

Образовательное пространство учебной деятельности¹ **и динамика учебной самостоятельности школьников**

Постановка проблемы. Проблема становления ученика как субъекта совместной учебной деятельности изучалась в теории учебной деятельности [6; 18]. В теории и практике развивающего обучения (система Д.Б. Эльконина-В.В. Давыдова) особенно подчеркивается, что основное новообразование ребенка в младшем школьном возрасте – умение учиться. «Умением учиться, или учебной самостоятельностью, – пишет Г.А. Цукерман, – мы называем способность человека (1) обнаруживать, каких именно знаний и умений ему недостает для решения данной задачи, (2) находить недостающие знания и осваивать недостающие умения. Первая составляющая умения учиться обеспечивается образованием, расширяющим рефлексивные возможности младших школьников и подростков. Вторая составляющая умения учиться связана с развитием еще одной фундаментальной человеческой способности – выходить за границы наличного опыта, *трансцендировать* (от лат. *transcendo* – переступать, выходить за пределы, нарушать). Человек, умеющий учиться самостоятельно, столкнувшись с новым типом задач, способен преобразовывать известные ему способы действия и искать новые, используя при этом ресурсы, предоставляемые человеческой культурой (в частности, учебники, справочники, словари и т.п.)» [14, с. 11]. Говоря об основном новообразовании младшего школьника, заметим, что оно не формируется прямо и непосредственно, а возникает как результат обучения, организованного в форме учебной деятельности. Цель обучения – это создание условий для возникновения и развития умения учиться.

¹ Выражаем глубокую признательность Б.Д. Эльконину, Г.А. Цукерман, Б.И. Хасану, за содержательное обсуждение данной работы. Мы также благодарны И.Д. Фрумину, Т.В. Скретневой за практические советы и обеспечение организационной стороны наших разработок. Благодарим за помощь в проведении исследований Л.А.Новопашину, а также наших коллег – педагогов и психологов красноярской гимназии №1-Универс за соавторство и сотрудничество.

В работах Г.А. Цукерман наиболее полно изучена *интерпсихическая* форма учебной самостоятельности школьников, ядром которой является *поисковая активность*, возникающая только в совместной учебной деятельности под руководством учителя. *Самостоятельность*

описывается автором, во-первых, как умение обходиться без посторонней помощи в типовых (выученных) ситуациях, во-вторых, как учебная независимость, т.е. способность критично оценивать качество помощи, предлагаемое авторитетным взрослым, учебником и другим источником, в-третьих, как учебная инициатива, направленная на совместный поиск новых способов действия, способность задавать содержательные вопросы в ситуации обнаружения собственных дефицитов. Таким образом, речь идет о становлении учебной инициативы и независимости [14; 15].

В настоящее время в теории учебной деятельности недостаточно разработан вопрос об учебном действии как *личном, самостоятельном и ответственном действии*. Эта грань самостоятельности и ее становление в онтогенезе мало изучены. Однако для того, чтобы она проявлялась, необходима специальная организация пространства детского действия. Взрослый может участвовать в совместном действии с ребенком так, чтобы у ребенка возникала возможность и необходимость делать выборы в границах, доступных каждому возрасту.

В статье речь пойдет о том, как в специально выстроенном взрослыми пространстве учебной деятельности может развиваться и проявляться у младших школьников учебная самостоятельность, какова ее динамика.

Что такое учебная самостоятельность? Развитое самостоятельное действие связано с *выбором и* принятием решения, поэтому оно всегда является действием ответственным. Человек сам принимает решение: действовать или не действовать в определенной ситуации, а если действовать, то каким способом. Для осмысленного принятия решения человек должен понимать, когда он готов что-то делать, а когда нет, и в этом

смысле это действие рискованное. Речь идет *об инициативе в принятии решения.*

Поясним на конкретном примере, о каких проявлениях учебной самостоятельности младших школьников идет речь.

Учитель предложил классу контрольную работу и предоставил выбор: можно сразу писать контрольную работу и получить за нее оценку², можно подготовиться к ее выполнению, а работу написать позже. Каждый первоклассник сам определял, что он будет делать – писать сразу на оценку или готовиться к контрольной работе. В классе располагались три стола: на одном лежали несколько одинаковых текстов контрольной работы, состоящей из четырех заданий базового уровня и повышенного уровня сложности, на другом – тренировочные карточки. Тренировочные карточки – это отдельные задания, проверяющие одно из четырех математических умений, которые проверялись в контрольной работе; среди тренировочных карточек задания повышенного уровня сложности отмечались звездочкой. На третьем столе располагались карточки со схемами, чертежами, которые изучались на уроках в качестве средства выполнения задания.

Первоклассница Оля Т. подходит к столу с контрольной работой, внимательно просматривает задания контрольной работы по порядку, останавливается на задании, в котором надо решить текстовую задачу, и откладывает листок в сторону со словами: «Нет, еще не готова». Подходит к столу с тренировочными карточками и выбирает две задачи повышенной трудности. Решив их, обращается к учителю за проверкой. После успешно выполненных и проверенных заданий Оля опять подходит к столу с контрольной работой, смотрит, но снова не приступает к контрольной, объясняя: «Надо еще уравнения порешать». Выбирает два уравнения повышенной сложности, решает их и обращается за проверкой к учителю. После учительской проверки девочка берет текст с контрольной работой и выполняет всю работу на «отлично».

² В классе практиковалась безотметочная система оценивания [1].

Видно, что в созданной учителем ситуации выбора девочка реально делает выбор. Хочет взять контрольную работу, но, ознакомившись с ее содержанием, откладывает. В этой ситуации ребенок как бы оценивает свой ресурс как пока недостаточный – «еще не готова». Заметим, что Оля берет не все подряд тренировочные карточки, а только с задачами и уравнениями, причем повышенной сложности. Можно сказать, что ученица организует свою подготовку перед контрольной работой как некоторое испытание, проверку своих умений и знаний. Обращение к учителю за проверкой помогает девочке принять решение о переходе к работе на оценку. При такой работе учитель не говорит ученице, в чем ей надо потренироваться, когда нужно закончить подготовку и приступить к контрольной работе. Ребенок самостоятельно организует свою подготовку, определяет ее содержание относительно собственных возможностей и трудностей в предстоящей контрольной работе, принимает решение об окончании подготовки и переходит к работе на оценку. Такое поведение мы и называем *самостоятельным и ответственным индивидуальным учебным действием*. Заметим, что подобное действие встречается у некоторых учащихся уже в конце первого класса, но становится характерным для большинства детей только в конце второго класса и только в том случае, когда учебное пространство класса и учебное взаимодействие в нем организованы так, что целенаправленно побуждают подобные проявления учебной самостоятельности.

Описав *учебную самостоятельность*, определим ее основные характеристики.

