

## МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ИСПОЛЬЗОВАНИЮ КРИТЕРИАЛЬНО- ДИАГНОСТИЧЕСКОГО ИНСТРУМЕНТАРИЯ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ ГОТОВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ К РЕАЛИЗАЦИИ ОПЫТА ПРОЯВЛЕНИЯ ПОЗИЦИИ СУБЪЕКТА УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье даны практические рекомендации по использованию критериально-диагностического инструментария для изучения готовности обучающихся к реализации опыта проявления позиции субъекта учебной деятельности.

Ключевые слова: позиция субъекта учебной деятельности учащихся, готовность учащихся к проявлению позиции субъекта учебной деятельности

*G. V. Samuseva*

## GUIDELINES ON THE USE OF CRITERION-DIAGNOSTIC INSTRUMENTS FOR STUDYING OF READINESS OF STUDENTS TO THE IMPLEMENTATION EXPERIENCE OF THE MANIFESTATIONS OF THE POSITION OF THE SUBJECT TRAINING ACTIVITIES

In article practical recommendations about use of criterion-diagnostic base for studying of readiness of schoolchildren to realization of experience of display of a position of the subject of educational activity are made.

Key words: a position of the subject of educational activity of the schoolboy, readiness of schoolchildren for display of a position of the subject of educational activity.

**П**озиция субъекта учебной деятельности учащегося – это конструкт личностного опыта, проявляющийся в способности ребенка к инициированию учебной активности, адекватной рефлексии процесса и результата ее выполнения, своих учебных достижений. В качестве показателей сформированности позиции субъекта учебной деятельности учащегося как ее целостных характеристик выделяются ответственное отношение к учебной деятельности, осознание ее личностной значимости (смысла), владение способами ее ведения, опыт волевых усилий при достижении учебных целей, проявление самостоятельности, инициативы и критического отношения к своим достижениям.

Апробация диагностической базы изучения готовности учащихся к реализации позиции субъекта учебной деятельности осуществлялась на базе начальных школ МОУ «Гимназия № 1», МОУ «Гимназия «УВК № 1», г. Воронежа.

В соответствии с данными показателями, для диагностики готовности младших школьников к реализации позиции субъекта учебной деятельности, как показало исследование, адекватно использование ряда взаимодополняющих методик, имеющих направленность на изучение знаний, отношений и способов поведения:

1. Модифицированный вариант детского личностного опросника Р. Кеттелла (Э.М. Александровская, И.Н. Гильяшева). [1]

2. Методика «Нерешаемая задача» (Н.И. Александрова, Т.И. Шульга). [2]

3. «Методика поправок» (А.К. Маркова, Т.А. Матис).

4. Методика «Игрушечный язык» (Л.В. Берцфан, Г.А. Цукерман, В.Г. Романко).

5. Методика исследования самооценки Т. Дембо-Рубинштейна «Лесенка».

6. Модифицированная методика М. Ньютона «Неоконченные предложения».

7. Пролонгированное наблюдение, беседа, учительская оценка детей. [3]

Ответственное отношение к учебной деятельности диагностировалось нами с помощью модифицированного варианта детского личностного опросника Р. Кеттелла (Э.М. Александровская, И.Н. Гильяшева), предназначенного для детей 8-12 лет, включающего в себя 12 факторов (шкал), отражающих характеристики некоторых качеств личности. Нами анализировался лишь фактор Q3, который дает возможность оценить самоконтроль детей, характеризующий ответственное отношение к учебной деятельности. Все 12 шкал содержали по 10 вопросов, значимый ответ на каждый из них оценивался в 1 балл. Сумма баллов по каждой шкале с помощью специальных таблиц переводился в специальные оценки – «стены». Оценки от 1-3 стенов свидетельствовали о низком уровне ответственности к учебной деятельности, оценки 4-7 стенов – о среднем уровне, и оценки 8-10 стенов, соответственно, – о высоком уровне ответственности к учебной деятельности.

