



Ребенок очень чуток к тому, как учитель относится к тем или иным детям: если он замечает, что у учителя есть "любимчики", то его ореол разрушается. В первое время дети стремятся точно следовать указаниям учителя; если учитель по отношению к правилу допускает лояльность, то и правило разрушается изнутри. Ребенок начинает относиться к другому ребенку с позиции того, как этот ребенок относится к эталону, который вводит учитель. Поэтому в младших классах много ябед. Новая социальная ситуация развития требует от ребенка особой деятельности — **учебной**. Когда ребенок приходит в школу, учебной деятельности как

таковой еще нет, и она должна быть сформирована в виде **умений учиться**. Именно это и является специфической задачей младшего школьного возраста. Главная трудность, которая встречается на пути этого формирования, — то, что **мотив, с которым ребенок приходит в школу, не связан с содержанием той деятельности, которую он должен выполнять в школе**. Он желает выполнять социально значимую и социально оцениваемую деятельность, а в школе необходима познавательная мотивация.

Специфика учения — в присвоении **научных** знаний. Основную часть содержания **учебной деятельности** составляют научные понятия, законы, общие способы решения практических задач. Именно поэтому условия формирования и осуществления учебной деятельности создаются *только в школе*, а в других видах деятельности усвоение знаний выступает как *побочный продукт в виде житейских понятий*. В игре, например, ребенок стремится лучше выполнить какую-нибудь роль, и усвоение правил ее выполнения лишь сопутствует основному стремлению. И только в учебной деятельности усвоение научных знаний и умений, навыков выступает как *основная цель и главный результат деятельности*. Ребенок под руководством учителя начинает оперировать научными понятиями. Учебная деятельность будет осуществляться на протяжении всех лет обучения в школе, но только сейчас, когда она складывается и формируется, она является ведущей.

Любая деятельность характеризуется своим предметом. Казалось бы, предметом учебной деятельности является обобщенный опыт знаний, дифференцированный на отдельные науки. Но какие предметы подвергаются изменениям со стороны ребенка? Парадокс учебной деятельности состоит в том, что, усваивая знания, сам ребенок ничего в этих знаниях не меняет. Предметом изменения становится *сам ребенок* как субъект, осуществляющий эту деятельность. *Впервые субъект сам для себя выступает как самоизменяющийся*. **Учебная деятельность** — это такая деятельность, которая *поворачивает ребенка*

на самого себя, требует рефлексии, оценки того, "чем я был" и "чем я стал". Процесс собственного изменения, рефлексия на себя выделяется для самого субъекта как новый предмет. Именно поэтому всякая учебная деятельность начинается с того, что ребенка оценивают. Пресловутая отметка и есть форма оценки изменений, происходящих в ребенке.

Осуществление учебной деятельности возможно только в том случае, если ребенок приучается управлять своими психическими процессами и поведением в целом. Это дает возможность подчинять свои непосредственные "хочу" требуемому учителем и школьной дисциплиной "надо" и способствует формированию произвольности как особого, нового качества психических процессов. Она проявляет себя в умении сознательно ставить цели действия и преднамеренно искать и находить средства их достижения, преодоления трудностей и препятствий. Необходимость контроля и самоконтроля, требования словесных отчетов и оценок формируют у младших школьников способность к планированию и выполнению действий про себя, во внутреннем плане. Необходимость различать образцы рассуждения и самостоятельные попытки их строить предполагают у младшего школьника формирование умения как бы со стороны рассматривать и оценивать собственные мысли и действия. Это умение лежит в основе рефлексии как важного качества, позволяющего разумно и объективно анализировать свои суждения и поступки с точки зрения их соответствия замыслу и условиям деятельности. **Произвольность, внутренний план действия и рефлексия** — основные новообразования младшего школьного возраста. Кроме того, в рамках овладения учебной деятельностью перестраиваются, совершенствуются все психические процессы.

