



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ
КАФЕДРА ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

Развитие самостоятельности у младших школьников в процессе обучения
Выпускная квалификационная работа по направлению
44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)

Направленность программы бакалавриата

«Начальное образование»

Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:

55 % авторского текста
Работа рекомендована защите

« 25 » декабря 2020 г.
зав. кафедрой ПШПМ

Юрьевна Волчегорская Евгения

Выполнила:

Студентка группы ЗФ-608-072-6-1
Гредаева Елена Ивановна

Научный руководитель:
кандидат пед. наук, доцент

Игоревна Шишкина Ксения

Челябинск
2021

Оглавление

| | |
|--|----|
| ВВЕДЕНИЕ | 3 |
| Глава 1. Теоретические основы проблемы развития самостоятельности младших школьников в процессе обучения. | 6 |
| 1.1. Понятие самостоятельности в психолого-педагогической литературе | 6 |
| 1.2. Особенности развития самостоятельности в младшем школьном возрасте | 13 |
| 1.3. Приемы развития самостоятельности у младших школьников в процессе обучения | 17 |
| Выводы по Главе 1 | 20 |
| Глава 2. Экспериментальная работа по изучению проблемы развития самостоятельности младших школьников в процессе обучения | 22 |
| 2.1. Исследование уровней развития самостоятельности младших школьников | 22 |
| 2.2. Разработка и внедрение комплекса упражнений в процесс урока для развития самостоятельности учащихся | 28 |
| 2.3. Анализ и обобщение результатов исследования | 36 |
| Выводы по Главе 2 | 42 |
| Заключение..... | 44 |
| Список использованных источников | 47 |
| ПРИЛОЖЕНИЕ | 51 |
| расчет U-критерия Манна-Уитни | 55 |
| Расчет U-критерия Манна-Уитни для экспериментальной группы..... | 56 |
| Расчет U-критерия Манна-Уитни для контрольной группы | 58 |
| Расчет U-критерия Манна-Уитни для экспериментальной группы..... | 59 |

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность работы. Воспитание самостоятельности - неотъемлемое требование сегодняшней реальности, и предполагающее формирование целеустремленности, независимости, широты взглядов, мышления, гибкости ума и поступков, предприимчивости и трезвого анализа происходящего в жизни явления и ситуации. Самостоятельность ребенка подразумевает наличие у него таких качеств как инициатива, познавательная активность, творческая направленность личности, способность ставить перед собой цели, первоначально планировать деятельность. Анализ исследований по проблемам эффективности и оптимизации обучения, а также практики работы школ позволяет убедиться, что одним из главных условий повышения качества обучения является формирование у младших школьников самостоятельности мышления, умения самостоятельно добывать и анализировать информацию.

Самостоятельность рассмотрена и изучена в трудах В. Д. Иванова, А. К. Осницкого, С. Н. Теплюк, Т. А. Марковой, Г. А. Цукерман и др.

Противоречие: между необходимостью развития самостоятельности у младших школьников в процессе обучения с одной стороны, и недостаточным количеством методического обеспечения данного вопроса – с другой.

Проблема: Каковы приемы развития самостоятельности у младших школьников в процессе обучения?

Выделенные проблема и противоречия позволили сформулировать тему исследования: «Развитие самостоятельности у младших школьников в процессе обучения».

Объект исследования: процесс развития самостоятельности у младших школьников.

Предмет исследования: развитие самостоятельности младших школьников в процессе обучения.

Гипотеза: процесс развития самостоятельности у младших школьников будет наиболее эффективным, если педагог использует специально

разработанный комплекс упражнений для развития самостоятельности в процессе обучения.

Цель работы: теоретически обосновать и практически доказать необходимость создания специального комплекса упражнений для развития самостоятельности в процессе обучения.

Задачи исследовательской работы:

1) изучить понятие самостоятельности младших школьников в психолого-педагогической литературе;

2) теоретически изучить психолого-педагогические условия развития самостоятельности в процессе обучения;

3) описать приемы развития самостоятельности у младших школьников;

4) провести диагностику уровня развития самостоятельности у младших школьников;

4) разработать и внедрить комплекс упражнений, направленный на развитие самостоятельности учащихся;

5) обобщить и проанализировать полученные результаты.

Методы проведенного исследования:

1) Теоретические методы: анализ психолого-педагогической литературы, синтез, сравнение, обобщение изученного материала;

2) Эмпирические методы (тестирование, констатирующий, формирующий эксперимент, контрольный этап педагогического эксперимента):

а) Тест-диагностика уровня самостоятельности Г. И. Щукина,

Т. И. Шамова;

б) Применение мат. статистики U-критерий Мана Уитни.

База исследования: Муниципальное казённое общеобразовательных учреждение «Брединская основная общеобразовательных школа № 5». Младшие школьники в количестве 20 человек (9 мальчиков и 11 девочек).

Практическая значимость работы состоит в том, что подобранный комплекс упражнений может быть использован в практике работы учителя

начальной школы по проблеме развития самостоятельности в процессе обучения младших школьников.

Глава 1. Теоретические основы проблемы развития самостоятельности младших школьников в процессе обучения.