Для изучения степени осознания личностной значимости (смысла) учебной деятельности нами использовалась модифицированная методика М. Ньютона «Неоконченные предложения». Методика включала в себя ряд неоконченных предложений и анализ высказываний младших школьников. С помощью данной методики диагностировались следующие личностные качества учащихся: отношение к учению и конкретным учебным предметам; отношение к одноклассникам, учителю и родителям как субъектам, влияющим на учебную деятельность; наличие инициативы и самостоятельности в учебной деятельности. Низкий уровень степени осознания личностной значимости (смысла) учебной деятельности у младших школьников характеризовался следующими качествами: невыраженным отношением к учению и конкретным учебным предметам; нейтральным отношением к одноклассникам как субъектам, влияющим на учебную деятельность; наблюдалось ярко выраженное отношение к личностно значимым для ученика субъектам, учителю

и родителям, которое характеризовалось, как подчиненное. Средний уровень степени осознания личностной значимости (смысла) учебной деятельности у младших школьников характеризовался: положительным отношением к учению и содержанию учебных предметов и положительным отношением к личностно значимым субъектам учебной деятельности, учителю и родителям, оказывающим влияние на отношение учащихся к учебной деятельности. Учащиеся с низким и средним уровнем степени осознания личностной значимости учебной деятельности не осознавали себя субъектом учебной деятельности, что выражалось, в свою очередь, в отсутствии самостоятельности и инициативы в учении. Высокий уровень степени осознания личностной значимости (смысла) учебной деятельности у младших школьников характеризовался: положительным отношением к учению и к значимым для ученика субъектам, учителю, родителям и одноклассникам, влияющим на учебную деятельность; положительным отношением к содержанию учебных предметов; осознанием себя субъектом учебной деятельности, что выражалось в самостоятельности и инициативе в учении.

Для изучения владения младшими школьниками способами выполнения учебной деятельности нами был измерен рефлексивный контроль личности, который учащиеся используют, когда им приходится перестраивать способ действия или строить его заново. Рефлексивный контроль личности изучался нами с помощью методики «Игрушечный язык», созданной Л.В. Берцфан, Г.А. Цукерман и В.Г. Романко. Эта методика позволяет зафиксировать сам процесс осуществления детьми рефлексивного контроля в процессе изучения владения младшими школьниками способами выполнения учебной деятельности. Сначала детей познакомили с искусственно созданным «игрушечным» языком. Особенность звукобуквенных отношений в этом языке состояла в отсутствии мягких фонем. Первоначально учащихся просили обосновать различие в звуковом составе слов стул и клен. Затем детям демонстрировалось чтение тех же слов в игрушечном языке (стул и клоон). После этого учащимся предлагалось слово щука, которое необходимо было прочитать на игрушечном языке: испытуемый должен был самостоятельно построить новый способ чтения слов с учетом требований другого языка. Для апробации вновь найденного способа предлагалось слово липа и, наконец, слово лень. Чтобы зафиксировать сам процесс осуществления детьми рефлексивного контроля, экспери-

ментатор предупреждал их о том, что можно выдвигать сколь угодно вариантов чтения этих слов на игрушечном языке, пока не будет найден правильный ответ. После того, как ребенок предлагал свой вариант чтения слов на игрушечном языке, его просили обосновать ответ. Предполагалось, что в попытках ребенка прочесть слово на новом языке, а также в последующих обоснованиях им своего способа действия, можно будет зафиксировать ход и характер опробования, т.е. процесса осуществления рефлексивного контроля. Чтобы проверить, понимают ли испытуемые, что в новом языке согласные произносятся твердо всегда, независимо от их позиции в слове, детям предлагалась задача на прочтение слова *лень* в новом языке. В зависимости от характера поиска и построения нового способа действия, все учащиеся были разделены на три группы. Первая группа осуществляла адекватное опробование нового способа действия, что становилось возможным лишь при понимании учащимися фонемного принципа письма. После того, как экспериментатор прочитывал несколько слов на новом языке, учащиеся должны были выделить те изменения, которые произошли со звукобуквенными отношениями в этом языке. В частности, учащимся нужно было опробовать принцип позиционности при решении новой задачи, т.е. установить, работает ли данный принцип в новом языке. Как правило, пробы такого типа осуществлялись сразу, легко и приводили к перестройке способа действия. Этим учащимся достаточно лишь одной пробы, чтобы выделить новые закономерности «игрушечного» языка. Таким образом, можно сказать, что дети этой группы обладают высоким уровнем владения способами выполнения учебной деятельности. Вторая группа учащихся также открывала закономерности нового языка и могла перестраивать способ действия, однако делала это медленно, осуществляла ряд последовательных проб. Характерной особенностью таких проб являлось то, что они требовали большого количества ходов и состояли как бы в сравнении способа прочтения слова к новым требованиям «игрушечного» языка. Младшие школьники этой группы имеют средний уровень владения способами выполнения учебной деятельности. У третьей группы учащихся пробы не приводили к нахождению нового способа действия. Обосновать их учащиеся не могли, совершали их случайно и, как правило, затем отказывались от продолжения решения задачи. Такие учащиеся характеризуются низким уровнем владения способами выполнения учебной деятельности. Таким образом,

