

Федеральное государственное автономное
образовательное учреждение
высшего образования
«СИБИРСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Институт педагогики, психологии и социологии
Кафедра психологии развития и консультирования

УТВЕРЖДАЮ

Заведующий кафедрой

_____ Е.Ю.Федоренко

« _____ » _____ 2018г.

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

Влияние педагогического действия на учебную самостоятельность младших
школьников

37.04.01 Психология

37.04.01.02 Психология развития

Научный руководитель _____ доцент каф., канд. псих. наук О.С. Островерх
подпись, дата

Выпускник _____ Т.Ю. Перм
подпись, дата

Рецензент _____ зам. директора МАОУ О.И. Свиридова
подпись, дата «КУГ №1 – Универс»

Красноярск 2018

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	4
1 Особенности содержания педагогического действия при формировании учебной самостоятельности	9
1.1 Содержание и структура учебной деятельности	9
1.2 Понятие учебной самостоятельности в психологии	11
1.3 Педагогическое действие	14
1.4 Методы оценки учебной самостоятельности и педагогические действия..	19
1.5 Критерии и диагностические процедуры	21
2 Исследование влияния педагогического действия на учебную самостоятельность.....	27
2.1 Программа исследования	27
2.2 Описание методов и методик.....	31
2.2.1 Метод «Интервью»	31
2.2.2 Метод «Критериально-ориентированного наблюдения» за педагогическим действием учителя	34
2.2.3 Диагностическая процедура «Подготовка к контрольной работе и контрольная работа»	38
2.3 Качественный анализ результатов метода «Интервью»	43
2.4 Количественный анализ результатов метода «Интервью».....	47
2.5 Качественный анализ результатов метода «Критериально-ориентированного наблюдения»	48
2.6 Количественный анализ результатов метода «Критериально-ориентированного наблюдения»	53
2.7 Сопоставление количественных данных по результатам интервью и наблюдения	55
2.8 Количественный анализ результатов диагностической процедуры «Подготовка к контрольной работе и контрольная работа»	56
Закличение	64
Список использованных источников	67

Приложение А	72
Приложение Б	82
Приложение В.....	83
Приложение Г	100
Приложение Д.....	101

ВВЕДЕНИЕ

Одной из основных проблем психологии развития является соотношения обучения и развития. Один из главных вопросов, это вопрос о том, как качественно построить обучение, чтобы оно вело за собой развитие способностей ребенка.

Анализ психологической и педагогической литературы показывает, что педагогическое действие в учебной самостоятельности, которое мы изучаем и описываем, не имеет достаточного содержания и не влечет к повышению учебной самостоятельности.

Система развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова заключается в том, что уже в младшем школьном возрасте у ребенка формируется новый тип мышления: теоретический, позволяющий исследовать и понять сложность мира. Такое обучение воспитывает интерес к познанию и поиску новых источников информации. Оно способствует проявлению таких личностных качеств, как способность к сотрудничеству в коллективной учебной деятельности и за ее пределами, самостоятельность в достижении цели, ответственность за результаты. Таким образом, развивает желание и умение учиться [5].

Сейчас же формирование у обучающихся учебной самостоятельности – 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. Как показало наше предыдущее исследование, формирование учебной самостоятельности зависит от содержания педагогического действия. Под педагогическим действием понимается: открытое действие, которое включает в себя инициацию и построение детского действия как самостоятельного, ответственного учебного действия.

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 различие и переход от подготовки (тренировки) к реализации [19]. Для формирования учебной самостоятельности педагог должен строить свое педагогическое действие, используя разные институциональные формы (урок, занятие, поляризованный урок) и элементы образовательного пространства.

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 [30]. Автор выделяет позиции взрослого во взаимодействии с детьми: «Умелец» и «Учитель». Позиция «Умелец» характеризуется тем, что учитель передает свое мастерство своим ученикам. Содержанием образования в таком случае являются специальные предметные знания, умения и навыки. Позиция «Учитель» характеризуется тем, что педагог организует обучение всеобщим способам деятельности. Содержанием образования здесь выступают способы мышления и деятельности: анализ, моделирование, схематизация, самоопределение, целеполагание и т.д [29].

Теоретическим основанием нашей исследовательской работы является культурно-историческая теория и теория деятельности, разработанная Л.С. Выготским и его школой (А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, А.Р. Лурия и др.) в XX в. Культурно-исторический подход к развитию психики человека рассматривает формирование психики в онтогенезе как феномен культурного происхождения. В первую очередь это означает передачу взрослым ребенку культурных образцов поведения, общения и деятельности [22].

Данная магистерская диссертация является продолжением дипломной работы на тему: «Особенности педагогического действия, способствующего формированию учебной самостоятельности детей младшего школьного возраста». В прошлой работе нами выделены педагогические действия, которые обнаруживаются при формировании учебной самостоятельности. Возник вопрос, как влияют те или иные действия учителя на динамику учебной самостоятельности детей и то, какое качественное содержание присуще каждому действию.

На сегодняшний день проблема содержания педагогического действия в развитии учебной самостоятельности детей младшего школьного возраста является одной из актуальных. В предыдущем исследовании нами было разработано интервью, с помощью которого определялась связь педагогического действия с уровнем учебной самостоятельности детей. Исходя из данного исследования, мы пришли к выводу, что необходимо выделить характеристики занимаемых учителем позиций и выделить педагогические действия, которые влияют на формирования учебной самостоятельности.

Целью нашего исследования является определение влияния позиции учителя и соответствующего ей педагогического действия на учебную самостоятельность младших школьников.

Основными задачами исследования являются:

– Изучить позиции «инструктора» и «консультанта» и соответствующие им педагогические действия.

– Изучить влияние позиций «инструктора» и «консультанта» на становление учебной самостоятельности.

Объект исследования: педагогическое действие.

Предмет исследования: отношение педагогического действия и учебной самостоятельности.

Нами выделено две позиции, которые может занимать учитель при формировании учебной самостоятельности детей.

Позиция консультанта: педагог удерживает предметом своей работы индивидуальное учебное действие младшего школьника как отношение между подготовкой и реализацией. Учитель держит связь между оценкой и действием, между оценкой и подготовкой. Предметом наблюдения и работы учителя становятся трудности ребенка при организации подготовки и при переходе от подготовки к реализации. Действие педагога-консультанта является открытым, т.е. педагог строит обращение ребенка к дефицитам в его действии, создает возможности инициативного обращения к взрослому.

Позиция инструктора: педагог не удерживает предметом своей работы индивидуальное учебное действие младшего школьника как отношение между подготовкой и реализацией. Действует директивно: дает ребенку инструкцию к выполнению, говорит, как надо ему организовать свою подготовку, но не обращает ребенка к дефицитам в его действии, и закрывает возможности инициативного обращения ребенка к взрослому.

Гипотезой нашего исследования является предположение о том, что если педагог занимает позицию консультанта, то происходит положительная динамика учебной самостоятельности младших школьников, а если педагог занимает позицию инструктора, то положительной динамики учебной самостоятельности младших школьников не происходит.

Для достижения исследовательской цели были сформированы следующие задачи:

1. Определить основные понятия исследования.
2. Определить с помощью метода интервью, какую позицию занимает учитель.
3. Разработать критериально-ориентированное наблюдение.
4. Определить с помощью наблюдения на занятии, какая позиция преобладает в действии учителя.
5. Сопоставить результаты интервью с результатами наблюдения.
6. Выделить характеристики позиции консультанта и позиции инструктора.

7. Определить уровни учебной самостоятельности младших школьников с помощью диагностической процедуры «Подготовка к контрольной работе и контрольная работа».

8. Исследовать динамику учебной самостоятельности у младших школьников.

Методы исследования:

1. Анализ литературы.
2. Интервью.
3. Критериально-ориентированное наблюдение.
4. Контент анализ: выделение значимых единиц текста.
5. Диагностическая процедура «Подготовка к контрольной работе и контрольная работа».
6. Статистический анализ.

Выборка: 11 учителей начальных классов со 2 по 4 классы. Младшие школьники, обучающиеся по программе «Развивающее обучение»: 48 учеников из классов учителей занимающих позицию консультанта, 47 учеников из классов учителей занимающих позицию инструктора.

1 Особенности содержания педагогического действия при формировании учебной самостоятельности

1.1 Содержание и структура учебной деятельности

Процесс психического развития ребенка происходит в присвоения общественно-выработанных способов действия. Изменения содержания и процесса присвоения происходит при переходе ребенка от дошкольного к школьному обучению, когда присвоение происходит в форме учебной деятельности. Учебная деятельность является ведущей у младших школьников, в ходе которой ребенок овладевает системой теоретических понятий, что и определяет его интеллектуальное развитие. «Учебная деятельность – это деятельность по самоизменению, ее продукт – те изменения, которые произошли при ее выполнении в самом субъекте» – Д.Б. Эльконин. Такая деятельность должна пробуждаться мотивами: собственного роста, собственного совершенствования [34].

Учебная деятельность включает в себя: потребности и мотивы, задачи, учебные действия и операции. Важнейшей задачей начального обучения является формирование учебно-познавательных мотивов, как важного компонента структуры учебной деятельности. От этого зависит успешность дальнейшего обучения.

Вторым элементом учебной деятельности является учебная задача. Учебная задача – это целая система. Главное в учебной деятельности – перевести ученика от ориентации на результат к ориентации применения общего способа действия.

Учебные действия, которые есть действия, в результате которых формируются представление или предварительный образ усваиваемого действия и производится первоначальное воспроизведение образца.

Учебные операции – важный элемент учебной деятельности. Контроль, является компонентом учебной деятельности. Контроль – это контроль за правильностью и полнотой выполнения операций. Главной формой контроля

является пооперационный контроль. Пооперационный контроль – контроль за правильностью процесса осуществления способа действия.

Последним элементом контроля является оценка. Оценка относится к способу действия, то есть к мере выполнения ученой задачи. Функцией оценки в учебной деятельности, является определение освоения учеником заданного способа действия и продвижения на ступеньку выше именно в этом отношении.

Одна из человеческих способностей – это самостоятельно строить и преобразовывать собственную жизнедеятельность, быть ее подлинным субъектом. Данная способность позволяет человеку самоопределиться в жизненном мире, включаться в существующие и творить новые виды деятельности. И формы общения с другими людьми.

В.В. Давыдов, подчеркивал, что говоря о ребенке, необходимо строго очерчивать возрастные границы и формы его самостоятельности, не угрожающие его жизни, душевному здоровью и возможностям последующего развития. Умение учить себя означает способность преодолевать собственную ограниченность не только в области конкретных знаний умений 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 [6].

Для того чтобы «делать себя» другим, человек должен, во-первых, знать о своей ограниченности, во-вторых, уметь переходить границы своих возможностей. Эти составляющие являются рефлексивными. Рефлексия, как необходимая составляющая учения учиться, может быть сформирована средствами учебной деятельности.

Рефлексия не единственный компонент умения учиться. Помимо рефлексии в способности учиться присутствуют следующие компоненты: самостоятельность, инициативность, которые не сводятся к рефлексивности. Однако, понятия «рефлексия» и «умение учиться» связаны через понятие «субъект». Субъект – это человек, умеющий учить себя, сам определяет

границы своего знания (незнания) и сам находит средство расширить границы известного, доступного.

Укреплению желания учиться, способствует приобретение ребенком потребности в учебной деятельности и соответствующие мотивы учебных действий. Овладение учебными действиями формирует умение учиться. Младшего школьника, как субъекта учебной деятельности, характеризует желание и умение учиться. Основой для формирования учебной деятельности является систематическое решение учебных задач. Особенность учебных задач, при их решении, состоит в использовании общего способа для решения класса частных задач. 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.

1.2 Понятие учебной самостоятельности в психологии

Основным новообразованием в младшем школьном возрасте является умение учиться. Данное новообразование не формируется прямо и непосредственно, а возникает как результат обучения, организованного в форме учебной деятельности.

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 [32].

Способность человека обнаруживать, обеспечивается образованием, расширяющим рефлексивные возможности младших школьников и подростков.

Находить недостающие знания и осваивать недостающие умения, данная составляющая умения учиться, связана с развитием фундаментальной человеческой способности – выходить за границы наличного опыта, трансцендировать (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.

Слово «самостоятельный» используется в трех значениях:

- независимый, вольный, свободный, неподчиненный;
- действующий по собственной инициативе, сам себя побуждающий к началу какого-либо дела;
- совершаемый без чьей-либо помощи.

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.

Становление учебной самостоятельности тесно связано с установкой ученика на поисковую активность, которая специально культивируется педагогами. 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 (рефлексировать).

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, 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.

В работах О.С. Островерх, О.И. Свиридовой и А.Г. Мокроусовой в первую очередь описывается, что такое учебная самостоятельность. Авторы говорят о том, что развитое самостоятельное действие связано с выбором и принятием решения, поэтому оно всегда является действием ответственным. Человек сам принимает решение: действовать или не действовать в определенной ситуации, а если действовать, то каким способом [17]. Таким образом, самостоятельным и ответственным индивидуальным учебным действием называется такое действие ребенка, когда он самостоятельно организует свою подготовку, определяет ее содержание относительно собственных возможностей и трудностей в предстоящей контрольной работе, принимает решение об окончании подготовки и переходит к работе на оценку.

Описав учебную самостоятельность, авторы определяют ее основные характеристики:

- самостоятельная постановка индивидуальных целей;
- инициативный поиск средств их достижения;
- ответственное принятие решения в ситуации выбора.

1.3 Педагогическое действие

Современное образование рассматривается как процесс становления самостоятельного и ответственного учащегося. Для этого необходимо отказаться от традиционной учительской позиции – передачи готовых знаний. Учитель должен владеть различными технологиями по становлению самостоятельного учащегося, через разные формы учебной деятельности.

Педагогическое действие – действие, направленное на решение педагогических задач и осуществляемое педагогическими средствами, методами и приемами.

Понятие о педагогическом действии выражает то общее, что присуще всем формам педагогической деятельности, но не сводится ни к одной из них. Обращение к формам материализации педагогического действия помогает показать логику педагогической деятельности. Педагогическое действие учителя сначала выступает в форме познавательной задачи.

П. Я. Гальперин говорит, что процесс решения педагогической задачи – это всегда творчество. В его этапности выражается диалектика взаимопереходов теоретического и практического мышления. Анализ педагогической ситуации, осуществляющийся на первом этапе, и включающий в себя ряд операций, завершающихся выработкой и принятием диагностических решений [4].

Такая работа теоретического мышления, направленная на изучение ситуации, перерастает в теоретическую формулировку конкретной педагогической задачи и определение необходимых и достаточных условий для ее эффективного решения.

Когда педагогическая задача решена теоретически, наступает следующий этап – этап ее осуществления на практике. Теоретическое мышление же выполняет здесь функции регулирования и корригирования, благодаря которым происходит перестройка педагогического процесса на основе непрерывно поступающей информации.

Заканчивается решение педагогической задачи новым выдвижением теоретического мышления на передний план.

В работах Б.Д. Эльконина, О.С. Островерх и О.И. Свиридовой педагогическое действие – это действие по построению поляризованного образовательного пространства, в котором создаются условия для формирования индивидуального учебного действия. Предмет педагогического действия – учебное действие как отношение подготовки и реализации [35; 18; 25].

Как говорил П.Я. Гальперин, «важными компонентами и характеристиками педагогических действий являются их результаты. При решении педагогической задачи всегда следует иметь в виду возможность получения не только прямого, но и побочного результата, соотношения результата предметного и воспитательного» [4].

Основной целью работы учителя должно стать построение ориентировки ребенка в задаче, в поиске способов ее решения. В развивающем обучении учительское действие должно быть связано с инициацией ориентировочно-поисковых и шире вообще подготовительных действий.

Формирование учебной самостоятельности становится возможным только при определенных педагогических действиях. Прежде чем ребенок освоит это умение, педагог должен качественно простроить свое действие и взгляд в «будущее»: предположить, как его действия повлияют на учебную самостоятельность ребенка.

О.С. Островерх и 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 к реализации [19].

Для формирования учебной самостоятельности необходимо выделить особый предмет работы учителя. Он связан с удержанием различия, отношения между подготовкой и реализацией.

Учитель должен таким образом организовать пространство учебной деятельности, чтобы ребенок сам мог подготовить выполнение любого действия из данного класса, то есть мог сам выстроить способ решения класса задач. Выстроить способ в отличие от получения результата и означает решить учебную задачу. Это пространство учебной задачи с самого начала должно выступить как пространство подготовки, где ребенок выстраивает свой опыт. И этот опыт должен быть связан со способом и со средством.

Центром общения учителя и ребенка 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. Учитель, для формирования учебной самостоятельности, должен строить свое педагогическое действие, используя разные институциональные формы и элементы образовательного пространства.

Помимо выше сказанного можно выделить 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.

Следующей характеристикой педагогического действия является адресность. 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.

Г.А. Цукерман выделяет позиции взрослого во взаимодействии с детьми: «Умелец» и «Учитель». Позиция – это наиболее целостная характеристика поведения человека, отвечающего за собственную жизнь. Но занять позицию невозможно раз и навсегда, каждый раз вновь возникает необходимость выбора [29].

В позиции «Умелец» учитель-предметник – это посредник между культурой и учащимися, который призван передать ученикам свое мастерство в предметной деятельности и обеспечить неразрывность связи поколений. Содержанием образования в данном случае являются специальные предметные знания, умения и навыки, а также способы их восприятия, понимания и применения.

Однако функции образования не исчерпываются трансляцией и воспроизводством культурного опыта. В позиции «Учитель» педагог организует обучение всеобщим способам деятельности. Он понимает, что недостаточно дать учащемуся знание как таковое, существующее в науке в институционализированной форме. Кроме этого, есть знание о знании (отрефлексированные формы) и знание о незнании, которое становится «влекущей, приглашающей силой», источником жажды познания, оно есть не только истина, но и путь к ней.

Целью педагога в этой позиции является учащийся, то есть человек, умеющий учить сам себя, готовый принимать ответственные решения на основе анализа ситуации, выбора адекватных средств для поставленных задач, проявляющий творчество в разрешении проблем и способный к самообразовательной деятельности. Следовательно, содержанием образования здесь выступают способы мышления и деятельности: анализ, моделирование, схематизация, самоопределение, целеполагание, планирование, конструирование, рефлексия и так далее.

Д.Б. Эльконин говорил: «Предметное человеческое действие двулико. Оно содержит в себе смысл человеческий и операциональную сторону. Если вы выпустите смысл, то оно перестает быть действием, но если вы из него

выкинете операционально-техническую сторону, то от него тоже ничего не останется... Таким образом, внутри единицы человеческого поведения, а единицей человеческого поведения является целенаправленное сознательное действие, находятся эти две стороны. И их нужно видеть как две стороны, а не как различные и никак не связанные между собой сферы мира» [34].

Отличительной характеристикой предметного действия является его двойственность, его как бы «двудейственность» и «двумерность». Действие всегда переходно и в своем высшем выражении строится как преодоление человеком собственных стереотипов и наличных обстоятельств действий других людей. Человеческое действие может осуществляться в разных внешних формах действия – как в индивидуальной, так и в коллективно-распределенной.

Представление предметного действия лишь как преобразования вещей по их логике является редукционистским.

Предметное действие лишь по видимости является преобразованием вещей. В какой бы форме оно ни осуществлялось, его суть и смысл состоят в построении им другого действия. Действие – это всегда два одновременных и дополнительных преобразования, ни одно из которых не является естественным продолжением другого.

Человеческое действие никогда не является прямым преобразованием объекта. Поскольку его объект – это ориентировка другого действия, такое преобразование невозможно. Действие строится в форме представления другому человеку его ориентировки – границ и возможностей его действия. Человеческое действие двухсубъектно.

