

УЧЕБНЫЕ НАМЕРЕНИЯ – НОВЫЙ ШАГ В РАЗВИТИИ УЧЕБНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Известно, что к концу младшего школьного возраста формируется основное психологическое новообразование младшего школьника – умение учиться. Исследования нашей лаборатории, проведенные в Институте психологии и педагогики развития, показали, что учебная самостоятельность в младшем школьном возрасте возникает в форме самостоятельного и ответственного учебного действия [6; 7]. Самостоятельность прежде всего связана с принятием учебных задач, которые перед ребенком ставит учитель, а ответственность проявляется в принятии решения относительно выполнения собственного учебного действия. Таким образом, самостоятельность и ответственность являются прежде всего характеристиками именно действия. В настоящем исследовании нас интересовал вопрос о том, как преобразуется индивидуальное учебное действие и в какую качественно новую форму переходит? В каких формах должно выражаться приращение самостоятельности и инициативы?

В своей работе П.Г. Нежнов рассматривает психологическое новообразование как функциональное поле: «В отличие от “способности” как абстрактной потенции действия ФП очерчивает (“из” самого индивида) поле уверенного целеполагания и целереализации (поле согласованных целей и средств)» [5]. В отношении изучаемого нами возрастного перехода существенно, что возникновение функционального поля П.Г. Нежнов выделяет в образовательном цикле – переходе из младшего школьного возраста в подростковый: «Таким образом, в образовательном цикле намечаются две содержательные ступени: на первой происходит присвоение общего способа действия (опосредствование, преодоление наличной формы в идеальной), на второй – сформировавшийся способ функционализируется, опосредствуя становление ФП. Однако, строго говоря, ФП как предпосылка и продукт целостной жизнедеятельности строится и функционирует в любой фазе развития действия, и в этом смысле диагностика актуального уровня развития всегда имеет предметом именно ФП в том или ином его аспекте» [5].

На значение знака в построении смыслового поля в отличие от наличного, ситуативного поля действия указывал еще Л.С. Выготский. В его понимании возрастное новообразование приводит к превращению среды в смысловое поле как пространство открывшихся возможностей действия [2].

В работах К. Левина подчеркивались в большей мере динамические характеристики построения «психологического поля» действия. Центральной характеристикой “психологического поля” К. Левин рассматривал намерение: «Действие намерение идет по двум направлениям. Одно из них связано с *образованием* или *преобразованием* определенного *будущего психологического поля*, другое имеет своим результатом то, что для известных психических напряжений в данный момент или позднее создается доступ к *моторной сфере*. Эти два эффекта часто проявляются вместе,

временами же раздельно» [4, с. 163].

Таким образом, основываясь на теоретических положениях Л.С. Выготского, Л.И. Божович, К. Левина, Б.Д. Эльконина, П.Г. Нежнова, мы полагаем, что в переходе от младшего школьного возраста к подростковому, критерием самостоятельности и инициативности становится построение человеком нового пространства возможностей собственного движения, когда освоенные способы действия становятся средством открытия нового смыслового поля действия, т. е. в некотором поле образуются собственные намерения. Как пишет Б.Д. Эльконин: «... с помощью сформированного способа действия действия возможно соучастное опробование и построение нового смыслового поля. Именно в таком опробовании способ кристаллизуется как опыт. И только подобная кристаллизация – опробование способом действия его новых возможностей – может привести к построению, а не лишь перениманию ситуаций действований, т. е. к произвольному намерению. Лишь последнее является действительным критерием *самостоятельности и инициативности человека*» [8, с. 121].

О намерении писала Л.И. Божович: «Намерения являются результатом опосредствования потребностей человека его сознанием и тем самым выступают для него средством овладения и регулирования своими потребностями и своим поведением. Человек, побуждаемый имеющимся у него намерением, может действовать произвольно, направляя свое поведение и деятельность на достижение поставленной цели» [1, с. 164]. Исследования Л.И. Божович показали, что умение образовывать намерения и действовать в соответствии с ними возникает лишь на определенном этапе развития ребенка – в подростковом возрасте, когда подросток в отличие от младшего школьника способен к сознательной регуляции своих побуждений.

