

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
1 Характеристика учебной самостоятельности	8
1.1 Понятие учебной самостоятельности	8
1.1.1 Содержание и структура учебной деятельности	8
1.1.2 Младший школьник как субъект учебной деятельности	9
1.1.3 Учебная самостоятельность младших школьников	11
1.2 Методы оценки учебной самостоятельности и педагогические действия	13
1.2.1 Подход №1	13
1.2.2 Подход №2	15
1.2.3 Критерии и диагностические процедуры	16
1.3 Педагогическое действие	20
2 Исследование особенностей педагогического действия, способствующих формированию учебной самостоятельности детей младшего школьного возраста	22
2.1 Программа исследования	22
2.2 Констатирующий эксперимент «Интервью педагогов, по выделению педагогических действий, которые способствуют или препятствуют формированию учебной самостоятельности».....	23
2.2.1 Описание эксперимента	23
2.2.2 Способ определения эффективности или неэффективности педагогического действия	24
2.2.3 Качественный анализ результатов	24

2.3 Сравнение результатов детей по учебной самостоятельности с результатами интервью	27
2.3.1 Описание процедуры.....	27
2.3.2 Качественный и количественный анализ показателей эффективности педагогического действия.....	29
2.4 Обучающие семинары с учителями начальной школы, по выделению эффективности педагогического действия.....	43
2.4.1 Описание процедуры.....	43
2.4.2 Качественный анализ обучающих семинаров	47
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	50
СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ	52
ПРИЛОЖЕНИЕ А	55
ПРИЛОЖЕНИЕ Б.....	56
ПРИЛОЖЕНИЕ В	70

ВВЕДЕНИЕ

Когда Д. Б. Эльконин и В. В. Давыдов начинали проектирование и исследование учебной деятельности младших школьников, единая школа СССР достаточно успешно выполняла основной государственный заказ. Она формировала требовавшийся тогда авторитарному режиму тип мышления и личности - добросовестные и исполнительные работники, не обладающие самостоятельностью и инициативностью в принятии решений, преданные целям коллектива и некритичные по отношению к лидерам. Но система Эльконина – Давыдова противоречила такому госзаказу, она стремилась развивать в своих питомцах качества, опасные и неудобные: самостоятельность суждений и поступков, независимость от авторитетов, критичность по отношению к своим и чужим действиям и т.д. Тезис Д. Б. Эльконина об учебной деятельности как деятельности по самоизменению не был услышан, пока не ворвалось веяние нового времени[18].

Сейчас же формирование у обучающихся учебной самостоятельности (способности к организации своей учебной деятельности) - одна из главных задач, определяемых действующим Федеральным государственным стандартом начального общего образования. Так, в качестве одного из образовательных результатов в стандарте заявлено достижение учеником начальной школы достаточного уровня самостоятельности в организации самого учебного процесса (умения принимать, сохранять цели и следовать им, планировать свою деятельность, осуществлять ее контроль и оценку, взаимодействовать с педагогом и сверстниками). Таким образом, учителя ориентируясь на достижение новых образовательных результатов, должны выстраивать и менять свое педагогическое действие.

В младшем школьном возрасте происходит становление учебной деятельности. Учебная деятельность – ведущая деятельность, направленная на усвоение системы теоретических (научных) понятий.

По мнению Д. Б. Эльконина в развивающем обучении основным новообразованием ребенка в младшем школьном возрасте является – умение учиться. Оно возникает как результат обучения (учебной деятельности). Таким образом, целью обучения является – создание условий для возникновения и развития умения учиться [18].

Наше исследование направлено на изучение педагогического действия, способствующего формированию и развитию учебной самостоятельности младших школьников.

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. Для формирования учебной самостоятельности педагог должен строить свое педагогическое действия, используя разные институциональные формы (урок, занятие, поляризованный урок) и элементы образовательного пространства. [8].

Г.А. Цукерман акцентирует внимание на 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[14].

Актуальность темы связана с тем, что задачей начальной школы, определенной в Федеральном Государственном Стандарте, является формирование универсальных учебных действий связанных с применением знаний. Одной из базовых компетенций младшего школьного возраста является учебная самостоятельность. На наш взгляд, для формирования учебной самостоятельности педагог должен определенным образом выстраивать свое педагогическое действие. Целью работы является

определение педагогических действий, способствующих формированию учебной самостоятельности.

Под педагогическим действием понимается: открытое (действие, которое передается) действие, которое включает в себя инициацию и построение детского действия как самостоятельного, ответственного учебного действия.

Проблема настоящего исследования состоит в том, что учитель в младшем школьном возрасте занимает основную позицию: дает задачи ребенку, организует пространство учебной деятельности. Возникает вопрос, каковы специальные действия учителя по поддержке и формированию учебной самостоятельности ребенка.

Ответом на этот вопрос является данная работа.

ОБЪЕКТ: процесс формирования самостоятельности младшего школьника в учебной деятельности.

ПРЕДМЕТ: содержание педагогического действия.

ЦЕЛЬ: выделить признаки педагогического действия, способствующего формированию учебной самостоятельности;

ГИПОТЕЗА: если педагог удерживает отношение между двумя частями детского действия (т.е. отношение между подготовкой и реализацией), то показатели учебной самостоятельности учащихся выше, чем у учащихся в том классе педагог, которого данное отношение не удерживает.

ЗАДАЧИ ИССЛЕДОВАНИЯ:

- разработать критерии для выявления педагогических действий, способствующих формированию учебной самостоятельности;
- разработка интервью;
- проведение интервью с педагогами начальных классов;
- выделение педагогических действий способствующих и препятствующих формированию учебной самостоятельности;
- сопоставление результатов интервью с результатами по учебной самостоятельности;

- проведение семинаров для учителей по выделению эффективности педагогического действия.

МЕТОДЫ:

- наблюдение
- диагностика
- эксперимент

1 Характеристика учебной самостоятельности

1.1 Понятие учебной самостоятельности

1.1.1 Содержание и структура учебной деятельности

Д. Б. Эльконин говорил, что психическое развитие детей происходит в форме усвоения. Усвоение как всеобщая форма, в которой происходит процесс психического развития ребенка. Переход к школьному обучению знаменует собой коренное изменение содержания и процесса усвоения. Усвоение принимает новую форму - форму учебной деятельности. Данная деятельность является основным новообразованием ребенка в младшем школьном возрасте (развивающее обучение). Учебная деятельность - ведущая у школьника. Ведущая роль учебной деятельности признается главным образом потому, что в ней ребенок овладевает новыми знаниями и именно это определяет его интеллектуальное развитие в период обучения в школе. Эта деятельность формируется в процессе обучения под руководством учителя. Обучение в школе, формирование учебной деятельности происходят не в безвоздушном пространстве, а в связи с другими видами деятельности, на фоне более широких познавательных интересов детей. Учебная деятельность - деятельность по самоизменению, ее продукт - те изменения, которые произошли при ее выполнении в самом субъекте. Так же это деятельность, имеющая своим содержанием овладение обобщенными способами действий в сфере научных понятий. Из определения следует, что такая деятельность должна побуждаться адекватными мотивами. Ими могут быть только мотивы, непосредственно связанные с ее содержанием, т. е. мотивы приобретения обобщенных способов действий, или, проще говоря, мотивы собственного роста, собственного совершенствования[18].

Таким образом, первый важнейший элемент структуры учебной деятельности - учебно-познавательные мотивы. Их формирование - важнейшая задача начального обучения, и от того, насколько уже в

начальных классах будут сформированы такие мотивы, во многом зависит успешность дальнейшего обучения.

Второй важнейший элемент структуры учебной деятельности - учебная задача. Учебная задача не просто задание, которое выполняет ученик на уроке или дома, и прежде всего это не одно задание, а целая система. Самое главное при формировании учебной деятельности - перевести ученика от ориентации на получение правильного результата при решении конкретной задачи к ориентации на правильность применения усвоенного общего способа действий.

Важный элемент структуры учебной деятельности - учебные операции, входящие в состав способа действий, выражающие его операторное содержание. Один из важнейших компонентов учебной деятельности - контроль. Под контролем, следует понимать, прежде всего, контроль за правильностью и полнотой выполнения операций, входящих в состав действий. Главная форма контроля в учебной деятельности - это пооперационный контроль, т. е. контроль за правильностью процесса осуществления способа действия.

Последним элементом контроля является оценка. Оценка также, прежде всего, относится к способу действий, т. е. к мере выполнения учебной задачи. Собственно функция оценки в учебной деятельности заключается в том, чтобы определить, освоил ли ученик заданный способ действий и продвинулся ли на ступеньку выше именно в этом отношении.

1.1.2 Младший школьник как субъект учебной деятельности

Проектируя образование, т.е. предопределяя, выбирая одно из возможных направлений психического развития детей, В. В. Давыдов сознательно ориентировался на культивирование фундаментальной человеческой способности - самостоятельно строить и преобразовывать собственную жизнедеятельность, быть ее подлинным субъектом. Именно эта

способность позволяет человеку самоопределяться в жизненном мире, включаться в существующие и творить новые виды деятельности и формы общения с другими людьми[3].

В. В. Давыдов также, подчеркивал, что если говорить о ребенке, то мы обязаны более строго очерчивать возрастные границы и формы его самостоятельности, не угрожающие его жизни, душевному здоровью и возможностям последующего развития. Сложность, однако, заключается в том, что нельзя с уверенностью назвать ни одной такой границы, которая не была бы обусловлена культурно-исторически. Умение учить себя означает способность преодолевать собственную ограниченность не только в области конкретных знаний и навыков, но и в любой сфере деятельности и человеческих отношений, в частности в отношениях с самим собой - неумелым или ленивым, невнимательным или безграмотным, но способным меняться, становиться (делать себя) другим[3].

Чтобы учить, изменять себя, человек должен, во-первых, знать о своей ограниченности, во-вторых, уметь переходить границы своих возможностей. Обе составляющие умения учиться являются рефлексивными по своей природе. Известно, что рефлексия как необходимая составляющая умения учиться может быть сформирована средствами учебной деятельности. Но утверждая, что рефлексия есть психологический механизм способности учиться самостоятельно, В. В. Давыдов ни в коем случае не отождествляет эти две человеческие способности.

Рефлексия как универсальный способ построения отношений человека к собственной жизнедеятельности не ограничена только сферой целенаправленного самоизменения. А в способности учиться присутствует компонент самостоятельности, инициативности, субъективности, который не сводим к рефлексивности. Однако пересечены, связаны понятия «рефлексия» и «умение учиться» через понятие «субъект»: человек, умеющий учить себя, сам определяет границы своего знания (незнания) и сам находит средство расширить границы известного, доступного.

Учебная деятельность включает, с одной стороны, потребности и мотивы, с другой – задачи, действия и операции. Приобретение ребенком потребности в учебной деятельности и соответствующих мотивов учебных действий способствует укреплению желания учиться. Овладение учебными действиями формирует умение учиться. Именно желание и умение учиться характеризует младшего школьника как субъекта учебной деятельности. Основой для формирования учебной деятельности является систематическое решение учебных задач, основная особенность которых состоит в том, что при их решении используется общий способ подхода к частным задачам. Учебная задача решается с помощью системы учебных действий: принятие учебной задачи и преобразование ситуации, входящей в такую задачу. С помощью других учебных действий моделируется и изучается исходное отношение, выделяется в частных условиях, контролируется и оценивается процесс решения. Это означает, что ребенок должен рассматривать основания своих собственных действий и знаний, то есть «рефлектировать».

Таким образом, рефлексию можно рассматривать как один из компонентов теоретического мышления, формирующегося в учебной деятельности. Самостоятельность – умение учиться – способность учить себя, определять границы своего знания (незнания) и находить средства расширять границы известного, доступного.

1.1.3 Учебная самостоятельность младших школьников

Учебная самостоятельность – это выход за пределы собственной компетентности для поиска способов действия в новых ситуациях.

Г. А. Цукерман и А. Л. Венгер говорят о том, что учебная самостоятельность или умение учиться – способность человека обнаруживать, каких именно знаний и умений ему недостает для решения данной задачи и находить недостающие знания и осваивать недостающие умения [16].

Первая составляющая умения учиться обеспечивается образованием, расширяющим рефлексивные возможности младших школьников и подростков.

Вторая составляющая умения учиться связана с развитием еще одной фундаментальной человеческой способности – выходить за границы наличного опыта, трансцендировать (от лат. *transcendo* – переступать, выходить за пределы, нарушать). Человек, умеющий учиться самостоятельно, столкнувшись с новым типом задач, способен преобразовывать известные ему способы действия и искать новые, используя при этом ресурсы, предоставляемые человеческой культурой (в частности, учебники, справочники, словари и т. п.).

Так же они говорят о том, что в равной мере справедливом и для первоклассников и для десятиклассников, слово «самостоятельный» используется в трех значениях:

- независимый, вольный, свободный, неподчиненный;
- действующий по собственной инициативе (от лат. *initium* – начало), сам себя побуждающий к началу какого-либо дела;
- совершаемый без чьей-либо помощи.

Иными словами, самостоятельность – это не только способность ребенка обходиться без помощи взрослого, но и способность запрашивать и получать необходимую помощь по собственной инициативе, и способность критично, независимо оценивать качество помощи, предлагаемой тем или иным источником (авторитетным взрослым, учебником и пр.).

Так же Г. А. Цукерман и А. Л. Венгер указывают на то, что становление учебной самостоятельности 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. Поисковой считается активность, направленная на опробование новых способов действия с постоянным отслеживанием результатов, к которым

приводит каждый из этих способов. Иными словами, в поисковой активности соединены две человеческие способности: способность преодолевать собственную ограниченность, выходить за пределы своего наличного опыта (трансцендировать) и способность действовать разумно, видеть основания своего действия (рефлектировать) [16].

