

ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Автор: Гирш Сергей Анатольевич

Должность: Учитель физической культуры

Наименование учреждения: МБОУ «ЦОН№1»

Населенный пункт: г. Донской

При переходе к школьному обучению предметом усвоения становятся научные понятия, теоретические знания, что в первую очередь и определяет развивающий характер учебной деятельности. Л.С. Выготский указывал, что основные изменения школьного возраста - осознание и овладение психическими процессами - обязаны своим происхождением именно обучению: «осознание приходит через ворота научных понятий»¹.

Учебная деятельность специфична не только по содержанию (овладение системой научных понятий), но и по своему результату. Этую ее важнейшую особенность специально подчеркивал Д.Б. Эльконин².

Отличие результата учебной деятельности от других деятельности наиболее ярко обнаруживается при ее сравнении с деятельностью продуктивной, или трудовой. Результатом продуктивной, или трудовой, деятельности всегда является некоторый материальный продукт, который получается в ходе изменений, внесенных человеком в исходные материалы: результат рисования - конкретное изображение, рисунок; результат лепки - поделка из пластилина или глины; результат конструирования - сооружение из кубиков или деталей конструктора и т.п. Еще более отчетливо получение конкретного продукта выступает в труде.

В учебной деятельности ребенок под руководством учителя усваивает научные понятия. Усвоение научных понятий школьниками ничего не меняет в сути самих понятий т.е. ничего в науке и ее понятийном аппарате не

¹ Выготский Л. С. Мысление и речь // Собр. соч. - М., 1982. - Т.2. -С. 220.

² Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. - М., 1989.

изменится от того, будет ли действовать ученик с научными понятиями или нет и насколько успешны будут его действия.

Отечественный психолог Давыдов В. В. говорил : «Результат учебной деятельности, в которой происходит усвоение научных понятий, прежде всего изменения самого ученика, его развитие... Это изменение есть приобретение ребенком новых способностей, т.е. новых способов действий с научными понятиями»³. Следовательно учебная деятельность — это деятельность по самоизменению, самосовершенствованию, а ее продукт - те изменения, которые произошли при ее выполнении в самом субъекте, т.е. ученике.

Учебная деятельность имеет, конечно, и внешние результаты: полученное решение математической задачи, написанное учеником сочинение или диктант и пр. Эти результаты важны для учителя, как показатели усвоенных учеником в процессе обучения знаний. Усвоил ли их ученик полностью или еще требуется время для усвоения предложенного материала⁴.

Становление полноценной учебной деятельности, формирование у школьников умения учиться являются самостоятельными задачами школьного обучения, не менее важными и ответственными, чем приобретение детьми конкретных знаний и умений. Именно в первые годы обучения происходит интенсивное овладение учебной деятельностью т.е. закладываются основы умения учиться. Это очень важные умения, которые остаются на всю жизнь. Формирование учебной деятельности происходит у ребенка не сразу, потому что она достаточно сложная по структуре и содержанию и форме осуществления.

Что бы ребенок приобрел умение учиться требуется немало времени и усилий. Проведенные исследования показывают, что к концу младшего школьного возраста собственно индивидуальная учебная деятельность

³ Давыдов В.В. Учебная деятельность: состояние и проблемы исследования//Вопросы психологии. - 1991. -№ 6.

⁴ Эльконин Д.Б. Психология младшего школьника // Избранные психологические труды. - М., 1989. - С. 245.

обычно еще не сформирована, ее полноценное осуществление возможно для ребенка только совместно с другими детьми.

Учебная деятельность имеет определенную структуру: 1) мотивы учения; 2) учебные задачи; 3) учебные действия; 4) контроль; 5) оценка.

Для полноценного формирования учебной деятельности требуется овладение всеми ее компонентами в равной мере. Их недостаточное освоение может служить источником школьных трудностей. Поэтому при диагностике возможных причин неуспеваемости или других затруднений школьников в учении необходимо проанализировать уровень сформированности разных компонентов учебной деятельности⁵.

Учебная деятельность младших школьников регулируется и поддерживается сложной многоуровневой системой мотивов. Мотивы учебной деятельности показывают, ради чего школьники учатся.