1.1. Понятие самостоятельности в психолого-педагогической литературе

Самостоятельность одно из ведущих качеств личности, выражающееся в умении поставить цель, настойчиво добиваться её выполнения собственными силами, ответственности, действовать при этом сознательно и инициативно не только в знакомой обстановке, но и в новых условиях, требующих принятия нестандартных решений.

Большой вклад в развитие познавательной самостоятельности обучающихся внесли видные педагоги Ю. К. Бабанский, Б. П. Есипов, М. А. Данилов, В. В. Дрозина, И. Я. Лернер, С. В. Митрохина, П. И. Пидкасистый, Н. А. Половникова, М. Н. Скаткин, Т.И. Шамова, Н. И. Чиканцева и др., в исследованиях которых отмечается, что самостоятельность и активность учащихся развиваются наиболее интенсивно в процессе их познавательной самостоятельности.

Современная трактовка понятия «познавательная самостоятельность», определенная Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования (компетентность, способность к инициативе, целеполаганию, способность действовать в рамках свободного выбора, качество личности, выражающееся в проявлении инициативности, потребности осуществления нового действия с целью получения нового знания через познавательную деятельность и др.), способствует многомерному видению проблемы развития понятия «познавательная самостоятельность».

Инициатива – (от. франц. initiative, от лат. initium – начало) почин, внутреннее побуждение к новым формам деятельности, руководящая роль в каком-либо действии; внутреннее побуждение к новым формам деятельности, предприимчивости; руководящая роль в каких-либо действиях.

Историки педагогики характеризуют XIX в. как период расцвета в Российской империи идей европейского Просвещения. В арсенале педагогов этого времени активно закрепились термины «самостоятельность»,

«самообразование», «самодетельность», которые указывали на отношение человека к познанию.

А. Н. Герцен отмечал воспитательную и дидактическую ценность самостоятельности учащихся в обучении. «Истины, установленные наукой, не становятся сами по себе достоянием развивающегося ума ученика. Для их побуждения требуется упорная самостоятельная умственная работа. Разумная система воспитания должна предоставлять ученику возможность самодетельности» [2, с. 270].

Идеи К. Д. Ушинского максимально близки основным современным представлениям об исследовательской деятельности. К средствам активизации познавательной самостоятельности он относил сократический и эвристический методы, средства наглядности, своевременность и постепенность в обучении.

Определение умения учиться как основной цели образования XXI века. Умением учиться, или учебной самостоятельностью, мы называем способность человека обнаруживать, каких именно знаний и умений ему недостает для решения данной задачи и находить недостающие знания и осваивать недостающие умения [4].

Проблема познавательной самостоятельности начала XX в. оформилась как фундаментальная идея новой школы, которая отвечает потребностям и интересам ребенка.

Познавательная самостоятельность в советской школе оформилась как средство повышения осознанности и действенности изучаемого материала, результатом эффективной организации учебного процесса и самостоятельной работы учащихся.

Обобщая взгляды педагогов советского периода, можно утверждать, что термины «самостоятельность», «самодетельность», «самообразование», «самостоятельная работа», имеющие в своем генезисе отношение человека к познанию, предполагают наличие дидактических установок: формирование навыков самостоятельной деятельности и самостоятельного мышления, развитие волевых качеств, творческий подход в организации процесса усвоения

знаний. Таким образом, обнаруживается тенденция развития самостоятельной личности в процессе познания.

По мнению Теплюк С. истоки самостоятельности зарождаются в раннем возрасте, на стыке первого и второго годов жизни ребенка. Именно здесь берут начало пути формирования самостоятельных действий и умений, постепенно усложняющихся в игре и занятиях, в восприятии окружающего и в общении [40]. С помощью взрослого самостоятельные умения ребенка закрепляются, проявляются в разнообразных видах деятельности, постепенно приобретая статус свойства личности. Теплюк С. отмечает роль родителей в развитии самостоятельности детей [40]. Показателем самостоятельности ребенка является результативность его действий. Этот показатель нельзя подменить контролем взрослого. Контроль неизменно предусматривает послушание, а крепкий союз этих двух понятий может развить безволие, безответственность, лень, инфантилизм.

Общественную направленность самостоятельности придают Ю. П. Сокольников, О. П. Суркова, И. Г. Ярошенко и др. [39]. Ряд исследователей, признавая самостоятельность стержневым качеством личности, рассматривают проявление ее в процессах мышления, воли. Так, З. Ф. Пономарева связывает самостоятельность с потребностью в умении самостоятельно мыслить, высказывать свою точку зрения, отличную от других. По мнению В. А. Сыркиной, самостоятельность проявляется в решении жизненных, мыслительных и практических задач. Ю. Н. Дмитриева видит проявление самостоятельности в умелом использовании имеющихся знаний для решения на основе волевого усилия поставленных жизнью задач [39].

