

# Создание вариативных развивающих ситуаций на уроках в начальной школе

**Зайцев С. В. \***

ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,  
loo-site@rambler.ru

Отмечается, что реализация нового государственного стандарта начального общего образования обнажила противоречие между его требованиями – формировать у младших школьников умение учиться, обеспечивая при этом учет их индивидуальных особенностей, – и традиционно сложившимися образовательными практиками. Представлен процесс моделирования новой образовательной ситуации, которая бы стимулировала формирование у младших школьников умения учиться в соответствии с их индивидуальными особенностями. Проводится анализ научных исследований в области изучения индивидуальных особенностей школьников, констатируется широкое разнообразие подходов к их пониманию, выделению критериев и типологий индивидуальных различий. Делается вывод о необходимости определенным образом доопределить это понятие, чтобы сделать его пригодным для применения в реальном учебном процессе. В результате определяется инструментальное понятие «индивидуальные особенности учения», предлагаются четкие критерии для их дифференциации и типологизации, формулируются условия построения вариативной развивающей образовательной ситуации. Описывается пример такой ситуации на уроках в начальной школе.

**Ключевые слова:** индивидуальные особенности учения, вариативная развивающая ситуация, регулятивные учебные действия, способы выполнения учебных действий.

Среди основных результатов, сформулированных в требованиях нового государственного стандарта начального обучения, одно из ведущих мест занимает воспитание у младших школьников основ умения учиться как способности к самоорганизации с целью

решения учебных задач. Кроме того, от учителя теперь требуется уметь учитывать индивидуальные особенности обучающихся в образовательном процессе, а также обеспечивать формирование их индивидуальных образовательных траекторий.

## Для цитаты:

Зайцев С. В. Создание вариативных развивающих ситуаций на уроках в начальной школе // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 3. С. 46–52. doi: 10.17759/pse.2017220305

\* Зайцев Сергей Викторович, кандидат психологических наук, доцент, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: loo-site@rambler.ru

Очевидно, что для эффективной реализации нового стандарта необходимы иные, нетрадиционные образовательные практики, способные отвечать новым требованиям. В этой статье мы попытаемся смоделировать образовательную ситуацию, которая бы стимулировала формирование у младших школьников умения учиться, опираясь при этом на индивидуальные особенности каждого из них.

### Постановка проблемы

Разные исследователи (В.А. Крутецкий, Е.С. Рабунский, И.Э. Унт) имеют нетождественные представления о понятии «индивидуализация обучения». Тем не менее все они сходятся в одном: речь идет об особой организации обучения в соответствии с *индивидуальными особенностями учащихся*. Значит, прежде чем заниматься индивидуализацией, мы должны ясно определить для себя, что же такое эти индивидуальные особенности учащихся.

Анализ научной литературы убедительно показывает, что это понятие трактовалось разными исследователями по-разному. Например, в отечественной педагогической психологии известен подход (Н.А. Менчинская, З.И. Калмыкова и др.), в котором под индивидуальными особенностями учащихся подразумеваются их *способности к обучению*. По мнению Н.А. Менчинской, все многообразие индивидуальных различий школьников в процессе усвоения учебного материала стоит объединить в рамках одного общего свойства – обучаемости, которое не сводится к сумме предметных знаний, умений и навыков школьников, а носит скорее характер способности к их усвоению. В русле данного подхода индивидуальные особенности учащихся понимаются как особенности усвоения ими учебного материала, причем не всякие, а только такие особенности, которые влияют на быстроту и качество этого усвоения, т. е. на успешность обучения ученика или его «*обучаемость*».

Другой концептуальный подход (И.С. Якиманская) трактует индивидуальные особенности учащихся как *способы их учебной работы*. Они представляют собой устойчивые индиви-

дуальные образования, включающие в себя мотивационную и операциональную стороны познавательной деятельности и характеризующие индивидуальную избирательность ученика к содержанию, виду и форме учебного материала, устойчивость его предпочтений, продуктивность использования знаний.

