

Образовательное пространство учебной деятельности как условие субъектности ее участников

Островерх О.С.

ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет» (ФГАОУ ВО СФУ),
г. Красноярск, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3411-8256>, e-mail: ostrovoksana@mail.ru

Автор отмечает, что скорость инноваций и увеличивающийся поток информации изменили традиционную образовательную траекторию, и перед школой возникла новая задача — научить учиться. В системе развивающего обучения Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова накоплен большой опыт по решению этой задачи. В данной работе описана технология поляризации образовательного пространства учебной деятельности, которая способствует становлению учебной самостоятельности младших школьников и успешно применяется в классах развивающего обучения. Показано, как с помощью особой организации пространства класса — поляризации на подготовку и реализацию — учитель может поддерживать и развивать учебную самостоятельность учеников начальной школы. Рассмотрены условия становления индивидуального учебного действия как действия инициативного, самостоятельного и ответственного; описаны три линии развития учебной самостоятельности: результативная, исследовательская, продуктивная; дана характеристика открытого педагогического действия. Описана эволюция учебной самостоятельности и социально-институциональных форм, соотнесены с возрастом этапы становления учебной самостоятельности.

Ключевые слова: учебная самостоятельность, образовательное пространство учебной деятельности, индивидуальное учебное действие, развивающее обучение, тренировочное и исследовательское занятие, моделирование, знаковые средства, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, субъектность, деятельность.

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» в рамках проекта «Развитие автономии и самостоятельности детей дошкольного и младшего школьного возраста» («Зеркальные лаборатории»).

Для цитаты: Островерх О.С. Образовательное пространство учебной деятельности как условие субъектности ее участников // Психологическая наука и образование. 2022. Том 27. № 3. С. 16—27. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270302>

Learning Space as a Prerequisite of Agency in Learning Activity

Oxana S. Ostroverkh

Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3411-8256>, e-mail: ostrovoksana@mail.ru

The rapid pace of innovation and the increased quantity of information are affecting the traditional educational routes. Schools are now facing quite a new task: how to teach children to learn. The developmental learning approach of Elkonin and Davydov provides rich experience of solving this task. The paper describes a technology of learning space polarization that promotes learning autonomy in primary school and has been successfully applied in developmental learning classes. We explore the prerequisites of individual learning action formation, the action which is self-motivated, independent and responsible. We also describe three lines of learning autonomy development in students: result, research and product. The paper concludes with a description of the evolution of learning autonomy and its social/institutional forms and relates its stages to certain age periods in the child development.

Keywords: learning autonomy, learning space, individual learning action, developmental learning, training and inquiry-based lessons, modeling, sign tools, Elkonin, Davydov, agency, activity.

Funding. The reported study was funded by National Research University Higher School of Economics, within the project “Development of preschool and primary school children’s autonomy” (Mirror laboratory).

For citation: Ostroverkh O.S. Learning Space as a Prerequisite of Agency in Learning Activity. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2022. Vol. 27, no. 3, pp. 16—27. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270302> (In Russ.).

Введение

Основным, фундаментальным результатом развивающего обучения по системе Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова является субъектность обучающегося. В общем виде это такой способ жизни, в котором человек строит (порождает) формы собственного поведения, в случае школы — собственного обучения [2; 10; 15; 16]. Образование на всех ступенях рассматривается как прогресс субъектности [1; 11; 12; 13; 17; 19; 25; 28].

Цель обучения — это создание условий для становления ученика как субъекта учебной деятельности. В работах Г.А. Цукерман наиболее полно изучена интерпсихическая форма учебной самостоятельности школьников, ядром которой является поисковая активность, возникающая в совместной

учебной деятельности и направленная на открытие и опробование новых способов действия [11].

Анализируя работы зарубежных исследователей, отметим, что в концепции личной инициативы, разрабатываемой Дорис Фэй и Майкл Фрезе, личная инициатива описывается как самостоятельное и проактивное поведение человека, которое направлено на преодоление препятствий для достижения целей. Выделяется три аспекта личной инициативы — самостоятельный старт (запуск), проактивность и настойчивость. Самостоятельный запуск означает, что человек делает что-то без прямых указаний, целью инициативы является изменение себя или ситуации. Тот, кто показывает личную инициативу и ответственность за идею или проект [20; 21; 23].

Инициатива в принятии решения как важная сторона самостоятельности может проявляться очень рано. Взрослый строит совместное с ребенком действие так, что у ребенка возникает необходимость делать выборы в границах, доступных каждому возрасту [8; 9; 19; 22; 24; 25; 26; 27].

В теории и практике развивающего обучения вопрос об индивидуальной стороне умения учиться является особенно актуальным. Мы полагаем, что специально выстроенное образовательное пространство учебной деятельности приводит к возникновению и становлению учебной самостоятельности младших школьников. В статье мы постараемся выяснить:

— Каковы симптомы и динамика учебной самостоятельности младшего школьника?

— В чем состоит субъектность педагога, какие у него есть опоры и средства выращивания учебной самостоятельности учащихся?

Индивидуальное учебное действие младшего школьника

Учебную самостоятельность мы будем рассматривать не со стороны способности быть самостоятельным и ответственным, а со стороны «действенной формы» самостоятельности — способа организации человеком своего учебного действия и учебной деятельности [5; 7].