условно было выделено 3 уровня владения способами выполнения учебной деятельности: высокий уровень – перестройка способа действия происходила легко и сразу; средний уровень – перестройка способа действия осуществлялась медленно; низкий уровень – перестройки способа действия не происходило вообще.

Одним из показателей сформированности позиции субъекта учебной деятельности является опыт волевых усилий при достижении учебных целей. Эта способность измерялась нами с помощью методики «Нерешаемая задача», предложенной Н.И. Александровой и Т.И. Шульгой. В младшем школьном возрасте использовался наглядный материал (кубики Кооса). Из кубиков должны складываться определенные фигуры. Первая картинка, которую экспериментатор предъявлял ребенку, должна складываться легко. Вторая картинка, по условиям эксперимента, должна складываться труднее. Третья картинка не должна складываться вообще. Экспериментальные данные, полученные в результате проведения методики «Нерешаемая задача», в процессе изучения опыта волевых усилий при достижении учебных целей, позволили выделить время, в течение которого испытуемый пытается решить задачу (с момента включения его в данную деятельность и до отказа выполнять предложенное задание). Время решения задачи и количество попыток ее решить может служить количественной характеристикой волевого усилия в интеллектуальной работе. Время выполнения первого и второго задания свидетельствовали о сформированности у младших школьников пространственного мышления. А время, затраченное на выполнение третьего задания, т.е. на решение, так называемой, «нерешаемой» задачи, служило количественной характеристикой проявления волевого усилия. В среднем каждый ученик на констатирующем этапе на сбор первой картинки потратил 5 секунд. На сбор второй картинки учащиеся потратили в среднем 124 секунды. И на сбор третьей картинки учащиеся затратили в среднем 512 секунд. Характер отказа, объяснение причины нерешения предложенной задачи, а также поведение учащихся в экспериментальной ситуации, дают возможность провести качественный анализ проявления волевых усилий. В ходе качественного анализа данных о характере отказа от задания были получены следующие результаты. Все учащиеся были разделены на три качественно различных группы: первая группа – учащиеся, которые отказывались выполнять задание в резко аффективной форме; к предложению эксперимен-

