
Статьи

ХАРАКТЕРИСТИКА ИНДИВИДУАЛЬНЫХ СПОСОБОВ ВЫПОЛНЕНИЯ РЕГУЛЯТИВНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ (2–4 КЛАССЫ)

С.В. ЗАЙЦЕВ^а

^а *Московский государственный психолого-педагогический университет, 127051, г. Москва, ул. Сretenка, д. 29*

Individual Ways of Regulatory Learning Actions in Primary School Children (Grades 2–4)

S.V. Zaitsev^а

^а *Moscow State University of Psychology & Education, 29 Sretenka Str., Moscow, 127051, Russian Federation*

Резюме

Вводится понятие «индивидуальный способ действия» — индивидуально-устойчивая процессуальная характеристика выполнения действия, обусловленная сложным взаимодействием объективных условий деятельности и психических свойств самого субъекта. Рассматриваются индивидуальные различия младших школьников в способах выполнения ими регулятивных учебных действий. В соответствии с методологией деятельностного подхода индивидуальные способы регулятивных учебных действий младших школьников изучались в процессе осуществления ими учебной деятельности на предметном содержании обычных школьных уроков. Цель исследования — выявить факторы, обуславливающие индивидуальные способы осуществления регулятивных учебных действий и их изменение у младших школьников разных

Abstract

The concept of «individual way of action» is introduced — an individually stable procedural characteristic of the performance of an action, due to the complex interaction of the objective conditions of activity and the mental properties of the subject himself. The individual differences of primary school children in manners of performing regulatory actions in learning are considered. Based on the methodology of the activity approach, individual ways of regulatory actions in learning of primary school children were studied in the process of their learning activity on the subject content of ordinary school lessons. The objective of the study was to identify factors that determine individual ways of implementing regulatory learning activities and their change in primary school

возрастов. Была разработана серия экспериментальных уроков, на которых испытуемые самостоятельно овладевали учебным содержанием — осуществляли действия планирования, учения, контроля и оценки своего научения выбранными средствами и способами. На каждом уроке каждый испытуемый мог самостоятельно выбрать из числа предложенных средство и способ выполнения любого учебного действия. В общей сложности было проведено 60 уроков русского языка и математики. Выборку составили 175 человек, из них 78 — ученики второго класса, 46 — третьего, 51 — четвертого. Из этого числа 68 испытуемых изучались в течение нескольких лет. Результаты показали, что у преобладающего большинства младших школьников разных возрастов сложились индивидуальные способы учебных действий. Они обусловлены внутренними факторами (совокупностью отношений учащихся к условиям учения, к другим людям и к себе как к ученику), выступающими во взаимодействии с внешними обстоятельствами — предметным содержанием и изменяющейся ситуацией учения. Способы действий изменяются не только под влиянием изменяющихся условий деятельности, но и в результате роста и развития самих учащихся. Метод и полученные результаты исследования могут быть использованы в целях индивидуализации обучения.

Ключевые слова: индивидуальные особенности учения, индивидуальные способы учебных действий, регулятивные учебные действия.

Зайцев Сергей Викторович — старший научный сотрудник, доцент, кафедры педагогической психологии имени проф. В.А. Гуружапова, Московский государственный психолого-педагогический университет, кандидат психологических наук.

Сфера научных интересов: личностно ориентированное образование, индивидуальные особенности учения, учебная самостоятельность.

Контакты: loo-site@rambler.ru

children of different ages. A series of experimental lessons was developed, in which the subjects independently mastered the educational content — carried out actions of planning, teaching, controlling and evaluating their learning using the selected means and methods. At each lesson, each subject could independently choose from among the proposed means and methods for performing any regulatory action. In total, 60 lessons of Russian language and mathematics were held. The sample consisted of 175 subjects (from the 2nd grades there were 78 students, from the 3rd grades — 46 students, and from the 4th grades — 51 students), 68 of them were studied for several years. The results showed that the overwhelming majority of primary schoolchildren of different ages have developed individual ways of learning actions. These were due to internal factors: the totality of students' attitudes towards the learning conditions, other people and towards themselves as a student, acting in interaction with external circumstances: the subject content and the changing learning situation. Ways of learning actions were changing not only under the influence of changing conditions of activity, but also as a result of the growth and development of the students. The method and the results of the study can be used to individualize learning.

Keywords: individual learning strategies, individual ways of learning actions, regulatory actions in learning.

Sergei V. Zaitsev — Senior Research Fellow, Associate Professor at the Moscow State University of Psychology and Education, PhD in Psychology.

Research Area: student centered education, individual learning strategies, self-organized learning.

E-mail: loo-site@rambler.ru

Постановка проблемы

Значимость изучения индивидуально-психологических особенностей учащихся продиктована, с одной стороны, необходимостью практической реализации требований Государственного стандарта к обеспечению условий для индивидуального развития всех обучающихся, а с другой стороны — важностью разработки стройной психологической теории индивидуального развития учащихся в процессе обучения. Между тем приходится констатировать, что в последнее время многочисленные эмпирические исследования в этой области зачастую оставляют за скобками глубокий теоретический анализ полученных фактов. Показательны в этом смысле результаты обзора публикаций по проблеме способностей в ведущих российских и зарубежных научных журналах за последние пять лет (Мазилев, Слепко, 2021). Из 46 российских исследований лишь в четырех обозначена теоретическая позиция автора и лишь пять из тридцати зарубежных работ носят теоретический характер.

В нашем исследовании мы попытались средствами специально спроектированного вариативного урока выявить индивидуальные особенности учения младших школьников и проанализировать их с позиций деятельностного подхода.