Учебная самостоятельность связана с принятием или непринятием «чужих» задач, с возникновением собственных учебных целей и подразумевает то, что ребенок сам выбирает или строит средства достижения этих целей. В случае затруднения он способен обратиться к учителю, к товарищу, к книге - *инициативное обращение* к другому. В учебной работе ребенок может и должен учиться сам принимать решение о необходимости

совершенствовать свои учебные умения. Иными словами, *учебная самостоятельность* включает самостоятельную постановку индивидуальных учебных целей, инициативный поиск средств их достижения, ответственное принятие решения в ситуации выбора (можно действовать или необходимо сначала тренироваться, совершенствовать способы действия). Заметим, что в подавляющем большинстве случаев возможность принимать подобные решения на протяжении всего школьного обучения ученикам не предоставлена. Взрослые сами решают за учеников, что, как и сколько они должны выучить на каждом отдельном этапе школьной жизни. А по окончании школы взрослые, лишившие учеников учебной инициативы, полагают, что далее молодые люди должны учиться самостоятельно, то есть ответственно принимать образовательные решения, в которых они до того не участвовали.

Как должно быть организовано образовательное пространство и учебное взаимодействие, чтобы с самого начала школьной жизни происходило развитие учебной самостоятельности школьников?

Для ответа на этот вопрос с 1995 по 2000 г. было проведено экспериментальное исследование под руководством Б.Д. Эльконина в первой ступени гимназии №1-Универс г. Красноярска. В проведенном исследовании мы показали, что такой способ организации образовательного пространства, как разделение детских действий на подготовительную и результативную части (и их поляризацию в пространстве класса) способствует возникновению и становлению индивидуальных учебных действий учащихся, их способности принимать решения в ситуации учебного взаимодействия [12].

В отличие от В.В. Давыдова, который рассматривал учебную задачу и последовательность учебных действий в ней как ключевой момент в формировании субъекта учебной деятельности, мы разработали иной подход, где главным моментом в становлении субъекта учебной деятельности является организация пространства учебной деятельности.

Поляризация предметно-пространственной среды класса есть необходимое условие выделения и освоения ребенком учебного действия. Освоение структуры учебного действия как отношения между подготовкой и реализацией сначала разворачивается во внешнем плане, а затем это отношение становится внутренним посредством поляризации пространства работы и специально выстроенного педагогического действия учителя.

Образовательное пространство учебной деятельности младших школьников. Перечислим основные методические приемы технологии поляризации предметно-пространственной среды, которые использовались в экспериментальных классах гимназии №1-Универс г. Красноярска [12].

Во-первых, это введение черновика как особого места подготовки. Поляризация предметно-пространственной среды происходит сначала в рабочей тетради ребенка, где выделяются и противопоставляются два места – «черновик» и «чистовик». Работая на черновике (то есть не «на отметку», не для предъявления учителю), учащиеся начинают понимать уместность самой фазы подготовки, учатся определять ее содержание и объем, обращаются к средствам самоподготовки³.

Таким образом, первая задача учителя – разделить действия ребенка на подготовку и реализацию (или, используя общеупотребительные термины, на *ориентировочную и исполнительскую части*) и с самого начала задать отношение ребенка к своему действию, открыть ему смысл подготовки в отличие от реализации.

Во-вторых, особая организация предметно-пространственной среды класса. Для того чтобы это разделение было представлено ребенку, необходимо явно задать это разделение в пространстве класса. Пространство класса структурируется относительно двух смысловых центров – подготовки и реализации, которые занимают определенные места. В начале обучения на классной доске выделяется «место сомнений» и «место на оценку». Учитель

³ В качестве средств самоподготовки на этапе обучения письму могут быть элементы букв и цифр, в решении текстовых задач – чертежи и схемы и т.д.

и учащиеся договариваются, в какой ситуации дети будут работать на разных частях доски. Если учащийся уверен и готов продемонстрировать свой способ работы и свои действия учителю и сверстникам, то он работает на той части доски, которое обозначено как «место на оценку». В этом случае его действия оцениваются учителем и другими детьми. Если ребенок сомневается в своих действиях, то он работает на той части доски, где определено «место сомнений». И в этом случае его действия не оцениваются, учитель и одноклассники помогают ученику выявить и разрешить его сомнения.

Важным является выделение особых «мест» в пространстве класса (стол с тренировочными карточками, стол с контрольными карточками, стол с карточками-«помощниками»), что позволяет усилить противопоставление подготовки и результата. Эти столы выступают как опора для организации учащимися собственного действия, которое выстраивается ребенком как переход от одного вида работы к другому. Так, наглядно представленные средства (графические схемы слов, математических отношений, ...) на столе с «помощниками» являются действенными опорами для организации ориентировочной части действия. Ребенок может выбрать любое средство и опробовать его как средство решения данной задачи. Введение действительности средств усиливает содержание самой подготовки. «Черновик» перестает быть только «местом» для упражнений по отработке навыка, а через обращение ребенка к средствам становится для него «местом» освоения способов действия.

В-третьих, урок и занятие как разные формы организации учебной работы. Учебное время в начальной школе делится на «уроки» и «занятия», отличающиеся по типу общения учителя и ученика, по форме завершения работы, по содержанию предметного материала. Если урок – это место принятия и постановки учебной задачи, где происходит выделение общего способа, то на занятиях тренировочного типа разворачивается работа по освоению операций, входящих в состав введенного на уроке способа

действия. Мы различаем занятия двух типов: *исследовательское* и *тренировочное*. Например, на уроке открывается способ сложения многозначных чисел с переходом через разряд, прорабатывается возможность моделирования такого сложения с помощью схемы и предметов и опробуется сложение чисел. На следующем после урока занятии исследовательского типа учащиеся понимают принцип устройства обычных счет и пробуют изготовить счеты в другой системе счисления. Благодаря такой работе, ребенок не просто понимает, для чего нужны счеты и как их можно использовать, а пытается воплотить в реальной модели открытый на уроке принцип сложения. Специфика занятия состоит в том, что школьники *самостоятельно выбирают* для себя вид и объем заданий, решают, чем заниматься – тренироваться в совершенствовании определенного умения либо сразу выполнять работу на оценку.

На занятии меняется позиция и тип кооперации учителя с детьми. Педагог становится консультантом, помогая ребенку выбрать задание относительно его дефицита и подобрать карточку-«помощника». На занятиях, как правило, дети подходят к учителю со своими вопросами, а не учитель подходит к детям.

Педагогическое действие. На сегодняшний день нам известно, что наличие элементов пространства классной комнаты еще не гарантирует возникновение учебного действия как самостоятельного и ответственного, учитель должен совершить специальные усилия по построению образовательного пространства учебной деятельности, когда все элементы пространства сначала для него, а затем для ученика становятся связанными вокруг центрального отношения «подготовка-реализация». Для формирования учебной самостоятельности педагог должен строить свое педагогическое действие, используя разные институциональные формы (урок, занятие, поляризованный урок) и элементы образовательного пространства.⁴

⁴ Столы с тренировочными карточками, столы с карточками-«помощниками», столы с карточками «на

Таким образом, средства поляризации образовательного пространства сначала надо понять как средства учительской, а потом уже детской работы.

Что тогда *объект и предмет учительской работы*?

