

УЧЕБНАЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ И ОТВЕТСТВЕННОСТЬ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Актуальной проблемой для начальной школы является проблема организации такого обучения, которое приводило бы к развитию таких базовых способностей у детей как учебная самостоятельность и ответственность.

В развивающем обучении (система Д.Б.Эльконина - В.В.Давыдова) особенно подчеркивается, что основное новообразование ребенка в младшем школьном возрасте - это умение учиться. Говоря об основном новообразовании младшего школьника заметим, что оно не формируется прямо и непосредственно, а возникает как результат обучения. Цель обучения - это создание условий для возникновения и развития умения учиться, т.е. организация обучения в форме учебной деятельности. Однако в настоящее время в теории и практике развивающего обучения недостаточно разработан вопрос об индивидуальной стороне умения учиться, об учебном действии как *личном, самостоятельном и ответственном действии*.

Когда мы говорим о становлении учебной самостоятельности, то для нас развитие учебной самостоятельности и ответственности связано с построением ребенком своего учебного действия. В качестве личностного новообразования, которое впервые возникает в младшем школьном возрасте, рассмотрим **индивидуальное учебное действие**.

Что такое индивидуальное учебное действие?

Индивидуальное учебное действие мы понимаем прежде всего как самостоятельное и ответственное учебное действие. Это действие, в котором осуществляется собственное отношение ребенка к средствам и способам понимания учебного содержания.

Самостоятельность связана с принятием или непринятием на себя “чужих” задач, возникновением собственно учебных целей. И подразумевает то, что ребенок сам выбирает или строит средства достижения этих целей. В случае затруднения он способен обратиться к учителю, к товарищу. Для самостоятельности характерно инициативное обращение к другому.

Самостоятельное действие связано с ответом, когда результат действия возвращается самому действующему (например, учитель оценивает работу). Поэтому учебное действие является ответственным в том случае, если человек не только достигает определенную цель (решение задачи), но и принимает решение о своем действии (делать так, а не иначе), определяет его границы и отвечает за последствия своих действий. Такое действие всегда связано с выбором и самоопределением в ситуации (как действовать, с чего начать работу...). Совершая выбор, человек принимает решение и отвечает за результаты своих действий.

Таким образом, индивидуальное учебное действие - это самостоятельное (постановка целей, выбор средств ее достижения), ответственное (принятие решения в ситуации выбора) и учебное действие (усовершенствовании способа действия, преодоление стереотипов своего поведения).

Экспериментальные разработки по проекту “Образовательное пространство младшего школьного возраста”¹ были посвящены поиску ответа на вопрос о том, как должно быть организовано обучение, чтобы происходило развитие учебной самостоятельности.

Мы показали, что если действие ребенка с самого начала строить как противопоставление между подготовкой (тренировкой) и реализацией, усиливать и длить сам этот переход, то ребенок учится принимать решения (действовать сейчас общественным образом, на оценку или я еще не готов, мне нужно тренироваться). При особой организации образовательного пространства² уже к середине первого класса дети самостоятельно оформляют собственную подготовку. Разнообразие форм тренировки, возникновение и формирование у детей индивидуализированных способов подготовки является критерием того, что у ребенка возникло индивидуальное учебное действие.

¹ - проект под научным руководством Б.Д.Эльконина реализовывался в нач.школе гимназии “Универс” № 1 в период с 1995 по 2000 гг.

² - общий принцип, задающий способ работы учителя, - это поляризация разных мест - место подготовки и место выполнения, место средств и место заданий, урок и занятия и т.д.

Однако существуют риски и такие варианты действия, которые не ведут к становлению самостоятельности и ответственности, а наоборот, могут приводить к появлению безответственного отношения. Особенно это видно при выполнении домашних работ. Ребенок может написать предложение небрежно, допустить ошибки, а затем обводит все упражнение и подписывает, что это его тренировка. Плохо сделанное дело ребенок обозначает как тренировку и делает это прежде всего для учителя, стараясь тем самым избежать плохой оценки. Возникновение и формирование подобной установки на работу есть основное препятствие в формировании индивидуального учебного действия.