Согласно теории деятельности, личность и деятельность находятся в неразрывном единстве. Свойства личности не только проявляются, но и формируются в деятельности (Леонтьев, 1977; Рубинштейн, 2000). Психические свойства личности являются одновременно результатом и предпосылкой осуществления человеком деятельности. Также и индивидуально-психологические личностные свойства обнаруживаются и характеризуются именно в деятельности и вместе с ней изменяются и развиваются. Многочисленные попытки персоналистической психологии вскрыть источники личностного развития внутри самой личности, характеризовать одни психические свойства личности через соотнесение их с другими свойствами оказались бесплодными. Именно поэтому, оставаясь на позициях деятельностной психологии, мы будем рассматривать индивидуальные особенности учащихся в неразрывной связи с условиями осуществляемой ими деятельности, станем изучать их «как момент деятельности и ее продукт» (Леонтьев, 1977, с. 72). Поэтому в нашем исследовании мы будем говорить не об индивидуальных особенностях учащихся, а об индивидуальных особенностях *учения* как психической деятельности учащихся. На наш взгляд, такой подход имеет не только практическое, но и теоретическое значение, поскольку позволяет раскрыть индивидуальные личностные свойства в их существенном отношении — в отношении к деятельности человека. Как указывал С.Л. Рубинштейн, «вопрос о связи психической деятельности с психическими свойствами человека — один из коренных вопросов психологической теории» (Рубинштейн, 1959, с. 41).

Любая деятельность человека, в том числе и учебная, может осуществляться в различных условиях, иметь различное содержание и строение. Изучая психические свойства личности, важно видеть их проявление и развитие в контексте совершенно определенной деятельности, выявлять психологические механизмы их взаимодействия в конкретных условиях. В этом смысле и

индивидуальные особенности учения должны рассматриваться конкретно — как индивидуальные особенности осуществления учебной деятельности или отдельных учебных действий, взятых *в определенных условиях*. Изучение индивидуальных особенностей учения вообще, вне соотнесения с конкретными условиями деятельности (в данном случае учебной), с научной точки зрения бессодержательно. Общеизвестно, что один и тот же ученик в различных условиях деятельности может проявить себя по-разному, его индивидуально-психологические свойства выступят при этом разными своими сторонами.

В нашем исследовании мы попытались по возможности полно задать те условия учения, в которых мы изучали индивидуальные особенности школьников. Для этого была смоделирована так называемая типовая образовательная ситуация (Зайцев, 2017), содержащая в себе однотипные условия учебной деятельности детей на уроке и одновременно отвечающая задачам нашего исследования. Типовая образовательная ситуация стала основой для разработки и проведения нами серии экспериментальных уроков.

Известно, что составляющими компонентами любой человеческой деятельности являются действия. Мало того, действие можно считать микромоделью деятельности, ее структурным прообразом, своеобразной «клеточкой», в которой «психологический анализ может вскрыть зачатки всех элементов психологии» (Рубинштейн, 2000, с. 134). В нашем исследовании мы решили сосредоточить внимание на некоторых наиболее важных, на наш взгляд, действиях, которые составляют основу любой деятельности, в том числе и учебной. К таким действиям мы относим основные учебные действия, именуемые также регулятивными (Асмолов и др., 2008): целеполагание, планирование, контроль, оценка и т.д. Мы остановились на них по целому ряду причин. Во-первых, эти действия в той или иной степени образуют основу любой человеческой деятельности, через них реализуется одна из основных функций психики — регуляторная (Рубинштейн, 1959). Во-вторых, они обуславливают становление учебной деятельности, характеризуют уровень ее сформированности у младших школьников и в то же время сами в ней формируются (Давыдов, 1986). Собственно, формирование учебной деятельности и заключается в развитии учебной самостоятельности и самоорганизации учащихся, осуществляемой, по мнению Д.Б. Эльконина, в процессе «постепенной передачи выполнения отдельных элементов этой деятельности самому ученику для самостоятельного осуществления без вмешательства учителя» (Эльконин, 1997, с. 275). И наконец, в-третьих, эти действия носят ярко выраженный метакогнитивный характер. Так, многочисленные исследования (Pintrich, 2004; Vandeveldt et al., 2013) показывают, что саморегуляция учения есть многофакторный процесс, который нельзя сводить исключительно к мыслительным действиям и операциям. В этом процессе важную роль играют также волевая, эмоциональная и мотивационная составляющие (Zimmerman, Moylan, 2009), характеризующие отношение ученика к условиям учения, что, как будет показано ниже, имеет для нашего исследования особое значение.

Сами регулятивные учебные действия определены и носят обобщенный, «универсальный» и в этом смысле надиндивидуальный характер, однако *способы*

их выполнения всегда индивидуальны. И речь в данном случае вовсе не об уровне их сформированности. Процесс выполнения действия разными учащимися насыщен индивидуальным своеобразием, не сводимым исключительно к его результативности.

Впрочем, понятие способа неоднозначно. Так, в психологической теории деятельности вслед за А.Н. Леонтьевым способы действий (они же операции) принято считать структурными элементами действия, так сказать, его «образующими». Они производны от внешних объективных условий осуществления этих действий (Леонтьев, 1977).

Зарубежная когнитивная психология выделяет стили учения (Kolb, 1984) как устойчивую когнитивную структуру, характеризующую «индивидуально-своеобразные способы усвоения информации в учебной деятельности» (Холодная, 2004, с. 326).

В отечественной психологии учения используется термин «способ учебной работы» (Якиманская, 2007), который рассматривается как личностное образование, включающее в себя не только когнитивные, но и потребностно-волевые и эмоциональные компоненты.

С нашей точки зрения, способ (в отличие от операции) — это не структурный элемент действия, а форма его осуществления, которая определяется не только внешними объективными условиями деятельности, но и внутренними психологическими свойствами самого деятеля — особенностями его психических процессов отражения, отношения и регуляции. В этих своих представлениях мы опираемся на сформулированный С.Л. Рубинштейном принцип детерминизма, согласно которому «внешние причины действуют через посредство внутренних условий» (Рубинштейн, 1959, с. 12).

В индивидуальном способе действия как бы смыкаются психические свойства личности деятеля и свойства осуществляемой им деятельности, что и определяет две его существенные особенности. Во-первых, способ учебного действия отражает не столько результативную, сколько *процессуальную* сторону деятельности ученика, поскольку представляет собой психическую деятельность, а именно процесс является «основным способом существования психического» (Там же, с. 53). Во-вторых, способ учебного действия носит относительно *устойчивый* характер, поскольку в нем проявляются сложившиеся на данный момент индивидуально-психологические свойства личности ученика. Это ярко проявляется, например, в устойчивости индивидуальных предпочтений учащихся в выборе одного и того же способа выполнения учебных действий (Зайцев, 2020).

