

**МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОДУКТИВНОЙ
САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ
УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ**

Казак Ю.С.,

Научный руководитель доцент, канд. пед. наук Юдина Ю.Г.

Сибирский федеральный университет

Институт педагогики, психологии и социологии

В ходе прохождения практик в гимназии «Универс» №1, нами было замечено, что уровень оценочной самостоятельности детей в 3 классе находится на низком уровне, что было подтверждено в ходе диагностики выстроенной, на основе уровневой системы Г.А.Цукерман.[1] Результаты данных исследований положили основу для разработки диагностики учебной самостоятельности, рассматриваемой нами на двух полюсах – «результативном» и «продуктивном».

Мы связываем учебную, «продуктивную» самостоятельность с возникновением учебных целей. Владея ей, ребенок способен обнаруживать, каких именно знаний и умений ему не хватает для решения задачи, находить недостающие знания и осваивать недостающие умения. То есть, мы подчеркиваем, что становление самостоятельности младшего школьника тесно связано с установкой ученика на поисковую активность, также об этом говорят исследования Г.А.Цукерман.

«Результативная» учебная самостоятельность понимается нами как «действие на результат» - действие, которое приводит к определенному, заранее запланированному внешнему результату, то есть результату, полученному в ходе решения частных задач, в ходе тренировки, когда нет необходимости в открытии нового способа действия.

Наши исследования показали, что большой процент детей класса подменяет понятия «результативной» и «продуктивной» самостоятельности на практике. То есть, достаточно большой процент детей 3 класса в пространстве тренировочного занятия, работают на результат, понимаемый ими как безошибочное выполнение карточек с заданиями на основе известных способов. Таким образом, мы отмечаем, что обозначился разрыв между «результативным» и «продуктивным» полюсом учебной деятельности, как на уроках, так и на занятиях.

Согласно прикладным психолого-педагогическим разработкам О.С. Островерх., А.Г. Мокроусовой и других авторов становление учебной самостоятельности младших школьников связано с формированием индивидуального учебного действия. Индивидуальное учебное действие ребенка с самого начала строится как различение и переход от подготовки (тренировки) к реализации [2, 3].

Кроме того, Г.А. Цукерманс группой исследователей говорят о том, что становление самостоятельности младшего школьника тесно связано с установкой ученика на поисковую активность, которая специально культивируется педагогами. Такая активность является основным поведенческим проявлением учебной самостоятельности школьников на уровне интерпсихического действия [4]. Также Б.Д.Эльконин говорит о необходимости построения поляризованного пространства, в частности о том, что и в тренировочных занятиях должно быть место исследованию [5]

Таким образом, мы решили совершить попытку согласовать представленные в данных подходах смыслы учебной самостоятельности. Мы обратились к статье И.Д. Фрумина, Б.Д. Эльконина о структуре образовательного пространства начальной школы как пространства развития [6]и на ее основе, а также на основе указанных выше подходов О.С. Островерх и Г.А. Цукерман, сконструировали гипотезу-схему

поляризованного образовательного пространства для обеспечения становления самостоятельности ученика.

Схема 1. Гипотеза-схема поляризованного образовательного пространства для обеспечения становления самостоятельности ученика в учебной деятельности

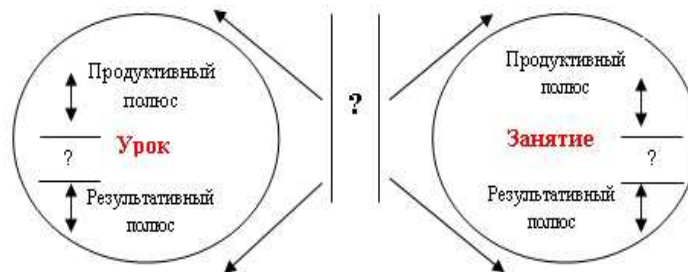


Схема №1 в нашем представлении раскрывает процесс становления самостоятельности ученика в учебной деятельности, фиксируя возможные разрывы.

В нашем понимании, как во время уроков, так и во время занятий деятельность детей проходит через два полюса – полюс результативности и полюс продуктивности. Полюса результативности и продуктивности непосредственно связаны друг с другом, так как работа на продуктивном полюсе на уроках продолжается на результативном полюсе во время занятий.

Во время уроков продуктивный полюс актуализируется в коллективной учебной деятельности, т.к «субъект коллективно-распределен» [7], на продуктивном полюсе происходит открытие способа, а затем следует его конкретизация, применение, решение частных задач и переход к освоению способа. Результативный полюс актуализируется в ходе решения частных задач, в ходе тренировки, когда нет необходимости в открытии нового способа действия. Также можно добавить, что оценивание и контроль освоенности способа происходит на занятиях, в ходе которых может активизироваться как продуктивный, так и результативный полюс.