Таким образом, под педагогическим действием мы понимаем открытое действие учителя, которое включает в себя инициацию и построение детского действия как самостоятельного, ответственного учебного действия.

1.4 Методы оценки учебной самостоятельности и педагогические действия

В работах О.С. Островерх и О.И. Свиридовой перечисляются основные методические приемы технологии поляризации предметно-пространственной среды, которые использовались в экспериментальных классах гимназии №1 «Универс» г. Красноярск [18; 24]:

– 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 карточками – «помощниками», стол с контрольными карточками), 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 и элементы образовательного пространства [17].

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

Г.А. Цукерман с группой исследователей создали несколько методов для оценки и диагностики учебной самостоятельности [32]:

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 обще классной дискуссии.
- Выполнение инструкций.

Известные психологи Г. А. Цукерман и А. Л. Венгер подчеркивают, что интерпсихическим действием может быть признано отнюдь не любое совместное действие ребенка и взрослого, а лишь действие, взаимно-активное, строящееся по замыслам обоих партнеров и требующее постоянной координации их намерений [33]. 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:

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

– 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.

– Интрапсихический, когда поиск осуществляется полностью самостоятельно, по собственной инициативе, а обсуждение процесса и результатов поиска с воображаемыми партнерами происходит целиком в умственном плане.

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.

1.5 Критерии и диагностические процедуры

О. С. Островерх и А. Г. Мокроусова в основу системы диагностических процедур выделяют следующие положения [19]:

– 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.

– 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.

– 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 [16].

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:

– Выбор вида работы, основания выбора.

– Адекватность, согласованы ли подготовка и работа на оценку (оценивается относительно результативности).

– Результативность работы.

– Организация подготовки: выбирает тренировочные карточки относительно собственных затруднений или легкие, интересные карточки, не связанные с трудностями, самостоятельно или с помощью выбирает тренировочные карточки.

– Обращение к учителю.

– Обращение к средствам.

– 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» [19];

– метод экспертных оценок Г. А. Цукерман [33].

В таблице 1 описаны сравнения по различным методам оценки учебной самостоятельности.

Таблица 1 – Сравнение диагностических процедур

Критерии сравнения	Г. А. Цукерман (Метод экспертных оценок)	О. С. Островерх (Подготовка к контрольной работе и контрольная работа)
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.	Проводилась 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.
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.
Описание	Индивидуальные диагностические работы, которые выполнялась каждым ребенком самостоятельно, но по инструкции взрослого и с возможностью инициативного обращения к 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.
Что было определено с помощью данной процедуры	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.	На основе заданных критериев наблюдения были определены уровни сформированности у детей индивидуального учебного действия – высокий, выше среднего, средний, ниже среднего, низкий.

Окончание таблицы 1

Критерии сравнения	Г. А. Цукерман (Метод экспертных оценок)	О. С. Островерх (Подготовка к контрольной работе и контрольная работа)
Что было определено с помощью данной процедуры	<p>Условия, порождающие и поддерживающие учебные инициативы ребенка, направленные на открытие новых способов действия:</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, 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. <p>Доказано, что именно динамикой поиска педагог в состоянии управлять. Поисковая активность в своей развитой форме сочетается с высокоразвитым умением учитывать чужую точку зрения.</p>	

В своем исследовании мы опираемся на следующие понятия:

Учебная деятельность – ведущая деятельность, направленная на усвоение системы теоретических (научных) понятий.

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

Самостоятельным и ответственным индивидуальным учебным действием называется такое поведение ребенка: он самостоятельно организует свою подготовку, определяет ее содержание относительно собственных возможностей и трудностей в предстоящей контрольной работе, принимает решение об окончании подготовки и переходит к работе на оценку.

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

– способность осознать недостающее, понять, что неизвестно, опознать задачу как новую. Это способность рефлексии;

– умение искать: либо самостоятельно прорываться вперед, либо спрашивая умеющего и знающего человека, либо обращаясь к информационным источникам.

2 Исследование влияния педагогического действия на учебную самостоятельность

2.1 Программа исследования

Как уже говорилось одной из проблем психологии развития, является соотношения обучения и развития. Проблема становления учебной самостоятельности – одна из главных проблем современного образования. Данная проблема ставит вопрос о становлении и формировании учебной самостоятельности.

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 [19]. Индивидуальное учебное действие ребенка, с самого начала, строится как различие и переход от подготовки (тренировки) к реализации. Для формирования учебной самостоятельности педагог должен строить свое педагогическое действие, используя разные институциональные формы (урок, занятие, поляризованный урок) и элементы образовательного пространства.

Основанием настоящей работы послужило проведенное нами ранее исследование «Особенности педагогического действия, способствующего формированию учебной самостоятельности детей младшего школьного возраста». Нами было разработано интервью по учебной самостоятельности для учителей начальной школы. В исследовании приняли участие 18 учителей начальных классов гимназии «Универс». По результатам интервью был проведен анализ ответов и сопоставление этих результатов с уровнем учебной самостоятельности детей в этих классах. В результате были выделены характеристики педагогического действия, соответствующие разным позициям учителя – «консультант» и «инструктор». Из 18 учителей у 6 респондентов прослеживается позиция консультанта, у 6 респондентов прослеживается позиция инструктора, также 5 учителей не вошли ни в одну группу. У данных

учителей были разногласия в результатах интервью и результатах учебной самостоятельности детей. Исходя из проведенного нами исследования, были получены выводы о недостаточности метода для определения позиции, которую занимает учитель.

На сегодняшний день проблема содержания педагогического действия в развитии учебной самостоятельности детей младшего школьного возраста является одной из актуальных. Для того чтобы качественно определить, в какой позиции преимущественно работает учитель и как она влияет на становление учебной самостоятельности младших школьников, необходимо разработать другой метод оценки позиции учителя помимо интервью. С этой целью нами было описано критериально-ориентированное наблюдение за поведением учителя при проведении занятий.

Целью нашего исследования является определение влияния позиции учителя и соответствующего ей педагогического действия на учебную самостоятельность младших школьников.

Основными задачами исследования являются:

– Изучить позиции «инструктора» и «консультанта» и соответствующие им педагогические действия.

– Изучить влияние позиций «инструктора» и «консультанта» на становление учебной самостоятельности.

Объект исследования: педагогическое действие.

Предмет исследования: отношение педагогического действия и учебной самостоятельности.

Нами выделено две позиции, которые может занимать учитель при формировании учебной самостоятельности детей.

Позиция консультанта: педагог удерживает предмет своей работы индивидуальное учебное действие как отношение между подготовкой и реализацией. Учитель держит связь между оценкой и действием, между оценкой и подготовкой. Предметом наблюдения и работы учителя становятся трудности ребенка при организации подготовки и при переходе от подготовки к

реализации. Действие педагога-консультанта является открытым, т.е. педагог строит обращение ребенка к дефицитам в его действии, создает возможности инициативного обращения к взрослому.

Позиция инструктора: педагог не удерживает предметом своей работы индивидуальное учебное действие как отношение между подготовкой и реализацией. Действует директивно: дает ребенку инструкцию к выполнению, говорит, как надо ему организовать свою подготовку, но не обращает ребенка к дефицитам в его действии, и закрывает возможности инициативного обращения ребенка к взрослому.

Гипотезой нашего исследования является предположение о том, что если педагог занимает позицию консультанта, то происходит положительная динамика учебной самостоятельности младших школьников, а если педагог занимает позицию инструктора, то положительной динамики учебной самостоятельности младших школьников не происходит.

Для достижения исследовательской цели были сформированы следующие задачи:

- Определить основные понятия исследования.
- Определить с помощью метода интервью, какую позицию занимает учитель.
- Разработать критериально-ориентированное наблюдение.
- Определить с помощью наблюдения на занятии, какая позиция преобладает в действии учителя.
- Сопоставить результаты интервью с результатами наблюдения.
- Выделить характеристики позиции консультанта и позиции инструктора.
- Определить уровни учебной самостоятельности младших школьников с помощью диагностической процедуры «Подготовка к контрольной работе и контрольная работа».

– Исследовать динамику учебной самостоятельности у младших школьников.

Методы исследования:

– Анализ литературы.

– Интервью.

– Критериально-ориентированное наблюдение.

– Контент анализ: выделение значимых единиц текста.

– Диагностическая процедура «Подготовка к контрольной работе и контрольная работа».

– Сравнительный анализ.

– Статистический анализ.

В нашем исследовании приняло участие 11 учителей начальной школы. Для определения влияния педагогического действия на учебную самостоятельность, мы рассмотрели динамику учебной самостоятельности в четырех классах.

Для доказательства гипотезы и решения поставленных задач в эмпирическом исследовании нами были выбраны определенные методы:

– Интервью;

– Критериально-ориентированное наблюдение;

– Диагностическая процедура «Подготовка к контрольной работе и контрольная работа».

Данное исследование начиналось в 2016 году и проводилось с учителями начальных классов (со 2 класса по 4 класс), обучающихся по программе «Развивающего обучения». Сейчас оно продолжается, но изменился состав испытуемых, в результате этого было проведено повторное интервью с учителями. Также появилось несколько новых этапов: наблюдение за педагогическим действием, сравнение результатов интервью с результатами наблюдения, выявление динамики учебной самостоятельности. Исходя из этого, пополнилась выборка, исследование также захватывает детей младшего

школьного возраста 3 и 4 классов. В качестве экспериментальной группы выступают учащиеся у учителей, занимающих позицию консультанта, а в качестве контрольной группы, учащиеся у учителей, занимающих позицию инструктора.

На первом этапе проводилось интервью с учителями начальных классов. Обработка интервью по методу контент анализа: выделение значимых единиц-выражений. Определение, какое педагогическое действие из какой позиции следует.

На втором этапе проводилось наблюдение за педагогическим действием на занятии по учебной самостоятельности; обработка полученных наблюдений (протоколов занятий) по наличию критериев педагогического действия характерным позиции учителя, как консультанта.

На третьем этапе проводилась сравнение результатов интервью с результатами наблюдения. Относительно данного сравнения педагогические действия определялись как позиции.

На четвертом этапе проводилась диагностическая процедура «Подготовка к контрольной работе и контрольная работа».

На пятом этапе определялось влияние педагогического действия на учебную самостоятельность младших школьников.

2.2 Описание методов и методик

2.2.1 Метод «Интервью»

Проводимая по особому плану беседа, предполагающая прямое взаимодействие интервьюера и респондента. Наше интервью строилось на основе основных этапов формирования учебной самостоятельности:

- Этап оценивания по шкалам, план.
- Ситуация выбора вида работы.
- Подготовка: выбор карточек, ситуация затруднения (инициатива к взрослому, к столу помощнику).

- Проверка.
- Отработка.
- Переходы.
- Работа над ошибками.

В формировании учебной самостоятельности наиболее важными этапами является первый и второй этапы. При этом остальные этапы также важно учитывать.

Относительно данных этапов мы выделяли ключевые точки, для разработки и проведения интервью. Вопросы были непрямого типа, так как нам, было, важно, что наблюдает учитель и как он, затем выстраивает свое действие.

Интервью заключалось в следующем: учителям предлагалось описать четыре ситуации: на что они обращают внимание, как строят свое действие для формирования учебной самостоятельности.

Данный метод необходим для выделения педагогических действий, которые анализируются по методу контент-анализа: выделения значимых единиц.

Метод контент-анализа по выделению значимых единиц текста, для обработки интервью.

Под значимыми единицами мы понимаем описываемые учителем действия по взаимодействию с учениками. Это могут быть вопросы задаваемые учителем ученику, на основании действий или поведения ребенка. Значимые единицы-выражения определялись нами, на основании понятий учебной самостоятельности и индивидуального учебного действия, а также этапов формирования учебной самостоятельности.

В учебной самостоятельности на первый план выходят такие особенности ребенка, как познавательная активность, интерес, инициатива, умение ставить перед собой цели, планировать свою работу. Так как базовой характеристикой возраста, является умение учиться, то индивидуальное учебное действие понимается как действие ребенка, но именно как инициативное,

самостоятельное и ответственное. Исходя из этого, учитель должен организовывать свое действие и действие ребенка таким образом, чтобы ребенок достигал достаточного уровня учебной самостоятельности указанного в федеральном государственном стандарте.

Мы выделили следующие значимые единицы текста для качественного анализа интервью:

– Описание учителем, предмета своей работы: связь между оценкой и действием. Учитель выстраивает свое действие таким образом, чтобы дети при оценивании опирались на свои знания, свои предыдущие пробы и ставил адекватную оценку по умениям. Это наблюдается в следующих единицах текста: В чем у тебя трудность? Что можно сделать, чтобы оценить себя по шкалам? Где можно посмотреть, как продвигается работа с оцениванием умений? Почему ты себя оценил так? Почему ты оценил себя так? В чем у тебя сомнения? Почему сомневаешься? Куда можно обратиться, чтобы развеять сомнения?

– Описание работы учителя с этапом выбора работы и построения плана. Удержание учителем предмета работы: связи между оценкой и реализацией. Учитель выстраивает свое действие таким образом, чтобы ребенок совершал выбор работы и строил план, опираясь на собственную оценку по шкалам. Это наблюдается в следующих единицах текста: Почему взял данный вид работы? Что ты сейчас будешь делать, а потом? Как узнать какую работу выбрать?

– Описание не просто поведения ученика, а как учитель действует, опираясь на это поведение. Удержание учителем предмета работы: связи между оценкой и реализацией. Создает пространство для проверки ребенком правильности выполнения своего действия. Учитель выстраивает свое действие таким образом, чтобы ребенок при подготовке адекватно выбирал карточки, то есть делал опору на оценку по шкалам, проявлял инициативу и совершал проверку карточек. Также, чтобы ребенок мог определить, достаточно проведена тренировка или нет. Это можно увидеть в следующих единицах текста: Есть ли у тебя трудности? Нужна ли моя помощь? Почему ты выбрал

карточку на это умение? Как можно узнать, какие карточки тебе нужны? Как ты узнал, что выполнил карточку верно? Как можно узнать, куда обратиться? Как ты считаешь, подготовился ты к контрольной работе или нет? Почему ты считаешь, что не готов? В чем тебе еще нужно потренироваться? С чем пришел, какой вопрос?

– Учитель описывает различные варианты работы над ошибками. Учитель организывает работу над ошибками различными способами, не только фронтальной работой. Это проявляется в следующих единицах текста: Разбирается в индивидуальном режиме. Работаем так же, как на тренировочных занятиях. Повторно оценивают. Выбирают карточки, по умениям, в которых есть ошибки. Работаем вместе.

Далее проводился количественный анализ результатов интервью. Для этого была составлена таблица, в которой отмечалось наличие единицы-выражения текста. Если единица текста присутствовала, ставилась 1, если единица текста не наблюдалась, то ставился 0.

Таблица 2 – Пример для ввода количественных данных по результатам интервью

Испытуемый	1	2	3	4	Позиция учителя

Если в интервью учителя наблюдалось три и более значимых единицы текста, то действие учителя относилось к позиции консультанта. Если менее трех значимых единиц текста, то действие учителя относилось к позиции инструктора.

2.2.2 Метод «Критериально-ориентированного наблюдения» за педагогическим действием учителя

Метод наблюдения является технологией сбора психологической информации о естественно протекающих процессах поведения людей. Метод

критериально-ориентированного наблюдения имеет заданное ограничение. В нашем случае, были сформулированы определенные критерии педагогического действия, характеризующие позицию консультанта, наличие которых наблюдалось в действиях и фразах учителя, при формировании учебной самостоятельности детей.

Критерии педагогического действия, характеризующие позицию консультанта, выделялись на таком же основании что и значимые единицы-выражения: на основании понятий учебной самостоятельности и индивидуального учебного действия, а также этапов формирования учебной самостоятельности.

Критерии педагогического действия, характеризующие позицию консультанта:

– Предметом своей работы держит связь между оценкой и действием. Учитель выстраивает свое действие таким образом, чтобы дети при оценивании опирались на свои знания, свои предыдущие пробы и ставили адекватную оценку по умениям. Данный критерий проявляется следующим образом:

Учитель замечает трудности детей при оценивании и обращает внимание детей к предыдущим работам, для качественного оценивания: в чем у тебя трудность? Что можно сделать, чтобы оценить свои умения по шкалам? Где можно посмотреть, как продвигается работа с оцениванием умений?

Учитель замечает, кто из детей завышает или занижает оценку, спрашивает: почему ты оценил себя так? В чем у тебя сомнения? Почему сомневаешься? Куда можно обратиться, чтобы развеять сомнения?

Таким образом, при такой работе происходит обращение детей к своему прежнему опыту – они открывают домашнюю работу, предыдущие самостоятельные работы.

– Предметом своей работы держит связь между подготовкой и оценкой. Учитель выстраивает свое действие таким образом, чтобы ребенок совершал выбор работы и строил план, опираясь на собственную оценку по шкалам. Данный критерий проявляется следующим образом:

Учитель работает с выбором работ детей: обращает ребенка к оценке, при выборе работ: почему взял данный вид работы?

Помогает ребенку построить план, согласно оценке: что ты сейчас будешь делать? А потом?

– Создает пространство для проверки ребенком правильности выполнения своего действия. Строит отношение между трудностями ребенка по умениям и той работой, которую он сделал. Учитель создает пространство для проверки карточек: обращает внимание детей на проверку. Если у ребенка есть еще трудности в умениях, то организует понимание ребенком своих трудностей: достаточно ли проведенной тренировки. Данный критерий проявляется следующим образом:

Обращает внимание ребенка на проверку карточек: как ты узнал, что выполнил карточку верно? Как можно узнать, куда обратиться?

Обращает внимание ребенка, на подготовку: подготовился он или нет: как ты считаешь, подготовился ты к контрольной работе или нет?

Помогает ребенку определить, в каких умениях ему еще нужно потренироваться: почему ты считаешь, что не готов? В чем тебе еще нужно потренироваться?

– Заметив трудности у ребенка, делает паузу, ждет инициативного обращения ребенка (совместное действие). Учитель замечает трудности, строит обращение ребенка к его дефицитам в действии. Создает пространство для инициативы. Данный критерий проявляется следующим образом:

Учитель, заметив трудность, но при этом ребенок долго сидит и не проявляет инициативы, сам проявляет ее, задает вопросы: у тебя в чем-то трудность? В чем твоя трудность? Нужна ли помощь? Куда можно обратиться за помощью?

– Строит отношение между дефицитами и оценкой. Учитель выстраивает свое действие таким образом, чтобы ребенок при подготовке адекватно выбирал карточки, то есть делал опору на оценку по шкалам. Если необходимо

помогает разрешить проблему при выборе карточек. Данный критерий проявляется следующим образом:

Учитель помогает детям соотнести оценку своего умения на шкале и выбранную карточку для тренировки. Спрашивает: почему ты взял карточку на это умение? Как можно узнать, какие карточки тебе нужны?

Наблюдение происходило в 2018 году, в течение месяца у всех испытуемых. Наше наблюдение строилось на основе критериев педагогического действия характерных позиции консультанта. Наблюдение происходило на тренировочном занятии: занятии по формированию учебной самостоятельности.

Цель тренировочных занятий – не только и не столько освоение навыков решения задач, то есть практических навыков, сколько в том, чтобы научить ребенка выстраивать программу индивидуальной тренировки. Учить ученика выделять свои трудности и понимать: «Готов ли я к работе на оценку, и если не готов, то над каким умением мне сейчас тренироваться». В случае затруднения проявлять инициативу, обращаться за помощью к учителю, сверстнику, к справочникам и др. Лишь в этом случае можно говорить, что ребенок становится самостоятельным и учиться принимать ответственность за свою учебную работу.

Важно было зафиксировать, что является предметом наблюдения учителя: видит что-то и как из этого видения строит свое действие; как в своем действии учитывает детское действие, перестраивает ли свое действие и как, в зависимости от действия ребенка.

