

Репкина Н.В

О ВОЗМОЖНОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ МЛАДШЕГО
ШКОЛЬНИКА КАК СУБЪЕКТА УЧЕБНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАЗНЫХ СИСТЕМАХ ОБУЧЕНИЯ

Open Access Peer-reviewed Journal Science Review 7(7), December 2017 Vol.3,
с.34 -39

Аннотація

На репрезентативній вибірці (N = 2428) було показано, що до кінця навчання в початковій школі у більшості учнів в умовах масової школи за системою розвивального навчання Д.Б. Ельконіна - В.В. Давидова формуються або знаходяться в зоні найближчого розвитку психологічні механізми, що забезпечують успішне здійснення навчальної діяльності в її колективно-розподіленій формі (потребностно-мотиваційна основа; цілепокладання; тип узагальнення, що лежить в основі способів дії, засвоєних учнями; особливості дії оцінки; рефлексія). У більшості учнів традиційної школи (включаючи класи ліцеїв і гімназій), до кінця навчання в початковій школі основні механізми навчальної діяльності виявляються не сформованими, що унеможлиблює участь їх в навчальному процесі в якості його повноправних суб'єктів. Це дає підстави вважати, що активне освоєння школою, перш за все початкової, системи розвивального навчання учнів сприятиме вирішенню однієї з кардинальних проблем сучасної освіти.

Ключові слова: цілепокладання, дія оцінки; потребностно-мотиваційна основа ученої діяльності, рефлексія, суб'єкт навчальної діяльності, тип узагальнення,

Стремительное развитие «высоких» технологий и их вторжение во все сферы общественной жизни привело во второй половине XX века к необходимости радикальной переоценки сложившейся системы образования. На первый план, вместо ориентации на усвоение определенной суммы знаний, умений и навыков, все более отчетливо выступала необходимость подготовки учащихся к непрерывному образованию, то есть к самостоятельному пополнению и обновлению своих знаний. Это требовало радикального

пересмотра сложившихся представлений об учении и признание того факта, что наряду с учебной активностью, обеспечивающей усвоение заданных извне элементов исторического опыта, существует учебная активность, предполагающая самостоятельную постановку учебных задач и нахождение способов их решения, то есть представляющая собой особую форму деятельности, субъектом которой является учащийся. Впервые положение об учебной деятельности как особой высшей форме учебной активности человека было выдвинуто Д.Б. Элькониним и В.В. Давыдовым в контексте проблемы развития учащихся в процессе обучения. Ими была сформулирована гипотеза, согласно которой планомерное становление учебной деятельности и развитие ученика как ее субъекта, обеспечивается в условиях особой системы обучения, которая отличается от традиционного обучения своим содержанием, методами и организацией взаимодействия участников учебного процесса (за этой системой обучения впоследствии закрепилось название развивающего обучения). В рамках такого обучения первоначально формируется коллективно-распределенная учебная деятельность, которая затем индивидуализируется и, наконец, становится одной из форм жизнедеятельности личности [1,2].

В ряде исследований было установлено, что к концу начальной школы развивающее обучение обеспечивает формирование психологических механизмов коллективно-распределенной учебной деятельности. Однако эти данные были получены в условиях генетико-моделирующего эксперимента в школах-лабораториях, предполагавшего возможность постоянной коррекции как самой программы формирования учебной деятельности, так и процесса ее осуществления. Естественно, что в условиях реализации системы развивающего обучения в массовой школе, которая началась с 90-х годов, такая возможность отсутствует. Учитель вынужден строить процесс обучения в соответствии с собственным пониманием его особенностей и самостоятельно решать возникающие перед ним проблемы. Естественно, возникает вопрос о том, насколько в этих условиях система развивающего обучения (далее РО) обеспечивает формирование учебной деятельности учащихся в начальной школе. Поиск ответа на этот вопрос и явился одной из задач нашего исследования.

Вторая проблема, которую мы пытались решить, вытекает из того факта, что учебная деятельность, то есть желание и умение самостоятельно учиться, формируется у определенной части учащихся и в традиционной системе обучения (далее ТО). Вопрос заключается в том, насколько эффективным является этот процесс. Актуальность этого вопроса обостряется в связи с тем что, осознавая новые требования к образованию, сторонники традиционной системы начального обучения настойчиво стремятся усовершенствовать его, используя различные методы, рассчитанные на активизацию

учебной активности учащихся, развитие их самостоятельности, интересов и т.п. Вторая задача нашего исследования и заключалась в том, чтобы определить возможности формирования учебной деятельности в рамках различных вариантов традиционного начального обучения.

