

«Учебная деятельность младшего школьника»

Учебная деятельность – это процесс приобретения человеком новых знаний, умений и навыков или изменение старых. Предметы науки и культуры – это особые предметы, с которыми надо научиться действовать.

Учебная деятельность не дается человеку от рождения, ее надо сформировать. Поэтому задача начальной школы состоит в том, чтобы научить ребенка учиться.

Для того чтобы учебная деятельность проходила успешно, необходима положительная мотивации, т. е. чтобы ребенок сам очень хотел учиться. Но мотив и содержание учебной деятельности не соответствуют друг другу, и со временем мотив теряет свою силу. Поэтому одной из главных задач успешности учебной деятельности является формирование познавательной мотивации, которая тесно связана с содержанием и способами обучения.

Предметом изменений в учебной деятельности является сам ученик. Учебная деятельность – это такая деятельность, которая поворачивает ребенка на самого себя, требует рефлексии, оценки того, «кем я был» и «кем я стал». Поэтому новым предметом для ученика становится процесс собственного изменения. Главным в учебной деятельности является то, чтобы человек посмотрел на себя и оценил собственные изменения. Собственная оценка и есть предмет учебной деятельности.

Д.Б. Эльконин представил следующую структуру учебной деятельности:

- 1) мотивация учения – система побуждений, которая заставляет ребенка учиться, придает учебной деятельности смысл;
- 2) учебная задача, т. е. система заданий, при выполнении которых ребенок осваивает наиболее общие способы действия;
- 3) учебные действия – те действия, с помощью которых усваивается учебная задача, т. е. все те действия, которые ученик производит на уроке (специфические для каждого предмета и общие);
- 4) действия контроля – те действия, с помощью которых контролируется ход усвоения учебной задачи;
- 5) действие оценки – те действия, с помощью которых оценивается успешность усвоения учебной задачи.

Рассмотрим, в какой форме осуществляется учебная деятельность. На начальных этапах – это совместная деятельность учителя и ученика. По аналогии с освоением предметных действий в раннем возрасте получается, что сначала все находится в «руках учителя» и он «действует руками ученика». Только в школьном возрасте деятельность осуществляется с идеальными объектами (числа, звуки), а «руками учителя» является его интеллект. Учебную деятельность можно сравнить с предметной, только в учебной деятельности предмет является теоретическим и идеальным, что ведет к проблемам в совместной деятельности во время учебного процесса. Но в процессе обучения происходит взаимодействие ребенка не только с

учителем, но и друг с другом, которое также влияет на развитие учебной деятельности.

Г.А. Цукерман исследовала роль кооперации со сверстниками в психическом развитии младших школьников. Материалом для исследования послужило экспериментальное обучение русскому языку первоклассников. Сравнивались экспериментальный и контрольный классы. В экспериментальном классе учитель работал с группой совместно работающих учеников, основной его задачей была организация делового общения учеников по поводу изучаемого материала. В контрольном классе обучение было традиционным, при котором воздействия учителя адресовались отдельно каждому ученику. По окончании исследования результаты в экспериментальном классе были лучше, чем в контрольном. Отсюда следует, что дети лучше усваивают учебный материал в совместной работе со сверстниками.

Г.А. Цукерман выдвинула идею о том, что сотрудничество со сверстниками качественно отличается от сотрудничества со взрослым. В отношениях ребенка со взрослым последний ставит цели, контролирует и оценивает действия ребенка. Замечено, что дети могут делать ошибки в уже сформированных действиях и с легкостью их находят, но только при помощи взрослых. По мнению Г.А. Цукерман, это происходит потому, что учитель передает только операционный состав действия, но остается держателем его смыслов и целей.

При совместной работе со сверстниками равноправное общение обогащает ребенка опытом контрольно-оценочных действий и высказываний. Анализируя взаимодействие детей в экспериментальном классе, Г.А. Цукерман выделила две характеристики учебной деятельности.