При наблюдении велось подробное протоколирование происходящего на уроке. После наблюдения проводилось качественный и количественный анализ.

Для количественного анализа была составлена таблица, в которой отмечалось наличие критерия. Если критерий педагогического действия характерный позиции консультанта присутствовал в работе учителя на занятии, то напротив критерия ставилась 1, если критерий отсутствовал, то ставился 0.

Таблица 3 – Пример для ввода количественных данных по результатам наблюдения

Испытуемый	1	2	3	4	5	Позиция учителя

Если три и более критерия педагогического действия присутствовало в работе учителя, то действие учителя относилось к позиции консультанта. Если менее трех критериев, то действие учителя относилось к позиции инструктора.

По результатам анализа проводилось сравнение результатов интервью с результатами наблюдение и по итогам сравнения окончательно определялось, какую позицию занимает каждый учитель.

2.2.3 Диагностическая процедура «Подготовка к контрольной работе и контрольная работа»

Диагностическая процедура «Подготовка к контрольной работе и контрольная работа» проводилась в 2017 и 2018 годах. Данная процедура проводилась с целью определения уровня сформированности учебной самостоятельности, а именно индивидуального учебного действия как действия инициативного, самостоятельного и ответственного. Данные характеристики проявляются в критериях наблюдения, следующим образом:

– Предметом своей работы держит связь между оценкой и действием. Самостоятельность ребенка проявляется в том, что он ищет опоры для оценки: обращается к своим предыдущим работам, может сказать, почему себя так оценил. Ставит цель своей работы и строит план по ее достижению.

– Предметом своей работы держит связь между подготовкой и оценкой. Ответственность ребенка проявляется следующим образом: ребенок выбирает вид работы, опираясь на оценку по шкалам и на поставленную цель.

– Создает пространство для проверки ребенком правильности выполнения своего действия. Самостоятельность ребенка проявляется в том,

что ребенок может самостоятельно обнаружить правильность выполненного действия. Ответственно принять решение о том, достаточно ли подготовки.

– Заметив трудности у ребенка, делает паузу, ждет инициативного обращения ребенка (совместное действие). Инициативность ребенка проявляется в том, что он может обнаружить свои дефициты и найти средства для их преодоления: обратиться к помощникам, к взрослому. Ребенок также строит инициативный поиск средств для достижения поставленных целей.

– Строит отношение между дефицитами и оценкой. Самостоятельность и ответственность ребенка проявляется в том, что ребенок может определить свои дефициты и соотнести с оценкой, а, следовательно, выбрать те карточки, в которых есть трудности. В случае затруднения адекватного выбора карточек, проявляет инициативу к взрослому.

Процедура заключалась в следующем: 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. Подготовка происходила по умениям, представленным учителем, которые проверяются в контрольной работе. При этом есть деление карточек на простые и сложные, сложные помечены знаком звездочки. Помимо прочего, у детей есть возможность пользоваться помощниками (это могут быть учебные пособия, карточки помощники, помощь учителя, тетради). На доску вывешиваются ответы, по которым дети могут проверить выполненные карточки. В начале занятия происходит оценивания учениками своих возможностей по умениям (шкалам). Во время занятия происходит наблюдение психологом за учениками. Наблюдение строится по определенной схеме, также задаются вопросы.

Схема наблюдения:

Наблюдение происходит по нескольким этапам.

ФИО, класс, число.

– Уровень оценки по умениям: что означает твой крестик на шкале? 2,3,4,5? Какую отметку он обозначает? Наблюдатель отмечает в протоколе отметку по каждой шкале.

– Почему выбрал тренировку/контрольную работу?

– Если ребенок тренируется, то переписываются все карточки. Почему взял карточку на это умение?

– План тренировки: как сегодня будешь тренироваться? Какой у тебя план?

– Наблюдение: есть ли отказ от карточек, почему.

– Берет ли карточки повышенной сложности.

– Проверяет или нет: проверяет в ответах или у учителя?

– Была ли инициатива: к взрослому, однокласснику, помощникам. Какой был вопрос?

– Переходы между умениями: почему взял карточку на другое умение?

– Карточки ловушки: берет или нет. Почему взял карточку на данное умение? Как ты оценил себя по этому умению? Как узнать, какие умения нужны для контрольной работы?

– 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?

– Как ты считаешь, подготовился ли ты к контрольной работе? Если ребенок отвечает, что не подготовился: Что будешь делать?

– Как ты считаешь, на какую оценку напишешь контрольную работу?

Данные наблюдения обрабатывались, и присваивался определенный уровень учебной самостоятельности ребенку.

Уровни учебной самостоятельности:

Высокий уровень. На данном этапе индивидуальное учебное действие сформировано: высокая степень выраженности самостоятельности ребенка (развитие самостоятельности и ответственности связано с овладением

средствами построения способа действия). Ученики могут сами определить свои умения, качественно оценить их сформированность и если обнаружатся дефициты, восполнить их и объяснить, с чем связана их трудность. Выстраивают свою подготовку относительно заданий в контрольной работе и относительно оценки по шкалам проверяемых умений. Могут задавать содержательные вопросы учителю.

Уровень выше среднего. Ученики имеют переходные формы индивидуального учебного действия. Ребенок умеет выделять свои дефициты, но не всегда понимает, в чем состоит его трудность. Отнести ребенка к этому уровню можно на основании следующих данных:

Как и в высоком уровне

1. Есть шкалы, где учащиеся оценивают себя не высоко в проверяемых умениях.

2. Выбирают тренировку.

3. Наблюдается соответствие между планом тренировки и самой тренировкой (выстраивают подготовку относительно оценки по шкалам проверяемых умений).

4. Каждую карточку проверяют сразу после ее выполнения.

5. В тренировке используют карточки повышенной сложности.

Как в среднем:

6. Могут не просматривать контрольную работу.

7. Имеют рассогласования:

– единичное умение, отмеченное в плане подготовке, не тренируют. В результате ошибки в контрольной работе на те умения, которые не тренировали;

– возможно, не отрабатывают умение до конца (в карточке была ошибка, но ученик больше не берет на это умение);

– в основном не просматривают контрольную работу. И выстраивают подготовку относительно выделенных умений и тренировочных карточек, а не заданий в контрольной работе;

– удовлетворительный, хороший или высокий результат за контрольную работу.

Средний уровень. Индивидуальное действие имеет переходную форму, но встречается нестабильность результатов. Особая черта: завышенная оценка. В основных заданиях и заданиях повышенной сложности допускают ошибки. Хорошие результаты за контрольную работу. Понимают, что у них есть какая-то трудность, но не понимают в чем конкретно. Инициативны, но бывает, что помощники не эффективны в результате работы. В карточке ошибок не допускают, но продолжают тренировать это умение. Допускаются ошибки в контрольной работе. В плане отмечают, что нужно тренировать, но не берут карточки на это умение.

Уровень ниже среднего. Индивидуальное учебное действие еще не сформировано. Дети не могут определить, с чем связана их трудность, но при этом понимают, что она есть. Отнести ребенка к этому уровню можно на основании следующих данных:

- Затрудняются оценить себя по умениям.
- Выбирают тренировку.
- При тренировке к плану подготовки не обращаются.
- Предпочитают тренировать те умения, с которыми могут справиться.
- Проверку могут не делать, или проверку карточек осуществляют после выполнения нескольких карточек на разное умение.
- Не разбираются с ошибками в карточках, просто исправляют, не вникают.
- Могут отложить карточку в случае затруднения.
- Характерны неадекватные обращения к учителю. «Я не знаю», «я не могу», «какую карточку мне сейчас надо брать». Как правило, тренировка у детей из данной группы оказывается неэффективной.
- Низкие результаты за контрольную работу.

Низкий уровень. Индивидуальное учебное действие не сформировано. Низкая степень выраженности самостоятельности ребенка. Неадекватный выбор работы. Отнести ребенка к этому уровню можно на основании следующих данных:

- Высоко себя оценивают.
- Начинают работу с оценки, обосновывая отсутствием трудностей в проверяемых умениях, либо нежеланием тренироваться.
- В контрольной работе может не замечать своих ошибок или может пропускать трудные задания и переходить к тому, что у него хорошо получается.
- Низкие результаты (много ошибок в простых заданиях) за контрольную работу.

2.3 Качественный анализ результатов метода «Интервью»

В интервью принимало участие 11 учителей начальной школы. В нашем исследовании с учителями проводили следующее интервью:

«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?»

После проведения интервью, каждое анализировалось по вышеизложенным характеристикам, описанным в параграфе 2.2.1.

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

Мы выделили следующие значимые единицы текста для качественного анализа интервью:

– Описание учителем, предмета своей работы: связь между оценкой и действием. Учитель выстраивает свое действие таким образом, чтобы дети при оценивании опирались на свои знания, свои предыдущие пробы и ставил адекватную оценку по умениям. Это наблюдается в следующих единицах текста: В чем у тебя трудность? Что можно сделать, чтобы оценить себя по шкалам? Где можно посмотреть, как продвигается работа с оцениванием умений? Почему ты себя оценил так? Почему ты оценил себя так? В чем у тебя сомнения? Почему сомневаешься? Куда можно обратиться, чтобы развеять сомнения?

– Описание работы учителя с этапом выбора работы и построения плана. Удержание учителем предмета работы: связи между оценкой и реализацией. Учитель выстраивает свое действие таким образом, чтобы ребенок совершал выбор работы и строил план, опираясь на собственную оценку по шкалам. Это наблюдается в следующих единицах текста: Почему взял данный вид работы? Что ты сейчас будешь делать, а потом? Как узнать какую работу выбрать?

– Описание не просто поведения ученика, а как учитель действует, опираясь на это поведение. Удержание учителем предмета работы: связи между оценкой и реализацией. Учитель выстраивает свое действие таким образом, чтобы ребенок при подготовке адекватно выбирал карточки, то есть делал опору на оценку по шкалам, проявлял инициативу и совершал проверку карточек. Также, чтобы ребенок мог определить, достаточно проведена тренировка или нет. Это можно увидеть в следующих единицах текста: Есть ли у тебя трудности? Нужна ли моя помощь? Почему ты выбрал карточку на это умение? Как можно узнать, какие карточки тебе нужны? Как ты узнал, что выполнил карточку верно? Как можно узнать, куда обратиться? Как ты

считаешь, подготовился ты к контрольной работе или нет? Почему ты считаешь, что не готов? В чем тебе еще нужно потренироваться? С чем пришел, какой вопрос?

– Учитель описывает различные варианты работы над ошибками. Учитель организывает работу над ошибками различными способами, не только фронтальной работой. Это проявляется в следующих единицах текста: Разбирается в индивидуальном режиме. Работаем так же, как на тренировочных занятиях. Повторно оценивают. Выбирают карточки, по умениям, в которых есть ошибки. Работаем вместе.

По результатам проведенного интервью было описано содержание педагогического действия. В таблице 4 приведены примеры педагогических действий с позиций консультанта и инструктора по результатам интервью.

Таблица 4 – Пример действий учителя с разными позициями

Ситуации	Позиция консультанта	Позиция инструктора
Во время оценивания по шкалам, на что вы обращаете внимание?	«Адекватность оценки, смотрит ли он в тетрадь. Чтобы поставить крестик, обращается ли к предыдущим работам. Если нет, то я спрашиваю, каковы основания его оценки, какова опора. Делаю так, чтобы ребенок обратился к предыдущему опыту, предыдущим работам: где можно посмотреть, как продвигается работа с умениями?» ».	«Смотрю насколько изменилась их оценка к концу урока», «На те умения, которые оценивает ученик. На каждое умение обращаю внимание».
	В ответе учителя присутствуют значимые единицы-выражения. Педагог предметом своей работы держит связь, между оценкой и опорой оценивания. Создает условия для адекватного оценивания, чтобы ребенок увидел свои трудности.	В ответе учителя нет значимых единиц-выражений. Учитель не держит связи между оценкой и опорой оценивания. Не дает ему некой опоры для качественного оценивания.
Ученик совершает выбор работы: контрольной работы, либо тренировочной. Что в первую очередь вы наблюдаете?	«Соответствует ли выбор его оценки. Если ребенок оценивает себя низко, но при этом берет контрольную работу, задаю вопрос: Почему ты выбрал контрольную работу? На каком основании?» »	«Какую работу выбирает. Я для себя провожу анализ, над чем с ним поработать: чтобы оценивал адекватно».

Окончание таблицы 4

Ситуации	Позиция консультанта	Позиция инструктора
	В ответе учителя присутствуют значимые единицы-выражения. Предметом работы выступает связь между подготовкой и оценкой. Учитель строит свое действие так, чтобы ребенок увидел основания выбора вида работы.	В ответе учителя не содержится значимых единиц-выражений. Учитель не держит предмет работы: связь между подготовкой и оценкой. Он проводит анализ для себя, а с ребенком работы не ведет.
С каким поведением ученика во время подготовки вы сталкиваетесь?	«Когда ребенок подходит ко мне, я спрашиваю, с чем он пришел. Что планируешь делать дальше? Почему?» »	«Есть дети, которые ничего не делают. Есть те, кто решает те карточки, которые лучше всего получаются. Берут контрольную работу, тогда я говорю, чтобы еще потренировались».
	В ответе учителя есть значимые единицы-выражения. Он строит свое действие так, чтобы ребенок мог продумать свои шаги и их причины.	В ответе учителя нет значимых единиц выражений. Он дает инструкцию. Действует директивно.
Как обычно, в вашем классе проходит работа над ошибками?	«Проходит практически так же, как занятие. Оцениваем повторно и уже от оценки работаем . Ребенок может сам подобрать по чему ему тренироваться».	«Я оставляю тех, у кого есть ошибки. Даю задание, по типу, в которых они допустили ошибки».
	В ответе учителя есть значимые единицы-выражения. Педагог предоставляет возможность проявить самостоятельность: возможность индивидуального выбора.	В ответе учителя не присутствуют значимые единицы-выражения. Педагог действует директивно. Сам решает, кому стоит делать работу, кому нет. Сам дает задания.

Подобный анализ был произведен по каждому испытуемому. Результаты представлены в таблице (см. Приложение А).

Вывод: На основании анализа можно сказать о том, что если присутствуют единицы-выражения в ответах респондентов, то учителя выстраивают свое действие как открытое, содержанием которого является выстраивание детского действия, как инициативного, самостоятельного и ответственного. Учителя держат предметом своей работы связь между оценкой и действием, между оценкой и подготовкой. Если значимых единиц-выражений в ответах респондентов нет, то учитель не выстраивает свое действие, как открытое, что говорит о том, что данные учителя не держат предметом своей

работы индивидуальное учебное действие как отношение между подготовкой и реализацией. В некоторых ситуациях действуют директивно или просто описывают поведение детей. Сами не создают условий для анализа трудностей, для их соотнесения.

2.4 Количественный анализ результатов метода «Интервью»

Количественный анализ метода интервью, показывает наличие значимых единиц-выражений у учителей. Данный анализ необходим для того, чтобы наглядно показать наличие единиц текста и определить к какой группе относятся респонденты: к тем, кто занимает позицию консультанта или тем, кто занимает позицию инструктора. Учителя были подписаны классом, который закреплен за ними в школе. Если в интервью учителя наблюдалось три и более значимых единицы текста, то действие учителя относилось к позиции консультанта. Если менее трех значимых единиц текста, то действие учителя относилось к позиции инструктора (Приложение Б). В таблице 5 приведены количественные данные по результатам интервью.

Таблица 5 – Общие количественные данные по наличию значимых единиц

№	Респондент (класс)	Количество единиц-выражений	Позиция учителя
1	2А	1	Инструктор
2	2Б	3	Консультант
3	2Г	0	Инструктор
4	2М	3	Консультант
5	3А	3	Консультант
6	3Б	0	Инструктор
7	3Д	3	Консультант
8	3Е	1	Инструктор
9	4Б	4	Консультант
10	4Г	1	Инструктор
11	4М	4	Консультант

Из таблицы видно, что 6 учителей относятся к группе, педагогические действия которых, определяют позицию учителя, как консультанта. А 5 учителей к группе, педагогические действия которых, определяют позицию учителя, как инструктора.

Вывод: Из 11 респондентов, 6 учителей относятся к группе, педагогические действия которых, определяют позицию учителя, как консультанта, что говорит о том, что учителя держат предметом своей работы индивидуальное учебное действие ребенка как связь между подготовкой и реализацией. Они выстраивают свое действие таким образом, что создают пространство для инициативы к взрослому и обращают ребенка к его дефицитам в действии.

Остальные 5 учителей относятся к группе, педагогические действия которых, определяют позицию учителя, как инструктора, что говорит о том, что учителя не создают условия для инициативы к взрослому и обращения ребенка к его дефицитам в действии. Не держат предметом своей работы связь между подготовкой и реализацией.

2.5 Качественный анализ результатов метода «Критериально-ориентированного наблюдения»

Наблюдение происходило за действиями учителей (11 респондентов) на занятии по формированию учебной самостоятельности. Во время наблюдения велось подробное протоколирование, которое потом обрабатывалось, по вышеописанным характеристикам в параграфе 2.2.2. Наблюдение происходило по заранее выделенным критериям.

Наличие критериев педагогического действия, характеризующих позицию консультанта:

– Предметом своей работы держит связь между оценкой и действием:

Критерий в работе учителя присутствует, он держит связь между оценкой и опорой, это видно в том какие он задает детям вопросы на понимание того, как качественно оценить себя по шкалам.

Пример: «Учитель: Оцените себя, где вы находитесь сейчас.

Поднимите руки, пожалуйста, у кого по первому умению оценка на самом верху.

(Двое детей подняли руки)

Учитель: Так двое. Почему вы поставили крестик на самом верху?

Ребенок 1: Потому что, когда мы вместе решали, у меня не было ошибок, было все правильно.

Учитель: Ты помнишь, что мы оцениваем себя, как я умею работать, а не когда вместе решаем?...

Учитель: Понятно, хорошо. Как вы думаете, почему мы крестик ставим на самом верху?

Ребенок 1: Потому что, когда я решаю у меня в основном все верно.

Учитель: Хорошо, скажите те, кто оценил себя пониже, как вы это определили?

Ребенок 4: Я когда решаю дома, самостоятельно иногда ошибаюсь, потому поставила крестик ниже...».

– Предметом своей работы держит связь между подготовкой и оценкой:

Критерий присутствует в работе учителя, так как он с помощью вопроса выясняет основания выбора вида работы. А с помощью вопроса о плане действия, помогает ребенку продумать следующие шаги. Учитель держит связь между подготовкой и оценкой.

Примеры: «Учитель проходит по рядам, смотрит, кто как работает. У некоторых детей спрашивает: Почему решил взять тренировку? На каком основании выбрал тренировку?

Ребенок: У меня по шкалам низко стоят крестики. Я делал ошибки, когда решал дома».

«Мальчик сидит.

Учитель: Ты сделал карточки, Егор?

Мальчик: Да.

Учитель: Что дальше будешь делать?

Мальчик подошел проверить.

Учитель: Что потом будешь делать? У тебя есть план или схема тренировки?

Мальчик: Тренировать умения, которые не получились».

– Создает пространство для проверки ребенком правильности выполнения своего действия. Строит отношение между трудностями ребенка по умениям и той работой, которую он сделал:

Критерий в работе учителя присутствует, так как он обращает внимание детей на проверку карточек. Обращает внимание ребенка на то, подготовился ли он и соотносит трудности ребенка с его работой. Строит обращение ребенка к своим умениям и действиям.

Пример: «Учитель: Когда вы решили карточку, как понять, что вы решили правильно?

Дети: Проверить».

«Учитель: Как ты узнал, правильно выполнил карточки или нет?

Ребенок подошел за проверкой к ключам».