В западной психологии индивидуально-типологические особенности людей в процессе познания понимаются как *когнитивные стили* (R.W. Gardner, J. Kagan, H.A. Witkin и др.), т. е. индивидуально-своеобразные способы переработки информации о своем окружении в виде индивидуальных различий в восприятии, анализе, структурировании, категоризации, оценивании происходящего. Со временем из понятия «когнитивный стиль» произошло близкое ему понятие «*стиль учения*» (D.A. Kolb, P. Honey, Б. Лу Ливер). По аналогии с когнитивным стилем стиль учения характеризует индивидуально-своеобразные способы усвоения и переработки информации учащимися в процессе учебной деятельности.

В зависимости от того, как понимались индивидуальные особенности учащихся, выделялись и критерии для их различения. Очевидно, что как сами критерии, так и фиксируемые ими индивидуальные различия оказались очень разнородными. Одни исследователи дифференцировали учащихся по свойствам мыслительной деятельности, другие – по их отношению к учению, третьи – по совокупности усвоенных программных и внепрограммных знаний, умений и навыков, сформированных учебных умений и познавательных интересов.

Мало того, индивидуальные особенности учащихся изучались различными исследователями в совершенно разных условиях и ситуациях. Одни выявляли индивидуальные различия школьников в процессе усвоения ими учебного материала: при решении арифметических задач, при написании школьных изложений, при чтении и понимании научно-популярных текстов, при запоминании учебного материала в условиях различных учебных задач и т. д. Другие изучали поведение учащихся в ситуации решения логических и перцептивных задач, например, при классификации объектов на груп-

пы или при восприятии соотношений «фигура–фон» и «часть–целое».

Наконец, еще одно обстоятельство, порождающее широкое разнообразие толкований индивидуальных особенностей учащихся, заключается в их изменчивости под влиянием как внешних условий деятельности, так и внутренних процессов созревания, развития ученика. В результате всякая типологизация учеников в живом учебном процессе становится неустойчивой и неудобной для практического использования.

### **Доопределение понятия «индивидуальные особенности учащихся»**

Описанное выше положение вещей, в общем обычное для науки, оказывается совершенно неприемлемым для образовательной практики. Для того чтобы школьный учитель имел возможность осуществлять индивидуальный подход, необходимо определенным образом ограничить, *доопределить* ключевое понятие «индивидуальные особенности учащихся», сделать его инструментальным.

Во-первых, не все индивидуальные особенности учащихся имеют для нас значение, а только те из них, которые обуславливают или характеризуют особенности их деятельности учения. Итак, произведем первое ограничение – **среди всех индивидуальных особенностей учащихся мы будем рассматривать только особенности их учения**. Иными словами, от понятия «индивидуальные особенности учащихся» перейдем к понятию «индивидуальные особенности учения».

Во-вторых, основными составляющими учебной деятельности выступают учебные действия. Действия являются необходимыми элементами любых человеческих деятельностей; именно действие может выступать единицей психологического анализа деятельности, поскольку воспроизводит ее структуру; наконец, действие, как и деятельность, субъектно, т. е. всегда выступает как активность конкретной личности. Поэтому мы можем еще более конкретизировать наше понятие. Теперь под индивидуальными особенностями учения мы будем понимать **индивидуальные особенности выполнения учебных действий**.

Учебные действия могут рассматриваться с разных точек зрения, с разных позиций. С позиции субъекта деятельности в учении прежде всего выделяются действия целеполагания, программирования, планирования, исполнительские действия, действия контроля (самоконтроля), оценки (самооценки). Каждое из них соотносится с определенным этапом учебной деятельности и реализует его. Эти учебные действия принято называть основными, или *регулятивными*. Индивидуальные особенности младших школьников при выполнении именно этих учебных действий мы и будем держать в центре внимания.