1. *Независимость от взрослого.* Роль взрослого состоит в организации работы и ее «запуске», а затем дети работают самостоятельно. К учителю они обращаются очень редко, но взаимодействуют со сверстниками. Это обеспечивает учет позиции партнера, его точки зрения, способствует децентрации, что ведет к развитию рефлексии.

2. *Обращенность не столько на результат, сколько на способ своих и партнера действий.* Работа строилась в форме «ситуации педсовета»: дети выполняли роль учителей разных классов и обсуждали, на какие правила надо дать задания тому или иному классу. В ходе обсуждения отмечался высокий мотивационный уровень учащихся.

Развитая форма учебной деятельности есть такая форма, в которой субъект ставит перед собой задачи собственного изменения. Именно в этом и состоит цель обучения – изменить ученика.

Учебная деятельность связана с другими видами деятельности младших школьников – игровой и трудовой. Рассмотрим, какое влияние она оказывает на *игровую деятельность*. В младшем школьном возрасте актуальность игры сохраняется, но в характере игровой деятельности происходят изменения (табл. 7). Возрастает значение игр с достижением

известного результата (спортивные, интеллектуальные игры). В этом возрасте игра носит скрытый характер, т. е. происходит переход от игр в плане внешних действий к играм в плане воображения (игра-драматизация). Кроме того, игра начинает подчиняться учебной деятельности.

Тем не менее для младшего школьника игра очень важна, поскольку позволяет сделать смысл вещей более явным. С помощью игры ребенок приближает к себе смысл этих вещей. В младшем школьном возрасте игра продолжает иметь хотя и вспомогательное, но все-таки существенное значение. Она позволяет ребенку овладеть высокими общественными мотивами поведения.

Учебная деятельность связана и с *трудом*. В связи с перестройкой школы вопрос связи учебной деятельности с трудом становится особенно важным. Участие детей в трудовой деятельности оказывает существенное влияние на процесс усвоения знаний. Одна из основных трудностей освоения знаний в школе – это оторванность от жизни. Ребенок усваивает знания, знает формулировки и может проиллюстрировать их на примере, но эти знания не применяются на практике. Поэтому, когда ребенок сталкивается с жизненной задачей, то вынужден прибегать к житейским представлениям. Это происходит потому, что школа не организует деятельность, направленную на применение полученных знаний на практике. Возможно, введение предпрофильного образования в школе немного сгладит эти проблемы.

Но задача школы заключается не только в том, чтобы дать ребенку определенное количество знаний – нужно воспитать его в нравственном отношении. Перед школой стоит задача формирования нравственных качеств ребенка в ходе учебной деятельности. Полностью обеспечить решение данной задачи не представляется возможным, так как для этого нет благоприятных условий. А в труде общественный результат деятельности выступает в реальной предметной, вещественной форме, в трудовой деятельности более ощутима необходимость совместных усилий коллектива в достижении определенного результата. Именно поэтому труд имеет особо важное значение для формирования нравственных качеств личности.

Учебная деятельность является ведущей в младшем школьном возрасте. Под ведущей деятельностью понимается такая деятельность, в процессе которой происходит формирование основных психических и свойств личности, появляются новообразования, соответствующие возрасту (произвольность, рефлексия, самоконтроль, внутренний план действий). Учебная деятельность «ведущая» в процессе развития младшего школьника. Учится, ребенок развивается. Но подлинным развитием сможет быть, только если есть настоящее учение. Карл Роджерс писал: «Под учением я подразумеваю ненасытную любознательность, которая движет умом ребенка, стремящегося усвоить все, что он может увидеть, услышать или прочитать по теме, имеющей для него личностный смысл: «я исследую что-то внешнее и делаю это настоящей частью самого себя».

