

**Развитие анализа и рефлексии
в развернутом ориентировочном действии
в конце младшего школьного возраста**

Постановка задачи

Исследовательская линия в проекте строилась в контексте решения двух принципиально разных задач¹. С одной стороны, необходимо было дать обоснованную оценку тому, насколько реальны практические результаты внедрения проектных разработок. Поэтому, кроме оценки детской работы учителем, кроме многочисленных наблюдений на уроках необходимо было вести специальную работу, которая бы была акцентирована, в первую очередь, не на педагогических, а на психологических эффектах. На моментах, связанных с появлением и развитием индивидуального учебного действия, соответствующих новообразований младшего школьного возраста.

Следует сразу оговориться, что в нашем случае нельзя говорить о точной диагностике сформированности каких-то определенных характеристики, о достижении какого-то уровня. В данной работе не использовались уже апробированные диагностические методы. В рамках лабораторного эксперимента мы лишь сравнивали наши проектные классы с контрольными (в контрольные группы входили учащиеся из классов развивающего обучения, но обучающихся по классической программе РО). А также отслеживали динамику изменений тех или иных показателей в самом проектном классе. Сравнивали результаты с теми, которые получали в предыдущие годы.

¹ Проектные работы ведутся с 1996 года на базе I ступени университетской гимназии Универс» п/р д-ра психол. наук Б.Д. Эльконина. Апробация проектных разработок осуществлялась в двух классах, обучающихся по программе развивающегося обучения. Начиная с 1996 года сотрудники лаборатории «Образовательное пространство младшей школы» регулярно представляли свою работу на ежегодных конференциях.

Другая сторона экспериментов определялась, скорее, исследовательскими задачами теоретического плана. Основаниями для разворачивания каждого следующего шага в проекте являлись гипотезы об эволюции детского действия. Определенные представления о внутреннем устройстве и взаимопроникновении отдельных компонентов этого действия. Подобный исследовательский контекст предъявлял особые требования как к форме эксперимента, так и схеме анализа. Именно поэтому мы старались, во-первых, сделать работу испытуемого максимально открытой, предоставив широкую свободу действий (как в плане работы с материалом, так и в коммуникации со взрослым). И, во-вторых, в дальнейшем анализе попытаться отразить все многообразие вариантов детских действий.

Подобный поисковый характер экспериментов в свою очередь также не позволял воспользоваться уже существующими диагностическими либо экспериментальными методиками.

Предмет исследования

Как следует из темы статьи, в поле нашего рассмотрения попадают отдельные характеристики индивидуального учебного действия младшего школьника. Развитие этих компонентов, их целевое формирование в проектных классах.

Здесь мы говорим об особой детской способности к самостоятельному выстраиванию собственного учебного действия. Данная способность предполагает наличие развернутой ориентировки в детском действии. Также предполагает анализ и рефлекссию средств (как организационных, так и предметных) при решении задачи.

Для более полного обоснования представленной рабочей гипотезы акцентируем некоторые моменты, связанные с теоретическими основаниями развивающего обучения.

Ситуацию младшего школьника с точки зрения организации им собственной работы рассматривали в своих совместных исследованиях Давыдов В. В., Слободчиков В. И., Цукерман Г. А. [2]. При проектировании образования они

стремились ориентироваться на выращивание той самой способности самостоятельно строить и организовывать собственную жизнедеятельность.

Способность к самоорганизации в контексте учебной деятельности рассматривается как умение учиться. Это умение резко выделяется в ряду других общешкольных умений (писать, считать и т. д.). В самом широком смысле этого слова, умение учиться означает способность преодолевать собственную ограниченность не только в области конкретных знаний и навыков, но и в любой сфере деятельности и человеческих отношений.

Выделяя в качестве базовой составляющей умения учиться рефлексивную способность, авторы предлагают ряд методических принципов для становления детской рефлексии. В данном случае это построение на уроке разных форм учебного сотрудничества. Причем учитель ставит проблему таким образом, чтобы поляризовать различные стороны обсуждаемого противоречия, и за счет ограниченности разных точек зрения появляется предмет обсуждения.