В-третьих, нам необходимо наполнить конкретным содержанием собственно понятие «индивидуальные особенности». Прежде всего индивидуальные особенности выполнения школьниками учебной деятельности не должны обуславливаться, характеризоваться ее результативностью, поскольку это неминуемо приведет к их уровневому распределению. Неизбежно появятся индивидуальные особенности «успешные» и «неуспешные», «высшего» и «низшего» порядка. Применительно к школьной практике это означает, что иной учитель будет приписывать индивидуальным особенностям ученика свое собственное отношение, считать их положительными или отрицательными. Такой оценочный и потому весьма субъективный подход может стать серьезным препятствием на пути подлинной индивидуализации. Следуя своей привычной роли учить детей установленной сумме знаний, умений и навыков, формировать в них «нужные» личностные качества, учитель по привычке станет выделять и развивать у своих учеников только «полезные» индивидуальные особенности (т. е. способствующие «высокому уровню усвоения» учебного материала). Все же остальные их особенности учения будут им игнорироваться или преодолеваться как «ненужные» и «мешающие» учиться хорошо. В результате, имея высокое намерение «индивидуализировать» свою работу с учениками, учитель придет к ее полной противоположности – вновь станет стричь всех детей под одну гребенку.

На самом деле индивидуальные особенности не описываются через результат де-

тельности, но ярко проявляются и раскрываются в ее процессе. Индивидуальные особенности учения характеризуют именно *процесс* выполнения учебных действий *безотносительно к его непосредственной результативности*. В этом процессе проявляются индивидуально своеобразные средства, *способы* выполнения учеником учебных действий. Описания индивидуальных особенностей конкретного ученика отвечают на вопрос, каким образом (способом) он действует в процессе осуществления своей учебной деятельности на всех ее этапах – от планирования и целеполагания до контроля и оценки своих учебных достижений. Теперь мы можем еще более конкретизировать понятие индивидуальных особенностей, произвести его ограничение – под индивидуальными особенностями выполнения учебных действий мы будем подразумевать **индивидуальные способы выполнения учебных действий**.

Многие исследователи признают, что индивидуальные особенности учащихся нельзя ограничивать изучением только интеллектуальных свойств. В процессе выполнения учебных действий личность ученика проявляется во всей совокупности ее свойств и отношений – как когнитивных, так и аффективных.

Говоря об индивидуальных особенностях учения, мы также будем иметь в виду целостную личностную характеристику, в которой проявляются присущие учащимся характерные особенности как умственных действий и операций, так и мотивов, интересов, чувств и желаний, выражающих их отношение к обучению. Это отношение в концентрированном виде выражается в *предпочтениях* ученика к целям, средствам и способам обучения, а также формам контроля и оценки достигнутых результатов. В нашем случае это предпочтения ученика к выполнению соответствующих учебных действий.

Таким образом, еще более конкретизируя наше рабочее понятие, мы можем заключить, что под индивидуальными особенностями учения мы будем подразумевать **предпочитаемые учащимися индивидуальные способы выполнения учебных действий**.

В процессе выполнения учебных действий одновременно проявляются как когнитивные, так и аффективные индивидуальные особенности ученика. И наша задача – дать им проявиться, обнаружить себя перед взором наблюдателя. Чтобы это случилось, мы должны соблюсти ряд условий. Во-первых, мы будем рассматривать способы выполнения учебных действий в единстве операциональной и эмоциональной сторон действия. Во-вторых, мы будем ставить ученика в *ситуацию выбора*, в которой, выбирая для себя те или иные способы действия, он одновременно выражает и свои предпочтения, а значит, и свое личностное отношение. А в том, что младшие школьники способны к такому выбору, мы могли убедиться в ходе собственных исследований [1; 2].