Учебная деятельность «вбирает» в себя все предшествующие специфические виды детской деятельности. Без развития таких видов детской деятельности, как игровая, коммуникативная, трудовая, художественная и других, невозможно становление учебной деятельности как ведущего вида деятельности в младшем школьном возрасте. В дошкольный период ребенок становится субъектом многих видов деятельности и готов «перенести» субъектную позицию на учебную деятельность.

Существует несколько определений учебной деятельности. Д.Б.Эльконин писал, что: «учебная деятельность – это деятельность, имеющая своим содержанием овладение обобщенными способами действий в сфере научных понятий, ... такая деятельность должна побуждаться адекватными мотивами. Ими могут быть ... мотивы приобретения обобщенных способов действий, или, проще говоря, мотивы собственного роста, собственного совершенствования». Такие исследователи, В.И.Слободчиков, Г.А.Цукерман, считают, что: «драгоценная валентность самой теории учебной деятельности заключена в совершенствовании, учении самого себя, что значит построение отношений с самим собой, как с «другим»: вчера думавшим не так, как сегодня, умевшим меньше, недопонимавшим того, что сегодня стало понятно...».

В.В.Давыдов обращает внимание на сам момент прихода ребенка в школу: «С приходом в школу ребенок начинает усваивать азы наиболее развитых форм общественного сознания – науки, искусства, морали, права, которые связаны с теоретическим сознанием и мышлением людей. Усвоение этих форм общественного сознания и соответствующих им духовных образований предполагает выполнение детьми такой деятельности, которая адекватна исторически воплощенной в них человеческой деятельности. Этой деятельностью является их учебная деятельность». Как любая другая, учебная деятельность характеризуется субъектностью, активностью, предметностью, целенаправленностью.

Каждому из компонентов учебной деятельности присущи свои особенности. В то же время, являясь по своей природе интеллектуальной, учебная деятельность характеризуется тем же строением, что и любой другой интеллектуальный акт, а именно: наличием потребности и мотива, образа желаемого результата, цели, плана (замысла, программы), исполнения (реализации) и контроля.

Мотивация является не только одним из основных компонентов учебной деятельности, но и, что очень важно, существенной характеристикой самого субъекта этой деятельности. Мотивация может быть внутренней или внешней по отношению к деятельности, но всегда остается внутренней характеристикой личности как субъекта этой деятельности. Немецкий психолог В.Хеннинг выделяет семь мотивов учебной деятельности:

- гражданский мотив, учение как подготовка к будущей жизни в обществе, т.е. как желание стать частью «взрослого» общества;

- познавательный мотив, приобретение знаний и навыков, другими словами, ребенок хочет повысить свою умелость;
- мотив социальной идентификации с родителями, ребенок стремится оправдать ожидания родителей в отношении его учебы;
- мотив социальной идентификации с учителем, ребенок хочется соответствовать требованиям учителя;
- мотив переживания (связан с привлекательностью учебного материала в смысле его «разнообразия и занимательности»);
- материальный мотив, ребенок рассматривает обучение как старт для будущего материального благополучия;
- мотив значения, ребенок стремится быть лучшим среди одноклассников.

Учебная деятельность конкретного ребенка всегда полимотивирована. Иерархия мотивов выстраивается индивидуально, в зависимости от культурно-исторических, социальных и личностных условий.

Формирование мотива невозможно без **потребности**. Что касается младшего школьного возраста: познавательная потребность является ведущей в иерархии потребностей. Что определяет и предмет учебной деятельности – познание через расширение противоречия между «старым» предыдущим знанием и новым опытом. Так возникают **учебная задача и проблемная ситуация**. Отметим, что по А.Н.Леонтьеву, задача – это образ желаемого результата, возникший в определенных условиях. Основное отличие учебной задачи от всяких других задач, согласно Д.Б.Эльконину, заключается в том, что ее цель и результат состоят в изменении самого субъекта, а не предметов, с которыми действует субъект. По словам А.К.Марковой, решение учебной задачи есть понимание школьниками конечного результата деятельности.