Для решения указанных задач в нескольких регионах России и Украины с 1994 по 2004 год было проведено исследование уровня сформированности учебной деятельности к концу обучения в начальной школе в 69 классах (1485 учеников), обучавшихся по системе РО и в 39 классах, из которых 30 составляли классы гимназий и лицеев, (918 учеников), обучавшихся по различным вариантам традиционного обучения (ТО). В качестве показателя овладения учащимися учебной деятельностью рассматривался уровень сформированности ее основных, по мнению исследователей, компонентов. Для оценки сформированности каждого из этих компонентов использовались диагностические методики, апробированные в других исследованиях учебной деятельности и не вызывающие сомнений с точки зрения их валидности и пригодности для любой системы обучения.

Одним из основных показателей овладения учебной деятельностью является сформированность у ученика специфической для этого вида деятельности потребностно-мотивационной основы. В основании учебной деятельности лежит сложная система внутренних и внешних мотивов, ядром которой, по заключению ряда исследователей (Маркова, Дусавицкий, Репкин и др.) является учебно-познавательный интерес. Однако роль ведущего смыслообразующего и побудительного мотива учения интерес может играть лишь на определенном уровне своего развития, в ходе которого меняется его направленность, обобщенность и устойчивость (Репкина Г.В.). С целью определения уровня развития учебно-познавательного интереса к концу обучения в начальной школе нами использовалась модифицированная методика А.К. Дусавицкого [4]. Учащимся предлагался текст, где в остросюжетной форме (описание игры детей в слова) излагались простейшие сведения о способах этимологического анализа, которые иллюстрировались конкретными примерами. Результаты выполнения специальных заданий, предлагавшихся после ознакомления с текстом, позволяли судить о наличии у учащихся интереса, его направленности, содержательности, обобщенности и устойчивости. У 32% учащихся классов РО был зафиксирован интерес к способам этимологического анализа. То обстоятельство, что этот интерес проявлен по отношению к принципиально новой для учащихся сфере познания, позволяет говорить о его достаточно высокой обобщенности. А тот факт, что он проявился при наличии конкурирующих объектов интереса (новых фактов и сюжета) свидетельствует о его устойчивости. 36% учащихся проявили интерес

не к способам научного познания, а к его результатам, то есть к новым для них фактам. Этот интерес лишь косвенно связан с содержанием учебной деятельности, он является необобщенным и ситуативным, т.е. неустойчивым. Наконец, 32% учеников проявили интерес только к описанной в тексте игре. Понятно, что такой интерес является внеучебным. Соответствующие показатели в классах ТО составили 6%, 22% и 72%.

Полученные данные о различном уровне развития учебно-познавательных интересов младших школьников в разных системах обучения подтверждаются результатами оценки системы осознаваемых мотивов учения, которая проводилась по методике Щукиной . Оказалось, что у 30% учащихся в классах РО преобладают внутренние мотивы учения, к которым, кроме учебно-познавательного интереса, относится также мотив самоизменения. У 47% учеников внутренние и внешние мотивы учения представлены примерно в одинаковой пропорции. У 23% учеников внутренние мотивы учения не были обнаружены. В классах ТО соответствующие показатели составляют 3%, 37% и 60%.

В учебной деятельности целеполагание может осуществляться в двух формах: ученик либо принимает цель (задачу), поставленную перед ним учителем, либо ставит эту цель перед собой сам, уровень овладения каждой из форм целеполагания характеризуется степенью самостоятельности. Генетически исходной и наиболее простой формой целеполагания в учебной деятельности является принятие учащимися задачи, поставленной учителем. Для оценки фактического уровня сформированности этой формы целеполагания была использована модифицированная методика Дорохиной В.Т. [3], предусматривающая принятие задачи на определение понятия падежа и позволяющая оценить степень совпадения фактической цели учащихся с целью, заданной экспериментатором. Полученные результаты показали, что 74% учащихся в классах РО приняли задачу, с разной степенью точности определив содержание поставленной цели. 20% учащихся тоже поставили перед собой цель, однако правильно определить ее содержание самостоятельно не сумели, т.е. они переопределили задачу. И, наконец, у 6% не зафиксировано какой-либо определенной цели, то есть поставленную задачу они не приняли. В классах традиционного обучения соответствующие показатели составляют 21%, 39% и 40%.

