

Становление субъекта учебной деятельности (трехлетнее лонгитюдное исследование младших школьников)¹

Е. Л. Подшивалова,

Г. А. Цукерман,

доктор психологических наук

В младшем школьном возрасте учебная деятельность² осуществляется в совместно-распределенной форме; ее субъектом является класс как учебная общность, которая под руководством учителя способна ставить учебные задачи и искать способы их решения [5]. К концу младшего школьного возраста начинается индивидуализация учебной деятельности и становление ее важнейшего новообразования — умения учиться самостоятельно [8, 10].

Выделено по крайней мере два критерия того, что класс (а позднее — каждый ученик) функционирует как субъект учебной (а не какой-либо другой) деятельности [8, 9]:

1) умение (или способность) отделять известное от неизвестного, определять наличие или отсутствие средств и способов действия в новой ситуации. В структуре учебной деятельности это умение особенно ярко обнаруживается при переходе от одной учебной задачи к другой и называется **действием оценки** [4]. Результатом действия оценки является отказ учеников в новых условиях пользоваться старыми способами, анализ того, почему старые способы действия не срабатывают, и постановка новой учебной задачи;

2) **поиск способа решения новой задачи**, проявляющийся, прежде всего, в детских догадках о природе неизвестного (искомого) способа действия и в вопросах-запросах на доопределение всегда недоопределенной учебной задачи. Первые детские догадки, как правило, частичны, неуспешны, они становятся предметом критики, тем не менее именно они стимулируют новые, все более продуктивные предположения и все более конструктивные споры вокруг них [6, 10].

И оценка старого способа действия, и поиск нового специально организуются учителем, если он строит образовательный процесс в форме учебной деятельности. Высокий уровень сформированности действия оценки, высокий уровень поисковой активности ребенка являются показателями успешности педагогических усилий учителя, направленных на воспитание у школьников умения учиться самостоятельно. Слабое владение действием оценки — наиболее рефлексивным компонентом учебной деятельности — чрезвычайно осложняет индивидуализацию учебной деятельности, ибо школьник, не умеющий отделять известное от неизвестного, затрудняется в постановке новых учебных целей. Низкая поисковая актив-

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, грант № 03-06-00446а.

² Здесь и далее термин «учебная деятельность» будет употребляться в том узком смысле который придан ему Д. Б. Элькониным [12] и В. В. Давыдовым [4], противопоставившими учебную деятельность иным формам учения.

ность предрасполагает ученика к ожиданию готовых ответов, что также снижает уровень учебной самостоятельности.

Каковы причины низкого и высокого уровней развития действия оценки и поисковой активности в ситуации новой задачи — этих двух существенных проявлениях субъектного поведения школьника на уроке. Зависит ли их становление на протяжении начального обучения в форме учебной деятельности от исходного уровня развития рефлексивных и поисковых способностей ребенка?

Цель наших экспериментов: в условиях систематически формируемой учебной деятельности проследить становление действия оценки (ДО) и поисковой активности (ПА) младших школьников с разным исходным уровнем развития ДО и ПА. Трехлетнее лонгитюдное исследование было начато в сентябре 1999 г. в двух первых классах школы № 91 Москвы, где обучение по всем предметам строилось на принципах учебной деятельности. С 1999 по 2002 г. в эксперименте участвовали 49 учащихся (28 мальчиков и 21 девочка); 34 школьника (18 мальчиков и 16 девочек), обучавшихся в школе все три года, составили основную выборку.

1. Поисковая активность (ПА): исходный уровень

Для того чтобы выявить исходный уровень ПА каждого ребенка в учебной деятельности, использовался метод экспертных оценок (инструкцию экспертам см.: [8, 9]). Экспертами были два учителя, преподававших в классах, где проводился наш эксперимент. Один учитель вел в обоих классах русский язык и литературу, другой — математику и природоведение. В течение первого года обучения эксперты дважды оценили каждого ученика по параметру ПА с помощью 100-балльной шкалы³. В результате двух экспертиз каждый первоклассник имел четыре оценки ПА (по две от каждого учителя). Среднее значение четырех оценок далее обсуждается как исходный уровень поисковой активности каждого ребенка в учебной деятельности.