Учебная деятельность — это специфическая форма индивидуальной активности младшего школьника, сложная по своей структуре. В этой структуре выделяют: 1) учебные ситуации (или задачи) — то, что ученик должен освоить; 2) учебные действия — изменения учебного материала, необходимые для его освоения учеником; это то, что ученик должен сделать, чтобы обнаружить свойства того предмета, который он изучает; 3) действия самоконтроля — это указание на то, правильно ли ученик осуществляет действие, соответствующее образцу; 4) действия самооценки — определение того, достиг ученик результата или нет.

Учебные ситуации характеризуются некоторыми особенностями: 1) в них ребенок усваивает общие способы выделения свойств понятий или решения некоторого класса конкретно-практических задач (выделение свойств понятия выступает как особый тип решения конкретных задач тоже); 2) воспроизведение образцов этих способов выступает как основная цель учебной работы. Учебную задачу надо отличать от конкретно-практической. Например, перед ребенком можно поставить задачу выучить стихотворение и научиться заучивать стихотворения. Первая — конкретно-практическая, каких много встречалось и в дошкольном опыте ребенка, вторая — собственно учебная, так как в ней осваивается способ решения целого класса подобных задач.

Работа детей в учебных ситуациях складывается из действий разного типа. Особое

место среди них занимают **учебные действия**, посредством которых дети воспроизводят и усваивают образцы общих способов решения задач и общие приемы определения условий их применения. Эти действия могут выполняться как в предметном, так и в умственном плане. Состав их неоднороден: одни учебные действия характерны для усвоения любого учебного материала, другие — для работы внутри данного учебного материала, третьи — для воспроизведения лишь отдельных частных образцов. Смысловая перегруппировка материала, смысловое выделение его опорных пунктов, составление его логической схемы и плана — это примеры учебных действий для усвоения материалов описательного характера; действия изображения заданных образцов применяются при изучении любого материала. Особые учебные действия соответствуют усвоению каждого фундаментального понятия в любом учебном предмете. Например, для усвоения грамматических понятий о строении слов и значении морфем младшие школьники выполняют такие учебные действия, как

- 1) *изменение* исходного слова и получение его вариантных форм или родственных слов;
- 2) *сравнение* значения исходного слова и выделение морфем;
- 3) *сопоставление* форм исходного слова и выделение морфем;
- 4) *установление* функционального значения морфем данного слова и т.д.

Без овладения системой учебных действий ребенок не сможет сознательно освоить материал, поэтому задача учителя — специально и настойчиво формировать систему учебных действий и составляющих их операций.

Полноценная работа в учебных ситуациях требует также **действий контроля** — сличения, соотнесения учебных действий с образцом, задаваемым извне, и **самоконтроля**. В практике начальной школы обучение контролю идет путем прямого подражания учителю, его формирование идет стихийно, путем примеривания и бесчисленных проб и ошибок. Более всего распространен *контроль по конечному результату (итоговый контроль)*, хотя принципиально существует еще два эффективных вида самоконтроля: *пооперационный* (когда ребенок следит за самим ходом выполнения деятельности или действия и корректирует его качество сразу, сопоставляя с образцом) и *перспективный* (корректирование деятельности на несколько операций вперед, сличение предстоящей деятельности и своих возможностей ее выполнения). Контроль тесно связан с *оцениванием* ребенком своей деятельности на разных этапах ее осуществления, т.е. с реализацией *регулятивной* функции. Наиболее распространены в младших классах *ретроспективные* оценки и самооценки, т.е. оценивание уже достигнутых результатов. Другой вид — *прогностическая* самооценка, представляющая собой оценку ребенком своих возможностей. Здесь ребенок должен соотнести условия задачи со своим опытом, поэтому самооценка опирается на рефлекссию. Чтобы учебная деятельность стала формироваться, должен быть соответствующий **мотив**, т.е. то, что побуждает ребенка к учению. В зависимости от мотива деятельность приобретает для ребенка различный *смысл*. Например, цель

