

Структурно-уровневый подход к диагностике и построению учебной деятельности

Заика Е.В., Репкин В.В., Репкина Г.В.

Перечислены и охарактеризованы генетические уровни сформированности каждого из пяти основных компонентов учебной деятельности школьников: мотива, цели, учебных действий, действия контроля и действия оценки. Уровни представлены от низших, наиболее простых, до высших, наиболее сложных и совершенных. Рассмотрены вопросы о соотношении этих уровней друг с другом как внутри одного компонента деятельности, так и между разными ее компонентами.

Ключевые слова: учебная деятельность, учебные действия, уровни сформированности.

Перераховано та охарактеризовано генетичні рівні сформованості кожного з п'яти основних компонентів навчальної діяльності школярів: мотиву, мети, навчальних дій, дії контролю і дії оцінки. Рівні представлені від нижчих, найбільш простих, до вищих, найбільш складних і досконалих. Розглянуто питання про співвідношення цих рівнів один з одним як всередині одного компонента діяльності, так і між різними її компонентами.

Ключові слова: навчальна діяльність, навчальні дії, рівні сформованості.

List and describe the genetic level of formation of each of the five main components of the curriculum of school children: the motive, purpose, educational activities, actions, monitoring and evaluation activities. Levels are represented from the lowest, most simple, to the highest, most complex and sophisticated. The questions of the relationship between these levels with each other within a single component activities, and between its various components.

Keywords: educational activities, educational activities, levels of formation.

Постановка проблемы и ее связь с важными научными и практическими задачами. Понятие учебной деятельности (УД) является одним из центральных в концепции развивающего образования, которая начала разрабатываться на рубеже 50-60-х г. XX в. в работах Д.Б.Эльконина и В.В.Давыдова и продолжает интенсивно разрабатываться и сейчас в России и Украине [2,3,4,5,9,15]. Для дальнейшего совершенствования развивающего образования необходимо иметь четкое представление о психологической структуре УД, основных ее компонентах, а также об этапах становления этих компонентов: от начальных, простых форм каждого из них до заключительных, сложных. Эти генетические этапы развития компонентов могут быть представлены как их качественно разные уровни. А развитие, становление УД в целом – как поочередные переходы каждого из ее компонентов с более низких уровней на более высокие.

При таком подходе к анализу УД создаются возможности для очень точной качественной диагностики состояния УД у каждого конкретного ученика – через выявления уровня сформированности всех ее компонентов, - и для разработки конкретных практических рекомендаций по их совершенствованию и тем самым по выведению УД в целом на качественно более высокую ступень.

Анализ последних публикаций по проблеме. Исследования, в которых рассматривается структура УД и качественные особенности ее компонентов, весьма многочисленны (их обзоры и анализ представлены в [3,4,10,13]). Мы же обратим здесь внимание только на два вопроса: о структуре УД и о мониторинге УД.

Основными структурными компонентами УД школьников являются: мотив и мотивация; цель и целеполагание; учебные действия; действие контроля и действие оценки [4,10,11,13]. Наличие и взаимодействие этих пяти компонентов выступает необходимым условием включения ученика в процесс решения учебной задачи и успешности ее выполнения.

Процесс мониторинга УД предполагает пристальное отслеживание различных нюансов ее протекания у каждого ученика для точного выявления ее как наиболее слабых мест (с целью последующего или текущего прицельного их корректирования), так и наиболее сильных мест (с полноценной опорой на которые только и возможна успешная коррекция слабых мест). В процессе мониторинга происходят постоянные переходы от диагностики УД к ее построению: продиагностировав состояние и уровни сформированности ее компонентов, мы осуществляем необходимую их корректировку, т.е. построение УД на более высоком ее качественном уровне, а осуществив такую корректировку, диагностируем полученный результат и т.д. [7,12]

Цели статьи: 1. Дать качественную характеристику генетических уровней сформированности каждого из пяти структурных компонентов УД: от более ранних, элементарных, до более поздних и более совершенных. 2. Охарактеризовать соотношения этих условий как внутри одного и того же компонента УД, так и между разными ее компонентами.