Для того чтобы проследить влияние учебной деятельности на развитие уровня ПА младших школьников, мы разделили экспериментальную выборку на две части. Учащиеся, имевшие в начале обучения показатели ПА выше среднего по классу, объединены в группу Аⁿ, а учащиеся, чьи исходные показатели ПА были ниже среднего по классу, объединены в группу Бⁿ. Верхний индекс n (поиск) здесь и далее обозначает, что группа выделена по критерию ПА.

Результаты статистической обработки данных диагностики исходного уровня ПА у первоклассников представлены в табл. 2.

2. Учебное действие оценки (ДО): исходный уровень

Для того чтобы определить исходный уровень развития ДО, использовалась диагностическая методика «Мягкий знак грамматический и фонетический» [8]. Диагностика проводилась в конце первого полугодия первого года обучения. Материалом диагностического задания были 15 слов с мягким знаком на конце и без него. Написание пяти слов соответствовало изученному детьми [11] фонетическому способу обозначения мягкости/твердости согласных на конце слова (осень — ветер). Написание остальных десяти слов, заканчивающихся шипящими согласными, подчиняется грамматическим правилам письма, еще не изученным в первом классе (меч — дочь — беречь)

³ Коэффициент корреляции экспертных оценок двух учителей составил, соответственно, 0,698 и 0,800 (значимо с вероятностью не ниже 1 %). Эти данные говорят о согласованности субъективных критериев экспертных оценок.

Дети работали со словами по следующей инструкции: «Если ты знаешь, зачем в конце слова стоит «Ь» или почему нет «Ь», поставь около этого слова «+» («я знаю»). Если ты не знаешь, зачем в конце слова стоит «Ь» или почему нет «Ь», поставь около этого слова «?» («я не знаю»).

При обработке ответов подсчитывалось, сколько слов (из 10 возможных), написание которых подчиняется грамматическим, неизвестным ребенку правилам письма, он отметил знаком вопроса. Учащиеся, имеющие исходные показатели ДО выше среднего по классу, объединены в группу А°, а учащиеся, имеющие исходные показатели ДО ниже среднего по классу, — в группу Б°. Верхний индекс «о» (оценка) обозначает, что группа выделена по показателю ДО. Результаты статистической обработки данных диагностики исходного уровня ДО у первоклассников представлены в табл. 2.

3. Типология младших школьников как субъектов учебной деятельности

Корреляционный анализ исходных показатели ПА и ДО не выявил значимых связей (коэффициент корреляции — 0,008 при $r_s = 0,34$) что говорит об относительной независимости этих характеристик субъекта учебной деятельности. Выделив два показателя субъектного участия ребенка в совместно-распределенной учебной деятельности класса (ДО и ПА), мы построили следующую типологию:

Таблица 1

Типология младших школьников как субъектов учебной деятельности

Обоснование типологии	Поисковая активность	Учебное действие оценки
<i>Группа (число детей)</i>		
А ^п А° (10)	+	+
А ^п Б° (9)	+	-
Б ^п А° (10)	-	+
Б ^п Б° (5)	-	-

Группа А^пА° — дети, обнаружившие в начале школьного обучения высокую поисковую активность и высокий уровень сформированности учебного действия оценки.

Группа А^пБ° — дети, обнаружившие в начале школьного обучения высокую поисковую активность и низкий уровень сформированности учебного действия оценки

Группа Б^пА° — дети, обнаружившие в начале школьного обучения низкую поисковую активность и высокий уровень сформированности учебного действия оценки.

Группа Б^пБ° — дети, обнаружившие в начале школьного обучения низкую поисковую активность и низкий уровень сформированности учебного действия оценки.

Заметим, что о высоком и низком уровнях развития ПА и ДО ребенка мы говорим условно: лишь в отношении к общему уровню класса, в котором учится этот ребенок. В табл. 2 приведены исходные данные ПА и ДО для всех четырех групп.