решения задачи для школьника может побуждаться разнообразными мотивами — научиться решать такие задачи, получить хорошую оценку, отправиться после уроков гулять, избавиться от страха, что завтра спросят, и т.д. Объективно цель остается той же самой, но смысл и качество деятельности меняются в зависимости от мотива. Мотив влияет не только на учебную деятельность, но и на отношение ребенка к учителю, школе, окрашивая их в позитивные или негативные тона. Например, если ребенок учится, чтобы избежать наказания со стороны авторитарных, требовательных родителей, учебная деятельность протекает напряженно, со срывами, окрашена негативными эмоциями, тревожностью. И наоборот, учение ради познания делает его легким, радостным, увлекательным — "учением с увлечением". Леонтьев выделял мотивы **понимаемые и реально действующие, осознаваемые и неосознаваемые, ведущие и второстепенные**. Все они присутствуют в деятельности младшего школьника. Но надо различать мотивы, *порождаемые самой учебной деятельностью*, связанные непосредственно с содержанием и процессом учения, и мотивы, *лежащие за пределами учебной деятельности* (широкие социальные или узколичностные мотивы ребенка). Установлено, что мотивы, связанные с самой учебной деятельностью, еще *не являются* в младшем школьном возрасте ведущими. У них преобладают 3 группы мотивов:

- 1) широкие социальные,
- 2) узколичностные и
- 3) учебно-познавательные мотивы.

Широкие социальные мотивы младших школьников выглядят как мотивы *самосовершенствования* (быть культурным, развитым) и *самоопределения* (после школы продолжать учиться или работать, выбрав профессию). Тот факт, что ребенок осознает *общественную значимость учения*, создает личностную готовность к школе и положительные ожидания к ней как результат *социальной установки*. Эти мотивы выступают как *понимаемые* и связаны с далекими, отсроченными целями. К ним примыкают мотивы *долга и ответственности*, которые сначала не осознаются детьми, но реально действуют в форме добросовестного выполнения заданий учителя, стремления соответствовать всем его требованиям. Однако эти мотивы присущи далеко не всем детям, что связано

с

- 1) неточным пониманием ответственности и безответственности в этом возрасте и с
- 2) не критичным отношением к себе и часто — завышенной самооценкой.

Узколичностные мотивы выступают в форме стремления получить хорошую отметку любой ценой, заслужить похвалу учителя или одобрение родителей, избежать наказания, получить награду (мотивы *благополучия*) или в форме желания выделиться среди сверстников, занять определенное положение в классе (*престижные мотивы*).

Учебно-познавательные мотивы прямо заложены в самой учебной деятельности и связаны с *содержанием и процессом учения*, с овладением прежде всего *способом* деятельности. Они обнаруживаются в познавательных интересах, стремлении преодолевать трудности в процессе познания, проявлять интеллектуальную активность. Развитие мотивов этой группы зависит от уровня

познавательной потребности, с которой ребенок приходит в школу, и от уровня содержания и организации учебного процесса. В основе мотивации, связанной с содержанием и процессом учения, лежит *познавательная потребность*. Она рождается из более ранней детской потребности во внешних впечатлениях и потребности в активности, имеющих у ребенка с первых дней жизни. Развитие познавательной потребности неодинаково у разных детей: у некоторых она выражена ярко и носит "теоретическое" направление, у других сильнее выражена практическая ориентация, у третьих она вообще очень слабая.

В учении младших школьников привлекают *эмоциональные моменты, внешняя занимательность* урока, игровые моменты в нем и — в значительно меньшей степени — познавательная сторона. Но в исследованиях В. В. Давыдова обнаружено, что в экспериментальном обучении, когда внимание ребенка обращается на *происхождение, смысл и суть явлений*, познавательный компонент выступает более ярко. Это значит, что для формирования познавательной мотивации большое значение имеет сам характер учебной деятельности. Учителю важно уметь различать интерес к познанию и интерес к какой-либо частной деятельности, занятию. В первом случае ребенка интересуют причинно-следственные отношения, способы решения классов задач, объяснительные принципы и т.п. Во втором случае мы имеем дело с эмоциональным переживанием удовольствия от самих процедур чтения, письма, решения задач и т.д. Любовь к деятельности — предпосылка интереса, но не сам познавательный интерес, и здесь в качестве мотива часто выступает стремление к *конкретному результату* (похвале, получению определенного статуса в группе), т.е. к косвенным относительно самого учения целям. Другим мотивом становится стремление *овладеть самим процессом деятельности*, и в этом случае он может позже вызвать интерес к теории, к основанию знания, к деятельности. Помимо мотивации, следует обратить внимание и на *динамику отношения детей к учению* на протяжении младшего школьного возраста. Первоначально они стремятся к нему как к общественно полезной деятельности вообще. Затем их начинают привлекать отдельные приемы учебной работы. И наконец, дети начинают самостоятельно преобразовывать конкретно-практические задачи в *учебно-теоретические*, интересуясь внутренним содержанием учебной деятельности.