Рассматривая некоторые аспекты познавательной активности, способствующие формированию личностных качеств, отметим, что познавательная активность многогранна, чему свидетельствует работы И. Я. Лернера, Т. И. Шамовой, Г. И. Щукиной, А. К. Марковой и др., и выделим следующие моменты: у И. Я. Лернера активность выступает как условие самостоятельности; Т. И. Шамова активность рассматривает как качество

учебной деятельности; Г. И. Щукина познавательную активность соотносит с личностным образованием обучающегося; А. К. Маркова познавательную активность связывает со значимостью учения как познания

В процессе обучения человек должен овладеть различными видами как практической, так и теоретической деятельности в их взаимосвязи. В последних научных исследованиях проблема самостоятельности ставится все более отчетливо. Целый ряд работ, в частности работы В. В. Давыдова, С. Л. Кобыльницкой, В. М. Косатая, и др. убедительно свидетельствуют: теоретические виды деятельности не только занимают ведущее место в интеллектуальных видах труда, но и определяют успех практической деятельности. В свою очередь, по мнению Н. М. Коньшевой и Н. Ф. Талызиной, успешному овладению новыми умственными действиями помогают действия внешние, материальные. Они дают возможность невидимые внутренние действия сделать видимыми и понятными. Особое значение такой перевод умственных действий во внешний, материальный план имеет при работе с младшими школьниками.

Самостоятельность как явление в педагогике в основном рассматривают в контексте автономного операционального действия, которое субъект (ребенок) может выполнить после соответствующего обучения без помощи педагога. Поэтому в педагогической литературе чаще используется словосочетание «познавательная самостоятельность»; исключением можно считать названные выше идеи инновационного характера обучения, например, определение, данное А. Г. Ковалевым: «Самостоятельность - волевое действие, характеризующее умственную деятельность, признак активности личности, ее способность к познавательному поиску».

И. Г. Федоренко рассматривает самостоятельность «как волевое качество, выражающееся в умении сознательно направлять свою учебную трудовую и общественную деятельность, свое поведение, соответственно собственным взглядам и убеждениям, преодолевая препятствия на пути к достижению поставленной цели».

В литературе выделяют несколько видов самостоятельности, относящихся к учебным процессам:

– образовательную самостоятельность, позволяющую обучающемуся сделать свободный выбор траектории обучения и реализовать внутреннюю потребность интеллектуального развития [17 и др.];

– умственную самостоятельность как значимое условие овладения мыслительными операциями, приемами и способами умственной деятельности [10, 11 и др.];

– учебную самостоятельность, возникающую в процессе образования по инициативе учащихся на основе достаточно развитых навыков, умений, знаний, обобщенных способов решения задач [12, 24 и др.].

Таким образом, самостоятельность в контексте познания выступает как интегративное понятие.

Выготский рассматривал психологический возраст как пространство детских возможностей, лишь частично реализуемых системой образования. Основываясь на этих представлениях, Д. Б. Эльконин сформулировал гипотезу о том, что уровень интеллектуальных достижений, который при существовавшей тогда (и преобладающей по сей день) системе начального обучения демонстрируют редкие, так называемые одаренные дети 6-12 лет, становится доступным большинству младших школьников при обучении иного типа (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, 1966). Речь шла о способности одаренных детей после первых попыток решения новой задачи выделять ее наиболее существенные условия и, ориентируясь на них, решать затем все задачи того же класса «с места», практически без ошибок. При этом саму фазу ориентации в условиях действия одаренные дети самостоятельно, без подсказок выделяют как отдельную задачу. Это означает, что перед тем, как приступить к новому практическому действию, они строят островок самообучения - ориентации в условиях выполнения будущего действия. Одаренность одаренных детей проявляется и в том, что они самостоятельно отделяют учение от действия, и в

том, что на этапе самообучения они строят достаточно полную и обобщенную ориентировочную основу предстоящего действия.

В психологии самостоятельность раскрывается через такие понятия как: субъектность, личностная автономия, саморегуляция. Центром всех формулировок является субъект, способный осознанно влиять на свою жизнь, поэтому эту характеристику можно отнести ко всей психологической области исследований самостоятельности.

Понятие самостоятельность раскрывается с идеями Л. С. Выготского о зоне ближайшего развития: само-стояние в прямом смысле невозможно ни в каком другом обществе, кроме человеческого. Мы можем утверждать, что самостоятельность как качество появляется только в результате воспитания в кругу людей.

Самостоятельный человек характеризуется тем, что способен сам выбирать, какую позицию ему следует занять в той или иной ситуации.

Проблема развития самостоятельности учащихся поднималась ещё в русской педагогике XIX века. В работах педагогов-исследователей: К. Д. Ушинского; П. Ф. Каптерева, В. П. Вахтерова и др. научно обосновывается и определяется методика обучения детей самостоятельному получению информации через опыт, эксперимент, наблюдение. В теоретических исследованиях по педагогике того времени понятие «самостоятельность» рассматривается с точки зрения сущности человеческой активности как необходимого условия освоения культурно-исторического общественного опыта.