Итак, в нашем исследовании под индивидуальным способом действия мы будем понимать индивидуально-устойчивую процессуальную характеристику выполнения действия, обусловленную сложным взаимодействием объективных и субъективных условий. *Объектом* же данного исследования мы избрали индивидуальные способы выполнения младшими школьниками регулятивных учебных действий (индивидуальные способы действий, ИСД).

Для того чтобы понять психологическую природу действия, нужно за внешними проявлениями вскрыть его внутреннее, собственно психологическое

содержание (Рубинштейн, 1959), которое в значительной степени определяется *отношением* человека к условиям выполнения этого действия, всей деятельности в целом. Поэтому в своем исследовании мы сосредоточили основное внимание не столько на внешней, поведенческой стороне осуществления младшими школьниками ИСД (тем более что она в значительной степени определена, задана извне самими условиями эксперимента), сколько на их внутреннем психологическом содержании — на отношении детей к условиям выполнения этих действий и к учебной деятельности в целом. Таким образом, конкретным *предметом* исследования стала система отношений младших школьников к условиям выполнения регулятивных учебных действий, к учебной деятельности в целом, обуславливающая проявление и развитие их ИСД.

Для изучения отношений младших школьников к выполняемым действиям мы решили воспользоваться ситуацией выбора, поскольку именно в выборе наиболее ярко проявляются их учебные предпочтения (Зайцев, 2007), а предпочтения есть не что иное, как совокупное выражение отношений ученика к условиям выполнения учебных действий и учебной деятельности в целом. Так, например, в выборе проявляются учебная мотивация и отношение к учителю и одноклассникам (Зайцев, 2020; Patall et al., 2008), в выборе проявляется учебная самооценка ученика (Зайцев, 2009), т.е. его отношение к себе как к ученику, к своим учебным возможностям.

Использование ситуации выбора в качестве метода исследования было обусловлено еще и тем обстоятельством, что рефлексивное развитие младших школьников лишь только осуществляется (Давыдов и др., 1992). Они только начинают в этом возрасте овладевать регулятивными учебными действиями. Многие из них еще не в состоянии самостоятельно спланировать и осуществить учебное действие, сознательно выработать индивидуально приемлемый способ его выполнения, но они могут выбрать его среди предлагаемых средств и способов действия.

К сожалению, нам не удалось обнаружить работы, посвященные изучению индивидуальных различий младших школьников в их отношении к условиям выполнения регулятивных учебных действий. Это обстоятельство наряду с использованием нетрадиционной методики выбора способов действий на уроке и составляет, на наш взгляд, известную новизну данного исследования.

Цели и методика исследования

В ходе предварительного этапа исследования (Зайцев, 2020) нами было установлено, что у 85% учащихся четвертого класса сложились индивидуальные способы осуществления регулятивных учебных действий.

Целью данного исследования было выявить факторы, обуславливающие индивидуальные способы осуществления регулятивных учебных действий и их изменение у младших школьников разных возрастов.

Для достижения поставленных целей мы на основе принципов типовой образовательной ситуации (Зайцев, 2017) разработали для каждой возрастной

группы наших испытуемых серию экспериментальных уроков. Это были уроки, на которых дети овладевали новым программным учебным материалом, новыми предметными учебными умениями по математике и русскому языку. Все уроки носили типовой характер, т.е. при неизбежном различии их учебного содержания все они были одинаковыми по форме — по условиям осуществления определенных учебных действий. На каждом таком уроке испытуемые последовательно выполняли учебные действия планирования, учения, контроля и оценивания результатов своего научения. На каждом уроке каждому испытуемому предлагалось самому выбрать наиболее приемлемые для него средства и способы выполнения этих действий. Например, при планировании учащимся предлагалось на выбор несколько способов или стратегий учения: индивидуально, с учителем или с двумя-тремя одноклассниками. Кроме того, испытуемые, выбравшие для себя способ учения «индивидуально» или «с одноклассниками», получали возможность выбрать одно из предложенных средств учения: «теоретик» (развернутое описание понятий, общих принципов и примеров выполнения действий, необходимых для овладения заданными учебными умениями) или «практик» (краткое описание правил, алгоритма выполнения предметных действий на практике и несколько упражнений на их отработку). При выполнении действия контроля им также предлагалось на выбор три способа: «самоконтроль», когда ученик сам проверяет свою контрольную работу, сверяясь с образцом, «контроль одноклассника» или «контроль учителя», когда он доверяет выполнить эту работу своему однокласснику или учителю. В первых двух случаях испытуемые могли также выбрать и средство контроля: контрольное задание или тест. Поскольку оценку результатов учения проводил тот же человек, что и осуществлял контроль, то, выбирая способ контроля, наши испытуемые одновременно выбирали и способ выполнения действия оценки — соответственно «самооценка», «оценка одноклассника» или «оценка учителя».

В ходе эксперимента мы фиксировали результаты выбора испытуемых, а после проводили с ними интервью с целью лучше понять основания их выбора и на этой основе судить о системе их отношений к выполняемым действиям и учебной деятельности в целом.

Гипотеза исследования состояла в том, что индивидуальные способы регулятивных учебных действий у младших школьников обусловлены не только предметным содержанием и объективными условиями учебной деятельности, но и их отношением к этим условиям и к себе как к ученику. Изменение этих отношений ведет к изменению способа действий.

Исследование проводилось в течение пяти лет. В нем приняли участие школьники вторых, третьих и четвертых классов из нескольких общеобразовательных школ г. Москвы и Московской области, которые посетили в общей сложности 27 экспериментальных уроков математики и 33 — русского языка. Для учащихся каждого класса в соответствии с учебной программой была разработана серия из 6–12 экспериментальных уроков. Всего нами были проанализированы результаты работы 175 испытуемых (78 учащихся вторых, 46 учащихся третьих и 51 учащихся четвертых классов), посетивших большинство

таких уроков, что позволяло нам выявить степень устойчивости их предпочтений.