Младший школьный возраст - Учебная деятельность

Ребенок очень чуток к тому, как учитель относится к тем или иным детям: если он замечает, что у учителя есть "любимчики", то его ореол разрушается. В первое время дети стремятся точно следовать указаниям учителя; если учитель по отношению к правилу допускает лояльность, то и правило разрушается изнутри. Ребенок начинает относиться к другому ребенку с позиции того, как этот ребенок относится к эталону, который вводит учитель. Поэтому в младших классах много ябед. Новая социальная ситуация развития требует от ребенка особой деятельности — *учебной*. Когда ребенок приходит в школу, учебной деятельности как таковой еще нет, и она должна быть сформирована в виде *умений учиться*. Именно это и

является специфической задачей младшего школьного возраста. Главная трудность, которая встречается на пути этого формирования, — то, что **мотив, с которым ребенок приходит в школу, не связан с содержанием той деятельности, которую он должен выполнять в школе.** Он желает выполнять социально значимую и социально оцениваемую деятельность, а в школе необходима познавательная мотивация.



Специфика учения — в присвоении **научных** знаний. Основную часть содержания **учебной деятельности** составляют научные понятия, законы, общие способы решения практических задач. Именно поэтому условия формирования и осуществления учебной деятельности создаются *только в школе*, а в других видах деятельности усвоение знаний выступает как *побочный продукт в виде житейских понятий*. В игре, например, ребенок стремится лучше выполнить какую-нибудь роль, и усвоение правил ее выполнения лишь сопутствует основному стремлению.

И только в учебной деятельности усвоение научных знаний и умений, навыков выступает как *основная цель и главный результат деятельности*. Ребенок под руководством учителя начинает оперировать научными понятиями. Учебная деятельность будет осуществляться на протяжении всех лет обучения в школе, но только сейчас, когда она складывается и формируется, она является ведущей.

Любая деятельность характеризуется своим предметом. Казалось бы, предметом учебной деятельности является обобщенный опыт знаний, дифференцированный на отдельные науки. Но какие предметы подвергаются изменениям со стороны ребенка? Парадокс учебной деятельности состоит в том, что, усваивая знания, сам ребенок ничего в этих знаниях не меняет. Предметом изменения становится *сам ребенок* как субъект, осуществляющий эту деятельность. *Впервые субъект сам для себя выступает как самоизменяющийся.*

Учебная деятельность — это такая деятельность, которая *поворачивает ребенка на самого себя*, требует рефлексии, оценки того, "чем я был" и "чем я стал". Процесс собственного изменения, рефлексия на себя выделяется для самого субъекта как *новый предмет*. Именно поэтому всякая учебная деятельность начинается с того, что *ребенка оценивают*. Пресловутая отметка и есть форма оценки изменений, происходящих в ребенке.