Учебная задача, как и любая другая, рассматривается в настоящее время в качестве системного образования, в котором обязательны 2 компонента: предмет задачи в исходном состоянии и модель требуемого состояния предмета задачи. Состав задачи как «данное и искомое», «известное и неизвестное», «условие и требование» представлен одновременно в форме исходного состояния и «модели потребного будущего» как результата разрешения отношения между компонентами этого состава. В данное толкование задачи включаются прогнозирование результата и его модельное представление. Чем ближе учебная задача будет к реальной жизненной ситуации, тем результативнее и естественнее будет учебная деятельность в целом.

Так, для ребенка младшего школьного возраста может быть вообще не понятно и оторвано от реальности, что такое «пункт А и Б», в которые выехал автомобиль. Учебные задачи не должны быть однотипны и стандартны, они могут носить как закрытый характер (один правильный ответ), так и открытый (несколько правильных ответов). Формула закрытой задачи: четкое условие + утвержденный способ решения + единственно правильный ответ. В открытой задаче все наоборот: условие с недостающими или избыточными

данными (из реальной жизни) + разные пути решения + набор возможных ответов. Психологи отмечают, что конвергентное (нетворческое) мышление формируется в процессе решения закрытых задач, а дивергентное (творческое) при решении открытых. Нужно сказать, что российские ученики плохо справляются с задачами, хотя бы немного отличными от традиционных закрытых задач (по тестам PISA). В дореволюционной России открытые задачи были нормой школьного обучения. Можно привести такую задачу из учебника арифметики (1913 г.) для первого класса: «Сколько деревьев нужно срубить крестьянину, чтобы дров хватило до самой весны?». Если дать такую задачу современному первокласснику, не каждый к ней даже начнет приступать. Заметим, что названная задача соответствовала личному опыту маленьких учеников XX в.

Учебные задачи обладают существенными признаками. С позиции управления учебной деятельностью учебная задача направлена на субъект, так как решение задачи предполагает изменения не в самой «задачной структуре», а в субъекте, ее решающем. Изменения в задаче важны не сами по себе, а как средства изменения субъекта. Иначе говоря, учебная задача является средством достижения учебных результатов. С этой точки зрения существенными представляются не они сами, а усвоение обучающимся способа действия (Д.Б.Эльконин). Вторая особенность учебной задачи состоит в том, что она является неоднозначной или неопределенной. Обучающиеся могут вкладывать в задачу несколько иной смысл, чем обучающий. Это явление, названное Е.И.Машбицем «доопределением задачи», происходит в силу разных причин: из-за неумения разобраться в требовании задачи, смешения различных отношений. Нередко это зависит от мотивации субъекта. Разное прочтение задачи учеником и педагогом не означает ошибочность одной из трактовок. Третья особенность учебной задачи состоит в том, что для достижения результата учебной деятельности ребенку требуется решение не одной, а нескольких задач, а решение одной задачи может вносить вклад в достижение различных промежуточных результатов учения.

Говоря об учебной задаче, невозможно не упомянуть о проблемной ситуации. Учебная задача возникает в учебной ситуации. Учебная ситуация – это единица образовательного процесса. Учебная ситуация может быть нейтральной или проблемной. Обе учебные ситуации имеют место быть в процессе учения, но вторая (проблемная) более желательна, так как она присваивается учащимся, становится субъективной ситуацией. Проблемная учебная ситуация может содержать противоречия между познавательной потребностью обучающегося и наличными ресурсами для ее решения, между объективными (известными обучающемуся) закономерностями явления, объекта, процесса действительности и противоречащим состоянием данного фрагмента действительности. С.Л.Рубинштейн говорил, что именно в проблемных ситуациях возникает истинное мышление человека. «Сама постановка проблемы является актом мышления, который требует часто

большой и сложной мыслительной работы». По мнению А.Н.Матюшкина, проблемная ситуация определяет отношения между субъектом и условиями его деятельности.