Определим, что мы далее будем понимать под индивидуальным учебным действием:

— **индивидуальное** — это инициативное и ответственное действие;

— **инициативное** — это такое действие ребенка, когда он не столько принимает задачу взрослого, сколько переоформляет задачу взрослого в свою, учебная инициатива связана с переоформлением **задачи**;

— **ответственное действие** связано с выбором и принятием решения. Для осмысленного принятия решения ребенок должен понимать, когда он готов что-то делать, а когда нет. Это выбор между тем, «действовать общественным образом» или нет и в этом смысле это риск. Если учитель организует ситуации выбора для ребенка, то можно говорить о возникновении детской инициативы в принятии решения;

— **учебное действие** — это действие, связанное с усовершенствованием не способностей личности, а с усовершенствованием **способа** выполнения учебной работы.

Основной способ выращивания индивидуального учебного действия как действия инициативного, самостоятельного и ответственного, связанного с принятием решения, является **разделение детских действий на подготовительную и исполнительную часть**. Если учитель организует детское действие как различение и переход от ориентировки к исполнению и обратно, то сначала в совокупном действии осваивается структура учебного действия, а затем возникает индивидуальное учебное действие как действие инициативное, самостоятельное и ответственное [1; 6].

Образовательное пространство учебной деятельности как условие развития учебной самостоятельности

Для того чтобы в центре учительского внимания оказались детский поиск, проба и подготовка, необходимо особым образом организовать пространство учебной работы.

В своей работе С.В. Зайцев также указывает на необходимость создания вариативной образовательной среды, которая должна стимулировать у учащихся самостоятельное осуществление учебных действий и представлять выбор средств и способов их выполнения [3].

На наш взгляд, не сама среда с ее вариативностью приводит к учебной самостоятельности учащихся, а тот способ работы учителя, с помощью которого он превращает обстановку в смысловое поле движения ребенка, т.е. опосредует детское действие.

В нашем случае таким способом учительской работы является **поляризация на подготовку и реализацию образовательного пространства учебной деятельности**:

- черновик вводится и выстраивается как особое место подготовки,

- в предметно-пространственной среде класса выделяется и специально обустраиваются два смысловых центра — подготовка и реализация,

- урок, поляризованный урок, тренировочное и исследовательское занятия вводят-

ся как разные формы организации учебного времени и учебной работы.

Организация работы младшего школьника с черновиком принципиально меняет педагогическое действие.

Объект педагогического действия — это строение детского действия в связности двух функций — подготовки (ориентировки) и реализации (исполнения), которые существуют в одном действии и слиты для ребенка. Учитель, используя средства поляризации специальным образом организует пространство учебной работы и создает ситуации выбора для учащегося так, чтобы ребенок сам мог подготовить выполнение действия из данного класса задач и принять решение о переходе от подготовки к реализации и обратно.

В развивающем обучении действие учителя направлено на инициацию ориентировочно-поисковых и, шире, подготовительных действий учащихся. Обучение черновику связано с организацией рефлексивного отношения учащихся к своей работе — пониманием ими уместности своей подготовки, и не предполагает передачу готовых средств. Как отмечал В.В. Давыдов, владеть понятием — значит владеть способами построения этого понятия, а орудия и знаковые средства составляют основное содержание ориентировочной основы действия [2].

Понимать, что значит учиться, — согласно Д.Б. Эльконину, — это значит не обязательно понимать, а *специально себя тренировать и специально себя совершенствовать в том, что у тебя не получается*, специально с собой работать по поводу какой-то задачи [16].

Взрослый выстраивает ситуацию взаимности, когда придает значение детскому действию как пробному «вот здесь у тебя получилось, а здесь ты тренировался» и адресует свое видение ребенку, а затем и сам ребенок научается видеть в своей работе «черновик» [5; 6; 7].

Предмет педагогического действия — удержание функционального отношения между подготовкой и реализацией и предъявление этого отношения младшему школьнику. Учитель ориентирует не на единственно правильный результат, а строит поле возможностей для самостоятельного действия ребенка и наблюдает, как ребенок организует свою

подготовку, обращается ли к средствам, как действует в ситуации затруднения и как принимает решение о завершении подготовки и переходе к работе на оценку. В этом случае мы называем учительское действие *открытым*, т.к. оно инициирует самостоятельное детское действие [14].

Уже к середине первого класса появляется **индивидуальное своеобразие** в формах тренировки, что является для нас одним из *симптомов возникновения индивидуального учебного действия* [7].

Другим симптомом является *появление детских слов*, отражающих смысл действия. Учащийся обводит в своей тетради часть работы и подписывает «не оценивать», что является показателем того, что ребенок выделяет свой «черновик» и адресует его учителю.

Можно выделить два типа детского поведения:

1) ребенок использует средства, предложенные учителем, и относительно них выстраивает свой «черновик»;

2) ребенок конструирует сам средства и испытывает эти «помощники» в функции средства.