Выделяют четыре сферы инициативы:

- коммуникативная инициатива (включенность ребенка во взаимодействие со сверстниками, где развиваются эмпатия, коммуникативная функция речи);
- творческая инициатива (включенность в сюжетную игру как основную творческую деятельность ребенка, где развиваются воображение, образное мышление);

- инициатива как целеполагание и волевое усилие (включенность в разные виды продуктивной деятельности – рисование, лепка, конструирование, требующие усилий по преодолению «сопротивления» материала, где развиваются произвольность, планирующая функция речи);
- познавательная инициатива – любознательность (включенность в экспериментирование, простую познавательно-исследовательскую деятельность, где развиваются способности устанавливать пространственно-временные, причинно-следственные и родовидовые отношения).

Самостоятельность формируется по мере взросления ребёнка и на каждом возрастном этапе имеет свои особенности. Однако в любом возрасте важно разумно поощрять детскую самостоятельность, развивать необходимые навыки и умения. Ограничение самостоятельной деятельности ребёнка приводит к подавлению личности, вызывает негативные реакции.

В текстах толкований выделяются общие характеристики этого феномена: достаточный уровень независимости от внешнего влияния в познавательной деятельности, готовность добывать новые знания, целеустремленность, умение организовывать собственную познавательную деятельность, наличие определенных волевых усилий и мотивационных установок.

Таким образом, умением учиться, или учебной самостоятельностью называется способность человека обнаруживать, каких именно знаний и умений ему недостает для решения данной задачи и находить недостающие знания и осваивать недостающие умения. Самостоятельность представляет собой волевое качество личности, которое характеризуется инициативным, критическим, ответственным отношением к собственной деятельности, умением планировать эту деятельность, ставить перед собой задачи и искать пути их решения без посторонней помощи, опираясь при этом на имеющиеся в собственном опыте знания, умения и навыки.

1.2. Особенности развития самостоятельности в младшем школьном возрасте

В современных условиях реформирования системы образования речь идет о потребности в определенной организации учебно-воспитательного процесса, подразумевающей наличие у ученика возможности проявить творчество, активность, самостоятельность в процессе обучения, а также, развить индивидуальный стиль учебной деятельности.

В период обучения в начальной школе меняется тип ведущей деятельности с ролевой игры, в которой преимущественно развивается дошкольник, выходит на первое место учение со строго регламентированной и оцениваемой деятельностью.

Научно было установлено, что развитие самостоятельности и творческой активности младших школьников при обучении должно происходить непрерывно от самого низкого уровня самостоятельности, так называемой воспроизводящей самостоятельности, к самому высокому уровню, творческой самостоятельности, последовательно проходя при этом необходимые уровни развития самостоятельности.

Чтобы дети верили в свои силы, развивались и экспериментировали, педагоги должны поощрять инициативу, поэтому в своей практике я применяю различные приемы и методы: продуктивные виды деятельности, совместная исследовательская деятельность взрослого и детей, опыты и экспериментирования, интегрированные познавательные занятия, наблюдение и труд в уголке природы, ритуал планирования самостоятельной деятельности, совместная деятельность взрослого и детей, организация проектной деятельности, самостоятельная деятельность детей, групповой сбор; а также, такие приемы, как алгоритмы, моделирование ситуаций, индивидуально-личностное общение с ребенком.

Необходимо обратить внимание на тот факт, что процесс перехода воспроизводящей самостоятельности в творческую наблюдается при осуществлении каждого этапа учебной работы, которые обеспечивают выход учащегося на определенный уровень самостоятельности. Обозначенные

взаимосвязанные этапы работы характеризуются последовательностью, взаимозависимостью, взаимопроникновением и обуславливают друг друга.

Управление процессом перехода воспроизводящей самостоятельности в самостоятельность творческую у ребенка младшего школьного возраста и его координация является одной из задач воспитания, развития самостоятельности личности, которая возлагается на педагога, работающего в начальной школе.

Становление самостоятельности (и что даже важнее - потребности быть самостоятельным) связано с отделением ребенка от матери, умением обходиться без ее неизменной поддержки и постоянного присутствия. До некоторых пор ребенок зависит от матери и нуждается в ней, но наступает момент отделения, и малыш начинает опираться на себя и поддерживать себя сам.

Ведущим видом деятельности младшего школьника, по утверждению отечественных психологов (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, Г. А. Цукерман и др.) является учебная деятельность. Самостоятельность в учебной деятельности выражается, прежде всего, в потребности и умении самостоятельно мыслить, в способности ориентироваться в новой ситуации, самому видеть вопрос, задачу и найти подход к их решению [4, с. 39]. Для того, чтобы способствовать развитию самостоятельности в учебной деятельности, психологи рекомендуют представлять ребенку возможность высказывать собственную точку зрения по тому или иному вопросу и стремиться к тому, чтобы учебные задания ребенок выполнял без посторонней помощи.

Большое место в жизни младших школьников продолжает занимать игровая деятельность. В процессе сюжетно-ролевой игры дети могут овладеть теми качествами личности, которые привлекают их в реальной жизни. Например, школьник, который плохо учится, берет себе роль отличника и старается, выполнив все игровые правила, полностью соответствовать роли. Такая ситуация будет способствовать усвоению младшим школьником требования, которые необходимо соблюдать, чтобы стать успевающим учеником. Самостоятельность проявляется и развивается в выборе и в

развертывании сюжетов ролевых игр, в умении принимать решения в различных ситуациях, а также контролировать свои действия и поступки.