А.Н.Матюшкин выделил условия, необходимые для создания проблемной ситуации: познавательная потребность субъекта, соотношение наличного состояния субъекта и закономерного, возможности субъекта учения. Субъект должен быть поставлен в ситуацию интеллектуального затруднения, из которого сам должен найти выход. Как правило, проблемная ситуация задается обучающемуся в форме вопроса типа «почему?», «как?», «в чем причина, связь этих явлений?» и т.д. Но необходимо учесть, что проблемным может быть только вопрос, требующий интеллектуальной работы по решению новой для человека задачи. Вопросы типа «сколько», «где» часто ориентируют только на воспроизведение того, что хранится в памяти, что человек уже знает, и ответ на него не требует специального рассуждения, решения. Проблемные ситуации могут различаться степенью самой проблемности. Высшая степень проблемности присуща такой учебной ситуации, в которой человек сам формулирует проблему, сам находит ее решение, решает и контролирует правильность решения. Проблема выражена в наименьшей степени в том случае, когда обучающийся реализует только третий компонент этого процесса, а именно решение. Все остальное делает, готовит педагог. К определению уровней проблемности подходят и с других позиций, например, меры продуктивности решения, сотрудничества и т.д. Создание учебной проблемной ситуации есть предпосылка и форма предъявления обучающемуся учебной задачи.

Д.Б.Эльконин утверждал, что учебная деятельность может быть представлена в виде системы учебных задач, возникающих в определенных учебных ситуациях и предполагающих определенные учебные действия. Здесь следует отметить, что понятие «задача» часто неправомерно употребляется наряду с понятием «проблемная ситуация». Необходимо четко разграничить эти 2 понятия: проблемная ситуация означает, что в ходе деятельности человек натолкнулся на что-то непонятное, неизвестное, т.е. появляется объективная ситуация, когда возникшая проблема требует от человека каких-то усилий, действий, сначала мыслительных, а затем, возможно, и практических. В тот момент, когда в деятельность человека «включается» мышление, проблемная ситуация перерастает в задачу – «задача появляется из проблемной ситуации любого типа, тесно связана с ней, но существенно отличается от нее». Задача возникает как следствие проблемной ситуации в результате ее анализа. (При непринятии субъектом проблемной ситуации в силу определенных она не может перерасти в задачу.) Другими словами, задача может рассматриваться как «модель проблемной ситуации» (Л.М.Фридман), построенная и, следовательно, принятая субъектом, решающим ее.

Учебное действие. В теории деятельности А.Н.Леонтьева, «действие – это такой процесс, мотив которого не совпадает с его предметом (т.е. с тем, на

что оно направлено), а лежит в той деятельности, в которую данное действие включено. При этом «предмет действия есть не что иное, как его сознаваемая непосредственная цель». Другими словами, если мотив соотносится с деятельностью в целом, то действия отвечают определенной цели. Как подчеркивает А.Н.Леонтьев, «существует своеобразное отношение между деятельностью и действием. Мотив деятельности может, сдвигаясь, переходить на предмет (цель) действия. В результате этого действие превращается в деятельность... Именно этим путем и рождаются новые деятельности, возникают новые отношения к действительности». А.Н.Леонтьев приводит такой пример: ребенок решает задачу, его действия состоят в нахождении решения и его записи. Если это школьник и его действия оцениваются учителем, и он начинает их выполнять, поскольку ему интересны сами по себе нахождение решения и получение результата, то эти действия «переходят» в деятельность, в данном случае – деятельность учения. Если это дошкольник и решение задачи мотивированно лишь тем, что от его результата зависит, пойдет ребенок играть или нет, то решение задачи остается только действием. Таким образом, всякая, в том числе учебная деятельность, состоит из действий и иначе, чем через них, она невозможна, тогда как сами действия могут существовать вне деятельности.