Отметим, что настоящая статья является отчасти некоторым обобщением и систематизацией наших предыдущих публикаций [11,12, 13, 14], а отчасти и описанием новых представлений, разрабатываемых нами в последние годы. Подчеркнем также тот факт, что в статье рассматриваются проблемы, касающиеся именно развивающего образования как особой формы организации жизнедеятельности школьников (а не обычного, традиционного обучения; прямой перенос на него излагаемого материала бессмыслен) и вопросы, связанные именно с младшим школьным возрастом (а не средним или старшим; перенос материала на эти возрасты может быть только опосредованным).

Изложение основного материала.

Общеизвестно, что УД школьника может рассматриваться в двух взаимодополняющих аспектах: как коллективно-распределенная - выполняемая коллективом учащихся под руководством учителя, так и индивидуальная - выполняемая учеником самостоятельно. При рассмотрении УД как коллективно-распределенной следует выделить как минимум три плоскости анализа: 1) особенности общения ребенка со сверстниками в процессе решения учебной задачи (направленность, способы, нюансы такого общения); 2) особенности общения ребенка с учителем (содержание и структура взаимодействия); 3) особенности осознания

ребенком смысла УД для себя и своей роли в учебном коллективе. При рассмотрении УД как индивидуальной на первый план выходит анализ качества пяти ее основных компонентов: мотива, цели, учебных действий, контроля и оценки. Каждая из трех плоскостей развития УД как коллективно-распределенной имеет свои генетические уровни сформированности, переход ребенка с одного из них на другой является важной составной частью развития УД ребенка в целом. Однако этот аспект анализа УД – как коллективно-распределенной, мы пока оставим в стороне и сосредоточимся на аспекте УД как индивидуальной. С этой точки зрения сосредоточимся на характеристике уровней сформированности пяти из ее компонентов.

Каждый из описанных выше основных компонентов учебной деятельности (учебно-познавательный интерес, целеполагание, учебные действия, действие контроля и действие оценки) может характеризоваться различными качественными особенностями, которые позволяют судить о степени его сформированности у ученика. Так, компонент может практически полностью отсутствовать, не проявляться при решении учебных задач, — в этом случае можно говорить о его несформированности. Или он может проявляться лишь в элементарных своих формах, которые свидетельствуют лишь о начальных этапах его формирования. Наконец, он может обнаружиться в относительно совершенной, развитой форме, являющейся показателем достаточно полной его сформированности.

Ниже приводится подробное описание уровней сформированности каждого компонента учебной деятельности. Для удобства работы учителя приведённая общая характеристика уровней сопровождается перечнем основных его диагностических признаков.

Уровни сформированное учебно-познавательного интереса.

Первый уровень — отсутствие интереса.

В данном случае речь идёт не об отсутствии у ребёнка познавательного интереса вообще (сама по себе такая ситуация маловероятна), а о том, что он фактически никак не проявляется в ситуации школьного обучения в процессе решения учебных задач, не выполняет в акте учения какой-либо специальной функции (при этом он может в большей или меньшей степени проявляться вне школы, например, в игровой деятельности).

В ряде случаев учебная деятельность такого ученика может основываться на других мотивах, не связанных с содержанием учебных задач, например, на стремлении к поощрениям или страхе наказания. При этом даже в процессе реализации этих мотивов не обнаруживается заметных проблесков познавательного интереса или эмоционального отношения к этому учебному материалу. Чаще всего ребёнок относится крайне безразлично или даже отрицательно к решению учебных задач, неохотно включается в их выполнение, неохотно принимает помощь со стороны учителя, не интересуется процессом и результатом их выполнения. Возможно несколько более положительное отношение к выполнению заданий, основанных на применении хорошо освоенных им умений и навыков, однако в ситуации поиска новых способов решения задач положительное отношение быстро падает. Возможно также проявление эмоциональных реакций на яркие, непривычные, забавные предметы, явления или ситуации; возможно также включение в выполнение заданий, насыщенных таким материалом, особенно если для этого требуется физическая активность; однако вне яркого и забавного материала интерес у ребёнка отсутствует.