Результаты и их обсуждение

В рамках нашего эксперимента устойчивым предпочтением мы считали осознанный и самостоятельный выбор учеником одного и того же способа, средства осуществления действия не менее чем в 60% всех его выборов.

Количество испытуемых (в процентах от общего числа всех испытуемых в данной возрастной группе), продемонстрировавших устойчивые индивидуальные предпочтения в выборе одних и тех же способов и средств выполнения всех изучавшихся в эксперименте учебных действий на уроках математики и русского языка, представлено в таблице 1.

Количество испытуемых (в процентах от общего числа всех испытуемых в данной возрастной группе), продемонстрировавших устойчивые индивидуальные предпочтения в выборе одних и тех же способов и средств выполнения не всех, а лишь некоторых учебных действий на уроках математики и русского языка, представлено в таблице 2.

Как видно из приведенных таблиц, преобладающее большинство младших школьников, участвовавших в эксперименте, в той или иной степени показали устойчивые индивидуальные предпочтения тех или иных средств и способов выполнения учебных действий, т.е. на момент проведения исследования они уже обладали определенными ИСД. При этом существенных возрастных различий в этом отношении нами зафиксировано не было.

Таблица 1

Устойчивые индивидуальные предпочтения в выборе способов и средств выполнения всех учебных действий на уроках математики и русского языка

Класс	Математика		Русский язык	
	Способы	Средства	Способы	Средства
2	69	85	71	70
3	79	90	85	85
4	59	82	67	70

Таблица 2

Устойчивые индивидуальные предпочтения в выборе способов и средств выполнения отдельных учебных действий на уроках математики и русского языка

Класс	Математика		Русский язык	
	Способы	Средства	Способы	Средства
2	29	15	25	28
3	20	5	15	15
4	33	18	25	24

Нас также интересовало, какая часть испытуемых, обнаруживших устойчивые индивидуальные предпочтения, выбрали каждое из предлагавшихся средств и способов выполнения учебных действий. Рассмотрим это распределение для той группы испытуемых, которые продемонстрировали устойчивые индивидуальные предпочтения в выборе способов и средств выполнения всех изучавшихся в эксперименте учебных действий отдельно по каждому учебному предмету. Ниже (см. таблицу 3) представлено количество испытуемых (в процентах от общего числа всех испытуемых в данной возрастной группе), устойчиво выбиравших тот или иной способ, средство действия на уроках математики.

В таблице 4 представлено количество испытуемых (в процентах от общего числа всех испытуемых в данной возрастной группе), устойчиво выбиравших тот или иной способ, средство действия на уроках русского языка.

В целом можно констатировать, что распределение предпочтений младших школьников разных возрастов по многим позициям аналогично. Лишь по некоторым средствам и способам действий выбор четвероклассников заметно отличается от выбора более младших детей. Например, они на обоих предметах чаще предпочитают индивидуальный способ учения, контроль учителя и контрольные задания в качестве средства контроля, а на уроках русского языка почти в три раза чаще, чем на уроках математики, предпочитают учение вместе с учителем.

По окончании экспериментальных уроков мы проводили с испытуемыми индивидуальные интервью. Анализ детских высказываний о причинах выбора

Таблица 3

Устойчивые индивидуальные предпочтения в выборе способов и средств выполнения учебных действий на уроках математики

Класс	Действие учения				
	Способы			Средства ¹	
	Индивидуально	С одноклассниками	С учителем	Теоретик	Практик
2	11	81	8	50	41
3	11	87	2	50	50
4	23	70	7	48	43
	Действие контроля (оценки)				
	Способы			Средства	
	Самоконтроль (самооценка)	Контроль (оценка) одноклассника	Контроль (оценка) учителя	Тест	Контрольное задание
2	67	19	14	98	2
3	39	50	11	93	7
4	33	40	27	81	19

¹ Средства предоставлялись только тем испытуемым, которые выбрали способ учения «индивидуально» или «с одноклассниками».

Таблица 4

Устойчивые индивидуальные предпочтения в выборе способов и средств выполнения учебных действий на уроках русского языка

Класс	Действие учения				
	Способы			Средства	
	Индивидуально	С одноклассниками	С учителем	Теоретик	Практик
2	7	87	6	33	59
3	8	87	5	59	41
4	23	59	18	55	28
	Действие контроля (оценки)				
	Способы			Средства	
	Самоконтроль (самооценка)	Контроль (оценка) одноклассника	Контроль (оценка) учителя	Тест	Контрольное задание
2	50	43	7	98	2
3	41	49	10	93	7
4	47	35	18	75	25

того или иного способа или средства действия позволил нам сгруппировать их по типам. Ниже представлены наиболее типичные объяснения испытуемых о том, почему они предпочли выбрать соответствующий способ или средство действия.

Способ учения «индивидуально»: желание сосредоточиться на работе, чтобы другие не мешали («В группе шумят», «Люблю тишину и не умею работать в команде», «Хотела попробовать самостоятельно. Чтобы никто не мешал»); стремление испытать свои собственные силы и возможности («Хотела попробовать свои силы», «Хочу сама проверить свои знания»); желание попробовать этот способ из любопытства к новому («Выбрала индивидуально для разнообразия»). В некоторых случаях на выбор способа повлияли внешние обстоятельства — сложившаяся ситуация («Группа распалась. С друзьями не получилось», «В группе не было места») или воля других людей («Вся группа решила работать индивидуально», «Никто не хотел брать меня в группу»).

Способ учения «с одноклассниками»: желание получить помощь товарищей из-за неуверенности в собственных силах, научиться у других («Могла спросить у товарищей, если что», «С друзьями легче, они могут помочь», «Индивидуально отвечаешь сам за себя, а так помогают»); стремление самим помогать своим товарищам («Хотелось поработать с друзьями: помочь, подсказать»); желание просто быть вместе с друзьями и хорошо провести время («В группе мои друзья», «С друзьями интереснее все делать», «В группе весело и интересно»); нежелание затрачивать собственные усилия («Друзья подсказывают. Не надо самому делать», «Меньше напрягаюсь, я ленивый, так легче»); желание попробовать этот способ из любопытства к новому. В некоторых случаях повлияли внешние обстоятельства — воля других людей («Друзья хотели работать со мной, не хотела их обидеть»).