Исследования, которое мы провели в этом году были посвящены поиску ответов на следующие вопросы:

Как ребенок организует собственную подготовку? Каковы критерии становления индивидуального учебного действия? Каковы те диагностические ситуации на уроке (а не отдельный лабораторный эксперимент), в которых можно наблюдать учебную самостоятельность и ответственность? Каковы возрастные особенности становления индивидуального учебного действия?

Компетентностный подход, по утверждению Б.Д.Эльконина, есть построение квалификационных характеристик индивида, которые должны быть взяты в момент его включения в деятельность. Следовательно, 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.

В качестве диагностической ситуации мы выбрали контрольную работу. Мы предположили, что поскольку в контрольной работе полюс ответственности наиболее усилен, то при особой организации контрольной работы можно увидеть проявления учебной самостоятельности и ответственности у детей.

Контрольная работа представляла разворачивание следующих этапов: подготовка к контрольной работе, выполнение контрольной работы, работа над ошибками. Выделение трех этапов было сделано с целью определения того, насколько отношение между подготовкой и реализацией выступает для детей как способ организации собственного действия. Следовало определить, могут ли дети представить цель своей работы, тренируются не потому что надо, а целенаправленно - рассматривают подготовку в отношении будущей контрольной работы и связывают ее с собственными дефицитами в знаниях. То, насколько ребенок различает и удерживает подготовку и выполнение, и может свободно переходить от подготовки к выполнению и наоборот, позволяет судить о сформированности индивидуального учебного действия.

Учащимся предоставлялась возможность уже на первом этапе выбирать, с чего им начинать работу, они могли либо сразу писать контрольную работу, либо подготовиться к ее выполнению. Учащиеся сами определяли, в какой момент переходить от подготовки к контрольной работе. Если ребенок выбирал работу на оценку, выполнял ее без предварительной подготовки и получал за нее низкую оценку, то его выбор считался неадекватным. И наоборот, если ребенок брал контрольную работу, выполнял ее и получил высокие отметки "4" или "5", то его выбор рассматривался как адекватный. То, насколько ребенок адекватно делал выбор, а именно, мог оценить свои возможности выполнения относительно заданий контрольной работы (предварительная ориентировка), является одним из важных критериев и позволяет судить о сформированности индивидуального учебного действия.

Таким образом, исходя из строения учебного действия³, мы задали трехэтапный принцип организации диагностической процедуры и выделили следующие критерии наблюдения и анализа поведения учащихся:

1. Выбор вида работы, основания выбора и его адекватность.
2. Результативность работы, т.е. высокий или низкий результат достигает ребенок.
3. Обращение к учителю.
4. Обращение к средствам.
5. Наличие или отсутствие переходов от тренировки к выполнению, от оценки к тренировке.

³В учебном действии, вслед за П.Я.Гальпериным, мы выделяем две части - ориентировочную и исполнительскую. В развитом действии, между ориентировкой и реализацией находится принятие решения (Б.Д.Эльконин).

Данные критерии были положены в схему наблюдения за учащимися во время проведения диагностической процедуры.

Описание диагностической процедуры. Для проведения контрольной работы в классе располагалось три стола, на одном из них выкладывались карточки с текстом контрольной работы, на другом - тренировочные карточки двух типов - простые и сложные, а также карточки-ловушки на те умения, которые в контрольной работе не проверяются.⁴ На третьем столе выкладывались карточки с “помощниками”. “Помощники” - это тот материал, который готовится как детьми, так и учителем, и может быть использован ребенком в качестве опоры своего действия при тренировке.⁵ На доске в виде шкал учителем выписан список умений, которые будут проверяться в контрольной работе.

В первый день учитель сообщал детям о предстоящей контрольной работе и предлагал на выбор - готовиться к контрольной работе или выполнять ее сразу, если учащиеся считают, что готовы к ее выполнению.

Заметим, что в момент обучения, особенно в первом классе учитель помогал учащимся в ситуации затруднения. *Тем учащимся, кто выбрал контрольную работу*, учитель объяснял, что если они сталкиваются с трудностью и понимают, что не могут с ней справиться, то можно потренироваться, а затем снова писать контрольную работу. *Тем учащимся, кто выбрал тренировочную работу*, учитель говорил, что если они потренируются, то затем можно взять контрольную работу и писать ее на оценку. Учитель обращал внимание детей на то, что на столе для подготовки есть простые и более сложные тренировочные карточки, которые помечены звездочкой.