Осуществление учебной деятельности возможно только в том случае, если ребенок приучается управлять своими психическими процессами и поведением в целом. Это дает возможность подчинять свои непосредственные "хочу" требуемому учителем и школьной дисциплиной "надо" и способствует формированию *произвольности* как особого, нового качества психических процессов. Она проявляет себя в умении сознательно ставить цели действия и преднамеренно искать и находить средства их достижения, преодоления трудностей и препятствий. Необходимость контроля и самоконтроля, требования словесных отчетов и оценок формируют у **младших школьников** способность к *планированию* и выполнению действий про себя, *во внутреннем плане*. Необходимость различать образцы рассуждения и самостоятельные попытки их строить предполагают у младшего школьника формирование умения как бы со стороны рассматривать и оценивать собственные мысли и действия. Это умение лежит в основе *рефлексии* как важного качества, позволяющего разумно и объективно анализировать свои суждения и

поступки с точки зрения их соответствия замыслу и условиям деятельности. **Произвольность, внутренний план действия и рефлексия** — основные новообразования младшего школьного возраста. Кроме того, в рамках овладения учебной деятельностью перестраиваются, совершенствуются все психические процессы.

Учебная деятельность — это специфическая форма индивидуальной активности младшего школьника, сложная по своей структуре. В этой структуре выделяют: 1) учебные ситуации (или задачи) — то, что ученик должен освоить; 2) учебные действия — изменения учебного материала, необходимые для его освоения учеником; это то, что ученик должен сделать, чтобы обнаружить свойства того предмета, который он изучает; 3) действия самоконтроля — это указание на то, правильно ли ученик осуществляет действие, соответствующее образцу; 4) действия **самооценки** — определение того, достиг ученик результата или нет.

Учебные ситуации характеризуются некоторыми особенностями: 1) в них ребенок усваивает *общие* способы выделения свойств понятий или решения некоторого класса конкретно-практических задач (выделение свойств понятия выступает как особый тип решения конкретных задач тоже); 2) воспроизведение образцов этих способов выступает как *основная цель* учебной работы. Учебную задачу надо отличать от конкретно-практической. Например, перед ребенком можно поставить задачу выучить стихотворение и научиться заучивать стихотворения. Первая — конкретно-практическая, каких много встречалось и в дошкольном опыте ребенка, вторая — собственно учебная, так как в ней осваивается *способ решения целого класса подобных задач*.

Работа детей в учебных ситуациях складывается из действий разного типа. Особое место среди них занимают **учебные действия**, посредством которых дети воспроизводят и усваивают образцы общих способов решения задач и общие приемы определения условий их применения. Эти действия могут выполняться как в предметном, так и в умственном плане. Состав их неоднороден: одни учебные действия характерны для усвоения любого учебного материала, другие — для работы внутри данного учебного материала, третьи — для воспроизведения лишь отдельных частных образцов.

Смысловая перегруппировка материала, смысловое выделение его опорных пунктов, составление его логической схемы и плана — это примеры учебных действий для усвоения материалов описательного характера; действия изображения заданных образцов применяются при изучении любого материала. Особые учебные действия соответствуют усвоению каждого фундаментального понятия в любом учебном предмете. Например, для усвоения грамматических понятий о строении слов и значении морфем младшие школьники выполняют такие учебные действия, как 1) *изменение* исходного слова и получение его вариантных форм или родственных слов;

2) *сравнение* значения исходного слова и выделение морфем;
3) *сопоставление* форм исходного слова и выделение морфем;
4) *установление* функционального значения морфем данного слова и т.д. Без овладения системой учебных действий ребенок не сможет сознательно освоить материал, поэтому задача учителя — специально и настойчиво формировать систему учебных действий и составляющих их операций.

Полноценная работа в учебных ситуациях требует также **действий контроля** — сличения, соотнесения учебных действий с образцом, задаваемым

извне, **и самоконтроля**. В практике начальной школы обучение контролю идет путем прямого подражания учителю, его формирование идет стихийно, путем примеривания и бесчисленных проб и ошибок. Более всего распространен **контроль по конечному результату (итоговый контроль)**, хотя принципиально существует еще два эффективных вида самоконтроля: **пооперационный** (когда ребенок следит за самим ходом выполнения деятельности или действия и корректирует его качество сразу, сопоставляя с образцом) и **перспективный** (корректирование деятельности на несколько операций вперед, сличение предстоящей деятельности и своих возможностей ее выполнения).