Настоящее экспериментальное исследование было предпринято с целью поиска ответа на вопрос, действительно ли у тех младших школьников, у которых сформирована учебная самостоятельность в форме индивидуального учебного действия возникает учебное намерение.

Отличие подростка от младшего школьника состоит в том, что подросток может самостоятельно поставить задачу, не то, что задается и управляется учителем, а то, что осуществляется по собственному намерению. Когда мы говорим об учебном намерении, то мы подчеркиваем направленность ребенка на работу со способом действия, а не на получение результата.

Намерение в его отношении и связи со способом действия изучалось в исследовании А.А. Егоровой [3]. По результатам диссертационного исследования автором был сделан вывод о том, что действительно полноценный способ действия, завершающийся построением поля произвольного намерения требует сложного опосредствования, включающего три уровня *взаимосвязанных* средств: средства решения отдельной задачи, средства соотнесения нескольких задач, средства обобщения всего ряда или группы задач. Важно подчеркнуть, что в экспериментах А.А. Егоровой было обнаружено, что в возникновении собственного намерения в отношении задачи можно говорить тогда, когда человек перестраивает ситуа-

цию, которая была задана изначально, в собственную ситуацию со своими задачами и порядком их решения. Обнаруженные у испытуемых факты возвращения к предыдущим, уже выполненным заданиям свидетельствовали о том, что произвольное намерение связано со специальной работой по извлечению опыта из предыдущих действий.

Была построена диагностическая ситуация, в которой можно было бы наблюдать возникновение учебного намерения, и выделены следующие ее существенные характеристики:

А. Особенностью диагностической ситуации должен стать поиск и открытие учащимся нового способа действия. В качестве задания учащимся предлагалось изучить новую тему.

Б. Выбор вида работы – открытие способа действия самостоятельно или в совместной работе с учителем. Если учащийся выбирает самостоятельную работу, то это может быть одним из показателей возникшего у него намерения в отношении поиска способа действия. Если он выбирает работу с учителем при изучении новой темы, то это является одним из показателей отсутствия у него учебного намерения.

В. Ситуация должна предполагать выбор – либо учащийся действует по заданному учителем (учебником) плану и прорешивает подряд все задания, либо выбирает отдельные задания и пытается выстроить средства их решения, либо выбирает понравившиеся задания, никак не связанные с новой темой и открытием способа действия. Если ребенок выбирает предметный материал и на основе его разворачивает поиск способа действия, то это является одним из критериев возникновения учебного намерения.

Если для принятия задачи достаточно ситуационного интереса, то для поиска способа действия необходим устойчивый, ярко выраженный интерес к получению знаний. В этом случае учебное намерение, связанное с познавательным интересом, характеризует энергию действия, вложение сил и желаний в направление движения. Для того чтобы судить о том, есть у ребенка учебное намерение или нет, необходимо посмотреть, как учащийся ведет себя в ситуации затруднения. Ситуация столкновения с трудностями позволяет обнаружить, есть ли у ребенка устойчивый интерес, который является одним из критериев проявления учебного намерения.

На основе проведенного анализа теоретических и экспериментальных исследований нами были выделены следующие критерии наблюдения за поведением детей в диагностической процедуре «Изучение новой темы», в ситуации поиска и открытия нового способа действия:

1. Инициативное обращение к учителю, сверстникам, к «карточкам-помощникам» в ситуации затруднения.

2. Выбор заданий. Решает все задачи подряд или выбирает те, при решении которых разворачивает поиск и открывает способ действия.

3. Обращение к опыту – использует ли свой опыт для открытия нового способа действия.

4. Интерес к поиску нового способа действия.