Способ учения «с учителем»: желание получить помощь учителя из-за неуверенности в собственных силах или для лучшего изучения новой или сложной темы («Я плохо знаю эту тему, а учитель объяснит», «Хотела получше разобраться в теме»); стремление к сохранению привычных условий из-за боязни перемен («Работать с учителем привычнее», «Не понимала, что будет, и боялась нового»). В некоторых случаях повлияли внешние обстоятельства — не хватило места в желаемой группе или отказали желаемые партнеры.

Средство учения «теоретик»: нежелание затрачивать усилия («Теория легче, нет упражнений») или желание действовать предпочитаемым образом («Теория интересней», «Теорию читать интересно») и лучше изучить материал («Чтобы хорошо повторить и не ошибаться»). В некоторых случаях повлияли внешние обстоятельства — воля других людей («Так все выбрали. Так многие хотели»).

Средство учения «практик»: нежелание затрачивать усилия («Практика проще — не надо читать») или желание действовать предпочитаемым образом («Упражнения делать интереснее, чем просто читать») и лучше изучить материал («Потому что мы эту тему знаем, хотел закрепить упражнениями»).

Способ контроля «самоконтроль»: желание испытать свои собственные силы и возможности; попробовать этот способ из любопытства к новому («Это новое, раньше такого не было»); опасения обнаружить перед другими свою неуспешность («Чтобы никто не видел моих ошибок») или получить плохую отметку в журнал («Не хотел получить плохую отметку», «Так спокойней, да и оценки никто не ставит»); недоверие к способности одноклассников внимательно проверить или объективно оценить его контрольную работу («Одноклассник может неправильно проверить, доверяю только себе», «Одноклассник скажет только хорошее»). В некоторых случаях повлияли внешние обстоятельства — желаемый партнер отказался проверять контрольную работу.

Способ контроля «контроль одноклассника»: доверие к способности одноклассников тщательно проверить и объективно оценить контрольную работу («Подруга проверит честнее, она хорошо знает математику, а я не очень», «Одноклассник более честно оценит»); стремление просто быть с другом («Потому что мы подружки») или получить от него высокую оценку («Одноклассник поставит хорошую отметку»); желание попробовать этот способ из любопытства к новому («Хочу попробовать разные способы»); нежелание затрачивать собственные усилия («Самому проверять скучно»). В некоторых случаях повлияли внешние обстоятельства — воля других людей («Подруга попросила меня, я и дала свою работу»).

Способ контроля «контроль учителя»: доверие к опыту и объективности учителя («Учительница лучше видит все ошибки», «Учитель более справедливо оценит и проверит»); желание лучше разобраться в своих ошибках («Учительница может объяснить мои ошибки»); стремление получить отметку в журнал («Если бы учитель не ставил оценок, я бы сам проверял»); желание сохранить привычные условия из-за боязни перемен («Боялась и выбрала то, что было всегда»).

Средство контроля «тест»: нежелание затрачивать лишние усилия («В тесте меньше заданий. Он быстрее и легче», «Там уже есть ответ, нужно только выбрать»); желание получить более высокий результат («Боюсь плохой отметки... Боялся, что в контрольном задании будут сложности», «Тест делать быстрее, контрольное задание боялся не успеть»); стремление попробовать это средство из любопытства к новому («Хотел попробовать новое»). В некоторых случаях повлияли внешние обстоятельства — желаемые партнеры решили взять тест.

Средство контроля «контрольное задание»: желание трудиться, думать самостоятельно («Нравится писать, думать, а не выбирать готовые ответы», «Хотела сама думать»); стремление испытать свои возможности в более трудном деле («Хотела попробовать свои силы в контрольном задании, оно труднее»); желание более качественно проверить свои знания («Контрольное задание лучше проверяет знания», «Хотела понять, что надо подучить в теме»). В некоторых случаях повлияли внешние обстоятельства — желаемые партнеры решили взять контрольное задание.

В целом типичные объяснения младших школьников в той или иной степени присущи детям всех изучавшихся нами возрастных групп, однако некоторые высказывания встречались только у учащихся четвертых классов. Именно они, например, отмечают, что выбирают способы, предполагающие работу с учителем, потому что хотят лучше изучить новую тему, лучше разобраться и понять все свои ошибки. Выбор контрольного задания они объясняют тем, что хотят более качественно проверить свое знание материала, испытать себя, свои силы и возможности в более трудном деле. Возможно, это свидетельствует о более ответственном, чем у детей младшего возраста, отношении четвероклассников к своему учению.

Анализируя приведенные выше типичные объяснения детей, нетрудно заметить, что в основе выбора ими средств и способов действий лежит их *отношение к условиям и обстоятельствам выполняемой деятельности*. Чаще других в высказываниях наших испытуемых упоминается их отношение к цели и процессу выполнения предлагавшихся в эксперименте учебных действий и учебной деятельности в целом, отношение к учителю и одноклассникам, а также отношение к самим себе как к ученикам.

Так, например, *отношение к цели* выражается в мотиве, который побуждает учащихся выполнять то или иное учебное действие адекватным для этого способом. В ответах испытуемых упоминаются три таких мотива. Мотив учения проявляется в стремлении лучше овладеть заданным учебным материалом, — например, выбрать способ учения «индивидуально», чтобы другие не мешали сосредоточиться на работе, или, напротив, выбрать способ учения «с одноклассниками», чтобы перенять у них знания и умения; выбрать «контроль учителя» или «контроль одноклассника», чтобы с их помощью лучше разобраться в своих ошибках, и т.д. Мотив общения проявляется в желании использовать учебные действия как средство удовлетворения своей потребности в общении. Иногда, особенно у младших детей, проявляется мотив, который мы назвали мотивом развлечения: они часто выбирают коллективные способы действия исключительно с целью «повеселиться», приятно провести время.

Отношение к процессу деятельности тесно связано у младших школьников с тем, как они оценивают его «интересность» и «трудность» для себя, а значит, с их отношением к самому себе — своим интересам и возможностям. Одни дети не ищут легких путей и намеренно выбирают те средства и способы действий, которые считают трудными. Другие же, напротив, избегают «трудных» способов, не желая затрачивать усилий. Третьи расценивают выбранный способ как «интересный», поскольку он соответствует индивидуально предпочитаемому образу действий.