Условия, порождающие и поддерживающие учебные инициативы ребенка, направленные на открытие новых способов действия:

- создание учебных ситуаций, предполагающих поиск, открытие и преобразование понятийных средств и способов действия;
- фиксация результатов поиска в форме моделей (знаковых и/или схематических), помогающих детям оценивать и контролировать свои действия, постоянное преобразование этих моделей;
- организация совместной работы детей, участники которой обмениваются своими соображениями, догадками, предположениями и учатся замечать, ценить и учитывать точки зрения партнеров;
- система оценки, воспитывающая отношение к поиску и к точке зрения другого человека как к ценности.

1.2 Методы оценки учебной самостоятельности и педагогические действия

1.2.1 Подход №1

О. С., Островерх, О. И. Свиридова перечисляют основные методические приемы технологии поляризации предметно-пространственной среды, которые использовались в экспериментальных классах гимназии №1 «Универс» г. Красноярск [8]:

- это введение черновика как особого места подготовки. Выделяются и противопоставляются два места – «черновик» и «чистовик». Работая на черновике (то есть не «на отметку», не для предъявления учителю), учащиеся начинают понимать уместность самой фазы подготовки,

учатся определять ее содержание и объем, обращаются к средствам самоподготовки;

- особая организация предметно-пространственной среды класса. Пространство класса структурируется относительно двух смысловых центров – подготовки и реализации, которые занимают определенные места. В начале обучения на классной доске выделяется «место сомнений» и «место на оценку». Важным является выделение особых «мест» в пространстве класса (стол с тренировочными карточками, стол с контрольными карточками, стол с карточками – «помощниками»), что позволяет усилить противопоставление подготовки и результата. Эти столы выступают как опора для организации учащимися собственного действия, которое выстраивается ребенком как переход от одного вида работы к другому;

- урок и занятие как разные формы организации учебной работы. Учебное время в начальной школе делится на «уроки» и «занятия», отличающиеся по типу общения учителя и ученика, по форме завершения работы, по содержанию предметного материала.

О. С. Островерх и О. И. Свиридова различают занятия двух типов: исследовательское и тренировочное, и выделяют следующие педагогические действия: учитель должен совершить специальные усилия по построению образовательного пространства учебной деятельности, когда все элементы пространства сначала для него, а затем для ученика становятся связанными вокруг центрального отношения «подготовка-реализация». Для формирования учебной самостоятельности педагог должен строить свое педагогическое действие, используя разные институциональные формы (урок, занятие, поляризованный урок) и элементы образовательного пространства [6].

Таким образом, средства поляризации образовательного пространства сначала надо понять как средства учительской, а потом уже детской работы.

1.2.2 Подход №2

В ходе десятилетнего лонгитюдного эксперимента Г.А Цукерман с группой исследователей создали несколько методов для оценки и диагностики учебной самостоятельности учеников[16]:

Первым методом является микроанализ учебного взаимодействия «учитель-ученик», позволяющий:

- отличить проявления учебной инициативы в действиях и высказываниях учеников на уроке от других видов детской активности;
- выделить педагогические действия, которые раскрывают или, напротив, блокируют возможности ученика как человека инициативного.

Вторым методом изучения динамики и типологии учебной самостоятельности детей и подростков является метод экспертных оценок активности школьников на уроках. Благодаря этому методу им удалось проследить динамику и построить типологию следующих проявлений детской активности:

- участие в поиске новых способов и средств решения задач;
- участие в общеклассной дискуссии;
- выполнение инструкций.

Также Г. А. Цукерман и А. Л. Венгер говорят о том, что интерпсихическим действием может быть признано отнюдь не любое совместное действие ребенка и взрослого, а лишь действие взаимноактивное, строящееся по замыслам обоих партнеров и требующее постоянной координации их намерений. Такое действие не может быть полностью спланировано заранее одним из участников. В зависимости от ответных действий партнера оно видоизменяется, иногда очень далеко уходя от первоначального замысла. Только в таком взаимодействии учителя с учеником у последнего формируются и учебная инициативность, и рефлексивное мышление. Если инициативные действия ученика и учителя пересекаются на орудии или знаке, становится возможным шаг развития

детской самостоятельности в понятийном мышлении. Как и любое другое психологическое новообразование, учебная самостоятельность проходит в своем становлении три качественно различных этапа:

1. интерпсихический, когда ученики ищут способ действия совместно, в ходе общего обсуждения – или ученик осуществляет поиск при поддержке учителя;

2. экстрапсихический, когда реальные партнеры по действию не присутствуют непосредственно, но подразумеваются (например, при выполнении школьного теста или домашнего задания); или когда человек, занятый поиском способа действия самостоятельно, по собственной инициативе организует интерпсихическое действие;

3. интрапсихический, когда поиск осуществляется полностью самостоятельно, по собственной инициативе, а обсуждение процесса и результатов поиска с воображаемыми партнерами происходит целиком в умственном плане [17].

Первый этап развития учебной самостоятельности должен быть пройден уже в младшем школьном возрасте. Второй его этап становится доступным школьникам на переходе из начальной школы в основную школу. Третий этап достигается позднее, к концу обучения в основной школе, причем (при существующих формах организации учебной деятельности) далеко не всеми учениками.

1.2.3 Критерии и диагностические процедуры

О. С. Островерх и А. Г. Мокроусова в основу системы диагностических процедур выделяют следующие положения:

1. представления об индивидуальном учебном действии как первом этапе формирования учебной самостоятельности. Становление учебной самостоятельности происходит при построении, организации человеком своего действия и только позднее можно говорить о самостоятельности как о

таком качестве личности, которое человек проявляет не только в учебной деятельности, но и в других сферах деятельности;

2. представления о принципе организации диагностических процедур, который состоит в том, что для наблюдения должна быть создана ситуация построения ребенком своего учебного действия, в которой те или иные поведенческие характеристики можно будет квалифицировать как признаки индивидуального учебного действия;

3. представления о принципе системности диагностических процедур, в которых должна быть представлена единая линия оценки сформированности индивидуального учебного действия на протяжении младшего школьного и подросткового возрастов [6].

Ими были разработаны и описаны три диагностические процедуры: «Подготовка к контрольной работе» и «контрольная работа со свободной подготовкой», «Поляризованный урок», «изучение новой темы». Основу диагностических процедур составляет метод, построенный на основе представлений П.Я.Гальперина о двух частях человеческого действия (ориентировка и исполнение).

Идея метода наблюдения состояла в том, что три характеристики действия (подготовка, средства, реализация) разделены во времени (подготовка, контрольная работа, работа над ошибками) и оформлены в пространстве класса (столы с текстами контрольной работы, столы с тренировочными карточками и столы со средствами – «карточками-помощниками»). Цель наблюдения – определить, как ребенок в своей работе соотносит три части действия. На основе выбранного метода, они выделили следующие критерии наблюдения:

1. выбор вида работы, основания выбора;
2. адекватность, согласованы ли подготовка и работа на оценку (оценивается относительно результативности);
3. результативность работы;

4. организация подготовки: выбирает тренировочные карточки относительно собственных затруднений или легкие, интересные карточки, не связанные с трудностями, самостоятельно или с помощью выбирает тренировочные карточки;

5. обращение к учителю;

6. обращение к средствам;

7. переходы от подготовки к выполнению и от оценки к подготовке.

Первый, второй, третий и четвертый критерии связаны с целеполаганием, удерживанием цели предстоящего действия и достижением результата (самостоятельное действие). Пятый и шестой отражают детскую инициативу, поиск средств выполнения (инициатива). Седьмой критерий связан с остановкой действия и принятием решения о переходе либо к контрольной работе, либо обратно к тренировке (ответственность).

Рассмотрим две диагностические процедуры (Таблица 1 - Сравнение диагностических процедур):

- диагностическую процедуру О. С. Островерх и А. Г. Мокроусовой «Подготовка к контрольной работе и контрольная работа»[7];
- метод экспертных оценок Г. А. Цукерман[16];

Таблица 1 – Сравнение диагностических процедур

Критерии сравнения	Г. А. Цукерман (Метод экспертных оценок)	О. С. Островерх (Подготовка к контрольной работе и контрольная работа)
1. Период проведения	Применялся на протяжении восьми лет обучения двух параллельных классов в начальной и в основной школе. Обучение велось по системе Эльконина-Давыдова по большинству учебных предметов.	Поводилась с первого по седьмой класс (в течение трех дней) и позволяла определить: что можно ожидать к концу каждого класса в сфере развития учебной самостоятельности младших школьников и подростков.
2. В какой форме проводилась процедура	Школьники были обследованы с помощью нескольких десятков диагностических методик, определяющих уровень и индивидуальные особенности когнитивного и личностного развития человека.	Процедура проводилась в форме контрольной работы и представляла собой разворачивание трех этапов: подготовка к контрольной работе, выполнение контрольной работы и работа над ошибками.

Окончание таблицы 1

Критерии сравнения	Г. А. Цукерман (Метод экспертных оценок)	О. С. Островерх (Подготовка к контрольной работе и контрольная работа)
3. Описание	Индивидуальные диагностические работы, которые выполнялась каждым ребенком самостоятельно, но по инструкции взрослого и с возможностью инициативного обращения ко взрослому по вопросам решения учебной задачи.	В первый день учитель объявлял о возможности выбора при выполнении контрольной работы: сразу выполнять контрольную работу или потренироваться. Учащиеся имели возможность самостоятельно определять, с чего им начинать работу, в какой момент переходить от тренировки к контрольной работе и какие средства использовать при подготовке.
4. Что было определено с помощью данной процедуры	<p>Прослеживая динамику учебных установок детей на разных этапах обучения и по отношению к разным учебным предметам, было показано, что установка на поисковую активность поддается целенаправленному формированию. Условия, порождающие и поддерживающие учебные инициативы ребенка, направленные на открытие новых способов действия, хорошо известны:</p> <ul style="list-style-type: none"> • создание учебных ситуаций, предполагающих поиск, открытие и преобразование понятийных средств и способов действия; • фиксация результатов поиска в форме моделей (знаковых и/или схематических), помогающих детям оценивать и контролировать свои действия, постоянное преобразование этих моделей; • организация совместной работы детей, участники которой обмениваются своими соображениями, догадками, предположениями и учатся замечать, ценить и учитывать точки зрения партнеров; • система оценки, воспитывающая отношение к поиску и к точке зрения другого человека как к ценности. Доказано, что именно динамикой поиска педагог в состоянии управлять. Поисковая активность в своей развитой форме сочетается с высокоразвитым умением учитывать чужую точку зрения. 	На основе заданных критериев наблюдения были определены уровни сформированности у детей индивидуального учебного действия – высокий, выше среднего, средний, ниже среднего, низкий.

1.3 Педагогическое действие

О.С.Островерхи А.Г.Мокроусова связывают педагогическое действие с выращиванием у детей инициативного и ответственного учебного действия. Для этого надо строить как раз не чистовик, а черновик, чтобы человек сам решал, что из того, что он «натренировал», что из того, в чем он поупражнялся можно предъявлять. Действие ребенка с самого начала должно строиться как различие и переход от подготовки (тренировки) к реализации[6].

Они говорят о том, что объектом учительской работы является: само строение детского действия, но не вообще детского действия, а его строение в аспекте двух функций, часто слитых в одном действии: подготовительной в широком смысле, а не только поисково-ориентировочной. Как правило, традиционная школа в лице учителя нацеливает его на ценность и важность выполнения. В развивающем обучении должна быть другая ценностная ориентация учительского внимания, не столько и не только показатели выполнения, сколько показатели приготовления, учитель должен учить черновику. Сначала учитель начинает видеть в работе ребенка «черновик», наделяя особым смыслом детскую работу, а затем и сам ребенок так переосмысливает свою работу и связывает ориентировку и реализацию[9].

Учитель должен таким образом организовать пространство учебной работы, чтобы ребенок сам мог подготовить выполнение любого действия из данного класса, т.е. мог сам выстроить способ решения класса задач. Выстроить способ в отличие от получения результата и означает решить учебную задачу.

О.С.Островерх и А.Г.Мокроусова говорят о том, что для возникновения индивидуального учебного действия необходимо выделить особый предмет работы учителя. Он связан с удержанием функционального различия, отношения между подготовкой и реализацией. Предметом видения, наблюдения и работы учителя становятся различия и переходы между

двумя функциональными частями действия - между ориентировкой, подготовкой в широком смысле и исполнением [6].

Центром общения учителя и ученика становится переосмысление, переинтерпретация взрослым работы ребенка. Учитель осмысливает нечто как подготовку в отличие от исполнения и это передает ребенку. Учитель все время занимается переосмыслением, пониманием и построением.

Также авторы выделяют существенную характеристику педагогического действия – его открытость. Д.Б.Эльконин называет открытым, такое действие взрослого, которое включает в себя инициацию и удерживание детского действия.

Открыть действие ребенку – это значит, попытаться найти вместе с ним место совершенного действия. Например, проверить, действительно ли созданный «помощник» помогает, решить задачу или нет.

Помимо данной характеристики педагогического действия, авторы выделяют еще одну характеристику: адресность. Они говорят о том, что сдвиг в развитии детского действия можно наблюдать в том случае, если выстроить педагогическое действие, адресованное детям с разным уровнем сформированности учебного действия. Целью работы учителя становится построение детского действия как самостоятельного учебного действия [6].

2 Исследование особенностей педагогического действия, способствующих формированию учебной самостоятельности детей младшего школьного возраста

2.1 Программа исследования

Исследование проводилось с учителями начальной школы гимназии «Универс» с целью определения педагогических действий, способствующих формированию учебной самостоятельности.