Во втором классе ситуация контрольной работа выстраивалась как диагностическая процедура и, следовательно, нам было важно, как ведет себя ребенок в ситуации затруднения, обращается ли он к учителю, к столу помощников, может ли он свободно переходить от тренировки к выполнению. Только после того, как наблюдатель фиксировал отсутствие инициативы и переходов, учитель помогал ребенку выйти из ситуации затруднения (предлагал вместе подойти к столу помощников, отложить пока контрольную работу,).

Дети, которые выбирали тренировку, могли объединяться в группы, общаться между собой, подходить к учителю. При выполнении контрольной работы учитель не помогал детям. Если ребенок задавал вопрос или испытывал затруднения в решении заданий, то учитель обращал его внимание на возможность перейти к тренировке. Учащиеся, которые выбирали контрольную работу, как правило, садились отдельно, за одноместные парты, стоящие в одном ряду.

В конце урока учитель собирал работы, которые выполнялись на оценку. Если ребенок не доделал работу, он продолжал выполнять ее на следующий день.

В классе присутствовали наблюдатели, которые фиксировали работу детей на специальных бланках.⁶

Исследование проводилось фронтально, в течение трех уроков. В исследовании приняли участие 28 учеников 2 класса гимназии № 1 “Универс” г.Красноярска. Диагностическая процедура проводилась в течение года 7 раз, три раза по русскому языку и четыре раза по математике, с октября по март 2001-2002 года.

На основании выделенных критериев нами были выделены следующие пять групп детей, отличающихся между собой по степени сформированности индивидуального учебного действия.

1. В первую группу вошли дети, у которых мы наблюдали **высокий уровень** сформированности индивидуального учебного действия. Здесь можно выделить две подгруппы детей. В подгруппе А дети предпочитают действовать на оценку, без предварительной подготовки сразу выбирают контрольную работу и пишут ее на “5”. В подгруппе Б дети выбирают работу как на оценку, так и подготовку. Для них характерен выбор трудных заданий на тренировке. Они по собственной инициативе, не дожидаясь конца урока, переходят от подготовки к контрольной работе. Могут объяснить, с чем связаны их трудности, целенаправленно, т.е. относительно своих

⁴Карточки-ловушки использовались нами для оценки того, относительно ли контрольной работы ребенок выбирает тренировочные задания.

⁵“Помощники” - это опоры действия, своеобразные заместители учителя: различный справочный материал, алгоритм или правило действия, буквенные, графические, предметные модели и т.д.

⁶Схема наблюдения и особенности организации второго и третьего этапа работы описаны нами подробно в методических рекомендациях (2).

трудностей выстраивают подготовку. Активно пользуются помощниками при необходимости, а также задают содержательные вопросы учителю.

Представляет интерес переходные, становящиеся формы индивидуального учебного действия, которые отличаются между собой по степени проявления выделенных нами критериев. К ним мы относим три группы детей - выше среднего, средний и ниже среднего

2. Дети, показавшие уровень **выше среднего**, инициативны в обращении ко взрослому, в ситуации затруднения задают содержательные вопросы. Они начинают работу как с тренировки, так и с работы на оценку и делают это адекватно, поскольку их результаты за к/работу тоже высоки. Однако эти дети не всегда могут определить, с чем связаны их трудности. Характерно, что в их поведении мы не встречаем самостоятельных переходов к контрольной работе. Как правило, ребенок переходит к выполнению контрольной работы на следующем уроке. Переходы от одного вида работы к другому заданы границами урока, т.е. ребенок ориентируется пока еще не на внутренние, а на внешние границы своего действия, не он организует и выстраивает действие, а его организует урок.