В нашем исследовании *отношение к учителю* выразилось в основном в доверии или недоверии учащихся его мастерству, опыту, способности лучше научить, объективно оценить выполненную ими работу.

Отношение к одноклассникам у младших школьников в значительной степени определяется их отношениями с одноклассниками. Сложившиеся добрые и доверительные отношения с одноклассниками, наличие друзей, стремление быть им полезным побуждает младших школьников выбирать коллективные способы действий. И напротив, отсутствие таких отношений, боязнь показать другим одноклассникам свою неуспешность приводит к предпочтению ими иных, не коллективных способов.

Как показали результаты, индивидуальные предпочтения учащихся к средствам и способам выполнения учебных действий обусловлены также и их *отношением к себе как к ученику*. Это отношение проявляется прежде всего в их учебной самооценке — уверенности или неуверенности в собственных силах, в уровне притязаний — стремлении успешно справиться с работой и получить высокую отметку. Отношение к себе выражается у них также и в их желании (или нежелании) проявить самостоятельность, испытать свои силы и возможности, попробовать себя в новом и сложном деле.

Таким образом, мы можем констатировать, что выдвинутая нами гипотеза подтвердилась.

Анализ полученных результатов также показывает, что внешне одинаковые способы действия могут иметь под собой различное психологическое содержание: побуждаться различными мотивами, сопровождаться разной эмоциональной окрашенностью, степенью волевых усилий и т.п. Например, в нашем исследовании индивидуальный способ выполнения действия учения испытуемые выбирали по разным психологическим основаниям: одни хотели сосредоточиться на работе, чтобы другие дети им не мешали, вторые желали испытать себя, свои собственные силы и возможности, третьи просто подчинились воле внешних обстоятельств. Верно также и обратное: одно и то же психологическое содержание может обуславливать выбор детьми разных способов действия. Так, стремясь научиться получше, одни младшие школьники предпочитают выполнять действие учения индивидуально, другие — вместе с учителем или одноклассниками в зависимости от того, какой из этих путей они считают для себя наиболее приемлемым.

Результаты также показывают, что на ИСД учащихся могут оказывать влияние не один, а сразу несколько взаимосвязанных отношений: например, отношение ученика к процессу выполнения действия связано с его отношением к

себе — оценкой своих возможностей выполнять это действие в заданных условиях. Примечательно, что весьма сходные результаты были получены в исследовании ретроспективной самооценки младших школьников в учебной деятельности (Захарова, Андрущенко, 1980). Было показано, что в процессе этой самооценки учащиеся выражают отношение к характеристикам выполняемой деятельности и к самому себе как к субъекту деятельности.

Помимо внутренних факторов, на ИСД младших школьников определенное влияние оказывали и внешние объективные условия, не зависящие от их воли и желания. В нашем эксперименте это были прежде всего условия социального характера. Так, некоторые испытуемые выбирали тот или иной способ или средство действия потому, что такова была воля других детей, или потому что в классе не было в тот момент их желаемых партнеров. Чаще всего эти причины лежали в основе внезапного отклонения учеников от устойчиво предпочитаемого ими выбора, ситуативного изменения их ИСД.

Другим таким внешним условием, оказавшим влияние на ИСД наших испытуемых, было предметное содержание их деятельности. Проведенный нами статистический анализ показал, что в группах учащихся вторых и третьих классов между частотой выбора ими предпочитаемого способа или средства действия на уроках математики и частотой выбора того же способа или средства на уроках русского языка не существует статистически значимой взаимосвязи. Такая взаимосвязь между ИСД испытуемых на разных учебных предметах была установлена нами лишь в единственном случае: второклассники устойчиво выбирали на обоих учебных предметах одно и то же средство контроля (χ^2 Пирсона 70.747 при $p \leq 0.01$). В преобладающем большинстве случаев этим средством был тест. Видимо, второклассники были убеждены, что на любом предмете выполнять тест легче, чем контрольное задание. Иными словами, ИСД второклассников и третьеклассников зависят от предметного содержания выполняемой ими учебной деятельности или действий, чего нельзя сказать об учащихся четвертых классов.

В нашем эксперименте четвероклассники обнаружили статистически значимую связь на достаточно высоком уровне значимости между частотой выбора предпочитаемого способа и средства действия на уроках математики и русского языка. Значения статистического критерия Пирсона и уровень его значимости по каждому способу и средству учебных действий представлены в таблице 5.

Как следует из таблицы, предпочтения четвероклассников к одним и тем же средствам и способам действий не менялись с изменением учебного предметного содержания их деятельности. По всей видимости, ИСД учащихся четвертых классов обусловлены не столько предметным содержанием учебной деятельности, сколько их внутренними индивидуально-психологическими свойствами — сложившейся системой отношений к условиям деятельности.

Выявленная нами устойчивость индивидуальных предпочтений младших школьников к одним и тем же способам и средствам выполнения регулятивных учебных действий, однако, не подразумевает полное отсутствие их изменчивости.

Таблица 5

**Связь между предпочитаемыми способами и средствами действий
на уроках математики и русского языка**

		На уроках русского языка			
		Способ учения	Средство учения	Способ контроля	Средство контроля
На уроках математики	Способ учения	154.981 ($p \leq 0.01$)			
	Средство учения		79.852 ($p \leq 0.01$)		
	Способ контроля			86.275 ($p \leq 0.05$)	
	Средство контроля				60.609 ($p \leq 0.01$)

В краткосрочной перспективе (в ходе участия в серии экспериментальных уроков) ИСД младших школьников иногда изменяются в результате естественного процесса их формирования – «поискового пробования» детьми разных вариантов действий на первых уроках или из чистого любопытства к иному на завершающих серию уроках. В некоторых случаях эта изменчивость обусловлена уже описанными нами выше внешними объективными условиями и обстоятельствами выполняемой деятельности. К слову, именно поэтому устойчивым предпочтением мы считали выбор испытуемыми одного и того же способа, средства действия не во всех, а в преобладающем большинстве случаев.

