

Формирование индивидуальных учебных действий у первоклассников.

В системе развивающего обучения неперенным условием педагогической деятельности становится управление развитием каждого ученика. Такое управление в первую очередь предполагает выявление картины происходящих в обучении изменений у каждого ребенка. Иными словами, не только психолог, но и учитель становится в позицию неперенного осуществления своеобразной исследовательской деятельности: он должен научиться выделять показатели развития индивидуальных учебных действий учеников, оценить ход их изменений, вносить соответствующие коррективы в свою работу и вновь проводить диагностику итогов такой коррекции.

Экспериментальные разработки по проекту “Образовательное пространство младшего школьного возраста” велись в течении 5 лет в гимназии №1 “Универс” и были посвящены поиску ответа на вопрос о том, как должно быть организовано обучение, приводящее к развитию у ребенка самостоятельности и ответственности.¹

Любая характеристика детского действия рассматривается нами в отношении к педагогическому действию. Особенность работы педагога связана с предоставлением ребенку особого места (наличие столов с разным функциональным значением, наличие большой и маленьких досок и т.д), в котором ребенок мог бы самостоятельно выстраивать разные способы своей работы.

Основной целью нашей работы в первом классе являлось формирование индивидуального учебного действия в контексте организации образовательного пространства и в контексте отношений детского и взрослого действия.

¹Островерх О.С. Об условиях становления индивидуального действия в образовательном пространстве начальной школы. Красноярск 2000г. Материалы 7-й научно-практической конференции.

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

Как ребенок организует собственную подготовку?

Каковы критерии становления индивидуального учебного действия у первоклассников на разном учебном материале (навыковом и теоретическом)? Какова динамика его становления? Каковы те диагностические ситуации на уроке, в которых можно наблюдать индивидуальное учебное действие и говорить об особенностях его становления?

В данной статье остановимся на следующих темах: первая – возможность использования критериев становления индивидуального учебного действия у первоклассников как на навыковом, так и на теоретическом материале; вторая – типы индивидуального учебного действия учащихся первого класса; третья – связь детского и педагогического действия.

Исследование проводилось в 2002–03 учебном году в одном из первых классов гимназии №1 “Универс” г. Красноярска, где работа по формированию индивидуального учебного действия проводилась систематически на уроке математики и фрагментарно на уроке русского языка. В нем участвовали 20 учеников (11 девочек и 9 мальчиков).

Для наблюдения создавались ситуации, в которых возможно построение ребенком своего индивидуального действия, когда те или иные поведенческие характеристики ученика можно было бы квалифицировать как признаки индивидуального учебного действия.

В качестве диагностической ситуации была выбрана проверочная работа по написанию цифр². Для детей она не называлась проверочной, а была представлена как работа, результаты которой вывешиваются на стенд. Стенд – это место, обозримое как для самих детей, так и для их родителей. Дети с учителем договорились, что для такого стенда надо стараться писать красиво, правильно и аккуратно. Поэтому мы предположили, что именно в

²Такой вид работы, где происходило обучение написанию цифр, мы условно называли навыковым.

такой постановке работы полюс ответственности наиболее усилен, и мы можем увидеть проявления учебной самостоятельности и ответственности у детей.

Проверочная работа проводилась в течение года 7 раз по математике, начиная с сентября по январь включительно.

Организация педагогической работы (на навыковом материале) и ход наблюдения.

На первом этапе (сентябрь-октябрь) наблюдения были связаны с особенностями принятия детьми тех организационных форм, которые вводились учителем в начале учебного года. В этот период было проведено две проверочные работы: написание цифры "1" и цифры "4".

До изучения первой цифры дети учились ориентироваться в пространстве листа, клетки, занимались штриховкой. Работа происходила на сказочном сюжете, в котором дождевики представляли собой элементы будущей цифры 1, о чем дети, конечно, не догадывались. Но когда на уроке учитель показал, как пишется цифра 1, часть ребятшек заметила, что она состоит из "дождинок": "Теперь понятно, зачем мы их рисовали!". Поэтому, когда учительница предложила детям написать цифру 1 для стенда, а на отдельный стол положила карточки с элементами единицы (двух видов), дети приняли это как должное. При изучении цифры "4" ребята сами попросили приготовить для них карточки с отдельными элементами цифры.³

Во время проведения проверочной работы как по написанию цифры "1", так и цифры "4" учитель предоставляет детям возможность самостоятельно определить, с чего им начать: с тренировки или же сразу с работы для стенда. После предоставления такого выбора у детей появляются разные предпочтения: одни начинают тренироваться, другие сразу пишут работу для стенда. Это наблюдает и фиксирует психолог.

