

ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНОЙ ЦЕЛИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ



Анимова Н.П.

д.пс.н., профессор кафедры общей и социальной
психологии ЯГПУ (Россия, Ярославль)

В статье проводится анализ процесса формирования учебной цели в младшем школьном возрасте. Анализ представлений о том, что и насколько знают и умеют делать учащиеся младших классов в результате обучения позволил показать, что, описывая результаты обучения, младшие школьники указывают те практические действия, которым они научились, в качестве критериев используя в основном качественные показатели (хорошо писать, читать, считать; правильно себя вести и пр.). Формулируется идея о том, что проблема неполного формирования структуры учебной деятельности у младших школьников во многом определяется недостаточно эффективным процессом целеобразования, организации которого и должно быть уделено особое внимание в работе педагога начальной школы.

The article analyzes the process of formation of educational goals in the early school years. Analysis of ideas about what and how much they know and are able to do primary school pupils as a result of training allowed to show that, in describing the results of training, junior high school students indicate those practices that they have learned, as criteria for using mainly qualitative indicators (good writing, read, to count, to behave and so on.). Formulated the idea that the problem of incomplete

formation of the structure of educational activity in primary school children is largely determined by insufficiently effective process of goal formation, the organization of which should be given special attention in the work of the teacher of primary school.

Ключевые слова

Цель, учебная цель, младший школьник.

The aim, educational goal, junior high school student.

Изучение характера целей, ставящихся детьми младшего школьного возраста, показало, что на первом месте у них стоят цели, связанные с учением (хорошо учиться, получать хорошие отметки, быть отличником), на втором - цели нравственного самосовершенствования (быть старательным, хорошо себя вести, внимательно слушать учителя, быть хорошим человеком, помогать другим), далее стоят цели продолжения образования и выбора профессии. Редко в высказываниях детей появляются цели, связанные с усвоением определенных знаний по предметам, умений и навыков. Общая цель редко конкретизируется в более частных целях, причем эта тенденция усиливается к концу младшего школьного возраста. Даже выделяя конечную цель, младшие школьники не видят промежуточных и не осознают средств их достижения [6]. В специально проведенном исследовании М.В. Матюхина обнаружила, что только третья часть учащихся первых - вторых классов могла полностью удержать цель, поставленную экспериментатором, при этом более 60% детей смогли удерживать цель, поставленную самостоятельно [5].

Проведенный нами анализ представлений о том, что и насколько знают и умеют делать учащиеся младших классов в результате обучения показал, что, описывая результаты обучения, младшие школьники указывают те практические действия, которым они научились, в качестве критериев используя в основном качественные показатели (хорошо писать, читать, считать; правильно себя вести и пр.). В единичных случаях дети точно знают некоторые количественные показатели, характеризующие результаты научения (читать по 91 слову в минуту, делать не больше двух ошибок в диктанте). Более

подробная характеристика результата и критериев его достижения вызывают затруднения при формулировке ответов.

Изучение Д.Б. Дмитриевым особенностей постановки учебной задачи младшими школьниками показало, что к середине третьего класса у большинства детей преобладает формальное и двойственное отношение к учебной задаче, начинает формироваться интуитивное и рефлексивное, но немало школьников остается на первоначальном этапе. Причем, в условиях самостоятельной работы учащиеся выходят на более высокий уровень умения ставить и решать учебную задачу, чем, если задачу перед ними ставит учитель [3].

Экспериментальное изучение целевых действий у младших школьников выявило расхождение двух функций цели - как субъективного образа желаемого результата и как регулятора действий. В случае слабого развития регулирующей функции цели действие начинало определяться не ею, а условиями конкретной экспериментальной ситуации, не имеющей прямого отношения к результату действий. В соответствии с характером регуляции было выявлено несколько уровней сформированности целевого действия [2].

Экспериментальные исследования процесса целеобразования у учащихся первых и третьих классов, проведенные И.И. Кондратьевой, показали, что первоклассники могут устно сформулировать и принять поставленную перед ними цель, практическое же осуществление целенаправленных действий у большинства из них затруднено. Значительную роль при этом играет опора на наглядный образец. Третьеклассники уже могут удерживать цель даже без наглядного образца и начинают «сбиваться» только после интерферирующей деятельности. Удерживаемая ими цель влияет на анализ условий, а вербальный план приобретает роль фактора, регулирующего их реальные действия и контроль за процессом реализации цели [4].

Исследование, проведенное нами в младших классах средних школах Ярославля и Рыбинска на основе метода беседы, включающей прямые,

косвенные и проективные вопросы, позволило выявить следующие особенности в представлениях учащихся первых-четвертых классов [1].

Большинство представлений первоклассников носит либо обобщенный, либо достаточно конкретный характер, описывающий, как правило, объективный процесс деятельности в школе: в школе учат «учиться, читать, писать, делать уроки». Редко в ответах отражается система требований к ребенку, наиболее значимых для ученика - «учат выполнять, что скажут». Появляются критерии достижения цели - «учат писать *без ошибок*», «писать *красиво*». Ответы на аналогичный вопрос у второклассников носят похожий характер, однако, появляются и некоторые характеристики результата учебной деятельности, например: «в школе учат быть умным». Цель в большинстве случаев объединяется со известными мотивами: «в школу нужно ходить, чтобы учиться, быть умным», редко появляются искренние суждения типа «нужно учиться, а то мама будет ругать». При характеристике домашнего задания чаще встречаются описания процесса деятельности типа «то, что надо написать, прочитать, сделать», «что задают», «упражнения», реже - назначение домашнего задания («то, что будут проверять»).