«Учитель: все потренировал?

Мальчик: Одна осталась.

Учитель: Тебе нужно еще тренироваться?

Мальчик: Да.

Учитель: Можно его тренировать?

Мальчик: Да».

– Заметив трудности у ребенка, делает паузу, ждет инициативного обращения ребенка (совместное действие). Учитель замечает трудности, строит обращение ребенка к себе:

Критерий присутствует в работе учителя, так как он заметил трудность ребенка, выдержал паузу, но так как ребенок не обратился за помощью, учитель проявил сам инициативу. Выстраивает совместное действие с ребенком: строит обращение ребенка к его трудностям и оценки.

Пример: «Ситуация 2: Ребенок решал только сложные карточки, при этом ошибок было много, но не брал легкие карточки. Учитель попросил его заново оценить свои умения, так как крестики стояли почти на самом верху.

Учитель: Ты попробовал сложные карточки на все умения. Оцени себя еще раз. На каком уровне первое умение?

Ребенок: Пониже.

Учитель: Правильно оценил?

Ребенок: Нет, у меня есть сложности».

– Строит отношение между дефицитами и оценкой. Учитель в совместном действии с ребенком, выясняет причины выбора карточек. Если необходимо помогает разрешить проблему при выборе карточек:

Критерий присутствует в работе учителя, так как учитель выясняет причину выбора карточки. Связывает выбор карточки с оценкой.

Пример: «Учитель: почему взяла эту тренировку (карточку)?»

Ребенок: у меня по этому умению ниже, чем по другим.

Учитель: Как ты узнала, что у тебя ниже, чем на других?

Ребенок: Я всегда забываю, и поэтому решила так».

Отсутствие критериев педагогического действия, характеризующих позицию консультанта:

– Предметом своей работы держит связь между оценкой и действием:

Критерий в работе учителя не присутствует, он не держит связи между оценкой и опорой, это видно по примеру. Он просто дает инструкцию к выполнению, но не дает опоры для качественного оценивания.

Пример: «Нарисуйте шкалы и подпишите их, оцените себя на данном этапе. Насколько я хорошо владею каждым умением».

– Предметом своей работы держит связь между подготовкой и оценкой:

Критерий не присутствует в работе учителя, так как он дает инструкцию по выбору вида работы. Не делает так, чтобы дети поняли основания выбора. Не держит связь между подготовкой и оценкой.

Пример: «Кто оценил себя и выстроил план работы, можете приступать.

Если кому-то нужна контрольная работа, она у меня на столе».

– Создает пространство для проверки ребенком правильности выполнения своего действия. Строит отношение между трудностями ребенка по умениям и той работой, которую он сделал:

Критерий в работе учителя отсутствует, так как учитель действует директивно: сам решает проверять или нет.

Пример: «Один ребенок не проверял карточки:

Учитель: Ты уверен, что правильно сделал?

Ребенок: Да

Учитель: Давай сюда, проверю».

– Заметив трудности у ребенка, делает паузу, ждет инициативного обращения ребенка (совместное действие). Учитель замечает трудности, строит обращение ребенка к его дефицитам в действии:

Критерий в работе учителя не присутствует, так как учитель действует директивно. Он замечает трудность, но не дает пространства для инициативы ребенка. Действует напрямую, не строит обращение ребенка к своей работе и действию.

Пример: «Ситуация 2:

Ребенок сидел над карточкой долго. Учитель заметил и подошел:

Учитель: В чем у тебя трудность?

Ребенок: В выполнении деления.

Учитель стал объяснять способ деления».

– Строит отношение между дефицитами и оценкой. Учитель в совместном действии с ребенком, выясняет причины выбора карточек. Если необходимо помогает разрешить проблему при выборе карточек:

Критерий не присутствует в работе учителя, так как учитель действует директивно. Не выясняет причину и не выстраивает обращения ребенка к собственным действиям.

Пример: «Ситуация 2: Ребенок выполнял сложные карточки, но допускал ошибки.

Учитель: Рекомендую на простой карточки потренироваться».

Подобный анализ проводился по результатам наблюдения каждого участника эксперимента. Результаты представлены в таблице (Приложение В).

Вывод: Учителя, в занятии которых присутствуют критерии педагогического действия, характеризующие позицию консультанта, выстраивают свое действие, как открытое: выращивание инициативы, самостоятельности и ответственности. Они держат предметом работы индивидуальное учебное действие ребенка как связь между подготовкой и реализацией. Выстраивают совместное действие с ребенком, и строят обращение ребенка к своим действиям, оценке, к себе.

Учителя, в занятии которых критерии педагогического действия, характеризующие позицию консультанта, отсутствовали, не держат предмет работы. Не выстраивают совместное действие с ребенком, не строят обращение ребенка к своим действиям. Действуют директивно.

2.6 Количественный анализ результатов метода «Критериально-ориентированного наблюдения»

Количественный анализ результатов наблюдения, показывает наличие критериев педагогического действия, характеризующие позицию консультанта в работе учителей. Данный анализ необходим для того, чтобы наглядно показать наличие критериев и определить к какой группе относятся респонденты: к тем, кто занимает позицию консультанта или тем, кто занимает позицию инструктора. Учителя были подписаны классом, который закреплен за ними в школе. Если три и более критерия педагогического действия присутствовало в работе учителя, то действие учителя относилось к позиции консультанта. Если менее трех критериев, то действие учителя относилось к позиции инструктора (Приложение Г). В таблице 6 приведены количественные данные по результатам наблюдения.

Таблица 6 – Общие количественные данные по наличию критериев педагогического действия

№	Респондент (класс)	Количество критериев	Позиция учителя
1	2А	2	Инструктор
2	2Б	3	Консультант
3	2Г	1	Инструктор
4	2М	4	Консультант
5	3А	4	Консультант
6	3Б	0	Инструктор
7	3Д	3	Консультант
8	3Е	1	Инструктор
9	4Б	4	Консультант
10	4Г	1	Инструктор
11	4М	5	Консультант

Из таблицы видно, что 6 учителей относятся к группе с педагогическим действием характерным позиции консультанта, а 5 учителей к группе с педагогическим действием характерным позиции инструктора.

Вывод: Из 11 респондентов, 6 учителей относятся к группе с педагогическим действием характерным позиции консультанта, что говорит о том, что учителя держат предметом своей работы индивидуальное учебное действие как связь между подготовкой и реализацией. Они выстраивают свое действие так, что дети строят опору при оценивании, при выборе работы основанием выступает оценка по шкалам. Создают пространство для инициативы ребенка к взрослому.

Остальные 5 учителей относятся к группе с педагогическим действием характерным позиции инструктора, что говорит о том, что учителя не создают условия для формирования учебной самостоятельности детей. Не держат предметом своей работы связь между подготовкой и реализацией. Действуют директивно, не выстраивают совместного действия с ребенком.

2.7 Сопоставление количественных данных по результатам интервью и наблюдения

По результатам интервью и наблюдения было произведено сопоставление данных для более точного определения учителей к группам с педагогическими действиями характерным позициям консультанта и инструктора. Выделены характеристики позиций консультанта и инструктора. В таблице 7 представлено сопоставление количественных данных по результатам обеих методик.

Таблица 7 – Сопоставление количественных данных

№	Респондент (класс)	Количество единиц-выражений	Количество критериев педагогического действия	Позиция учителя
1	2А	1	2	Инструктор
2	2Б	3	3	Консультант
3	2Г	0	1	Инструктор
4	2М	3	4	Консультант
5	3А	3	4	Консультант
6	3Б	0	0	Инструктор
7	3Д	3	3	Консультант
8	3Е	1	1	Инструктор
9	4Б	4	4	Консультант
10	4Г	1	1	Инструктор
11	4М	4	5	Консультант

Сопоставление данных подтверждает распределение учителей по группам. К группе с педагогическими действиями характерными позиции консультанта относятся учителя следующих классов: 2Б, 2М, 3А, 3Д, 4Б, 4М, к группе с педагогическими действиями характерными позиции инструктора относятся учителя следующих классов: 2А, 2Г, 3Б, 3Е, 4Г.

Вывод: На основании двух методик мы определили содержание позиций консультанта и инструктора, и к какой группе относится каждый из учителей. Содержанием позиции консультанта, является удержание учителем предмета работы, связи между подготовкой и реализацией. Учитель выстраивает свое действие так, что ребенок ищет опору для адекватного оценивания и, исходя из

этого, совершает выбор вида работы. Далее педагог организует пространство подготовки таким образом, что ребенок при выборе карточек опирается на свое оценивание, свои трудности. Проверяет свои карточки и определяет, качественно ли он подготовился (потренировался). В случае появления трудностей у ребенка, учитель организует пространство инициативы, действует не напрямую, а выстраивает совместное действие с ребенком и строит обращение ребенка к его дефицитам в действии. Таким образом, действие учителя является открытым, которое включает в себя инициацию и построение детского действия, как самостоятельного, инициативного и ответственного.

Содержанием позиции инструктора, является то, что учитель не удерживает предмета работы: связь между подготовкой и реализацией. Учитель не выстраивает совместного действия с ребенком и не организует пространство работы так, чтобы ребенок искал опору при оценивании, при выборе вида работы и карточек. Таким образом, действие учителя не является открытым, то есть учитель не иницирует и не строит действие ребенка, как самостоятельного, инициативного и ответственного.

2.8 Количественный анализ результатов диагностической процедуры «Подготовка к контрольной работе и контрольная работа»

Количественный анализ влияния педагогического действия на учебную самостоятельность младших школьников представлен в таблице 8 – 9; 10 – 11. Для этого мы взяли 4 класса: два класса (3Д, 4М) у учителей занимающих позицию консультанта и два класса (3Е, 4Г) у учителей занимающих позицию инструктора. В таблице 8 представлена динамика учебной самостоятельности младших школьников, обучающихся в классах учителей, которые занимают позицию консультанта. В таблице 10 представлена динамика учебной самостоятельности младших школьников, обучающихся в классах учителей, которые занимают позицию инструктора. Для этого мы провели диагностическую процедуру «Подготовка к контрольной работе и контрольная работа»

работа» в начале года и в конце, и посмотрели, как меняется учебная самостоятельность школьников, есть ли динамика.

Таблица 8 – Показатели сформированности индивидуального учебного действия в классах учителей с позицией консультанта

Уровень ИУД	Классы учителей с позицией консультанта			
	3Д класс (25 человек)		4М класс (23 человека)	
	в начале года	в конце года	в начале года	в конце года
Высокий	0	4 (16%)	3 (13%)	6 (26%)
Выше среднего	1 (4%)	9 (36%)	4 (17%)	5 (21%)
Средний	16 (64%)	9 (36%)	10 (44%)	10 (44%)
Ниже среднего	3 (12%)	3 (12%)	6 (26%)	2 (9%)
Низкий	5 (20%)	0	0	0

Из таблицы 8 видно, что есть динамика учебной самостоятельности в этих классах. В третьем классе мы видим, что появляются дети с высоким уровнем индивидуального действия (от 0 до 16%), показатели уровня выше среднего повышаются на 32%, при этом показатели среднего уровня понижаются на 28%, так как дети переходят на уровни выше среднего и высокий. Показатели уровня ниже среднего остаются на прежнем уровне, а вот детей с низким уровнем нет. В четвертом классе мы видим, что показатели высокого уровня выросли на 13%, показатели уровня выше среднего выросли незначительно, всего на 4%, показатели среднего уровня остаются на прежнем уровне, а показатели ниже среднего понижаются на 17%. Детей с низким уровнем нет вообще.

В таблице 9 мы видим общие показатели по динамике учебной самостоятельности детей, обучающихся у учителей, которые занимают позицию консультанта.

Таблица 9 – Общие показатели сформированности индивидуального учебного действия в классах учителей с позицией консультанта

Уровень ИУД	Показатели сформированности индивидуального учебного действия в классах учителей с позицией консультанта (3Д и 4М классы, 48 человек)	
	в начале года	в конце года
Высокий	3 (6%)	10 (21%)
Выше среднего	5 (10%)*	14 (29%)*
Средний	26 (54%)	19 (39%)
Ниже среднего	9 (19%)	5 (11%)
Низкий	5 (11%)	0

Из таблицы 9 мы видим положительную динамику учебной самостоятельности детей. Повышаются показатели высокого уровня на 15%, что статистически находится в зоне неопределенности по критерию Фишера (Приложение Д). Показатели уровня выше среднего повышаются на 19%, что статистически значимо по критерию Фишера, при этом снижаются показатели по среднему уровню на 15%, так как дети переходят на высокий уровень и выше среднего. Снижаются показатели уровня ниже среднего на 8%, так дети переходят на более высокий уровень, также дети с низким уровнем переходят на более высокие уровни.

В таблице 10 мы видим динамику индивидуального учебного действия детей, обучающихся у учителей, которые занимают позицию инструктора.

Таблица 10 – Показатели сформированности индивидуального учебного действия в классах учителей с позицией инструктора

Уровень ИУД	Классы учителей с позицией инструктора			
	3Е класс (23 человека)		4Г класс (24 человека)	
	в начале года	в конце года	в начале года	в конце года
Высокий	0	0	1 (4%)	4 (17%)
Выше среднего	0	0	5 (21%)	3 (12%)
Средний	10 (43%)	15 (66%)	11 (46%)	12 (50%)
Ниже среднего	10 (43%)	7 (30%)	5 (21%)	5 (21%)
Низкий	3 (14%)	1 (4%)	2 (8%)	0

Из таблицы 10 мы видим, что есть динамика учебной самостоятельности, но она не значительна. В третьем классе не наблюдается детей с высоким уровнем и уровнем выше среднего. Происходит прирост показателей на среднем уровне на 23%, при этом показатели уровня ниже среднего и низкого уровня понижаются на 13% и 10%. Если посмотреть на четвертый класс, то можно увидеть, что показатели по высокому уровню повышаются на 13%, по уровню выше среднему на 9%. Происходит повышение показателей среднего уровня на 4%, при этом показатели уровня ниже среднего остаются прежними. Низкий уровень снижается точнее, исчезает, так как дети с низким уровнем переходят на более высокие уровни.

В таблице 11 мы видим общие показатели по динамике учебной самостоятельности детей, обучающихся у учителей, которые занимают позицию инструктора.

Таблица 11 – Общие показатели сформированности индивидуального учебного действия в классах учителей с позицией инструктора

Уровень ИУД	Показатели сформированности индивидуального учебного действия в классах учителей с позицией инструктора (3Е и 4Г классы, 47 человек)	
	в начале года	в конце года
Высокий	1 (2%)	4 (9%)
Выше среднего	5 (11%)	3 (6%)
Средний	21 (44%)	27 (58%)
Ниже среднего	15 (32%)	12 (25%)
Низкий	5 (11%)	1 (2%)

В таблице 11 мы видим показатели учебной самостоятельности в начале года и в конце. Происходит повышение показателей по высокому уровню на 7%, что статистически не значимо по критерию Фишера (Приложение Д). Понижается уровень выше среднего на 5%, повышаются показатели по среднему уровню на 14%. Происходит понижение уровня ниже среднего на 7%, при этом также понижаются показатели по низкому уровню на 9%. Данные показатели статистически незначимы по критерию Фишера.

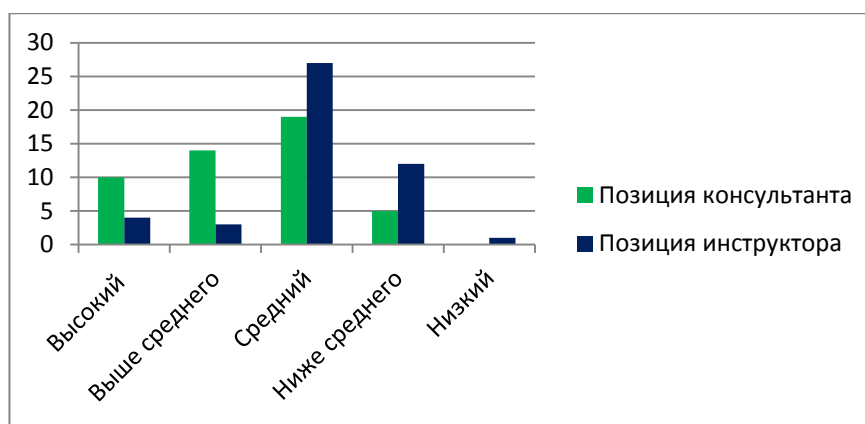


Рисунок 1 – Уровни индивидуального учебного действия детей в классах учителей с позициями консультанта и инструктора

На рисунке 1 изображена разница уровней индивидуального действия детей, между классами, обучающимися у учителей, занимающих позицию консультанта и позицию инструктора. Видна разница между классами: высокий уровень учебного действия выше у детей из классов учителей, педагогическое действие которых характеризует позицию консультанта. Также видно, что в этих классах нет низких уровней, малое количество уровня ниже среднего, так как в основном у детей средний, выше среднего и высокий уровни.

Исходя из вышеизложенных данных, можно сказать, что у детей, обучающихся у учителей, занимающих позицию консультанта, происходит положительная динамика индивидуального учебного действия, что говорит о том, что дети достигают достаточного уровня учебной самостоятельности. Соответственно действия учителей можно считать эффективными. У детей, обучающихся у учителей, занимающих позицию инструктора, не происходит положительной динамики индивидуального учебного действия, что говорит о том, что дети не достигают достаточного уровня учебной самостоятельности. Соответственно действия учителей можно считать неэффективными.

Выводы

В ходе работы нами был произведен теоретический анализ и описаны особенности формирования учебной самостоятельности.

Для того чтобы выяснить, как влияет педагогическое действие на учебную самостоятельность, мы выделили две позиции консультант и инструктор. Под позицией консультанта мы понимаем такую позицию учителя, когда предметом его педагогического действия является индивидуальное учебное действие ребенка, т.е. взрослый инициирует обращение ребенка к построению собственного действия как пробного, как переход от чистовика к черновику. Предметом работы взрослого является обращение ребенка к связности двух частей его действия – ориентировочной (подготовка) и исполнительной (реализация). Под позицией инструктора мы понимаем такую позицию учителя, когда он не держит предметом своей работы индивидуальное учебное действие ребенка, т.е. взрослый не инициирует обращение ребенка к построению собственного действия как пробного, как переход от чистовика к черновику. Педагог действует директивно, дает инструкции ребенку по организации его действия.

В настоящем исследовании были разработаны две диагностические процедуры по определению позиции учителя и соответствующего ей педагогического действия (интервью и наблюдение).

На основании качественного анализа результатов интервью и результатов наблюдения, мы описали характеристики присущие позициям консультанта и инструктора. Позиция консультанта заключается в том, что учителя держат предмет работы: связь между подготовкой и реализацией. Действие учителя считается открытым, что говорит о том, что учителя выстраивают свое действие таким образом, что происходит инициация и построение самим ребенком своего действия (самостоятельного, инициативного и ответственного учебного действия).

На основании количественных данных по двум диагностическим процедурам – интервью и наблюдение мы определили, к какой позиции относится каждый из учителей, участвующих в исследовании.

Далее мы провели сравнительный анализ данных по учебной самостоятельности младших школьников, полученных в начале года и в конце года с помощью диагностической процедуры «Подготовка к контрольной работе». В исследовании приняли участие 95 школьников. Сравнительный анализ показал, положительная динамика учебной самостоятельности происходит у детей, обучающихся у учителей с занимаемой позицией консультанта. Это подтверждает статистическая значимость по критерию Фишера: показатели уровня выше среднего повышаются на 19%, что статистически значимо по критерию Фишера, при этом снижаются показатели по среднему уровню на 15%, так как дети переходят на высокий уровень и выше среднего.