На первом этапе мы выделили этапы по формированию учебной самостоятельности. Нами были определены критерии для анализа эффективности педагогического действия. На основе данных критериев было разработано и проведено интервью педагогов по учебной самостоятельности. Интервью проводилось со всеми учителями начальной школы. По результатам интервью были выделены педагогические действия, как способствующие, так и препятствующие формированию учебной самостоятельности.

На втором этапе с целью подтверждения гипотезы проводилось сравнение результатов детей по учебной самостоятельности с результатами интервью. Результаты обработаны и определены педагогические действия, способствующие или препятствующие формированию учебной самостоятельности.

На третьем этапе на основе интервью проводились обучающие семинары для учителей, с целью определения трудностей в построении учебного действия по формированию учебной самостоятельности. Семинары проводились с учителями начальной школы.

2.2 Констатирующий эксперимент «Интервью педагогов, по выделению педагогических действий, которые способствуют или препятствуют формированию учебной самостоятельности»

2.2.1 Описание эксперимента

С сентября 2015 года и по май 2016 года проводилось интервью педагогов. Учителям предлагалось описать, на что они обращают внимание при проведении тренировочных занятий, описать разные ситуации.

Формирование индивидуального учебного действия на занятиях проходит несколько этапов:

1. Этап оценивания по шкалам: план;
2. Ситуация выбора;
3. Подготовка: инициатива (к взрослому, к столу помощнику), выбор, ситуация затруднения;
4. Проверка;
5. Отработка;
6. Переходы;
7. Работа над ошибками.

Важными этапами являются первый этап и второй. Относительно данных этапов мы выделяли ключевые точки.

Создавая интервью, наши вопросы касались этих ключевых точек: как учитель работает с трудностями и так далее. Вопросы были непрямого типа, так как нам, было, важно, что наблюдает учитель и как он, затем выстраивает свое действие или не выстраивает.

Интервью заключалось в следующем: учителям предлагалось описать, на что они обращают внимание при проведении тренировочных занятий, описать разные ситуации:

У вас проходит тренировочное занятие, на что вы обычно обращаете внимание при его проведении.

Опишите разные ситуации.

Ситуация №1. Во время оценивания по шкалам, на что вы обращаете внимание?

Ситуация №2. Ученик совершает выбор вида работы: контрольной работы, либо тренировочной. Что в первую очередь вы наблюдаете?

Ситуация №3. С каким поведением ученика во время подготовки вы сталкиваетесь?

Ситуация №4. Как обычно в вашем классе проходит работа над ошибками?

2.2.2 Способ определения эффективности или неэффективности педагогического действия

Для того чтобы увидеть эффективно действие или неэффективно мы, опираясь на предыдущие занятия по формированию учебной самостоятельности, выделили следующие критерии:

1. Предметом своей работы держит связь между подготовкой и оценкой;
2. Проводит с ребенком анализ ошибок в работе;
3. Заметив трудности у ребенка, делает паузу, ждет инициативного обращения ребенка;
4. Умеет работать с сомнениями ребенка;
5. Соотносит трудности ребенка с его подготовкой.

Если педагогическое действие соответствовало одному из критериев, то данное действие считалось эффективным. Если же не соответствовало, то данное педагогическое действие неэффективно.

2.2.3 Качественный анализ результатов

По проведению интервью, нами были проинтерпретированы, проанализированы ответы и выделены педагогические действия,

способствующие или препятствующие формированию учебной самостоятельности.

Педагогические действия, способствующие формированию учебной самостоятельности:

1. Учитель связывает оценку ребенка с подготовкой. Обращает внимание на то, чтобы ребенок адекватно оценил себя, опираясь на предыдущий опыт: «Если у ребенка есть трудности нужно открыть домашние работы, предыдущие самостоятельные работы, чтобы ребенок посмотрел и адекватно оценил свои трудности и адекватно оценил себя по шкалам»;

2. Учитель предоставляет ребенку возможность выделить, где у него ошибка и в чем причина. Учитель и дети проверяют, анализируют, смотрят, на каком задании больше всего допустили ошибки: «Работу начинаем с этого задания, выясняем, в чем причина плохого выполнения, что может помочь решить его. Разбираем фронтально задания, обращая внимания на детей которые не выполнили, чтобы они участвовали»;

3. Учитель смотрит, какую работу берет ребенок, если видит затруднения ребенка, а ребенок спустя некоторое время не проявляет инициативу, подходит к ребенку и спрашивает его: «Смотрю, какую работу берет, если ребенок в затруднении спрошу, нужна ли ему моя помощь»;

4. При оценивании ребенок сомневается в своих знаниях и низко себя оценивает, выбирает тренировку. Учитель, видя это, подходит к ребенку и спрашивает, в чем ребенок сомневается и почему. «Бывают ситуации, есть у меня один ребенок, который занижает свою оценку по всем умениям, потому что ребенок не уверен в своих знаниях. Он очень часто ставит себе тренировку, когда есть работа на выбор на оценку. Я уже несколько раз с ним разговаривала, чтобы он оценивал себя реально. Я к ней подхожу и прошу объяснить свою оценку. В чем у тебя сомнения?»;

5. Учитель наблюдает за детьми во время подготовки, какие берет карточки. Делает так, чтобы ребенок соотнес карточку по умениям со своими

шкалами и сказал, почему он взял именно эту карточку: «... Я буду наблюдать за теми детьми, которые берут карточки. В первую очередь видимо за слабыми: какую он взял карточку, на какое умение. Он должен соотнести со своими шкалами и сказать, почему он взял именно эту карточку. Я подхожу и спрашиваю: почему взял карточку на данное умение?»;

Педагогические действия, препятствующие формированию учебной самостоятельности:

1. Учитель не связывает подготовку и оценивание ребенка, для себя отмечает трудности ребенка и как он себя оценивает, но дальше с этим не работает: «Смотрю у кого, какие трудности, на каком уровне он себя отмечает по шкалам. Смотрю на выбор, если ребенок выбрал к.р. я подхожу и спрашиваю, почему он её выбрал»;

2. Учитель проверяет, анализирует, смотрит, на каком задании больше всего дети допустили ошибки, говорит детям, где они ошиблись и в чем у них трудность, не давая возможности ребенку самому проанализировать и рассказать в чем у него трудности: «Я проверяю, анализирую, смотрю, на каком задании больше всего дети допустили ошибки, сообщаю детям, где их ошибки и в чем трудность»;

3. Учитель смотрит, какую работу берет ребенок, если видит затруднения ребенка, то сразу подходит к нему, указывает что делать: «Смотрю, какую работу берет, если ребенок в затруднении говорю ему взять карточку»;

4. Ребенок сомневается в своих умениях. Учитель смотрит, какую работу берет ребенок и считает, что ему стоит взять на оценку, если он видит, что ребенок берет тренировку, то учитель напрямую ребенку указывает, бери то-то: «Бывают ситуации, есть у меня одна девочка, которая занижает свои знания по всем умениям, потому что она не уверена в себе. Она очень часто ставит себе тренировку, когда есть работа на выбор на оценку. Боится получить плохую оценку, потому что она очень сильно себя

любит. Я уже несколько раз с ней разговаривала, чтобы она оценивала себя реально. Я к ней подхожу и говорю: возьми контрольную работу»;

5. Учитель соотносит тренировку ребенка с его трудностями, но на переход от одного умения к другому указывает ребенку сам, не спрашивая его об этом переходе: «Ну ситуация разные бывают, например ситуация когда он берет не то умение, которые будут в контрольной работе. Зачастую они берут то, что им полегче, например, научился он там решать уравнения, он идет их решает. Если он не знает, как задачи решать, то он их отмалчивается и не берет, пока ты к нему с наводящими вопросами не подойдешь: посмотри, еще раз оцени»;

ВЫВОД: проанализировав результаты интервью, мы видим, что часть учителей, на основе наблюдения выстраивают свое педагогическое действие, как совместное, открытое действие. Другие учителя, на основе наблюдения не выстраивают свое действие, как открытое, направленное на поддержку и усиление детской инициативы. Из чего можно сделать вывод, что те учителя, которые не выстраивают свое действие, как открыто и совместное не могут качественно выполнять поставленную задачу федерального государственного стандарта: формирование учебной самостоятельности.

2.3 Сравнение результатов детей по учебной самостоятельности с результатами интервью

2.3.1 Описание процедуры

Для проверки нашей гипотезы в конце учебного года в каждом классе начальной школы была проведена диагностическая процедура "Подготовка к контрольной работе", разработанная О. С. Островерх и А. Г. Мокроусовой. Данная процедура проводилась с целью определения уровня сформированности учебной самостоятельности.

Процедура заключалась в следующем: учитель объявлял о возможности выбора при выполнении контрольной работы: сразу выполнять

контрольную работу или могли потренироваться. Учащиеся имели возможность самостоятельно определять, с чего им начинать работу, в какой момент переходить от тренировки к контрольной работе и какие средства использовать при подготовке.

Были составлены вопросы по наблюдению за детьми, которые позволяли говорить о тех или иных показателях учебной самостоятельности.

Вопросы заключались в следующем:

1. ФИО, класс, число;
2. Отметка, на которую оценил себя ребенок по каждому умению (шкалы);
3. Почему выбрал тренировку?
4. Есть ли у тебя план работы?
5. Количество карточек (карточки со * или без);
6. Почему взял эту карточку?
7. Трудности при выполнении карточки (есть ли инициатива, откладывает карточку, обращается за помощью);
8. Когда откладывает карточку: почему отложил эту карточку?
9. Решает ли карточку до конца. Если есть ошибки при проверке, берет ли еще карточку на это же умение;
10. Проверяет или нет, если после второй карточки не проверяет, спрашиваем: Как ты узнаешь, правильно ли ты выполнил?
11. Почему ты взял карточку на другое умение?
12. Если берет карточки с умением ловушка: Почему взял карточку на данное умение? Как ты оценил себя по этому умению? Как узнать, какие умения нужны для контрольной работы?
13. Если ребенок не берет ловушки или карточки на другие умения: Смотри там столько разных карточек на разные умения, ты брал разные, а почему не взял карточку на данное умение?
14. Как ты считаешь, подготовился ли ты к контрольной работе? Если ребенок отвечает, что не подготовился: Что будешь делать?

15. Как ты считаешь, на какую оценку напишешь контрольную работу?

16. Будешь ли брать карточки домой? Если ребенок отвечает, буду: Иди, бери карточки, а я тебя подожду.

Контрольная работа:

1. Почему выбрал контрольную работу? На какую отметку претендуешь?

2. Почему ты перешел с первого задания на пятое (последовательность)?

3. Испытывает ли трудности при выполнении контрольной работы

4. Правильно ли выполняет?

5. Как ты считаешь, на какую оценку ты выполнил контрольную работу? Просим нарисовать шкалы.

6. Если вернуться в начало урока чтобы ты выбрал? (если контрольную работу оценил не на пять).

Таким образом, с помощью данной процедуры мы выявили уровень сформированности учебной самостоятельности.

2.3.2 Качественный и количественный анализ показателей эффективности педагогического действия

В данной процедуре принимали участие учителя начальной школы. Нами взяты интервью семнадцати учителей. Для того чтобы подтвердить или опровергнуть гипотезу, мы сопоставили результаты интервью с результатами по учебной самостоятельности. Сравнивали по двум показателям: инициатива и проверка.

Анализ эффективности педагогического действия по вторым классам:

У 3-х учителей с эффективными педагогическими действиями 25 % детей проявляют инициативу, 11 % проявляют самоконтроль.

Ситуации к действиям, способствующим формированию учебной самостоятельности:

- Как он оценил себя по шкалам и ту ли карточку он выбирает, т.е., соответствует ли проблема той карточки, которую он выбирает.

- Еще берет карточки по умению соответствующей проблеме, нормально к этому отношусь, если простую берет, нормально отношусь если вторую карточку простую берет, если третью берет тоже простую, то уже как-то подключаюсь, чтобы его переориентировать, чтобы брал посложнее;

- Проверяю, раздаю тетради, берем тетради по умениям и смотрим предыдущие умения, добавились ли новые умения, если добавились то, рисуем новую шкалу, если нет, то смотрим, улучшились ли эти умения. Ну и продолжаем дальше работать, обязательно индивидуальный подход.

- На адекватность его оценки, как себя оценил, занижил или нет. Из какого основания он исходит при оценивании;

- Перед этим же было некое оценивание, я наблюдаю соответствие оценки и его выбору. Если, например, у ребенка крестик внизу, а он пошел к контрольной работе и решил ее уже брать, то я спрошу «Почему ты берешь контрольную работу?»