Самостоятельность как свойство личности начинает формироваться примерно в год, когда у малыша появляется возможность передвигаться и удерживать предметы, а также заявлять о себе словами. Иногда этот процесс начинается немного раньше времени, а в некоторых случаях задерживается.

Самые элементарные проявления самостоятельности у детей 2-3 лет тесно связаны с содержанием их деятельности. Они выражаются в независимых от взрослого действиях, направленных на выполнение определенной задачи [2].

Уже на первом году жизни появляется первая самостоятельная ведущая деятельность детей – предметные действия и игры – манипуляции. В младшем дошкольном возрасте усиливается познавательная направленность детской деятельности. Ребенок обращается к взрослому за разъяснениями по поводу событий и явлений, задает бесконечные вопросы, меняется характер детской самостоятельности. Она направлена теперь на расширение знакомства с окружающим миром и людьми [45].

Старших дошкольников начинает особенно интересоваться личность другого человека. Дети стремятся вместе со взрослыми обсуждать достоинства и поступки друг друга, окружающих людей, оценивать их с точки зрения соответствия социальным нормам. В этих случаях самостоятельность ребенка приобретает нравственную направленность.

Самостоятельность детей младшего школьного возраста сочетается с их зависимостью от взрослых. Но, начиная с этого возраста, можно говорить о самостоятельности как о личностном качестве ребенка. И поэтому данный возраст может стать переломным, критическим для формирования этого качества личности.

В младшем школьном возрасте влияние на развитие самостоятельности оказывает, помимо учебной и игровой, трудовая деятельность. Особенностью этого возрастного периода является то, что ребенок проявляется интерес в большей степени не к результату, а к процессу труда. В связи с тем, что все

психические процессы в этом возрасте характеризуются произвольностью, младший школьник не всегда действует по образцу, часто отвлекается, у него получаются какие-то случайные детали, он начинает придумывать что-то свое. Если младший школьник принимает участие в коллективной трудовой деятельности, у него развивается не только самостоятельности, но и ответственность за выполнение дела, порученного группе. Возросшая самостоятельность детей сказывается в их умении оценивать работу и поведение других людей.

Доверчивость, послушание и открытость, если они чрезмерно выражены, могут сделать ребенка зависимым, несамостоятельным, задержать развитие данного качества. С другой стороны, слишком ранний упор только на самостоятельность и независимость может породить непослушание и закрытость, осложнить для ребенка приобретение значимого жизненного опыта через доверие и подражание другим людям. Для того, чтобы ни та, ни другая из этих нежелательных тенденций не проявилась, необходимо сделать так, чтобы воспитание самостоятельности и зависимости было взаимно уравновешенным.

Самостоятельность в ребенке запрограммирована. В определенном возрасте она проявляется сама собой. Несомненно, самостоятельность следует поощрять, более того - к ней надо готовить. Это значит, что следует развивать навыки и умения ребенка, которые могут обеспечить успехи первых самостоятельных шагов: навыки движения (в раннем детстве), навыки речи (в дошкольном возрасте) и т.д.

Первые проявления самостоятельности следует стимулировать, потому что в раннем возрасте еще недостаточно развита самооценка ребенка, и её в основном заменяют оценки родителей и других взрослых. Самооценка начинается с самокритичности, т.е. с сомнения в правильности своих действий.

Самостоятельность также предполагает готовность к преодолению трудностей. Самостоятельность в ребенке формирует чувство ответственности, поэтому на его развитие следует обратить особое внимание уже с малых лет. В труде ребенок находит возможности и самоутверждения. Для этого ему

совершенно необходимы самостоятельные задания. Потребность в самоутверждении тесно связана с уровнем притязаний. Его уверенность в своих силах – серьезный стимул для развития внутренних сил, умений и самой деятельности. Однако, стремление детей к самостоятельности не всегда соответствует их реальным возможностям [45].

В современных социокультурных условиях особую значимость приобретают вопросы воспитания подрастающего поколения, формирования у детей личностных качеств, необходимых для успешной самореализации. Как справедливо отмечает Е. И. Казакова: «в воспитательном процессе лидируют три «института»: семья, школа и общество (в целом). Однако не следует забывать, что, как и в образовательном процессе в целом, ведущая роль остается за самим ребенком, т.е. воспитание остается успешным только тогда, когда оно превращается в программу самовоспитания» [1, с. 39].

Детская инициатива выражается тогда, когда ребенок становится и инициатором, и исполнителем, и полноправным участником, субъектом социальных отношений.

Исходя из изученного, можно признать, что самостоятельность, инициативность ребёнка необходимо развивать на протяжении всего периода младшего школьного возраста. В период обучения в начальной школе меняется тип ведущей деятельности с ролевой игры, в которой преимущественно развивается дошкольник, выходит на первое место учение со строго регламентированной и оцениваемой деятельностью. Самостоятельность детей младшего школьного возраста сочетается с их зависимостью от взрослых. Но, начиная с этого возраста, можно говорить о самостоятельности как о личностном качестве ребенка. И поэтому данный возраст может стать переломным, критическим для формирования этого качества личности.