Иными словами, у части учеников, положительные эмоциональные реакции в учебном процессе если и бывают, то крайне редко, но и тогда их появление вызвано случайными обстоятельствами, внешними особенностями материала или условий выполнения учебных действий, а не содержательными сторонами объекта и способов познавательной деятельности. Именно поэтому нет оснований говорить в таких случаях о наличии учебно-познавательного интереса как значимого компонента учебной деятельности.

Второй уровень — реакция на новизну.

В обычных условиях текущей учебной работы у такого ребёнка учебно-познавательный интерес практически отсутствует, однако при введении нового, фактического материала достаточно часто и легко возникают положительные эмоциональные реакции. Причём это реакция именно на новизну материала, а не на его яркость и забавность (понятно, что новый материал не всегда облачён в яркую форму). И новизна относится именно к практическому, фактическому, конкретному материалу, а не теоретическому (на новый теоретический материал положительной эмоциональной реакции не возникает).

В этом случае ребёнок оживляется, задаёт вопросы, охотно включается в процесс выполнения заданий, связанных с новым фактическим материалом. Задаваемые ребёнком вопросы относятся исключительно к внешним особенностям материала, к конкретным фактам, а существо дела, теоретические сведения его не интересуют. Ответов учителя на свои вопросы он почти не слушает, относится к ним не критически (его удовлетворяет любой ответ). Охотно включившись в задание, не доводит его, как правило, до конца, нуждается в поддержке и контроле со стороны учителя. Почти не интересуется тем, насколько правильно или не правильно выполняет учебные действия. Выполняя задание, всегда ограничивается действиями на уровне фактического материала и не выходит на уровень теоретических сведений. При отсутствии нового фактического материала (т.е. при обработке и конкретизации уже усвоенного материала или при изучении нового теоретического материала) познавательного интереса не проявляет (в этих случаях его поведение соответствует 1-му уровню — отсутствию интереса). Критерием разделения 1-го и 2-го уровня является наличие реакции на новизну.

Третий уровень — любопытство.

Учебно-познавательный интерес обнаруживается в том, что у такого ребенка периодически возникают положительные эмоциональные реакции на новизну в отношении не только фактического, конкретного материала, но и собственно познавательного, теоретического (этим 3-ий уровень отличается от 2-го). Вследствие увеличения материала, способного вызвать эмоциональные реакции, частота таких реакций увеличивается. При этом эмоциональные реакции ограничиваются информацией о новых для ребенка теоретических сведениях и закономерностях, но не распространяются на способы решения теоретических и практических задач (на их состав, обоснование и т.п.), в этом случае возникший интерес быстро гаснет. Ученик

задаёт учителю вопросы о новом фактическом и теоретическом материале, однако его интерес неустойчив. Включаясь в выполнение заданий, он быстро утрачивает интерес, не стремится доводить их до конца.

При отсутствии нового теоретического материала познавательный интерес проявляется также, как и на 2-м уровне — реакция на новизну.

Четвёртый уровень — ситуативный учебный интерес.

Учебно-познавательный интерес обнаруживается в положительных эмоциональных реакциях не только на новый фактический или теоретический материал, но и на способ решения новой задачи, с которой сталкивается ученик. При этом речь идёт только о конкретном способе частной, единичной задачи, а не об общих способах решения системы задач.

Такой ребёнок охотно включается в процесс решения новых задач, пытается найти неизвестный способ их решения. Решение задачи стремится довести до конца, не отвлекается в процессе её решения и действует в основном самостоятельно. Задаёт вопросы, касающиеся способа решения задачи, стремится получить ответ по существу. Охотно переходит к решению задач того же типа, если они даются ему сразу же после обнаружения новых способов.

