у крайних групп: A^0A^0 и B^nB^0 (число знаков орфографического сомнения A^0A^0 - 39,6%, B^nB^0 - 15,1%, от «идеального» орфографического решения).

Эти экспериментальные данные позволяют предположить, что на начальных этапах обучения исходный уровень ПА является более сильным предиктором субъектного участия ребенка в учебной деятельности, чем исходный уровень рефлексивного развития, обнаруживающий себя в учебном ДО.

2.5 Индивидуально-типологические особенности детей с разными исходными показателями поисковой активности и учебного действия оценки

Какие социально-психологические факторы могли обусловить попадание ребенка в ту или иную типологическую группу включенности в учебную деятельность? Для ответа на этот вопрос мы изучали интеллектуальные и личностные особенности детей, участвующих в нашем лонгитуде, средствами психологической диагностики. При этом сравнивались группы учащихся, выделенные на основе двух критериев направленности учебной деятельности на самоизменение - ПА в ситуации учебной задачи и учебного ДО. В анализе причин разного уровня и типа включенности детей в учебную деятельность мы исходили из тех объяснений причин участия или неучастия ребенка в работе класса, которые наиболее распространены в психологии и педагогике.

Внутренняя позиция школьника является одним из ведущих факторов включения ребенка в работу на уроке (Л.И.Божович). Косвенным показателем внутренней позиции школьника служит проективный рисуночный тест «Я в школе». Наши испытуемые выполняли этот тест в первом классе, в первых числах сентября. Детские рисунки были расклассифицированы по двум основаниям: (1) по тематике: школьная (сцены урока) - нешкольная (прогулки во дворе, игры); (2) по наличию или отсутствию людей в рисунке (ориентированные и не ориентированные на общение).

Результаты анализа детских рисунков показали, что между детьми из групп A^n и B^n в самом начале обучения существовали значимые различия в ориентации на школьную тематику (74% и 40% соответственно). При этом для 62% первоклассников в самом начале их школьной жизни были характерны однофигурные рисунки: «Я за партой», «Я вхожу в школу»... Особенно это характерно для детей из группы A^0 : им принадлежит 76% всех однофигурных рисунков. На этом фоне резко выделяется группа A^0B^0 : 78% детей этой группы нарисовали себя совместно либо с учителем, либо с детьми из класса. Явное стремление к активному взаимодействию с другими участниками учебного процесса наблюдалось у детей этой группы с первых дней обучения и, вероятно, способствовало активному включению их в учебную деятельность, развертывавшуюся в совместно - распределенных формах.

Данные этой рисуночной диагностики, с одной стороны, подтверждают общеизвестное положение о том, что ориентация на школьный образ жизни способствует включению детей в любую учебную работу, в том числе и в поиск новых способов решения учебных задач, характерный для детей из группы A^n .

С другой стороны, приведенные данные ставят перед проектировщиками образовательного пространства новую проблему: как обеспечить «вход» в совместную учебную деятельность детям с самыми разными индивидуально-типологическими особенностями. К примеру, ясно, что группе $A^n B^n$, ориентированной на общение, легче подключиться к групповой, а не к самостоятельной работе на уроке. Но в том же классе присутствуют дети (группа A^0), которые в начале обучения чувствуют себя более комфортно один на один с задачей.

Когнитивно - деятельностная сторона школьной готовности, которая чаще всего тестируется при поступлении ребенка в школу, измерялась с помощью теста школьной зрелости, разработанного В.Керном и В.Ийрасиком и ряда методик, позволяющих определить уровень сформированности дошкольных предпосылок учения: методика «Графический диктант», разработанная Д.Б.Элькониним; методика «Образец и правило», разработанная А.Л.Венгером; методика «Лабиринт», разработанная ЛАВенгером. Результаты данных методик, проведенных в первые месяцы первого года обучения, показали, что дети разных групп имели относительно равные стартовые возможности в начале обучения. При этом большинство (76%) наших испытуемых уже в начале 1-ого класса обнаружили «средний» и «выше среднего» уровень сформированности дошкольных предпосылок учения.