Что касается второй, более сложной формы целеполагания, опирающейся на рефлексивную оценку усвоенных знаний в проблемной ситуации, то некоторые представления об уровне ее сформированности к концу начальной школы, дают данные, полученные при изучении учебного действия оценки (см. ниже). Перед учениками, рефлексивно оценившими ошибочность первоначальной квалификации причастия, и пришедшими к выводу о том, что оно является новой для них частью речи, объективно могли возникнуть два вопроса. Первый из них – это вопрос о

причинах ошибочности первоначального решения. Поиск ответа на него составляет содержание новой учебной задачи, предполагающей критический анализ примененного способа действия и его коррекцию или замену. Второй вопрос о названии новой части речи представляет собой частно-познавательную задачу. Первую из этих задач 8% учеников в классах РО, осуществивших рефлексивную оценку, поставили перед собой самостоятельно, а еще 39% - с помощью экспериментатора. О наличии у них новой учебной цели убедительно свидетельствовали содержательные ответы на вопросы экспериментатора о причинах первоначальной ошибки, о том новом, что они узнали и о том, сумеют ли они правильно определить какую-нибудь другую новую часть речи, если она им встретится и попытки учащихся самостоятельно сконструировать название обнаруженной новой части речи, в котором они отразили систему ее грамматических значений. Относительно остальных 11% учеников, осуществивших рефлексивную оценку, можно предполагать, что постановка учебной задачи, опирающейся на эту оценку, находится в их зоне ближайшего развития. Остальные 42% учеников поставить перед собой новую учебную задачу в данных условиях не смогли. Очевидно, что для постановки (принятия) такой задачи им требуется более детальное развертывание рефлексивной оценки в условиях совместной коллективной деятельности. В классах ТО поставить новую учебную задачу с помощью экспериментатора смогли только 3% учеников, что вполне объяснимо, если учесть уровень сформированности рефлексивной оценки.

В качестве следующего показателя сформированности учебной деятельности рассматривался тип обобщения, лежащий в основании способов действия, усвоенных учащимися. Мы исходили из того, что как указывает В.В. Давыдов, способы действия, формируемые в процессе учебной деятельности, опираются на содержательное (теоретическое) обобщение свойств объекта действия, то есть на понятие о нем. Способы действия, усваиваемые в традиционной начальной школе, опираются на эмпирическое обобщение некоторых признаков объекта действия, то есть на общее представление о нем. Для оценки усвоенных способов действия по этому показателю использовалась модифицированная методика П.С. Жедек. В первой части задания учащимся предлагалось произвести морфемный анализ двух групп родственных слов из «неизвестного древнего» языка, в каждой из которых, кроме исходного существительного, включались производные от него существительные с уменьшительным и увеличительным значением, выражающимся не суффиксами, а префиксами. Все слова сопровождалось переводом. Успешность выполнения этой части задания позволяла судить о степени обобщенности морфемного анализа. Оказалось, что около 85% учеников в классах РО справились с заданием безошибочно, что дает основания говорить о полном обобщении способа этого действия. Еще примерно 10% учеников допустили отдельные ошибки, что позволяет говорить о том, что способ действия недостаточно обобщен и находится в зоне ближайшего развития. И только 5% учеников не сумели перенести сформированный способ действия в новые условия, т.е.

он оказался недостаточно обобщенным. В классах ТО соответствующие показатели 42%, 27% и 31%.

Однако сам по себе факт обобщенности способа действия ничего не говорит о его типе. Для выяснения этой характеристики во второй части задания предлагалось образовать слова с уменьшительным и увеличительным значением от двух других существительных. Если при выполнении первой части задания ученики могли ориентироваться только на буквенную форму морфем, то теперь им необходимо было учесть значение каждой ранее выделенной морфемы. Результаты выполнения этой части задания показали, что 53% учеников классов РО учитывают как формальную, так и содержательную характеристики морфемы, то есть способ действия у них теоретически обобщен на актуальном уровне. Еще 30% выполнили задание с отдельными ошибками, устранить которые они самостоятельно не в состоянии, то есть теоретическое обобщение способа действия у них находится в зоне ближайшего развития. Наконец, результаты работы 17% учеников не дают каких-либо оснований говорить о сформированности у них теоретически обобщенного способа. В классах ТО соответствующие показатели 7%, 13% и 80%.

Оценка является исходным моментом акта учебной деятельности (ученику нечему и незачем учиться, пока он не оценил свои знания как неполные, недостаточные) и ее конечным звеном, сигнализирующим об успешном решении учебной задачи. В зависимости от функции оценки в учебной деятельности различают два ее вида. Констатирующая оценка призвана обеспечить соответствие выполняемых учебных действий, а также их результатов, заданным образцам. Контроль в форме произвольного или непроизвольного внимания является механизмом этой оценки и определяет ее содержательность, осознанность и критичность. Рефлексивная оценка фиксирует несоответствие заданных образцов действия (ориентировочной основы, алгоритма и т.п.) его фактическим условиям и требует определенной перестройки этого образца, т.е. решения новой учебной задачи. Такая оценка, опирающаяся на рефлексивный контроль (Репкин В.В., Берцфаи Л.В., Романко В.Г.), всегда является содержательной, осознанной и критичной.

