О.С. Островерх, Е.В. Смолянинова, А.Г. Мокроусова

**УЧЕБНЫЕ НАМЕРЕНИЯ – НОВЫЙ ШАГ В РАЗВИТИИ УЧЕБНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Известно, что к концу младшего школьного возраста формируется основное психологическое новообразование младшего школьника – уме- ние учиться. Исследования нашей лаборатории, проведенные в Институте психологии и педагогики развития, показали, что учебная самостоятель-

ность в младшем школьном возрасте возникает в форме самостоятельного и ответственного учебного действия [6; 7]. Самостоятельность прежде все- го связана с принятием учебных задач, которые перед ребенком ставит учитель, а ответственность проявляется в принятии решения относительно выполнения собственного учебного действия. Таким образом, самостоя- тельность и ответственность являются прежде всего характеристиками именно действия. В настоящем исследовании нас интересовал вопрос о том, как преобразуется индивидуальное учебное действие и в какую каче- ственно новую форму переходит? В каких формах должно выражаться приращение самостоятельности и инициативы?

В своей работе П.Г. Нежнов рассматривает психологическое новооб- разование как функциональное поле: «В отличие от “способности” как аб- страктной потенции действия ФП очерчивает (“из” самого индивида) поле уверенного целеполагания и целереализации (поле согласованных целей и

средств)» [5]. В отношении изучаемого нами возрастного перехода суще- ственно, 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 спо- соба действия (опосредствование, преодоление наличной формы в иде- альной), на второй – сформировавшийся способ функционализируется, опосредствуя становление ФП. Однако, строго говоря, ФП как предпосыл- ка 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 на-

личного, 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. Централь- ной характеристикой “психологического поля” К. Левин рассматривал на- мерение: «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 извест- ных 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. Вы-

готского, Л.И. Божович, К. Левина, Б.Д. Эльконина, П.Г. Нежнова, мы по- лагаем, 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 построе- ние нового смыслового поля. Именнно в таком опробовании способ кри- сталлизуется как опыт. И только подобная кристаллизация – опробование способом действия его новых возможностей – может привести к построе- нию, а не лишь перениманию ситуаций действования, т. е. к произвольно- му намерению. Лишь последнее является действительным критерием *са- мостоятельности и инициативности человека*» [8, с. 121].

О намерении писала Л.И. Божович: «Намерения являются результа- том опосредствования потребностей человека его сознанием и тем самым

выступают для него средством овладения и регулирования своими потреб- ностями 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 младше- го школьника способен к сознательной регуляции своих побуждений.

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

Отличие подростка от младшего школьника состоит в том, что под-

росток может самостоятельно поставить задачу, не то, что задается и управляется учителем, а то, что осуществляется по собственному намере- нию. Когда мы говорим об учебном намерении, то мы подчеркиваем на- правленность 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 ис- следования автором был сделан вывод о том, что действительно полноцен- ный способ действия, завершающийся построением поля произвольного намерения требует 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 отно- шении 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 свидетельство- вали 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 диагностичекой ситуации должен стать поиск и открытие учащимся нового способа действия. В качестве задания учащим- ся предлагалось изучить новую тему.

Б. Выбор вида работы – открытие способа действия самостоятельно или в совместной работе с учителем. Если учащийся выбирает самостоя- тельную работу, то это может быть одним из показателей возникшего у не-

го намерения в отношении поиска способа действия. Если он выбирает ра- боту с учителем при изучении новой темы, то это является одним из пока- зателей отсутствия у него учебного намерения.

В. Ситуация должна предполагать выбор – либо учащийся действует по заданному учителем (учебником) плану и прорешивает подряд все за- дания, 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 пред- метный 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 уча- щийся ведет себя в ситуации затруднения. Cитуация столкновения с труд- ностями позволяет обнаружить, есть ли у ребенка устойчивый интерес, который является одним из критериев проявления учебного намерения.

На основе проведенного анализа теоретических и эксперименталь- ных исследований нами были выделены следующие критерии наблюдения за поведением детей в диагностической процедуре «Изучение новой те- мы», 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 ново- го 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. Да- выдова). 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 однознач- ное», в 4-м классе «Умножение многозначного числа на многозначное в столбик». В 5-м классе учащимся для изучения была предложена новая те- ма: «Деление десятичной дроби на десятичную дробь». Предполагалось, что на основе имеющихся у детей знаний по изученным ранее темам: де- ление многозначных чисел, умножение десятичных дробей, а также деле-

ние 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 учите- лем, сами решали, в какой момент переходить от поиска найденного спо- соба к его применению и оформлению. Завершение работы ребенок опре- делял 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 органи- зовано пространство классной комнаты. Стояло 3 стола, на которых были расположены карточки с инструкцией по изучению новой темы. В инст- рукции детям были предложено большое количество заданий, избыточное

для решения за 2 урока. Карточки с «помощниками» располагались на от- дельном столе, на доске вывешивались «ключи» с ответами на задания на тренировочных карточках или в учебнике. На отдельном столе располага- лись 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 об- ращаться 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 при- няли участие те ученики, у которых в ходе экспериментальной работы,

проводившейся с первого класса, было сформировано индивидуальное учебное действие (на высоком или выше среднего уровнях).