Единственная методика, выявившая исходные различия между группами в начале школьного обучения, это методика «Образец и правило», диагностирующая уровень развития ориентировки на систему заданных требований. Результаты группы A^n по этой методике значимо превышают результаты группы B^n . Более детальный анализ работ детей из группы B^n показал, что эти дети принадлежат к «школьному» типу (готовы работать по правилу), но испытывают трудности, связанные с анализом и воспроизведением пространственных образцов. Вероятно, следствием обозначенных трудностей для данных детей стали проблемы связанные с освоением действия моделирования, ключевого звена в процессе усвоения теоретических знаний и обобщенных способов действий. Эти данные дают нам основание утверждать, что, **уровень когнитивно - деятельностных дошкольных предпосылок учения не является существенным условием субъектного поведения детей в учебной деятельности**. Еще раз подчеркнем, что этот вывод относится лишь к тем детям, чья школьная готовность была удовлетворительной (средней и выше среднего).

Интеллектуальное развитие принято считать одним из наиболее существенных факторов успешности учения младших школьников. Для установления исходного уровня и динамики интеллектуального развития учащихся, участвовавших в нашем лонгитуде, был применен детский вариант прогрессивных матриц Равена.

Действительно, данные, приведенные в табл. 2, показывают, что в самом начале обучения группа A^n превосходила остальных первоклассников по уровню интеллектуального развития. При этом показатели ПА первоклассников и тестовые показатели интеллекта имеют высочайшую внутреннюю связь (коэффициент корреляции 0,72 при $r_s = 0,34$). Направивается предположение о том, что с большей охотой в поиск новых способов решения учебных задач включаются те дети, которые по своим исходным дошкольным интеллектуальным предпосылкам попросту «умнее» одноклассников. Однако

это исходное преимущество нивелируется на втором году обучения. Во втором классе, когда дети из группы Б^а более активно включаются в поиск (см. данные п. 2.3), значимых различий в интеллектуальном развитии между группами не обнаруживается.

Таблица 2

Результаты решения задач из теста Равена,
в % от общего числа решенных задач³

Группа (число детей)	Время тестирования:		
	1 класс	2 класс	3 класс
А ^а А ^о (10)	91,1 а	93,9 а	92,5 а
А ^б Б ^о (9)	88,0 а	92,0 а	94,8 а
Б ^а А ^о (10)	80,3 в	89,7 а	89,7 ав
Б ^б Б ^о (5)	67,8 с	87,8 а	82,2 в
среднее	83,7	91,3	90,8

При переходе из второго класса в третий показатели интеллектуального развития существенно не возрастают. Эти данные подтверждают ранее выдвинутые предположения о том, что используемые в первом и втором классе формы работы исчерпали свои развивающие возможности и необходимы новые способы организации учебной деятельности. К тому же, в третьем классе, когда у большинства детей учебное действие моделирования переходит во внутренний план, у детей группы Б^бБ^о отмечается некоторый регресс³. Показатели теста интеллектуального развития этой группы в третьем классе имеют тенденцию к снижению (критерий тенденций Пейджа). Мы связываем этот факт с исходным дефицитом пространственного мышления у детей данной группы.

Эти данные дают нам основание утверждать, что, уровень интеллектуального развития не является ни необходимым, ни достаточным условием субъектного поведения детей в учебной деятельности на втором - третьем году обучения, но служит предпосылкой ее успешного начала.

Уровень школьной тревожности может служить фактором, снижающим ПА ребенка на уроке. В течение трех лет обучения учащиеся трижды (с интервалом в один год) были обследованы по методике E.Amen (E.W.Amen, N Renison, 1954), в модификации А.М.Прихожан (2000), направленной на измерение школьной тревожности у младших школьников. Результаты показали, что среди школьников, участвовавших в нашем лонгитуде, на протяжении трех лет не было выявлено детей с высоким уровнем школьной тревожности (за исключением одного ребенка во втором классе). Поэтому мы не имеем оснований объяснять фактором школьной тревожности те стороны учебного поведения детей, которые способствовали или препятствовали их участию в учебной деятельности класса.

Эмоциональное благополучие ребенка существенно влияет на его поведение в целом, и, в частности - на ПА. Известно, что стремление самостоятельно найти конструктивное решение в трудной ситуации (в нашем случае - найти новый способ решения учебной задачи), характерно для детей благополучных в социальном отношении (J.K.Mikawa, J A Boston, 1968). Мы

³ Здесь и далее в столбцах показатели с разными буквенными индексами значительно различаются по критерию Манна-Уитни с вероятностью не ниже 5%

оценили общее эмоциональное благополучие детей нашей экспериментальной выборки по критериям экспертной оценки, разработанным А.Л.Венгером к тесту "Несуществующее животное" (А.Л.Венгер, 2002). Результаты показали, что для «эмоционально благополучных» первоклассников был характерен высокий уровень ПА. Во втором и третьем классе различия сглаживаются: в группе **А^н** становится больше детей перешедших в категорию «эмоционально неблагополучных», в группе **Б^н** становится больше детей перешедших в категорию «эмоционально благополучных».