4. Вклад каждой группы в совместную учебную деятельность класса

В течение трех лет начального обучения мы следили за развитием каждого ребенка, изучая его эмоциональные, личностные, интеллектуальные особенности, проявления в учебной деятельности и общении с одноклассниками, динамику учебных достижений. Приведенные ниже поведенческие характеристики групп основаны на материале трехлетних наблюдений

и десятков психологических обследований, которые не могут быть описаны в формате данной статьи.

Группа Аⁿ А^o. Дети, отличающиеся от своих одноклассников высокой поисковой активностью и высоким уровнем сформированности учебного действия оценки, обычно активны на всех этапах урока. Особенно живо их интересует сама ситуация постановки учебной задачи. Как правило, именно дети этой группы первыми замечают противоречие: понимают, что старым способом решить предложенную задачу нельзя. Они с охотой включаются в поиск недостающих условий, разрабатывают возможные варианты решения, проверяют их и выстраивают способ решения задачи; внимательно относятся к высказываниям других детей, подхватывая и развивая мысль, высказанную другим учеником. Когда новый способ действия найден, дети этой группы ярко выражают эмоциональное удовлетворение. На этапе конкретизации и отработки способа внимательно отслеживают выполнение алгоритма другими детьми. Самостоятельно предпринимают попытки найти ограничения для открытого способа или поставить предвосхищающие вопросы. О субъективной значимости поискового характера обучения и об объективной результативности поиска учащихся группы Аⁿ А^o говорят следующие факты.

В «Тетради открытий»⁴, специально заведенной для фиксации детских догадок и вопросов, из 30 записей, сделанных в первом классе, 20 записей принадлежат детям из группы Аⁿ А^o.

В сочинении «Самое важное в первом классе», написанном в конце первого учебного года, эти дети чаще, чем их одноклассники, говорят о важности их собственного участия в поиске новых знаний, о своих личных достижениях в обучении, о своем незнании:

*Никита Л.*⁵ Я научился орфографическому сомнению и теперь легко пишу слова без ошибок. Я открыл новый секрет: спрят не только гласные, но и согласные.

Толя С. В конце учебного года я наконец-то смог попасть в страну Живых слов⁶.

Марина А. Я не знала, что в самолетиках⁷ тоже есть семена.

Группа Аⁿ 5^o. Дети, отличающиеся от своих одноклассников высокой поисковой активностью и низким уровнем сформированности учебного действия оценки, вносят в учебную общность неоценимый эмоционально-энергетический вклад. Часто именно они рискуют первыми действовать в новой ситуации, охотно делятся своими мыслями с одноклассниками. Их живая реакция на новизну помогает другим детям включиться в совместный поиск. Но так как у детей этой группы недостаточно развита рефлексия, они зачастую предлагают способы решения, неадекватные условиям новой задачи. Однако их активное участие в поиске позволяет детям группы А^o более ярко, выпукло увидеть противоречие между новой задачей и старым способом решения: стимулирует продвижение мысли в общеклассной дискуссии. Проиллюстрируем сказанное на примере урока, на котором детям предстоит поставить задачу о способе проверки безударных личных окончаний в глаголах.

На доске запись: Что услышит, то и запишет.

Учитель. Что нужно знать об этих окончаниях, чтобы можно было правильно выбрать нужную проверку, если она есть? Какие есть мысли?

Игорь Д. (Аⁿ Б^o). ЖИ-ШИ пиши с буквой И.

⁴ «Тетрадь открытий» — это общеклассный альбом (книга), где в письменной форме фиксируется продвижение детей в изучаемом материале. Записи могут включать «догадки» детей, результаты письменных работ, схемы, обобщающие изученный материал [6].

⁵ Здесь и далее имена детей вымышлены, но их высказывания цитируются дословно.

⁶ Русский язык в первом классе изучался по учебнику: Г. А. Цукерман, Л.А. Суховерша, МЛ. Романеева «Дискуссионный учебник в системе развивающего обучения» [8]. В этом учебнике работа по теме «Сильные и слабые позиции фонем» представлялась как путешествие в страну Живых слов, которой управляют граф Орфограф и принцесса Грамотесса (туда можно попасть, написав без единой ошибки клятву Грамотея).