татора попробовать еще, относились крайне негативно и отвечали отказом. Вторая группа - учащиеся, которые отказывались выполнять задание вполне спокойно; на просьбу экспериментатора отвечали слишком уверенно и эмоционально, выражали при этом недовольство по поводу своей деятельности; на просьбу экспериментатора продолжить, попробовали еще. Третья группа – учащиеся, которые отказывались выполнять задание, только перепробовав все возможные сочетания кубиков, вели себя спокойно и уверенно; на просьбу экспериментатора продолжить работу, объясняли, что эту картинку невозможно собрать из предложенных кубиков. В ходе качественного анализа причины отказа от выполнения задания нами было выделено три основных причины, которыми дети объясняли, почему же картинка не собралась. Во-первых, это внутренняя причина, т.е. дети видели причину нерешения задачи в своих собственных качествах. Во-вторых, некоторые дети видели причину неуспеха во внешних обстоятельствах. И, наконец, некоторые дети указывали истинную причину. Они говорили, что из предложенных им кубиков нельзя собрать данную фигуру. Были дети, которые вообще никак не мотивировали свой отказ от работы и не указывали причину нерешения задачи. Итак, полученные в результате количественного и качественного анализа данные позволили выделить три группы учащихся, различающихся по уровню развития способности к волевым усилиям. Первая группа представлена детьми, которые в неуспехе обвиняют себя и отмечают слабым развитием волевых качеств, нерешительны, не уверены в своих возможностях, требуют поддержки со стороны товарищей, взрослых. Для них характерна эмоциональная неустойчивость, низкий уровень саморегуляции, что сказывается на качестве выполнения любого задания. Учащиеся этой группы теряются при столкновении с трудностями и, как правило, имеют низкий уровень развития таких качеств, как самостоятельность, решительность, организованность, настойчивость. Эти учащиеся обладают низким уровнем развития способности к волевым усилиям. Учащиеся второй группы отличаются переоценкой своих возможностей, они слишком решительны, импульсивны, эмоционально неустойчивы, что проявляется в аффективном поведении по отношению к экспериментатору или материалу, с которым они работают. Эти учащиеся имеют высокий уровень развития смелости, инициативности, самостоятельности, деловитости, упрямства, но они не могут использовать данные качества при преодолении

трудностей. Это приводит к недовольству другими, но в себе они не видят причины неуспеха. Такие учащиеся имеют средний уровень развития способности к волевым усилиям. Третья группа представлена учащимися, которые указывают объективную причину неуспеха. Эти учащиеся имеют высокий уровень развития волевых качеств. Они эмоционально устойчивы при столкновении с трудностями, умеют регулировать свое поведение, ищут новые пути решения поставленных задач, инициативны, самостоятельны, настойчивы, активны, отличаются поисковым адекватным поведением.

Для того, чтобы диагностировать уровень проявления у младших школьников критического отношения к своим достижениям, был использован экспериментально-методический прием, получивший название «Методика поправок». Этот прием использовался и ранее в исследованиях И.С. Выготского, А.К. Марковой и др. Нами применялась его модификация, разработанная А.К. Марковой и Т.А. Матис. Об уровне критического отношения к своим достижениям мы судили по умению учащихся вносить реальные поправки в свою работу. Ученикам давался текст с ошибками. Они вначале переписывали текст и вносили в него исправления по ходу работы синими чернилами. Свой законченный текст каждый из них проверял, внося поправки чернилами зеленого цвета. По исправлениям синего цвета можно было судить о сформированности у школьника действия пооперационного самоконтроля. По исправлениям зеленого цвета – о сформированности итогового самоконтроля. Условно нами было выделено 3 уровня: высокий (более 10 поправок), средний (5-10 поправок) и низкий (менее 5 поправок). Таким образом, «Методика поправок» позволяла не только проследить за теми изменениями, которые происходили при проверке законченной работы, т.е. определить уровень сформированности итогового самоконтроля, но и выявить те исправления, которые вносили учащиеся по ходу выполнения задания, т.е. определить уровень сформированности пооперационного самоконтроля, который является более сложным образованием. В ходе эксперимента были выявлены следующие особенности пооперационного самоконтроля школьников, который характеризуется количеством и качеством тех исправлений, которые учащиеся вносили в свою работу непосредственно по ходу ее написания. По ходу написания своего текста школьники обнаруживали 64,8% всех допущенных в нем ошибок.

Для исследования проявления самостоятельности и инициативы нами был использован метод наблюдения, беседы и учительской оценки детей. Наблюдение осуществлялось по следующим показателям: оценивалась степень проявления познавательной инициативы и самостоятельности на уроке; степень обращения к учителю и одноклассникам за помощью; умение выполнять учебные задания и решать учебные задачи и т.д. По нашей просьбе учитель разделил учеников на 3 группы: с высокой, средней и низкой степенью сформированности инициативы и самостоятельности в учебной деятельности. Низкий уровень проявления самостоятельности и инициативы в учебной деятельности характеризовался умением самостоятельно работать лишь при наличии помощи и контроля со стороны учителя и одноклассников, отсутствием инициативы в учебе; средний уровень характеризовался наличием познавательной инициативы, но редкими явлениями самостоятельных дополнительных учебных действий для достижения цели; высокий уровень самостоятельности и инициативы характеризовался умением самостоятельно выполнять учебные действия по собственной инициативе. Анализ выполнения заданий, направленных на исследование проявления самостоятельности и инициативы в учебной деятельности у младших школьников показал, что дети с хорошей успеваемостью дают лучшие результаты.