1.3. Приемы развития самостоятельности у младших школьников в процессе обучения

Познавательная компетентность предполагает проявление совокупности взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, способностей, мотивов, способов деятельности и поведения) в эффективной и продуктивной учебной деятельности, идеализированное и нормированное представление о которой описывается через данную компетенцию.

Развитие самостоятельности учащихся необходимо начинать уже с первых дней обучения в школе, поскольку именно в младшем школьном возрасте происходит становление таких качеств личности, как самостоятельность, ответственность и способность к самоконтролю [10].

Самостоятельность рассматривается как индивидуальная процессуальная характеристика школьника как субъекта интеллектуально-творческой деятельности, которая является основой для плодотворных межсубъектных отношений, стимулирует стремление к взаимодействию, сотрудничеству, общению.

Самостоятельность предполагает самостоятельную ориентировку в задании, умение выбрать способы действий, адекватные поставленной задаче (в том числе соответствующие инструменты, материалы, способы их обработки), и реализовать их на практике, умение контролировать и корректировать содержание и способы работы. Этот феномен представляет собой единство двух компонентов – мотивационного и процессуального. Первый отражает потребность в процессе познания, второй – знания данной предметной области и приемы деятельности, которые способствуют осуществлению целенаправленного поиска. И хотя эти стороны существуют в единстве, их разделение вполне оправданно, ибо можно стремиться к поиску знаний, но не уметь их находить, можно уметь их добывать, но не испытывать в этом органической потребности.

Индивидуальная форма дает возможность максимально учитывать личностные особенности учащихся, групповая форма позволяет при делении класса на группы выравнивать пробелы, приучаться работать в коллективе, а

фронтальная форма ведет учащихся к решению единых задач, но решают они их самостоятельно, стремясь достичь поставленной цели.

Система формирования самостоятельности у младших школьников на уроках включает в себя следующие взаимосвязанные компоненты:

- а) обеспечение для учащихся интереса и личностного смысла учебно-поисковой деятельности;
- б) содержание учебно-поисковой деятельности;
- в) организацию учебно-поисковой деятельности.

Поисковая деятельность на уроках в начальной школе программируется содержащейся в задании задачей (или системой задач), предполагающей соединение различных видов мышления (наглядно-действенного, наглядно-образного и логического). Задачи на уроках должны учитывать специфику заданий, которые могут иметь рационально-логическую или эмоционально-художественную направленность.

По содержанию и организации учебно-поисковая деятельность, направленная на формирование самостоятельности, должна представлять собой систему заданий, которая развивается от сотрудничества с учителем к самостоятельной работе и создает для учащихся на каждой ступени обучения возможность реального участия в поиске.

В создании учебно-познавательной мотивации ведущую роль играет учитель: учёт предпочтений ребенка, работа над повышением его самооценки, адекватная оценка со стороны учителя; формирование позитивного отношения к ошибке; преподнесение учебного материала интересно, эмоционально; использование различных форм коллективной деятельности учеников. Часто учитель, воздействуя на мотивационную сферу учащегося, опирается на внешние формулы: похвалу, расчет на победу, получение награды, что является неэффективным поощрением [4].

Явление «самостоятельность» носит двойственный характер и может быть рассмотрена как учебная и как бытовая («житейская»). Принципиальным отличием бытовой самостоятельности является частичное или полное

отсутствие таких качеств, как самооценка и самоконтроль. Установлено, что учебная самостоятельность проявляется на двух уровнях: планируемом и реальном. Планируемый уровень характеризует мотивированность и направленность действий ученика на проявление инициативы, предвидения, самооценки и самоконтроля, готовности к проявлению творчества в учении. Обычно учитель определяет наличие той или иной характеристики самостоятельности по внешним проявлениям и заявлениям детей («буду решать самое трудное задание», «сделаю лучше всех», «проверю каждое действие», «сделаю так, как никто еще не делал»). Реальное проявление самостоятельности при этом, как правило, не находит места («не получилось», «я сделал только часть работы» и т.д.).

Методические приемы по формированию качеств самостоятельности: деалгоритмизации учебных действий; краткого решения учебной задачи (анализ и запись текста, составление плана решения); многовариантного решения.

Таким образом, принципиально важным для развития самостоятельности является умение учителя использовать возможности учебных заданий, упражнений, игр. Для этого педагогу необходимо заранее анализировать вклад планируемой учебной задачи в развитии этого качества. С этой целью целесообразно наряду с дидактическими задачами намечать дополнительные условия задания или правила игры, которые бы ставили ученика в условия необходимости проявления самостоятельности.

Выводы по Главе 1

Изучив понятие самостоятельности младших школьников в психолого-педагогической литературе, мы пришли к выводу, что под самостоятельностью понимают - способность человека обнаруживать, каких именно знаний и умений ему недостает для решения данной задачи и находить недостающие знания и осваивать недостающие умения. Самостоятельность представляет собой волевое качество личности, которое характеризуется инициативным,

критическим, ответственным отношением к собственной деятельности, умением планировать эту деятельность, ставить перед собой задачи и искать пути их решения без посторонней помощи, опираясь при этом на имеющиеся в собственном опыте знания, умения и навыки.