⁷ Речь идет об уроке естествознания и о семенах клена.

Никита Л. (А^н А^о) (иронично). ЖЕ-ШЕ пиши с буквой Е.

Толя С. (А^н А^о). Стоп (это скорее всего обращение к самому себе). Вы оба правы, если гласные под ударением. Но здесь безударная позиция...

На этапе конкретизации и отработки материала активность детей из группы А^н Б^о падает, в отсутствие новизны они как бы теряют интерес к предметному содержанию урока, но продолжают следить за происходящим в классе. В сочинении «Самое важное в первом классе» тема гордости за свои учебные достижения звучит наравне с темой общения:

Вадим Ф. Стал больше знать про всё и еще стал больше делать сам, вначале было трудно, а потом стало легко.

Инна Л. Я познакомилась со школой ближе. Я знаю теперь, как ставить ударение и делить на слоги. Я познакомилась с хорошими друзьями и учителями.

Жадный интерес детей этой группы к сфере общения обнаруживается и в результатах психологической диагностики. В рисунках «Я в школе», выполненных в первом классе в первых числах сентября, 7 из 9 детей группы А^н Б^о (78 %) нарисовали себя либо с учителем, либо в окружении детей (в остальных группах показатель «Я вместе с другими» не превышает и 40 %). Результаты социометрии показывают, что дети этой группы чрезвычайно популярны среди одноклассников именно как партнеры по совместной учебной работе.

Группа Б^н А^о. Дети с низкой поисковой активностью и высоким уровнем сформированное™ учебного действия оценки наравне с детьми группы А^н А^о активно работают на первом этапе постановки учебной задачи, там, где решается вопрос о соответствии освоенных способов действия новой ситуации. Но когда класс приходит к выводу о необходимости поиска новых способов действия, когда нужно рискнуть, попробовать что-то непроверенное, активность детей из группы Б^н А^о падает.

Мы объясняем исходно низкую поисковую активность детей этой группы их повышенной чувствительностью к внешним оценкам. Об этом косвенно свидетельствуют следующие наблюдения и факты.

Многие дети из этой группы проявляют большой интерес к тому, как одноклассники оценивают их работу⁸. Если они не видят такой оценки, они сами побуждают других детей к оцениванию, например прерывают устный ответ у доски и говорят: «Вы согласны со мной?», «Кто со мной согласен?», «Покажите, согласны вы со мной или нет!», «Пусть ребята оценят мою работу!»

Поисковая активность группы Б^н А^о существенно выросла между первым и вторым годами обучения (см. табл. 3). Предположительно⁹ на первых этапах обучения эти дети не чувствовали себя в школе комфортно и предпочитали оставаться в тени в ситуациях поиска новых способов действия, там где существует риск высказать неверное утверждение (дети с высоким уровнем рефлексии ощущают этот риск острее других). Более надежно защищены они почувствовали себя через год, когда в классе утвердился сама ценность поиска нового, когда все дети убедились в том, что в ситуации поиска ошибок не бывает, потому что любой вопрос, наблюдение, догадка принимаются с благодарностью и служат ступенькой на пути к общей цели.

⁸ Ученики приучены жестами (знаками «плюс» и «минус») реагировать на высказывания одноклассников.

⁹ Мы оценили эмоциональное благополучие детей по критериям, разработанным А. Л. Венгером к тесту «Рисунок несуществующего животного» [1]. Оказалось, что в первом классе эмоциональное неблагополучие обнаружили 89 % детей группы Бп А^о, к третьему классу этот показатель снизился до 44 %. Рисунки «Я в школе: начало и конец учебного года» свидетельствуют о той же тенденции. Так, первоклассница Жанна В. на рисунке «Сентябрь» изображает девочку с цветами и пишет «страшно»; а на рисунке «Май» изображает девочку за партой и пишет «не странно». Второклассница Лариса В. на рисунке «Первый класс» изображает девочку за партой, а на рисунке «Второй класс» — девочку у доски. Подпись: «В первом классе я боялась подойти к доске из-за того, что могла ответить неправильно, а сейчас я уже подхожу».