Диагностическая процедура «Изучение новой темы» проводилась в трех экспериментальных классах, в которых обучение организовано по

программам развивающего обучения (система Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова). Процедура проводилась 1 раз в середине учебного года, начиная с 3-го класса (2008 г.) по 5-й класс (2010 г.). В качестве новой темы в 3-м классе была выбрана тема «Умножение многозначного числа на однозначное», в 4-м классе «Умножение многозначного числа на многозначное в столбик». В 5-м классе учащимся для изучения была предложена новая тема: «Деление десятичной дроби на десятичную дробь». Предполагалось, что на основе имеющихся у детей знаний по изученным ранее темам: деление многозначных чисел, умножение десятичных дробей, а также деление десятичной дроби на целое число, они смогут открыть способ деления десятичной дроби на десятичную дробь.

Учитель объявлял о возможности выбора при изучении новой темы. Учащиеся определяли, будут ли они работать самостоятельно или с учителем, сами решали, в какой момент переходить от поиска найденного способа к его применению и оформлению. Завершение работы ребенок определял сам – завершить работу, только оформив найденный способ, или после оформления способа перейти к контрольной карточке по новой теме и выполнить ее на оценку.

Во время проведения процедуры было специальным образом организовано пространство классной комнаты. Стояло 3 стола, на которых были расположены карточки с инструкцией по изучению новой темы. В инструкции детям было предложено большое количество заданий, избыточное для решения за 2 урока. Карточки с «помощниками» располагались на отдельном столе, на доске вывешивались «ключи» с ответами на задания на тренировочных карточках или в учебнике. На отдельном столе располагались контрольные карточки для выполнения заданий на оценку. Учащиеся, выбравшие самостоятельное изучение новой темы, в течение двух уроков работали в классе без учителя. В ходе исследования учащиеся могли обращаться за помощью к наблюдателям. Другая группа работала с учителем в другом помещении.

В лонгитюдном исследовании приняли участие 19 учеников из трех 3-х классов, 29 учащихся из трех 4-х классов, 22 учащихся из трех 5-х классов. Исследование сначала проводилось в 3-х классах, затем с этими же детьми в 4-м и далее в 5-м классах. Заметим, что в исследовании приняли участие те ученики, у которых в ходе экспериментальной работы, проводившейся с первого класса, было сформировано индивидуальное учебное действие (на высоком или выше среднего уровнях).

По способу изучения новой темы учащиеся разделились на четыре группы.

Первая группа – это дети, для которых был характерен устойчивый интерес на протяжении всей работы. В ситуации затруднения они обращались к сверстникам, к консультанту, к карточкам-помощникам.

В ходе исследования использовали ранее изученный материал, выстраивая тем самым опоры своего движения.

Так, третьеклассница Саша Ч. при умножении многозначного на однозначное раскладывает на разряды 342 и выполняет умножение в строч-

ку, т. е. опирается на предыдущий опыт. При записи в столбик также пробует использовать сложение в столбик, пытаясь понять про перенос разрядной единицы при умножении:

$$\begin{array}{r} \times \overset{2}{3} \overset{4}{4} \overset{7}{7} \\ \hline 4 \end{array} \quad \begin{array}{r} + \overset{1}{3} \overset{4}{4} \overset{7}{7} \\ \hline 3 \overset{4}{4} \overset{7}{7} \end{array}$$

$$347 * 4 = 1200 + 160 + 28 = 1388$$

Характерно, что эти учащиеся после того, как находили новый способ действия, брали тренировочные карточки, проверяли свое решение по «ключу», подтверждая правильность открытого способа. В таком поведении учащихся видно, что они как бы «выходили» за пределы цели поставленной учителем (открыть новый способ действия), шли дальше, используя только что найденный способ действия. Учащиеся ставили новые задачи, усиливая и укрепляя новый способ действия. Мы считаем, что подобное разворачивание новых проб, в которых открытый способ действия начинает проверяться на его действенность при решении практических заданий, является показателем возникновения учебного намерения. Именно точка перехода от открытия способа действия к его применению есть ситуация нового целеполагания, возникновения новой энергии движения.