У детей, поступающих в школу, преобладают широкие социальные мотивы, отражающие «внутреннюю позицию школьника», связанную с потребностью ребенка занять новое положение среди окружающих и выполнять связанную с этим серьезную общественно значимую и общественно оцениваемую деятельность: «Хочуходить в школу», «Хочу учиться в школе, как старшие»⁶. На первых порах пребывания в школе эти мотивы в сочетании с достаточно выраженными познавательными интересами способны обеспечить включение ребенка в освоение учебной деятельности и поддерживать интерес к ней.

Однако широкая социальная мотивация не может выступать основанием учения в течение длительного времени и постепенно утрачивает свое значение. Уже к концу 1 класса (а иногда и намного раньше) у большинства учащихся внутренняя позиция школьника оказывается реализованной и дети начинают менее ответственно относиться к своим школьным обязанностям.

⁵ Давыдов В.В. Учебная деятельность: состояние и проблемы исследования//Вопросы психологии. - 1991. - № 6.

⁶ Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. -М., 1968. – 439 с.

Это может объясняться рядом причин:

1) ребенок уже стал школьником, столь желанное ранее положение ученика уже достигнуто и для его поддержания больше ничего не нужно делать;

2) социальная позиция школьника не связана с содержанием той деятельности, которая предлагается детям в школе. Для того чтобы считаться учеником, не важно, чем именно заниматься в школе, что усваивать (перекладывать счетные палочки или заново самостоятельно открывать закон Архимеда) - главное, чтобы это происходило в школе. Поэтому, если учебные занятия скучны и однообразны, интерес к ним утрачивается.

На возникновение и динамику внутренней позиции школьника существенное влияние может оказывать и раннее обучение детей-дошкольников, неправомерное вовлечение их в учебные занятия по типу школьных. Результатом таких занятий может стать невозможность формирования полноценной внутренней позиции школьника или ее утрата детьми еще до поступления в школу.

Тем не менее, несмотря на разную заинтересованность в учебных занятиях, дети ходят в школу и продолжают учиться. Что же побуждает их к этому?

По мере реализации внутренней позиции школьника у детей формируются другие мотивы, поддерживающие учебную деятельность. Это могут быть **содержательные внутренние мотивы учения** (учебно-познавательные), направленные на приобретение новых знаний, освоение новых способов действий в области изучаемых учебных предметов, или же мотивы, имеющие по отношению к учебной деятельности внешний характер и не связанные с ее содержанием, усвоением знаний⁷.

Система мотивации учения, включает следующие группы мотивов:

I. Мотивы, заложенные в самой учебной деятельности, связанные с ее результатом и процессом: мотивы, связанные с содержанием учения (учиться

⁷ Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. - М., 1989. - 560 с.

побуждает стремление узнавать новые факты, овладевать знаниями, способами действия, проникать в суть явлений), мотивы, связанные с процессом учения (учиться побуждает стремление к проявлению интеллектуальной активности, потребность думать, рассуждать на уроке, преодолевать препятствия в процессе решения трудных задач).

II. Мотивы, связанные с косвенным результатом учения, с тем, что лежит вне самой учебной деятельности. Это широкие социальные мотивы: мотивы долга и ответственности перед обществом, классом, учителем и т.п.; мотивы самоопределения (понимание значения знаний для будущего, желание подготовиться к будущей работе и т.п.) и самосовершенствования (получить развитие в результате учения). Узколичные мотивы: мотивы благополучия (стремление получить одобрение со стороны учителей, родителей, одноклассников, желание получать хорошие отметки); престижные мотивы (желание быть среди первых учеников, быть лучшим, занять достойное место среди товарищей). Отрицательные мотивы (избегание неприятностей, которые могут возникнуть со стороны учителей, родителей, одноклассников, если школьник не будет хорошо учиться)⁸.

Исследования учебной мотивации младших школьников показывают, что среди тех мотивов учения, которые хорошо осознаются и понимаются детьми, преобладают широкие социальные мотивы, такие как мотивы самосовершенствования и самоопределения («хочу быть культурным человеком», «знания нужны мне для будущего»), а также мотивы долга и ответственности, в первую очередь перед учителем («стремлюсь быстро и точно выполнить требования учителя»). Однако эти мотивы, придавая общий смысл учению, не являются реально действующими в силу недостаточной приближенности большинства из них к повседневной жизни детей.

⁸ Матюхина М.В. Мотивация учения младших школьников. -М., 1984. – 144 с.