3. В группе детей, показавших **средний уровень** сформированности индивидуального учебного действия, мы выделили три подгруппы. Для одних (подгруппа А) характерны хорошие результаты за контрольную работу, т.е. выбор работы адекватный. Однако, эти дети не всегда могут определить свои затруднения (обычно отвечают: “Надо потренироваться”), к помощникам не обращаются. К учителю обращаются редко и то, как правило, за проверкой. В своей подготовке помощниками не пользуются. Несмотря на это, дети стабильно получают оценку “хорошо” за контрольные работы. Следует отметить, что неэффективность детей в организации своей работы приводит к тому, что, по словам учителей, дети не реализуют себя полностью, хотя могли бы учиться лучше. Для других (подгруппа Б) характерна нестабильность результатов, они могут получать за контрольную работу то 3, то 5. Действуют адекватно, т.е. если есть трудности, то никогда не берут сразу контрольную работу, а выбирают тренировку, однако, сказать, в чем они затрудняются, дети не могут. Во время своей подготовки обращаются к помощникам, к учителю, но не всегда после такой тренировки достигают хороших результатов. На наш взгляд, это может быть связано как с неумением поставить цель предстоящей работы (определить свои трудности), так и с неадекватным использованием помощи. Ребенок может взять помощника, положить на стол, но при выполнении работы он его не использует. Учебная инициатива как обращенность к средствам, к учителю есть, однако средствами организации своей подготовки ребенок еще не владеет. Для третьих детей (подгруппа С) характерна высокая инициатива, они часто обращаются к учителю, задают содержательные вопросы, просят проверить, берут помощников, но характерна нестабильность результатов и в отличие от предшествующей подгруппы Б встречается неадекватный выбор.

4. Для детей уровня **ниже среднего** характерны редкие обращения к учителю. Обычно эти дети обращаются только с просьбой проверить. В ситуации затруднения редко обращаются к помощникам. Действуют адекватно, говорят, что не все получается, но определить, с чем связана их трудность не могут. Как правило, тренировка у детей из данной группы оказывается неэффективной, поскольку за контрольные работы ребенок стабильно получает низкий результат. Мы предполагаем, что неэффективность подготовки может быть связана как с неумением выделить свои трудности и, как следствие, с неумением организовать свою работу, так и с редко встречаемой инициативой в обращении к средствам и к учителю. Как правило, для таких детей подготовка заканчивается вместе с уроком, и дети не продолжают тренироваться и готовятся за пределами уроков, например, дома. Решение об окончании подготовки дети сами не принимают.

5. **Низкий уровень** сформированности индивидуального учебного действия. Детей этой группы отличает неадекватный выбор, низкие результаты, отсутствие инициативы. Например, ребенок сразу выбирает работу на оценку, испытывает трудности при выполнении контрольной работы, но не переходит в пространство подготовки и, как следствие, получает низкие результаты в контрольных работах. Инициативных обращений во время подготовки к учителю или к “помощникам” у данной группы детей нет, несмотря на то, что они испытывают затруднения в своей подготовке.

Итак, относительно всей совокупности критериев можно сказать, есть ли у ребенка учебная самостоятельность - действует ли он целенаправленно, понимает ли как нужно готовиться, чтобы добиться высоких результатов, совершает ли он ответственное действие – с учетом собственного

ресурса выбирает работу и принимает решение об окончании подготовки, переходя ответственно к выполнению работы на оценку.

Выделенные уровни дают представление о разной степени сформированности индивидуального учебного действия и позволяют сказать, какие характеристики этого действия являются еще недостаточно сформированными.

Анализируя динамику становления индивидуального учебного действия мы получили следующие данные (Таблица 1):

1. Появилась группы детей 21% (6 чел.), которых не было ни в первом, ни в начале второго класса. Группа, где возникают содержательные переходы. Ребенок при выполнении контрольной работы вдруг останавливается, откладывает работу в сторону и говорит, что он лучше еще раз потренируется, т.к. он еще не разобрался со сложением многозначных чисел. Или другой вариант поведения, ребенок прекращает свою тренировку в середине урока, берет бланк с контрольной работы и выполняет ее на оценку. В таком поведении видно, что ребенок не только удерживает цель своего действия, эффективно организует его, но и начинает действовать ответственно - в момент действия на оценку или при подготовке он принимает решение о его окончании и переходит к другой работе. Такое поведение есть показатель того, что ребенок удерживает отношение подготовки и реализации и действует целенаправленно, самостоятельно определяя границы своего действия. Для нас это симптом появления, **новой черты индивидуального учебного действия**, впервые возникшей у группы детей второго класса (см. высокий уровень сформированности индивидуального учебного действия, подгруппа Б).