Данные этого теста, с одной стороны, подтверждают положение о том, что на рискованные действия в ситуации неопределенности первыми решаются дети благополучные в эмоциональном отношении, с другой стороны, показывают, что при создании безопасного интеллектуального пространства в классе (когда уже существует сама ценность поиска нового) влияние фактора эмоционального неблагополучия ослабевает и становится относительно нейтральным по отношению к субъектному поведению младших школьников на уроках.

Познавательная направленность - таков один из самых очевидных ответов на вопрос: чем отличаются дети, наиболее активно участвующие в поиске новых способов действия, от их одноклассников. Считается, что именно познавательная мотивация «органична» для учебной деятельности, а если это так, то дети, у которых такая мотивация сложилась до школы, должны быть наиболее успешны в принятии и решении учебных задач, по крайней мере, на ранних этапах обучения. Мы проверили это предположение с помощью проективной методики В.С.Юркевич, выявляющей ценностные ориентации у детей.

Исследование показало, что направленность на познание («хочу знать, понять») занимает ведущее место в иерархии ценностей всех наших испытуемых кроме детей из группы **Б^нБ^о**. У детей с исходно низким уровнем ПА в сочетании с низким уровнем ДО доминирующей в системе ценностных ориентации оказалась направленность на потребление («хочу иметь»). Вероятно, такая направленность может вступать в противоречие с ценностями, заложенными в учебной деятельности и мешать ребенку активно включиться в поиск новых способов действия.

Самооценка. Самоизменение, понимаемое нами как умение расширять свои знания, умения и способности по собственной инициативе, непосредственным образом связано с *оценочной самостоятельностью* ребенка. Исследование самооценки проводилось по модифицированной методике Дембо - Рубинштейн. Результаты измерений показали, что на протяжении трех лет начального обучения средние общегрупповые показатели самооценок детей существенно не различались по высоте. Сопоставив детские самооценки по шкале «умный» с учительскими (экспертными) оценками тех же детей по той же шкале, мы определили, что группа **А^о** изначально имела в своем составе больше детей с адекватной самооценкой. Это свойство - адекватно оценивать свои (всегда ограниченные) возможности - проявилась у детей группы **А^о** уже на первых этапах обучения (см. п. 2.2). После трех лет обучения, построенного на принципах учебной деятельности, тенденция к снижению числа детей с неадекватной самооценкой не только сохранилась в этой группе, но ещё более усилилась (доля детей имеющих адекватную самооценку возросла от 65% в 1-ом кл. до 75% в 3-ем кл.). Аналогичные тенденции выявлены в группе **А^н**.

При анализе неадекватных самооценок выяснилось, что по всей выборке наметилась выразительная и статистически значимая тенденция к снижению числа детей с неадекватно низкой самооценкой. При этом возрастает число детей имеющих рефлексивную самооценку, для которой характерно умеренное занижение самооценки по отношению к оценке эксперта (Г.А.Цукерман, 1993). Наиболее сильно, статистически значимо, эта тенденция проявляется в группе А⁰ (55% детей имеют рефлексивную самооценку).

На основании исследования самооценки детей разных групп можно утверждать, что опыт субъектного участия в поиске нового, активное взаимодействие со сверстниками, участие в дискуссиях способствовали развитию рефлексивной самооценки у детей всей выборки, но особенно низко влияние обучения, построенного на принципах учебной деятельности, на рефлексивную самооценку ребенка обнаружилось у детей группы А⁰, изначально склонных адекватно оценивать границы своего знания.

Отношения с одноклассниками являются важным фактором, влияющим на поведение детей в школе, в частности и на учебное поведение. Результаты социометрии (табл. 3) говорят о сравнительном неблагополучии детей группы Б¹А⁰ в отношениях с одноклассниками.