В своих работах мы показали, что *объект педагогического действия* - это само строение детского действия, но не вообще детского действия, а его строение в аспекте двух функций, часто слитых в одном действии: подготовительной в широком смысле, а не только поисково-ориентировочной [7]. Как правило, традиционная школа в лице учителя нацеливает его на ценность и важность выполнения. В развивающем обучении другая ценностная ориентация: учитель так организует пространство учебной работы, чтобы ребенок сам мог подготовить выполнение любого действия из данного класса, выстроить способ решения класса задач. Пространство учебной задачи с самого начала должно выступить как пространство подготовки, где ребенок выстраивает свой опыт работы со средством.

В развивающем обучении учительское действие должно быть связано с инициацией ориентировочно-поисковых (и шире - вообще подготовительных) действий.

Что значит эта инициация, приводящая к самостоятельному действию ребенка?

Вслед за Л.С. Выготским и Д.Б. Элькониным мы полагаем, что существенным моментом является работа взрослого по приданию особого смысла детскому действию, порой даже неудавшемуся. Необходимо, чтобы детское действие *переинтерпретировалось* бы взрослыми как ориентировочное, поисковое действие.

В известном примере Л.С. Выготского о происхождении указательного жеста раскрываются два аспекта перехода от *интерпсихического* к *интрапсихическому*. Первый аспект: суть внешней коллективной формы

оценку», индивидуальные тренировочные доски, разделение на черновик и чистовик в детских тетрадях, разделение доски на тренировочную и оценочную части и др.

поведения есть передача от одного человека (взрослого) другому (ребенку) неких опор, с помощью которых он организует свое поведение, и в дальнейшем эти опоры становятся внутренними. Второй аспект связан с тем, что опоры (стимулы-средства) вращиваются в том случае, если они используются как средство *обращения* к другому.

Для нас центром общения ребенка и взрослого и является подобное переосмысление. Что в нашем случае означает *переосмысление*?

Приведем пример из проектной работы. В начале обучения, когда ребенок приносит выполненное задание учителю, педагог спрашивает: «А что из того, что ты мне принес, следует оценить?». Другими словами, ребенок просто показывает учителю выполненную работу, а учитель *перепонимает* ее, *переинтерпретирует* как то, в чем есть подготовительная часть, которая не оценивается, и это отличает ее от части исполнения.

У учителя возникает особое отношение к действию как к поисковому и это отношение выражается в *функциональном переосмыслении*, обращенном к ребенку и принятом им. Сначала учитель начинает видеть в работе ребенка «черновик», наделяя особым смыслом детскую работу, а затем, и сам ребенок так переосмысливает свою работу и связывает ориентировку и реализацию.

Итак, для того чтобы возникло индивидуальное учебное действие, необходимо выделить особый *предмет работы учителя*. Он связан с удержанием функционального различия, отношения между подготовкой и реализацией. Предметом наблюдения и работы учителя становятся различия и переходы между двумя функциональными частями действия - между ориентировкой, подготовкой в широком смысле и исполнением. Учитель начинает рассматривать не только то, как ребенок освоил содержание урока, но и то, как он организует подготовку, инициативен ли в обращении к знаковым средствам (модели, схемы) как средствам анализа задачи, слова, предложения, обращается ли в ситуации затруднения с вопросами к учителю, к сверстникам и т.д.

Центром общения учителя и ученика становится переосмысление, переинтерпретация взрослым работы ребенка. Учитель осмысливает нечто как подготовку (в отличие от исполнения) и это передает ребенку.

Что дает введение этих различий? Яркий прирост в учительской работе - это появление больших возможностей в наблюдении. Учитель, помимо педагогической задачи передачи содержания, наблюдает за тем, как ребенок готовит свое действие, адекватно ли он строит свою подготовку, какие средства он для этого берет.

Мы выделяем существенную характеристику педагогического действия - его *открытость*. Согласно Б.Д. Эльконину, *открытым* можно назвать такое действие взрослого, которое включает в себя инициацию и удерживание детского действия [16, с. 62]. Учительское действие становится *продуктивным* тогда, когда оборачивается *детским действием*, самостоятельным, а не подражающим образцу взрослого.

Первые формы такой самостоятельности мы наблюдали как раз в построении ребенком своего черновика. Уже к середине первого класса мы получили индивидуальное своеобразие в тренировке. *Разнообразие форм тренировки* и является для нас одним из *критериев возникновения индивидуального учебного действия*.

Открыть действие ребенку – это значит попытаться найти вместе с ним место совершенного действия. Например, проверить, действительно ли созданный «помощник» помогает решить задачу или нет. В нашей работе подобная проверка выглядела как коллективно-распределенное действие, когда созданный «помощник» передавался ребенком другому ученику, который опробовал «помощника» в ситуации решения задачи или при выполнении упражнения. Существенно, что работа одного ребенка со средством другого приводила к изменению, переделыванию «помощника».

Наряду с такой существенной характеристикой педагогического действия, как *открытость* мы выделяем еще одну характеристику педагогического действия – *адресность*. В своем исследовании мы показали,

что положительную динамику в становлении индивидуальных учебных действий, сдвиг в развитии детского действия можно наблюдать в том случае, если выстроить педагогическое действие, адресованное детям с разным уровнем сформированности учебного действия. Подчеркнем, что нетривиальность данного подхода состоит в том, что целью работы учителя становятся не столько личностные характеристики детей и стили его работы, не столько мера освоенности детьми содержания учебного предмета (учится на «пятерки» или «тройки»), сколько *построение детского действия как самостоятельного учебного действия* [10, с.194].

Внедрение технологии поляризации образовательного пространства в развивающее обучение позволило получить новые данные об объекте и предмете педагогического действия. Для нас существенно, что в разделении на ориентировку и выполнение в явном виде задается отношение ребенка к собственному действию, строится смысловая область опосредствования.

Динамика учебной самостоятельности. В экспериментальных разработках мы показали, что при особой организации образовательного пространства уже к середине первого класса дети самостоятельно оформляют собственную подготовку, а к концу третьего года обучения достигается основной образовательный эффект – *самостоятельное и ответственное учебное действие*. Если в первом классе более половины учащихся неадекватно относятся к написанию контрольной работы (они считают, что не готовы к ее написанию, хотя на самом деле готовы и могут написать работу хорошо), то во втором классе большинство второклассников адекватно отказываются от выполнения проверочной работы, говоря, что они еще потренируются, им еще рано, они на самом деле еще не готовы. Однако когда говорят, что готовы, то в контрольной работе допускают ошибки. В третьем классе почти все учащиеся и адекватно отказываются, и адекватно не отказываются от выполнения работы на оценку [12].

Для изучения динамики становления индивидуальных учебных действий (далее – ИУД) был разработан пакет диагностических процедур,

направленных на определение уровня сформированности учебной самостоятельности: что можно ожидать к концу каждого класса в сфере развития учебной самостоятельности младших школьников и подростков?

Общий метод и принципы построения диагностических процедур.

В основу системы диагностических процедур положены следующие основные положения:

1. Представления об индивидуальном учебном действии как первом этапе формирования учебной самостоятельности. Становление учебной самостоятельности происходит при построении, организации человеком своего действия и только позднее можно говорить о самостоятельности как о таком качестве личности, которое человек проявляет не только в учебной, но и в других сферах деятельности.