- Когда ребенок приходит за проверкой, я спрашиваю для чего он ко мне подошел, что будешь делать дальше, почему именно это. Есть дети, которые долго сидят, тогда сама проявляю инициативу;

- Когда они первый класс были, работа особо не разворачивалась. Вот во втором классе мы работаем сначала с тетрадями умений, они получают результаты, оценивают себя и видят, как они продвинулись в умении, чертят себе график. Вместе разрабатываем то задание, в котором они сделали ошибки, а дальше уже каждый работает индивидуально на эти умения, берет карточки;

- Обращаю внимание, куда ребенок ставит крестик. Как часто и в какое место он его ставит. Если ребенок все время ставит наверху и эта ситуация соответствует действительности, это одна ситуация. Если его

работа не блестящая, но крестик наверху, здесь другая ситуация. Ты подзываешь ребенка и разговариваешь с ним на предмет того, почему он здесь поставил крестик. Хуже ситуация, когда ребенок при хорошо выполненной работе ставит себе внизу постоянно крестик. Это говорит о том, что у ребенка какая-то тревога может быть, неуверенность, либо то, на что следует обратить внимание, чего сразу не видно. И уже ребенок предметно, по тем крестикам, которые он поставил, задаешь вопросы. Если это работа по критериям уже, и ребенок ставит ниже крестик, то это значит, что в этом месте у него есть проблемы, здесь еще нужно поработать. Для учителя это сигнал, что над этой темой нужно больше поработать;

- Если ребенок берет контрольную работу, учитель смотрит, как он ее выполняет. С ним уже ведет предметный разговор: почему он взял контрольную работу? Если взял тренировочную, то тоже почему? Какие умения еще на его взгляд стоит отработать, чтобы работа была успешной? Когда ребенок выбирает тренировку, мы у него спрашиваем: почему он выбрал тренировку, в каких умениях трудности, а как мне увидеть, что в этом умении у тебя еще трудность, покажи на шкалах, где отметить? Мы смотрим, какие тренировки ребенок выбирает. Если берет сразу контрольную работу, то смотрим насколько успешно. Если справился, то молодец, если не справляется, то возвращаем его еще раз к контрольной работе и задаем вопрос: а что тебе могло бы помочь выполнить контрольную работу правильно на 5? Обращаем его к тому, чтобы он может быть, еще потренировался;

- Есть поведение ученика, когда он выбирают тренировку, исходя из тех затруднений, которые они у себя зафиксировали и тренируются пока, как им кажется, эта тренировка не будет качественной, берет следующую тренировку. А бывает, когда он выбрал адекватную тренировку, но не знает, сколько ему тренироваться. Подходит к учителю и спрашивает: а мне еще тренироваться? Здесь учитель задает вопрос: а ты сам как считаешь нужным?

Чувства у ребенка страха или неопределенности, он не знает, когда остановить тренировку.

Два педагога вторых классов показали низкие результаты по формированию учебной самостоятельности. У педагогов с неэффективным педагогическим действием только 15% детей проявляют инициативу, 4% детей проявляют самоконтроль.

Ситуации к действиям, не способствующим формированию учебной самостоятельности:

- На те умения, которые оценил ученик. На каждое умение обращаю внимание;

- Обращаю внимание, какой именно контроль он выбрал. В ходе наблюдения, обращаю внимание, почему именно этот контроль он выбрал;

- Бывает такое, что ученики сразу берут контрольную карточку, не совершая тренировки. Когда просишь ученика: может, ты еще потренируешься – ученик настолько уверен в себе, а в итоге получается, что пишет контрольную работу ниже среднего балла. Бывает такое поведение, когда берут какие-то карточки тренироваться, не понимают задание и начинают психовать, поведенчески привлекать к себе внимание, отвлекать других ребят;

- Самая первая работа над ошибками у нас проходила, мы ее все вместе выполняли, настолько подробно разобрали, что сейчас они выполняют сами. Они знают, что у меня ошибка в этой орфограмме и на эту орфограмму нужно подобрать слова. Кто-то нуждается в помощи. С кем-то работаем вместе, а кто-то самостоятельно;

- Адекватно ребенок себя оценивает или неадекватно, относительно своих трудностей. Правильно ли выстраивает тренировку;

- Это по-разному. Если ребенок адекватно выбирает контрольную работу, это одна ситуация. Если неадекватно выбирает контрольную работу, то тогда обращаю его внимание на, то, что он неправильно себя оценил. Вместе с ребенком понимаем, какие у него трудности, беседуем на тему того,

что для чего нужна тренировочная работа, почему нельзя было сразу писать контрольную работу. В основном контрольную работу уже никто не выбирает;

- Есть пассивные ученики, которые себя вроде бы правильно оценивают, но тренировка их заключается, например, в решении всего лишь одной карточки, они дальше не от того, что их не получается, а просто не хотят себя напрягать;

- Есть дети, которые оценили себя правильно, а карточки берут легкие. Выбрали, например, что не получается: задачи, столбик, уравнения. Задачи совсем не получаются, а столбик уже вроде как маленько получается, вот они столбик и отрабатывают столбиком. А задачи сложные они и не хотят сталкиваться со сложностями.

ВЫВОД: для определения эффективности педагогического действия мы взяли результаты детей по учебной самостоятельности и выбрали такие показатели как инициатива и самоконтроль. Мы видим, что во вторых классах 3 учителя с эффективными педагогическими действиями и процент детей по инициативе составляет 25, по самоконтролю 11. У учителей с неэффективными педагогическими действиями (2 человека) процент по инициативе следующий: 15, по самоконтролю 4. Данные результаты представлены в таблице 2 - Показатели эффективности/неэффективности педагогического действия по вторым классам:

Таблица 2 – Показатели эффективности/неэффективности педагогического действия по вторым классам

Показатель	Эффективность педагогического действия (Процент(%)детей от класса)	Неэффективность педагогического действия (Процент (%)детей от класса)
Инициатива	25	15
Самоконтроль	11	4

Анализ эффективности педагогического действия по третьим классам:

Один педагог третьих классов показал высокие результаты по формированию учебной самостоятельности. У педагога с эффективными педагогическими действиями 60% детей проявляют инициативу. Также есть такой показатель как самоконтроль, его проявляют 64% детей.

Ситуации к действиям, способствующим формированию учебной самостоятельности:

- Если у ребенка есть трудности нужно открыть домашние работы, предыдущие самостоятельные работы, чтобы ребенок посмотрел и адекватно оценил свои трудности и адекватно оценил себя по шкалам;

- Как оценил себя по шкалам, если оценил себя низко и берет контрольную работу, значит, не понимает своих трудностей и смысла тренировочных заданий, смотрю на адекватность выбора. Могу задать вопрос: ты себя оценил, посмотрел на шкалы? У тебя есть план? Можешь выполнять контрольную работу?

- Раздается работа, возвращаемся к предыдущим шкалам, чертим еще раз эти же шкалы и дети оценивают себя после контрольной работы. Если ошибок нет в определенном умении, то дети обводят шкалы, которые они чертили перед контрольной работой, а если есть, то оценивают себя заново на них. Соотносят 2 шкалы. Если в контрольной работе есть ошибки, то дети делают повторное тренировочное занятие, если все решено правильно – решают карточки со звездочкой или создают свои аналогичные задания.

Три педагога третьих классов показали низкие результаты по формированию учебной самостоятельности. У педагогов с неэффективными педагогическими действиями только 13% детей проявляют инициативу. Также есть такой показатель как самоконтроль, его проявляют только 45% детей.

Ситуации к действиям, не способствующим формированию учебной самостоятельности:

- Смотрю у кого, какие трудности, на каком уровне он себя отмечает по шкалам;

- Бывают ситуации: когда ребенок берет всё подряд; говорит что всё хорошо и берет контрольную работу не заглядывая в тетрадь; все карточки выполняет которые берет не проверяет у учителя; если не получается что-то в карточке оставляют и берут другую;

- Ну, в процессе, когда они ставят себе галочки, я могу потом, когда они уже поставят, я посмотрю. Мне интересно с точки зрения того, кто как себя оценил, то есть у кого какая самооценка. Кто высоко себя оценил, у кого заниженная самооценка по уровню овладения навыков. Ну, это не в процессе, это уже когда они оценят себя, мне как бы это важно и интересно.

Да, мне интересно, например, те ли они выбрали задания. Я потом посмотрю, выбрал ли он те задания, которые действительно являются ему необходимыми, у него с ними проблемы в этих умениях. Или он выбрал те, которые легкие для него, которые точно знает, что он с ними справится. Это тоже для меня важно. Потому что на самом деле важно же знает он свои проблемы или не знает;

- Я смотрю, действительно ли он берет те тренировочные задания, которые помогут ему решать контрольную, то есть те, которые подобные, похожие в контрольной или он просто берет, потому что пошел и взял. Это тоже для меня важно. Лишь бы не делать контрольную, а взять, что попроще и посидеть, т.е. те ли задания он берет для себя.

- Они работают с этим с удовольствием, то есть, у них нет проблем. Он берет карточку, что-то делает по ней. Единственное что именно с этими детьми в этом классе, они очень часто подбегают. Причем с вопросами: а правильно ли я сделал? Или они могут сказать в задании: а это так? Они все время задают вопросы, когда хотят получить подтверждение правильности своего решения. Вот такое в этом классе есть.

ВЫВОД: для определения эффективности педагогического действия мы взяли результаты детей по учебной самостоятельности и выбрали такие

показатели как инициатива и самоконтроль. Мы видим, что в третьих классах 1 учитель с эффективными педагогическими действиями и процент детей по инициативе составляет 60, по самоконтролю 64. У учителей с неэффективными педагогическими действиями (3 человека) процент по инициативе следующий: 13, по самоконтролю 45. Данные результаты представлены в таблице 3 - Показатели эффективности/неэффективности педагогического действия по третьим классам:

Таблица 3 – Показатели эффективности/неэффективности педагогического действия по третьим классам

Показатель	Эффективность педагогического действия (Процент (%) детей от класса)	Неэффективность педагогического действия (Процент (%) детей от класса)
Инициатива	60	13
Самоконтроль	64	45

Анализ эффективности педагогического действия по четвертым классам:

Два педагога четвертых классов показали высокие результаты по формированию учебной самостоятельности. У педагогов с эффективными педагогическими действиями 56% детей проявляют инициативу. Также есть такой показатель как самоконтроль, его проявляют 54% детей.

Ситуации к действиям, способствующим формированию учебной самостоятельности:

- Как правило, дети приучены к тому, что даже если в домашней работе что-то не получается, они подходят и спрашивают. И после этой контрольной работы, когда она уже проверена, дети мои приучены к тому, что я тоже могу ошибиться, там где, например, стоят полу-плюсы, они подходят и сами в индивидуальном режиме разбираются со мной. Это еще до того урока, когда будет официальная работа над ошибками. Вот этот этап тоже очень важен, потому что каждый ребенок разбирается в своей личной ошибке;

- Соответствует ли шкала тренировки той, которую себе ставит ребенок. Как оценил. Насколько ребенок рассчитывает свои силы. Видит ли ребенок свои проблемы, обнаруживает ли. Есть ситуация: ребенок сильный, а берет тренировочную работу. Здесь обнаруживается, видит ли ребенок, оценивает ли себя правильно, как выстраивают свою самооценку;

- Выделяются сначала ошибки по умениям. Предлагается объяснить свою ошибку и выполнить тренировку по данному умению. Заносят ошибку в тетрадь достижений;

- Когда выбирают тренировочные карточки, всегда оцениваешь его умения и то, что он выбрал, какие карточки. Бывает, когда ребенок потренировался, все успешно, он все равно берет карточки. Всегда сначала смотрю на умения, которые у него в тетрадке обозначены и соответствуют ли они выбранным карточкам.

Два педагога четвертых классов показали низкие результаты по формированию учебной самостоятельности. У педагогов с неэффективными педагогическими действиями только 23% детей проявляют инициативу. Также есть такой показатель как самоконтроль, его проявляют только 26% детей.

Ситуации к действиям, не способствующим формированию учебной самостоятельности:

- Ну ситуация разные бывают, например ситуация когда он берет не то умение, которые будут в контрольной работе. Зачастую они берут то, что им полегче, например, научился он там решать уравнения, он идет их решает. Если он не знает, как задачи решать, то он их отмалчивается и не берет, пока ты к нему с наводящими вопросами не подойдешь: посмотри, еще раз оцени;

- Нет ни каких проблем. Работают. Вопросы задают, друг другу могут вопросы задавать. Может быть, поведение такое, чтобы друг у друга никто не списывал. Не любят когда списывают друг у друга, потому что

каждый должен работать сам. Есть ребенок, который привык списывать, они его научают, что сам должен работать;

- Мы раскладываем по умениям обязательно и отрабатываем. Мы прямо переносим проблемы в тетрадку, а потом смотрим, на что стоит нам обратить внимание, и начинаем там разбираться. Смотрим, на какое умение, какой способ;

- Я обращаю, во-первых, на тренировочных занятиях, на то, что ребенок не умеет, то, что не знает, и это мы отрабатываем умение, которое у него плохое. При оценивании они уже знают выше, ниже уровня, посередине уровня, там мы смотрим, с чем он будет работать дальше;

- Разбираем умения. Алгоритм раскладывается на умения. Мы с каждым умением начинаем беседовать и работать. Определяем потом где, какие трудности у каждого ребенка, они оценивают. Смотрим, какой вид задания нужен ребенку. Каждый ребенок может сам подобрать по учебнику или есть какие-то заготовки карточек. По учебнику смотрят, ориентируются. Мы всегда задаем тон, какой-то промежуток времени, чем занимаемся. Дополняют задания.

ВЫВОД: для определения эффективности педагогического действия мы взяли результаты детей по учебной самостоятельности и выбрали такие показатели как инициатива и самоконтроль. Мы видим, что в четвертых классах 2 учителя с эффективными педагогическими действиями и процент детей по инициативе составляет 56, по самоконтролю 54. У учителей с неэффективными педагогическими действиями (2 человека) процент по инициативе следующий: 23, по самоконтролю 26. Данные результаты представлены в таблице 4:

Таблица 4 – Показатели эффективности/неэффективности педагогического действия по четвертым классам

Показатель	Эффективность педагогического действия (Процент (%) детей от класса)	Неэффективность педагогического действия (Процент (%) детей от класса)
Инициатива	54 - 58	24 - 43
Самоконтроль	33 - 73	31 - 43

Анализ третьей группы учителей:

Учителя третьих классов:

У педагогов данной группы инициатива выглядит следующим образом: 31% - 58%. Такой показатель как самоконтроль выглядит так: 48% - 54%.