К условиям развития самостоятельности в процессе обучения исследователи относят: совокупность педагогических условий, таких как: целеполагание, содержание, формы и методы развития самостоятельности школьников, реализованные в учебном процессе, пакет образовательных программ, комплект средств научно-методического обеспечения и педагогической поддержки развития самостоятельности школьников, включающую в себя содержание, адекватные ему методы, формы и результаты, отражающие готовность школьников в их социальном и профессиональном самоопределении; и три компонента познавательной самостоятельности: содержательно-операционный, мотивационный и процессуальный.

Под приёмами развития самостоятельности исследователи понимают совокупность методов, технологий, педагогические средства, которые направлены на формирование и развитие самостоятельности школьников.

К приёмам развития самостоятельности относятся следующие: проблемная ситуация, групповая форма обучения, обучение в содружестве, взаимообучение, работа в парах и группах сменного состава, учебный диалог, учебная дискуссия.

Глава 2. Экспериментальная работа по изучению проблемы развития самостоятельности младших школьников в процессе обучения

2.1. Исследование уровней развития самостоятельности младших школьников

В исследовании приняли участие 20 учеников 2 класса МКОУ «БООШ № 5». Случайным образом мы разделили класс на 2 группы – контрольную и экспериментальную по 10 человек в каждой группе.

При организации исследования учитывались требования, предъявляемые к проведению педагогического эксперимента:

- предварительная разработка алгоритма по развитию самостоятельности в познавательной деятельности младших школьников на уроках в начальной школе (математика, русский язык, литературное чтение);

- участия младших школьников в опытно-экспериментальной проверке гипотетического положения;

- анализ и обобщение полученных данных.

Исследовательская работа включала в себя:

- проектирование диагностического комплекса по выявлению уровня самостоятельности у младших школьников;

- разработку заданий, способствующих развитию самостоятельности в познавательной деятельности младшего школьника на уроках и апробирование его;

- обобщение результатов проведенного исследования.

Исследование самостоятельности у младших школьников в процессе обучения проходило в три этапа:

1. Поисково-подготовительный этап: теоретическое изучение методической, педагогической и психолого-педагогической литературы, подбор методик для проведения констатирующего эксперимента. На этом этапе выполнено изучение литературы по проблеме самостоятельности у младших школьников в процессе обучения, определение возрастных особенностей проявления самостоятельности.

Применен метод целеполагания и метод моделирования. Были подобраны методики с учетом возрастных характеристик испытуемых и темы исследования.

2. Опытно-экспериментальный этап: проведение констатирующего и формирующего эксперимента, обработка и анализ полученных результатов. Была проведена психодиагностика испытуемых по двум методикам. Затем полученные результаты были обработаны, проанализированы, выражены в виде диаграмм и сведены в общие таблицы.

3. Контрольно-обобщающий: математико-статистическая обработка экспериментальных данных (U-критерий Мана Уитни), проверка гипотезы и оформление работы.

В исследовании изучения уровня тревожности у учащихся начальных классов были использованы следующие методы и методики:

1) Теоретические: анализ и синтез психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, использование метода целеполагания и моделирования;

2) Эмпирические: констатирующий и формирующий эксперимент, тестирование по методикам:

– «Нерешаемая задача» (Н. И. Александрова и Т. И. Шульга);

– Тест готовности учащихся к самообразованию (по методике А.А. Горчинской).

3) Математико-статистические: коэффициент. U-критерий Мана Уитни.

Методика «Нерешаемая задача» (см. полный текст методики в Приложение 1)

Цель: определение таких психических реальностей, как уровень притязаний, познавательная потребность, самостоятельность, самооценка и т.д.

Инструкция для младшего школьного возраста. Экспериментатор предлагает ребенку поиграть в кубики. «Хочешь поиграть в кубики? Давай поиграем так: я тебе показываю картинку, а ты мне ее должен быстро собрать. Время я засекаю по секундомеру. Садись удобно. Посмотри на эту картинку.

Теперь собирай ее». Картинку кладет на стол перед ребенком, включает секундомер. Экспериментатор одобряет действия ребенка: «Молодец, быстро собрал». «Хорошо и правильно все собрал» и т.д. После того как картинка собрана, секундомер выключается. Затем предлагает собрать вторую картинку, затем третью. Время засекается от начала сбора картинки до отказа ребенка от задания. Записав характер отказа, экспериментатор спрашивает: «Как ты думаешь, почему эта картинка не собралась?» Записывает ответ и предлагает ребенку отдохнуть, а через некоторое время вновь возвращает его к выполнению задания. Фиксирует поведение ребенка после проведения эксперимента.

На основании полученных результатов можно сделать ряд выводов:

- 1) Высокий уровень – школьники работали самостоятельно, не обращались за помощью к учителю;
- 2) Средний уровень – работали самостоятельно 10-15 минут, затем обратились за помощью;
- 3) Низкий уровень – поняв, что решить не могут, бросили работу.