Наконец, для окончательного определения понятия «индивидуальные особенности» нам осталось сделать еще одно важное уточнение. О наличии тех или иных индивидуальных особенностей учения можно говорить только тогда, когда доказана определенная временная *устойчивость* в проявлении этих особенностей конкретным учеником. Таким образом, под индивидуальными особенностями учения мы будем понимать лишь **устойчиво предпочитаемые учащимися индивидуальные способы выполнения учебных действий**.

В-четвертых, важно рассматривать индивидуальные особенности учения школьников строго в контексте определенной образовательной ситуации. По нашему убеждению, не существует индивидуальных особенностей учения вообще, но существуют индивидуальные особенности учения в той или иной образовательной ситуации. При этом ситуации должны быть в известном смысле однотипными, или *типовыми*. Теперь в результате проведенного анализа мы можем дать окончательное определение понятия «индивидуальные особенности учения». **Индивидуальные особенности учения – это устойчиво предпочитаемые учащимися индивидуальные способы выполнения учебных действий в типовых образовательных ситуациях**.

Таким образом, нам необходимо теперь задать, описать, конкретизировать ту ситу-

ацию, в которой мы будем фиксировать индивидуальные особенности учения младших школьников.

Как мы уже упоминали, одной из важнейших задач нового госстандарта начального образования является формирование у учащихся умения учиться, т. е. умения произвольно (самостоятельно и осознанно) осуществлять учебные действия. Этот процесс требует от детей довольно высокого уровня рефлексии, развитие которой лучше происходит в условиях их учебного сотрудничества (В. В. Рубцов, Г. А. Цукерман и др.).

Итак, нам нужна **развивающая образовательная ситуация**, т. е. такая ситуация, которая бы стимулировала младших школьников самостоятельно и осознанно осуществлять регулятивные учебные действия при взаимодействии с другими детьми. Иными словами, развивающая образовательная ситуация должна отвечать следующим условиям:

а) способствовать формированию у младших школьников умения учиться, а следовательно, должна основываться на новом для учащихся учебном материале;

б) стимулировать учащихся к выполнению всех основных регулятивных учебных действий: целеполагания, планирования – поиска способов и средств учения, контроля и оценки;

в) обеспечивать условия для активного взаимодействия учащихся между собой.

Мало того, нам нужна образовательная ситуация, в которой каждый ученик на основании своих индивидуальных предпочтений имел бы возможность выбора тех или иных способов выполнения учебных действий. Мы создадим такую образовательную ситуацию, в которой способы и средства выполнения учебных действий уже заранее определены, заданы, подготовлены. Назовем такую ситуацию обусловленным выбором, или *вариативной образовательной ситуацией*.

Выше мы уже кратко охарактеризовали создаваемую нами образовательную ситуацию как развивающую. Дополним теперь эту ситуацию новыми свойствами и назовем ее **вариативной развивающей ситуацией**. Настало время охарактеризовать ее более подробно.

### Урок «Самоучка» как вариативная развивающая ситуация

Модель вариативной развивающей ситуации должна соответствовать ряду условий:

1. Работа учащихся в этой ситуации строится на основании программного учебного материала.

2. Содержанием учебной деятельности учащихся выступает новый для них учебный материал.

3. Работа над новым учебным материалом предусматривает последовательное выполнение учащимися всех основных учебных действий: целеполагания, планирования, учения, контроля и оценки результатов научения.

4. Каждому ученику в классе предоставляются на выбор различные средства и способы выполнения учебных действий, в том числе предусматривающие активное взаимодействие учащихся между собой.

5. Вариативные развивающие ситуации должны быть типовыми, т. е. предполагать возможность для их использования в усвоении различных тем на разных учебных предметах, оставаясь при этом тождественными по форме организации работы учащихся.

Приведем теперь пример построения вариативной развивающей ситуации (ВРС) на уроке в начальной школе. Мы назвали такой урок «Самоучка». Кратко опишем его последовательные этапы, связанные с выполнением учащимися основных учебных действий, а также предлагаемые им на выбор средства и способы их выполнения.