Примеры из интервью:

- Ни на что не обращаю внимания, на ребенка которые оценивает себя неадекватно;

- Смотрю, какую работу берет, если ребенок в затруднении спрошу, нужна ли ему моя помощь. Есть дети, которые спрашивают можно ли брать контрольную работу, не могут решить;

- Ничего не хочет делать, лежит на парте; игнорируют ключи дети, им нужно, чтобы проверил учитель; списывают ключи с доски, не обращаются за помощью; берут карточки, где задания ловушки;

- Я оставляю детей, у которых есть ошибки, задание, в котором у всех ошибки мы прорабатываем вместе, разбираем, почему ошибка, как её избежать. Потом даю карточку аналогичную;

- Я злюсь, потому что ситуации бывают такие, что ребенку от лени ничего не хочется делать. Ему хочется сделать контрольную работу, чтобы я от него отстала. Мне хочется, чтобы они потренировались и углубили знания. Даже не то чтобы сделали на оценку, на пятерку, а чтобы у них знание было в голове и знание остаточное не на неделю, а чтобы они могли им пользоваться в разных ситуациях через неделю, через две и через год. На пятерку сделали и забыли. Очень много таких ситуаций, когда они сегодня знают, завтра забыли;

- Ну, я уже сказала, когда им просто от лени не хочется ничего делать или бывают ситуации, когда они говорят: я уже готов, мне ничего не надо готовить, я все знаю. У меня есть ученик, он так и говорит: я готов, я все знаю, и сидит книжку в это время читает. Поэтому приходится постоянно его отпускать туда, чтобы он все понимал, потому что, когда он просидит, прочитает, потом получает работу на оценку три, а говорит: я на 4 напишу. Хотя ребенок очень умный. Голова то у него работает;

- Это проверка домашнего задания, идет фронтальная работа над ошибками. Дети говорят, какие у них есть ошибки или где они не смогли, вот особенно с домашним заданием, когда они ставят вопросик в домашнем задании, потом мы все это обсуждаем, фронтально обязательно, чтобы каждый слышал. Но здесь что очень плохо, что одни задают вопросы, слушаю и вникают, другие в это время сидят в окно смотрят, они не слышат то, что происходит на уроке. И поэтому когда я говорю: исправьте свои ошибки в тетради, - начинаю проверять, человек 7 точно, как были ошибки, так и остались.

Вывод: Таким образом, мы видим высокие и низкие показатели в результатах детей, при этом в интервью больше эмоциональные высказывания, а по ним мы не можем сказать, что подействовало на такие результаты детей по инициативе и проверке.

Учителя четвертых классов:

У педагогов данной группы инициатива выглядит следующим образом: 25% - 56%. Такой показатель как самоконтроль выглядит так: 44% - 74%.

Примеры из интервью:

- Когда дети сами себя оценивают, они должны найти границу знания и незнания;

- Кто берет контрольную работу, мне очень интересно. И если ребенок берет тренировочные карточки, то, ну тут опять же я или в роли пассивного или либо я одна нахожусь, это вот какая ситуация? Когда я одна,

наверное, все-таки нахожусь: я буду наблюдать за теми детьми, которые берут карточки. В первую очередь видимо за слабыми: какую он взял карточку, на какое умение. Он должен соотнести со своими шкалами и сказать, почему он взял именно эту карточку;

- Что значит, с каким поведением ученика? Берут да и решают. Решают, проверяют. Если не правильно решают, то бывают там какие-то возгласы, непонимания у детей и ребенок сидит и мучается, решает эту карточку. Потом уже только подходит к учителю, если не может;

- Мы берем контрольную работу, которую мы выполняли. Возвращаемся к умениям, которые были в этой контрольной работе. Смотрим, как оценили себя дети. Потом заново по этим же шкалам оцениваем себя по контрольной работе. И работаем конкретно над теми умениями, которые опять же не получились в контрольной работе, с теми же самыми карточками;

- На то, на каком уровне себя оценил. Ну у нас вообще не шкалы, у нас знаки, ну такие условные: вопрос, плюс или минус. Как он себя оценил, почему;

- Ничего, не могу ответить на этот вопрос;

- Могу увидеть заинтересованность, также как и незаинтересованность. Для некоторых учеников занятия эти как отсидеться просто, что как бы здесь же учебная самостоятельность, я не имею право вмешиваться. Кто, наоборот, с удовольствием берет больше карточек решить, побольше потренироваться, то есть это занятие является как возможность для себя, улучшить свои знания;

- Возвращаемся к тем же шкалам, которые были до написания контрольной работы, потом рассматриваем умения в контрольной работе, оцениваем себя снова, сравниваем. Проводим диагностику, что не потренировали, что не получилось, что нужно еще тренировать.

ВЫВОД: Мы видим, что результаты детей по учебной самостоятельности расходятся с результатами интервью: в интервью не

видно как учитель работает с детьми, которые не адекватно оценивают. Не виден предмет работы. Некоторые же действия эффективны, но они противопоставляются данным по учебной самостоятельности.

Проанализировав и сопоставив результаты интервью педагогов и результаты детей по учебной самостоятельности, мы видим, что у учителей, которые в интервью выстраивают свое действие как открытое, высокий процент детей по выбранным нами показателям: инициативе и самоконтролю. У учителей, которые свое действие так не выстраивают, низкий процент детей по выбранным нами показателям. Показатели эффективности и неэффективности педагогического действия представлены в таблице 5.

Таблица 5 – Показатели эффективности/неэффективности педагогического действия

Показатель	Класс	Эффективность педагогического действия		Неэффективность педагогического действия	
		Количество учителей	Количество детей в %	Количество учителей	Количество детей в %
Инициатива	2	3	25	2	15
	3	1	60	3	13
	4	2	56	2	23
Самоконтроль (организация подготовки)	2	3	11	2	4
	3	1	64	3	45
	4	2	54	2	26

Из 17-ти учителей, принимавших участие в данном исследовании, 6 (35%) учителей с эффективными педагогическими действиями, 7 (41%) учителей с неэффективными педагогическими действиями.

4 (24%) учителя, у которых наблюдаются расогласования между показателями эффективности и показателями по учебной самостоятельности учащихся, данная группа учителей требует дальнейшего изучения.

2.4 Обучающие семинары с учителями начальной школы, по выделению эффективности педагогического действия

2.4.1 Описание процедуры

В течение года на основе интервью проводились обучающие семинары для учителей начальной школы, с целью определения трудностей в построении учебного действия по формированию учебной самостоятельности. Учителя на семинарах выясняли эффективность своего действия, а также в чем погрешность педагогического действия, так как у детей низкий уровень учебной самостоятельности. Учителя пытались выделить условия, которые связывают с результатом учебной самостоятельности. Также они выделили этапы тренировочного занятия.

На основе интервью педагогов были разработаны кейсы для работы на семинарах. Дынные кейсы давались учителям, для того чтобы они определили эффективность педагогического действия изложенного в конкретной ситуации. Это позволяло увидеть, как учителя оценивают свои действия и аргументируют.

Пример кейса представлен в таблице 6:

Рассмотрите действия учителя и определите, какое действие эффективно, а какое неэффективно и почему.

Таблица 6 - Кейсовая ситуация

Вопросы	Ответы учителей
У вас проходит тренировочное занятие, на что вы обычно обращаете внимание при его проведении. Опишите разные ситуации.	
Ситуация №1. Во время оценивания по шкалам, на что вы обращаете внимание?	<ol style="list-style-type: none">1. Как дети оценивают себя. Адекватно ли. Смотрю, как себя оценили. Некоторые дети, ладно малыши, сейчас они завышают оценку, а те дети, которые в четвертом классе они занижают свою оценку или завышают;2. Мы с детьми выделяем критерии оценивания, и от этого зависит количество шкал. Основные у нас аккуратность и правильность, и по правильности мы начинаем выделять, что должно быть правильно и как;3. Во-первых, правильно ли ребенок оценивает себя. Понимает ли, что это за шкала, какое умение отражает. Пользуется ли прошлым опытом. Сравнивает ли с предыдущим результатом эту шкалу и свой уровень.

Продолжение таблицы 6

Вопросы	Ответы учителей
	<p>4. Во время оценивание по шкалам, на какие умения и что значит правильно, что он считает, что его работа выполнена правильно, если это оценка. Как оценивают дети себя, вот еще на шкалах соизмеримо, что значит хорошо, ну высота где вот выполнено без ошибок, где ошибки допускаются и вот размер между этими оценками;</p> <p>5. Направленность оценивания. Мы только начали работать со шкалами;</p> <p>6. На адекватность его оценки, как себя оценил, занизил или нет. Соответствует ли оценка его трудности;</p> <p>7. Адекватно он оценивает себя или нет и на саму шкалу действительно ли у него проблемы с этим умением;</p> <p>8. На адекватность его оценки, как себя оценил, занизил или нет. Из какого основания он исходит при оценивании;</p> <p>9. На те умения, которые оценил ученик. На каждое умение обращаю внимание;</p> <p>10. Если у ребенка есть трудности нужно открыть дом.работы, предыдущие самостоятельные работы, чтобы ребенок посмотрел и адекватно оценил свои трудности и адекватно оценил себя по шкалам;</p> <p>11. Смотрю у кого какие трудности, на каком уровне он себя отмечает по шкалам;</p> <p>12. На что вы обращаете внимание, я не поняла, ну вот допустим шкалы, мы выбрали, ну чтобы именно по шкалам они оценивали. Я вот это не понимаю, на что обращать внимание? Ну, они оценивают себя по шкалам. Что значит обращать внимание. Если допустим, они выполняли задание, вот именно только к этому выбрали, допустим, ударение, вот они проверяют и оценивают себя. Тренировочных занятий у нас пока было мало, мы ж пока только учимся. Был бы второй класс еще, тогда можно было бы что-то сказать. Мы этих занятий провели то, еще очень мало. Я не знаю даже, как вам ответить на этот вопрос. Что значит обращать внимание. Мы договариваемся, что именно оцениваем, выбираем. Ну, допустим, берут они там тренировку, я не знаю, соединение, допустим. Вот они ставят шкалу, вот они оценивают себя. Ну как они оцениваю себя, каждый по своей работе. Сравнивают либо с образцом, ну и ставят крестик. Где ребенок поставит, это уже как ребенок считает, где ему там выше или ниже поставить. На это конечно обращаю внимание. Опять же кто-то может и ниже поставит, чем нужно. Бывает же такое, бывает, что низко себя оценивают ребяташки;</p> <p>13. А на что я должна обращать внимание? Ну, дети оценивают себя, на что? Ну, в процессе, когда они ставят себе галочки, я могу потом, когда они уже поставят, я посмотрю. Мне интересно с точки зрения того, кто как себя оценил, т.е. у кого какая самооценка. Кто высоко себя оценил, у кого заниженная самооценка по уровню овладения навыков. Ну, это не в процессе, это уже когда они оценят себя, мне как бы это важно и интересно;</p>

Продолжение таблицы 6

Вопросы	Ответы учителей
	<p>14. Обращаю внимание, куда ребенок ставит крестик. Как часто и в какое место он его ставит. Если ребенок все время ставит наверху и эта ситуация соответствует действительности, это одна ситуация. Если его работа не блестящая, но крестик наверху, здесь другая ситуация. Ты подзываешь ребенка и разговариваешь с ним на предмет того, почему он здесь поставил крестик. Хуже ситуация, когда ребенок при хорошо выполненной работе ставит себе внизу постоянно крестик. Это говорит о том, что у ребенка какая-то тревога может быть, неуверенность, либо то, на что следует обратить внимание, чего сразу не видно. И уже ребенок предметно, по тем крестикам, которые он поставил, задаешь вопросы. Если это работа по критериям уже, и ребенок ставит ниже крестик, то это значит, что в этом месте у него есть проблемы, здесь еще нужно поработать. Для учителя это сигнал, что над этой темой нужно больше поработать;</p> <p>15. На умение выделять умения изучаемого материала; на то, как они себя оценивают по данному умению. Обязательно обращаю внимание, есть ли дети, у которых оценка завышена. Бывают ситуации, когда я знаю конкретно, как ребенок занимается, а он себя оценивает более высоко. И что мне, как учителю, в этой ситуации делать, чтобы ребенок реально понимал, что у него завышенная самооценка или заниженная.</p> <p>16. Бывают ситуации, есть у меня одна девочка, которая занижает свои знания по всем умениям, потому что она не уверена в себе. Она очень часто ставит себе тренировку, когда есть работа на выбор на оценку. Боится получить плохую оценку, потому что она очень сильно себя любит. Я уже несколько раз с ней разговаривала, чтобы она оценивала себя реально. Я к ней подхожу и говорю: Амина, вот видишь, ты могла бы сделать на пятерку, у тебя нет ошибок нисколько. Она говорит: да я в следующий раз так сделаю. Но на самом деле в следующий раз поступает также;</p> <p>17. Ну, первое, что мы делаем, мы выделяем умения. Они выносятся на шкалы, в тетрадь для тренировочных работ. Каждому ребенку нужно себя оценить по каждому умению. Где есть трудности, там пониже. Где он считает, что у него абсолютно идеально получается, там повыше. Ну и идет разговор о том, а для чего мы делаем это оценивание. Я им задаю вопросы: как выдумаете, на какие умения вам нужно тренироваться? Обычно получаю обратную связь от детей, что будем тренироваться там, где есть трудности, где у нас крестик оценивания стоит пониже, что особое внимание мы обращаем на эти умения, где у нас есть трудности. Во втором классе мы пробовали составлять план работы для тренировки. Ребенок ставил цифру 1, что именно он будет тренировать, какое умение в первую очередь, брал то умение, где у него ниже всего стоит оценка. Потом ставил цифру 2 и выбирал умение, где у него чуть лучше результат, но тоже нужно потренироваться. У некоторых детей план состоял из трех и четырех пунктов в зависимости от того сколько умений он тренировал. Но ребята обычно составляли план, выбирая первыми пунктами, то умение, где у них больше всего было проблем;</p>

Окончание таблицы 6

Вопросы	Ответы учителей
	<p>18. Ни на что не обращаю внимания, на ребенка которые оценивает себя неадекватно;</p> <p>19. Я обращаю, во-первых, на тренировочных занятиях, на то, что ребенок не умеет, то, что не знает, и это мы отрабатываем умение, которое у него плохое. При оценивании они уже знают выше, ниже уровня, посередине уровня, там мы смотрим, с чем он будет работать дальше;</p> <p>20. Когда дети сами себя оценивают, они должны найти границу знания и незнания;</p> <p>21. Я смотрю внимательно на те шкалы, где они себя вверху оценивают и где совсем внизу ставят крестик. Ну и смотрю, задумывается ли ребенок где поставить крестик на шкале. Если ребенок думает, то он возвращает себя к своим знаниям. Особенно вызывает сомнения, когда ребенок ставит высоко свои умения;</p> <p>22. На то, на каком уровне себя оценил. Ну, у нас вообще не шкалы, у нас знаки, ну такие условные: вопрос, плюс или минус. Как он себя оценил, почему;</p> <p>23. Соответствует ли шкала тренировки той, которую себе ставит ребенок. Как оценил; Разбираем умения. Алгоритм раскладывается на умения. Мы с каждым умением начинаем беседовать и работать. Определяем потом где, какие трудности у каждого ребенка, они оценивают. Смотрим, какой вид задания нужен ребенку. Каждый ребенок может сам подобрать по учебнику или есть какие-то заготовки карточек. По учебнику смотрят, ориентируются. Мы всегда задаем тон, какой-то промежуток времени, чем занимаемся.</p>

В конце семинара можно было увидеть намеченные ориентиры дальнейшей работы.