Специальные занятия по созданию и опробованию «помощников», которые появляются уже во втором классе, позволяют, с одной стороны, увидеть индивидуальное своеобразие помощников или их однотипность, когда дети воспроизводят образец учителя, с другой стороны, наблюдать, какой тип обобщения характерен для ребенка. Противопоставляя *средство и задачу* в предметном плане (стол с «помощниками» и «стол на оценку»), мы наблюдали, что для самого ребенка средство и задача слиты. В первом классе, когда ученик берет себе «помощника», то он относится к нему как к задаче, не применяет его, а решает как новую задачу. Во втором классе, когда ребенок говорит, что изготовил средство и передает его другому для решения задачи, на самом деле пишет для другого задачу. Только к окончанию второго класса появляется различение задачи и средства для самого ребенка, когда ребенок не только изготавливает помощника, но и наблюдает за тем, как другой ребенок использует его при решении задач. Такая инициатива, как

поиск детьми места своего действия, появляется сначала у некоторых детей в конце второго класса и по мере проведения учителем занятий по созданию детских помощников возникает у большинства третьеклассников.

Таким образом, **эволюция учебной самостоятельности** детей выражается в том, что от совместного с учителем действия, когда взрослый придает значение детским действиям как пробным, происходит переход к самостоятельному учебному действию, что выражается в индивидуальном своеобразии форм тренировки, и появлению в учебных тетрадях специальных слов «не оценивать». **Важными показателями индивидуального учебного действия** являются такие случаи, когда большинство детей начинают через обращение к столу с помощниками строить учебное действие по усовершенствованию способов решения задачи, выстраивают связь между подготовкой и реализацией, отличая их по содержанию и по объему, инициативно опробуют и осмысливают вещи в функции средства.

Выше мы говорили о важной задаче педагога развивающего обучения — переосмыслении работы ребенка через различение в его действии тренировки и реализации. Пространство возможностей для детского действия как пробно-поискового расширяется, если взрослый задает в пространстве класса два смысловых центра, когда подготовка и реализация имеют разную **предметно-пространственную форму**. Малье доски в классе, индивидуальный планшет с маркером — это места тренировки и пробы, а классная доска — это место предъявления на оценку другим детям и учителю. Функционально разные места в классе организуются с помощью столов: стол «помощников» и тренировочный стол с заданиями разных уровней сложности — место подготовки, а стол с контрольными работами — место предъявления результата. Например, если первоклассник затрудняется и испытывает сомнение, то он выходит к малой доске и задача учителя различить как для самого ребенка, так и для других учащихся чистовик и черновик — не исправить ошибку и оценить работу, а найти причину трудности и способ ее преодоления.

Доски, столы с разным функциональным значением выступают как опора построения учащимися собственного действия, в переходах от подготовки к реализации (П-Р-П или Р-П-Р) учащийся начинает осмысленно относиться к содержанию своей подготовки. Учитель «насыщает» пространство подготовки разными средствами — карточки с графическими схемами, предметные модели на столе с «помощниками», создавая для ребенка ситуацию выбора средств и неявно приглашая его к самостоятельному опробованию средств как средств решения задачи.

Переход от подготовки к реализации педагог задает через разные социально-институциональные формы организации учебной деятельности. В учебном расписании есть «уроки» и «занятия», которые отличаются по способу работы с предметным содержанием, по типу общения и по способу завершения. Если постановка учебной задачи всегда происходит на уроке и он длится определенное время, то границы занятия подвижны и ученик может завершить его сам.

На занятии учитель, занимая позицию консультанта, имеет большие возможности наблюдения за индивидуальным учебным действием ребенка: как он готовит свое действие, обращается ли в ситуации затруднения к «помощникам», проверяет или нет выполненные карточки, как принимает решение о переходе на оценку, обращает внимание ребенка: «Как ты понял, что именно эту карточку надо выполнять?» или «Как ты узнал, что уже достаточно тренироваться?».

Таким образом, в развивающем обучении, где доминирует построение ориентировки, субъектность самого педагога состоит в том, что он с помощью средств поляризации строит пространство возможностей действия и задает смысловое поле движения младшего школьника в построении собственного учебного действия как инициативного, самостоятельного и ответственного.

В учебной деятельности можно выделить три линии становления учебной самостоятельности: результативная, исследовательская, продуктивная (как создание инструментов теоретического мышления). Основанием

для выделения этих линий послужила теория учебной деятельности, где в учебной задаче есть два акцента:

1) на открытие и моделирование общего способа;

2) на применение общего способа для решения класса конкретно-практических задач.

Существенно, что эти два акцента в теории учебной деятельности и в ее практике естественно не вытекают один из другого. Как пишет Б.Д. Эльконин: «УЗ¹ предполагает переход от непосредственных проб и ошибок в достижении результата к специальному построению (совместно с учителем и другими детьми) опор возможного действия (его ориентировочной основы). Лишь в таком переходе-преодолении само возможное действие, а не только требуемый результат, становится объектом рассмотрения, т.е. действие переакцентируется, переосмысливается. Такова интрига УЗ и в той мере, в какой эта интрига увлекает ученика и чувствуется им, он преобразует собственный опыт, т.е. переходит к фактической работе с собственным опытом — учится» [15, с. 30].

Два акцента учебной задачи стали основанием для разделения занятий — **тренировочное** и **исследовательское** и для появления **поляризованного урока**.

Если занятие тренировочного типа направлено на обучение ребенка способам оценки своей работы, выбору средств преодоления дефицитов, на отработку операционного состава способов действия, то на занятии исследовательского типа разворачивается детская проба знаковых средств как средств понимания существующих связей и отношений.

На переходе от индивидуального учебного действия по решению конкретно-практических задач к индивидуальному учебно-исследовательскому действию как пробно-поисковому возникает другой предмет работы учителя — инициативное опосредствование ребенка. Например, при игре с конструктором математических отношений дети исследуют пределы в составлении текстовых задач (на-

пример, сколько можно составить задач без лишних данных).