**Целеполагание.** Это единственное из основных учебных действий, по которому учащимся не предлагается сделать выбор. Цель учения определяет учитель, исходя из учебной программы. Однако существует одно важное ограничение: целью нашей ВРС не может быть закрепление или обобщение уже пройденного материала. В ее основу должны быть положены только новые для учащихся знания и умения, которыми они еще не овладели.

**Планирование.** Поскольку самостоятельное планирование своих учебных действий является для младших школьников еще довольно сложным, мы предложили им в образовательной ситуации выбрать для себя одну из предложенных стратегий учения, т. е. выбрать определен-

ные учебные средства и способ учения. Определяя исходный набор предлагаемых детям на выбор способов учения, мы опирались на данные ряда научных исследований [3; 4]. В результате проведенного анализа мы сформулировали несколько способов, которые могут использовать младшие школьники в наших ВРС:

а) *практическое пробование*. Выбирая этот способ, ученик самостоятельно выполняет несколько аналогичных заданий на формирование заданного умения. В качестве учебных средств ученик получает набор практических заданий, выполнение которых требует заданного умения;

б) *теоретический анализ*. Выбирая этот способ, ученик изучает общие правила и принципы выполнения заданий на формирование заданного умения. В качестве учебных средств ученик получает текст с описанием принципов овладения заданным умением, общих правил и алгоритмов выполнения соответствующих заданий, а также иллюстрирующие их схематические изображения и знаково-символические выражения;

в) *активное сотрудничество*. Выбирая этот способ, ученик совместно с одноклассниками выполняет несколько аналогичных заданий на формирование заданного умения. В качестве учебных средств ученик и его партнеры получают набор практических заданий, выполнение которых требует заданного умения, текст с описанием принципов овладения заданным умением, общих правил и алгоритмов решения соответствующих заданий, а также иллюстрирующие их схематические изображения и знаково-символические выражения;

г) *пассивное восприятие*. Выбирая этот способ, ученик слушает объяснения учителя о том, как нужно правильно выполнять задания на формирование заданного умения. Учитель в лекционной форме излагает учебный материал. Дети могут только смотреть, слушать и записывать за учителем.

**Учение.** На этом этапе учащиеся пытаются овладеть заданным умением в соответствии с выбранными ими учебными средствами и способами учения.

**Контроль.** После выполнения учебной работы по овладению заданным умением младшим школьникам предлагается выбрать сред-

ство и способ контроля ее успешности.

*Средства контроля:*

а) *контрольное задание*. Выбрав это средство контроля, ученик выполняет контрольное задание, позволяющее проверить, овладел ли он заданным умением. Контрольное задание представляет собой набор из нескольких учебных заданий;

б) *тест*. Выбрав это средство, ученик отвечает на вопросы теста, адресованные к различным аспектам заданного умения. Тест представляет собой набор вопросов с готовыми вариантами ответов, среди которых есть как практические, так и теоретические вопросы о принципах построения заданного умения.

*Способы контроля:*

а) *самоконтроль*. Выбрав этот способ контроля, ученик сам сверяет свою контрольную работу с предоставленным ему образцом;

б) *контроль одноклассника*. Выбрав этот способ контроля, ученик передает свою контрольную работу на проверку однокласснику, который сверяет ее с предоставленным ему образцом;

в) *контроль учителя*. Выбрав этот способ контроля, ученик передает свою контрольную работу на проверку учителю.

**Оценка.** Поскольку контроль тесно связан с оценкой, то в нашей ВРС способ оценивания определялся тем, какой способ контроля до этого выбрал ученик. Если ученик выбрал внешний контроль (контроль одноклассника или учителя), то оценивание производит внешний эксперт (одноклассник или учитель). Если ученик выбрал самоконтроль, то тогда и оценивание производит он сам, т. е. он производит самооценивание. Оценивание производится по ряду критериев, отражающих успешность овладения учеником заданным умением.