Возникающий интерес неустойчив. Это проявляется, во-первых, в том, что интерес практически полностью исчерпывает себя после нахождения способа решения данной конкретной задачи, т.е. оказывается действенным лишь в пределах единичной учебной ситуации и не распространяется за её рамки и, во-вторых, такой интерес не способен побуждать ученика к длительному самостоятельному решению задач, ученик проявляет активность преимущественно лишь в сотрудничестве с учителем или под его непосредственным контролем.

Самостоятельно оценить результаты своих действий, как правило, не стремится, однако проявляет достаточную заинтересованность в отметке. При низкой отметке интерес к способу решения задачи может ослабевать. Такой интерес проявляется только в конкретной ситуации при наличии перечисленных условий и не является устойчивой, постоянной характеристикой ученика.

Пятый уровень — устойчивый учебно-познавательный интерес.

Интерес направлен не столько на способы решения частных единичных задач, сколько на общий способ решения целой системы задач. Столкнувшись с возможностью обнаружения такого способа, охотно включается в процесс решения задач и работает при этом достаточно длительно. Охотно принимает предложения уточнить применение этого способа к частным задачам или найти новое его применение на новом материале или в изменённых условиях. Интересуется результатами собственного поиска общего способа, а также результатами, полученными одноклассниками. Нередко интересуется дополнительными сведениями, выходящими за пределы заданной системы задач.

Интерес достаточно устойчив, неистощаем, обнаруживается достаточно часто при решении систем задач. Возможно некоторое снижение интереса при выполнении заданий, ориентированных на упражнение и отработку навыков, при выполнении серии однотипных задач. Отметками интересуется в меньшей степени, чем анализом найденного им общего способа.

Шестой уровень — обобщённый учебно-познавательный интерес.

В этом случае интерес является постоянной характеристикой ученика и выходит за пределы изучаемого материала. Основу этого уровня, как и предыдущего, составляет интерес к поиску общих способов решения системы задач, однако на этом уровне он возникает и проявляется относительно независимо от внешних требований. Обнаруживая общий способ, ученик проявляет яркое стремление выйти за пределы заданной системы задач на совершенно новый материал; проявляет без каких бы то ни было побуждений извне; творческое отношение к найденному способу. Проявляет интерес к истории проблем и их решений и стремится получать от учителя, из литературы или в интернете дополнительные сведения по предмету. Проявляет интерес к собственным действиям, пытается их обосновать, разобраться в причинах успехов и неудач, стремится самостоятельно овладеть новыми общими способами действий. Возникает осознанная и мотивированная избирательность интересов (один предмет интересуется больше, другой меньше), снижается интерес к отметкам, зато охотно выслушивает содержательный анализ своих действий со стороны авторитетных людей.

Аналогичные характеристики уровней сформированности других компонентов УД: целеполагания, учебных действий, действия контроля и действия оценки в целях экономии места приведены ниже в следующих четырех таблицах.

Таблица 1.

Уровни сформированности целеполагания

Уровень	Название уровня	Основной диагностический признак	Дополнительные диагностические признаки
1	2	3	4
1	Отсутствие цели	Предъявляемое требование осознаётся лишь частично. Включаясь в работу, быстро отвлекается или ведёт себя хаотично, не знает, что именно надо делать. Может принимать лишь простейшие (не предполагающие промежуточных целей) требования	Плохо различает учебные задачи разного типа, отсутствует реакция на новизну задачи, не может выделять промежуточные цели, нуждается в пооперационном контроле со стороны учителя, не может ответить на вопросы о том, что собирается сделать, или о том, что сделал.