На занятиях учащиеся анализируют и понимают существенные отношения через опробование, изобретение модельных средств — схем, приборов, динамических моделей и т.п. Важным становится одновременное полагание разных знаковых средств — чертежей, схем, таблиц, что открывает учащимся новые возможности исследования: как преобразование математического отношения в одном плане действия (на схеме) приводит к изменению в другом плане (тексте задачи). В отличие от результативного учебно-исследовательского действие может и не завершаться, если дети вовлекаются в игру со знаковыми средствами (а если я переставлю стрелки в конструкторе вот так?).

Главное в пробном действии — это **возвратность** как преобразование первоначального действия, когда ребенок придумывает схему задачи, адресует ее другому и после опробования возвращается и перестраивает ее. Такое возвращение есть показатель преодоления результативного действия в пробном.

В третьем классе возникает **поляризованный урок**, где учащиеся выбирают вид работы — исследование или тренировка своих умений. Например, одни учащиеся конструируют счеты в разных системах исчисления, другие занимаются преобразованием разных моделей, третьи — тренируют свои умения. Внутри поляризованного урока строится **ситуация выбора** и учащиеся, завершив один вид работы, могут выбрать другой вид работы. Для свободного учебного пространства поляризованного урока важны формы завершения ребенком собственного действия (работа с дефицитами завершается контрольной карточкой, где учащийся видит прогресс своих достижений относительно тех или иных предметных умений, а результаты исследования оформляются и предъявляются всему классу). Поляризованный урок создает возможность для проявления детского интереса и позволяет увидеть особенности индивидуального учебного действия младшего школь-

¹ УЗ — учебная задача.

ника относительно двух смысловых центров учебной задачи.

Таким образом, индивидуальное учебное действие на результативной линии представлено как отношение между ориентировкой и реализацией, где ориентировка выстраивается ребенком с целью преодоления собственных дефицитов.

В индивидуальном учебном действии на теоретической линии ориентировка разворачивается в пробе знаковых средств как средств понимания устройства задачи, в результате создается модель, в которой учащийся описывает выделенные им существенные связи и отношения. Моделирование как место становления учебно-исследовательского действия интенсивно разворачивается в третьем и четвертом классах.

Динамика индивидуального учебного действия

В организованном нами экспериментальном обучении с использованием технологии поляризации образовательного пространства мы проверяли гипотезу о том, что вторая фаза младшего школьного возраста характеризуется существенными изменениями в становлении учебной самостоятельности, а именно в третьем классе должен произойти переход учащегося на высокие уровни индивидуального учебного действия (далее — ИУД). В своей периодизации возрастного развития Д.Б. Эльконин пишет о двух фазах младшего школьного возраста, когда от первой ко второй фазе происходит переход от совместного к индивидуальному учебному действию [16]. Для изучения динамики становления ИУД по результативной линии учебной самостоятельности в течение четырех лет проводилась диагностическая процедура «Подготовка к контрольной работе» с учащимися трех экспериментальных классов развивающего обучения [5; 6].

Для оценки индивидуального учебного действия учащегося были выбраны следующие **критерии наблюдения**: 1) выбор вида работы, основания выбора; 2) адекватность подготовки (согласованность между подготовкой и оценкой); 3) результативность работы; 4) содержание подготовки: выбирает ли

тренировочные карточки относительно собственных затруднений, самостоятельно или с чужой помощью осуществляет выбор карточек; 5) обращение к учителю; 6) обращение к средствам; 7) переходы от подготовок к выполнению и от оценки к подготовке.

Критерии с первого по четвертый отражают то, как младший школьник удерживает цель предстоящего действия и организует свою работу по ее достижению (самостоятельность). В пятом и шестом критерии описаны признаки детской инициативы как поиск средств достижения собственной учебной цели. В седьмом критерии отражена ответственность, т.к. именно на переходах видна ситуация принятия решения о переходе от подготовки к реализации.

В диагностической процедуре учитель на уроке создавал ситуацию выбора — учащиеся могли сразу писать контрольную работу или готовиться к ней.

Нами было выделено пять уровней индивидуального учебного действия у учащихся. Ребенок с высоким уровнем индивидуального учебного действия способен оценить себя относительно умений, проверяемых в контрольной работе, определить свои дефициты и принять решение о дальнейшей работе — готовиться или сразу выполнять работу на оценку. Если учащийся выбирает подготовку, то, как правило, он начинает с того, что не получается — берет простые карточки и карточки повышенного уровня, в случае затруднений обращается с вопросами — к учителю, одноклассникам; часто обращается к столу с «помощниками»; завершает свое действие самостоятельно, проверяя выполненное задание по ключу. Выполнив составленную ранее самостоятельно программу подготовки, учащийся либо на этом же уроке, либо на следующем самостоятельно принимает решение о переходе к выполнению контрольной работы. Такой способ организации своего учебного действия приводит к высоким баллам за контрольную работу.

В таблице представлены данные о динамике индивидуального учебного действия младших школьников с первого по четвертый класс.