В сочинении «Самое важное в первом классе» эти дети делают упор на значимость приобретенных ими знаний в глазах близких людей. Так же как и для детей группы Аⁿ А^o, для них важно собственное продвижение в учебном материале.

Зоя Н. Когда я пришла на урок естествознания, задали вопрос: «Когда сосновые шишки закрываются, а когда открываются?» Моя группа выиграла. От суши открываются, а от воды закрываются. Этот вопрос даже бабушка не знала!

Алина К. Самое важное — обрадовать маму, что я все правильно ответила. Самое интересное я узнала о слабых позициях.

Группа Бⁿ Б^o. Дети с низкой поисковой активностью и низким уровнем сформированности учебного действия оценки на уроках пассивны. Они не участвуют в поиске решения новой задачи, не становятся более активными при обсуждении затруднений в уже освоенном способе действия. Даже если вопросы учителя касаются освоенного материала, они крайне редко отвечают по собственной инициативе. Не любят работать у доски, так как допускают много навыковых ошибок. Однако состав этой немногочисленной группы крайне разнороден: в нее входит мальчик, который имеет особо высокий уровень готовности к школьному обучению, и мальчик, который имеет особо низкий уровень [3]. Два ребенка из этой группы к третьему классу стали самыми «звездными» детьми в классах, получив максимум выборов в стандартной социометрии с деловыми выборами. Однако в группе есть и ребенок, не имеющий ни одного выбора от своих одноклассников.

В сочинении «Самое важное в первом классе» дети этой группы пишут о важности новой социальной роли школьника.

Руслан А. Самое важное, что я поступил в школу, что я нашел друзей.

Максим С. Самое важное — сделать домашнее задание.

5. Динамика поисковой активности

Строя совместно-распределенную учебную деятельность класса, учитель стремится включить в нее каждого ребенка. От первого к третьему классу происходит перераспределение детей: постепенно нарастает группа детей с поисковой активностью выше 50 баллов по 100-балльной шкале, уменьшается группа детей с уровнем ниже 50 баллов. Эти данные согласуются с данными лонгитюдного исследования ПА младших школьников о других классах [9].

Как отражается участие в общеклассном поиске на развитии ПА каждого ученика? В табл. 3 приведены экспертные оценки поисковой активности детей на протяжении трех лет обучения в начальной школе. Как и в первом классе, процедура экспертного оценивания проводилась дважды в год. В результате каждый ученик за один учебный год имел четыре экспертные оценки (две от учителя русского языка и две от учителя математики), на основании этих четырех оценок выводилось среднее значение показателя по каждому году обучения. Проанализируем, как менялись показатели ПА от первого класса к третьему

Статистический анализ значения ПА показывает:

1) на протяжении трех лет сохраняется значимый разрыв между группами Аⁿ и Бⁿ с вероятностью не ниже 5 % (критерии Манна-Уитни). Однако в группе Бⁿ наблюдается интенсивный, статистически значимый рост индивидуальных показателей ПА (критерий тенденции Пейджа) от первого класса к третьему. Отсутствие статистически значимого роста индивидуальных показателей в группе Аⁿ может объясняться изначально высокими результатами:

2) группы А^o и Б^o, значимо различающиеся по исходному уровню развития ДО на протяжении всех трех лет начального обучения не различаются по показателю ПА, что еще раз доказывает независимость двух оснований, положенных нами в типологии младших школьников как субъектов учебной деятельности. Высокий уровень ДО не является допол-

нительным стимулом развития ПА: низкий уровень ДО не препятствует интенсивному развитию ПА.

6. Динамика формирования учебного действия оценки

Уровень ДО был измерен дважды: в конце первого и в начале четвертого года обучения детей в школе.