2. Представления о принципе организации диагностических процедур, который состоит в том, что для наблюдения должна быть создана ситуация построения ребенком своего учебного действия, в которой те или иные поведенческие характеристики можно будет квалифицировать как признаки индивидуального учебного действия.

3. Представления о принципе системности диагностических процедур, в которых должна быть представлена единая линия оценки сформированности индивидуального учебного действия на протяжении младшего школьного и подросткового возрастов.

Нами были разработаны и описаны три диагностические процедуры [9]. Основу диагностических процедур составляет метод, построенный на основе представлений П.Я. Гальперина о двух частях человеческого действия (ориентировка и исполнение). В развитом учебном действии, по словам Б.Д.Эльконина, между ориентировкой и реализацией находится принятие решения.

Идея метода наблюдения состояла в том, что три характеристики действия (подготовка, средства, реализация) разделены во времени (подготовка, контрольная работа, работа над ошибками) и оформлены в

пространстве класса (столы с текстами контрольной работы, столы с тренировочными карточками и столы со средствами – «карточками-помощниками»). *Цель наблюдения* – определить, как ребенок в своей работе соотносит три части действия.

На основе выбранного метода, мы выделили следующие *критерии наблюдения*: 1) выбор вида работы, основания выбора; 2) адекватность, согласованы ли подготовка и работа на оценку (оценивается относительно результативности); 3) результативность работы; 4) организация подготовки: выбирает тренировочные карточки относительно собственных затруднений или легкие, интересные карточки, не связанные с трудностями, самостоятельно или с чьей-либо помощью выбирает тренировочные карточки; 5) обращение к учителю; 6) обращение к средствам; 7) переходы от подготовки к выполнению и от оценки к подготовке.

Первый, второй, третий и четвертый критерии связаны с целеполаганием, удерживанием цели предстоящего действия и достижением результата (самостоятельное действие). Пятый и шестой отражают детскую инициативу, поиск средств выполнения (инициатива). Седьмой критерий связан с остановкой действия и принятием решения о переходе либо к контрольной работе, либо повторно к тренировке (ответственность).

Диагностическая процедура №1 «Подготовка к контрольной работе» проводилась с первого по седьмой класс и позволяла определить, что можно ожидать к концу каждого класса в сфере развития учебной самостоятельности младших школьников и подростков?

Процедура проводилась в форме контрольной работы, в течение трех дней и представляла собой разворачивание трех этапов: подготовка к контрольной работе, выполнение контрольной работы, работа над ошибками. В первый день учитель объявлял о возможности выбора при выполнении контрольной работы (сразу выполнять контрольную работу или предварительно потренироваться). Учащиеся имели возможность самостоятельно определять, с чего им начинать работу, в какой момент

переходить от тренировки к контрольной работе и какие средства использовать при подготовке.

На основе заданных критериев наблюдения были определены уровни сформированности у детей индивидуального учебного действия – высокий, выше среднего, средний, ниже среднего, низкий. Ребенок, у которого высокий уровень индивидуального учебного действия (т.е. учебное действие сформировано) способен определить необходимые умения для решения предлагаемых задач и оценить степень их сформированности у себя. Исходя из этого, ребенок принимает решение о том, сможет ли он справиться с контрольной работой, затем, либо приступает к работе на оценку, либо пытается восполнить обозначенные дефициты, выбирая возможность «потренироваться». При выборе контрольной работы учащиеся без ошибок выполняют задания как простого уровня, так и повышенного. При выборе работы по подготовке к контрольной учащийся показывает способы преодоления собственных затруднений: он обращается с содержательными вопросами к учителю, одноклассникам; обращается к ключам или к учителю, проверяя выполненные тренировочные задания; использует «карточки-помощники», основывая их выбор на выделенных дефицитах. Все это позволяет ребенку достигнуть высоких результатов при последующем выполнении заданий контрольной работы. В течение урока могут самостоятельно принять решение об окончании своей подготовки и перейти к выполнению контрольной работы.

В то время как дети с низким уровнем индивидуального учебного действия не умеют выделить умения и оценить собственные дефициты относительно поставленной задачи. При столкновении с трудностями – либо откладывают задание, либо сидят, не обращаясь за помощью ко взрослому или к сверстнику. Тренировка не разворачивается как работа по преодолению собственных дефицитов, средствами организации собственной подготовки такой ребенок не владеет и, как следствие, результативность контрольной работы у таких детей низкая. Как правило, учащиеся выбирают сразу работу

на оценку, но такой выбор оказывается неадекватным, т.к. с простыми заданиями контрольной работы ребенок не справляется и получают низкие результаты за контрольную работу.

Исследование проводилась в конце каждого года обучения, с мая 2006 года по май 2009 года. В исследовании приняли учащиеся трех экспериментальных классов, обучающихся по программам Д.Б. Эльконина-В.В. Давыдова, где с первого по четвертый класс реализовывалась технология поляризации образовательного пространства.

Исследование было организовано с целью поиска ответа на вопрос: какова динамика становления индивидуального учебного действия младших школьников.

Мы предположили, что существенные изменения в становлении учебной самостоятельности должны произойти во второй фазе младшего школьного возраста (в начале третьего класса). Теоретической основой данного предположения послужили представления Д.Б. Эльконина о двух фазах младшего школьного возраста, когда от первой ко второй фазе происходит переход от совместного к индивидуальному учебному действию [18].

В табл. 1 представлены данные относительно динамики индивидуального учебного действия младших школьников трех экспериментальных классов.

Количественный и качественный анализ динамики индивидуального учебного действия.

Таблица 1

Динамика становления индивидуального учебного действия младших школьников с первого по четвертый класс, %

	1 класс май 2006	2 класс май 2007	3 класс май 2008	4 класс май 2009
ИУД Уровень	64 ч. - 100 %	84 ч. - 100 %	84 ч. - 100 %	76 ч. - 100%
Низкий	11	6	1	1
Ниже среднего	9	5	6	7

Средний	69	74	62	46
Выше среднего	9	6	6	24
Высокий	2	9	25	22

Из таблицы 1 видно, что большинство детей на протяжении четырех лет обучения находятся на переходных формах ИУД. Существенный прирост на 16% происходит от второго к третьему классу в группе учащихся с высоким уровнем. От третьего к четвертому классу существенный прирост на 15% происходит в группе учащихся с уровнем выше среднего.

Таким образом, если переход от первого ко второму классу характеризуется уменьшением количества учащихся в группе с низкими уровнями (низкий и ниже среднего), то от второго к третьему классу другая тенденция – увеличивается количество учащихся в группе с высокими уровнями (высокий и выше среднего). От третьего к четвертому классу увеличивается группа детей с уровнем – выше среднего.