Из семинара можно выделить следующие этапы:

1. Соотнесение результатов по учебной самостоятельности с педагогическим действием.
2. Определение эффективности/неэффективности педагогического действия.
3. Определение причин не эффективности педагогического действия.
4. Выделение этапов формирования учебной самостоятельности.
5. Работа с кейсовыми ситуациями, определение эффективности педагогического действия в той или иной ситуации.

6. Подведение итогов семинара.

Также целью семинаров являлось определить, может ли учитель при рассмотрении результатов по учебной самостоятельности, выделять дефициты в своем педагогическом действии: самостоятельно и при помощи семинаров.

2.4.2 Качественный анализ обучающих семинаров

В ходе семинара были выделены следующие критерии для сравнения результатов:

1. Связь с параллелью;
2. Динамика детей (какие были, какие стали). У учителей данный критерий не является предметом рассмотрения;
3. Какие этапы выделяют учителя.

На основе семинаров мы видим, что учителя самостоятельно не могут найти погрешности в своем действии, они считают, что их действия эффективны и замечательны. Некоторые учителя считают свое действие эффективным, только потому, что уровень детей остается неизменным: «У меня, как я набрала в первом классе по моим ощущениям, у меня нет регресса. У меня средний уровень 13 человек, 5 человек ниже. Вот они как пришли так в этой нише и сидят».

Некоторые же учителя, сначала не видели какво их действие. Считали, что их действия замечательны, хотя уровень детей низок.

При определении, с чем связан такой результат, учителя не видят в своем педагогическом действии какой-либо погрешности. Говорят, что уровень учебной самостоятельности низкий, потому что дети плохие (слабые), потому что планка высокая:

- «Набор такой очень слабый, тяжелый»;
- «Завышена планка по учебной самостоятельности начальной школы. Этот набор не понимает суть тренировки».

Только с помощью семинаров и дополнительных вопросов ведущего они начали выделять дефициты: «Я не могу сказать, что у меня не хватает времени, я провожу. Но я больше времени стала уделять моделированию. Я провожу это, в том числе и тренировку».

В итоге в ходе семинара учителя вместе с ведущим выделили следующие проблемы (причины) низкого уровня учебной самостоятельности у детей, которые представлены в таблице 7:

Таблица 7 – Трудности в формировании учебной самостоятельности

Дети	Внешние условия	Педагогические действия
1. Слабый набор	1. Завышена планка	1. Нет времени на качественную подготовку к занятию. 2. Этап освоения РО (составлять карточки второго уровня). 3. Интерес в другом месте. 4. Нет работы со столом помощником.

Также в ходе семинара, было обнаружено, что зачастую, если ребенок не удерживает какие-либо этапы в занятиях, то отсюда следует вывод, что эти этапы удерживает сам учитель и они не стали способностями самого ребенка. Следовательно, если убрать учителя и поставить другого, то все развалится и также при таких обстоятельствах нельзя говорить о том, что уровень учебной самостоятельности будет повышаться.

В ходе семинаров выявилось, что учителя удерживают не все этапы работы по формированию учебной самостоятельности. Некоторые же учителя, при определенных ситуациях задают вопросы, которые препятствуют инициативе – развитию учебной самостоятельности. Встречаются такие действия учителей, которые направлены на то, чтобы запретить ребенку что-то делать. А если учитель запрещает и ребенок не делает, то это уже не инициатива ребенка, а следование указанию взрослого.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод: в ходе семинаров выяснилось, что те учителя, которые в интервью показывают эффективность своего действия, то и в ходе семинаров они определяют свои дефициты и ставят цель их преодоления. Те учителя, которые показывают неэффективность своего действия, в ходе семинаров находят внешние причины, которые и связывают с трудностями формирования учебной самостоятельности (нет времени на качественную подготовку, дети слабые).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Для подтверждения гипотезы исследовательской работы нами были решены следующие задачи:

- выделение критериев для анализа эффективности или неэффективности педагогического действия;
- разработка, проведение и анализ интервью педагогов по учебной самостоятельности;
- сопоставление результатов интервью с результатами детей по учебной самостоятельности;
- проведение обучающих семинаров, с целью определения трудностей в построении учебного действия по формированию учебной самостоятельности.

Первая задача решилась следующим образом: мы, опираясь на предыдущие занятия по формированию учебной самостоятельности, выделили критерии, с помощью которых смогли определить способствует или не способствует действие учителя формированию учебной самостоятельности.

Решение первой задачи помогло нам, проанализировать проведенное интервью педагогов. Из интервью были выделены педагогические действия, способствующие или препятствующие формированию учебной самостоятельности. Это способствовало решению третьей задачи: исследование показало, что те учителя, которые в интервью выстраивают свое действие как открытое, направленное на поддержание детской инициативы, показывают высокий процент детей по выбранным нами показателям: инициативе и самоконтролю. Учителя, которые свое действие так не выстраивают, показывают низкий процент детей по выбранным нами показателям. Из семнадцати учителей принимавших участие в данном исследовании шесть учителей с педагогическими действиями, способствующими формированию учебной самостоятельности, семь

учителей с педагогическими действиями, не способствующими формированию учебной самостоятельности. Выявилась третья группа учителей: четыре учителя, у которых разногласия результатов интервью с результатами детей по учебной самостоятельности, что требует дальнейшего изучения.

Решением четвертой задачи являлось проведение обучающих семинаров. Данные семинары помогли нам увидеть, что те учителя, которые удерживают отношение между двумя частями детского действия (отношение между подготовкой и реализацией) то и в интервью показывают эффективность своего действия, а также и в ходе семинаров они определяют свои дефициты и ставят цель их преодоления.

СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Выгосткий, Л. С. Подростковый возраст в свете разных концепции [Электронный ресурс] / Д. Б. Эльконин, Л. И. Божович // Библиотека Фонда содействия развитию психической культуры. – Режим доступа: <http://psylib.org.ua/books/obuhl01/txt09.htm>.
2. Давыдов В. В., Слободчиков В. И., Цукерман Г. А. Младший школьник как субъект учебной деятельности // Вопросы психологии. - 1992. - №3. - С. 14–19.
3. Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения: монография / В. В. Давыдов. - Москва: Интор, 1996. – 544 с.
4. Новый закон «Об образовании в Российской Федерации»: федер. закон от 29.12.2012. № 273–ФЗ. – Москва: Эксмо, 2012. – 141 с.
5. Островерх О.С., Козлова Л.М. Младший школьный возраст: характеристика педагогического действия и средства его построения. - Красноярск. 2002. – Режим доступа: http://first-school-age.narod.ru/new_18.htm
6. Островерх, О. С. Образовательное пространство учебной деятельности и динамика учебной самостоятельности школьников / О. И. Свиридова, А. Г. Мокроусова // Материалы XIX конференции «Педагогика развития: инициатива, самостоятельность, ответственность». – 2012. – Режим доступа: <http://ippd.ru/resources/library?file=988>
7. Островерх, О. С. Об условиях становления индивидуального учебного действия в образовательном пространстве начальной школы / О. С. Островерх // Материалы IV научной конференции «Педагогика развития: возрастная динамика и ступени образования». - 1997. - Часть 1. – Режим доступа: <http://ippd.ru/resources/library?file=469>
8. Островерх О.С., Мокроусова А.Г. Учебная самостоятельность и ответственность в младшем школьном возрасте. // Материалы 9-й научно-практической конференции «Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление». – Красноярск. 2003. - С. 1-3.

9. Островерх, О. С. «Что есть педагогическое действие в развивающем обучении?» [Электронный ресурс] / О. С. Островерх // Режим доступа: http://first-school-age.narod.ru/new_19.htm

10. Содержание и способы оценки самостоятельности учеников в пространстве учебной деятельности: отчет о НИР / Казак Ю.С. – Красноярск: Сибирский Федеральный Университет, 2014. – 44 с.

11. Свиридова О.И. «Урочно-занятийная форма взаимодействия учителя и детей как условие развития учебной самостоятельности младших школьников» / О. И. Свиридова // Материалы 4-й научно-практической конференции «Педагогика развития: возрастная динамика и ступени образования». - Красноярск, апрель 1997.

12. Свиридова О.И. Форма организации учебной деятельности в начальной школе// Методические разработки. - Красноярск, 2001.

13. ФГОС НОО 15785 – 2009 Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования. – Введ. 6.10.2009. – Москва: Минобрнауки России, 2009. – 29 с.

14. Цукерман, Г. А. О детской самостоятельности / Н. В. Елизарова. // Вопросы психологии. - 1989. – С. 37-44.

15. Цукерман, Г. А. Поисковая активность в учебной деятельности / Ю. И. Суховерша // Вопросы психологии. – 2007. - №5. С. 25-38.

16. Цукерман, Г. А. Развитие учебной самостоятельности средствами школьного образования / А. Л. Венгер // Психологическая наука и образование. / Ред. В.В. Рубцов. – 2010. – №4. – С. 77-90.

17. Цукерман, Г. А. Развитие учебной самостоятельности / А. Л. Венгер. – Москва: «Авторский клуб», 2015. – 432 с.

18. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды // Д. Б. Эльконин. – Москва: Педагогика, 1989. – 560 с.

19. Эльконин, Б. Д. Опосредствование. Действие. Развитие / Б. Д. Эльконин. – Ижевск: ERGO, 2010. – 280 с.

20. Zabrodin Yu.M. Modernization of Psychological and Pedagogical Education as a Strategic Guideline of Development Educational Psychologist's Professional Standard. // Psikhologicheskayanaukaiobrazovanie [Psychological Science and Education]. - 2014. - Vol. 19. - No. 3. -p. 58–73.

21. Tsukerman G.A., Venger A.L. Development of Learning Autonomy by the Means of School Education. // Psikhologicheskayanaukaiobrazovanie [Psychological Science and Education]. - 2010. - No. 4. -p. 77–90.

22. Tsukerman G.A. Supporting Children's Initiative. // Kul'turno-istoricheskayapsikhologiya [Cultural-Historical Psychology]. - 2007. - No. 1.- p. 41–55.

ПРИЛОЖЕНИЕ А

(обязательное)

Результаты детей по учебной самостоятельности

Таблица А.1 - Показатели эффективности/неэффективности педагогического действия

Учителя			Инициатива в ситуации затруднения	Самоконтроль
Эффективные показатели (первая группа учителей)	Вторые классы	2м	5 человек из 16 человек 31 %	13 человек из 19 человек 68 % Всегда проверяют 3 человека 15%.
		2б	5 человек 31 %	6 человек из 16 человек 38 % Всегда проверяют 3 человека 19%
		2г	5 человек 28 %	8 человек из 19 человек 42 % Всегда проверяют 1 человек 5 %
	Третьи классы	3г	15 человек 60%	22 человека 88% Всегда проверяют 16 человек 64%
	Четвертые классы	4б	15 человек 58%	26 человек 100% Всегда проверяют 19 человек 73%
		4м	13 человек 54%	24 человек 100% Всегда проверяют 8 человек 33%
Неэффективные показатели (вторая группа учителей)	Вторые классы	2д	4 человека 20%	8 человек из 19 человек 42% Всегда проверяют 1 человек 5%.
		2а	3 человека 14%	4 человека из 21 человека 19 % Всегда проверяют 1 человек – 4%
	Третьи классы	3а	1 человек 4%	21 человек 84% Всегда проверяют 11 человек 44%
		3м	6 человек 31%	12 человек 63% Всегда проверяют 5 человек 26%
		3в	3 человека 11%	27 человек 100% Всегда проверяют 19 человек 70%
	Четвертые классы	4г	6 человек 43%	19 человек 96% Всегда проверяют 6 человек 43%
		4е	6 человек 24%	20 человек 80% Всегда проверяют 8 человек 31%
Третья группа учителей	Третьи классы	3д	14 человек 58%	21 человек 87%. Всегда проверяют 11 человек 48%
		3б	8 человек 31%	24 человека 92% Всегда проверяют 14 человек 54%
	Четвертые классы	4д	14 человек 56%	25 человек 100% Всегда проверяют 11 человек 44%
		4а	7 человек 25%	27 человек 96% Всегда проверяют 21 человек 74%

ПРИЛОЖЕНИЕ Б **(обязательное)**

Обучающий семинар с учителями начальной школы по выделению эффективности педагогического действия

Ведущий: Посмотрите результаты по учебной самостоятельности. Что для вас обозначают результаты? Показывают ли они эффективность вашего педагогического действия?