2. Представляет интерес группа, которая возникла в конце второго класса 18% (5 чел.). Эту группу отличает **высокая инициатива**. Дети часто обращаются к учителю с вопросами, берут помощников. Однако у них встречается неадекватность в выборе. Так, ребенок может взять сразу контрольную работу, но сделать ее плохо. А в следующий раз хорошо. Такое поведение есть показатель неустойчивости учебного действия. Ребенок еще не может адекватно оценить свои возможности, свой ресурс и, в этом смысле, действует пока еще безответственно. Группу детей с высокой инициативой и встречающимся неадекватным выбором мы отнесли к среднему уровню сформированности индивидуального учебного действия (подгруппа С).

3. В целом класс характеризует положительная динамика - как со стороны улучшения результатов контрольных работ по математике и по русскому языку, так и со стороны роста обращений к учителю, к сверстникам с содержательными вопросами, к средствам организации собственной подготовки.

4. Анализ количественных данных (Таблица 1) показывает, что на 32% возросло количество детей с высоким уровнем сформированности индивидуального учебного действия (было 5, а стало 14), количество детей показывающих уровень ниже среднего и низкий существенно снизилось. Количество детей с уровнем ниже среднего уменьшилось на 18% (с 7 до 2 человек), а в группу низкого уровня в конце второго класса уже никто из детей не попал.

Так, у троих детей (низкий уровень), у которых был неадекватный выбор, отсутствие инициативы, наблюдается прогресс - улучшились результаты (вместо “2” и “3” появились четверки), увеличилось количество обращений к учителю. Например, ребенок всегда действовал на оценку и получал “2” и “3”, то теперь (в середине второго класса) он стал чаще тренироваться, а если берет работу на оценку, то это уже адекватно.

Таблица 1. Динамика групп детей по уровню сформированности индивидуального учебного действия

Уровень сформированности инд.учебного действия	Начало уч. года		Конец уч. года	
	28 чел.	100%	28 чел.	100%
высокий	5	18%	14	50%
подгруппа А	5	18%	8	29%
подгруппа Б ⁷			6	21%

⁷Курсивом выделены группы детей, впервые возникшие во втором классе и которые можно рассматривать как характерные черты возрастной динамики индивидуального учебного действия.

выше среднего	2	7%	3	11%
средний	11	39%	9	32%
подгруппа А	6	21%	1	4%
подгруппа Б	5	18%	3	11%
<i>подгруппа С</i>			5	18%
ниже среднего	7	25%	2	7%
низкий	3	11%	0	0%

По результатам проведенного исследования сформулируем основные выводы:

1. Полученные данные говорят о том, что действительно организация пространства учебной работы (уроки и занятия, формирование умения работать с черновиком) способствует становлению самостоятельных и ответственных форм учебного действия.

2. Разработанная диагностическая процедура и выделенные критерии позволяют определить уровень сформированности индивидуального действия. Проводя данную процедуру, можно реально наблюдать, удерживает ли ребенок отношение подготовки и реализации, насколько целенаправленно он выстраивает свою подготовку, инициативен (в ситуации затруднения обращается к учителю, к помощникам и использует их как средства своей работы), действует ли ответственно (адекватный выбор, переходы).

2. Выделяются пять разных уровней сформированности индивидуального учебного действия, относительно чего можно выстраивать разные стратегии поведения учителей и родителей.

3. Разработанная процедура позволяет исследовать вопрос о том, что может быть нормой в становлении индивидуального учебного действия на каждом из этапов становления учебной деятельности (в первом, втором, третьем классе).

4. Следует различать две возможные ситуации, которые специально организуются с целью диагностики, определения сформированности индивидуального учебного действия.

Одна - ситуация “внутри” самого процесса формирования. И с этой целью нами была взята контрольная работа, где полюс ответственности наиболее усилен, и создана специальная диагностическая процедура. Другая ситуация - это “вовне”, она должна быть организована за пределами самого процесса формирования с целью наблюдения за переносами индивидуального учебного действия. Мы считаем, что только там где есть перенос, когда ребенок строит свое действие как самостоятельное и ответственное в других ситуациях, можно говорить о сформированности учебной самостоятельности и ответственности как личностных новообразованиях.

Сформулируем возможную гипотезу дальнейших исследований: говорить об образовании учебной самостоятельности и ответственности как способностях младшего школьника можно тогда, когда мы будем наблюдать перенос учебных форм поведения (самостоятельности и ответственности) в другие ситуации. В качестве такого места переноса может быть выбран другой учебный предмет или ситуация детско-родительских отношений.