Возникает вопрос о том, что скрывается за такой динамикой? *Какие качественно новые изменения происходят в самом индивидуальном учебном действии?*

Во-первых, мы заметили, что прогресс учащихся как переход на более высокие уровни индивидуального учебного действия связан с тем, что к концу четвертого класса 63% учащихся в ситуации выбора отдают предпочтение подготовке к контрольной работе. По сравнению с первым классом, количество детей, выбирающих тренировку, возрастает на 22% к четвертому классу.

Во-вторых, происходят существенные изменения в содержании подготовительной части работы, когда тренировка организуется учащимися не с целью решения задач, которые нравятся и хорошо получаются, а относительно собственных дефицитов в тех умениях, которые проверяются затем в контрольной работе. Если в первом и втором классе встречаются

учащиеся, которые в ситуации затруднения откладывают не получающиеся задания, то в конце четвертого класса таких учащихся нет.

В-третьих, важным моментом в организации тренировки становится инициативное обращение учащихся к проверке выполненных заданий. Самопроверка возникает не по указанию учителя, а становится внутренне необходимой в организации собственной подготовки. К концу третьего класса и в четвертом классе проверка тренировочных карточек уже становится нормой при подготовке к контрольной работе.

В-четвертых, к концу третьего класса появилась группа учащихся в количестве 14 человек (17%) из 84, имеющих план работы, который служит опорой при организации их подготовки к контрольной работе. Заметим, что данное новообразование (план работы как средство организации) является основой возникающих уже в основной школе у подростков индивидуальных стратегий организации собственной подготовки.

Таким образом, наше предположение о различиях в индивидуальном учебном действии учащихся в первой и во второй фазе младшего школьного возраста подтвердилось. Количественный анализ показал, что от второго к третьему классу происходит прогресс по высоким уровням индивидуального учебного действия. Качественный анализ показал, что учащиеся удерживают связь между двумя частями действия – их подготовка выстраивается с целью преодоления собственных дефицитов и достижения результата, что выражается в изменении содержания и способов организации школьниками своей подготовки.

Выделить индивидуальные траектории становления индивидуального учебного действия оказалось возможным у 54 учащихся, которые участвовали в диагностических процедурах на протяжении четырех лет (с первого по четвертый класс). Траектории становления индивидуального учебного действия у учащихся с первого по четвертый класс представлены в табл. 2.

Таблица 2

Индивидуальные траектории динамики индивидуального учебного действия у младших школьников на протяжении четырех лет

Индивидуальные траектории динамики индивидуального учебного действия (54 чел. – 100%)				
Прирост уровня ИУД к концу четвертого класса по сравнению с первым классом		Сохранение уровня к Со концу четвертого класса по сравнению с первым классом		Снижение уровня к концу четвертого класса по сравнению с первым классом
Траектория прогресса в становлении ИУД на протяжении четырех лет	Траектория со спадом на одном из этапов (либо в начале, либо в середине)	Сохранение на протяжении четырех лет (на среднем уровне)	Спады и подъемы внутри этапов	Разные траектории движения
25 чел. 46%	10 чел. 19%	5 чел. 9%	11 чел. 20%	3 чел. 6%

Из таблицы 2 видно, что траектория прогресса в становлении индивидуального учебного действия на протяжении четырех лет характерна для 25 учащихся (46%). У 10 человек (19%) на протяжении четырех лет происходит как снижение уровня, так и его повышение, только в конце третьего класса происходит прогресс как переход на более высокий уровень, который удерживается до конца четвертого класса. Из 54 человек 16 (29%) демонстрируют сохранение уровня, из них 5 человек на протяжении четырех лет остаются на одном и том же уровне, а у остальных 11 (20%) наблюдается падение или подъемы в течение четырех лет обучения. Для 3 (6%) учащихся характерно снижение уровня ИУД в четвертом классе по сравнению с первым классом.

Таким образом, для динамики индивидуального учебного действия характерно, что наиболее выраженной траекторией в становлении индивидуального учебного действия является прогресс как переход с более низкого на более высокий уровень ИУД от первого к четвертому классу. При этом эта динамика может быть как равномерной (стабильное повышение

уровня на протяжении четырех лет) у 46% учащихся, так и неравномерной (со спадами и подъемами) у 19% учащихся.

Наряду с лонгитюдным исследованием, в котором приняли участие ученики трех экспериментальных классов, было проведено сравнительное исследование с целью поиска ответа на вопрос: *как влияет содержание программы и технология поляризации на динамику учебной самостоятельности?*

Диагностическая процедура №1 «Подготовка к контрольной работе» проводилась в трех экспериментальных классах, обучающихся по системе развивающего обучения Д.Б. Эльконина–В.В. Давыдова («Г», «М», «Д»), в которых на протяжении четырех лет обучения в первой ступени использовалась технология поляризации образовательного пространства. Во второй ступени в 5 и 6 классах реализация программ развивающего обучения разворачивалась только на русском языке и на математике, а формирование учебной самостоятельности в соответствии с принципом поляризации происходило эпизодически.⁵ В контрольном «Б» классе в начальной школе дети обучались по программам «Школа-2100», а в основной школе обучение проходило по традиционным программам.

Нас интересовал вопрос, что происходит с учебной самостоятельностью при переходе школьников из первой во вторую ступень (при переходе из одного возраста в другой) и как на это влияет содержание программ и технология поляризации образовательного пространства.

Известно, что при переходе от 4 к 5 классу учащиеся вступают в новый период своего развития, описанный в литературе как предпододростковый кризис [13]. Во время критического возраста происходит обесценивание прежнего образа жизни и старых интересов, в том числе происходит потеря интереса к учению, у школьников возникают новые интересы и мотивы [4; 18].

⁵ Систематическая формирующая работа во 2 ступени была существенно ограничена из-за дефицитов, связанных как с теоретической разработкой модели учебной самостоятельности в подростковом возрасте, так и с практической реализацией (например, с внедрением системы занятий исследовательского типа).

Данные положения послужили основанием для постановки *гипотезы 1* о том, что у учащихся как контрольных, так и экспериментальных классов при переходе из 4 в 5 класс показатели высоких уровней ИУД снизятся. *Гипотеза исследования 2* состояла в том, что в экспериментальных классах, обучение в которых в начальной школе проходило в форме учебной деятельности с использованием технологии поляризации образовательного пространства, в отличие от контрольного класса будет наблюдаться прогресс в становлении индивидуального учебного действия как в начальной, так и в основной школе.

Описательные статистики индивидуального учебного действия.

Для оценки уровня индивидуального учебного действия использовалась следующая шкала, на которой каждому уровню приписано числовое значение: 5 – *высокий*, 4 - *выше среднего*, 3 – *средний*, 2 – *ниже среднего*, 1 – *низкий*.

Описательные статистики представлены средними - такова сложившаяся практика разработчиков. Хотя меры центральной тенденции лучше здесь описывать *медианой* [2].

В табл. 3 представлены данные, характеризующие динамику становления индивидуального учебного действия в экспериментальных и контрольном классах.