У детей, обучающихся у учителей с занимаемой позицией инструктора, не происходит положительной динамики учебной самостоятельности, что подтверждается по статистическому критерию Фишера. Данное педагогическое действие неэффективно. Это говорит о том, что если учитель не удерживают предмет работы отношение между ориентировочной основой действия ребенка и его реализацией, то значимых изменений в прогрессе учебной самостоятельности школьников не происходит.

Сравнительный анализ динамики учебной самостоятельности учащихся позволил обнаружить следующую закономерность - если учитель занимает позицию консультанта, то у учащихся происходит значимый прирост в учебной самостоятельности. Если учитель занимает позицию инструктора, то учащиеся не достигают значимых результатов в развитии учебной самостоятельности.

Таким образом, подтвердилась гипотеза исследования о том, что если педагог занимает позицию консультанта, то происходит положительная динамика учебной самостоятельности младших школьников, а если педагог

занимает позицию инструктора, то положительной динамики учебной самостоятельности младших школьников не происходит.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Для подтверждения гипотезы нашей исследовательской работы перед нами стояло несколько задач:

- Раскрыть содержание позиции консультанта и позиции инструктора
- Определить содержание педагогического действия с помощью метода интервью, соответствующее двум позициям.
- Разработать критериально-ориентированное наблюдение.
- Определить содержание педагогического действия с помощью наблюдения за действием учителя на занятии.
- Сопоставить результаты интервью с результатами наблюдения с целью определения, какой позиции соответствует действие учителя.
- Определить уровни учебной самостоятельности младших школьников с помощью диагностической процедуры «Подготовка к контрольной работе и контрольная работа».
- Исследовать динамику учебной самостоятельности у младших школьников.
- Определить особенности динамики учебной самостоятельности младших школьников, обучающихся у учителей с разной позицией.

По результатам интервью педагогов, мы пришли к выводу, что недостаточно определять содержание педагогического действия и соответствующую позицию на основе одного метода – интервью. С целью определения позиции необходимо сопоставлять данные, полученные с помощью интервью с данными, полученные в наблюдении за педагогическим действием. С этой целью нами было разработано критериально-ориентированное наблюдение за действием учителя.

По результатам качественного и количественного анализа интервью и наблюдения, мы выделили 2 группы учителей в зависимости от того, какую позицию они занимают.

Позиция консультанта характеризуется таким действием учителя, предметом которого является отношение между подготовкой и реализацией. Учитель выстраивает пространство подготовки таким образом, что ребенок ищет опору для оценивания и выбора вида работы. Учитель выстраивает совместное действие с ребенком, обращая его к дефицитам и поиску способов их преодоления. Действие учителя является открытым: оно включает в себя инициацию и построение детского действия, как самостоятельного, инициативного и ответственного.

Позиция инструктора характеризуется таким действием учителя, когда предметом его работы является не столько построение отношения между подготовкой и реализацией учебного действия ребенка, а нацеленность на результат и поэтому разворачивание исполнительского, а не пробного, ориентировочного учебного действия ребенка. Учитель прямо указывает ребенку на его дефициты, не создает условий для поиска ребенком опор при оценивании и выборе вида работы. Следовательно, действие учителя не является открытым: оно не включает в себя инициацию и построение детского действия как самостоятельного, инициативного и ответственного.

Выделив содержание педагогического действия, мы решили проверить его влияние: влияние педагогического действия на учебную самостоятельность младших школьников. Для этого мы провели диагностическую процедуру «Подготовка к контрольной работе и контрольная работа» в четырех классах, в начале года и в конце года. По результатам процедуры, мы проследили динамику индивидуального учебного действия в двух классах, дети которых обучаются у учителей, занимающих позицию консультанта, и в двух классах, дети которых обучаются у учителей, занимающих позицию инструктора.

Проанализировав полученные данные, мы сделали вывод, что дети, обучающиеся у учителей, которые занимают позицию консультанта, показывают положительную динамику учебной самостоятельности. Мы подсчитали эмпирическое значение между показателями уровня индивидуального учебного действия в начале года и в конце. Полученное

эмпирическое значение оказалось в зоне значимости, в отличие от эмпирического значения, полученного по результатам учебной самостоятельности детей, обучающихся у учителей, которые занимают позицию инструктора.

Таким образом, подтвердилось предположение о том, что если педагог занимает позицию консультанта, то происходит положительная динамика учебной самостоятельности младших школьников. Если педагог занимает позицию инструктора, то положительной динамики учебной самостоятельности младших школьников не происходит. Соответственно педагогические действия, относящиеся к позиции консультанта, являются эффективными. А педагогические действия, относящиеся к позиции инструктора, являются неэффективными.

Разработанное нами интервью может использоваться в качестве средства оценивания педагогического действия. Мы полагаем, что данное средство оценивания, поможет быстро определить, какую позицию занимает учитель, следовательно, и эффективность педагогического действия. Полученные качественные данные могут быть положены в основу занятий по формированию педагогического действия, ведущего к развитию учебной самостоятельности младших школьников.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Божович, Л. И. Психическое развитие школьника и его воспитание / Л. И. Божович, Л. С. Славина. – Москва : Знание, 1979. – 96 с.
2. Бреслав, Г. М. Основы психологического исследования : учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / Г. М. Бреслав. – Москва : Смысл ; Издательский центр «Академия», 2010. – 496 с.
3. Гальперин, П. Я. К анализу теории Ж. Пиаже о развитии детского мышления / П. Я. Гальперин, Д. Б. Эльконин, Дж. Флейвелл. – Москва, 1978. – 616–620 с.
4. Гальперин, П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / П. Я. Гальперин // Исследования мышления в современной психологии. – Москва : Наука, 1966. – 317 с.
5. Давыдов, В. В. Младший школьник как субъект учебной деятельности / В. В. Давыдов, В. И. Слободчиков, В. И. Цукерман // Вопросы психологии. – 1992. – №3. – С. 14–19.
6. Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения : монография / В. В. Давыдов. – Москва : Интор, 1996. – 544 с.
7. Дружинин, В. Н. Экспериментальная психология : учебное пособие / В. Н. Дружинин. – Москва : ИНФРА–М, 1997. – 256 с.
8. Зинченко, В. П. Психологические основы педагогики: (психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова) : учебное пособие для студентов вузов / В. П. Зинченко ; при участии: С. Ф. Горбова, Н. Д. Гордеевой. – Москва : Директ-Медиа, 2014. – 331 с.
9. Ивошина, Т. Г. Формирование учебной самостоятельности школьников. История проблемы / Т. Г. Ивошина, Л. В. Шварева // Известия ПГПУ им. В. Г. Белинского. – 2011. – №24. – С. 945 – 950.

10. Калинина, Н. В. Учебная самостоятельность младшего школьника: диагностика и развитие : практич. пос. / Н. В.Калинина, С. Ю.Прохорова. – Москва : АРКТИ, 2008. – 80 с.

11. Калиновская, К. С. Общая психология. Речь. Сознание. Деятельность [Электронный ресурс] : учебно-методическое пособие / СФУ, ИППС ; сост. К. С. Калиновская. – Красноярск : СФУ, 2017. – 46 с. – Режим доступа: <http://Lib3.sfu-kras.ru/ft/LIB2/ELIB/b88/i-203549687.pdf>

12. Колкова, С. М. Психология развития и возрастная психология. Сборник задач [Электронный ресурс] : учебно-методическое пособие / СФУ, ИППС ; сост. С. М. Колкова. – Красноярск : СФУ, 2018. – 122 с. – Режим доступа: <http://Lib3.sfu-kras.ru/ft/LIB2/ELIB/u159/i-371234969.pdf>

13. Луковцева, А. К. Психология и педагогика. Курс лекций : учеб. пособие для студентов вузов / А. К. Луковцева – Москва : КДУ, 2008. – 80 с.

14. Новый закон «Об образовании в Российской Федерации» : федер. закон от 29.12.2012. № 273–ФЗ. – Москва: Эксмо, 2012. – 141 с.

15. Новопашина, Л. А. Статистические методы в психологии [Электронный ресурс] : учебно-методическое пособие / СФУ, ИППС ; сост. Л. А. Новопашина. – Красноярск : СФУ, 2018. – Режим доступа: <http://Lib3.sfu-kras.ru/ft/LIB2/ELIB/b88/i-070003727.pdf>

16. Островерх, О. С. Младший школьный возраст: характеристика педагогического действия и средства его построения [Электронный ресурс] / О. С. Островерх, Л. М. Козлова. – Красноярск : ИППР, 2002. – Режим доступа: http://first-school-age.narod.ru/new_18.htm

17. Островерх, О. С. Образовательное пространство учебной деятельности и динамика учебной самостоятельности школьников / О. С. Островерх, О. И. Свиридова, А. Г. Мокроусова // Материалы XIX конференции «Педагогика развития: инициатива, самостоятельность, ответственность». – 2012. – Режим доступа: <http://ippd.ru/resources/library?file=988>

18. 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>

19. Островерх, О. С. Учебная самостоятельность и ответственность в младшем школьном возрасте / О. С. Островерх, А. Г. Мокроусова // Материалы 9-й научно-практической конференции «Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление». – Красноярск, 2003. – С. 1–3.

20. 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

21. Обухова, Л. Ф. Возрастная психология: учебник для академического бакалавриата / Л. Ф. Обухова. – Москва : Издательство Юрайт, 2018. – 460 с.

22. Обухова, Л. Ф. Детская психология. Теории. Факты. Проблемы [Электронный ресурс] / Л. Ф. Обухова // Психологическая библиотека самопознание и саморазвитие. – Москва : Тривола, 1995. – Режим доступа: <http://www.ligis.ru/psylib/090417/books/obuhl01/index.htm>

23. Попова, Д. В. Особенности формирования учебной самостоятельности младших школьников / Д. В. Попова, Б. В. Сергеева // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2017. – № 6-1. – С. 114 – 122;

24. 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, 1997.

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

26. Сапачева, Л. Р. Формирование учебной самостоятельности младших школьников: Учебная программа и методические рекомендации для

слушателей курсов повышения квалификации работников образования / Л. Р. Сапачева. – Мурманск : МОИПКРОиК, 2009. – 75 с.

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

28. 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.

29. Цукерман, Г. А. Мы, взрослые, и остальные люди / Г. А. Цукерман, В. И. Слободчиков // Семья и школа. – 1989. – № 11 ; № 12 ; 1990. – № 1 ; № 2.

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

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

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

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

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

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

36. Эльконин, Б. Д. – Образовательная самостоятельность и инициатива в содержании обучения / Б. Д. Эльконин // Материалы XIX конференции «Практики развития». – 2012.

37. Venger, A. Evaluation of Search Activity and Other Behavioral Attitudes in Indefinite Situations. / A. Venger, V. Rotenberg, Y. Desiatnikova. – Dynamic Psychiatry, 1996, #160/161, pp. 368–377.

38. Veresov, N. Zone of proximal development (ZPD): the hidden dimension? // *Language as Culture – Tensions in Time and Space*. (edited by Anna-Lena Ostern and Ria Heilda-Ylikallio). – Vol 1. Rapport fran Pedagogiska fakulteten vid Abo Academi. Nr. 11. Vasa – 2004. pp. 13–29.

39. Dorney, Z. *Teaching and Researching Motivation* / Z. Dorney. – England: Pearson Education Limited, 2001.

40. Rubtsov, V. V. The Results of Research and Practice Session «Theory and Practice of Educational Activity: Tradition and Innovation» in Honor of the 85th Anniversary of V. Davydov / V. V. Rubtsov, V. S. Sobkin, V. T. Kudryavcev, V. S. Lazarev, I. D. Froumin, V. I. Panov, V. K. Vasilev, E. V. Chudinova, V. A. Bolotov, G. A. Tsukerman, N. U. Krasavina // *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education]. – 2015. Vol. 20, no. 3, pp. 197–218.

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Качественный анализ интервью по каждому испытуемому

Таблица А.1 – Общие данные по каждому испытуемому

Ситуация	Действия учителя
2А класс	
1. Во время оценивания по шкалам, на что вы обычно обращаете внимание?	«Когда дети сами себя оценивают, они должны найти границу знания и незнания». <i>Нет наличия значимых единиц текста, учитель просто описывает поведение. Не строит связь между оценкой и опорой.</i>
2. Ученик совершает выбор вида работы: контрольной работы, либо тренировочной. Что в первую очередь вы наблюдаете?	«Кто берет контрольную работу, мне очень интересно. И если ребенок берет тренировочные карточки, то: я буду наблюдать за теми детьми, которые берут карточки. В первую очередь видимо за слабыми: какую он взял карточку, на какое умение». <i>Нет наличия значимых единиц. Учитель не строит связь между оценкой и выбором вида работы. Не организует свое действие так, чтобы дети совершали адекватный выбор работы.</i>
3. С каким поведением ученика во время подготовки вы сталкиваетесь?	«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». <i>Нет наличия значимых единиц текста. Учитель не удерживает связи между оценкой и реализацией. Не выстраивает свое действие так, чтобы ребенок имел основания выбора карточек, проявлял инициативу.</i>
4. Как обычно в вашем классе проходит работа над ошибками?	«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». <i>Есть наличие значимых единиц текста. Учитель организует работу над ошибками в различной форме, не только фронтальной.</i>
<i>Вывод: Действие учителя характеризует позицию инструктора: учитель не держит предметом работы связь между подготовкой и реализацией.</i>	
2Б класс	
1. Во время оценивания по шкалам, на что вы обычно обращаете внимание?	«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». <i>Нет наличия значимых единиц текста, учитель просто описывает поведение. Он не выстраивает свое действие таким образом, чтобы ребенок при оценивании строил опору на предыдущий опыт.</i>

Продолжение приложения А

Ситуация	Действия учителя
<p>2. Ученик совершает выбор вида работы: контрольной работы, либо тренировочной. Что в первую очередь вы наблюдаете?</p>	<p>«Контрольную работу в моем классе дети очень редко выбирают. Когда выбирают тренировочные карточки, всегда оцениваешь его умения и то, что он выбрал, какие карточки. Спрашиваешь: почему выбрал карточку на это умение? 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. Спрашиваю, какие умения тренирует и почему».</p> <p><i>Есть наличие значимых единиц текста. Учитель удерживает предмет работы: связь между оценкой и выбором вида работ, помогает построить план работы.</i></p>
<p>3. С каким поведением ученика во время подготовки вы сталкиваетесь?</p>	<p>«Сейчас в четвертом классе серьезные дети и, как правило, они уже нацелены на эту работу. Они уже привыкли к этим урокам, они даже просят эти уроки. Им нравятся им, действительно нравится такой тип работы. Они не знают, какие будут умения, поэтому мне кажется, многим детям интересно оценить себя: «А какие сегодня умения. А где вот там я?» Ученики, даже если карточки на перемены лежат, они их рассматривают. Мне кажется, они уже тогда начинают себя оценивать, что он возьмет. Сейчас у них уже серьезное отношение к этой работе. Они уже подходят к этим урокам осознано. Иногда бывают дети, которые в случае затруднения не проявляют инициативу, тут уже сама проявляешь, спрашиваешь, нужна ли помощь? В чем трудность? Бывают такие, которые решили карточки и сидят, тут уже нужно спрашивать, чем они занимаются? Что будут делать сейчас».</p> <p><i>Есть наличие значимых единиц выражений. Учитель удерживает предмет работы: связь между подготовкой и реализацией. Создает пространство для инициативы.</i></p>
<p>4. Как обычно в вашем классе проходит работа над ошибками?</p>	<p>«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, они подходят и сами в индивидуальном режиме разбираются со мной. Это еще до того урока, когда будет официальная работа над ошибками. Потом работа над ошибками проводится, в первую очередь на частотные ошибки, они разбирают подробно. Если это ошибки частные, ну индивидуальные, тогда дети решают их сами. Работа может проводиться и с тетрадками достижениями. Дети смотрят контрольную работу: смотрят, какие ошибки допустили и уже повторно оценивают себя по умениям. Дальше они также тренируются по карточкам».</p> <p><i>Есть наличие значимых единиц текста. Учитель описывает различные формы работы над ошибками.</i></p>
<p><i>Вывод: Действие учителя характеризует позицию консультанта, так есть наличие значимых единиц-выражений. Учитель удерживает предмет работы: связь между подготовкой и реализацией.</i></p>	

Продолжение приложения А

Ситуация	Действия учителя
2Г класс	
1. Во время оценивания по шкалам, на что вы обычно обращаете внимание?	<p>«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><i>Нет наличия значимых единиц текста. Учитель описывает поведение, не держит связи между оценкой и предыдущим опытом.</i></p>
2. Ученик совершает выбор вида работы: контрольной работы, либо тренировочной. Что в первую очередь вы наблюдаете?	<p>«Что он выберет: выберет контрольную работу или тренировочную. Затем я для себя провожу анализ, понимает он свое: то, что я не знаю. То есть если он идет за контрольной, а у него есть умения, которые не знает, я для себя анализирую: поработать над тем, чтобы он адекватно себя оценивал и увидел свое знаю/не знаю».</p> <p><i>Нет наличия значимых единиц текста, учитель описывает поведение. Он не держит связь между оценкой и выбором вида работы.</i></p>
3. С каким поведением ученика во время подготовки вы сталкиваетесь?	<p>«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».</p> <p><i>Нет наличия значимых единиц текста. Действие учителя носит директивный характер.</i></p>
4. Как обычно в вашем классе проходит работа над ошибками?	<p>«Ну, вообще, в основном на занятиях проходит работа над ошибками. На занятиях проходят те умения, которые у меньшинства. Если я вижу что, там, например, те же самые уравнения у большинства получились в минусе, то я делаю работу над ошибками на уроке. Мы заново вспоминаем, как они решаются и алгоритм весь прорешиваем. Если там, у двух человек то, естественно на класс это не выводится, а на занятии в индивидуальной работе мы прорабатываем».</p> <p><i>Учитель описывает лишь один формат работы: фронтальный.</i></p>
<p><i>Вывод: Действие учителя характеризует позицию инструктора, нет наличия значимых единиц-выражений. Учитель не держит предметом своей работы, связь между подготовкой и реализацией. Не выстраивает свое действие таким образом, чтобы формировалось самостоятельное, ответственное и инициативное действие ребенка.</i></p>	

Продолжение приложения А

Ситуация	Действия учителя
2М класс	
1. Во время оценивания по шкалам, на что вы обычно обращаете внимание?	«Соответствует ли шкала тренировки той, которую себе ставит ребенок. Как оценил, на что опирается при оценивании. Я спрашиваю: почему ты себя так оценил? Куда можно обратиться, чтобы оценить себя адекватно ». <i>Есть наличие значимых единиц текста. Учитель держит связь между оценкой и опорой.</i>
2. Ученик совершает выбор вида работы: контрольной работы, либо тренировочной. Что в первую очередь вы наблюдаете?	«На сколько 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. Можно спросить, почему ты выбрал эту работу? На каком основании? ». <i>Есть наличие значимых единиц текста. Учитель держит связь между оценкой и выбором вида работы.</i>
3. С каким поведением ученика во время подготовки вы сталкиваетесь?	«Неправильного выбора. Неумение тренироваться по нужным умениям. Например, это умеют, а берут и тренируются на него. Не проверяют. Очень часто бывают ситуации, особенно у младших детей, когда они не проверяют. Не обращаются за проверкой. Не обращаются за разъяснениями». <i>Нет наличия значимых единиц текста. Действие учителя носит описательный характер, не видно, как он выстраивает свое действие, опираясь на поведение ребенка.</i>
4. Как обычно в вашем классе проходит работа над ошибками?	«Действуем так же, как на занятии . Выделяются сначала ошибки по умениям. Предлагается объяснить свою ошибку и выполнить тренировку по данному умению. Заносят ошибку в тетрадь достижений. Иногда работаем все вместе , иногда индивидуально ». <i>Есть наличие значимых единиц текста. Он описывает различные формы работы.</i>
<i>Вывод: Действие учителя характеризует позицию консультанта, есть наличие минимум трех значимых единиц-выражений. Учитель держит предмет работы: связь между подготовкой и реализацией.</i>	
3А класс	
1. Во время оценивания по шкалам, на что вы обычно обращаете внимание?	«Чтобы правильно были выделены умения. Чтобы дети оценили себя правильно (адекватно) относительно своей работы. Я задаю вопросы на понимание: почему ты себя так оценил? На каком основании? Почему крестик ставится наверху, внизу? » <i>Есть наличие значимых единиц текста. Учитель держит связь между оценкой и опорой. Делает так, чтобы дети поняли основания оценки.</i>
2. Ученик совершает выбор вида работы: контрольной работы, либо тренировочной. Что в первую очередь вы наблюдаете?	«С чего начинают. Смотрят ли контрольную работу. Соотносят ли умения и шкалыб берут ли ловушки. Важно, по каким умениям тренируются». <i>Нет наличия значимых единиц текста. Учитель не держит связь между оценкой и выбором вида работы.</i>