Контроль тесно связан с **оцениванием** ребенком своей деятельности на разных этапах ее осуществления, т.е. с реализацией **регулятивной** функции. Наиболее распространены в младших классах **ретроспективные** оценки и самооценки, т.е. оценивание уже достигнутых результатов. Другой вид

— **прогностическая** самооценка, представляющая собой оценку ребенком своих возможностей. Здесь ребенок должен соотнести условия задачи со своим опытом, поэтому самооценка опирается на рефлекссию.

Чтобы учебная деятельность стала формироваться, должен быть соответствующий **мотив**, т.е. то, что побуждает ребенка к учению. В зависимости от мотива деятельность приобретает для ребенка различный **смысл**. Например, цель решения задачи для школьника может побуждаться разнообразными мотивами — научиться решать такие задачи, получить хорошую оценку, отправиться после уроков гулять, избавиться от страха, что завтра спросят, и т.д. Объективно цель остается той же самой, но смысл и качество деятельности меняются в зависимости от мотива.

Мотив влияет не только на учебную деятельность, но и на отношение ребенка к учителю, школе, окрашивая их в позитивные или негативные тона. Например, если ребенок учится, чтобы избежать наказания со стороны авторитарных, требовательных родителей, учебная деятельность протекает напряженно, со срывами, окрашена негативными эмоциями, тревожностью. И наоборот, учение ради познания делает его легким, радостным, увлекательным — "учением с увлечением".

Леонтьев выделял мотивы **понимаемые и реально действующие, осознаваемые и неосознаваемые, ведущие и второстепенные**. Все они присутствуют в деятельности младшего школьника. Но надо различать мотивы, **порождаемые самой учебной деятельностью**, связанные непосредственно с содержанием и процессом учения, и мотивы, **лежащие за пределами учебной деятельности** (широкие социальные или узколичностные мотивы ребенка).

Установлено, что мотивы, связанные с самой учебной деятельностью, еще не являются в младшем школьном возрасте ведущими. У них преобладают 3 группы мотивов:

- 1) широкие социальные,
- 2) узколичностные и
- 3) учебно-познавательные мотивы.

Широкие социальные мотивы младших школьников выглядят как мотивы **самосовершенствования** (быть культурным, развитым) и **самоопределения** (после школы продолжать учиться или работать, выбрав профессию). Тот факт, что ребенок осознает **общественную значимость учения**, создает личностную готовность к школе и положительные ожидания к ней как результат **социальной установки**. Эти мотивы выступают как **понимаемые** и связаны с далекими, отсроченными целями. К ним примыкают мотивы **долга и ответственности**, которые сначала не осознаются детьми, но реально действуют в форме добросовестного выполнения заданий учителя, стремления соответствовать

всем его требованиям. Однако эти мотивы присущи далеко не всем детям, что связано с

1) неточным пониманием ответственности и безответственности в этом возрасте и с 2) не критичным отношением к себе и часто — завышенной самооценкой.

Узколичные мотивы выступают в форме стремления получить хорошую отметку любой ценой, заслужить похвалу учителя или одобрение родителей, избежать наказания, получить награду (мотивы *благополучия*) или в форме желания выделиться среди сверстников, занять определенное положение в классе (*престижные мотивы*).

Учебно-познавательные мотивы прямо заложены в самой учебной деятельности и связаны с содержанием и процессом учения, с овладением прежде всего способом деятельности. Они обнаруживаются в познавательных интересах, стремлении преодолевать трудности в процессе познания, проявлять интеллектуальную активность. Развитие мотивов этой группы зависит от уровня познавательной потребности, с которой ребенок приходит в школу, и от уровня содержания и организации учебного процесса. В основе мотивации, связанной с содержанием и процессом учения, лежит *познавательная потребность*. Она рождается из более ранней детской потребности во внешних впечатлениях и потребности в активности, имеющих у ребенка с первых дней жизни. Развитие познавательной потребности неодинаково у разных детей: у некоторых она выражена ярко и носит "теоретическое" направление, у других сильнее выражена практическая ориентация, у третьих она вообще очень слабая.