Таблица 3

Значимые различия по уровням индивидуального учебного действия
в 3-х – 5-х экспериментальных и контрольных классах, %

ИУД уровень	3 класс			4 класс			5 класс		
	Экспер . кл.	Контрол . кл.	р	Экспер . кл.	Контрол . кл.	р	Экспер . кл.	Контрол . кл.	р
Низкий 1		23,3	0,000	1,2	36,7	0,000	9,4	26,7	0,05
Ниже среднег о 2	5,9	10,0		4,7	6,7		11,8	20,0	

Средний 3	54,1	30,0	0,03	38,8	40,0		41,2	13,3	0,006
Выше среднего 4	5,9	26,7	0,0008	21,2		0,000	8,2	10,0	
Высокий 5	22,4 ⁶		0,000	21,2	6,7	0,001	3,5		

Из табл. 3 видно, что для учащихся экспериментальных третьих классов *характерен средний уровень индивидуального учебного действия*, т.е. 54,1% учащихся третьих экспериментальных классов показывают этот уровень, который существенно ниже в контрольном классе, где 30% учащихся показали средний уровень индивидуального учебного действия. Существенные различия мы наблюдаем по показателям высокого уровня ИУД: 22,4% учащихся в экспериментальных классах и абсолютное отсутствие учащихся с высоким уровнем ИУД в контрольном классе.

Таким образом, большинство учащихся экспериментальных классов (82,4% в 3 кл., 81,2% в 4 кл. от общей выборки учащихся 84 чел. – 100%) показывают сформированность учебной самостоятельности от среднего уровня до высокого. В контрольном классе только 56,7% в третьем классе и 46,7% в четвертом классе показывают сформированность учебной самостоятельности (от общей выборки 30 чел. – 100%).

Рассмотрим динамику учебной самостоятельности от третьего к четвертому классу в экспериментальных классах. Как видно из табл. 3, показатели среднего (3) уровня снижаются, а показатели уровня выше среднего (4) растут. Учащиеся, которые показывали средний уровень в третьем классе, достигают к четвертому классу более высокого уровня учебной самостоятельности – происходит прогресс в развитии учебной самостоятельности. Наряду с этим показатели высокого уровня существенно

⁶ В 3-м классе не было учеников с низким уровнем. «Недостающие проценты» до 100% - это дети, которые отсутствовали на данный момент.

не меняются от третьего (22,4%) к четвертому классу (21,2%). Число учащихся, которые показывают низкие уровни ИУД, составляет 5,9% и к четвертому классу не меняется.

Рассмотрим динамику учебной самостоятельности от третьего к пятому классу в контрольном классе. От третьего к четвертому классу *существенно снижаются показатели уровня выше среднего* (26,7% в третьем классе и полное отсутствие в четвертом классе). Эти учащиеся, имевшие уровень выше среднего в третьем классе, к четвертому классу переходят на более низкий уровень, а незначительное число (6,7%) переходят на более высокий уровень ИУД.

Таким образом, если в экспериментальных классах от третьего к четвертому классу мы обнаруживаем *положительную динамику в становлении индивидуального учебного действия*, то в контрольном классе наряду с незначительной положительной динамикой (переход на высокий уровень 6,7% учащихся) наблюдается регресс – переход учащихся на более низкий уровень, что выражается в снижении показателей уровня выше среднего и увеличении показателей низкого и ниже среднего уровней.

В табл. 3 представлены данные о статистической значимости различий между показателями низкого и выше среднего уровней индивидуального учебного действия. При этом, в экспериментальных классах в отличие от контрольного, количество учащихся с низким уровнем существенно ниже, чем в контрольном классе и значительно выше количество учащихся со средним, выше среднего и высоким уровнями индивидуального учебного действия.

Таким образом, указанные нами различия как в динамике становления учебной самостоятельности от третьего к четвертому классу, так и значимые различия в показателях по среднему, выше среднему и высокому уровням ИУД, подтверждают наше предположение о том, что *содержание программ и специальная работа по организации образовательного пространства*

учебной деятельности способствуют формированию учебной самостоятельности учащихся.

При переходе учащихся в среднюю школу у них происходит снижение показателей высоких уровней действия, однако, «рассыпания» учебной самостоятельности не происходит, т.к. только 20,2% учащихся экспериментальных классов находятся на низком и ниже среднего уровнях, в то время как в контрольном классе таких учащихся 46,7%. Надо заметить, что в экспериментальных классах на протяжении от третьего к пятому классу удается сохранить на высоком уровне долю учащихся со средним уровнем индивидуального учебного действия. В контрольном классе наблюдается тенденция снижения среднего уровня индивидуального учебного действия. Заметим, что от четвертого к пятому классу (как контрольному, так и экспериментальному) характерно снижение показателей высоких уровней индивидуального учебного действия (высокого и выше среднего).

Анализ динамики учебного действия в шестом и седьмом классе показал, что значимые различия между уровнями индивидуального учебного действия в экспериментальных и контрольных классах не наблюдаются в шестом классе, а появляются в седьмом классе. Причем, существенные различия наблюдаются по показателям как выше среднего, так и ниже среднего уровней индивидуального учебного действия (см. табл. 4).

Таблица 4

Значимые различия по уровням индивидуального учебного действия
в 5-х, 6-х, 7-х экспериментальных и контрольных классах, %

ИУД Уровни	5 класс			6 класс			7 класс		
	экспер. кл.	контр. кл.	p=	экспер. кл.	контр. кл.	p=	экспер. кл.	контр. кл.	p=
Низкий 1	9,4	26,7	0,05	8,0	10,0		3,4	10,0	
Ниже среднего 2	11,8	20,0		18,2	33,3		19,3	40,0	0,02
Средний 3	41,2	13,3	0,006	44,3	36,7		47,7	30,0	
Выше среднего 4	8,2	10,0		17,0	10,0		15,9	3,3	0,04

Высокий 5	3,5						1,1		
-----------	-----	--	--	--	--	--	-----	--	--

Из таблиц 3, 4 видно, что особенностью учащихся из экспериментальных классов является устойчивость показателей среднего, выше среднего уровней индивидуального учебного действия. Таким образом, результаты, полученные в экспериментальных классах начальной школы, сохраняют свою устойчивость в основной школе. В то же время в контрольном классе происходят иного рода изменения. Так, к шестому классу существенно снижается доля учащихся с уровнем индивидуального учебного действия - выше среднего, а учеников с высоким уровнем мы не обнаруживаем. Существенно повышается доля учащихся с уровнем ниже среднего к седьмому классу.

Таким образом, динамика учебной самостоятельности в экспериментальных классах средней школы характеризуется устойчивостью показателей среднего и выше среднего уровней индивидуального учебного действия, и, наоборот, в контрольном классе происходит уменьшение количества учащихся, показывающих выше среднего и средний уровни индивидуального учебного действия. В седьмом классе показатели по уровню выше среднего между учащимися экспериментальных и контрольных классов существенно различаются.

Полученные нами данные в основной школе подтверждают нашу гипотезу о том, что содержание программ и работа по специальной организации образовательного пространства учебной деятельности в начальной школе способствует устойчивости показателей индивидуального учебного действия учащихся в основной школе.

В своей работе мы изучали динамику учебной самостоятельности по линии субъективации, эмансипации детского действия. И здесь возникает ряд вопросов. Например, где должны совершенствоваться те дети, которые в четвертом классе вышли на высокий уровень сформированности действия?