Таблица 3

Усредненные оценки двух экспертов по параметру «поисковая активность» (ПА)
(приведен средний балл по каждой группе детей)

Время оценивания Группа (число детей)	Первый класс	Второй класс	Третий класс
A ⁿ (19)	80 а	87 а	87 а
B ⁿ (15)	34 в	62 в	65 в
A ^o (20)	60 а	77 а	78 а
B ^o (14)	60 а	73 а	76 а
A ⁿ A ^o (10)	83 а	90 а	92 а
A ⁿ B ^o (9)	77 а	84 а	83 а
B ⁿ A ^o (10)	38 в	65 в	65 в*
B ⁿ B ^o (5)	27 в	55 в	65 в*

Тенденция увеличения индивидуальных показателей от первого класса к третьему является статистически значимой — не меньше 1 % по критерию L (критерий тенденций Пеиджа). Интенсивность положительного сдвига по выделенному параметру при переходе из класса в класс превышает интенсивность отрицательного сдвига по критерию T (критерии Вилкоксона) с вероятностью не ниже 5 %.

Материалом этих двух измерений ДО служил диктант, существенно превышавший орфографические возможности детей. При написании каждого диктанта детям предлагалось воспользоваться «знаком орфографического сомнения»: указать учителю те буквы, в написании которых ребенок не был уверен. Опишем методики измерения ДО более подробно.

Первый класс. Измерение умения детей отделять известные орфограммы от неизвестных проводилось дважды: до и после изучения темы «Орфография: слабые позиции гласных и согласных». Каждый раз давалась одна и та же инструкция: «Если вы не уверены, какую букву нужно написать в этом слове, вы можете мне задать вопросы. Например, один ученик писал слово РАБОТА. Он записал это слово вот так: РОБОТА (запись на доске). Но он засомневался, правильную ли букву выбрал для обозначения первого гласного звука (учитель подчеркивает букву О: РОБОТА), и поэтому поставил под этой буквой вопрос:

РОБОТА
?

Я ответила на его вопрос, и он написал слово без ошибки. Другой ученик написал это слово так же: РОБОТА, но не поставил знак вопроса (учитель стирает вопрос). Мне пришлось исправить его ошибку. Итак, если вы сомневаетесь в выборе буквы, вы можете письменно спросить меня: поставить знак вопроса под буквой. Я отвечу на ваш вопрос, и вы напишите работу без единой ошибки».

Всеобщая неудача первоклассников в первом диктанте (табл.4) послужила предлогом для постановки вопроса: «Как, не зная всех законов правописания, писать без ошибок?» Этот вопрос положил начало серии последовательно разворачиваемых учебных задач по определению того, в каких случаях возникает проблема выбора буквы при обозначении звука на письме (или какие звуки стоят в слабых позициях), а когда такой проблемы не возникает? Для обозначения орфограмм слабых позиций стал использоваться «знак орфографического сомнения» Например: ПРЫ_КИ (ж? ш), М_ДАЛЬ (и? е).

Такая запись слова является развернутым действием оценки: она указывает, что ученик знает, какой звук нельзя обозначать буквой однозначно, по слуху, какие буквы «спорят» за этот звук; ученик не знает, как (на каком основании) выбрать нужную букву. При этом ребенок может рассуждать так: «Я знаю, что в слове прыжки пишется буква Ж, но я не могу этого доказать». Иными словами: ученик знает способ постановки конкретно-практической орфографической задачи, знает результат ее решения, но не знает способа.

Завершив поиск слабых позиций гласных и согласных, построив полную ориентировочную основу действия по постановке орфографических задач, дети еще раз написали тот же диктант. При этом детям снова давалось право самостоятельно решать, пользоваться ли знаком орфографического сомнения, гарантирующим безошибочное письмо, или рисковать, полагаясь на удачу и орфографическое чутье. При обработке диктанта «идеальным» текстом являлся текст, где знак орфографического сомнения стоит на место всех слабых позиций, количество таких мест равнялось 24. Результаты первого и второго диктантов приведены в табл. 4. где указано сколько раз ученик воспользовался знаком орфографического сомнения (% от «идеального» орфографического решения).