Таблица 3

Социометрический статус детей с разными типами включения в учебную деятельность

Группа (число детей)	Плотность связи (число выборов + их взаимность)					
	деловые выборы		отрицательные деловые выборы		игровые выборы	
	2 класс	3 класс	2 класс	3 класс	2 класс	3 класс
А ⁰ А ⁰ (10)	8,50 а	10,90 а	3,80 а	4,70 а	8,90 а	9,50 а
А ⁰ Б ⁰ (9)	9,78 а	10,44 а	7,44 а	4,89 ав	8,33 а	11,44 а
Б ¹ А ⁰ (10)	3,10 в	4,50 в	8,70 а	10,50 в	3,80 а	6,60 а ^Δ
Б ¹ Б ⁰ (5)	7,80 ав	10,60 а	3,20 а	5,00 ав	6,60 а	8,00 а

Из данных табл. 3' видно, что у детей группы Б¹А⁰ самые низкие показатели по деловым выборам, и самые высокие показатели по отрицательным деловым выборам (получены статистически значимые различия). По игровым выборам в этой группе ни в одном из классов не получено статистически значимых различий, и к третьему классу происходит статистически значимый положительный сдвиг^Δ в сторону увеличения числа и взаимности выборов. Эти данные позволяют нам утверждать, что зона конфликта детей группы Б¹А⁰ лежит в области учебного сотрудничества.

Подведем итоги диагностики индивидуальных особенностей детей с разным типом субъектного участия в учебной деятельности класса.

1) Мы рассмотрели ряд показателей дошкольного психического развития первоклассников, которые могли обусловить исходное попадание ребенка в ту или иную типологическую группу включенности в учебную деятельность.

Нам удалось выявить несколько показателей, значимо различающих группы с разным начальным уровнем сформированности учебного действия оценки (А⁰ и Б⁰): ориентированность на совместную или индивидуальную работу, адекватность / неадекватность детской самооценки учительской оценке в интеллектуальной сфере, наличие или отсутствие тенденции к повышению числа детей, имеющих рефлексивную самооценку. Данные наших наблюдений подтверждают данные диагностики: дети из группы А⁰ в первый год обучения

чувствовали себя более комфортно в самостоятельной работе на уроке, с первых дней обучения в школе и на протяжении всех последующих лет они были более активными в контроле и оценке за действиями, способы которых уже найдены.

Также выявлены показатели, значимо различающие группы **Aⁿ** и **Bⁿ** (детей с высокой и умеренной ПА в учебной деятельности). Дети из группы **Aⁿ** обнаружили исходно более высокую степень ориентированности на содержание школьной жизни, большее эмоциональное благополучие и более высокие показатели IQ. Однако в рамках данного исследования нельзя различить причины и следствия, например, ответить на вопрос: дети проявляют высокую ПА в учебной деятельности потому, что они более умные или они к шести годам стали умными, потому что у них была изначально высокая ПА?

2) Некоторые показатели психического развития детей разных групп были рассмотрены в динамике. Мы обнаружили, что на втором - третьем году обучения исходные эмоционально-личностные и интеллектуальные различия между группами исчезают, что говорит, с одной стороны, о развивающемся характере учебной деятельности, а с другой стороны, о том, что некоторые исходные преимущества дошкольного развития, являясь условием удачного старта, не являются условием успешного функционирования в учебной деятельности.

Глава 3. Психологические основания поиска педагогических средств, включения младших школьников в учебную деятельность.

Приведенные выше диагностические данные о ресурсах и дефицитах развития детей, обнаруживших в самом начале обучения разный тип и уровень включенности в совместно-распределенную деятельность класса, чрезвычайно разнородны. Они не укладываются в единую модель, позволяющую объяснить учебные проявления детей какими-либо индивидуально-типологическими особенностями, описанными на языке психических функций и способностей. Так, группе **AⁿB^o** свойственна выраженная направленность на общение и взаимодействия. Дети группы **BⁿA^o**, напротив, ориентированы на индивидуальную работу и непопулярны среди одноклассников. Группа **BⁿB^o** - единственная в нашей выборке, не обнаружившая в начале обучения выраженной направленности на познание. В группе **Bⁿ** отмечена дефицитарность пространственного мышления, которая могла обусловить некоторые учебные трудности этих детей. Иными словами, были выявлены некоторые типологические особенности детей каждой группы, которые следует учитывать, строя их учебные траектории. Однако целесообразно ли с детьми одной группы заниматься, к примеру, тренингами общения; детей другой группы упражнять в решении пространственных задач, то есть идти традиционным путем психологической коррекции, основания которой не вырастают из специфики самой учебной деятельности? Мы полагаем, что, ответ на вопрос о том, как обеспечить каждому младшему школьнику «вход» в учебную деятельность, вне которой развитие умения и желания учиться себя самостоятельно происходит недостаточно эффективно, целесообразно искать, обращаясь к основаниям самой учебной деятельности.