Продолжение приложения А

Ситуация	Действия учителя
3. С каким поведением ученика во время подготовки вы сталкиваетесь?	<p>«Есть дети, которые правильно выполняют, выбирают, проверяют и переходят на оценку. Есть дети, которые не доводят до конца тренировку. Здесь я уточняю, подготовился или нет? Почему он так решил, на каком основании? Есть дети, которые берут карточки, которые получают, я прошу их обосновать выбор. Почему ты выбрал карточки на это умение? Какие умения тренируются в первую очередь?»</p> <p><i>Есть наличие значимых единиц текста. Учитель держит связь между подготовкой и реализацией. Строит свое действие таким образом, чтобы ребенок видел основания выбора карточек, понимал, какие умения тренируются в первую очередь.</i></p>
4. Как обычно в вашем классе проходит работа над ошибками?	<p>«Мы работаем также как на занятии. Выделяем умения из контрольной работы. Потом также как занятие проходит. Дети смотрят свою оценку и оценку учителя. Выделяют трудности и тренируются по ним. Работаем индивидуально или коллективно. Потом опять делаем работу на оценку.</p> <p><i>Есть наличие значимых единиц текста. Учитель выделяет различные формы работы над ошибками.</i></p>
<p><i>Вывод: Действие учителя характеризует позицию консультанта, присутствуют минимум три значимые единицы-выражения. Учитель держит связь между подготовкой и реализацией.</i></p>	
<p>3Б класс</p>	
1. Во время оценивания по шкалам, на что вы обычно обращаете внимание?	<p>«Обращаю внимание на то, с каким видом мы будем работать, мы уточняем новые темы, затем чертим шкалы и дети оценивают уровень свой по последним темам. Либо я им перечисляю темы, с которыми мы будем работать и затем чертим шкалы. Мне нужно чтобы они определили, где у них дефицит, чтобы на основе этого дефицита они выбрали себе работу».</p> <p><i>Нет наличия значимых единиц текста. Учитель просто описывает ход работы, при этом не удерживает связь между оценкой и опорой.</i></p>
2. Ученик совершает выбор вида работы: контрольной работы, либо тренировочной. Что в первую очередь вы наблюдаете?	<p>«Я спрашиваю сначала «как ты оценил себя по шкалам?» Если есть дефицит, то я ему напоминаю, что есть возможность потренироваться».</p> <p><i>Нет наличия значимых единиц. Учитель не держит связь между оценкой и выбором вида работы. Дает прямое напоминание.</i></p>
3. С каким поведением ученика во время подготовки вы сталкиваетесь?	<p>«Есть дети, которые начинают тренироваться и в тренировке они продолжают ошибаться и тогда они вообще не хотят тренироваться, будут выбрасывать работу. Есть дети, которые могут сидеть плакать и не просить помощи».</p> <p><i>Нет наличия значимых единиц текста. Учитель просто описывает поведение. Не держит связи между подготовкой и реализацией.</i></p>

Продолжение приложения А

Ситуация	Действия учителя
4. Как обычно в вашем классе проходит работа над ошибками?	«Обычно там, где есть ошибка, я ставлю палочку, то эту ошибку они исправляют. Потом ребенок открывает свою работу и видит у него на шкалах оценка стоит». <i>Нет наличия значимых единиц текста. Учитель не выделяет различные формы работы.</i>
3Д класс	
1. Во время оценивания по шкалам, на что вы обычно обращаете внимание?	«Смотрит ли он в какие-то предыдущие работы по этому умению, то есть ориентируется ли в материале и умениях. То есть, на что он опирается во время оценивания. Я задаю вопросы: Почему так оценил? Какие основания?» <i>Есть наличие значимых единиц текста. Учитель держит связь между оценкой и опорой.</i>
2. Ученик совершает выбор вида работы: контрольной работы, либо тренировочной. Что в первую очередь вы наблюдаете?	«Если у него невысокие оценки на шкалах, то ну можно задать вопрос: «Что тебе подсказало выбрать контрольную работу?» А если тренировка, то тоже смотрим, какие карточки он берет, на те умения, в которых у него трудности. Адекватен ли выбор тренировки. В соответствии трудностей. Почему выбрал тренировку, на каком основании?» » <i>Есть наличие значимых единиц текста. Учитель держит связь между оценкой и выбором вида работы.</i>
3. С каким поведением ученика во время подготовки вы сталкиваетесь?	«Здесь разные типы есть. Есть те, кто нацелены на работу и хочет за занятие сделать больше. Есть те, которые могут за урок нечего не сделать, и тогда надо к ним подходить с вопросом: Чем сейчас занимаешься? Нужна ли моя помощь? И с ним начинать от его шкал рассуждать, помогать делать выбор ». <i>Есть наличие значимых единиц текста. Учитель держит предметом работы связь между подготовкой и реализацией.</i>
4. Как обычно в вашем классе проходит работа над ошибками?	«Ну, скорее всего, сначала это фронтально, какие-то типичные ошибки. А потом они работают самостоятельно. Каждый выбирает задание». <i>Нет наличия значимых единиц текста, он не выделяет различные формы работы.</i>
<i>Выводы: Действие учителя характеризует позицию консультанта, присутствуют минимум три значимые единицы-выражения. Учитель держит предмет работы связь между подготовкой и реализацией.</i>	
3Е класс	
1. Во время оценивания по шкалам, на что вы обычно обращаете внимание?	«Дети задают первую отметку. Потом смотрят насколько изменилась к концу урока. Какие карточки берут». <i>Нет наличия значимых единиц текста. Учитель не держит связь между оценкой и опорой.</i>
2. Ученик совершает выбор вида работы: контрольной работы, либо тренировочной. Что в первую очередь вы наблюдаете?	«Контрольную работу берут сильные дети, таких четыре человека. Могут потренироваться, потом взять контрольную работу. Выбирают тренировку, тренируются по умениям». <i>Нет наличия значимых единиц текста. Учитель не держит связь между оценкой и выбором вида работы.</i>

Продолжение приложения А

Ситуация	Действия учителя
3. С каким поведением ученика во время подготовки вы сталкиваетесь?	«Есть дети, которые не понимают на что нацелены занятия. Бывает: ребенок подходит с карточкой для проверки, берет другие карточки». <i>Нет наличия значимых единиц текста. Учитель не держит предмет своей работы связь между подготовкой и оценкой.</i>
4. Как обычно в вашем классе проходит работа над ошибками?	«Так же как на занятии. По подгруппам. Кто написал верно, выполняют дополнительное задание. Работаем индивидуально, группами». <i>Есть наличие значимых единиц текста, учитель выделяет разные формы работы.</i>
<i>Вывод: Действие учителя характеризует позицию инструктора так, как нет минимум трех значимых единиц-выражений. Учитель не держит предмет своей работы связь между подготовкой и реализацией.</i>	
4Б класс	
1. Во время оценивания по шкалам, на что вы обычно обращаете внимание?	«На адекватность его оценки, как себя оценил, занизил или нет. Из какого основания он исходит при оценивании. Спрашиваю, почему поставил такую оценку? Как определил? На каком основании?» <i>Есть наличие значимых единиц текста. Учитель держит связь между оценкой и опорой.</i>
2. Ученик совершает выбор вида работы: контрольной работы, либо тренировочной. Что в первую очередь вы наблюдаете?	«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? На каком основании?» » <i>Есть наличие значимых единиц текста. Учитель удерживает связь между оценкой и выбором вида работы.</i>
3. С каким поведением ученика во время подготовки вы сталкиваетесь?	«Например, дети берут все время, а одно и то же умение, либо берет и не проверяет, либо когда ребенок работает только с одним планом, а на второй не выходит, хотя было сказано, что перейдет. Иногда вмешиваюсь и спрашиваю, почему работает только на это умение? Еще бывают дети, которые просто наберут карточки, но просто сидят, не решая их. 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 ». <i>Есть наличие значимых единиц текста. Учитель держит связь между подготовкой и реализацией. Он организует пространство работы так, чтобы дети понимали основания своих действий.</i>
4. Как обычно в вашем классе проходит работа над ошибками?	«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. Также как занятие проходит ». <i>Есть наличие единиц текста.</i>

Продолжение приложения А

Ситуация	Действия учителя
<p><i>Вывод: Действие учителя характеризует позицию консультанта, есть наличие всех значимых единиц-выражений. Учитель держит предмет своей работы: связь между подготовкой и реализацией.</i></p>	
<p>4Г класс</p>	
<p>1. Во время оценивания по шкалам, на что вы обычно обращаете внимание?</p>	<p>«У меня есть такие дети, которые, перед началом урока они строят шкалы и оценивают, допустим «вот я на сегодняшний день владею умением» и он себе наверху рисует крестик и берет контрольную работу и ничего не получается, то есть, для меня важно, что он вообще осознавал, для чего он это делает. На основе чего так получается, он должен проследить траекторию всех вот этих работ. Задаю вопросы на понимание: почему выбрал данный вид работы? На каком основании?» <i>Есть наличие значимых единиц текста. Учитель держит связь между оценкой и опорой.</i></p>
<p>2. Ученик совершает выбор вида работы: контрольной работы, либо тренировочной. Что в первую очередь вы наблюдаете?</p>	<p>«Ну пошел, посмотрел, вот это умение нужно отработать и как-то без энтузиазма безразлично садят и делают. Тренируются или нет». <i>Нет наличия значимых единиц текста. Учитель не держит связь между оценкой и выбором вида работы.</i></p>
<p>3. С каким поведением ученика во время подготовки вы сталкиваетесь?</p>	<p>«Есть такой ребенок, он может подойти к ответам, посмотреть, а потом подойти ко мне и спросить, а вдруг там опечатка была. Очень нравится мне, когда есть консультанты, это дети, которые справляются абсолютно со всем, и они имеют такую роль». <i>Нет наличия значимых единиц текста. Учитель не держит связи между подготовкой и реализацией.</i></p>
<p>4. Как обычно в вашем классе проходит работа над ошибками?</p>	<p>«Мы остаемся после уроков, анализируем, что получилось, что нет. Потом они отрабатывают эти умения. Говорю, чтобы брали домой». <i>Нет наличия значимых единиц текста. Учитель не выделяет разнообразие форм работы.</i></p>
<p><i>Вывод: Действие учителя характеризует позицию инструктора, нет минимум трех значимых единиц-выражений. Учитель не держит предмет работы: связь между подготовкой и реализацией.</i></p>	
<p>4М класс</p>	
<p>1. Во время оценивания по шкалам, на что вы обычно обращаете внимание?</p>	<p>«Обращаю внимание, куда ребенок ставит крестик. Как часто и в какое место он его ставит. Ты подзываешь ребенка и разговариваешь с ним на предмет того, почему он здесь поставил крестик: почему так оценил? На каком основании? Хуже ситуация, когда ребенок при хорошо выполненной работе ставит себе внизу постоянно крестик. 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». <i>Есть наличие значимых единиц текста. Учитель держит связь между оценкой и опорой.</i></p>

Продолжение приложения А

Ситуация	Действия учителя
<p>2. Ученик совершает выбор вида работы: контрольной работы, либо тренировочной. Что в первую очередь вы наблюдаете?</p>	<p>«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».</p> <p><i>Есть наличие значимых единиц текста. Учитель держит связь между оценкой и выбором вида работ. Строит свое действие так, чтобы дети понимали основания своих действий.</i></p>
<p>3. С каким поведением ученика во время подготовки вы сталкиваетесь?</p>	<p>«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? Есть тип поведения, когда ребенок отметил у себя по одним умениям, а тренировку берет на другие. Есть дети, которые тренируясь, задают учителю вопросы, подходят со своими неразрешенными проблемами и есть дети, которые тренируются по-тихому. Выбрали адекватную тренировку, а выполняют карточку, видят не получается, откладывает и берет следующую. Спрашиваю, почему ты выбрал эту карточки? Как ты понял, что не получается?»</p> <p><i>Есть наличие значимых единиц текста. Учитель держит предмет работы: связь между подготовкой и реализацией. Строит обращение ребенка к своим действиям и основаниям.</i></p>
<p>4. Как обычно в вашем классе проходит работа над ошибками?</p>	<p>«Проходит по тем карточкам. Если были подготавливающие карточки к контрольной работе, то они могут служить и теми карточками, по которым идет работа над ошибками. Бывает, другие карточки. Все зависит от того, на что была контрольная работа, какие умения у детей вызывали трудности. Иногда, если это работа по списыванию, тогда здесь не карточки предлагаются, а подборка маленьких текстов из тетрадей для списывания. Предлагается за 10 мин каждый день списывать определенные тексты, как способ работы преодоления ошибок при списывании. Индивидуально работаем иногда группами». <i>Есть наличие значимых единиц. Учитель выделяет различные формы работы.</i></p>

Окончание приложения А

Вывод: действие учителя характеризует позицию консультанта, присутствуют все значимые единицы-выражения. Учитель держит предметом своей работы связь между подготовкой и реализацией. Организует пространство работы так, чтобы была возможность для инициативы. Выстраивает совместное действие с ребенком, чтобы он понял основания своих действий.

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Количественный анализ результатов интервью по учебной самостоятельности учителей начальных классов

Таблица Б.1 – Наличие значимых единиц-выражений в интервью учителей

Класс	1 единица	2 единица	3 единица	4 единица	Позиция учителя
2А	0	0	0	1	Инструктор
2Б	0	1	1	1	Консультант
2Г	0	0	0	0	Инструктор
2М	1	1	0	1	Консультант
3А	1	0	1	1	Консультант
3Б	0	0	0	0	Инструктор
3Д	1	1	1	0	Консультант
3Е	0	0	0	1	Инструктор
4Б	1	1	1	1	Консультант
4Г	1	0	0	0	Инструктор
4М	1	1	1	1	Консультант

ПРИЛОЖЕНИЕ В

Качественный анализ наблюдений за действием учителя на занятии

Таблица В.1 – Общие данные по каждому испытуемому по результатам наблюдения

Позиция консультанта 2Б класс	Позиция инструктора 2А класс
<p>1. Предметом своей работы держит связь между оценкой и опорой. <i>Учитель выстраивает свое действие таким образом, чтобы дети при оценивании опирались на свои знания, свои предыдущие пробы и ставили адекватную оценку по умениям. Организует понимание детьми суть каждого умения.</i></p> <p><i>Пример: «Учитель: Оцените себя, свои знания. Если вы хорошо знаете это умение, любой пример можете решить удобным способом, ставим звездочку наверху. Если думаете, что не все примеры, ставим пониже. Если вообще не помните, то внизу. Если не наверху звездочка, что мы рядом ставим?»</i></p> <p>Дети: восклицательный знак. Учитель: Что значит такой знак? Дети: Надо потренироваться. Учитель: Следующее умение, что это за умение? Дети: Сравнение. Учитель: Что можно сравнивать? Дети: числа. Учитель: Да, а еще буквы. Поставьте звездочку, где вы находитесь, высоко, чуть ниже или совсем низко?».</p>	<p>1. Предметом своей работы держит связь между оценкой и опорой. <i>Данный критерий в работе учителя отсутствует, он не выстраивает свое действие таким образом, чтобы дети при оценивании опирались на свои знания. Учитель дает инструкцию к выполнению.</i></p> <p><i>Пример: «Учитель: Предлагаю вам взять тетрадочку, открыть страницу 99. Вы посмотрели названия этих умениям, а теперь посмотрите на задания в контрольной работе. Оцените свои возможности.</i></p> <p>Учитель: Оценили? Дети: Да. Учитель: Нарисуйте шкалы и подпишите их, оцените себя на данном этапе. Насколько я хорошо владею каждым умением. Кто закончил, поднимите ручку».</p>
<p>2. Предметом своей работы держит связь между подготовкой и оценкой. <i>Данного критерия в работе учителя не наблюдается, он не выстраивает свое действие таким образом, чтобы ребенок совершал выбор работы и строил план, опираясь на собственную оценку по шкалам.</i></p>	<p>2. Предметом своей работы держит связь между подготовкой и оценкой. <i>Данный критерий наблюдается в работе учителя, он выстраивает свое действие таким образом, чтобы ребенок совершал выбор работы, опираясь на собственную оценку.</i></p> <p><i>Пример: «Учитель: Еще вопросы есть?»</i></p> <p>Дети: Нет. Учитель: Тогда у меня к вам есть вопрос. А как мы можем проверить, готов ли к контрольной работе? Ребенок 2: Посмотреть на шкалы».</p>

Продолжение приложения В

Позиция консультанта	Позиция инструктора
2Б класс	2А класс
<p>3. Организует проверку карточек. <i>Учитель строит отношение между трудностями ребенка по умениям и той работой, которую он сделал. Он создает пространство для проверки карточек: обращает внимание детей на проверку. Если у ребенка есть еще трудности в умениях, то организует понимание ребенком своих трудностей.</i> Пример: «Учитель: Когда вы решили карточку, как понять, что вы решили правильно? Дети: Проверить. (Мальчик сидит). Учитель: Ты сделал карточки, Егор? Егор: Да. Учитель: Что дальше будешь делать? Ты хорошо потренировался? Егор: Да. Учитель: Как ты это решил? Подошел к учителю за проверкой».</p>	<p>3. Организует проверку карточек. <i>Данного критерия в работе учителя не наблюдается. Он не обращает внимание детей на проверку карточек. Не строит отношение между трудностями ребенка по умениям и той работой, которую он сделал.</i></p>
<p>4. Заметив трудности у ребенка, делает паузу, ждет инициативного обращения ребенка (совместное действие). <i>Учитель замечает трудности, строит обращение ребенка к себе. Создает пространство для инициативы.</i> Пример: «Мальчик оценил себя по всем шкалам наверху. Сидит, решает карточки, есть трудности, но инициативу не проявляет. Тогда учитель сам проявил инициативу: Учитель: Тебе нужна помощь? Ребенок: Да. Учитель: У тебя все умения наверху, ты во всем уверен? Ребенок: Не очень Учитель: Но ты звездочки поставил наверху. Ты все понимаешь супер? Ребенок: Не очень. Учитель: Сравнения у тебя правильно сделано. Ты сомневаешься в этом умении? Ребенок: Ну, не знаю, нет. Учитель: давай ты пробуешь каждое умение и относительно выполненных карточек, будем двигаться дальше? Ребенок: Давайте».</p>	<p>4. Заметив трудности у ребенка, делает паузу, ждет инициативного обращения ребенка (совместное действие). <i>Данного критерия не наблюдается, так как учитель в данной ситуации действует директивно. Не создает пространство для инициативы.</i> Пример: «Ситуация 2: Ребенок сидел над карточкой долго. Учитель заметил и подошел: Учитель: В чем у тебя трудность? Ребенок: В выполнении деления. Учитель стал объяснять способ деления».</p>