Учитель 1, называет, сколько процентов детей получили тот или иной уровень индивидуального учебного действия.

Ведущий: Вот смотри, когда я задала вопрос про эффективность неэффективность педагогического действия, как можно узнать эффективно он или нет. То есть, относительно чего можно судить об эффективности вашего педагогического действия?

Учитель 1: я не знаю, оправдываться я как бы не собираюсь. Дело в том, что занятия я проводила и провожу, а результаты такие.

Ведущий: Для тебя бы эффективным твое действие было, в каком случае?

Учитель 1: хотя бы выше среднего было несколько человек.

Ведущий: То есть если бы выше среднего было бы несколько человек.

Ведущий: Можно судить об эффективности, если появляются шкалы выше среднего. Можно судить об эффективности, если результаты по сравнению с прошлым годом выше.

Учитель 1: если по сравнению с прошлым годом, то раньше нам давали рекомендации к каждому ребенку. Сейчас здесь же общие фразы, которые не прикладываются ни к одному ребенку.

Ведущий: Смотрите, еще раз, чтобы ответить на вопрос об эффективности, можно посмотреть по сравнению с прошлым годом. Еще

можно посмотреть по параллели. Если посмотреть средние цифры по параллели, то ваши данные как сопоставляются с ними?

Ведущий. Люба у тебя как ты считаешь эффективное действие?

Учитель 2: У меня, как я набрала в первом классе по моим ощущениям, у меня нет регресса. У меня средний уровень 13 человек, 5 человек ниже. Вот они как пришли так в этой нише и сидят.

Ведущий: Ты говоришь, да мои действия были эффективными потому что, у меня были такие дети, и я работаю эффективно, потому что дети не переходят на низкий уровень.

Учитель 2: Да, да.

Ведущий: Давайте дальше, Лариса вот ты считаешь свое действие эффективным?

Учитель 3: Вот я тоже не помню, какой результат был в прошлом году. Сейчас у меня высокого уровня четыре процента, а по параллели один, выше среднего шестнадцать здесь пять. Средний уровень у меня ниже: 62 по параллели, у меня 56.

Ведущий: У тебя получились результаты выше, чем по параллели.

Учитель 3: Ну, по некоторым.

Ведущий: Ты свои действия можешь считать эффективными. Довольно ты сама, относительно себя?

Учитель 3: Я не помню, какой в прошлом году был результат. Вот с прошлым бы годом сравнить. Ну, мне кажется, что четыре человека были выше.

Ведущий: То есть ты относительно параллели можешь сказать, что твое действие было эффективно. А относительно самой себя, не эффективно.

Учитель 3: По-моему было выше.

Ведущий: Нина Павловна, а у вас?

Учитель 4: А какой был вопрос? (Сидит, проверяет тетради, вместо того чтобы участвовать в обсуждении).

Ведущий: Нина Павловна вопрос был: Вы считаете, ваше действие было эффективным, если смотреть на результаты учебной самостоятельности?

Учитель 4: Да мои действия замечательные, эффективные.

Ведущий: По сравнению с параллелью, у вас какие результаты?

Учитель 4: Дети немножко по-другому понимаю это, и я говорила об этом. Что когда ребенка спрашивает, объясняет мне: «Я беру карточки на уравнения, потому что по другим подготовился». Почему ему нельзя брать эти карточки. Скажите мне, пожалуйста. Те, которые лежат ловушечные карточки. Если он на самом деле говорит, обосновывает это, я к контрольной работе уже подготовился. Я хочу взять карточку на уравнение. Почему их нельзя взять?

Ведущий: Вот вы сейчас говорите о поведении ребенка почему? Оно как-то на ваше действие повлияло?

Учитель 4: конечно. Это влияет на результаты учебной самостоятельности ребенка.

Ведущий: Конкретно посмотрите, какой результат у этого ребенка. Смотрите, я говорю про ваше педагогическое действие. У вас есть низкий уровень?

Учитель 4: Да.

Ведущий: Ниже среднего уровень? Если сравнить с параллелью?

Учитель 4: У параллели ниже среднего.

Ведущий: Ладно, хорошо давайте тогда следующее. С чем вы связываете полученный результат? Давайте зафиксируем это. Люба с чем ты его связываешь?

Таблица Б.1 - Трудности в формировании учебной самостоятельности

Дети	Внешние условия	Педагогические действия
1.Слабый набор	1.Завышена планка	1.Нет времени на качественную подготовку к занятию. 2.Этап освоения РО (составлять карточки второго уровня). 3.Интерес в другом месте. 4.Нет работы со столом помощником.

Учителя: Набор такой очень слабый, тяжелый.

Ведущий: Ваше действие было не эффективным, потому что слабый набор, так?

Учителя: Да.

Ведущий: Еще, какие предположения?

Учителя: завышена планка по учебной самостоятельности начальной школы. Этот набор не понимает суть тренировки.

Ведущий: То есть вы считаете, что тот уровень выше среднего, который должен быть в третьем классе он должен быть ниже.

Учитель 4: Вот я перешла на новую программу, у меня нет столько времени готовиться к одному тренировочному занятию. Чтобы подготовиться эффективно к нему. Чтобы действительно разработать карточки сложные по умениям.

Ведущий: Не хватает времени на подготовку?

Учитель 4: на карточки, а не на подготовку. Не просто на подготовку. На объем не хватает времени. По трем умениям ведь нужно подготовить карточки. А там же еще нужно и повышенные уровни подготовить.

Ведущий: Не хватает времени на подготовку к занятиям?

Учитель 4: Да.

Ведущий: Что еще?

Учителя: мало, наверное.

Ведущий: Мы сейчас говорим не о том, мало или много.

Продолжение приложения

Учителя: Буквально на прошлой неделе состоялось совещание у директора, у параллели низкий процент по учебной самостоятельности. Суть в том, что раньше всегда наша параллель была выше всех. Вот этот третий класс и предыдущий набор. Эти дети слабее. Раньше набор был лучше, а сейчас.

Ведущий: Вы говорите про слабый набор детей.

Учителя: вот для того набора, уровень был ерунда. А вот сейчас для них он слишком высок. Понимаете, для тех детей это был нормальный уровень, а для этих детей он нечто.

Ведущий: Хорошо вот когда мы говорим про уровень класса или про завышенную планку, мы говорим как бы про внешние факторы. А вот в своем действии? Вот в своем действии Нина Павловна указала, что мне как педагогу не хватает времени на качественную подготовку. Что еще-то связано с собственным действием?

Учитель 1: Я не могу сказать, что у меня не хватает времени, я провожу. Но я больше времени стала уделять моделированию. Я провожу это, в том числе и тренировку.

Ведущий: Вот там ты свои интересы не видишь да, в направлении тренировочных занятий? Мы можем записать, что акцент сдвинут на моделирование?

Учителя: не надо. Мы делаем то же самое, что и четыре года назад.

Ведущий: Хорошо, давайте тогда сейчас посмотрим, что, то же самое вы делаете. Только для того чтобы понять причины, нужно вернуться к самому формированию учебного действия. Вот вы проводите занятие, вы предоставляете детям на выбор, скажите, пожалуйста, какие этапы этого занятия у вас есть в вашей работе?

У меня они есть выделенные, я хочу, чтобы вы сами выделили те этапы, которые есть на ваших занятиях. То есть сначала, что дети делают? Что вы предлагаете?

Учителя: Оценивание.

Ведущий: Итак, первый этап оценивание по шкалам.

Учитель: Я также как и мои дети не понимаю смысла.

Ведущий: вот я еще раз обращаю внимание, вот вы называете один свой дефицит, связанный с педагогическим действием. Предположение о том что вы не видите дефициты, из-за того что вы не владеете технологией формирования учебной самостоятельности. То есть на этих детях, которые к вам пришли у вас съехала.

Учителя: Нет, технологией мы очень хорошо владеем.

Ведущий: посмотрим, что-то же дает сбой на этих детях.

Учитель 4: Я сразу сказала у меня вот это: не хватает времени, чтобы делать карточки. Вот я считаю, что моделирование дает больше полезного детям, чем учебная самостоятельность.

Ведущий: я хотела поставить эту причину, но вы сказали, не пишите. Поскольку вы себе поставили цели другие связанные с моделированием и этому уделяете меньше времени, поэтому такой результат.

Учитель 4: Я могу еще сказать, что дети первый год работают по этой программе, им тяжело еще. По той программе у меня карточек много.

Ведущий: Опыта преподавания мало или что?

Учителя: освоение программы.

Ведущий: Трудность состоит в том, что мало как бы опыта?

Учителя: Нет не опыта.

У: Нет, не мало опыта, здесь другое. Просто человек идет по этой программе, и она должна как бы понимать как учитель, что она должна получить. И вклиниваться с эти карточками.

Учитель 4: Мне сейчас трудно сформулировать, так чтобы карточки входили.

У: Да, то есть ты в целом это не видишь.

Учитель 4: Да я не могу пока сформулировать так, чтобы я понимала, что эта карточка работает на умение.

Ведущий: Смотрите, сейчас вы проговорили, я поняла. То, что вы находитесь на этапе освоения программы РО.

Учитель 4: Не то, что РО, для меня пока тяжело составлять карточки. Именно то, чтобы они были развивающими.

Ведущий: Еще вот то, что вы сказали, что мне важнее моделирование.

Учитель: Не то, что важнее, мне интереснее моделирование.

Ведущий: То есть интерес лежит в другом месте.

Учитель 4: Ну, в чем трудность то, можно ведь переносить учебную самостоятельность и на другие уроки.

Ведущий: Да, можно переносить.

Здесь Нина Павловна возвращается к обсуждению, почему ребенок не может взять ложное умение, если он объясняет.

Учитель 4: Почему ребенку нельзя брать эти карточки. Скажите мне, пожалуйста. Те, которые лежат ловушечные карточки. Если он на самом деле говорит, обосновывает это, я к контрольной работе уже подготовился. Я хочу взять карточку на уравнение. Почему их нельзя взять? Я сама не понимаю, почему, когда он подготовился по всем умениям, он сделает контрольную, почему, если у него трудности в уравнениях, ему нельзя взять карточку на уравнения? В чем здесь ловушка, если ребенок объясняет?

Ведущий: Нина Павловна, вам покоя не дает это ситуация. Вот я уже второй раз слышу. У него какой уровень?

Учитель 4: выше среднего.

Ведущий: Выше среднего, ну так в чем проблема то?

Учитель 4: Дело не по Саше даже.

Ведущий: Нина Павловна давайте так...

Учитель 4: Я просто не пойму, почему ему нельзя взять эту карточку. Мне никто не объясняет.

Ведущий: Если ребенок объясняет, что он закончил свою подготовку, ему и поставили высокий уровень. Все. Если у вас по другим детям какие-то

не согласия, тогда нужно к тому, кто обрабатывал результаты подходить и задавать вопрос, понимаете.

Учитель 4: Почему когда ребенок объясняет, может ли он тогда брать эти карточки? Тогда он, получается, попадает в ловушку или не попадает?

Ведущий: В данном случае нет, потому что он свои умения, в которых были дефициты, все потренировал.

Учитель 4: Тогда консультация какая-то проводится этим диагностам?

Ведущий: проводится. Давайте так, первое что вы говорите, результаты, которые получились, они не правильно были обработаны.

Учитель 4: Нет, я не это говорю. Консультантов вы научили?

Ведущий: Научили. В обработке результатов учитываются не только, какие карточки он берет, там учитываются и другие факторы.

Учитель 4: Можно ли брать ребенку ловушечные карточки, если он объясняет, почему он берет?

Ведущий: Нужно наблюдать, как он тренируется. То есть здесь же нужно смотреть не только на то, что вы говорите. Давайте вернемся к нашей работе. Зачем анализировать из каких этапов состоит ваше занятие. Мое предположение состоит в чем, что то, что где-то вы делали на автомате, стало давать сбой. И предположение состоит в том, что насколько сейчас как бы держится процедура формирования. Какие именно вещи, помимо столов с карточками оказались: то, что делаю я на автомате, не замечаю, как я это делаю, а на детях это дает сбой. На чем состоит акцент работы учителя?

А чтобы это сделать нужно, понять свою работу. Поэтому я вам предлагаю реконструировать, понять из каких этапов состоит формирование учебной самостоятельности. То есть первый этап, мы выделили это оценивание по шкалам. Дальше мы посмотрим, выделив этапы, какие у детей бывают трудности и как вы, вот я вам принесла ситуации кейсовые, рассмотрим действия учителя, какое эффективное/неэффективное и почему. То есть мы еще раз попытаемся просто другими глазами на это посмотреть. Опыта много, просто на каком-то этапе, этот опыт дает сбой. Нужно понять,

почему он так, за счет чего, какие техники в своей работе, чтобы произошел сдвиг. Я все понимаю слабые дети, но относительно их самих они должны расти. Есть небольшое количество детей, которые остаются, но это небольшой процент. По крайней мере, к концу начальной школы не должно быть детей с низким уровнем, больше детей со средним уровнем, это показывает большая выборка из разных наборов, которые были. То есть к концу начальной школы мы ожидаем сдвиг относительно ваших результатов. И чтобы этот сдвиг произошел, мы на этих семинарах должны разобраться.

Учитель: Мы говорим о том, что для наших детей завышена планка, но у него должен произойти сдвиг уровня, то эта планка не понижается.

Ведущий: смотрите, что значит, завышена, вы можете говорить о том, что наши дети не достигли высокого уровня отметки пяти процентов, но нормой начальной школы, на которую ориентируется школа детей с низким уровнем не должно быть.