Самооценка младших школьников исследовалась с помощью методики Т. Дембо-Рубинштейна «Лесенка». Методика включала в себя выбор испытуемым личностных качеств и беседу. Испытуемому предлагалось оценить себя по следующим личностным качествам: «доброта», «ум», «справедливость», «смелость», «честность», «хороший товарищ» и др. После самооценки по всем качествам с ребенком проводилась беседа с целью выяснения смысла, который он вкладывает в каждое из названий качества, и того, что ему не хватает, чтобы поместить себя на самый верх линии по выделенному качеству. В беседе, таким образом, выяснялся когнитивный компонент самооценки.

На основе результатов диагностики показателей сформированности позиции субъекта учебной деятельности у учащихся, были определены уровневые группы готовности к реализации позиции субъекта учебной деятельности младших школьников.

К группе с низким уровнем готовности к реализации позиции субъекта учебной

деятельности были отнесены ученики, не проявляющие ответственного отношения к учебе и нуждающиеся в постоянном организационном воздействии со стороны учителя; смысл и значимость учения, признаваемые на словах, не являются для них регулирующими факторами учебы. В их работе преобладают репродуктивные способы учения. При столкновениях с трудностями они, как правило, отступают. Самостоятельно могут работать лишь при наличии помощи и контроля со стороны учителя и одноклассников. Инициатива в плане «встречных усилий в учебе у них отсутствует. Самооценка учебных достижений, как правило, завышенная.

В группу со средним уровнем готовности к реализации позиции субъекта учебной деятельности были включены учащиеся, осознающие значимость учебы на уровне «знаемого» мотива, но без соответствующих стимулов со стороны учителя, не умеющие проявить должную ответственность. Способы учения неосознанны, хотя уже есть попытки самостоятельно организовать свою учебную деятельность. Волевые усилия в учебе эти дети проявляют редко и, чаще всего, в таких условиях, когда опасаются отрицательных реакций учителя или родителей. Познавательная инициатива, попытки самостоятельных дополнительных занятий у них встречаются, но редко доводятся до результата. В оценке своей успешности больше ориентируются на мнение учителя. Самооценка, как правило, заниженная.

К группе с высоким уровнем готовности к реализации позиции субъекта учебной деятельности были отнесены учащиеся, проявляющие ответственность во всех видах учебной работы и в других сферах школьной жизни. Ими осознается и принимается смысл учения для их сегодняшней и будущей жизни. Дети этой группы пытаются осознанно и произвольно применять рациональные способы учения. Собранность, добросовестность, усидчивость – черты их учебной деятельности. Выполняя задаваемое учителем, эти ученики находят время для дополнительных занятий по своей инициативе и делают это на основе интереса, увлечения, желания укрепить свою позицию лидера. К своим учебным достижениям относятся критически.