Продолжение приложения В

Позиция консультанта	Позиция инструктора
2Б класс	2А класс
<p>5. Организация подготовки ребенка. <i>Данного критерия в работе учителя не наблюдается, он не выстраивает свое действие таким образом, чтобы ребенок при подготовке адекватно выбирал карточки, то есть делал опору на оценку по шкалам.</i></p>	<p>5. Организация подготовки ребенка. <i>Данный критерий наблюдается в работе учителя. Он выстраивает свое действие таким образом, чтобы ребенок при подготовке адекватно выбирал карточки, то есть делал опору на оценку по шкалам.</i> <i>Пример: «Ситуация 1: Ребенок себя не оценил, но взял карточки.</i> Учитель: Смотри, ты себя не оценил по умениям, как ты узнал какие карточки нужно взять? Давай ты, сначала оценишь свои умения? (Через несколько минут): Учитель: Ты себя оценил? Ребенок: Да. Учитель: Узнал, где есть трудности? Ребенок: Да в делении. Учитель: Что можно сделать? Ребенок: Взять карточки. Учитель: Еще в каких-то умениях есть трудности? Ребенок: Да. Учитель: Будешь брать карточки? Ребенок: Да».</p>
<p>Вывод: В работе учителя наблюдаются минимум три критерия педагогического действия, это значит, что действие учителя характеризует позицию консультанта. Он выстраивает отношение между оценкой и опорой, организует проверку карточек, создает пространство для инициативы детей, в случае трудностей.</p>	<p>Вывод: Действие учителя характеризуется позицией инструктора, так как нет минимум трех критериев педагогического действия. Учитель не держит связи между подготовкой и реализацией.</p>

Продолжение приложения В

Позиция консультанта	Позиция инструктора
2М класс	2Г класс
<p>1. Предметом своей работы держит связь между оценкой и опорой. <i>Учитель выстраивает свое действие таким образом, чтобы дети при оценивании опирались на свои знания, свои предыдущие пробы и ставили адекватную оценку по умениям. Учитель делает опору на диктант, только что написанный.</i></p> <p><i>Пример: «Учитель: Сейчас мы с вами напишем диктант. И посмотрим, насколько хорошо мы знаем орфограммы. Дети пишут диктант: «Наступила весна. По дорожкам и тропинкам побежали ручьи. Лучи солнца весело играют на воде. Зазеленела молодая травка. Прилетели скворцы. Группа ребят повесели скворечник на березку».</i></p> <p>Учитель: Все успели?</p> <p>Дети: Да.</p> <p>Учитель: Какие умения были в тексте?</p> <p>Дети: Словарные слова, Парные согласные, Граница предложений, Безударная гласная, Предлоги.</p> <p>Учитель: Сейчас каждый из вас прочитайте диктант и, исходя из названных вами умений: посмотрите, может быть, у вас есть ошибки и оцените себя по шкалам. В каком случае снижаем оценку по шкале?</p> <p>Дети: Когда есть пропуски в орфограммах по умениям».</p>	<p>1. Предметом своей работы держит связь между оценкой и опорой. <i>Данный критерий в работе учителя отсутствует, он не выстраивает свое действие таким образом, чтобы дети при оценивании опирались на свои знания, свои предыдущие пробы и ставили адекватную оценку по умениям. Учитель дает инструкцию на выполнение.</i></p> <p><i>Пример: «Учитель: Верно. Начертите шкалы и оцените себя.</i></p> <p><i>(Дети оценивают)</i></p> <p>Учитель: Посмотрите на эти умения и решите, кто над чем будет работать. Какое умение будете первым тренировать».</p>
<p>2. Предметом своей работы держит связь между подготовкой и оценкой. <i>Данного критерия в работе учителя не наблюдается. Он не выстраивает свое действие таким образом, чтобы ребенок совершал выбор работы и строил план, опираясь на собственную оценку по шкалам.</i></p>	<p>2. Предметом своей работы держит связь между подготовкой и оценкой. <i>Учитель выстраивает свое действие таким образом, чтобы ребенок совершал выбор работы и строил план, опираясь на собственную оценку по шкалам. Пример: «Учитель: У нас есть Контрольная работа и тренировочные карточки. Те, кто считает, что готов, можете взять контрольную работу.</i></p> <p>Учитель: Скажите, когда я могу приступить к контрольной карточке?</p> <p>Дети: Когда на высоком уровне.</p> <p>Учитель: А на каком основании вы решите, что на высоком уровне?</p> <p>Дети: Когда все получается».</p>

Продолжение приложения В

Позиция консультанта	Позиция инструктора
2М класс	2Г класс
<p>3. Организует проверку карточек. <i>Строит отношение между трудностями ребенка по умениям и той работой, которую он сделал. Учитель создает пространство для проверки карточек: обращает внимание детей на проверку. Если у ребенка есть еще трудности в умениях, то организует понимание ребенком своих трудностей: достаточно ли проведенной тренировки.</i> <i>Пример:</i> «Сейчас выбирайте карточки. За проверкой вы можете подходить ко мне. Также если возникнут вопросы. Подошла к одному ребенку, который брал карточки только на безударные гласные: Учитель: У тебя только с безударными гласными проблема? Ребенок: Да. Учитель: как ты узнаешь, правильно выполнил работу или нет? Ребенок: Я сейчас выполню карточки и подойду за проверкой».</p>	<p>3. Организует проверку карточек. <i>Данного критерия в работе учителя не наблюдается. Он не обращает внимание детей на проверку карточек. Не строит отношение между трудностями ребенка по умениям и той работой, которую он сделал.</i></p>
<p>4. Заметив трудности у ребенка, делает паузу, ждет инициативного обращения ребенка (совместное действие). <i>Учитель замечает трудности, строит обращение ребенка к себе. Создает пространство для инициативы.</i> <i>Пример:</i> « У ребенка была проблема с безударной гласной. Девочка долго сидела над карточкой, но инициативу не проявляла. Учитель сам проявил инициативу: Учитель: У тебя в чем-то трудность? Тебе нужна моя помощь? Ребенок: Да. Учитель: в чем у тебя конкретно трудность? Ребенок: не могу поставить букву. Учитель с помощью вопросов помогает разрешить это затруднение».</p>	<p>4. Заметив трудности у ребенка, делает паузу, ждет инициативного обращения ребенка (совместное действие). <i>Данного критерия не наблюдается, так как учитель в данной ситуации действует директивно. Не создает пространство для инициативы. Учитель не замечает трудностей детей.</i> <i>Пример:</i> «Ситуация 4: Ребенок, который взял контрольную работу, сидит и не решает ее, занимается своими делами. Учитель этого не замечает». «Ситуация 5: Девочка не могла построить чертеж в задачи. Подходила к учителю. Учитель отправил ее подумать. Она построила чертеж, но не верно. Учитель сказал, что неверно и отправил еще подумать. Так несколько раз, пока девочка не обратилась ко мне. Тогда учитель подозвала ее к себе и сказала, как верно строить чертеж».</p>

Продолжение приложения В

Позиция консультанта	Позиция инструктора
2М класс	2Г класс
<p>5. Организация подготовки ребенка. <i>Учитель выстраивает свое действие таким образом, чтобы ребенок при подготовке адекватно выбирал карточки, то есть делал опору на оценку по шкалам. Если необходимо помогает разрешить проблему при выборе карточек.</i></p> <p><i>Пример:</i> «Учитель предоставляет сначала возможность проверки диктанта. Далее делает так, чтобы дети увидели свои сложности:</p> <p>Учитель: У вас уже проверили диктант, посмотрите есть ли у вас ошибки, определить в чем. На шкалах, если нужно можете еще раз оценить себя. Скажите, что вы будете сейчас тренировать?</p> <p>Дети: Умения, в которых у нас есть ошибки, трудности».</p>	<p>5. Организация подготовки ребенка. <i>Данного критерия в работе учителя вообще не наблюдается, дети делают что хотят. Учитель не выстраивает свое действие таким образом, чтобы ребенок при подготовке адекватно выбирал карточки, то есть делал опору на оценку по шкалам.</i></p>
<p>Вывод: Действие учителя характеризует позицию консультанта. Учитель держит связь между подготовкой и опорой. Дает пространство для инициативы. В работе учителя присутствует первый критерий, третий, четвертый и пятый критерии.</p>	<p>Вывод: Учитель не держит связь между подготовкой и оценкой: не делает так, чтобы дети оценили свои умения, согласно предыдущим работам и не делает так, чтобы дети построили план работы. Не замечает трудности детей. Действует напрямую. Действие учителя характеризует позицию инструктора.</p>
3А класс	3Б класс
<p>1. Предметом своей работы держит связь между оценкой и опорой. <i>Учитель выстраивает свое действие таким образом, чтобы дети при оценивании опирались на свои знания, свои предыдущие пробы и ставили адекватную оценку по умениям.</i></p> <p><i>Пример:</i> «Учитель: Оцените себя, где вы находитесь сейчас.</p> <p>Поднимите руки, пожалуйста, у кого по первому умению оценка на самом веру. (Двое детей подняли руки)</p> <p>Учитель: Так двое. Почему вы поставили крестик на самом веру?»</p> <p>Ребенок 1: Потому что, когда мы вместе решали, у меня не было ошибок, было все правильно.</p>	<p>1. Предметом своей работы держит связь между оценкой и опорой. <i>Данный критерий в работе учителя не наблюдается. Он не выстраивает свое действие таким образом, чтобы дети при оценивании опирались на свои знания, свои предыдущие пробы и ставили адекватную оценку по умениям. Дает просто инструкцию.</i></p> <p><i>Пример:</i> «Учитель: Умения у вас выделены. Определите теперь свой личный уровень владения этими умениями. Скажите, с какими карточками вы будете работать в первую очередь?</p> <p>Дети: С теми, в которых возникают трудности.</p> <p>Учитель: Можете приступать к работе».</p>

Продолжение приложения В

Позиция консультанта	Позиция инструктора
3А класс	3Б класс
<p>Учитель: Понятно, хорошо. <i>Как вы думаете, почему мы крестик ставим на самом верху?</i></p> <p>Ребенок 1: Потому что, когда я решаю у меня в основном все верно.</p> <p>Учитель: Хорошо, скажите <i>те, кто оценил себя понижше, как вы это определили?</i></p> <p>Ребенок 4: Я когда решаю дома, самостоятельно иногда ошибаюсь, потому поставила крестик ниже.</p> <p>Учитель: Я так понимаю, тебе хотят сказать, что крестик мы ставим, тогда, когда я уже умею решать. В любой ситуации дома, в классе и в самостоятельной работе. Также я могу научить другого. Ты можешь сказать, что «я могу научить другого»?</p> <p>Ребенок 1: Да могу».</p>	
<p>2. Предметом своей работы держит связь между подготовкой и оценкой. <i>Данного критерия в работе учителя не наблюдается. Он не выстраивает свое действие таким образом, чтобы ребенок совершал выбор работы и строил план, опираясь на собственную оценку по шкалам.</i></p>	<p>2. Предметом своей работы держит связь между подготовкой и оценкой. <i>Данный критерий в работе учителя вообще не прослеживается. Учитель не выстраивает свое действие таким образом, чтобы ребенок совершал выбор работы и строил план, опираясь на собственную оценку по шкалам.</i></p>
<p>3. Организует проверку карточек. <i>Строит отношение между трудностями ребенка по умениям и той работой, которую он сделал. Учитель создает пространство для проверки карточек: обращает внимание детей на проверку. Если у ребенка есть еще трудности в умениях, то организует понимание ребенком своих трудностей: достаточно ли проведенной тренировки.</i></p> <p><i>Пример:</i> «Ребенок решал карточки, не подходя за проверкой.</p> <p>Учитель: Скажи, как ты узнал, правильно ли ты выполнил? Тебе достаточно этой тренировки?</p> <p>Ребенок: я сейчас решу и подойду за проверкой, я решаю карточки по всем умениям, где у меня трудности».</p>	<p>3. Организует проверку карточек. <i>Данный критерий в работе учителя не наблюдается. Он не строит отношение между трудностями ребенка по умениям и той работой, которую он сделал. Учитель не создает пространство для проверки карточек: обращает внимание детей на проверку. Действует директивно.</i></p> <p><i>Пример:</i> «Один ребенок не проверял карточки:</p> <p>Учитель: Ты уверен, что правильно сделал?</p> <p>Ребенок: Да</p> <p>Учитель: Давай сюда, проверю».</p>

Продолжение приложения В

Позиция консультанта	Позиция инструктора
3А класс	3Б класс
<p>4. Заметив трудности у ребенка, делает паузу, ждет инициативного обращения ребенка (совместное действие). <i>Учитель замечает трудности, строит обращение ребенка к себе. Создает пространство для инициативы.</i></p> <p><i>Пример: «Ситуация 1: У мальчика возникла трудность в выборе карточек. Он не мог понять различия между легкой и сложной. Инициативу не проявлял.</i></p> <p>Учитель: Тебе нужна помощь? У тебя в чем-то трудность?</p> <p>Ребенок: Да я не могу понять, чем отличается сложная карточка от легкой. (Учитель попросил его решить и сравнить их). Учитель: Ну что понял?</p> <p>Ребенок: Да.</p> <p>Учитель: Еще нужна помощь?</p> <p>Ребенок: Нет».</p>	<p>4. Заметив трудности у ребенка, делает паузу, ждет инициативного обращения ребенка (совместное действие). <i>Данный критерий в работе учителя не наблюдается. Он замечает трудности, но действует прямо. Не создает пространство для инициативы.</i></p> <p><i>Пример: «Учитель проходит по рядам, смотрит кто, как работает. Если у кого-то есть трудность, сразу начинает говорить, в чем ребенок ошибся и как исправить».</i></p>
<p>5. Организация подготовки ребенка. <i>Учитель выстраивает свое действие таким образом, чтобы ребенок при подготовке адекватно выбирал карточки, то есть делал опору на оценку по шкалам. Если необходимо помогает разрешить проблему при выборе карточек. Учитель предложил действенный вариант в разрешении трудности.</i></p> <p><i>Пример: «Ситуация 2: Ребенок решал только сложные карточки, при этом ошибок было много, не брал легкие карточки. Инициативу не проявлял. Учитель попросил его заново оценить свои умения, так как крестики стояли почти на самом верху. Учитель: Ты попробовал сложные карточки на все умения. Оцени себя еще раз. На каком уровне первое умение? Ребенок: Пониже.</i></p> <p>Учитель: Правильно оценил?</p> <p>Ребенок: Нет, у меня есть сложности.</p> <p>Учитель: теперь тебе понятно, где тренироваться?</p> <p>Ребенок: Да в делении.</p> <p>Учитель: Какие карточки будешь брать?</p> <p>Ребенок: Сначала полегче, потом сложнее».</p>	<p>5. Организация подготовки ребенка. <i>Данного критерия в работе учителя не наблюдается. Он не выстраивает свое действие таким образом, чтобы ребенок при подготовке адекватно выбирал карточки, то есть делал опору на оценку по шкалам.</i></p>

Продолжение приложения В

Позиция консультанта	Позиция инструктора
3А класс	3Б класс
<p>Вывод: Учитель держит предметом своей работы связь между подготовкой и реализацией. Действие учителя характеризует позицию консультанта. В работе учителя присутствует 4 критерия педагогического действия: первый, третий, четвертый и пятый.</p>	<p>Вывод: Действие учителя характеризует позицию инструктора. Учитель не держит связи между подготовкой и оценкой, между оценкой и опорой. Не дает возможности для инициативы. Не наблюдается ни одного критерия педагогического действия.</p>
3Д класс	3Е класс
<p>1. Предметом своей работы держит связь между оценкой и опорой. Учитель выстраивает свое действие таким образом, чтобы дети при оценивании опирались на свои знания, свои предыдущие пробы и ставили адекватную оценку по умениям.</p> <p><i>Пример:</i> «Учитель: Оцените себя на данный момент по каждому умению. Кто оценил, расскажите о своей оценке. Ребенок 1: Я оценил себя высоко. Учитель: По всем шкалам? Ребенок 1: Да. Учитель: А что тебе позволило, почему ты считаешь, что все законы знаешь и применяешь? Ребенок 1: Я каждую неделю решал, и было правильно. Учитель: Хорошо, еще кто-нибудь хочет рассказать о своей оценке. Ребенок 2: Я по первому умению поставила высоко. Учитель: Как ты узнала, что крестик нужно высоко поставить? (Ребенок молчит). Учитель: Не можешь ответить на этот вопрос? Ребенок 2: Да. Учитель: Хорошо, дальше ты себя как оценила? Ребенок 2: Выше среднего. Учитель: Почему? Ребенок 2: Ну, я могу решить, но иногда делаю ошибки. Учитель: Хорошо, ребята, главное, чтобы вы смогли себе ответить, почему я себя так оценил. Подходим и выбираем карточки. Карточки по двум уровням сложности. Есть еще проверочная, и вы можете взять ее».</p>	<p>1. Предметом своей работы держит связь между оценкой и опорой. Данный критерий в работе учителя не наблюдается. Он не выстраивает свое действие таким образом, чтобы дети при оценивании опирались на свои знания, свои предыдущие пробы и ставили адекватную оценку по умениям. Дает просто инструкцию.</p> <p><i>Пример:</i> «Учитель: Берите карандаш и линейку. Начертите шкалы и оцените себя. Напоминаю, что шкала 2 сантиметра. В начале урока, какой ручкой мы оцениваем? Дети: синей. Учитель: Почему? Дети: Чтобы в конце урока еще раз оценить и посмотреть изменился уровень или нет. Учитель: по всем вопросам, можете подходить ко мне».</p>

Продолжение приложения В

Позиция консультанта	Позиция инструктора
3Д класс	3Е класс
<p>2. Предметом своей работы держит связь между подготовкой и оценкой. Данный критерий в работе учителя не прослеживается. Учитель не выстраивает свое действие таким образом, чтобы ребенок совершал выбор работы и строил план, опираясь на собственную оценку.</p>	<p>2. Предметом своей работы держит связь между подготовкой и оценкой. Данный критерий в работе учителя не прослеживается. Учитель не выстраивает свое действие таким образом, чтобы ребенок совершал выбор работы и строил план, опираясь на собственную оценку.</p>
<p>3. Организует проверку карточек. Строит отношение между трудностями ребенка и той работой, которую он сделал. Учитель создает пространство для проверки карточек: обращает внимание детей на проверку. Если у ребенка есть еще трудности в умениях, то организует понимание ребенком своих трудностей.</p> <p><i>Пример: «Учитель: Если кому-то нужно что-то проверить, подходите. Когда дети подходят за проверкой, учитель, найдя ошибку, объясняет, в чем он ошибся. Также вместе с ребенком проговаривает математический закон. Потом спрашивает у ребенка: Учитель: Нужно тебе еще тренироваться в этом умении? Учитель: Вы уже поработали, кто-то изменил мнение по первоначальному оцениванию? Дети: Да. - У меня одно умение повысилось; у меня понизилось одно умение. Учитель: Мы сейчас обнаружили дефицит в своих знаниях и умениях. Вы если, считаете нужным, можете взять карточки домой и после уроков, если хотите поработать вместе».</i></p>	<p>3. Организует проверку карточек. Данный критерий в работе учителя не наблюдается. Он не строит отношение между трудностями ребенка по умениям и той работой, которую он сделал. Учитель не создает пространство для проверки карточек: не обращает внимание детей на проверку. Действует директивно.</p>
<p>4. Заметив трудности у ребенка, делает паузу, ждет инициативного обращения ребенка (совместное действие). Данный критерий в работе учителя не наблюдается. Он не создает пространство для инициативы.</p>	<p>4. Заметив трудности у ребенка, делает паузу, ждет инициативного обращения ребенка (совместное действие). Данный критерий в работе учителя не наблюдается. Он замечает трудности, но действует прямо. Не создает пространство для инициативы.</p> <p><i>Пример: «Ситуация 2: Ребенок некоторое время сидит над карточкой. Учитель это замечает: Учитель: Над чем сидишь, подойди ко мне. (Сразу начала разьяснять)».</i></p>