Во время занятий работает уже не весь класс как субъект, а каждый ученик индивидуально. Важным на этом этапе является удержание того, формально или содержательно ученик подходит к оформлению своей работы на занятиях. Если ученик действует на продуктивном полюсе (содержательно) во время занятий, то он видит границы своих действий и дефициты своих знаний, если они есть, перестраивает способ так, чтобы преодолеть их или работает на усиление способа. При формальном подходе ученик действует только соответственно заданной форме занятия, не вкладывая в работу индивидуальных смыслов. На результативном полюсе во время занятий ученики принимают решение о том, что они готовы к выполнению контрольной работы, в которой они продемонстрируют умение действовать сообразно освоенному способу.

Таким образом, ученик, «совершая переход от одного основания к другому и преодолевая границы собственного действия» [6] на уроках или на занятиях работает на продуктивном полюсе, а применяя найденный способ, переходит к результативному полюсу.

Также мы полагаем, что для формирования продуктивной самостоятельности учащихся в учебной деятельности уровни самостоятельности Г.А. Цукерман можно встроить в уроки развивающего обучения, полагая содержание уровней «на детском языке» и делая их «инструментом» самооценки детей на разных этапах учебной задачи. Уровни самостоятельности по Г.А. Цукерман выстроены следующим образом:

3 - я знаю, что я этого не знаю, я могу сузить границы неизвестного, чтобы описать его позитивно (о неизвестном мне известно...)

2 - я знаю, что я этого не знаю. Я могу запросить недостающую информацию

1 - я знаю, что я этого не знаю. Я сообщаю о своем незнании и жду помощи.

0 - я все могу, так как не подозреваю о своем незнании. Я действую наугад. [1]

Для осмысленной работы со знаковыми средствами и уровнями самостоятельности необходимы следующие позиции в коммуникации и их удержание в процессе постановки и решения учебной задачи детьми: «Ребенок - Знак», открывающий способ решения учебной задачи, «Ребенок - Делатель», умеющий организовать собственное практическое действие и действие других для преодоления разрывов, «Ребенок - Коммуникант» (умные вопросы), умеющий организовать свою и чужую коммуникацию с «Ребенком – Знаком» и «Ребенком -Делателем» для обнаружения собственных разрывов действия и их самостоятельного преодоления.

Предполагается, что на первых этапах решения учебной задачи данные позиции детей и, соответственно, уровни самостоятельности по Г.А. Цукерман будут использоваться и обсуждаться в коллективно – распределенной деятельности, что обеспечит в дальнейшем, присвоение данного инструмента оценки собственных уровней самостоятельности и понимание себя по отношению к учебной задаче, а также себя по отношению к другому. (Каким способом мне удастся решать? Что у меня хорошо получается? Что пока не очень хорошо? Какой уровень я могу достичь? Могу ли я работать, занимая разные позиции при решении учебной задачи? Какую позицию мне нужно будет занять чтобы успешно решить задачу в той или иной группе?) Основная роль позиционной коммуникации – понимание «отношения отношений»: Учебная задача <--> Я <--> Другие (позиции других детей в коммуникации и согласование с ними своей позиции).

Предположительно, уровни согласно Г.А. Цукерман в соответствии с позициями детей в ходе решения учебной задачи могут распределяться следующим образом:

Таблица 1.

| Позиция ребенка | Уровни по Г.А.Цукерман |
|-----------------------|------------------------|
| Ребенок – Знак | 3-2 |
| Ребенок – Коммуникант | 2-1 |
| Ребенок – Делатель | 1-0 |

Такое распределение может быть связано с тем, что владение действием моделирования может говорить о той или иной степени самостоятельности младшего школьника (в данном случае, речь идет о позиции Ребенок – Знак, соответствующей наиболее высоким уровням самостоятельности по Г.А. Цукерман). Это связано с тем, что дети, которые владеют полным составом операциональных умений действия моделирования, обладают способностями к содержательной рефлексии, анализу, планированию, представляющих одну из основ учебной самостоятельности. [7]

Список литературы:

1. Г.А Цукерман, Ю.И. Суховерша – Урок как инструмент психолого – педагогической диагностики // «Начальная школа плюс до и после». - № 03, 2005, С. 3–11.
2. О.С. Островерх, А.Г Мокроусова. - Учебная самостоятельность и ответственность в младшем школьном возрасте. // first-school-age.narod.ru.htm
3. О.С. Островерх - «Что есть педагогическое действие в развивающем обучении?» // http://first-school-age.narod.ru/new_19.htm
4. Г.А.Цукерман, А.Л. Венгер - Развитие учебной самостоятельности средствами школьного образования // Психологическая наука и образование. 2010. - №4. - С.84-85
5. Б.Д.Эльконин- «Основы прикладной психологии развития» // Педагогика развития и перемены в Российском образовании,1995 г.
- 6.И.Д.Фрумин, Б.Д.Эльконин. Образовательное пространство как пространство развития // Вопросы психологии - №1,1993. С.25-32.
- 7.В.В.Давыдов Теория развивающего обучения, // М., 1996. С. 241.