Особенности действия оценки изучались по методике Репкина В.В.- Романко В.Г. [6]. Учащимся предлагалось определить части речи в предложении, содержащем причастие, которое в начальной школе не изучается. Естественно, что все ученики охарактеризовали причастие ошибочно. Объяснения учениками своих решений позволяли судить об осознанности и основаниях оценки. 95 % учеников в классах РО оценили свое решение положительно, как правильное. 83% учеников самостоятельно или по требованию экспериментатора обосновали свою оценку ссылкой на совпадение грамматических значений слова с грамматическими признаками прилагательного. Это дает основания утверждать, что у них сформировалась

осознанная, содержательная оценка. Еще 6% учащихся грамматических свойств слова не учитывали, ограничившись постановкой вопроса, совпадающего с соответствующим формальным признаком любого прилагательного. Можно предположить, что сформировавшаяся осознанная оценка у этих учащихся является формальной. 6% учеников не сумели указать каких-либо конкретных признаков слова, подтверждающих правильность их оценки, то есть осознанная оценка, опирающаяся на произвольное внимание, у этих учеников находится в зоне ближайшего развития. Наконец, 5% учеников вообще не сумели оценить правильность своего решения. В классах ТО сформированная констатирующая оценка зафиксирована у 61% учеников (причем только у 18% она оказалась содержательной). У 21% эта оценка находится в зоне ближайшего развития, и у 18% она не сформирована.

Для того чтобы определить возможность осуществления рефлексивной оценки, требовалось создать ситуацию, позволяющую ученикам осознать неправильность способа осуществленного действия, и неадекватность оценки его результатов. С этой целью в исходном предложении изменялась форма времени причастия. 32% учащихся в классах РО сразу обнаруживали самостоятельно несоответствие грамматических значений причастия и прилагательного и приходили к выводу об ошибочности первоначальной оценки этого слова. Это дает основания говорить о том, что рефлексивная оценка у них сформирована на достаточно высоком уровне. Еще 26% учеников осуществили рефлексивную оценку с помощью экспериментатора, то есть она находится у них в зоне ближайшего развития. 42% учащихся в классах РО не сумели осуществить рефлексивную оценку выполненного действия. В классах ТО рефлексивная оценка в зоне ближайшего развития зафиксирована только у 3% учащихся.

Изложенные результаты исследования приводят к выводу о наличии существенных различий между обеими группами классов по всем учтенным показателям сформированности учебной деятельности. Как показывает статистический анализ, эти различия не являются случайными и обусловлены тем единственным фактором, которым отличаются друг от друга эти группы классов, т.е. системой обучения. Это позволяет думать, что в рамках современной начальной школы существуют два принципиально различных типа формирования учебной деятельности и развития учащихся как ее субъектов.

Первый из этих типов характеризуется равномерным и последовательным формированием всех основных компонентов учебной деятельности. К концу обучения в начальной школе у большинства учащихся формируются или находятся в зоне ближайшего развития психологические механизмы, обеспечивающие успешное осуществление учебной деятельности в ее коллективно-распределенной форме. Такой тип

формирования учебной деятельности характерен для системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова. Принципиально важно, что он сохраняется и в условиях массового обучения, о чем свидетельствует близость результатов, зафиксированных в данной группе классов к результатам, полученным в условиях школ-лабораторий.

Второй тип формирования учебной деятельности младших школьников характеризуется стихийностью этого процесса. Это находит выражение в неравномерности сформированности основных показателей учебной деятельности. В результате у большинства детей к концу обучения в начальной школе основные механизмы учебной деятельности оказываются не сформированными, что делает невозможным участие их в учебном процессе в качестве его полноправных субъектов. Такой тип формирования учебной деятельности характерен для самых разных вариантов традиционного начального обучения.

Таким образом, есть все основания полагать, что решение одной из кардинальных проблем современного образования предполагает активное освоение школой, прежде всего начальной, системы развивающего обучения учащихся.

Литература:

1. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: Интор, 1996 – 544с.
2. Давыдов В.В. Учебная деятельность: состояние и проблемы исследования.// Вопросы психологии, 1991 №6, с. 5 – 14.
3. Дорохина В.Т. Целеполагание в учебной деятельности. Луганск: Издательство Восточно-украинского университета, 1997. – 140с.
4. Дусавицкий А.К. Развитие личности в учебной деятельности. М.: Дом Педагогики, 1996.
5. Репкин В.В., Репкина Н.В. Развивающее обучение. Теория и практика. – Томск: Пеленг, 1997. – 288 с.
6. Романко В.Г. Особенности действия контроля в учебной деятельности младших школьников. Автореф. дисс. канд. психол. наук. – 1985. – 21с.