На этом же этапе изменяется организация проверочной работы. Учитель проводит ее без предоставления выбора, то есть предлагает писать

³Следует отметить, что этап знакомства с цифрами происходит также, как и по обычной методике: совместно с детьми учитель анализирует образец, выбирает из ряда цифр верно написанные, подробно разбирает образец, пишет цифру в воздухе и т.д.

изученную цифру сразу для стенда. Изменение инструкции проведения проверочной работы связано с тем, что одинаковость может привести к ритуальной работе детей: тренируемся потому, что так было всегда.

Вопрос, на который отвечает учитель в организации такой работы: последуют дети за инструкцией учителя или будут выбирать тренировочные работы, то есть кто является держателем цели в данной работе – учитель или ученики? В результате все дети за исключением одного человека выбрали работу для стенда, т.е. на оценку. Следовательно, можно говорить о том, что ситуация выбора на данном этапе носит еще формальный характер. Ученик следует инструкции учителя и воспроизводит лишь те формы поведения, которые задает учитель.

В связи с полученными данными *второй этап* выражается в изменении подхода к изучению новой цифры (не на этапе выполнения проверочной работы). При введении цифры “5” учитель не предлагает отдельно рассматривать и учиться писать ее элементы, а сразу же, после анализа образца просит детей писать цифру целиком. Нам важно было увидеть, будут дети следовать заданию учителя или у них появится запрос на тренировочные карточки, а если появится, то по какой причине. После первых проб дети отказались писать цифру целиком и попросили учителя изготовить для них тренировочные карточки. Они не просто говорили, как должны эти карточки выглядеть, а описывали их, опираясь на собственные трудности, например: ”У меня не получается тельце, оно как у старой бабы, а хвостик и палочка красивые. Мне нужно одно тельце учиться писать”. Или: “У меня почти везде хвостик страшный. Сделайте мне, пожалуйста, карточку с хвостиком”. Такое поведение детей свидетельствует о том, что дети выделяют собственные дефициты и способны оформить свой запрос. Подобные формы детского поведения скорее характерны уже для следующего этапа, на котором появляется широкий выбор разнообразных способов и форм отношений к разделению пространства.

После того, как дети начали выделять собственные трудности в написании цифр, начался следующий, *третий этап*. Очередную изученную

цифру учитель предлагает писать для стенда снова без тренировки, повторяя ситуацию второго этапа. Мы хотели увидеть, будут ли ребята снова следовать за учителем или попросят возможность потренироваться прежде, чем сделать работу для стенда. В отличие от начала года больше половины детей начали тренироваться, причем беря не все карточки подряд, а определяя свои трудности, а только затем написали работу для стенда.

При появлении осознанно тренирующейся группы детей мы обнаружили две причины, на основании которых дети осуществляют переход к работе на оценку: одни дети используют время, оставшееся для выполнения задания, а другие следят за качеством своей работы.

На основании описанных наблюдений можно сделать *промежуточные выводы*.

Этапность становления форм индивидуального учебного действия отражена в эволюции педагогических средств, ориентированных на выращивание детской самостоятельности. Наблюдения в классе позволили выделить феномены, отражающие разные стадии проявления этой самостоятельности.

Первый этап – инструктивный. Для него характерно жесткое соблюдение требований учителя. Формы использования разных учебных пространств однотипны для большинства детей в классе.

Второй этап связан с самостоятельным оформлением собственной подготовки. Здесь появляется широкий веер разнообразных способов использования подготовительной части работы.

Появляются несколько учащихся, поведение которых следует отнести к *третьему этапу*, для которого характерно воспроизведение полного цикла. Подготовка выделяется по ходу написания проверочной работы для стенда, по мере необходимости. В случае ошибок отрабатывается тот или иной навык, учащийся фиксирует собственные трудности и организует тренировку относительно них. Обращение к собственной работе иницируется не педагогом, а самим учеником.

Для наблюдения и анализа поведения учащихся мы использовали следующие критерии:⁴

1. С чего ученик начинает свою работу; адекватность этого выбора.
2. Выделяет ли ученик собственные дефициты, может ли объяснить, с чем связаны его трудности.
3. Отсутствие, наличие переходов от одного вида работы к другому.
4. Обращение за помощью к учителю, к средствам выполнения работы.
5. Какой тип тренировки предпочитает ребенок.
6. Результативность выполненной работы.

Наиболее эффективным в плане инициации детской активности является недостаточность средств, предлагаемых педагогом. Так, при введении цифр учитель лишь в начале предлагает широкий выбор средств и разнообразных образцов на карточках, далее дети сами либо просят учителя, либо строят себе тренировочные карточки самостоятельно.