Ориентиры заданы школой. Мы должны достигнуть этих показателей, чтобы дети в средней школе могли осваивать программу.

Учитель: У нас была ситуация в прошлом году, у нашей параллели был класс в котором не велись занятия, он в средней школе летает, хорошо осваивает программу. Мы же наших детей вытягиваем по учебной самостоятельности, и они дали отличные результаты, но в средней школе они нисколько не блистали.

Ведущий: Вот ты сейчас что говоришь, сомневаешься в необходимости такой работы?

Учитель: Знаете, что я уже начинаю сомневаться нужно ли это моим конкретно детям.

Ведущий: Ну, я тебя слышу, что ты сомневаешься. Не надо не хочу сейчас тут ничего рассматривать и изменять свои действия, потому что на рынке это нужно.

Учитель: Я вообще просто говорю, а надо ли на самом деле это самим детям. Они меня не понимают. Вроде мне надо, делаю занятия все как

положено, а когда сторонние наблюдатели пришли, оказывается, они делают совершенно не то.

Ведущий: Есть такой этап, когда действие держится не на классе, а на учителе. Соответственно поставь другого учителя и все рассыплется. Поэтому мы и говорим о том, что, почему так. Значит, ты многие этапы держишь на себе и они не стали способностью самого ребенка.

Есть этап эмансипации, например: мама, говорит: иди мой руки перед едой, иди мой руки перед едой. Мама не говорит, он не идет мыть руки перед едой. То есть эти действия на маме. Мама в своей практике слишком долго держит это действие. Не надо говорить это, а потом уже спросить: «А ты руки помыл?». Это также как здесь.

Относительно индивидуального прогресса есть дети, которые не смогут в силу каких-то объективных причин, нарушено что-то серьезные какие-то вещи стойкие, какой алгоритм работы с такими детьми.

Ведущий: Подожди, есть еще такой момент, а насколько я, индивидуально, относительно их поменяла свою стратегию?

У: есть дети, которые ничего не сделали.

Нужны справки, которые показывают, что ребенок не может выполнять работу.

Ведущий: Нет, не просто справку. А ты в своей технологии все сделала, это же надо смотреть, насколько учитель, индивидуально с ребенком работает.

У: Нет, мы сейчас говорим про особенности ребенка, травмы там. Нужно смотреть ситуации развития.

Ведущий: Я предлагаю следующий этап работы, написать какие есть этапы, какие этапы вы выделяете. Пока я слышала один этап, оценивание по шкалам.

У: Мы пробовали в своем классе, составлять план тренировки исходя из оценивания. Смотрели, где ребенок оценил себя пониже повыше.

Ведущий: Ты говоришь о том, что на этом этапе вы еще делали план тренировки.

У: Да, да. Потому что я так пыталась их подтолкнуть.

Ведущий: Хорошо, еще. Ну, так что какой этап дальше идет?

У: Потом у нас называлось, работа по плану.

Ведущий: Подготовка. Так, еще.

У: Проверка там еще. Инициатива.

Ведущий: Вы говорите, что в этапе подготовка есть еще инициатива, да?

У: Да.

Учитель 4: Знаете что, я в своей работе упускаю стол с помощниками.

Ведущий: Почему вам это важно?

Учитель 4: Потому что помощником может быть не только учитель, но и карточки.

У: А я вот не совсем согласна. Вот стол помощников это как бы что? Вот смотрите, у меня нет стола помощников, есть такие тетради, куда дети обращаются.

Ведущий: Нина Павловна говорит, у меня есть предположение о том, что такие результаты связаны с тем, что я в своей работе не оформляю особым образом это место. Правильно? Это же предположение она высказывает.

Вот то, что вы сказали инициатива, она может идти как к взрослому, так и к столу помощнику.

У вас есть ход на практику, попробовать поработать со столом помощником.

Итак, вы отметили помимо инициативы проверку, еще что есть?

У: Работа над ошибками.

Ведущий: Это чем завершается данная работа.

Какие этапы мы выделили еще, наряду с этими: Мы выделили особый этап как ситуация выбора.

У: Это когда ребенок, например, решает какую карточку ему решить.

Ведущий:Смотри, ты сейчас говоришь про выбор внутри подготовки, а я говорю про то, когда он выбирает работу. Когда ребенок спрашивает, можно посмотреть контрольную работу, что это для вас значит?

У: Это значит, что он хочет посмотреть, смогу ли я эту контрольную сейчас решить.

Ведущий: Если он, Нина Павловна, говорит, что мне сейчас делать? Я не знаю, что мне сейчас брать контрольную работу или тренировку.

Учитель 4: Я не знаю.

Ведущий: Вот это место, как должен реагировать учитель, когда ребенок сомневается. На диагностике да, вы так отвечаете, а при формировании?

Учитель 4: Точно также.

У: Нет. Здесь же другое. Возьми тетрадь посмотри, как у нас там с тобой идет работа. Или, например, оценивание по шкалам, по каким шкалам у тебя низко?

Ведущий:Да, да, как вы обычно говорите.

Я фиксирую этап, ситуация выбора. А дальше мы будем смотреть, как перестроить свое действие на каждом этапе.

Давайте посмотрим, в этапе подготовке, что вы еще отметили. Вот эта ситуация затруднения в которую ребенок попадает и сидит при этом ничего не делает.

Еще очень важный этап, отработка, когда ребенок отрабатывает умения, которые он низко оценил.

У: У меня есть ученица, которая делает так: У меня есть на уроках ключи. Кто из детей подходит ко мне, кто-то к ним. Есть девочка, которая подходит, смотрит, садится и начинает делать, увидев образец ключа. Я ей говорю, ко мне подходи, мы будем вместе разбираться.

Ведущий:Она может так действовать?

У: нет. Потому что есть карточки без ключей.

С одной стороны это для нее опара, а с другой это для нее как угадывать, тренировка памяти. И когда я ей говорю, что следующий раз ты не будешь смотреть, а будешь подходить ко мне, тогда она подходит ко мне, и мы вместе разбираемся.

Ведущий: Давайте посмотрим, насколько учитель может так сказать ребенку.

У: Она, когда стоит рядом со мной, она каждый свой шаг советует со мной. Ей нужна внешняя поддержка.

Ведущий: Смотри, если мы что-то повесили в пространстве, то мы не можем сказать, не ходи туда иначе это будет опять остановка инициативы.

У: Ну а как в этой ситуации? Тогда вообще ключи убирать, когда она в этой группе работает?

Ведущий: Сделать карточки спроси у учителя, побольше. Таким образом, но не как не запретом.

Так еще один этап, который я хотела, это переходы. Очень мало детей, которые могут остановить свое действие и сказать: Я готов и пойти делать контрольную работу. Если ребенок после звонка идет, то тогда для него границей завершения подготовки является внешние ситуации, или учитель сказал ну, сколько ты можешь тренироваться, у тебя все хорошо иди, бери контрольную работу. Это все внешние оценки рефлексивности моей готовности. Мы должны быть очень внимательными. Если, например, Вася завершил тренировку и переходит к контрольной работе, я не говорю какой ты Вася молодец. А я просто описываю действия: Вася завершил тренировку и перешел к контрольной работе, безоценочно.

1. Этап оценивания по шкалам: план;
2. Ситуация выбора;
3. Подготовка: инициатива (к взрослому, к столу помощнику), выбор, ситуация затруднения;
4. Проверка;
5. Отработка;

6. Переходы;
7. Работа над ошибками.

Ведущий: Я сейчас вам предлагаю рассмотреть ситуации. Смотрим, как на ваш взгляд эффективно действие или нет и почему.

Учителя рассматривают ситуации.

Ведущий: После сегодняшней работы, что вы поменяете в своей практике?

Учитель 1: Я попробую с оцениванием. Потому что я сейчас начинаю подозревать, что мои одаренные дети, не понимают, чего они в себе оценивают.

Ведущий: Посмотреть на основании чего они оценивают, да?

Учитель 1: Да.

Ведущий: Тебе нужно повторить момент с тренировочным листом. Люба, а ты, что возьмешь?

Учитель 2: ну мне понравились вот эти вопросы.

Ведущий: Кейсы. А как вопрос должен задать учитель?

Учитель 2: Брать карточки ловушки.

Ведущий: Лариса?

Учитель 3: У меня тренировали одно два умения. Мало того что ловушек не было, так и выбора нет. Нужно расширить выбор.

Ведущий: Нина Павловна?

Учитель 4: Стол помощников.

ПРИЛОЖЕНИЕ В

(обязательное)

Интерпретация обучающих семинаров

Из семинара можно выделить следующие этапы:

1. Соотнесение результатов по учебной самостоятельности с педагогическим действием.
2. Определение эффективности/неэффективности педагогического действия.
3. Определение причин не эффективности педагогического действия.
4. Выделение этапов формирования учебной самостоятельности.
5. Работа с кейсовыми ситуациями, определение эффективности педагогического действия в той или иной ситуации.
6. Подведение итогов семинара.

Целью семинаров являлось определить, может ли учитель при рассмотрении результатов по учебной самостоятельности, выделять дефициты в своем педагогическом действии: самостоятельно и при помощи семинаров.

В ходе семинара были выделены следующие критерии для сравнения результатов:

1. Связь с параллелью.
2. Динамика детей (какие были, какие стали). У учителей данный критерий не является предметом рассмотрения.
3. Какие этапы выделяют учителя.

На основе семинаров мы видим, что учителя самостоятельно не могут найти погрешности в своем действии, они считают, что их действия эффективны и замечательны. Некоторые учителя считают свое действие эффективным, только потому, что уровень детей остается неизменным. Я же

считаю, что такое действие нужно считать неэффективным, так как дети держатся стабильно, но не движутся вперед.

Некоторые же учителя, сначала не видели какво их действие. Считали, что их действия замечательны, хотя уровень детей низок.

При определении, с чем связан такой результат, учителя не видят в своем педагогическом действии какой-либо погрешности. Говорят, что уровень учебной самостоятельности низкий, потому что дети плохие (слабые), потому что планка высокая. Вопросы ведущего никуда не продвигают учителей. Я считаю, что винить детей или внешние факторы, совсем не стоит. Да набор слабый, но те действия, которые срабатывали раньше не факт, что сработают на нынешних детях. Дети всегда приходят разные, каждый набор отличается от других. Именно поэтому необходимо рассматривать свое педагогическое действие, искать к каждому набору детей индивидуальный подход.

Только с помощью семинаров и дополнительных вопросов ведущего они начали выделять дефициты: не хватает времени на подготовку к таким занятиям. Лишь при более тщательном обсуждении, начали говорить и другие учителя про свое педагогическое действие: то, что интерес лежит в другом месте. Но если формирование учебной самостоятельности не стоит одним из приоритетов, то чего тогда хотят учителя получить? Как у детей повысится уровень учебной самостоятельности, если учителя проводят занятия, только потому что надо, а не для того чтобы сформировать.

Чтобы в дальнейшем разобраться, что же дает сбой на этих детях, педагоги начинают разбирать этапы занятия по формированию учебной самостоятельности. Но учителя выделяют не все этапы, а те с которыми они, скорее всего, работают.

Во время семинара, один учитель несколько раз затрагивал тему о том, почему нельзя детям брать карточки-ловушки, если они объясняют. Такое ощущение, что этот учитель сомневается в результатах по учебной самостоятельности, так как дети из его класса брали эти карточки.

Но также, он не может понять, что уровень ИУД каждому ребенку присваивается, с учетом многих факторов, а не только по тому берут ли дети ловушки или нет.

Некоторые учителя сомневаются, что учебная самостоятельность нужна им детям. Это говорит опять о том же, что если они сомневаются, то проводят занятия, потому что они стоят по плану, потому что сказала школа, но им это не нужно. При этом же они хотят, чтобы уровень повышался. Если учителям это не нужно то, что можно требовать от детей, каким образом их уровень повысится?

Также в ходе семинара, было обнаружено, что зачастую, если ребенок не удерживает какие-либо этапы в занятиях, то отсюда следует вывод, что эти этапы удерживает сам учитель и они не стали способностями самого ребенка. Следовательно, если убрать учителя и поставить другого, то все развалится и также при таких обстоятельствах нельзя говорить о том, что уровень учебной самостоятельности будет повышаться.

Учителя не удерживают этапы работы по формированию учебной самостоятельности. Некоторые же учителя, при определенных ситуациях задают вопросы, которые препятствуют инициативе – развитию учебной самостоятельности. Такие же и действия у некоторых учителей, которые направлены на то, чтобы запретить ребенку что-то делать. А если учитель запрещает и ребенок не делает, то это уже не инициатива ребенка, а всего следование указанию.

В ходе семинара было ясно видно, что у педагогов есть такие действия, которые препятствуют инициативе учащихся.

Из семинара видно, что идет не принятие учебной самостоятельности: зачем это нужно моим детям? Также идет не принятие инструмента: идет критика к инструменту оценивания учебной самостоятельности.

Отсюда следует не возможность анализировать его. Потому что первый уровень не пройден.

Второй момент в технологии идет выделение этапов, но так как идет не принятие то означает, что технология не освоена и они не могут выделить этапы по формированию учебной самостоятельности. Они не удерживают ключевые этапы учебной самостоятельности.

Даже если они выделяют этапы, то действия учителя строятся по типу инструктивного, директивного: делай, так как я тебе сказал, что является неадекватным для третьего класса. Также является несоответствующим и противоречащим формированию учебной самостоятельности.

Из выше сказанного следует, когда учителя вынуждены проводить занятия, то они задают вопросы, которые препятствуют инициативе детей, а также есть действия, которые направлены на то, чтобы запретить ребенку что-то делать.

На сегодняшний день критерии директивного действия:

1. На уровне принятия;
2. На уровне технологий;
3. На уровне вопросов.