Учебные действия в определенный момент переходят на уровень операций. Операции – это способы действия, отвечающие определенным условиям. Сознательное целенаправленное действие в обучении, многократно повторяясь, включаясь в другие более сложные действия, постепенно перестает быть объектом сознательного контроля обучающегося, становясь способом выполнения этого более сложного действия. Это так называемые сознательные операции, бывшие сознательные действия, превращенные в операции. Например, при овладении иностранным языком действие произнесения (артикулирования) необычного для родного языка звука (для русского языка, например, гортанных. Носовых звуков и т.д.) является достаточно напряженным. Оно целенаправленно, сознательно контролируется по способу и месту осуществления, требует волевого усилия обучающегося. По мере отработки этого действия произносимый звук включается в слог, слово, фразу. Действие его произнесения автоматизируется, не контролируется сознанием, которое направлено на другие, более высокие уровни деятельности, и переходит на уровень «фоновый автоматизма» (Н.А.Бернштейн), превращаясь в способ выполнения других действий.

Наряду с сознательными операциями в деятельности существуют операции, которые ранее не осознавались как целенаправленные действия. А.А.Леонтьев иллюстрирует эти операции примерами языкового развития ребенка, его интуитивным «подбором» способов грамматического оформления высказывания к нормам речевого общения взрослых. Ребенок не осознает этих действий, в силу чего они не могут быть определены как таковые. По мнению Ж. Пиаже и П.Я. Гальперина, такие операции могут

быть результатом внешних действий с предметами. Например, сначала ребенок складывал вычитал непосредственно предметы и лишь затем смог делать эти операции в уме. По мнению С.Л.Рубинштейна, именно к таким операциям относятся сравнение, анализ, синтез, абстракция, обобщение. Если у ребенка не было достаточно времени для «перевода» таких действий из предметных в умственные, то процесс этот может полностью не состояться (П.Я. Гальперин). Именно в этом причина большинства трудностей в учебной деятельности младших школьников.

Огромную роль в любой деятельности, а в учебной деятельности особенно, играет **контроль (самоконтроль) и оценка (самооценка)**. Большой вклад в изучение контроля и оценки как компонентов учебной деятельности внес П.К.Анохин. По его мнению, контроль – это сличение «образа результата деятельности» и информации о реальном (наличном) его осуществлении. Результат сличения того, что предполагалось получить, и того, что получается, есть основа для продолжения действия (в случае их совпадения) или коррекции (в случае рассогласования). Таким образом, можно утверждать, что контроль предполагает, как бы 3 звена:

1. Модель, образ потребного, желаемого результата действия;
2. Процесс сличения этого образа и реального действия;
3. Принятие решения о продолжении или коррекции действия.

Эти три звена представляют структуру внутреннего контроля субъекта деятельности за ее реализацией.

По этому же принципу осуществляется самооценка деятельности. По мнению Д.Б.Эльконина, самооценка есть глубоко субъектное качество, которое не может быть результатом перехода внешней оценки во внутреннюю. Самооценка учебной деятельности неразрывно связана с самооценкой личности как таковой. В младшем школьном возрасте происходит процесс формирования самооценки. Дошкольники имеют неадекватную самооценку (со знаком плюс, реже со знаком минус), младшие школьники учатся видеть себя в реальном свете. Для них крайне важны мнения значимых взрослых и детей. Младший школьник очень уязвим перед критикой взрослого. Казалось бы, одно и та же фраза будет иметь разные для ребенка последствия: «ты лентяй» или «ты ленишься», «ты ленился всю неделю». Через оценивание учебной деятельности ребенок учится оценивать себя. Здесь важно, чтобы оценивание изначально шло от ребенка, а не от взрослого. «Как ты думаешь, у тебя правильно решена задача? Почему ты так думаешь?» - такие вопросы способствуют складыванию истинного оценивания учебной деятельности. «У тебя неправильно оформлена задача по математике, это отметка 4» - такие фразы могут тормозить процесс самооценивания учебной деятельности.

Таким образом, учебная деятельность в силу своей специфики позволяет достигать образовательных результатов.