Если у детей есть учебная самостоятельность на предметности, связанной с контрольно-оценочной линией учебной деятельности, то умеют ли эти дети целеполагать на другой предметности – теоретической?

Мы считаем, что второй этап в развитии учебной самостоятельности приходится на вторую половину младшего школьного возраста и характеризуется тем, что происходит субъективация индивидуального учебного действия и появляется такой тип поведения, который обычно связывают с качеством личности или способностью.

Для того чтобы обнаружить учебную самостоятельность как функциональное новообразование, необходимо наблюдение за ее становлением не только в ситуации формирования – организации пространства учебной деятельности в классе, но и в других условиях. Так, К.Н. Поливанова пишет о том, что двухтактность становления способности является универсальным принципом развития новообразования. Сначала способность, умение, навык возникает в условиях его формирования, а затем необходим этап эмансипации сформированного действия как этап «освобождения» от прежней ситуации действия [13].

Мы полагаем, что говорить о переходе индивидуального учебного действия на качественно новый этап можно только в том случае, когда будет наблюдаться перенос учебных форм поведения в другие ситуации.

Предполагается, что если у ребенка сформировано индивидуальное учебное действие при решении учебно-практических задач, направленных на получение результата, то такие его характеристики, как самостоятельность и ответственность должны проявиться в новом типе ситуации - при решении учебной задачи, направленной на исследование и поиск способа.

Основанием для данной гипотезы послужило представление Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова о содержании и структуре учебной задачи, в которой можно выделить два такта – первый связан с постановкой учебной задачи открытием общего способа действия, его моделированием и

исследованием модели, а второй такт – конкретизацией общего способа действия и освоением его операционного состава.

Мы полагаем, что в младшем школьном возрасте становление учебной самостоятельности проходит по двум основным линиям учебной деятельности – результативной (практической) и исследовательской (теоретической). Индивидуальное учебное действие на результативной линии представлено как отношение между ориентировкой и реализацией, где ориентировка выстраивается ребенком с целью преодоления собственных дефицитов, отработки операционного состава способа действия при решении учебных задач, реализация есть решение задачи.

В индивидуальном учебном действии, которое выстраивается относительно теоретической линии, ориентировка приобретает совершенно иные особенности: это есть проба знаковых средств как средств понимания устройства задачи, а результатом является создание модели, в которой учащийся описывает выделенные им существенные связи и отношения.⁷ Сферой его становления и соответственно оценки выступает линия моделирования, которая разворачивается наиболее интенсивно в третьем, а затем и в четвертом классах на материале текстовых задач.

Работа с моделями (то, что мы называем «исследовательской» линией) проходит в начальной школе в интерпсихической форме. К самостоятельности в выборе и построении средств, к интерпретации модели ребенок еще не склонен. *Учебное действие на результативной линии уже становится самостоятельной, а учебное действие на исследовательской линии становится самостоятельным позднее.*

В качестве нового типа ситуации был выбран поляризованный урок, где в отличие от обычного урока учащиеся выбирают вид работы (работа над умениями или исследование) и самостоятельно его выполняют.

Диагностическая процедура «Поляризованный урок» проводилась нами с третьего класса и позволяла определить, с одной стороны, направленность

⁷ В дальнейшем будем называть такое действие индивидуальным учебно-исследовательским действием.

интересов учащихся (работу над собственными дефицитами и умениями или проведение исследования на материале текстовых задач). С другой стороны, можно было наблюдать, какие новые характеристики учебного действия как самостоятельного появляются и каким образом при проведении исследования индивидуальное учебное действие приобретает качественно новые черты и становится учебно-исследовательским действием.

Цель проведения диагностической процедуры «Поляризованный урок» - определить особенности индивидуального учебно-исследовательского действия. В качестве критериев наблюдения мы выделили следующие:

1. Выбор учащимися вида работ. Обоснование выбора. Адекватность выбора.
2. Наличие инициативы в действии (вопросы к учителю, сверстнику, обращение к помощникам).
3. Поведение в ситуации затруднения (обнаружение и фиксация противоречий, типы поведения в ситуации затруднения: а) уход и игнорирование; б) рассуждение «по кругу» без результата; в) старается справиться с трудностью самостоятельно, обращается к карточкам-«помощникам», привлекает взрослого, сверстника и в результате переходит на следующий этап).
4. Моделирование. Как учащиеся решают задачу: могут ли соотносить и координировать все данные между собой. Обратимость перехода из одного плана действия к другому (например, от чертежа, схемы, таблицы к тексту и обратно).
5. Проверка. Способы проверки, ее адекватность.
6. Завершенность работы.

На основе предложенных шести критериев было выделено пять уровней индивидуально-исследовательского действия, которое можно наблюдать в ситуации выполнения исследования (моделирования).

Диагностическая процедура «Поляризованный урок» проводилась у учащихся двух экспериментальных классов сначала в третьей четверти в

третьем, а затем, в четвертом классах с целью проверки гипотезы о переносе индивидуальных учебных действий в ситуацию, отличную от формирования.

Гипотеза. Перенос инициативы, самостоятельности и ответственности в новую ситуацию по отношению к ситуации возникновения (от ситуации решения задач другого вида к ситуации преобразования знаковых форм, т.е. моделирования) будет происходить у детей с высоким уровнем сформированности ИУД.

Данные, полученные в ходе исследования, позволили бы нам ответить на вопрос о соотношении индивидуального учебного действия и индивидуального учебно-исследовательского действия, о соотношении результативной и исследовательской линий учебной деятельности.

Анализ поведения 45 учащихся двух экспериментальных четвертых классов показал, что только 7 учащихся выбрали тренировочный вид работы, а остальные 38 (84%) - исследование. Это говорит о том, что исследование, которое разворачивается на моделировании, является местом детского интереса в отличие от тренировки и достижения результата.

В процедуре «Поляризованный урок» из 13 человек, имеющих высокий уровень ИУД действия (по данным диагностической процедуры №1), 5 человек выбрали тренировочный вид работы, а 8 человек выбрали исследование. Из этих 8 учащихся 7 человек показали «перенос» учебных форм поведения. Они действовали организованно, последовательно и самостоятельно, демонстрируя устойчивый интерес на протяжении всей исследовательской работы. В ситуации затруднения они либо обращались с вопросами, либо самостоятельно находили возникающее противоречие и разрешали его. Как правило, в работе этих учащихся размышление предшествовало действию, они могли объяснить основания собственных действий. В ходе преобразования модели соотносили и координировали два плана действия (текст задачи и таблицу), легко переходили из одного плана действия в другой. Самостоятельно находили способ проверки составленного

текста задачи к новой таблице. Таким образом, при проведении исследования учащиеся смогли выполнить все его этапы. Анализируя полученные данные, можно отметить, что только один учащийся из восьми, показавших высокий уровень индивидуального учебного действия в процедуре №1, продемонстрировал феномен «рассыпания действия»: в исследовании при преобразовании таблицы не заметил противоречия и составил задачу с лишними данными.