Согласно взглядам Д. Б. Эльконина, учебная задача - это задача по самоизменению учащегося. В отличие от практической задачи при решении учебных задач ребенок начинает заниматься построением собственного опыта, переходит к произвольным способам организации собственного поведения. [4]

Следующий шаг мы делаем в русле концепции П. Я. Гальперина. В контексте такой детской самоорганизации необходимо, чтобы стало возможным, чтобы ребенок самостоятельно находил и самостоятельно строил полную ориентировочную основу собственных действий. [1]

И, наконец, Б. Д. Эльконин указывал, что теоретическое мышление (анализ, планирование, рефлексия) есть форма организации ориентировки ребенка в отличие от ее реализации, исполнения. Центром такой детской работы становится выделение учеником для себя сферы поиска как особой деятельности, отличимой самим учеником от пространства реализации. Что, в свою очередь, и является моментом становления развернутых поисковых форм деятельности к концу начальной школы. [3]

Итак, перед тем как перейти к обсуждению результатов эксперимента, еще раз отмечу, что, - основная цель проекта «Образовательное пространство младшего школьника» - это выращивание индивидуальных учебных действий

Общим принципом, задающим образовательное пространство, является принцип поляризации. Общим способом работы в проекте было построение детских действий как переходов от ориентировки (подготовки) к реализации (выполнению) учебного действия.

И основная гипотеза, которую в экспериментах мы должны были подтвердить или опровергнуть, и состоит в том, что в образовательном пространстве, заданном таким образом, собственно и развивается развернутое ориентировочное действие.

Надо сказать, данная гипотеза уже находила свое подтверждение в более ранних экспериментах. Так, например, более эффективное решение экспериментальных задач в проектном классе (1,2 год обучения), было связано с более развернутой ориентировкой и адекватными пробными действиями.

В нынешнем же эксперименте (с 4 классами) мы основное внимание уделяли не каким-то количественным особенностям, а самому качеству детского ориентировочного действия. Внутреннему его устройству.

Особенности такого устройства, на наш взгляд, достаточно четко ухватываются при анализе и построении средства решения задачи. Знакового средства.

Описание методики

Задания методики представляют собой наборы букв, с «зашифрованными», «спрятанными» в них словами, найти и прочитать которые можно только воспользовавшись «помощниками»: схемами, шифрами. Эти «помощники» и есть те средства, которые пошагово задают план выполнения каждого задания. Однако понять значение и назначение помощника в каждом новом задании, т.е. его смысл дети должны сами, поскольку открыто и инструктивно он не задается.

Ниже приведен пример одного из заданий. Есть набор букв (верхний ряд). Испытуемому необходимо догадаться, какое слово здесь зашифровано. Помочь в этом ему могут цифры в нижнем ряду.

т е ц и л а с н

4 2 7 6 1 8 3 5

На бланке расположены серии заданий, рядом с каждым из которых находился соответствующий «помощник» (схема действия). Плюс к бланку испытуемому предлагался листок чистой бумаги, который можно было использовать в качестве черновика. На самом бланке рисовать и писать запрещалось.

Взаимодействие со взрослым и схема помощи ребенку в ситуациях затруднения также обусловлены задачами эксперимента. В случае необходимости помощь предлагалась последовательно. От самой формальной, до обсуждения и содержательного анализа решения задания.

Ребенку предлагалось решить все задания.

Задания располагались в порядке возрастания сложности вплоть до 5 задания.

Именно в данном задании, как и предполагалось, большая часть испытуемых начнет испытывать затруднение в «чтении помощника». И именно особенности решения данного задания обладали наибольшей диагностической значимостью в нашем эксперименте. Если в первых 4 заданиях способ решения и функция помощника лежала почти на поверхности, то в 5 задании ребенок должен был открыть принципиально новый способ действия со средством решения задачи.

Самостоятельно решить это задание почти никому из испытуемых не удавалось. Все зависело оттого, насколько ребенку удастся принять помощь взрослого. Лишь во взаимодействии со взрослым, в совместном анализе удавалось открыть искомый вариант. Но этот результат обычно предваряла достаточно полная и развернутая работа по поиску, пробе самых разных вариантов и способов решения.

По сути, данное задание являлось смыслообразующим центром всего эксперимента. С одной стороны, во взаимодействии экспериментатора с испытуемым постепенно нащупывалась та детская способность к анализу и рефлексии, которая бы позволяла эффективно работать над решением задачи. Или, другими словами, находится ли данное новообразование в зоне ближайшего развития ученика. С другой стороны, пробы и попытки решить данное задание были связаны с исследованием самых разных способов решения. За счет работы испытуемого на предоставленном ему черновике эта работа была вполне наглядно представлена в эксперименте. Таким образом, анализируя работу ребенка на пробном пространстве его черновика, удалось получить представление о степени развернутости ориентировочного действия ребенка.