2	П р и н я т и е практической задачи.	Принимает и выполняет только практические задачи (но не теоретические), в теоретических задачах не ориентируется.	Осознаёт, что надо делать и что он уже сделал в процессе решения практической задачи и может ответить на соответствующие вопросы; выделяет промежуточные цели; в отношении теоретических задач не может дать отчёта о своих действиях и не может осуществлять целенаправленных действий.
3	Переопределение познавательной задачи в практическую.	Принимает познавательную задачу, осознаёт её требование, но в процессе её решения подменяет познавательную задачу практической.	Охотно включается в решение познавательной задачи и отвечает на вопросы о её содержании; возникшая познавательная цель крайне неустойчива; при выполнении задания ориентируется лишь на практическую его часть и фактически не достигает познавательной цели.
4	П р и н я т и е познавательной цели.	Принятая познавательная цель сохраняется при выполнении учебных действий и регулирует весь процесс их выполнения; чётко выполняется требование познавательной задачи	Охотно осуществляет решение познавательной задачи, не изменяя её (не подменяя практической задачей и не выходя за её требования), чётко может дать отчёт о своих действиях после выполнения задания
5	Переопределение практической задачи в познавательную	Столкнувшись с новой практической задачей, самостоятельно формулирует познавательную цель и строит действия в соответствии с ней	Невозможность решить новую практическую задачу объясняет именно отсутствием адекватных способов; чётко осознаёт свою цель и структуру найденного способа и может дать отчёт о них.
6	Самостоятельная постановка новых учебных целей	Самостоятельно формулирует новые познавательные цели без какой-либо стимуляции извне, в том числе и со стороны новой практической задачи; цели выходят за пределы требований программы.	По собственной инициативе выдвигает содержательные гипотезы, учебная деятельность приобретает форму активного исследования, активность направлена на содержание способов действия и их применение в различных условиях.

Таблица 2.

Уровни сформированности учебных действий

Уровень	Название уровня	Основной диагностический признак	Дополнительные диагностические признаки
1	2	3	4
1	Отсутствие учебных действий как целостных единиц деятельности	Не может выполнять учебные действия как таковые, может выполнять лишь отдельные операции без их внутренней связи друг с другом или копировать внешнюю форму действий.	Не осознаёт содержание учебных действий и не может дать отчёта о них; ни самостоятельно, ни с помощью учителя (за исключением прямого показа) не способен выполнять учебные действия; навыки образуются с трудом и оказываются крайне неустойчивыми.
2	В ы п о л н е н и е учебных действий с о т р у д н и ч е с т в е учителем.	Содержание действий в и их операционный с состав осознаются, приступает к выполнению действий, однако без внешней помощи организовать свои действия и довести их до конца не может; в сотрудничестве с учителем работает относительно успешно.	Может дать отчёт о своих действиях, но затрудняется в их практическом воплощении; помощь учителя принимается сравнительно легко; эффективно работает при пооперационном контроле, самостоятельные учебные действия практически отсутствуют.

3	Неадекватный перенос учебных действий	Ребёнок самостоятельно применяет усвоенный способ действия к решению новой задачи, однако не способен внести в него даже небольшие изменения, чтобы приорировать его к условиям конкретной задачи.	Усвоенный способ применяет «слепо», не соотнося его с условиями задачи; такое соотнесение и перестройку действия может осуществлять лишь с помощью учителя, а не самостоятельно; при неизменности условий способен успешно выполнять действия самостоятельно.
4	Адекватный перенос учебных действий.	Умеет обнаружить несоответствие новой задачи и усвоенного способа, пытается самостоятельно перестроить известный ему способ, однако может это правильно сделать только при помощи учителя.	Достаточно полно анализирует условия задачи и чётко соотносит их с известными способами; легко принимает косвенную помощь учителя; осознаёт и готов описать причины своих затруднений и особенности нового способа действия.
5	Самостоятельное построение учебных действий	Решая новую задачу, самостоятельно строит новый способ действия или модифицирует известный ему способ, делает это постепенно, шаг за шагом и в конце без какой-либо помощи извне правильно решает задачу.	Критически оценивает свои действия, на всех этапах решения задачи может дать отчёт о них; нахождение нового способа осуществляется медленно, неуверенно, с частым обращением к повторному анализу условий задачи, но на всех этапах полностью самостоятельно.
6	Обобщение учебных действий.	Опирается на принципы построения способов действия и решает новую задачу «с хода», выводя новый способ из этого принципа, а не из модификации известного частного способа.	Овладевая новым способом, осознаёт не только его состав, но и принципы его построения (т.е. то, на чём он основан), осознаёт сходство между модификациями и их связи с условиями задач.