Количественный и качественный анализ экспериментальных данных указал на то, что позиция субъекта учебной деятельности наиболее сформирована у хорошо успевающих школьников. Трудности оказались максимально выраженными у детей с низкой успеваемостью.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Адаптированный модифицированный вариант детского личностного вопросника Р. Кеттелла: Метод. рекомендации / Э.М. Александровская, И.Н. Гильяшева. - М.: Фолиум, 1995. – 34 с.
2. Александрова Н.И., Шульга Т.И. Изучение волевых качеств школьников с помощью методики «Нерешаемая задача» / Н.И. Александрова, Т.И. Шульга // Вопр. психологии. 1987. - №6. – С.130.
3. Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе / Р.В. Овчарова - М. : Сфера, 2004. – 240 с.
4. Самусева Г.В. Диагностика готовности учащихся к реализации позиции субъекта учебной деятельности [Электронный ресурс] // Перспективы науки и образования, 2013. №1. С.14-22. – URL: <http://pnojournal.wordpress.com/archive> (дата обращения: 14.11.2013)
5. Самусева Г.В. Проблема становления личностного опыта младших школьников в учебно-воспитательном процессе [Электронный ресурс] // Перспективы науки и образования, 2013. №2. С.40-48. – URL: <http://pnojournal.wordpress.com/archive> (дата обращения: 14.11.2013)
6. Славгородская Е.Л. Активные средства организации учебно-профессиональной деятельности студентов [Электронный ресурс] // Перспективы науки и образования, 2013. №3. С.96-105. (дата обращения: 14.11.2013)
7. Малышева Е.М. Развитие воспитательного потенциала семей младших школьников [Электронный ресурс] // Перспективы науки и образования, 2013. №2. С.145-149. - URL: <http://pnojournal.wordpress.com/archive> (дата обращения: 14.11.2013)
8. Матюшенко С.В. Предмет педагогики на современном этапе: эволюция и перспективы [Электронный ресурс] // Перспективы науки и образования, 2013. №5. С.60-66. (дата обращения: 14.11.2013)

## REFERENCES

1. *Adaptirovannyi modifitsirovannyi variant detskogo lichnostnogo voprosnika R. Kettella: Metod. rekomendatsii* [Adapted from a modified version of the children's personality questionnaire R. Cattell: Method. recommendations]. Moscow, Folium, 1995. 34 p.
2. Aleksandrova N.I., Shul'ga T.I. Study volitional qualities schoolchildren using the technique "unsolvable problems". *Voprosy psikhologii - Questions of psychology*, 1987, no.6. p.130. (in Russian).
3. Ovcharova R.V. *Prakticheskaiia psikhologiia v nachal'noi shkole* [Practical psychology in elementary school]. Moscow, Sfera, 2004. 240 p.
4. Samuseva G.V. Diagnosis of readiness of schoolchildren to realization of a position of the subject of educational activity. *Perspektivy nauki i obrazovaniia - Perspectives of Science and Education*, 2013, no.1, pp.14-22. Available at: <http://pnojournal.wordpress.com/archive> (accessed 14 November 2013). (in Russian).
5. Samuseva G.V. Problem of formation of the personality experience of younger schoolchildren in the educational process. *Perspektivy nauki i obrazovaniia - Perspectives of Science and Education*, 2013, no.2, p.40-48. Available at: <http://pnojournal.wordpress.com/archive> (accessed 14 November 2013). (in Russian).
6. Slavgorodskaiia E.L. Powered tools training and organization of students professional. *Perspektivy nauki i obrazovaniia - Perspectives of Science and Education*, 2013, no.3, p.96-105. Available at: <http://pnojournal.wordpress.com/archive> (accessed 14 November 2013). (in Russian).
7. Malysheva E.M. The development of educational potential of the families of junior schoolchildren. *Perspektivy nauki i obrazovaniia - Perspectives of Science and Education*, 2013, no.2, p.145-149. Available at: <http://pnojournal.wordpress.com/archive> (accessed 14 November 2013). (in Russian).
8. Matiushenko S.V. The subject at the present stage: evolution and perspectives. *Perspektivy nauki i obrazovaniia - Perspectives of Science and Education*, 2013, no.5, p.60-66. Available at: <http://pnojournal.wordpress.com/archive> (accessed 14 November 2013). (in Russian).

## Информация об авторе

**Самусева Галина Викторовна** (Россия, Воронеж) – Кандидат педагогических наук. Преподаватель. Воронежский профессионально-педагогический колледж. E-mail: [g\\_samuseva@bk.ru](mailto:g_samuseva@bk.ru)

## Information about the author

**Samuseva Galina Viktorovna** (Russia, Voronezh) – Ph.D. in Pedagogy, Lecturer. Voronezh vocational-training college. E-mail: [g\\_samuseva@bk.ru](mailto:g_samuseva@bk.ru)