Материал трехлетних исследований и наблюдений позволил нам составить поведенческие характеристики групп в их учебных проявлениях.

3.1. Учебно-деятельностные характеристики детей

с разным типом включения в совместную учебную деятельность

Группа А^А°: Дети, обнаружившие в начале школьного обучения высокую ПА и высокий уровень сформированности учебного ДО, обычно активны на всех этапах урока. Особенно живо их интересует сама ситуация постановки учебной задачи. Как правило, именно дети этой группы первыми замечают противоречие: понимают, что старым способом решить предложенную задачу нельзя. Они с охотой включают в поиск недостающих условий, разрабатывают варианты возможных ходов, проверяют их и выстраивают способ решения задачи; внимательно относятся к высказываниям других детей, иногда подхватывая и развивая мысль, высказанную другим учеником. Когда новый способ действия найден, дети этой группы ярко выражают эмоциональное удовлетворение. На этапе конкретизации и отработки способа внимательно отслеживают выполнение алгоритма другими детьми. Самостоятельно предпринимают попытки найти ограничения для открытого способа или поставить превосходящие вопросы. К началу четвертого года обучения у этих детей наряду с познавательной направленностью обнаруживаются первые признаки направленности на изменение себя как субъекта учебной деятельности. Например, по собственной инициативе, анализируя изученный материал, эти дети находят примеры, не укладывающиеся в открытые на уроке «правила» действия; выходят за рамки информации, полученной на уроке, в поиске дополнительного материала обращаются к различным словарям, энциклопедиям, в Интернет, охотно делятся найденной информацией с одноклассниками (сами предлагают тему сообщения); являются генераторами идей и организаторами внеурочных дел, как напрямую связанных с обучением (например, собрать группу для участия в командной олимпиаде), так и внеучебных (например, придумать сценарий новогоднего праздника).

Группа А^Б°: дети, обнаружившие в начале школьного обучения высокую ПА и низкий уровень сформированности учебного ДО, вносят в учебную общность неоценимый эмоционально-энергетический вклад. Часто именно они рискуют первыми действовать в новой ситуации, охотно делятся своими мыслями с одноклассниками. Их живая реакция на новизну помогает другим детям включиться в совместный поиск. Но зачастую они предлагают способы решения, неадекватные условиям новой задачи. Однако этот факт их не смущает, активно участвуя в дискуссии, функцию контроля за предлагаемыми ими способами, они «возлагают» на других детей. Получают эмоциональное удовлетворение, когда способ решения задачи найден общими усилиями класса, не соотнося при этом окончательное решение задачи с изначальной собственной точкой зрения, не замечая, что по ходу поиска изменили свое мнение. Легко осваивают открытые способы, однако и на четвертом году обучения не обнаруживают тенденции к индивидуализации учебной деятельности. Они успешны только в рамках совместно - распределенной работы.

Группа ЕРА°: изначально дети, обнаружившие в начале школьного обучения низкую ПА и высокий уровень сформированности учебного ДО, активно работают на этапе постановки учебной задачи, там, где решается вопрос о соответствии освоенных способов действия новой ситуации. Также эти дети чрезвычайно активны в контроле за действиями, способы которых уже

найлены. Но когда класс приходит к выводу о необходимости поиска новых способов действия, когда нужно рискнуть, попробовать что-то непроверенное, активность детей из группы Б^А падает. Возможно, именно повышенная рефлексивность и притормаживает ПА детей этой группы: они слишком ясно видят, что они чего-то не знают и не умеют. И останавливаются в ожидании помощи, не доверяя собственным силам. Наблюдения за детьми этой группы показывают, что в ситуациях затруднений им свойственна повышенная чувствительность к внешним оценкам. Лишь во втором классе ПА этих детей повышается. Вероятно, за первый год школьной жизни, они почувствовали наконец-то доверие к собственным силам и к безопасности действий в учебных ситуациях (они поверили, что не знать - не стыдно, стыдно - не пытаться узнать). Поэтому они начали более эффективно осваивать те рефлексивные средства действия, которые вводились в учебных ситуациях. Однако также как и у детей группы А^Б к концу начального обучения у них не начинается индивидуализация учебной деятельности, они успешны только в рамках совместно - распределенной работы, но при этом конфликтны в деловых отношениях с одноклассниками.