Из 11 человек, имеющих уровень ИУД выше среднего, 5 (45%) человек, сталкиваясь с противоречием, старались упростить задание, им требовалась помощь учителя в ситуации затруднения, они не замечали противоречий при преобразовании таблицы (допускали «лишние данные»). Это говорит о том, что они находятся на среднем уровне сформированности учебно-исследовательского действия. Выбор большинством детей более трудных, исследовательских заданий свидетельствует о появлении нового образовательного запроса учащихся.

Полученные экспериментальные данные позволяют сделать вывод о том, что в становлении учебной самостоятельности в младшем школьном возрасте можно выделить два этапа: первый этап – возникновение и становление индивидуального учебного действия как действия самостоятельного и ответственного. Второй этап связан с вращиванием, субъективацией индивидуального учебного действия. Появляется другой тип поведения – учащиеся способны «переносить» учебные формы на другое содержание, т.е. действовать самостоятельно и ответственно в новых ситуациях. Такой тип поведения показывают только дети с высоким уровнем развития индивидуального учебного действия на результативной линии учебной деятельности.

Таким образом, становление учебной самостоятельности необходимо рассматривать по двум основным линиям учебной деятельности – результативной (практической) и исследовательской (теоретической). Первый этап учебной самостоятельности – это этап становления

индивидуального учебного действия на результативной линии, где ориентировка выстраивается с целью достижения определенного результата. Однако эту линию невозможно рассматривать в отрыве от другой линии развертывания детского действия - теоретической. Во второй половине младшего школьного возраста возникает новый этап в развитии учебной самостоятельности – учебно-исследовательское действие. Ориентировка этого действия есть проба знаковых средств как средств понимания устройства задачи, и ее результатом является создание модели.

Выводы. Что значат полученные нами результаты и как они могут быть использованы в процессе обучения?

Во-первых, для детей, достигших высокого уровня сформированности индивидуального учебного действия, должна измениться ситуация обучения. Учащиеся многое умеют: самостоятельно организовывать свою подготовку, искать средства для достижения результата - и в этой связи необходимо опираться на достигнутый детьми уровень действия и существенно перестраивать ситуацию контроля и оценки, начиная с четвертого класса.

Во-вторых, в третьем (и особенно в четвертом) классе необходимо поддерживать детский интерес в обучении и создавать условия для перехода детей на новый уровень в развитии учебной самостоятельности. Теоретическую линию надо выводить на первый план, делать ее ведущей по отношению к исполнительской, контрольно-оценочной линии учебной деятельности.

В-третьих, необходимо изменить институциональные формы и их место в учебном плане. Ведущими должны стать поляризованный урок, исследовательский вид занятий, занятия в форме лабораторных работ в основной школе, где ребенок будет опробовать имеющиеся у него средства, определять границы и возможности собственных способов действия.

В-четвертых, сконструированные нами диагностические процедуры: «Подготовка к контрольной работе», «Контрольная работа со свободной подготовкой», «Поляризованный урок», «Изучение новой темы» -

представляют систему процедур, которые могут использоваться как в процессе формирования учебной самостоятельности, так и для постановки диагноза о степени ее сформированности.⁸

С помощью двух диагностических процедур «Подготовка к контрольной работе» и «Свободная подготовка» можно выявить динамику становления учебной самостоятельности – есть ли качественный прирост в учебной самостоятельности у учащихся начальной и основной школы. С помощью процедуры «Поляризованный урок» определить, происходит ли перенос инициативы, самостоятельности и ответственности в ситуацию решения задачи другого типа – учебной, происходит ли изменение в индивидуальном учебном действии, становится ли оно индивидуальным учебно-исследовательским действием. С помощью процедуры «Изучение новой темы» определить возникновение учебного намерения, что является ярким показателем образовательного запроса учащихся в основной школе.

Таким образом, используя данные диагностических процедур, педагог может видеть динамику процесса развития учебной самостоятельности у младших школьников и подростков и, своевременно, с учетом достигнутого детьми уровня учебной самостоятельности, вносить изменения в организацию учебного процесса.

Литература

1. Аванова Т.В., Позднякова Р.А., Свиридова О.И., Скретнева Т.В. Формирование партнерских отношений в начальной ступени гимназии «Универс» № 1 // Сборник рекомендаций для опытно-экспериментальной работы школ. М.: Просвещение, 2004.
2. Бреслав Г.М. Основы психологического исследования. М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2010.

⁸ Описание процедуры «Изучение новой темы» см. 11.

3. Воронцов А.Б., Островерх О.С., Свиридова О.И., Эльконин Б.Д. Формирование индивидуального учебного действия младшего школьника // Завуч начальной школы. 2002. № 6.
4. Выготский Л.С. Собр. соч. в 6 т. Т. 3. М.: Педагогика, 1982.
5. Гальперин П.Я. Психология как объективная наука. М.; Воронеж: Институт практической психологии, 1998.
6. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996.
7. Козлова Л.М., Островерх О.С. Младший школьный возраст: характеристика педагогического действия и средства его построения. // Материалы 8-й научно-практической конференции «Педагогика развития: замыслы, достижения, возможности». Красноярск, 2002. С. 99.
8. Островерх О.С. Условия становления индивидуального учебного действия в образовательном пространстве начальной школы // Начальная школа. 2001. № 11.
9. Островерх О.С., Мокроусова А.Г. Учебная самостоятельность и ответственность в младшем школьном возрасте // Материалы 9-й научно-практической конференции «Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление». Красноярск, 2003. С.177.
10. Островерх О.С., Свиридова О.И., Мокроусова А.Г. Адресное педагогическое действие как условие развития учебной самостоятельности младших школьников // Материалы 12-й научно-практической конференции «Педагогика развития: социальная ситуация развития и образовательные среды». Красноярск, 2006. С.194.
11. Островерх О.С., Мокроусова А.Г., Смолянинова Е.В. Учебные намерения – новый шаг в развитии учебной самостоятельности младших школьников // Материалы 18-й научно-практической конференции «Педагогика развития: посредническая функция и посредническое действие в образовании. Красноярск, 2012.
12. Островерх О.С., Свиридова О.И., Эльконин Б.Д. Пространство учебной деятельности младшего школьника: цели и результаты // Педагогика

развития: проблема образовательных результатов (эффектов). Ч.1. Красноярск, 1998. С.15-27.

13. Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов: учебное пособие для вузов. М.: Академия, 2000.

14. Цукерман Г.А., Венгер А.Л. Развитие учебной самостоятельности. М., 2010.

15. Цукерман Г.А., Суховерша Ю.И. Как младшие школьники становятся субъектами учебной деятельности? (Три года лонгитюдного исследования) // Психологическая наука и образование. 2000. №1. С. 52-63.

16. Эльконин Б.Д. Л.С.Выготский–Д.Б.Эльконин: знаковое опосредствование и совокупное действие // Вопросы психологии. 1996. №5. С. 57-63.

17. Эльконин Б.Д. Опосредствование. Действие. Развитие. Ижевск: ERGO, 2010. 280 с.

18. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.