Из таблицы видно, что динамика индивидуального учебного действия от первого ко

Таблица

Динамика индивидуального учебного действия младших школьников

ИУД Уровень	1 класс 64 ч. — 100%	2 класс 84 ч. — 100%	3 класс 84 ч. — 100%	4 класс 76 ч. — 100%
Низкий	11	6	1	1
Ниже среднего	9	5	6	7
Средний	69	74	62	46
Выше среднего	9	6	6	24*
Высокий	2	9	25*	22

Примечание: По критерию χ^2 различия между классами статистически значимы: * при $P < 0,05$.

второму классу характеризуется снижением количества учащихся в группах с низким и ниже среднего уровнями, а от второго к третьему классу — количество учащихся в группе с высоким уровнем повысилось на 16%. От третьего к четвертому классу количество учащихся с уровнем выше среднего увеличилось на 18%.

Кратко опишем качественные изменения в ИУД, которые мы наблюдали у учащихся экспериментальных классов:

— во-первых, существенно изменилось содержание подготовки, учащиеся могут выделить собственные дефициты, оценить их, и развернуто обосновать выбор работы. Если в начале второго класса только 4 человека связывали выбор работы с проверяемыми умениями, то в конце третьего класса таких детей становится 87% (73 чел.), а в конце четвертого класса — 99% (75 чел.);

— во-вторых, самопроверка тренировочных карточек по ключам стала нормой при подготовке к контрольной работе у третьеклассников и четвероклассников;

— в-третьих, к концу третьего класса 14 человек из 84 имели план подготовки, т.е. план стал использоваться детьми как способ организации собственной подготовки.

Таким образом, количественный и качественный анализ данных четырехлетнего лонгитюдного исследования показал, что от второго к третьему классу происходит прирост учащихся с высоким и выше среднего уровнями индивидуального учебного действия, что подтвердило наше предположение о динамике индивидуального учебного действия учащихся при переходе от первой ко второй фазе младшего школьного возраста.

Основываясь на теоретических положениях Л.С. Выготского, Л.И. Божович, К. Левина, Б.Д. Эльконина, П.Г. Неждова, мы предположили, что динамика учебной самостоятельности связана с тем, что подросток открывает новые возможности собственного движения в предметном материале, когда освоенные способы действия становятся средством открытия нового смыслового поля, т.е. образуются учебные намерения [13]. Для изучения учебных намерений учащихся была разработана диагностическая процедура «Изучение новой темы». Учебное намерение можно наблюдать в ситуации, когда ученик осуществляет самостоятельный поиск и открывает новый способ действия. В качестве задания учащимся предлагалось на выбор — самостоятельно или с учителем изучать новую тему. В 3 классе для самостоятельного изучения была выбрана тема «Умножение многозначного числа на однозначное», в 4 классе — «Умножение многозначного числа на многозначное в столбик», в 5 классе — «Деление десятичной дроби на десятичную дробь». Предполагалось, что на основе имеющихся у детей знаний по ранее изученным темам: деление многозначных чисел, умножение десятичных дробей, а также деление десятичной дроби на целое число, они смогут открыть способ деления десятичной дроби на десятичную дробь.

В качестве показателей учебного намерения мы рассматривали следующие: ребенок проявляет устойчивый интерес к поиску и открытию нового способа действия, выбирает задания, связанные с темой, а не решает все подряд (избирательное отношение к предметному материалу), обращается к своему опыту и опирается на освоенный способ действия при поиске нового,

в ситуации затруднения обращается ко взрослому, сверстникам, к «карточкам-помощникам». Процедура проводилась с одними и теми же учащимися на протяжении трех лет — с третьего по пятый класс. По результатам проведения диагностической процедуры были выделены 4 группы детей — с высоким, средним и низким уровнем учебного намерения, и с несформированностью учебного намерения. Дети с высоким уровнем учебного намерения отличаются устойчивым интересом, в ситуации затруднения обращаются к карточкам-помощникам, к сверстникам или к консультанту, в исследовании опираются на ранее изученный материал, выстраивая опоры своего движения в исследовании. Для детей с высоким уровнем характерно, что после открытия нового способа, они начинают его опробовать для решения задач — берут тренировочные карточки и проверяют себя по ключу, убеждаясь в правильности открытого способа. Подобное разворачивание новых проб, в которых открытый способ начинает проверяться на его действенность и есть показатель возникновения учебного намерения.

По результатам проведенного исследования видна определенная возрастная динамика учебных намерений. Количество учащихся с высоким уровнем учебного намерения увеличилось от третьего к пятому классу. В 3 классе большинство детей относилось к среднему (42%) и низкому (42%) уровням учебных намерений и только 2 человека из 19 показали высокий уровень, в четвертом классе большинство учащихся 16 из 29 человек (56%) и в пятом классе 18 из 22 (82%) показали высокий уровень учебных намерений. Таким образом, на переходе от младшего школьного к подростковому возрасту возникает **учебное намерение** как новый этап в развитии учебной самостоятельности.

В развитии учебной самостоятельности можно выделить два основных этапа: первый — **становление индивидуального учебного действия**, второй — возникновение учебного намерения как субъективация действия, когда учащийся действует инициативно, самостоятельно и ответственно в новой ситуации (например, в ситуацию изучения новой темы).

Заклучение

Представленные нами экспериментальные данные показали, что поляризация образовательного пространства учебной деятельности есть условие возникновения и становления учебной самостоятельности младших школьников — от индивидуального учебного действия к учебному намерению. Важно подчеркнуть, что динамика учебной самостоятельности возникает только в том случае, если происходит развитие трех предметностей в образовательном пространстве учебной деятельности, и педагог управляет этим развитием. *Во-первых*, происходит эволюция предметностей средств и их пространственной организации. *Во-вторых*, изменяется ситуация применения средств — учебно-результативная и учебно-теоретическая. *В-третьих*, происходит эволюция социально-институциональных форм.