В долгосрочной перспективе (в процессе возрастного развития) ИСД младших школьников, как было установлено, также претерпевают изменения. С возрастом у большинства из них устойчивость предпочтений к выбору определенного способа действия изменяется, поскольку изменяется их индивидуальное отношение к условиям учения, к другим людям и к себе.

Мы вели свои исследования в течение нескольких лет и имели возможность сравнить ИСД одних и тех же детей спустя годы. Нами было изучено три группы таких испытуемых: 19 учеников второго и затем третьего класса, 24 ученика второго и затем четвертого класса и 25 учащихся третьего и затем четвертого класса.

В первой группе испытуемых нами не было установлено статистически значимой взаимосвязи между их ИСД во втором и третьем классах ни по одному из осуществлявшихся учебных действий.

Во второй группе статистическая связь была установлена лишь по некоторым ИСД. Так, и во втором, и в четвертом классах для них были характерны одни и те же индивидуальные способы учения (χ^2 Пирсона 33.352 при $p \leq 0.05$) и средства контроля (χ^2 Пирсона 28.650 при $p \leq 0.05$) на уроках математики.

В третьей группе статистически значимая связь между ИСД учащихся в третьем и четвертом классах была обнаружена лишь в отношении предпочитаемого ими средства контроля (χ^2 Пирсона 51.473 при $p \leq 0.01$) на уроках математики.

Подводя итоги анализа полученных в исследовании результатов, стоит признать, что выявленные ИСД младших школьников не исчерпывают всего своего многообразия, поскольку были изначально ограничены рамками заданных условий их деятельности, набором предлагавшихся на выбор альтернатив.

Выводы

Как показали результаты исследования, индивидуальный способ действия — это не просто «набор операций», и он обусловлен не только внешними факторами, т.е. объективными условиями его осуществления, например, «конкретными условиями решения учебной задачи» (Давыдов, 1986, с. 154), но и внутренними условиями — индивидуально-психологическими свойствами самого ученика как субъекта действия.

Кроме того, проведенный анализ результатов исследования позволяет сделать еще несколько, на наш взгляд, важных выводов.

1. Свою индивидуальность способ действия ученика обретает не только за счет его своеобразного строения, но и за счет индивидуального, присущего именно этому ученику, внутреннего *психологического содержания* действия. При этом между внешней и внутренней стороной действия нет однозначного соответствия.

2. Индивидуальные способы действия младших школьников обусловлены *различными внутренними факторами*, среди которых наибольшую роль играет их отношение, во-первых, к цели и процессу выполнения действий, к учебной деятельности в целом; во-вторых, к другим участникам обучения (учителю и одноклассникам); в-третьих, к себе как к ученику (к своим учебным интересам и возможностям).

3. В разном возрасте на проявление и развитие у младших школьников индивидуальных способов учебных действий внешние и внутренние факторы оказывают различное влияние. Так, согласно результатам нашего исследования, с возрастом на индивидуальные способы действий младших школьников все большее влияние начинают оказывать внутренние факторы (их индивидуальное отношение) и меньшее — внешние, в частности учебное предметное содержание деятельности.

4. Индивидуальные способы действий младших школьников (а следовательно, и их индивидуальное отношение к условиям выполнения отдельных учебных действий и к учебной деятельности в целом) в ходе выполнения учебной деятельности *не только проявляются, но и формируются*.

5. Устойчивость индивидуального способа действия *не абсолютна*. Она может изменяться как под влиянием внешних факторов — изменения значимых для ученика условий выполняемой деятельности, так и в результате

изменения индивидуально-психологических свойств самого деятеля — его роста и личностного развития.

6. Устойчивость индивидуальных предпочтений младших школьников к способам и средствам выполнения учебных действий свидетельствует об устойчивости сложившихся у них на данный момент отношений к условиям выполнения учебных действий, к учебной деятельности в целом, а также о сформированности индивидуальных способов учебных действий, которые стали их личностными индивидуально-психологическими свойствами.

Проведенное нами исследование — это лишь небольшой шаг к изучению фундаментальной проблемы природы индивидуальных различий учащихся. Перспективой для дальнейших наших исследований может стать изучение операционального строения индивидуальных способов действия учащихся, их становления и развития в учебном процессе. В практическом плане ждет своего разрешения проблема построения учебного взаимодействия учителя с обучающимися, способствующего формированию их индивидуальной учебной деятельности.

Литература

- Асмолов, А. Г., Бурменская, Г. В., Володарская, И. А., Карабанова, О. А., Салмина, Н. Г., Молчанов, С. В. (2008). *Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя*. М.: Просвещение.
- Давыдов, В. В. (1986). *Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования*. М.: Педагогика.
- Давыдов, В. В., Слободчиков, В. И., Цукерман, Г. А. (1992). Младший школьник как субъект учебной деятельности. *Вопросы психологии*, 3, 14–20.
- Зайцев, С. В. (2007). Индивидуальная избирательность младших школьников в учебном процессе. В кн. И. С. Якиманская (ред.), *Психолого-педагогические условия становления индивидуальных стратегий обучения школьников* (с. 33–91). М.; Обнинск: ИГ-СОЦИН. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2014060130>
- Зайцев, С. В. (2009). Ситуация выбора как средство диагностики учебной мотивации и самооценки у младших школьников. *Вопросы психологии*, 5, 54–64.
- Зайцев, С. В. (2017). Создание вариативных развивающих ситуаций на уроках в начальной школе. *Психологическая наука и образование*, 22(3), 46–52. <https://doi.org/10.17759/pse.2017220305>
- Зайцев, С. В. (2020). Индивидуальные особенности выполнения младшими школьниками регулятивных учебных действий в условиях урока. *Вопросы психологии*, 66(1), 19–26.
- Захарова, А. В., Андрущенко, Т. Ю. (1980). Исследование самооценки младших школьников в учебной деятельности. *Вопросы психологии*, 4, 90–99.
- Леонтьев, А. Н. (1977). *Деятельность. Сознание. Личность* (2-е изд.). М.: Политиздат.
- Мазилов, В. А., Слепко, Ю. Н. (2021). Способности и одаренность в психологии: современное состояние отечественных и зарубежных исследований. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, 18(3), 598–622. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2021-3-598-622>
- Рубинштейн, С. Л. (1959). *Принципы и пути развития психологии*. М.: Изд-во Академии наук СССР.