Таблица 3.

Уровни сформированности действия контроля

Уровень	Название уровня	Основной диагностический признак	Дополнительные диагностические признаки
1	2	3	4
1	Отсутствие контроля	Учебные действия не контролируются, не соотносятся со схемой; допущенные ошибки не замечаются и не исправляются даже в отношении многократно повторенных действий	Не умеет обнаружить и исправить ошибку даже по просьбе учителя в отношении неоднократно повторенных действий; часто допускает одни и те же ошибки; некритически относится к исправленным ошибкам в своих работах и не замечает ошибок других учеников.
2	Контроль на уровне непроизвольного внимания.	В отношении многократно повторенных действий может, хотя и не систематически, неосознанно фиксировать факт расхождения действий и непроизвольно запомненной схемы; заметив и исправив ошибку, не может обосновать своих действий.	Действуя как бы неосознанно, предугадывает правильное направление действий; часто допускает одни и те же ошибки; сделанные ошибки исправляет неуверенно; в малознакомых действиях ошибки допускает чаще, чем в знакомых, и не исправляет.
3	Потенциальный контроль на уровне произвольного внимания.	При выполнении нового действия введенная его схема осознаётся, однако затруднено одновременное выполнение учебных действий и их соотнесение со схемой; ретроспективно такое соотнесение продельывает, ошибки исправляет и обосновывает	В процесс решения задачи не использует усвоенную схему, а после её решения, в особенности по просьбе учителя может соотнести его со схемой, найти и исправить ошибки; в многократно повторенных действиях ошибок не допускает или легко их исправляет.

4	Актуальный контроль на уровне произвольного внимания.	Непосредственно в процессе выполнения действия ученик ориентируется на усвоенную им обобщённую его схему и успешно соотносит с ней процесс решения задачи, почти не допуская ошибок.	Допущенные ошибки обнаруживаются и исправляются самостоятельно, правильно объясняет свои действия; осознанно контролирует процесс решения задачи другими учениками; столкнувшись с новой задачей, не может скорректировать применяемую схему, не контролирует её адекватность новым условиям.
5	Потенциальный рефлексивный контроль.	Решая новую задачу, успешно применяет к ней старую, неадекватную схему, однако с помощью учителя обнаруживает неадекватность схемы новым условиям и пытается внести в действие коррективы	Задания, соответствующие схеме, выполняются уверенно и безошибочно. Без помощи учителя не может обнаружить несоответствие усвоенной схемы новым условиям.
6	Актуальный рефлексивный контроль.	Решая новую задачу, самостоятельно обнаруживает ошибки, вызванные несоответствием схемы и новых условий задачи и самостоятельно вносит коррективы в схему, совершая действия безошибочно	Успешно контролирует не только соответствие выполняемых действий их схеме, но и соответствие самой схемы изменившимся условиям задачи; в ряде случаев вносит коррекции в схему действий ещё до начала их фактического выполнения

Таблица 4.

Уровни сформированности действия оценки

Уровень	Название уровня	Основной диагностический признак	Дополнительные диагностические признаки
1	2	3	4
1	Отсутствие оценки	Ученик не умеет, не пытается и не испытывает потребности в оценке своих действий ни самостоятельно, ни даже по просьбе учителя	Всецело полагается на отметку учителя, воспринимает её некритически (даже в случае явного занижения), не воспринимает аргументацию оценки; не может оценить свои возможности относительно решения поставленной задачи.
2	Неадекватная ретроспективная оценка.	Ученик не умеет, не пытается оценить свои действия, но испытывает потребность в получении внешней оценки своих действий, ориентирован на отметки учителя.	Пытается по просьбе учителя оценить свои действия, ориентируется не на их содержание, а на внешние особенности решения задачи.
3	Адекватная ретроспективная оценка.	Умеет самостоятельно оценить свои действия и содержательно обосновать правильность или ошибочность результата, соотнося его со схемой действия.	Критически относится к отметкам учителя (в том числе и к завышенным); не может оценить своих возможностей перед решением новой задачи и не пытается этого делать; может оценить действия других учеников