Другими средствами, также эффективно иницирующими отношение ребенка к собственной работе, являлось предоставление набора разнообразных средств организации подготовительной части (не только карточки с элементами цифр, но и записанные пунктирной линией или карандашом и предназначенные для обводки цифры; калька и образцы цифр; ряд цифр, из которых нужно выбрать верно или неверно изображенные) и процедура оценивания детской работы. Разработка критериев оценки с помощью разных шкал⁵ позволяла выделять в детской работе конкретные навыки, которые ребенок должен был отрабатывать. Таким образом, и сама процедура оценивания позволяла как определиться с содержанием тренировки, так и организовывать переход из одного пространства в другое.

Цель педагогического действия – инициация в обнаружении собственных дефицитов и в поиске средств для работы с найденными

⁴Островерх О.С. Мокроусова А.Г. Учебная самостоятельность и ответственность в младшем школьном возрасте. Красноярск 2003. Материалы 9-й научно-практической конференции

⁵В работе с письмом цифр использовались две оценочные шкалы: правильность и аккуратность. В работе с другим материалом постепенно, по мере его изучения, вводились новые шкалы, например, измерение, построение, т. е. означающие, на сколько ребенок научился измерять или строить величину.

дефицитами. Средств не только содержательных, но пока, в первую очередь, организационных.

Итак, к середине учебного года мы получили данные, на основании которых можно говорить о той или иной степени сформированности самостоятельности учащихся в организации собственной подготовки. Далее мы задаем себе вопрос: **Как меняется содержание подготовки в результате выполнения проверочных работ на так называемом теоретическом материале⁶**? Что происходит с индивидуальным учебным действием ребенка: оно сохраняется или рассыпается? Для этого в качестве диагностической процедуры мы выбрали проведение контрольной работы. Именно в контрольной работе полюс ответственности наиболее усилен, и мы можем увидеть, насколько ребенок действует самостоятельно и ответственно в этой диагностической ситуации.

Диагностическая процедура проводилась три раза: один раз на уроке русского языка и два раза на уроках математики, с января по май 2003 года. Она проводилась фронтально, в течение трех дней и представляла собой разворачивание трех 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, которые на навыковом материале показывали сформированность индивидуального учебного действия, представить цель своей работы на сложном материале, будут ли они тренироваться не потому, что надо, а целенаправленно: рассматривают ли подготовку в отношении будущей контрольной работы и связывают ее с собственными дефицитами в знаниях. То, насколько различает и удерживает ребенок подготовку и выполнение, может свободно переходить от подготовки к выполнению и наоборот, позволяет судить о сформированности индивидуального учебного действия.

⁶Теоретическим материалом мы назвали условно весь материал математики, который не касается письма цифр, т. е. где нет прямого сличения с образцом.

Описание диагностической процедуры. Для проведения контрольной работы в классе располагались три стола, на одном из них выкладывались карточки с текстом контрольной работы, на другом – тренировочные карточки. На третьем столе выкладывались карточки, содержание которых может быть использовано ребенком в качестве опоры своего действия при тренировке. На доске учителем был выписан список умений, которые будут проверяться в контрольной работе. Учитель обращал внимание детей на то, что на столах для подготовки есть карточки на разные умения.

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 написанию цифр учитель помогал учащимся в ситуации затруднения. Тем учащимся, которые выбрали проверочную работу для стенда, учитель объяснял, что если они сталкиваются с трудностью и понимают, что не могут с ней справиться, то можно отложить работу и потренироваться, а затем снова вернуться к проверочной работе. Тем учащимся, кто выбрал тренировочную работу, учитель говорил, что если они потренируются, то затем могут выполнять работу для стенда.

В ситуации диагностической процедуры (контрольной работы) было важно, как ведет себя ребенок в ситуации затруднения, обращается ли он к учителю, к тренировочным карточкам, к столу помощников, может ли свободно переходить от тренировки к выполнению. Поэтому здесь учитель не сразу помогал выйти из затруднительного положения, а некоторое время либо ждал детского вопроса, либо все-таки подсказывал, что можно потренироваться, а потом снова писать контрольную..

Дети, которые выбрали тренировку, могли общаться между собой, подходить к учителю. При выполнении контрольной работы учитель не помогал детям. 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 с описанными выше критериями наблюдения.

По итогам анализа диагностических процедур как на навыковом (обучение письму цифр), так и на теоретическом материале, мы разделили детей на несколько групп относительно уровня самостоятельности ребенка в организации собственной работы.

Группа А. Высокая степень выраженности самостоятельности ребенка (*развитие самостоятельности и ответственности связано с овладением средствами построения способа действия*)

В этой группе мы выделили две подгруппы учеников.

Первая подгруппа ребят: выбирают работу как на оценку, так и тренировку, для них характерен выбор карточек относительно своих трудностей. Они по собственной инициативе переходят от одного вида работы к другому, т.е. столкнувшись с трудностью ребенок, не дожидаясь конца урока, откладывает проверочную работу и самостоятельно выбирает тренировочные карточки. Результат контрольной работы высокий.