Учебно-познавательные мотивы, связанные с содержанием учения, не занимают ведущего места по числу указаний на них на протяжении всего младшего школьного возраста и не выступают в качестве ведущего реально действующего побудителя учебной деятельности.

Несмотря на то что учебно-познавательная мотивация не является для младших школьников основным побуждающим фактором учения, именно внутри этой группы мотивов отмечаются наиболее существенные изменения на протяжении младшего школьного возраста: от 1-го к 3-му классу увеличивается доля мотивов, связанных с содержанием учебной деятельности («хочу все знать», «люблю узнавать на уроке новое», «нравится, когда учитель на уроке рассказывает интересное»). Это отражает развитие познавательных интересов детей, возникновение избирательных интересов к отдельным учебным предметам. Отмечено, что у некоторых детей к концу младшего школьного возраста эти интересы приобретают выраженный и относительно устойчивый характер. Параллельно с возрастающим интересом к содержанию учения к концу младшего школьного возраста снижается доля мотивации, связанной с процессом познавательной деятельности («люблю думать, рассуждать на уроке», «люблю решать трудные задачи»). Характерно при этом, что во внеучебной ситуации при выполнении занимательных задач у большинства детей отмечается высокий интерес к процессуальной стороне интеллектуальной деятельности.

К концу младшего школьного возраста отмечается отчетливое снижение учебной мотивации. Это обстоятельство препятствует дальнейшему освоению полноценной учебной деятельности и, кроме того, противоречит естественному ходу развития познавательных потребностей и интересов в детском возрасте. Эти данные отражают реально сложившуюся в начальной школе практику обучения, когда познавательная мотивация не находит в школе достаточного удовлетворения.

Многочисленные исследования показывают, что для формирования полноценной учебной мотивации у младших школьников необходима целенаправленная, специально организованная работа.

Освоение учебной деятельности происходит в процессе решения школьником системы учебных задач. Учебная задача по своей сути отличается от множества частных задач тем, что при решении последних ученик овладевает частными же способами решения. Лишь при длительной тренировке и выполнении целой серии таких задач дети усваивают некоторый общий способ. При решении же учебной задачи школьники первоначально овладевают общим способом, который затем безошибочно используют при решении каждой частной задачи подобного типа. Таким образом, решение учебной задачи требует движения мысли школьника от общего к частному⁹.

Умение выделять учебную задачу, т.е. выделять общий способ действия, - важная составляющая учебной деятельности. Первоначально младшие школьники еще не умеют самостоятельно ставить и решать учебные задачи, поэтому на первых порах обучения эту функцию выполняет учитель. Постепенно соответствующие умения приобретают и сами учащиеся. Это важный этап формирования самостоятельной учебной деятельности.

Неумение выделять учебную задачу проявляется в том, что смысл действия не раскрывается ребенку как общий способ решения задачи, а подменяется его конкретным предметным содержанием. Одной из возможных причин, затрудняющих младшим школьникам выделение учебной задачи, является широко используемый в начальной школе принцип наглядности. Предлагаемый детям наглядный материал (счетные палочки, кружочки, кубики и пр.), который по условию задания требуется выстраивать в ряды, перекладывать и т.д., нередко превращается в предмет практического

⁹ Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. - М., 1986

манипулирования. Тем самым создаются условия для невольной подмены учебной задачи практической¹⁰.

Неумение школьников выделять учебную задачу относится к скрытым трудностям в учении. Нередко этим страдают и старшеклассники. Поэтому выявление подобных трудностей необходимо провести уже в младших классах, когда ребенок еще только овладевает учебной деятельностью. Помочь в этом могут оказаться беседы с ребенком по поводу его занятий, наблюдения за его работой на уроке при выполнении учебных заданий, рассказы родителей о том, как школьник готовит уроки дома, и т.д.

Решающая роль в такой диагностике принадлежит умело заданным вопросам. Они могут касаться отдельных заданий или упражнений, например: «А зачем нужно такое упражнение? Что осваиваешь, когда его делаешь? А какие слова тут взяты в скобки?» и т.п. Вопросы могут быть направлены на сравнение разных заданий и упражнений, относящихся к одному правилу, или, напротив, к разным правилам, и т.д.