Группа Б^Б: дети, обнаружившие в начале школьного обучения низкую ПА и низкий уровень сформированности учебного ДО на уроках пассивны. Даже если вопросы учителя касаются освоенного материала, они крайне редко отвечают по собственной инициативе. Не любят работать у доски, допускает много навыковых ошибок. В то же время состав группы крайне разнороден: в неё входит мальчик, который имеет самый высокий уровень дошкольный предпосылок учебной деятельности, и мальчик, который имеет самый низкий уровень. Два ребенка из этой группы к третьему классу стали самыми «звездными» детьми в классах, получив по максимуму выборов в стандартной социометрии с деловыми выборами. Однако в группе есть и ребенок, не имеющий ни одного выбора от своих одноклассников. Ко второму классу намечается существенный сдвиг как в ПА этих детей, так и в интеллектуальном развитии. Однако данные третьего класса показывают, что результат этот был неустойчивым. К концу младшего школьного возраста, когда начинается индивидуализация учебной деятельности и становление ее важнейшего новообразования - умения учиться самостоятельно, у детей этой группы отмечается некоторый регресс. Он проявляется в интеллектуальном развитии, в развитии учебного ДО. Возможно, первые два года обучения, когда происходит формирования класса как учебной общности, недостаточны для этих детей, чтобы почувствовать себя субъектами коллективно - распределенной работы. Из-за того, что группа малочисленна, нельзя выделить основополагающую проблему этих детей. Возможно, эти проблемы лежат в нескольких сферах, и их сочетание приводит к низкому уровню ПА и низкому уровню ДО.

3.2. Гипотеза об основаниях проектирования учебной деятельности младших школьников, открытой для детей с разным типом включения в учебное сообщество

Выше были представлены основания для выделения типологических групп детей на основе характеристик их интерпсихических учебных действий. Далее были выявлены индивидуально-типологические особенности детей, исходно различающихся по характеру включенности в совместно - распределенную деятельность класса. Избранный метод исследования

позволяет высказать предположение о характере ресурсов и дефицитов каждой группы, обусловившем их особый тип участия в учебной деятельности. Основанием для этого предположения является схема целостной учебной деятельности, в рамках которой у ребенка формируется направленность на изменение себя как субъекта этой деятельности (В.В.Давыдов, В.И.Слободчиков, Г.А.Цукерман, 1992).

Таблица 4

Субъектные характеристики детей с разными типами включения в учебную деятельность

Сферы существования рефлексии:	Предметы совместной работы учеников и учителя:	А ^п А ^о	А ^п Б ^о	Б ^п А ^о	Б ^п Б ^о
Деятельность, мышление	Общие способы действий, понятия	☺	☺	☺	☺?☹*
Коммуникация, кооперация	Позиции участников совместной деятельности	☺	☺	☹	☺?☹
Самосознание	Переходы ребенка от одной позиции к другой, от неумелости к умению	☺	☹	☺	☺?☹

Условные обозначения. ☺ - область успешности ученика, ☹ - область детских трудностей,

* - возможны различные комбинации

Эта схема может служить своеобразной картой для проектировщиков обучения. На ней обозначены «белые пятна» в существующей теории и практике организации учебной деятельности, без ликвидации которых не удастся обеспечить включение в совместную учебную работу детей, с разным исходным уровнем рефлексии и ПА.

Для того, чтобы понять как же должна быть спроектирована учебная деятельность младших школьников, которая «открыта» для детей с разным типом включения в учебное сообщество, мы проанализировали используемые учителями педагогические средства.

На наш взгляд в современной теории и практике учебной деятельности существует два подхода в использовании педагогических средств построения учебной деятельности в классе.

При **классическом подходе** учитель использует педагогические средства, соответствующие структуре учебной деятельности (В.В.Давыдов, 1996). Можно выделить три основных этапа ее развертывания:

- **этап постановки учебной задачи** - учитель предъявляет учащимся задание, по форме напоминающее предыдущие, но по содержанию не решаемое старым способом. Анализ причины неудач, вывод о том, что данная задача требует поиска новых способов решения, позволяет учителю перейти к следующему этапу;

- **этап поиска общего способа решения учебной задачи.** Основными учебными действиями на данном этапе являются действия преобразования и моделирования. Организация работы по поиску нового способа действия проводится, как правило, в группах совместно работающих детей. Работая в группах по поиску нового способа решения задачи, школьники применяют различные знаковые, рисуночные, символические средства, использование которых помогает им фиксировать ход поиска нового способа и его результат.

• **этап конкретизации общего способа** - на этапе построения системы частных задач и отработки нового способа, происходит переход от группового выполнения работы к индивидуальному. На данном этапе используются всевозможные задания, которые различаются по материалу, но не способу действия, а также недоопределенные и нерешаемые задачи.