Таблица 4

Результаты диктанта в первом классе
(число орфографических вопросов в %)

Группа (число детей)	Время оценивания	
	До введения понятия «орфограмма»	После введения понятия «орфограмма»
А ^п (19)	30	77 а
Б ^п (15)	26	60 в
А ^о (20)	28	70 а
Б ^о (14)	28	68 а
А ^п А ^о (10)	29	80 а
А ^п Б ^о (9)	31	2 а в
Б ^п А ^о (10)	27	60 в
Б ^п Б ^о (5)	23	61 В

Статистический анализ данных табл. 4 показал, что за три месяца обучения, прошедших между первым и вторым диктантами, во всех группах существенно изменился характер орфографического действия. В условиях свободного выбора способа орфографического действия большая часть детей начала пользоваться знаком орфографического сомнения лишь после введения понятия «орфограмма». Знак орфографического сомнения стал для учащихся реальным средством решения конкретно-практических орфографических задач; действие письма начало приобретать рефлексивный характер. Основой орфографической рефлексии стала оценка своих знаний при выборе буквы.

Первый диктант, написанный до начала изучения орфографии слабых позиций, показал, что исходно дети не различались по своему умению (беспомощности) выделять неизвестные орфограммы и задавать учителю вопросы о выборе буквы в сомнительных случаях. Исходные преимущества группы А° оказались существенными в совершенно новой ситуации (орфограммы слабых позиции) для действия, в котором у детей еще не было никаких ориентиров. После построения полной ориентировочной основы орфографического действия, после трех месяцев напряженного поиска ответа на вопрос: «В каких позициях звуки обозначаются буквами однозначно, а когда за звук «спорят» две буквы» ситуация изменилась. Ученики из группы А^н (т. е. те, кто наиболее активно участвовал в поиске средств орфографического действия) научились пользоваться знаками орфографического сомнения значительно лучше, чем дети из группы Б^н. Этот результат был предсказуемым: те дети, которые активно участвуют в поиске системы ориентиров, лучше осваивают эту новую систему ориентиров.

Неожиданным оказалось другое: исходные преимущества группы А° по-прежнему не повлияли на умение детей оценивать свои возможности при выполнении нового действия. Мы получили парадоксальный результат: **на освоение средств действия оценки влияет не столько исходный уровень действия оценки, сколько уровень поисковой активности при овладении этим средством.**

Является ли эта закономерность устойчивой или она характерна лишь для ранних этапов обучения? Неужели исходный высокий уровень ДО никак не сказывается на формировании этого действия? Для ответа на этот вопрос рассмотрим результаты диагностики действия орфографической оценки тех же детей тремя годами позже.

Пятый класс. В начале учебного года в обследуемых классах был проведен диктант, состоявший из 17 словосочетаний и включавший 146 орфограмм, как известных (57), так и неизвестных (89) детям. Как и в первом классе, детям рекомендовали пользоваться знаками орфографического сомнения. Перед началом диктанта давалась следующая инструкция: «Сегодня я вам продиктую невероятно трудный диктант. Не каждый образованный взрослый человек справится с этим диктантом без словаря. Но вы можете написать этот диктант без единой ошибки, потому что я разрешаю вам спрашивать меня о каждой букве. Но спрашивать вы будете только письменно. Например, кто-то не знает, как пишется название цветка: ПИОН или ПЕОН. Спросите меня об этом письменно. Возможны четыре варианта письменного вопроса:

 ? ?
 П? ОН, ПИОН, ПЕОН, П_ОН

Ошибкой будет считаться только такое написание: ПЕОН (без вопроса). Если твердо уверен в выборе буквы, пиши, если не уверен — спрашивай. Желаю вам написать без единой ошибки». Как и в первом классе, в тексте диктанта выделялись неизвестные детям орфограммы, на месте которых ученик мог поставить знак орфографического сомнения, их количество равнялось 89. Выделение всех позиций считалось идеальным орфографическим решением. Результаты работы пятиклассников приведены в табл. 5, где указано, сколько раз ученик воспользовался знаком орфографического сомнения (% от «идеального» орфографического решения).

Статистический анализ результатов диагностики ДО показывает, что различия между группами А^н и Б^н, наблюдавшиеся в первом классе, исчезают: группа Б^н А° приближается по своим результатам к группе А^н А^н. Статистически значимая разница в показателях ДО сохраняется только у крайних групп: А^н А° и Б^н Б°.