Как показывает практика, научить младшего школьника выделять учебную задачу достаточно легко. Важно только помнить о вероятности такого рода затруднений и обращать специальное внимание на регулярное выделение учителем на уроках соответствующих учебных задач. Необходимую помощь при этом могут оказать и родители, контролируя ребенка при выполнении домашних заданий. В случае систематических неудач рекомендуется использовать игровые ситуации, помогающие ребенку освоить необходимое, но пока недостаточно понятное ему учебное задание².

Выполнение учебной задачи осуществляется с помощью учебных действий, посредством которых школьники воспроизводят и усваивают образцы общих способов действия¹¹.

Состав учебных действий неоднороден. Одни из них применяются для усвоения любого учебного материала (например, изображение заданных

¹⁰ Бардин КВ. Как научить детей учиться - М., 1987. - С.9.

¹¹ Давыдов В.В. Психическое развитие в младшем школьном возрасте// Возрастная и педагогическая психология. - М., 1973.

образцов тем или иным графически, в виде моделей или словесных описаний и т.д.). Другие характерны для работы с определенным учебного предметом, третьи - для воспроизведения лишь отдельных частных образцов.

Усвоению каждого фундаментального понятия при изучении того или иного учебного предмета соответствует определенная система учебных действий. Так, для полноценного усвоения грамматических понятий о строении слов и значении морфем младшие школьники должны: 1) изменить исходное слово и получить его вариантные формы или родственные слова; 2) сравнить значение исходного слова и новых слов; 3) сопоставить формы исходного слова и выделить морфемы; 4) установить функциональное значение морфем данного слова и т.д. Если школьник по разным причинам не овладеет всей системой этих учебных действий, он с большой вероятностью будет испытывать трудности при усвоении грамматики родного языка¹².

Обучение учебным действиям, необходимым для овладения тем или иным учебным предметом, происходит в процессе преподавания в соответствии с определенными принципами дидактики. И ответственность за полноценное усвоение всей системы учебных действий каждым из учащихся ложится прежде всего на плечи учителя.

В школьной практике нередко приходится сталкиваться с недостаточным или нерациональным использованием таких учебных действий, которые являются общими для усвоения различных учебных предметов, т.е. с общими приемами учебной работы школьников.

Диагностика уровня сформированности у школьников учебных действий при решении учебных задач является одной из актуальных проблем дидактико-психологических исследований. Разрабатываемые на их основе материалы математического и лингвистического содержания могут быть использованы на соответствующих уроках не только в диагностических, но и в развивающих целях¹³.

¹² Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. - М., 1989.

¹³ Готовность детей к школе. Диагностика психического развития и коррекция его неблагоприятных вариантов / Е.А.Бугрименко, А.Л. Венгер и др. - М., 1992.

Для того чтобы установить правильность учебных действий, необходимо соотнести ход их выполнения и результат с заданным образцом, т.е. осуществить контроль.

Действию контроля в учебной деятельности принадлежит особая роль, поскольку овладение этим действием «характеризует всю учебную деятельность как управляемый самим ребенком произвольный процесс».

Первоначально контроль за выполнением учебных действий производит учитель. Он расчленяет полученный результат на элементы, сопоставляет их с заданным образцом, указывает на возможные расхождения, соотносит выявленные расхождения с недостатками учебных действий. Постепенно по мере овладения контролем дети начинают самостоятельно соотносить результаты своих действий с заданным образцом, находить причины несоответствия и устранять их, изменяя учебные действия.

Сравнение результата с заданным образцом является основным моментом действия контроля. Так, при разучивании стихотворения таким образом выступает напечатанный в книге текст, при выписывании букв - пропись и т.д. Действию сравнения с образцом необходимо научить ребенка. Просто показать образец и сказать: «Смотри, делай так же и сравнивай» - нередко бывает недостаточно. Необходимо выделить в образце опорные точки, т.е. задать ориентировочную основу действия.

В овладении действием контроля большую помощь могут оказать ребенку родители. На первых этапах школьной жизни первоклассника они нередко практически полностью берут контроль за его домашней подготовкой к урокам на себя: проверяют у школьника тетради с домашним заданием, заставляют отвечать устные уроки, собирают портфель, следят за соблюдением режима и пр. Учитель должен подсказать родителям, что основная их задача состоит в том, чтобы постепенно научить ребенка

самостоятельно контролировать себя в учебных занятиях (а затем и не только в них)¹⁴.