Развитие трех предметностей идет в двух направлениях:

— смена ведущей формы, характерной для каждого этапа обучения, от результативной в первой фазе к исследовательской во второй фазе младшего школьного возраста;

— возникновение новых вспомогательных средств (динамические модели как конструкторы преобразования существенных отношений), что, с одной стороны, позволяет отделить учителя с его теоретическим мышлением от ребенка, с другой стороны, помогает ребенку отделиться от учителя, что задает динамику учебной самостоятельности.

Так, эволюция отношения «занятие-урок» характеризуется не только возникновением сначала тренировочных в первом классе, а затем результативных и исследовательских занятий во втором классе, но и появлением поляризованного урока в третьем классе, когда дети по своим интересам выбирают разные виды занятий, появляется конкуренция исследовательских и результативных видов работы.

Появление разных по содержанию и по отношениям между учителем и учениками форм работы: тренировочное занятие — работа над ошибками, работа над умениями; исследовательское занятие, связанное с конструированием вещи, модели; поляризованный урок; индивидуальное домашнее задание, которое

ребенок составляет себе сам; самостоятельное изучение новой темы говорит о том, что разнообразие форм и их эволюция количественно и качественно изменяют жизнь детей и учителя.

Если ребенок может сам организовать подготовку с целью преодоления имеющихся

у него дефицитов, то педагог создает зону ближайшего развития его учебной самостоятельности (индивидуальное домашнее задание, самостоятельное изучение новой темы и др.). Только в этом случае появляется **история** детско-взрослых действий как *форм субъектности ребенка и учителя*.

Литература

1. Гальперин П.Я. Психология как объективная наука. М.: Институт практической психологии, 1998. 480 с.
2. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.
3. Зайцев С.В. Проблемы развития учебной самостоятельности младших школьников // Психологическая наука и образование. 2019. Том 24. № 2. С. 50—58. DOI:10.17759/pse.2019240205
4. Зарецкий В.К., Зарецкий Ю.В., Островерх О.С., Тихомирова А.В., Федоренко Е.Ю. Сравнительный анализ концептуальных оснований современных образовательных систем и образовательных практик (на примере сравнения системы развивающего обучения и рефлексивно-деятельностного подхода) // Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 4. С. 3—18. DOI:10.17759/psyedu.2020120401
5. Островерх О.С., Свиридова О.И., Эльконин Б.Д. Пространство учебной деятельности младшего школьника: цели и результаты // Сборник материалов 5-й научно-практической конф. «Педагогика развития: проблема образовательных результатов (эффектов)». Ч. 1. Красноярск, 1998. С. 15—27.
6. Островерх О.С., Свиридова О.И., Мокроусова А.Г. Адресное педагогическое действие как условие развития учебной самостоятельности младших школьников // Материалы 12-й научно-практической конференции «Педагогика развития: социальная ситуация развития и образовательные среды». Красноярск, 2006. С. 194.
7. Островерх О.С. Условия становления индивидуального учебного действия в образовательном пространстве начальной школы // Начальная школа. 2001. № 11. С. 60—66.
8. Поливанова К.Н., Островерх О.С., Струкова А.С. Представления педагогов о детской самостоятельности в дошкольном возрасте // Современное дошкольное образование. 2022. № 3(111). С. 16—24. DOI:10.24412/2782-4519-2022-3111-16-24
9. Смирнова Е.О., Солдатова Ю.С. Особенности проявления инициативы современных дошкольников [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. № 1. С. 12—26. DOI:10.17759/psyedu.2019110102
10. Стеценко А.П. Критические проблемы в культурно-исторической теории деятельности: неотложность субъектности // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 2. С. 5—18. DOI:10.17759/chp.2020160202
11. Цукерман Г.А., Венгер А.Л. Развитие учебной самостоятельности средствами школьного образования // Психологическая наука и образование. 2010. Том 15. № 4. С. 77—90.
12. Фрумин И.Д., Эльконин Б.Д. Образовательное пространство как пространство развития («школа взросления») // Вопросы психологии. 1993. № 1. С. 24—32.
13. Эльконин Б.Д. Опосредствование. Действие. Развитие. Ижевск: ERGO, 2010. 280 с.
14. Эльконин Б.Д. Л.С. Выготский—Д.Б. Эльконин: знаковое опосредствование и совокупное действие // Вопросы психологии. 1996. № 5. С. 57—63.
15. Эльконин Б.Д. Современность теории и практики Учебной Деятельности: ключевые вопросы и перспективы // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 4. С. 28—39. DOI:10.17759/pse.2020250403
16. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.
17. Andreas Schleicher. Helping our Youngest to Learn and Grow: Policies for Early Learning, International Summit on the Teaching Profession. Paris: OECD Publishing, 2019. DOI:10.1787/9789264313873-en
18. Daniels H., Cole M., Wertsch J. (Eds.). The Cambridge Companion to Vygotsky. Cambridge: Cambridge University Press, 2007. DOI:10.1017/CCOL0521831040
19. Engeness I. Teacher facilitating of group learning in science with digital technology and insights into students' agency in learning to learn // Research in science & technological education. 2020. № 1(38). P. 42—62.
20. Fay D., Frese M. The nature of personal initiative: Self-starting orientation and proactivity. Paper presented at the annual conference of the Society for Industrial and Organizational Psychology, 1998. Dallas, TX
21. Frese M., Fay D., Hilburger T., Leng K., Tag A. The concept of personal initiative: Operationalization, reliability and validity of two German samples // Journal of Occupational and Organizational Psychology. 1997. Vol. 70(2). P. 139—161. DOI:10.1111/j.2044-8325.1997.tb00639.x