Используемые в типовой ВРС способы и средства учения, контроля и оценивания составлены так, что могут аналогичным образом использоваться на различных учебных предметах и на различном учебном содержании. Кроме того, все они основаны на широко распространенных в массовой школе видах, формах и методах работы учителя. При определенной подготовке школьный учитель вполне в силах самостоятельно разработать для таких уроков необходимые средства и материалы и активно использовать их в обучении.

### Литература

1. Зайцев С.В. Ситуация выбора как средство диагностики учебной мотивации и самооценки у младших школьников // Вопросы психологии. 2009. № 5. С. 54–64.
2. Зайцев С.В., Добрякова О.И. Особенности изменения индивидуальных предпочтений младших школьников в процессе обучения [Электронный

ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2014. №1. URL: [http://psyjournals.ru/psyedu\\_ru/2014/n1/68102.shtml](http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2014/n1/68102.shtml) (дата обращения: 30.05.2014).

3. Калмыкова З.И. Психологические принципы развивающего обучения. М.: Знание, 1979. 48 с.
4. Kolb D.A. Learning Style Inventory: Technical manual. N.Y.: Prentice-Hall, 1976.

## Creating Variable Developmental Situations in Primary School Lessons

Zaitsev S. V. \*,

Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,  
[loo-site@rambler.ru](mailto:loo-site@rambler.ru)

Implementation of the new Federal State Educational Standard of Primary Education revealed the contradiction between its requirements (developing learning ability in primary school children and taking into account their individual characteristics) and existing practices in education. The paper describes the process of modelling a new educational situation that would stimulate the formation of the ability to learn in primary school children in accordance with their individual characteristics. A review of studies on individual characteristics of school-age children shows a wide variety of approaches and typologies of individual differences based on different criteria. There is an obvious need to redefine this concept so as to make it applicable in real educational process. The paper defines the instrumental concept of 'individual characteristics of learning' and proposes clear criteria for differentiation and classification. It describes the conditions for designing variable developmental situations in education and provides an example of such situation in primary school lessons.

**Keywords:** individual characteristics of learning, variable developmental situation, regulatory learning action, means of accomplishing learning actions.

### References

1. Zaitsev S.V. Situatsiya vybora kak sredstvo diagnostiki uchebnoi motivatsii i samootsenki u mladshikh shkol'nikov [The situation of choice as a means of diagnosing educational motivation and self-esteem in younger schoolchildren]. *Voprosy psikhologii [Issues of Psychology]*, 2009, no. 5, pp. 54–64.
2. Zaitsev S.V., Dobryakova O.I. Osobennosti izmeneniya individual'nykh predpochtenii mladshikh shkol'nikov v protsesse obucheniya [Elektronnyi resurs] [Features of changing individual preferences

of younger schoolchildren in the learning process]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru [Psychological Science and Education PSYEDU.ru]*, 2014, no. 1. Available at: [http://psyjournals.ru/psyedu\\_ru/2014/n1/68102.shtml](http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2014/n1/68102.shtml) (Accessed 30.05.2014). (In Russ., Abstr. in Engl.).

3. Kalmykova Z.I. Psikhologicheskie printsipy razvivayushchego obucheniya [Psychological principles of developmental learning]. Moscow: Publ. Znanie, 1979. 48 p.
4. Kolb D.A. Learning Style Inventory: Technical manual. New-York: Prentice-Hall, 1976.

### For citation:

Zaitsev S.V. Creating Variable Developmental Situations in Primary School Lessons. *Psikhologicheskayanauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2017, vol. 22, no. 3, pp. 46–52. doi: 10.17759/pse.2017220305 (In Russ., abstr. in Engl.).

\* Zaitsev Sergey Viktorovich, PhD in Psychology, Associate Professor, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia. E-mail: [loo-site@rambler.ru](mailto:loo-site@rambler.ru)