4	Неадекватная прогностическая оценка.	Приступая к решению новой задачи, пытается оценить свои возможности относительно её решения, однако при этом учитывает лишь факт её знакомости или незнакомости, а не возможности изменения известных ему способов действия.	Свободно и аргументировано оценивает уже решённые им задачи; пытается оценивать свои возможности в решении новых задач, часто допускает ошибки, учитывает лишь внешние признаки задачи, а не её структуру; не может этого сделать до решения задачи даже с помощью учителя
5	Потенциально-адекватная прогностическая оценка	Приступая к решению новой задачи, может с помощью учителя, но не самостоятельно, оценить свои возможности в её решении, учитывая возможное изменение известных ему способов действия.	Может с помощью учителя, но не самостоятельно, обосновать свою возможность или невозможность решить стоящую перед ним задачу, опираясь на анализ известных ему способов действия; делает это неуверенно, с трудом
6	Актуально-адекватная прогностическая оценка	Приступая к решению новой задачи, может самостоятельно оценить свои возможности в её решении, учитывая возможное изменение известных ему способов действия.	Самостоятельно обосновывает ещё до решения задачи свою возможность или невозможность её решать, исходя из чёткого осознания специфики усвоенных им способов и их вариаций, а также границ их применения.

Вопросы о соотношении различных уровней компонентов УД.

Сперва рассмотрим вопрос о соотношении между уровнями внутри одного и того же компонента УД, а потом – о взаимоотношениях уровней между разными ее компонентами.

Непременным условием перехода к более высокому уровню является достаточно высокая степень сформированности компонента на предшествующем ему более низком уровне. Каждый компонент должен последовательно пройти через все свои стадии, ни через одну из них нельзя перескочить. Единственное исключение из этого правила могут составлять лишь самые ранние уровни их сформированности: например, у ребёнка, пришедшего в первый класс, отнюдь необязательно все компоненты будут на самом низком, первом уровне; некоторые из них (особенно мотивация, целеобразование, действие оценки) могут уже изначально проявляться на втором или даже третьем уровне – за счет стихийного их формирования в дошкольный период.

Однако обеспечивая высокое качество сформированности и отработки каждого промежуточного уровня, важно не переусердствовать! Дело в том, что чересчур тщательное «натаскивание» ученика на какой-либо из промежуточных (а значит и временных) уровней может резко затормозить его переход на уровень более высокий. В этом случае складывается и закрепляется стереотип действовать вполне определенным образом, и потом ребенку трудно от него «отстроиться», чтобы опробовать нечто новое, мало знакомое и потому рискованное.

Известно также, что переход с низшего уровня на более высокий может происходить достаточно резко, сразу, почти скачком, либо плавно, постепенно, через некоторый период параллельного сосуществования и поочередного осуществления двух соседних уровней (иногда даже с непродолжительными регрессами от высшего, еще не устоявшегося, к низшему, более привычному).

Что же касается вопроса о соотношении, взаимном соответствии друг другу уровне пяти разных компонентов УД, то не него конкретные ответы отсутствуют. Поскольку УД является образованием целостным, единой системой, то все ее компоненты должны быть взаимосогласованы. В этом смысле вряд ли возможен случай сосуществования, например, первого или второго уровня целеобразования с пятым или шестым уровнем учебных действий (уж слишком велико здесь между ними качественное расхождение). Однако, поскольку уровни сформированности каждого из компонентов выделены по логике лишь его собственного развития, то нет никаких оснований и ожидать, что первый уровень первого компонента должен в идеальном случае сочетаться непременно с первым же уровнем и всех других компонентов, аналогично: второй первого – со вторым всех других и т.д. Вполне возможно, что наиболее естественными, типичными и оптимальными окажутся, например, такие сочетания: третий уровень мотивации – четвертый целеполагания - третий учебных действий – пятый контроля – четвертый оценки (или нечто подобное).