22. OECD Student agency for 2030 [Книга]. Paris: OECD Publishing, 2019.
23. *Perpetua Kirby* Children's Agency in the Modern Primary Classroom // CHILDREN & SOCIETY. 2019. Vol. 34(3). DOI:10.1111/chso.12357
24. *Rebecca Distefano, Ellen Galinsky, Megan M. McClelland, Philip David Zelazo, Stephanie M. Carlson* Autonomy-supportive parenting and associations with child and parent executive function // Journal of Applied Developmental Psychology. 2018. Vol. 58. P. 77—85.
25. *Reedy A., De Carvalho R.* Children's perspectives on reading, agency and their environment: what can we learn about reading for pleasure from an East London primary school? // Education 3—13. 2021. № 2(49). P. 134—147.
26. *Reeve J.* Teachers as Facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit [Журнал]. Chicago: Chicago Press, 2006. Vol. 106. P. 225—236. DOI:10.1086/501484
27. *Sevtap Gurdal, Emma Sorbring* Children's agency in parent—child, teacher—pupil and peer relationship contexts // International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being. 2018. 13:sup1, 1565239. DOI:10.1080/17482631.2019.1565239
28. *Taub M. [et al.]*. The agency effect: The impact of student agency on learning, emotions, and problem-solving behaviors in a game-based learning environment // Computers & Education. 2020. Vol. 147. P. 103781.
29. *Yasnitsky A., Van der Veer R., Ferrari M. (Eds.)*. The Cambridge Handbook of Cultural-Historical Psychology (Cambridge Handbooks in Psychology). Cambridge: Cambridge University Press, 2014. DOI:10.1017/CBO9781139028097

References

- Galperin P.Ya. Psikhologiya kak ob»ektivnaya nauka [Psychology as an objective science]. Moscow: Institute of Practical Psychology, 1998. 480 p.
- Davydov V.V. Teoriya razvivayushchego obucheniya [The theory of developmental learning]. Moscow: INTOR, 1996. 544 p.
- Zaitsev S.V. Problemy razvitiya uchebnoi samostoyatel'nosti mladshikh shkol'nikov [Problems of Developing Self-Reliance in Learning in Primary School Children]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2019. Vol. 24, no. 2, pp. 50—58. DOI:10.17759/pse.2019240205 (In Russ., abstr. in Engl.).
- Zaretsky V.K., Zaretsky Yu.V., Ostroverkh O.S., Tikhomirova A.V., Fedorenko E.Yu. Sravnitel'nyi analiz kontseptual'nykh osnovaniy sovremennykh obrazovatel'nykh sistem i obrazovatel'nykh praktik (na primere sravneniya sistem razvivayushchego obucheniya i reflektivno-deyatelnostnogo podkhoda) [A Comparative Analysis of Conceptual Bases of Modern Educational Systems and Educational Practices (on the Example of Comparison of the System of Developmental Instruction and Reflective-Activity Approach)]. *Psikhologo-pedagogicheskoe issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2020. Vol. 12, no. 4, pp. 3—18. DOI:10.17759/psyedu.2020120401
- Ostroverkh O.S., Sviridova O.I., El'konin B.D. Prostranstvo uchebnoi deyatelnosti mladshogo shkol'nika: tseli i rezul'taty [The space of educational activity of a junior schoolchild: goals and results]. *Collection of materials of the 5th scientific and practical conference. "Pedagogy of development: the problem of educational results (effects)"*. Part 1. Krasnoyarsk, 1998, pp. 15—27.
- Ostroverkh O.S., Sviridova O.I., Mokrousova A.G. Adresnoe pedagogicheskoe deistvie kak uslovie razvitiya uchebnoi samostoyatel'nosti mladshikh shkol'nikov [Targeted pedagogical action as a condition for the development of educational independence of younger students]. *Proceedings of the 12th scientific and practical conference «Pedagogy of development: the social situation of development and educational environments»*. Krasnoyarsk, 2006. P. 194.
- Ostroverkh O.S. Usloviya stanovleniya individual'nogo uchebnogo deistviya v obrazovatel'nom prostranstve nachal'noi shkoly [Conditions for the formation of individual educational action in the educational space of elementary school]. *Nachal'naya shkola [Primary school]*. 2001, no. 11, pp. 60—66.
- Polivanova K.N., Ostroverkh O.S., Strukova A.S. Predstavleniya pedagogov o detskoj samostoyatel'nosti v doshkol'nom vozraste [Representations of teachers about children's independence in preschool age]. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie [Modern preschool education]*, 2022, no. 3(111), pp. 16—24. DOI:10.24412/2782-4519-2022-3111-16-24
- Smirnova E.O., Soldatova I.S. Osobennosti proyavleniya initsiativy sovremennykh doshkol'nikov [Features of the Initiative of Modern Preschoolers]. *Psikhologo-pedagogicheskoe issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2019. Vol. 11, no. 1, pp. 12—26. DOI:10.17759/psyedu.2019110102. (In Russ.)
- Stetsenko A.P. Kriticheskie problemy v kul'turno-istoricheskoi teorii deyatelnosti: neotlozhnost' sub»ektnosti [Critical Challenges in Cultural-Historical Activity Theory: the Urgency of Agency]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2020. Vol. 16, no. 2, pp. 5—18. DOI:10.17759/chp.2020160202
- Tsukerman G.A., Venger A.L. Razvitie uchebnoi samostoyatel'nosti sredstvami shkol'nogo obrazovaniya [Development of educational autonomy by means of school education]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2010. Vol. 15, no. 4, pp. 77—90.