Успех детей группы Б^н А° мы склонны объяснять их исходными особенностями, которые в начале обучения затрудняли участие в совместной учебной деятельности и освоение ее средств.

Таблица 5

Результаты диктанта в пятом классе

Измеряемый параметр Группа (число детей)	Поставлено орфографических вопросов (% от идеально выполненной работы —89 вопросов)	
A ⁿ (19)	34,7	a
B ⁿ (15)	27,2	a
A ^o (20)	36,4	a
B ⁿ (14)	24,1	a
A ⁿ A ^o (10)	39,6	a
A ⁿ B ^o (9)	29,2	ав
B ⁿ A ^o (10)	33,2	ав
B ⁿ B ^o (5)	15,1	в

Эти дети были с самого начала склонны к рефлексивной оценке своих (всегда ограниченных) возможностей, но несклонны к активному поиску новых возможностей. Рефлексивные способности этих детей срабатывали в основном для защиты от возможных неудач, а не для оценки эффективности новых достижений. К концу начальной школы эти дети почувствовали наконец-то доверие к собственным силам и к безопасности действий в учебных ситуациях (они поверили, что не знать — не стыдно). Поэтому они начали более эффективно осваивать те рефлексивные средства действия, которые вводились в этих ситуациях (в частности, знак орфографического сомнения, который, с одной стороны, помогает обезопасить себя от ошибки, а с другой — обнажает незнание).

К сожалению, нам не удалось уловить закономерности в становлении детей группы Bⁿ B^o как субъектов учебной деятельности: эта группа слишком малочисленна и разнородна.

Выводы

1. На протяжении трех лет начального обучения уровень поисковой активности в классах, где систематически организуется совместно-распределенная учебная работа, устойчиво растет.

2. Решающим фактором в становлении учебного действия оценки, в котором проявляются рефлексивные возможности ученика, является уровень активности при поиске новых способов действия, а не исходный уровень умения ребенка оценивать свои возможности.

3. Исходный уровень ПА является более сильным предиктором успешности ребенка в учебной деятельности, чем исходный уровень рефлексивного развития, обнаруживающий себя в учебном действии оценки. Сочетание исходно высокого уровня ПА и высокого уровня ДО дает ребенку преимущества в овладении средствами рефлексивных действий. Исходно низкий уровень ПА в сочетании с низким уровнем ДО существенно затрудняет возможности ребенка включиться в совместно-распределенную учебную деятельность класса.

4. Построенная нами типология младших школьников как субъектов учебной деятельности помогает увидеть уникальный вклад каждой группы в формирование класса как учебной общности, а также обнаружить сильные и слабые стороны становления каждого ребенка как учащегося. Это позволит учителю более точно адресовать свои педагогические действия.

Литература

1. Венгер А. Л. Психологические рисуночные тесты. М., 2002.
2. Гальперин П. Я. Введение и психологию. М., 2000.
3. Готовность детей к школе. Диагностика психического развития и коррекция его неблагоприятных вариантов / Под ред. В. И. Слободчикова. Томск. 1992.
4. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М., 1996.
5. Давыдов В. В., Слободчиков В. И., Цукерман Г. А. Младший школьник как субъект учебной деятельности // Вопросы психологии. 1992. № 3—4.
6. Подшивалова Е. Л. Оценка проявления детского творчества с помощью «Тетради открытий» // Вестник МАРО. 2001. № 9.
7. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. СПб., 2000.
8. Цукерман Г. А. Как младшие школьники учатся? Рига, 2000.
9. Цукерман Г. А. Опыт типологического анализа младших школьников как субъектов учебной деятельности // Вопросы психологии 1999. № 6.
10. Цукерман Г. А. Переход из начальной школы в среднюю как психологическая проблема // Вопросы психологии 2001. № 5.
11. Эльконин Д. Б. Букварь М., 1992.
12. Эльконин Д. Б. Психология обучения младшего школьника М., 1971.