Наши данные говорят о том, что при использовании данной системы педагогических средств,

- дети группы **А^А** успешны на всех этапах разворачивания коллективно - распределенной деятельности в классе. Дети групп **А^Б** и **Б^А** участвуют в работе классе частично, лишь на тех этапах, где они сильны. Дети группы **Б^Б** принимают участие в работе класса изредка, лишь на этапе конкретизации способа;
- к третьему классу показатели поисковой активности детей выходят на «плато» (существенно не изменяются от второго класса к третьему). Это говорит о том, что педагогических средств, обеспечивающих структуру учебной деятельности, недостаточно для развития учебной самостоятельности младших школьников.

Неклассические подходы представлены в проектах учебной деятельности, разработанных в последнее десятилетие. Проектировщики исходят из того, что условия для развития рефлексии в сфере предметного действия и мышления уже в достаточной степени разработаны, но открытым остается вопрос об условиях для развития тех особенностей самосознания, которые обеспечивают учебную самостоятельность младших школьников.

В описании и интерпретации результатов, полученных в новых неклассических проектах учебной деятельности, можно выделить, на наш взгляд, две основные линии. Представители первой линии сосредоточились на разработке педагогических средств, необходимых для выращивания индивидуального учебного действия учащихся (Б.Д.Эльконин, О.С.Островерх, О.И.Свиридова и др.). Основным способом построения учебной самостоятельности в данном подходе являются различные поляризации учебного пространства, например, разделение детского действия на подготовительную и исполнительную часть. С этой целью в внутриклассном пространстве организуются «места» подготовки (тренировки, ориентировки) и выполнения (реализации), место средств (стол - «помощник») и место - стол заданий. При поэтапном освоении этих средств происходит становление самостоятельного учебного действия младшего школьника. Однако и при данном подходе не все дети достигают желаемого уровня учебной самостоятельности. Остаются дети, которые работают не на содержательном, а на формальном уровне (О.С.Островерх, Л.М.Козлова, О.П.Трифорова, 2004).

Вторую линию представляют работы Г.А.Цукерман, где акцент ставится на внутренние связи педагогических средств, используемых в 1-2 и 3-4 классах: обосновывается необходимость строить в 3-4 классе новые формы образования. Эти новые формы образования должны органически сочетать черты начального и основного образования, но качественно отличаться и от тех, и от других, то есть быть «кентаврическими» по своей форме. Такими средствами являются, к примеру, письменная дискуссия и разновозрастное сотрудничество.

Одной из важных задач нашего исследования была разработка педагогических средств, направленных на развитие и поддержание детской инициативы, объективацию для детей их собственных изменений. Таким

средством, оценивающим проявления детского творчества в процессе обучения, стала «Тетрадь открытий»⁴, которая представляет собой общеклассный альбом (книгу), где фиксируются авторские записи детей, помогающие ученикам класса продвигаться в изучаемом материале (Е.Л.Подшивалова, 2003)

Наше исследование, в котором частично использовались вышеуказанные педагогические средства, показало: данные средства способствуют развитию детской инициативы, усиливают формирование контрольно-оценочной сферы младших школьников. Общим недостатком названных инновационных средств организации учебной деятельности является то, что они адресованы всему классу и не учитывают индивидуально-типологические особенности детей.

Система педагогических средств, в которой бы учитывались не только возрастные, но и индивидуальные особенности детей с разными типами и уровнями включения в поиск новых способов решения задач ещё только должна стать объектом разработки проектировщиков образовательных систем, нацеленных на то, чтобы научить детей учиться. Сейчас ясно лишь одно: недостающие средства организации учебной деятельности должны быть адресными.

(1) *средства адресованные* детям группы **А^пБ^о**, испытывающим трудности в объективировании собственных изменений. Для помощи этим детям необходимо создать письменную и социально значимую (заметную и для одноклассников и родителей) форму фиксации их личного вклада в общие «открытия» класса. Например, при создании страницы общеклассного учебника (эту страницу учитель пишет на основе индивидуальных проектов учеников) именно этим детям поручается подчеркнуть их авторские мысли и формулировки в окончательном тексте «правила».