Можно сказать, что дети данной группы отличаются высоким уровнем сформированности учебных намерений.

Вторая группа – это дети, которые в течение двух уроков проявляли устойчивый интерес к поиску нового способа действия, в ходе исследования они опирались на предыдущий опыт, на ранее изученные понятия и способы действия. Выбирали те задания, при выполнении которых открывали новый способ действия. В ситуации затруднения обращались к сверстникам, к консультанту, к карточкам-помощникам.

Однако в данной группе учащихся мы не наблюдали развернутых проб по использованию только что открытого способа действия для решения новых задач. Интересно отметить, что несмотря на то, что дети открывали новый способ действия, переходя к выполнению заданий на тренировочных карточках, они решали их старым способом. Например, из 10 третьеклассников, правильно открывших способ умножения многозначного числа на однозначное, 8 человек записывали пример в столбик, решали его в «строчку» (умножали по разрядам, затем находили сумму разрядных слагаемых), а ответ записывали обратно в столбик.

Для детей данной группы характерен средний уровень сформированности учебных намерений.

Третья группа – эти дети также проявляли устойчивый интерес при изучении новой темы, пытались открыть новый способ, но, как правило, не обращались к ранее изученному материалу. Эти учащиеся не отличались избирательностью в отношении предложенных заданий, а старались выполнить задания в том порядке, который был указан в учебнике или в карточке-инструкции, составленной учителем. В ходе работы, сталкиваясь с трудностями, обращались за помощью к сверстникам, к «карточкам-

помощникам», но открыть новый способ действия не смогли. Одни дети после неудавшихся попыток сворачивали свои пробы, обращались к сверстникам и некритично использовали «чужой» способ действия, который не всегда оказывался правильным. Другие дети, считавшие, что открыли новый способ действия, не проверяли себя при выполнении тренировочных карточек и пользовались неправильным способом.

Например, третьеклассник Ярослав В., выполнив умножение в столбик, где не было необходимости переносить разрядную единицу, некритично переносит этот способ на другой пример, допускает ошибки, не проверяет себя:

$$\begin{array}{r} \times 375 \\ 4 \\ \hline 1280 \end{array} \quad \begin{array}{r} \times 122 \\ 2 \\ \hline 244 \end{array}$$

У детей третьей группы учебные намерения сформированы на низком уровне.

Четвертая группа – это дети, которые выбирали самостоятельное изучение новой темы, проявляя ситуационный интерес, но как только сталкивались с трудностью, то сразу теряли интерес к поиску способа действия и выполняли понравившееся задания, не имевшие отношения к новой теме. Так, третьеклассница Лиза, столкнувшись с трудностью, перешла к более привлекательным заданиям – определить время суток по расположению стрелок на часах.

Относительно поведения детей четвертой группы можно сказать, что у них учебные намерения не сформированы.

Анализируя результаты проведенной диагностической процедуры «Изучение новой темы», проведенной с учащимися третьих, четвертых и пятых классов, можно заметить, что наблюдается определенная возрастная динамика учебных намерений (табл. 1).

Возрастная динамика учебных намерений

Класс	1-я группа		2-я группа		3-я группа		4-я группа	
	Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень		Не сформированы	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
3-и классы – 19 чел, 100 %	2	10,5	8	42	8	42	1	5,5
4-е классы – 29 чел, 100 %	16	56	5	17	7	24	1	3
5-е классы – 22 чел, 100 %	18	82	1	4,5	3	13,5	0	0

Проведенный сравнительный анализ динамики становления учебных намерений показал, что для учащихся экспериментальных классов, в которых проводилась работа по формированию индивидуальных учебных действий, характерна положительная динамика, а именно количество детей с низким уровнем учебных намерений снижается и, наоборот, количество детей с высоким уровнем учебных намерений существенно увеличивается от третьего к пятому классу.