12. Frumin I.D., Elkonin B.D. Obrazovatel'noe prostranstvo kak prostranstvo razvitiya («shkola vzrosleniya») [Educational space as a development space («school of growing up»)]. *Voprosy psikhologii* [Questions of Psychology], 1993, no. 1, pp. 24—32.
13. Elkonin B.D. Oposredstvovanie. Deistvie. Razvitie. [Mediation. Action. Development.] Izhevsk: ERGO, 2010. 280 p.
14. Elkonin B.D. L.S. Vygotskii—D.B. El'konin: znakovoe oposredstvovanie i sovokupnoe deistvie [L.S. Vygotsky—D.B. Elkonin: semiotic mediation and cumulative action]. *Voprosy psikhologii* [Questions of Psychology], 1996, no. 5, pp. 57—63.
15. Elkonin B.D. Sovremennost' teorii i praktiki Uchebnoi Deyatel'nosti: klyuchevye voprosy i perspektivy [The Modernity of the Theory and Practice of Educational Activities: Key Issues and Prospects]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2020. Vol. 25, no. 4, pp. 28—39. DOI:10.17759/pse.2020250403
16. Elkonin D.B. Izbrannye psikhologicheskie trudy [Selected psychological works]. Moscow: Pedagogy, 1989. 560 p.
17. Andreas Schleicher. Helping our Youngest to Learn and Grow: Policies for Early Learning, International Summit on the Teaching Profession. Paris: OECD Publishing, 2019. DOI:10.1787/9789264313873-en
18. Daniels H., Cole M. & Wertsch J. (Eds.). The Cambridge Companion to Vygotsky. Cambridge: Cambridge University Press, 2007. DOI:10.1017/CCOL0521831040
19. Engeness I. Teacher facilitating of group learning in science with digital technology and insights into students' agency in learning to learn. *Research in science & technological education*, 2020, no. 1(38), pp. 42—62.
20. Fay D. & Frese M. The nature of personal initiative: Self-starting orientation and proactivity. *Paper presented at the annual conference of the Society for Industrial and Organizational Psychology*, 1998. Dallas, TX
21. Frese M., Fay D., Hilburger T., Leng K. & Tag A. The concept of personal initiative: Operationalization, reliability and validity of two German samples. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 1997. Vol. 70(2), pp. 139—161. DOI:10.1111/j.2044-8325.1997.tb00639.x
22. OECD Student agency for 2030 [Book]. Paris: OECD Publishing, 2019.
23. Perpetua K. Children's Agency in the Modern Primary Classroom. *CHILDREN & SOCIETY*, 2020. Vol. 34, Iss. 3, pp. 17—30. DOI:10.1111/chso.12357
24. Rebecca D., Galinsky E. [et al.] Autonomy-supportive parenting and associations with child and parent executive function. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 2018. Vol. 58, pp. 77—85.
25. Reedy A., De Carvalho R. Children's perspectives on reading, agency and their environment: what can we learn about reading for pleasure from an East London primary school? *Education 3—13*, 2021, no. 2(49), pp. 134—147.
26. Reeve J. Teachers as Facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit [Journal]. *Chicago: Chicago Press*, 2006. Vol. 106, no. 3, pp. 225—236. DOI:10.1086/501484
27. Sevtaev G., Emma S. Children's agency in parent—child, teacher—pupil and peer relationship contexts. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 2018. Vol. 13, pp. 1565239. DOI:10.1080/17482631.2019.1565239
28. Taub M. [et al.]. The agency effect: The impact of student agency on learning, emotions, and problem-solving behaviors in a game-based learning environment. *Computers & Education*, 2020. Vol. 147, pp. 103781.
29. Yasnitsky A., Van der Veer R. & Ferrari M. (Eds.). The Cambridge Handbook of Cultural-Historical Psychology (Cambridge Handbooks in Psychology). Cambridge: Cambridge University Press, 2014. DOI:10.1017/CBO9781139028097

Информация об авторах

Островерх Оксана Семеновна, кандидат психологических наук, руководитель лаборатории возрастной психологии и практик развития Департамента науки и инновационной деятельности, ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет» (ФГАОУ ВО СФУ), г. Красноярск, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3411-8256>, e-mail: ostrovksana@mail.ru

Information about the authors

Oksana S. Ostroverkh, PhD in Psychology, Head of the Laboratory of Developmental Psychology and Development Practices of the Department of Science and Innovation Activities of the Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3411-8256>, e-mail: ostrovksana@mail.ru

Получена 28.02.2022

Received 28.02.2022

Принята в печать 30.04.2022

Accepted 30.04.2022