Описанное представление об уровнях сформированности каждого компонента УД и о соотношении между ними является важной предпосылкой для успешного мониторинга УД, включающего в себя два основных аспекта: диагностику УД (выявления уровня сформированности каждого из компонентов и их

соотношения) и дальнейшего ее совершенствования, корректировки, перевода каждого из компонентов на более высокий уровень. К возможным приемам, способам такого перевода, рассмотренным в [12,14], добавим следующее: оказание ребенку дозированной помощи в сотрудничестве со взрослым в соответствии с принципом зоны ближайшего развития [1]; игровые тренинги мышления, воображения, внутреннего плана действия и репрезентативных систем [6]; коллективное сотрудничество психолога и педагогов для принятия оптимальных развивающих решений [8,12].

Выводы: 1. Каждый из пяти компонентов УД имеет по шесть качественно своеобразных генетических уровней своей сформированности: от низших, начальных к высшим, конечным, более совершенным. 2. Соотношения между этими уровнями подчиняются вполне определенным правилам. 3. Описанное представление об этих уровнях полезно для эффективной диагностики УД и ее оптимального корректирования и совершенствования.

Литература

1. Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 4. – М.: Педагогика, 1984. – 432с.
2. Давыдов В. В. Деятельностная теория мышления. – М.: Научный мир, 2005. – 240с.
3. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального исследования. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
4. Давыдов В. В. Учебная деятельность: состояние и проблемы исследования // Вопросы психологии. 1991. №6 с. 5-14.
5. Дусаевичкий А. К. Развивающее образование: теория и практика. Статьи. – Харьков, 2002. – 146 с.
6. Заїка Є. В., Зуєв І. О. Шкільне психологічне консультування: шляхи пізнавальної діяльності // Практична психологія та соціальна робота. 2008. №10, с. 1-15; №11, с.16-34; №12, с. 4-10; 2009. №1, с. 16-31; №2, с. 13-15.
7. Заїка Е. В., Репкин В. В., Репкина Г. В. Психологический мониторинг учебной деятельности: задачи и способы осуществления // Роль інноваційних процесів у розвитку школи: Матер. науково-практ. конф. Харків, 1996. С. 128 – 135.
8. Зуєв І. О., Заїка Є. В. Професійне співробітництво психолога і педагога на прикладі шкільно-педагогічного консилиуму // Вісн. Харк. Націон. Педаг. Ун-ту ім. Г. С. Сковороди. Психологія. Вкл. 36. 2010. С. 45-55.
9. Максименко С. Д. Розвиток психіки в онтогенезі. В 2-х т. – К.: форум, 2002. Т. 1, 319 с. Т. 2, 335с.
10. Репкин В. В. О понятии учебной деятельности // Вестн. Харьк. Ун-та. №132. Психология. 1976. С. 3-10.
11. Репкин В. В. Стрoение учебной деятельности // Вестн. Харьк. Ун-та. №132. Психология. 1976. С. 10-16.
12. Репкин В. В., Репкина Г. В., Заїка Е. В. О системе психолого-педагогического мониторинга в построении учебной деятельности // Вопросы психологии. 1995. №1 С. 13-24.
13. Репкин В. В., Репкина Н. В. Развивающее обучение: теория и практика. Статьи. – Томск: Пеленг, 1997. – 288с.
14. Репкина Г. В., Заїка Е. В. Оценка уровня сформированности учебной деятельности: В помощь учителю начальных классов. – Томск: Пеленг, 1993. – 61с.
15. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 553 с.