Оценка позволяет определить, в какой степени усвоен способ решения учебной задачи и насколько результат учебных действий соответствует их конечной цели. Оценка «сообщает» школьнику, решена или не решена им данная учебная задача¹⁵. Проблеме оценки учитель должен уделять особое внимание, так как оценка имеет существенное значение для развития личности младшего школьника.

Оценка не тождественна отметке. Их различие является важным условием психологически грамотного построения и организации учебной деятельности. Оценка - это процесс оценивания, осуществляемый человеком; отметка является результатом этого процесса, его условно-формальным отражением в баллах¹⁶.

В школьной практике процесс оценивания обычно выступает в форме развернутого суждения, в котором учитель обосновывает отметку, или в свернутой форме, как прямое выставление отметки.

В оценочном суждении учитель сначала разъясняет положительные и отрицательные стороны ответа (работы) ученика, отмечает наличие или отсутствие продвижений, дает рекомендации, и только затем, как вывод из сказанного, называет отметку. В развернутой оценке отмечаются не только продемонстрированные школьником знания, но также его усилия и старания, рациональность приемов работы, мотивы учения и т.д. Указание на положительные стороны работы ребенка является обязательным компонентом такой оценки. Ведь всегда можно найти, за что похвалить ученика.

¹⁴ Гальперин П.Я. Поэтапное формирование как метод психологических исследований // Гальперин П.Я., Запорожец А.В., Карпова С.Н. Актуальные проблемы возрастной психологии. — М., 1978. — 118 с.

¹⁵ Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. - М., 1986. – 240 с.

¹⁶ Амонашвили Ш.А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников. - М., 1984.

Б.Г. Ананьев¹⁷ писал по этому поводу: «Отсутствие оценки есть самый худший вид оценки, поскольку это воздействие не ориентирующее, а дезориентирующее, не положительно стимулирующее, а депрессирующее, заставляющее человека строить собственную самооценку не на основе объективной оценки, в которой отражены действительные его знания, а на весьма субъективных истолкованиях намеков, полупонятных ситуаций, поведения педагога и учеников... Не оценивание ведет к формированию неуверенности в собственных знаниях и действиях, к потере ориентировки и на их основе приводит к известному... осознанию собственной малоценнее»¹⁸.

В традиционной практике школьного обучения функция оценивания полностью возложена на учителя: он проверяет работу школьника, сравнивает ее с образцом, находит ошибки, указывает на них, высказывает суждение о результатах учебной деятельности и т.д. Ученик же, как правило, освобожден от этого, и его собственная оценочная активность не формируется.

Поэтому младшие школьники нередко затрудняются судить о том, почему учитель поставил ту или иную отметку. В большинстве случаев дети этого возраста не видят связи между отметкой и собственными знаниями и умениями¹. Таким образом, если ребенок не участвует в оценивании результатов своей учебной деятельности, связь между отметкой и освоением содержания учебной деятельности остается для него закрытой. Отметка, лишенная своего основания (содержательной оценки), приобретает для ребенка самостоятельное, самодовлеющее значение. В младших классах (особенно среди девочек) нередко наблюдается «коллекционирование» отметок: подсчитывается, сколько получено «пятерок», «четверок» и т.д.

¹⁷ 18. Ананьев Б.Г. Задачи и особенности учебно-воспитательной работы в первом классе // Первоначальное обучение и воспитание детей. Первый класс. М., 1958.

¹⁸ Ананьев Б.Г. Психология педагогической оценки // Избранные психологические труды. - М., 1980. - Т. 2. - С. 145.

Как говорилось выше, отметка становится для младших школьников важнейшим мотивом учебной деятельности. По существу, многие дети учатся ради отметок. Усиление мотивационной роли отметки происходит в ущерб развитию собственно познавательных мотивов. Это убедительно доказывает целый ряд экспериментов. Так, одной группе учеников было предложено в качестве игры самостоятельно выбирать и решать задания разной сложности. В другой группе выбор и решение аналогичных заданий проводился на отметку. Оказалось, что дети, которым за решение ставили отметки, выбирали более легкие задания, кроме того, они испытывали более сильный страх перед неудачей. Таким образом, отметка тормозит интеллектуальную активность и способствует развитию мотивации избегания. Становясь сильным фактором внешней мотивации, отметка вытесняет истинный познавательный интерес ребенок¹⁹.