В учении младших школьников привлекают *эмоциональные моменты, внешняя занимательность* урока, игровые моменты в нем и — в значительно меньшей степени — познавательная сторона. Но в исследованиях В. В. Давыдова обнаружено, что в экспериментальном обучении, когда внимание ребенка обращается на *происхождение, смысл и суть явлений*, познавательный компонент выступает более ярко. Это значит, что для формирования познавательной мотивации большое значение имеет сам характер учебной деятельности. Учителю важно уметь различать интерес к познанию и интерес к какой-либо частной деятельности, занятию. В первом случае ребенка интересуют причинно-следственные отношения, способы решения классов задач, объяснительные принципы и т.п. Во втором случае мы имеем дело с эмоциональным переживанием удовольствия от самих процедур чтения, письма, решения задач и т.д. Любовь к деятельности — предпосылка интереса, но не сам познавательный интерес, и здесь в качестве мотива часто выступает стремление к *конкретному результату* (похвале, получению определенного статуса в группе), т.е. к косвенным относительно самого учения целям. Другим мотивом становится стремление *овладеть самим процессом деятельности*, и в этом случае он может позже вызвать интерес к теории, к основанию знания, к динамике деятельности. Помимо мотивации, следует обратить внимание и на **динамику отношения детей к учению** на протяжении младшего школьного возраста. Первоначально они стремятся к нему как к общественно полезной деятельности вообще. Затем их начинают привлекать отдельные приемы учебной работы. И наконец, дети начинают самостоятельно преобразовывать конкретно-практические задачи в *учебно-теоретические*, интересуясь внутренним содержанием учебной деятельности.

В формировании учебной деятельности важное место занимает вовлечение ребенка в учебные ситуации, которые решаются совместно с учителем. Одна из

закономерностей формирования учебной деятельности состоит в том, что весь процесс преподавания в младших классах первоначально строится на основе развернутого знакомства детей с главными компонентами учебной деятельности, и дети втягиваются в их активное осуществление. Такое "растянутое." введение в учебный материал служит условием развития познавательной активности детей, внимания к глубинным, а не только внешним моментам учения, интереса к нему. В основе последовательного вовлечения ребенка в учебную деятельность лежит *теория поэтапного формирования умственных действий*. Учебная деятельность не дана ребенку изначально, ее нужно построить в совместной деятельности ребенка и взрослого. По аналогии с освоением предметных действий в раннем возрасте можно сказать, что сначала все находится в руках учителя и учитель "действует руками ученика". Однако в школьном возрасте деятельность осуществляется с идеальными объектами (числа, звуки), и "руки учителя" — это его мозг. Учебная деятельность — это такая же предметная деятельность, но предмет ее *теоретический*, поэтому и совместная деятельность затруднена. Для ее осуществления нужно объекты *материализовать*, Процесс развития учебной деятельности — это процесс передачи от учителя к ученику отдельных ее звеньев. Терпеливо и последовательно учитель демонстрирует ребенку определенную последовательность учебных действий и выделяет те из них, которые должны выполняться в предметном, внешнеречевом или умственном плане. Он создает условия, при которых внешние действия интериоризируются, становясь обобщенными, сокращенными и освоенными. Если это принципиальное положение не соблюдается, то полноценная учебная деятельность не формируется. Вторая закономерность формирования учебной деятельности состоит в том, что от прямого следования указаниям учителя ребенок к концу второго—началу третьего года обучения переходит к *саморегуляции*, что связано с нарастанием самоконтроля и самооценки. Саморегуляция позволяет более осознанно подходить к процессу учения, ставить собственные учебные цели и задачи и, главное, — освоить действия *моделирования*. Оно избавляет ребенка от способа "проб и ошибок" и позволяет в конкретных частных задачах усматривать общую закономерность, общий способ их решения. Поэтому становится возможным говорить об умении ребенка преобразовывать конкретно - практические задачи в учебно-практические, что свидетельствует о развитии уровне учебной деятельности, наличии познавательной мотивации и умении учиться.

Источник: Сапогова Е.Е. "Психология развития человека"