Вторая подгруппа: в отличие от первой отсутствуют переходы к тренировочной или проверочной работе. Как правило, ребенок переходит к выполнению проверочной работы на следующем уроке.

Группа Б. Степень выраженности самостоятельности ребенка не столь устойчива. *Первая подгруппа:* учащийся выбирает работу как на оценку, так и тренировку, результат не всегда высокий. Если ребенок выбирает тренировку, то не всегда может выделить свои трудности и объяснить, с чем они связаны. В поведении этих детей не встречаются самостоятельные переходы к проверочной или тренировочной работе. 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

Вторая подгруппа: отличается от первой наличием переходов и низким результатом, т.е. выбрав контрольную работу и столкнувшись с трудностью, ребенок обращается за помощью к учителю в выборе тренировочных

карточек, однако после такой тренировки не достигает хороших результатов. На наш взгляд, это может быть связано с неумением поставить цель предстоящей работы, т.е. определить собственные дефициты.

Группа В. Низкая степень выраженности самостоятельности ребенка. Ребенок, относящиеся к этой группе, предпочитает только тренироваться; имеет низкий результат. Не может определить собственный дефицит, не может выбрать карточку, ни к кому не обращается в момент затруднения. Помощь предлагает организовать другой (учитель, одноклассники); выбрав с помощью учителя тренировочную карточку, ребенок может положить ее на свой стол и никак не использовать при подготовке.

Выделенные группы детей дают представление о разной степени выраженности самостоятельности ребенка в овладении средствами организации своей подготовки и позволяют сказать, какие характеристики этого действия являются еще недостаточно сформированными.

Отвечая на поставленный нами *вопрос об изменении содержания подготовки в результате перехода к теоретическому материалу*, можно говорить о том, что к концу учебного года в группе А появилась третья подгруппа детей (см. таблицу) выделено курсивом). Это дети, которые принимают решение относительно выбора вида работ только после того, как разберутся, какие умения будут проверяться в контрольной работе, а не после того, когда возникают практические трудности. Такое поведение детей есть показатель того, что ребенок удерживает отношение подготовки и реализации и действует целенаправленно, самостоятельно определяя границы своего действия.

Кроме того, в группе Б также появилась третья подгруппа детей (см. таблицу). Такие ребята, столкнувшись с трудностью, откладывают свою работу и обращаются к учителю за помощью в выборе тренировочной карточки. Учащиеся четко фиксируют свои дефициты. В результате такой подготовки они имеют высокий результат.

Мы считаем, что одни и те же критерии наблюдения за работой детей можно использовать как на навыковом, так и на теоретическом материале.

В результате проведенных диагностических процедур можно отметить как *положительную динамику* класса: увеличилось количество обращений к учителю, к сверстникам с содержательными вопросами, к средствам организации собственной подготовки, так и *отрицательную динамику*: обнаружены феномены рассыпания индивидуального учебного действия у детей, чей уровень сформированности к середине учебного года (на навыковом материале) фиксировался как высокий и средний.

Сформулируем *гипотезу дальнейшего исследования*: при усложнении содержания учебного предмета происходят изменения в индивидуальном учебном действии.

По результатам проведенного анализа сформулируем основные *выводы*:

1. Полученные данные говорят о том, что действительно организация пространства учебной работы (уроки и занятия, формирование умения работать с черновиком) способствуют становлению самостоятельных и ответственных форм учебного действия.
2. Содержанием, на котором уместнее всего разворачивать подготовку ребенка, является навыковый материал.
3. На этапе перехода к выполнению контрольных работ на сложном материале необходимо обучать детей работе как с тренировочными карточками, так и с помогающими выполнять задания.
4. При работе с теоретическим материалом детям необходима фиксация уровня овладения тем или иным навыком, например, тетрадь достижений.
5. Выделяются три разных уровня сформированности индивидуального учебного действия, относительно которых можно выстраивать разные стратегии поведения учителей и родителей.
6. Разработанная процедура позволяет исследовать вопрос о том, что может быть нормой в становлении индивидуального учебного действия в первом классе.

Динамика групп детей по уровню сформированности индивидуального учебного действия

<i>Уровень сформированности ИУД</i>	<i>Конец учебного года</i>		
	<i>Чел</i>	<i>Чел</i>	
Группа А: высокий			
1 подгруппа	1	1	
2 подгруппа	10	0	
3 подгруппа		8	
Группа Б: средний			
1 подгруппа	3	1	
2 подгруппа	3	0	
3 подгруппа		5	
Группа В: низкий	1	3	
<i>Всего</i>	18	18	