Мы предполагаем, что такая индивидуализация личного вклада ребенка в общий результат поиска должна происходить на третьем - четвертом году обучения;

(2) *средства адресованные* детям группы **Б^пА^о**, испытывающим трудности в учебном сотрудничестве. Для этих детей необходимо с особой тщательностью подбирать партнеров для совместной работы. Желательные партнеры - это дети из группы **А^пА^о**; возможна работа с детьми из своей группы и группы **Б^пБ^о**. Крайне нежелательно проводить совместную работу этих детей с детьми группы **А^пБ^о**; дети группы **Б^пА^о** на этапе решения учебной задачи четко видят границу своего знания - понимают, что предложенную задачу решить старым способом нельзя, но в поиске новых средств не критичны («Помогите нам решить задачу. Дайте способ»), дети же группы **А^пБ^о** инициативны в поиске решения новой учебной задачи, но часто предлагают решать её старым способом. Если дети группы **А^пА^о** в предложениях детей группы **А^пБ^о** видят мысль, которую можно развить дальше, то дети группы **Б^пА^о** - неправильное решение задачи. На этом основании и возникает у них конфликт.

Итак, мы предполагаем, что детям группы **Б^пА^о** необходимо помочь в высказывании сверстника слышать не суждение о правильности / неправильности решения, а версию, пусть даже и ошибочную, но ведущую по пути поиска.

⁴ Исходная идея такой тетради разработана Л И Айдаровой, 1978.

Наше исследование позволяет перейти от воззваний о том, что учитель должен более точно адресовать свои педагогические действия, к вопросу о перепроектировании учебной деятельности, в которой обеспечены РАЗНЫЕ «ВХОДЫ» в совместный поиск общих способов решения задач. Представленная здесь типология способов включения ребенка в совместную учебную деятельность даст возможность учителю, приходящему в первый класс, точно определяя точку старта (исходя из того, каким количеством представлена каждая группа детей), проектировать траекторию продвижения в учебной деятельности сначала класса как учебного сообщества, а потом и каждого ученика в отдельности.

ВЫВОДЫ

1. Направленность человека на самоизменение в контексте учебной деятельности проявляется в способности учить себя самостоятельно, т.е. определять границы собственного знания и участвовать в поиске и опробовании новых способов действия. Учебное действие оценки и поисковая активность - эти относительно независимые характеристики учебной самостоятельности могут быть положены в основу типологии младших школьников как субъектов учебной деятельности.

2. Разные типы включения детей в совместно-распределенную учебную деятельность не жестко детерминированы дошкольным уровнем развития детей. Некоторые индивидуальные особенности первоклассников (интеллектуальное развитие выше среднего в классе, относительное эмоциональное благополучие) служат предпосылкой успешного школьного старта, но не являются достаточным условием субъектного поведения детей в учебной деятельности на втором - третьем году обучения.

3. В начальной школе исходный уровень поисковой активности ребенка в ситуации учебной задачи является наиболее сильным предиктором субъектного участия ребенка в учебной деятельности по сравнению с учебным действием оценки. На освоение новых рефлексивных способов и средств действия влияет не столько исходный уровень рефлексивного развития, обнаруживающий себя в учебном действии оценки, сколько уровень поисковой активности при овладении этими средствами.

4. Практикуемые сегодня педагогические средства организации поисковых действий детей исчерпывают свои развивающие возможности на втором году обучения. Необходимы новые, отсутствующие в современных проектах учебной деятельности способы фасилитации поисковой активности школьников 8 - 10 лет. Основанием для нового проекта организации учебной деятельности на третьем - четвертом годах обучения может служить представленная типология включения младших школьников в совместный поиск и опробование средств решения новых учебных задач.

Материалы исследования изложены в следующих публикациях:

1. Подшивалова Е.Л. Тетрадь открытий. Как поддерживать и развивать детскую инициативу // "Начальная школа" Приложение к газете "1 сентября". - 2003. - № 36 - 40.

2. Подшивалова Е.Л., Цукерман Г.А. Становление субъекта учебной деятельности (*трехлетнее лонгитюдное исследование младших школьников*) // Психологическая наука и образование. - 2003. - № 2. - С. 57-66.
3. Подшивалова Е.Л. Оценка проявлений детского творчества с помощью «Тетради открытий» // Учебная деятельность в разных возрастах. - М.: РАСКАЗОВЪ, 2003. - С.105 - 118.

Подписано в печать 25.02.2005 г.
Формат 60x841/16, Усл. Печ. Лист 1,5
Тираж 100 экз. Заказ № 392
Отпечатано «АлиА Принт»
Тел.: (095) 921-86-07 Факс: (095) 921-70-09
www.allaprint.ru