В представлении о целях у третьеклассников происходят значительные изменения. Кроме традиционных ответов «учиться, читать, писать», появляется довольно много высказываний, включающих уровень достижения цели «учиться хорошо», «учиться лучше», «писать красиво», также ответов, отражающих актуальную мотивацию и результаты деятельности школьников: «получать хорошие оценки», «получать пятерки», «слушать учителя», «быть грамотным».

У третьеклассников имеются определенные представления об основной форме организации учебной деятельности - уроке. Урок, по их мнению, это - «учеба», «где учитель рассказывает, а детям надо что-то делать», «учитель объясняет, и это надо запомнить и не делать ошибок», хотя есть и высказывания, характеризующие отношение к уроку: «обязанности учеников», «дом для мук на 45 минут». Описания того, чем занимаются ученики на уроке,

чаще тяготеют к формальным и внешним характеристикам («учатся, учат уроки, пишут, читают, играют, поют, решают примеры, задачки, пишут диктанты, изложения, отвечают у доски, отвечают на вопросы, выполняют задания учителя, поднимают руки, болтают, разговаривают») и даже включают оценочные суждения («занимаются дурью или внимательно слушают учителя»). Редко, но характеристики занятий на уроках касаются результата обучения: «изучают новые вещи», «развиваются», «становятся дружнее», «узнают новые вещи», «когда вырастут, кем-нибудь станут».

Описывая еще одну важную форму организации учебной деятельности - домашние задания, дети гораздо четче формулируют их назначение («подготовка к чему-нибудь», «повторение, закрепление знаний», «проверка знаний», «подготовка к контрольной работе», «то, что понял, делаешь правильно, а учитель смотрит, понял ты или нет», «работа, которую делаешь сам»), хотя нередко встречаются и формальные характеристики («делать задания дома», «уроки, но дома», «задания, которые задают на уроке», «ставят оценки»). Иногда при описании выражается отношение к домашнему заданию, причем исключительно негативное: «задания на дом, из-за которых нельзя гулять», «когда много уроков задают».

В понимании целей учебной деятельности четвероклассниками также происходят некоторые изменения по сравнению с предыдущими возрастами.

При сохранении определенного количества формальных ответов («учиться», «ходить в школу», «ходить на уроки») все-таки преобладают более конкретные цели, описывающие результат учения с указанием требуемого уровня достижений («быть грамотным», «хорошо учиться», «учиться хорошо читать, писать», «учиться, чтобы не быть глупым», «учиться, чтобы стать потом умным», «получить образование», «получить знания», «много знать»). Кроме того, встречаются формулировки, отражающие дальние цели, не имеющие прямого отношения к сегодняшнему моменту («стать знаменитым», «побыстрее выучиться и уехать в деревню») и выражающие отношение к учебе («проводить время»).

Отвечая на вопрос, что такое урок, четвероклассники в основном мало чем отличаются от учащихся третьих классов: «учителя рассказывают, а детям надо что-то делать», «когда учитель объясняет», «мы должны все запомнить и не делать ошибок». Также встречаются формальные односложные характеристики - «учеба», «задание», «пишем, играем», хотя есть и более развернутые, с высказыванием оценок: «45 минут нового материала», «рассказ о новом, иногда интересный, иногда - нет».

При описании сущности домашних заданий существенных различий в формулировках, по сравнению с третьеклассниками, также не обнаружено. В ответах встречаются как формальные характеристики типа «задание, которое делают дома», «их надо делать дома», «что задают на дом», так и описание отдельных функций этой формы работы («учитель смотрит, понял ты или нет», «задание, чтобы закрепить материал», «по нему учитель проверяет, понял ты или нет»), а также конкретные формулировки, отражающие специфику домашней работы («работа, которую делаешь сам», «в классе классная работа, а дома - то, что понял, делаешь правильно»).

Таким образом, проблема неполного формирования структуры учебной деятельности у младших школьников во многом определяется недостаточно эффективным процессом целеобразования, организации которого и должно быть уделено особое внимание в работе педагога начальной школы.

Библиографический список.

1. Ансимова, Н. П. Формирование умения ставить учебные цели у учеников младшего школьного возраста [Текст] / Н. П. Ансимова // Актуальные проблемы психологии и педагогики начального образования. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2010. - С. 121 - 133.
2. Гуткина, Н. И. О психологической сущности рефлексивных ожиданий [Текст] / Н. И. Гуткина // Психология личности: теория и эксперимент. - М., 1982. - С. 100 - 108.
3. Дмитриев, Б. Д. Психологические особенности постановки учебных задач младшими школьниками [Текст] / Б. Д. Дмитриев // Вопросы психологии. - 1985. - № 2. - С. 60 - 67.

4. Кондратьева, И. И. Планирование своей деятельности младшими школьниками [Текст] / И. И. Кондратьева // Вопросы психологии. - 1990. - № 4. - С. 47 - 55.
5. Матюхина, М. В. Особенности мотивации учения младших школьников [Текст] / М. В. Матюхина // Вопросы психологии. - 1985. - № 1. - С. 43 - 49.
6. Сайко, В. Д. Ценностные ориентации детей при переходе в младший школьный и подростковый возраст [Текст] / В. Д. Сайко // Вопросы психологии. - 1986. - № 2. - С. 67 - 74.