Школьная отметка как мощный мотивационный фактор влияет не только на познавательную деятельность, стимулируя или затормаживая ее. Отметка глубоко затрагивает все сферы жизни ребенка. Приобретая особую значимость в глазах окружающих, она превращается в характеристику личности ребенка, влияет на его самооценку, во многом определяет систему его социальных отношений в семье и школе. Для окружающих ребенка людей - родителей, родственников, учителей, одноклассников - очень существенно, «отличник» ребенок или, скажем, «троечник», при этом престиж первого не сопоставим со спокойным безразличием ко второму. Психологический смысл и социальная сущность отметок: торжествующей «пятерки», обнадеживающей «четверки»,

Внешняя мотивация (в том числе и отметка) может оказаться эффективной только в тех видах деятельности, которые сами по себе ребенку не интересны. Привычной «тройки» и угнетающей «двойки» ярко представлены в работе Ш.А. Амонашвили²⁰.

¹⁹ Матюхина М.В. Мотивация учения младших школьников. - М, 1984. – 144 с.

²⁰ Амонашвили Ш.А. Обучение. Оценка. Отметка. - М., 1980.

Подобная «фетишизация» отметок со стороны значимых для ребенка людей приводит к тому, что школьники очень скоро осознают влияние отметки на отношение к ним окружающих. Не всегда справляясь с трудностями учебной жизни, дети уже в младших классах «получают первые „навыки“ добывания, уничтожения и сотворения отметки»²¹, прибегая порой к недозволенным приемам (списывание, самовольное исправление отметки на более высокую, обман и пр.).

Обучение без отметок не отменяет содержательной оценки, без которой невозможно формирование полноценной учебной деятельности. Именно оценка дает ребенку понимание того, что он уже достиг, чем овладел, а что получается у него еще недостаточно хорошо, над чем еще надо работать, чему научиться. Формирование у младших школьников оценки, умения анализировать содержание собственных действий и их основания с точки зрения их соответствия требуемому результату (наряду с контролем) являются важным условием развития рефлексии.

По мнению многих исследователей, учебную деятельность младших школьников можно рассматривать как деятельность по саморазвитию, самосовершенствованию. Чтобы стать таковой для школьника, учебная деятельность должна быть освоена им в полной мере, со стороны всех своих компонентов: ученик должен быть ориентирован (с помощью педагога) на нахождение общего способа решения предлагаемых ему задач (выделение учебной задачи), хорошо владеть соответствующей системой действий, позволяющих решать эти задачи (учебные действия), уметь самостоятельно контролировать процесс своей учебной работы (контроль) и адекватно оценивать качество ее выполнения (оценка).

Критерием нового уровня развития учебной мотивации младшего школьника может служить возникновение позиции учащегося²².

²¹ Амонашвили Ш.А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников. - М., 1984. — С. 39.

²² Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. - М., 1989. – 356 с.

Ребенок выстраивает позицию учащегося, когда перестает функционировать в учебной ситуации как «школьяр», т.е. «знающий, как надо делать» (делать надо так, как сказала учительница). Это значит, что при встрече с задачей нового типа ребенок прекращает действовать по старым, непригодным образцам и начинает поиск новых способов действий и (или) начинает строить новые отношения со взрослыми и (или) с другими учащимися, вместе с которыми он сможет найти недостающие способы действия. Основным психологическим механизмом такого поведения является индивидуальная способность ребенка устанавливать границы собственных возможностей, отделять то, что он знает и умеет, от того, чего не знает и не умеет. «Итог начального образования - это ребенок, учащий себя с помощью взрослого, учащийся. Учащийся (в отличие от обучаемого), встречаясь с задачей, способен ответить себе на два вопроса: а) „Я могу или не могу решить эту задачу?"; б) „Чего мне недостает для ее решения?" Определив, чего именно он не знает, учащийся 9-10 лет умеет обратиться к учителю не с жалобой „А у меня не получается!..", а с конкретным запросом на совершенно определенную информацию или способ действия».

В практике начальной школы проявление позиции учащегося обнаруживается не часто. Даже в условиях специально организованного развивающего обучения, направленного на формирование у младших школьников полноценной учебной деятельности, она возникает далеко не у всех детей. И все-таки это именно тот новый тип отношений младшего школьника к учению, который делает его истинным субъектом учебной деятельности, так как только позиция учащегося превращает приобретение знаний во внутренне мотивированный, увлекательный и радостный процесс.