Самое последнее задание несколько отличалось от предыдущих. В нем испытуемым предлагалось самим придумать аналогичное задание: зашифровать слово и сделать к нему помощник, причем, желательно было придумать свой новый способ. Здесь мы могли оценить насколько стереотипны будут детские варианты.

Итоги эксперимента

В этой статье мы обсудим лишь некоторые, наиболее показательные результаты проведенного эксперимента. В таблице представлены сравнительные данные между проектным и контрольным классами по уровню эффективности решения 5 задания². Также приведены данные прошлогоднего эксперимента по другому проектному классу. Как видно из таблицы 1 в этом, и в прошлом году процент испытуемых, решивших 5 задание в проектных классах, значительно превосходит данный показатель в контрольных группах. 1999 год это, соответственно 75% и 25%, а в 2000 году - это 55% и 35%.

Таблица 1

	Проектный класс	Контрольный класс
2000 год	55%	30%

1999 год	75%	25%

Другим важным показателем, на наш взгляд, является уровень показанной в эксперименте развернутой тренировки. Развернутая работа на черновике отличается нами от простого фиксирования результатов - сделал и записал, и от пробных действий - появился вариант, начал, не получилось и закончил. Развернутая ориентировка отмечается в том случае, когда ребенок выстраивает какое-то промежуточное действие в пробном пространстве (на черновике). Из таблицы 2 видно, что данный показатель также фиксирует определенные различия между контрольным и проектным классами.

Таблица 2

	Проектный класс	Контрольный класс
Развернутая ориентировка	15%	35%

Общие итоги эксперимента можно сформулировать в следующих выводах:

1. Ученики в проектном классе успешнее выполняют задания связанные с анализом и открытием нового способа решения экспериментальных заданий. Они охотней включаются в исследовательскую деятельность в сотрудничестве со взрослым. Самое главное - они способны и готовы принять помощь взрослого. С одной стороны это может говорить о сформированности определенных норм детско-взрослого сотрудничества в проекте, с другой стороны данные показатели характеризуют то, что подобные возможности: анализ и рефлексия средств решения задачи находятся в зоне ближайшего развития младших школьников.

2. Испытуемые из проектного класса более успешно справлялись с простыми заданиями. У них не было того, что можно назвать избыточной ориентировкой. В тех случаях, где способ выполнения лежал на поверхности, эти дети справлялись более быстро и успешно. Также эти дети более успешно, в общей сложности, выполняли действие по образцу. В тех случаях, когда способ уже открыт и требуется лишь точно считать шифр, испытуемые из контрольного класса также справлялись более успешно.
3. Что касается работы на черновом листе, в пространстве детской пробы, то видно, что в проектном классе выше процент развернутой пробы. То есть ребенок выстраивает какое-то свое, вспомогательное средство, для того чтобы понять и решить задание. Именно данный результат может свидетельствовать об эффектах становления развернутого ориентировочного действия.
4. С последним заданием (придумать свое задание) справились и те и другие. Отличие заключалось в том, что в проектном классе было заметно меньше процент стереотипных вариантов (по типу образца). Многие испытуемые из проектного класса выстраивали достаточно сложные и необычные, и при этом адекватные схемы-помощники. В то время как в контрольном классе многие предлагали такие «культурные» варианты, как придумать ребус или загадку.

В целом эти выводы, на наш взгляд, подтверждают рабочую гипотезу о становлении развернутой детской ориентировки в проектных классах.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Гальперин П. Я. Введение в психологию. М, 1976.
2. Давыдов В. В., Слободчиков В. И., Цукерман Г. А. Младший школьник как субъект учебной деятельности // Вопросы психологии. 1992, № 3-4.
3. Островерх О. С. Отношения между подготовкой и исполнением как основное отношение в разворачивании учебной ситуации // Стенограмма доклада на научно

- практической конференции «Педагогика развития: современное детство и задачи школы». Красноярск 1997

4. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. М, 1989.

2. Следует отметить, что с другими заданиями методики почти все испытуемые справлялись одинаково успешно.