Продолжение приложения В

Позиция консультанта	Позиция инструктора
3Д класс	3Е класс
<p>5. Организация подготовки ребенка. <i>Учитель выстраивает свое действие таким образом, чтобы ребенок при подготовке адекватно выбирал карточки, то есть делал опору на оценку по шкалам. Если необходимо помогает разрешить проблему при выборе карточек.</i> <i>Пример:</i> «Ребенок подходит к учителю за проверкой: Учитель: Почему ты выбрал эту карточку? Ребенок: У меня низко на шкале. Учитель: Как ты понял, что низко? Ребенок: Я иногда ошибаюсь при решении».</p>	<p>5. Организация подготовки ребенка. <i>Данный критерий присутствует в работе учителя. Он выстраивает свое действие таким образом, чтобы ребенок при подготовке адекватно выбирал карточки, то есть делал опору на оценку по шкалам. Составлял план работы.</i> <i>Пример:</i> «Ребенок выполнил карточку верно. Учитель: Покажи шкалы. Что будешь делать сейчас? (Ребенок показывает шкалы) Ребенок 2: Тренировать следующее умение». «Ситуация 3: Учитель: Покажи мне шкалы Тимофей. - Я себя не оценил. Учитель: А как ты карточки берешь, наугад? - Нет. Учитель: А как? - Не знаю. Учитель: Ты себя не оценил и берешь уже подряд одну и ту же карточку. Учитель: Оценил себя? - Да. Учитель: Покажи. Ты оценил себя высоко, но подходишь к тренировочному столу, берешь карточки, зачем? Что ты сейчас будешь делать? - Возьму на оценку».</p>
<p>Вывод: Действие учителя характеризует позицию консультанта. Учитель удерживает предмет работы: связь между подготовкой. Делает так, чтобы дети поняли основания своей оценки. Наблюдаются первый, третий и пятый критерий педагогического действия.</p>	<p>Вывод: Действия учителя характеризуют позицию инструктора, так как он не держит связь между подготовкой и оценкой: не обращает детей к предыдущим работам для качественного оценивания. Наблюдает один критерий педагогического действия, пятый.</p>
4Б класс	4Г класс
<p>1. Предметом своей работы держит связь между оценкой и опорой. <i>Учитель выстраивает свое действие таким образом, чтобы дети при оценивании опирались на свои знания, свои предыдущие пробы и ставили адекватную оценку по умениям.</i></p>	<p>1. Предметом своей работы держит связь между оценкой и опорой. <i>Данный критерий в работе учителя не наблюдается. Он не выстраивает свое действие таким образом, чтобы дети при оценивании опирались на свои знания, свои предыдущие пробы и ставили адекватную оценку по умениям. Дает просто инструкцию.</i></p>

Продолжение приложения В

Позиция консультанта	Позиция инструктора
4Б класс	4Г класс
<p><i>Пример: «Учитель: Сегодня у нас тренировочное занятие. С чем мы сегодня работаем? Дети: с орфограммами.</i></p> <p><i>Учитель: Верно. Первое умение группы А. Я запишу по группам. Чертим шкалы и оцениваем себя. (Дети открывают рабочие тетради, смотря, а потом оценивают себя)». То, что дети уже без действия учителя ищут опоры для оценивания, говорит о том, что учитель держит связь между оценкой и опорой.</i></p>	<p><i>Пример: «Учитель: Сегодня у вас есть возможность выбора: потренироваться или написать контрольную работу. Сейчас мы напишем все умения, которые будут встречаться в контрольной работе. Умения: Работа с величинами; Решение задач; Решение уравнений; Математические законы; Сравнение выражений.</i></p> <p><i>Рядом начертите шкалы. Оцените свои умения».</i></p>
<p>2. Предметом своей работы держит связь между подготовкой и оценкой.</p> <p><i>Данный критерий в работе учителя вообще не прослеживается. Учитель не выстраивает свое действие таким образом, чтобы ребенок совершал выбор работы.</i></p>	<p>2. Предметом своей работы держит связь между подготовкой и оценкой.</p> <p><i>Данный критерий в работе учителя не прослеживается. Учитель не выстраивает свое действие таким образом, чтобы ребенок совершал выбор работы и строил план, опираясь на собственную оценку по шкалам.</i></p> <p><i>Пример: «Кто оценил себя и выстроил план работы, можете приступать.»</i></p>
<p>3. Организует проверку карточек.</p> <p><i>Строит отношение между трудностями ребенка по умениям и той работой, которую он сделал. Учитель создает пространство для проверки карточек: обращает внимание детей на проверку. Если у ребенка есть еще трудности в умениях, то организует понимание ребенком своих трудностей.</i></p> <p><i>Пример: «Ситуация 3: Когда дети подходят к учителю:</i></p> <p>Учитель: Что мне сейчас нужно сделать?</p> <p><i>Дети отвечают проверить или называют свою трудность. Когда учитель проверил, говорит: Я проверила, не все верно. Дальше некоторые начинают задавать вопросы, а некоторые отправляются к помощникам.</i></p> <p>Ситуация 4:</p> <p><i>Ребенок решил карточку, но была ошибка, переделал.</i></p> <p>Учитель: Как себя проверить, что понял орфограмму? - Еще взять карточку.</p> <p><i>Если дети не проверяют, то учитель спрашивает, как они узнают, что выполнили карточки правильно».</i></p>	<p>3. Организует проверку карточек.</p> <p><i>Данный критерий в работе учителя не наблюдается. Он не строит отношение между трудностями ребенка по умениям и той работой, которую он сделал. Учитель не создает пространство для проверки карточек: обращает внимание детей на проверку.</i></p>

Продолжение приложения В

Позиция консультанта	Позиция инструктора
4Б класс	4Г класс
<p>4. Заметив трудности у ребенка, делает паузу, ждет инициативного обращения ребенка (совместное действие). <i>Учитель замечает трудности, строит обращение ребенка к себе. Создает пространство для инициативы.</i></p> <p><i>Пример:</i> «Был ребенок, который затруднялся в расставлении знаков препинания. Инициативу не проявлял. Учитель это заметил. Спросил: нужна ли помощь? В чем трудность?</p> <p>Ребенок: Да. Я не помню, как правильно расставить запятые.</p> <p>Учитель с помощью вопросов делает так, чтобы ребенок вспомнил правило.</p> <p>Ситуация 5: Когда дети исправляют ошибки: Учитель: почему было не верно? Нужно же понять, чтобы и дальше не было ошибок.</p> <p>Дети объясняют, в чем была ошибка и почему не верно. Во время объяснений, учитель задает вопросы на понимание правил».</p>	<p>4. Заметив трудности у ребенка, делает паузу, ждет инициативного обращения ребенка (совместное действие). <i>Данный критерий в работе учителя наблюдается. Он замечает трудности, ждет инициативы. Создает пространство для инициативы.</i></p> <p><i>Пример:</i> «Ситуация 1: Ребенок обратился за помощью. Ребенок: Не могу найти икс. Учитель: смотри, давай отметим, где в уравнении целое и где части. $a*x-k=c$ Ребенок: $a*x$ – это целое k и c части. Учитель: Как найти целое? Ребенок: сложить части. (Было несколько подобных ситуаций)».</p>
<p>5. Организация подготовки ребенка. <i>Учитель выстраивает свое действие таким образом, чтобы ребенок при подготовке адекватно выбирал карточки, то есть делал опору на оценку по шкалам.</i></p> <p><i>Пример:</i> «Ситуация 1: Подходит к детям, которые не оценили себя. Учитель: Почему ты начал с этого умения? - У меня ошибки. Учитель: Где это видно? (Ребенок начал оценивать себя и другие дети тоже, они открывали тетради рабочие). Учитель: Что потом будешь делать? У тебя есть план или схема тренировки? - Сейчас сделаю. Ситуация 2: Учитель: У тебя есть план работы? - Да. Учитель: А где это видно? Или ты в голове все держишь? - Сейчас сделаю».</p>	<p>5. Организация подготовки ребенка. <i>Данного критерия в работе учителя не наблюдается. Он не выстраивает свое действие таким образом, чтобы ребенок при подготовке адекватно выбирал карточки, то есть делал опору на оценку по шкалам. Действует директивно, не спрашивает основание выбора карточки.</i></p> <p><i>Пример:</i> «Ситуация 2: Ребенок выполнял сложные карточки, но допускал ошибки. Учитель: Рекомендую на простой карточки потренироваться».</p>

Продолжение приложения В

Позиция консультанта	Позиция инструктора
4Б класс	4Г класс
<p>Вывод: Действие учителя характеризует позицию консультанта. Учитель держит связь между оценкой и подготовкой. Это видно по тому, что дети самостоятельно знают, как качественно выполнить оценивание. Учитель делает так, чтобы дети понимали, где у них трудности. Проводит анализ ошибок в работе. Наблюдаются 4 критерия педагогического действия: первый, третий, четвертый и пятый.</p>	<p>Вывод: Не держит связь между подготовкой и оценкой. Действие учителя характеризует позицию инструктора. Наблюдается лишь один критерий педагогического действия: 4.</p>
4М класс	
<p>1. Предметом своей работы держит связь между оценкой и опорой. <i>Учитель выстраивает свое действие таким образом, чтобы дети при оценивании опирались на свои знания, свои предыдущие пробы и ставили адекватную оценку по умениям.</i></p> <p><i>Пример: «Учитель: вы сегодня принимаете решение либо готовитесь к контрольной работе, либо сразу пишете контрольную работу. Если у вас есть трудности и вы считаете, что вам еще нужно потренироваться, то вы можете взять тренировочные карточки, которые представлены на двух столах. Поэтому вы сейчас смотрите на ваши умения еще раз, принимаете решение, определяетесь и начинаете свою работу.</i></p> <p>Учитель: Как вы понимаете, куда ставить крестик? Как вы узнаете, куда лично вам поставить крестик?</p> <p>Ребенок: Я вспоминаю свои работы, как вы оценивали. Как я делала, вот и ставлю крестик.</p> <p>Учитель: Угу, я вижу некоторые, также делают. Кто еще на что-то опирается?</p> <p>Ребенок 1: Я, когда делаю, у меня бывают трудности. Смотрю на это и ставлю крестик.</p> <p>Учитель: Кто-то другое делает?</p> <p>Ребенок: Я пролистываю, тетрадь с работами и ставлю крестик».</p>	

Продолжение приложения В

Позиция консультанта	Позиция инструктора
4М класс	
<p>2. Предметом своей работы держит связь между подготовкой и оценкой. <i>Учитель выстраивает свое действие таким образом, чтобы ребенок совершал выбор работы и строил план, опираясь на собственную оценку по шкалам.</i> <i>Пример: Ребенок взял контрольную работу.</i> Учитель: Почему ты выбрал контрольную работу? Ребенок: У меня все хорошо получается. Ребенок взял тренировку. Учитель: Почему взяла тренировку? Ребенок: У меня по одному умению ниже, чем по другим. Учитель: Как ты узнала, что у тебя ниже, чем на других? Ребенок: Я всегда забываю и ошибаюсь, поэтому решила».</p>	
<p>3. Организует проверку карточек. <i>Строит отношение между трудностями ребенка по умениям и той работой, которую он сделал. Учитель создает пространство для проверки карточек: обращает внимание детей на проверку. Если у ребенка есть еще трудности в умениях, то организует понимание ребенком своих трудностей: достаточно ли проведенной тренировки.</i> <i>Пример: «Учитель: Как узнать, что ты проверил карточку?</i> Ребенок 1: Поставить плюстик. Учитель: Почему на это же умение взял карточку? Ребенок 1: Была простая, взял сложную. Учитель: Ты карточку решил, как ты понимаешь, правильно ли ты выполнил? Ребенок 2: Да, я сверился с ключами. Учитель: Как мне понять проверена ли карточка? <i>Ребенок предлагает варианты, как отметить, правильно ли решена карточка».</i></p>	

Продолжение приложения В

Позиция консультанта	Позиция инструктора
4М класс	
<p>4. Заметив трудности у ребенка, делает паузу, ждет инициативного обращения ребенка (совместное действие). <i>Учитель замечает трудности, строит обращение ребенка к себе. Создает пространство для инициативы. У ребенка возникла трудность при решении, учитель заметил, выдержал паузу. Ребенок обратился сам.</i></p> <p><i>Пример: «Ребенок: У меня не получается решить задачу.</i></p> <p><i>Учитель: Хорошо, ты хочешь, чтобы я помогла, я правильно понимаю?</i></p> <p><i>Ребенок: Да.</i></p> <p><i>Учитель: Хорошо. Здесь у тебя два вопроса. Что мне находить? Какой главный вопрос? Какой лишний?</i></p> <p><i>Ребенок: Этот.</i></p> <p><i>Учитель: Давай зачеркнем и решим. (Решили в одно действие).</i></p> <p><i>Учитель: Значит, верный вопрос оставили?</i></p> <p><i>Ребенок: Нет.</i></p> <p><i>Учитель: Какой оставить нужно?</i></p> <p><i>Ребенок: Второй</i></p> <p><i>Учитель: Давай зачеркнем неверный вопрос и внесем изменения (вносят изменения).</i></p> <p><i>Учитель: Давай прочитаем, появилось два действия или нет?</i></p> <p><i>Ребенок: Есть</i></p> <p><i>Учитель: Что дальше будешь делать?</i></p> <p><i>Ребенок: Деление</i></p> <p><i>Учитель: Почему?</i></p> <p><i>Ребенок: Потому что таблицу умножения заполнить.</i></p> <p><i>Учитель: А вот ты будешь возвращаться к предыдущему умению?</i></p> <p><i>Ребенок: Да.</i></p> <p><i>Учитель: А зачем?</i></p> <p><i>Ребенок: Потому что еще не натренировался.</i></p> <p><i>Учитель: Урок закончится, и тренироваться закончишь?</i></p> <p><i>Ребенок: Нет</i></p> <p><i>Учитель: Где будешь тренироваться?</i></p> <p><i>Ребенок: Дома».</i></p>	

Окончание приложения В

Позиция консультанта	Позиция инструктора
4М класс	
<p>5. Организация подготовки ребенка. <i>Учитель выстраивает свое действие таким образом, чтобы ребенок при подготовке адекватно выбирал карточки, то есть делал опору на оценку по шкалам. Если необходимо помогает разрешить проблему при выборе карточек.</i></p> <p>Пример: «Учитель: Звонок, поднимите руку, кто не знает, что будет делать дома? Дети руки не поднимали. Учитель: Кто может сказать, что знает, что делать дальше? Девочка сказала. Мальчик: Я не знаю, что делать. Учитель: Давай посмотрим, ты сегодня, что делал? Мальчик: Умения тренировал. Учитель: все потренировал? Мальчик: Одна осталась. Учитель: Тебе нужно еще тренироваться? Мальчик: Да. Учитель: Можно его тренировать? Мальчик: Да.</p> <p>Учитель: Почему взяла карточку на это умение? Ребенок 2: У меня ниже. Учитель: Как ты узнала, что у тебя ниже других? Ребенок 2: я порешала, посмотрела. Учитель: ты эту решила, проверила? Ребенок 2: да. Учитель: правильно? Ребенок 2: да. Учитель: А зачем тогда на это же умение взяла? Ребенок 2: не знаю. Потому что тут есть деление, а в предыдущей не было».</p>	
<p>Вывод: Действие учителя характеризует позицию консультанта. Он удерживает отношение между подготовкой и реализацией. В работе учителя присутствуют все критерии педагогического действия.</p>	

ПРИЛОЖЕНИЕ Г

Количественные данные наличия критериев педагогического действия характеризующих позицию консультанта

Таблица Г.1 – Количественные данные по наличию критериев

Класс	1 критерий	2 критерий	3 критерий	4 критерий	5 критерий	Позиция учителя
2А	0	1	0	0	1	Инструктор
2Б	1	0	1	1	0	Консультант
2Г	0	1	0	0	0	Инструктор
2М	1	0	1	1	1	Консультант
3А	1	0	1	1	1	Консультант
3Б	0	0	0	0	0	Инструктор
3Д	1	0	1	0	1	Консультант
3Е	0	0	0	0	1	Инструктор
4Б	1	0	1	1	1	Консультант
4Г	0	0	0	1	0	Инструктор
4М	1	1	1	1	1	Консультант

ПРИЛОЖЕНИЕ Д

Расчет эмпирических значений

Для того чтобы убедиться значима ли динамика учебной самостоятельности, мы подсчитали эмпирические значения полученных данных.

Для подсчета мы взяли критерий Фишера. Критерий Фишера предназначен для сопоставления двух выборок по частоте встречаемости интересующего исследователя эффекта.

Критерий оценивает достоверность различий между процентными долями двух выборок, в которых зарегистрирован интересующий нас эффект.

Суть углового преобразования Фишера состоит в переводе процентных долей в величины центрального угла, который измеряется в радианах.

При увеличении расхождения между углами ϕ_1 и ϕ_2 и увеличения численности выборок значение критерия возрастает. Чем больше величина ϕ^* , тем более вероятно, что различия достоверны.

Полученное эмпирическое значение $\phi^*_{\text{эмп}} = 2.156$ находится в зоне неопределенности

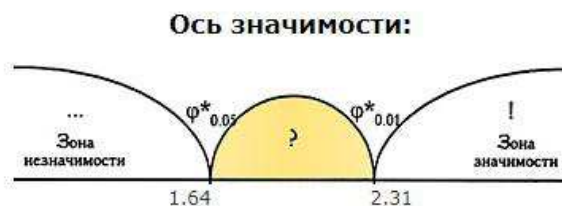


Рисунок Д.1 – Зона эмпирического значения по динамики учебной самостоятельности (высокий уровень) в классах учителей с позицией консультанта

Полученное эмпирическое значение $\phi^*_{\text{эмп}} = 2.376$ находится в зоне значимости



Рисунок Д.2 – Зона эмпирического значения по динамики учебной самостоятельности (уровень выше среднего) в классах учителей с позицией консультанта

Полученное эмпирическое значение $\varphi^*_{\text{эмп}} = 1.459$ находится в зоне незначимости



Рисунок Д.3 – Зона эмпирического значения по динамики учебной самостоятельности (высокий уровень) в классах с позицией инструктора

Полученное эмпирическое значение $\varphi^*_{\text{эмп}} = 0.684$ находится в зоне незначимости

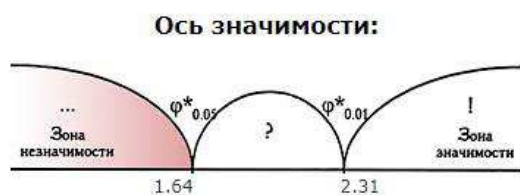


Рисунок Д.4 – Зона эмпирического значения по динамики учебной самостоятельности (уровень ниже среднего) в классах с позицией инструктора

Показатели эмпирического значения по другим уровням, находятся в зоне незначимости.

Федеральное государственное автономное
образовательное учреждение
высшего образования
«СИБИРСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Институт педагогики, психологии и социологии
Кафедра психологии развития и консультирования





МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ


Влияние педагогического действия на учебную самостоятельность младших
школьников

37.04.01 Психология

37.04.01.02 Психология развития

Научный руководитель  доцент каф., канд. псих. наук О.С. Островерх
подпись, дата

Выпускник  Т.Ю. Перм
подпись, дата

Рецензент  зам. директора МАОУ О.И. Свиридова
подпись, дата «КУГ №1 – Универс»

Красноярск 2018