В 3-м классе большинство детей относится к среднему (42 %) и низкому (42 %) уровням сформированности учебных намерений, в то время как большинство учащихся четвертого (56 %) и пятого классов (82 %) показали высокий уровень учебных намерений. Специфика развития учебных намерений у третьеклассников заключается в том, что дети правильно открывают способ, но либо не используют его в дальнейшем, либо не замечают того, что найденный ими способ действия неверный. Таким образом, можно сделать вывод о том, что учебные намерения начинают формироваться во второй половине младшего школьного возраста и к пятому классу количество учащихся, показавших высокий уровень, существенно возрастает. Пятиклассники не только открывают способ действия, но и используют его для дальнейшего решения конкретно-практических задач.

В ходе работы нами было теоретически исследованы учебные намерения, разработана диагностическая процедура, позволяющая оценить уровень сформированности учебных намерений в разных возрастных группах.

Были выделены 5 критериев сформированности учебного намерения – интерес к поиску способа действия, обращение к предыдущему опыту, выбор заданий (избирательное отношение к предметному материалу), инициативное обращение в ситуации затруднения, применение открытого способа действия для решения новых задач. На основании данных критериев

были выделены три группы детей – с высоким, средним и низким уровнем сформированности учебного намерения.

Разработанная диагностическая процедура «Изучение новой темы» может быть использована как в процессе формирования учебной самостоятельности, так и для постановки диагноза о степени ее сформированности.

Проведенное экспериментальное исследование показало, что учеб-

ные намерения возникают во второй половине младшего школьного возраста у тех школьников, которые самостоятельны, инициативны и ответственны в пределах задач, поставленных учителем, у которых сформировано индивидуальное учебное действие. Высокий уровень учебного намерения такой ученик может достичь к концу младшего школьного возраста.

Таким образом, индивидуальное учебное действие относительно завершает свое становление к концу младшего школьного возраста, открывая возможность следующему шагу в развитии. Результаты исследования показали, что приращение учебной самостоятельности и инициативы состоит в переходе от индивидуального учебного действия к учебному намерению, которое можно рассматривать как основное новообразование младшего школьного возраста.

Список литературы

1. Божович Л.И. Проблемы формирования личности / Л.И. Божович ; под ред. Д.И. Фельдштейна. – М. : Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж : НПО МОДЭК, 1995. – 352 с.
2. Выготский Л.С. Вопросы теории и истории психологии // Л.С. Выготский Собр. соч. : в 6 т. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 1. – 488 с.
3. Егорова А.А. Феномены построения способа действия / А.А. Егорова // Культурно-историческая психология. – 2009. – № 1. – С. 96–102.
4. Левин К. Динамическая психология // Избранные труды / К. Левин. – М., 2001.
5. Нежнов П.Г. «Функциональное поле» как целевой ориентир в развивающем обучении / П.Г. Нежнов // Культурно-историческая теория Л.С. Выготского и основания современной психологии развития : матер. по итогам конф. 14–16 апреля 2005 г. – М. : Про-пресс, 2006. – С. 61–64.
6. Островерх О.С. Учебная самостоятельность и ответственность в младшем школьном возрасте / О.С. Островерх, А.Г. Мокроусова // Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление : материалы 9-й науч.-практ. конференции. – Красноярск, 2003. – С.177.
7. Островерх О.С. Пространство учебной деятельности младшего школьника: цели и результаты / О.С. Островерх, О.И. Свиридова, Б.Д. Эльконин // Педагогика развития : проблема образовательных результатов (эффектов). Ч. 1. – Красноярск, 1998. – С.15–27.
8. Эльконин Б. Д. Опосредствование. Действие. Развитие / Б.Д. Эльконин. – Ижевск: ERGO, 2010. – 280 с.