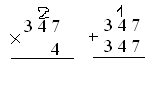
По способу изучения новой темы учащиеся разделились на четыре группы.

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

В ходе исследования использовали ранее изученный материал, вы- страивая тем самым опоры своего движения.

Так, третьеклассница Саша Ч. при умножении многозначного на од- нозначное раскладывает на разряды 342 и выполняет умножение в строч- ку, т. е. опирается на предыдущий опыт. При записи в столбик также про- бует использовать сложение в столбик, пытаясь понять про перенос раз- рядной единицы при умножении:

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



Характерно, что эти учащиеся после того, как находили новый спо- соб действия, брали тренировочные карточки, проверяли свое решение по

«ключу», подтверждая правильность открытого способа. В таком поведе- нии учащихся видно, что они как бы «выходили» за пределы цели постав-

ленной учителем (открыть новый способ действия), шли дальше, исполь- зуя только что найденный способ действия. Учащиеся ставили новые за- дачи, усиливая и укрепляя новый способ действия. Мы считаем, что по- добное разворачивание новых проб, в которых открытый способ действия начинает проверяться на его действенность при решении практических за- даний, является показателем возникновения учебного намерения. Именно точка перехода от открытия способа действия к его применению есть си- туация нового целеполагания, возникновения новой энергии движения.

Можно сказать, что дети данной группы отличаются высоким уров- нем сформированности учебных намерений.

*Вторая группа* – это дети, которые в течение двух уроков проявляли устойчивый интерес к поиску нового способа действия, в ходе исследова- ния они опирались на предыдущий опыт, на ранее изученные понятия и

способы действия. Выбирали те задания, при выполнении которых откры- вали новый способ действия. В ситуации затруднения обращались к свер- стникам, к консультанту, к карточкам-помощникам.

Однако в данной группе учащихся мы не наблюдали развернутых проб по использованию только что открытого способа действия для реше- ния новых задач. Интересно отметить, что несмотря на то, что дети откры- вали новый способ действия, переходя к выполнению заданий на трениро- вочных карточках, они решали их старым способом. Например, из 10

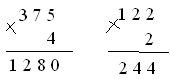
третьеклассников, правильно открывших способ умножения многозначно- го числа на однозначное, 8 человек записывали пример в столбик, решали его в «строчку» (умножали по разрядам, затем находили сумму разрядных слагаемых), а ответ записывали обратно в столбик.

Для детей данной группы характерен средний уровень сформиро- ванности 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 вы- полнить задания в том порядке, который был указан в учебнике или в кар- точке-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 свер- стникам и некритично использовали «чужой» способ действия, который не всегда оказывался правильным. Другие дети, считавшие, что открыли новый способ действия, не проверяли себя при выполнении тренировоч- ных карточек и пользовались неправильным способом.

Например, третьеклассник Ярослав В., выполнив умножение в стол- бик, где не было необходимости переносить разрядную единицу, некри- тично переносит этот способ на другой пример, допускает ошибки, не про- веряет себя:



У детей третьей группы учебные намерения сформированы на низ- ком 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 дей- ствия и выполняли понравившееся задания, не имевшие отношения к но-

вой теме. Так, третьеклассница Лиза, столкнувшись с трудностью, перешла к более привлекательным заданиям – определить время суток по располо- жению 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**

Таблица 1

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 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 ко- торых проводилась работа по формированию индивидуальных учебных действий, характерна положительная динамика, а именно количество де- тей с низким уровнем учебных намерений снижается и, наоборот, количе- ство детей с высоким уровнем учебных намерений существенно увеличи- вается от третьего к пятому классу.

В 3-м классе большинство детей относится к среднему (42 %) и низ- кому (42 %) уровням сформированности учебных намерений, в то время как большинство учащихся четвертого (56 %) и пятого классов (82 %) по- казали высокий уровень учебных намерений. Специфика развития учеб- ных намерений у третьеклассников заключается в том, что дети правильно открывают способ, но либо не используют его в дальнейшем, либо не за- мечают того, что найденный ими способ действия неверный. Таким обра- зом, можно сделать вывод о том, что учебные намерения начинают форми- роваться 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 ис- пользуют его для дальнейшего решения конкретно-практических задач.

В ходе работы нами было теоретически исследованы учебные наме-

рения, 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, вы- бор заданий (избирательное отношение к предметному материалу), ини- циативное обращение в ситуации затруднения, применение открытого спо- соба 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 самостоя- тельности, так и для постановки диагноза о степени ее сформированности.

Проведенное экспериментальное исследование показало, что учеб- ные намерения возникают во второй половине младшего школьного воз- раста у тех школьников, которые самостоятельны, инициативны и ответст- венны 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 за- вершает свое становление к концу младшего школьного возраста, откры- вая возможность следующему шагу в развитии. Результаты исследования

показали, что приращение учебной самостоятельности и инициативы со- стоит в переходе от индивидуального учебного действия к учебному наме- рению, которое можно рассматривать как основное новообразование мла- шего 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 // Куль- турно-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 основа- ния 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: ключе- вые 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 раз- вития : 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 c.