- Рубинштейн, С. Л. (2000). *Основы общей психологии*. СПб.: Питер.
- Холодная, М. А. (2004). *Когнитивные стили. О природе индивидуального ума* (2-е изд.). СПб.: Питер
- Эльконин, Д. Б. (1997). Психология обучения младшего школьника. В кн. Д. И. Фельдштейн (ред.), *Психическое развитие в детских возрастах: Избранные психологические труды* (с. 239–284). М.: Изд-во «Институт практической психологии».
- Якиманская, И. С. (2007). Проектирование личностно ориентированного образовательного процесса в средней школе. В кн. И. С. Якиманская (ред.), *Психолого-педагогические условия становления индивидуальных стратегий обучения школьников* (с. 6–32). М.; Обнинск: ИГ-СОЦИН. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2014060130>

Ссылки на зарубежные источники см. в разделе *References*.

References

- Asmolov, A. G., Burmenskaya, G. V., Volodarskaya, I. A., Karabanova, O. A., Salmina, N. G., & Molchanov, S. V. (2008). *Kak proektirovat' universal'nye uchebnye deistviya v nachal'noi shkole: ot deistviya k mysli* [How to design universal learning actions in primary school: From action to thought]. Moscow: Prosveshchenie.
- Davydov, V. V. (1986). *Problemy razvivayushchego obucheniya: Opyt teoreticheskogo i eksperimental'nogo psikhologicheskogo issledovaniya* [Developmental learning issues: The theoretical and experimental psychological research experience]. Moscow: Pedagogika.
- Davydov, V. V., Slobodchikov, V. I., & Tsukerman, G. A. (1992). Mladshii shkol'nik kak sub"ekt uchebnoi deyatel'nosti [Primary school student as a subject of educational activity]. *Voprosy Psikhologii*, 3, 14–20.
- Elkonin, D. B. (1997). Psikhologiya obucheniya mladshego shkol'nika [The psychology of teaching a primary school student]. In D. I. Feldshtein (Ed.), *Psikhicheskoe razvitie v detskikh vozrastakh: Izbrannye psikhologicheskie trudy* [Psychic development in childhood: Selected psychological works] (pp. 239–284). Moscow: Institut prakticheskoi psikhologii.
- Kholodnaya, M. A. (2004). *Kognitivnye stili. O prirode individual'nogo uma* [Cognitive styles. On the nature of the individual mind] (2nd ed.). Saint Petersburg: Piter.
- Kolb, D. A. (1984). *Experimental learning: Experience as a source of learning and development*. New York, NY: Prentice-Hall.
- Leontiev, A. N. (1977). *Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'* [Activity. Consciousness. Personality] (2nd ed.). Moscow: Politizdat.
- Mazilov, V. A., & Slepko, Yu. N. (2021). Abilities and giftedness in psychology: The current state of domestic and foreign studies. *Psychology. Journal of Higher School of Economics*, 18(3), 598–622. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2021-3-598-622> (in Russian)
- Patall, E. A., Cooper, H., & Robinson, J. C. (2008). The effects of choice on intrinsic motivation and related outcomes: a meta-analysis of research findings. *Psychological Bulletin*, 134(2), 270–300. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.134.2.270>
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16, 385–407. <https://doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x>
- Rubinstein, S. L. (1959). *Printsipy i puti razvitiya psikhologii* [Principles and ways of development of psychology]. Moscow: Izdatel'stvo Akademii nauk SSSR.

- Rubinstein, S. L. (2000). *Osnovy obshchei psikhologii* [Fundamentals of general psychology]. Saint Petersburg: Piter.
- Vandavelde, S., Van Keer, H., & Rosseel, Y. (2013). Measuring the complexity of upper primary school children's self-regulated learning: A multi-component approach. *Contemporary Educational Psychology*, 38(4), 407–425. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2013.09.002>
- Yakimanskaya, I. S. (2007). Proektirovanie lichnostno orientirovannogo obrazovatel'nogo protsessa v srednei shkole [Designing a student-centered educational process in secondary school]. In I. S. Yakimanskaya (Ed.), *Psikhologo-pedagogicheskie usloviya stanovleniya individual'nykh strategii obucheniya shkol'nikov* [Psychological and pedagogical conditions for the formation of individual learning strategies in schoolchildren] (pp. 6–32). Moscow; Obninsk: IG-SOTSIN. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2014060130>
- Zaitsev, S. V. (2007). Individual'naya izbiratel'nost' mladshikh shkol'nikov v uchebnom protsesse [Individual selectivity of primary schoolchildren in the educational process]. In I. S. Yakimanskaya (Ed.), *Psikhologo-pedagogicheskie usloviya stanovleniya individual'nykh strategii obucheniya shkol'nikov* [Psychological and pedagogical conditions for the formation of individual learning strategies in schoolchildren] (pp. 33–91). Moscow; Obninsk: IG-SOTSIN. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2014060130>
- Zaitsev, S. V. (2009). A situation of choice as a means of diagnosing learning motivation and self-esteem in junior schoolchildren. *Voprosy Psikhologii*, 5, 54–64. (in Russian)
- Zaitsev, S. V. (2017). Creating variable developmental situations in primary school lessons. *Psikhologicheskaya Nauka i Obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 22(3), 46–52. <https://doi.org/10.17759/pse.2017220305> (in Russian)
- Zahsev [Zaitsev], S. V. (2020). Individual characteristics of performing regulatory educational actions by primary school students in the classroom. *Voprosy Psikhologii*, 66(1), 19–26. (in Russian)
- Zakharova, A. V., & Andrushchenko, T. U. (1980). Issledovanie samoootsenki mladshikh shkol'nikov v uchebnoi deyatel'nosti [A study on self-esteem in the educational activity of primary schoolchildren]. *Voprosy Psikhologii*, 4, 90–99.
- Zimmerman, B. J., & Moylan, A. R. (2009). Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of metacognition in education* (pp. 299–315). New York, NY: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203876428>