Методика «Самостоятельность познавательной деятельности младшего школьника» А. А. Горчинской» (см. полную методику Приложение 1)

Цель: выявление наличия процессуального критерия самостоятельности

Инструкция. Каждому школьнику был дан экземпляр анкеты, состоящей из шести вопросов. Ответить на вопросы нужно было путем выбора одного из трех вариантов ответа. За каждый ответ можно было получить от 0 до 2 баллов. О наличии того или иного уровня у школьника можно судить по количеству набранных им баллов:

10 – 12 баллов – высокий уровень

8 – 9 баллов – средний уровень

0 – 7 баллов – низкий уровень

Далее, на основании разработанных методов и методик, нами был проведен констатирующий этап эксперимента с целью выявления уровня сформированности самостоятельности учащихся.

Результаты по методике «Нерешаемая задача» представлены на диаграмме 1.

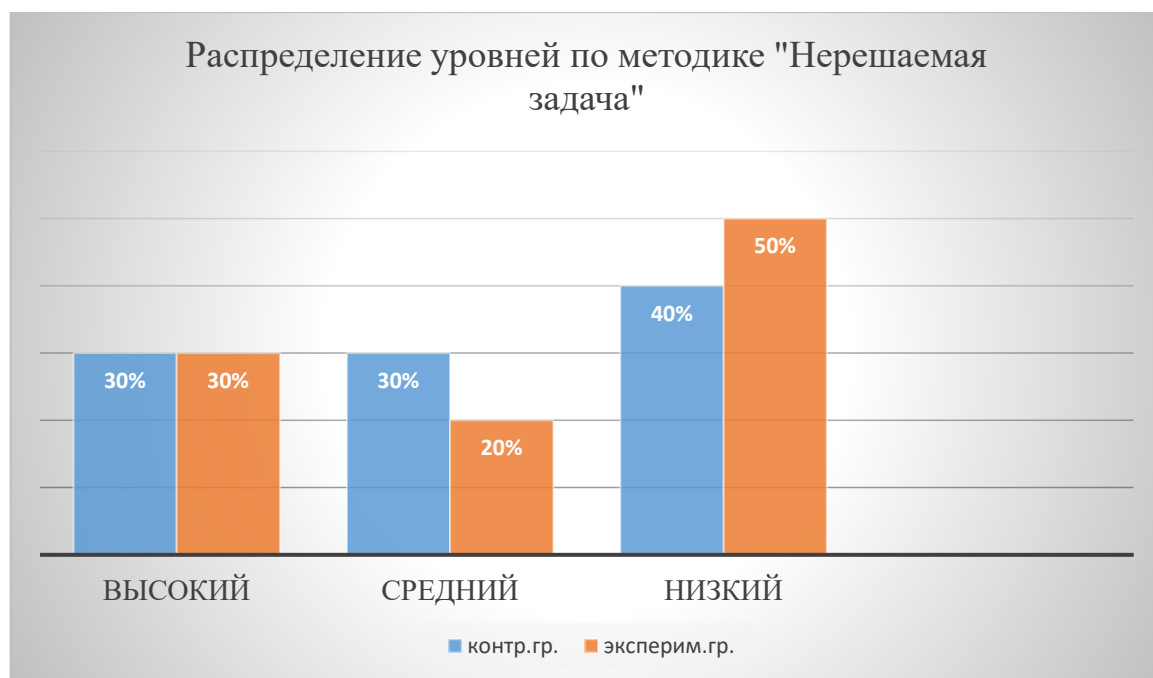


Рисунок 1 – Распределение уровней самостоятельности среди испытуемых на этапе констатирующего эксперимента по методике «Нерешаемая задача» КГ и ЭГ

Выводы:

У 30 % (3 человека в контрольной) и 30 % (3 человека в экспериментальной группе) выявлен высокий уровень самостоятельности. Данные дети быстро справились с заданием, по результатам наблюдения данные испытуемые активны на уроках, вовремя выполняют домашние задания. У них высокий уровень познавательной самостоятельности – данные дети одни из первых сдают работы, где задание были на индивидуальную работу.

У 30 % (3 человек в контрольной группе) и у 20 % (2 человека в экспериментальной группе) выявлен средний уровень самостоятельности. Данные ученики начальной школы справились с заданием, но либо просили помощи, либо выполнение задания занимало некоторое время. Исходя из наблюдений за ними, мы можем сделать вывод о том, что на уроках они так же проявляют средний уровень самостоятельности, выражающийся в том, что: при

выполнении самостоятельных заданий, данные дети могут с ними справиться либо с подсказками/ помощью учителя, либо выполняют задания с ошибками.

У 40 % (4 детей в контрольной группе) и у 50 % (5 детей в экспериментальной группе) выявлен низкий уровень самостоятельности. Данные ученики либо отказывались делать, либо, столкнувшись с первыми трудностями, бросали выполнение задания. На уроках данные дети неактивны, при работе на уроках предпочитают «отсиживаться», самостоятельно работать не хотят и не стараются.

Результаты по методике «Самостоятельность познавательной деятельности младшего школьника» А. А. Горчинской» представлены на диаграмме 2.

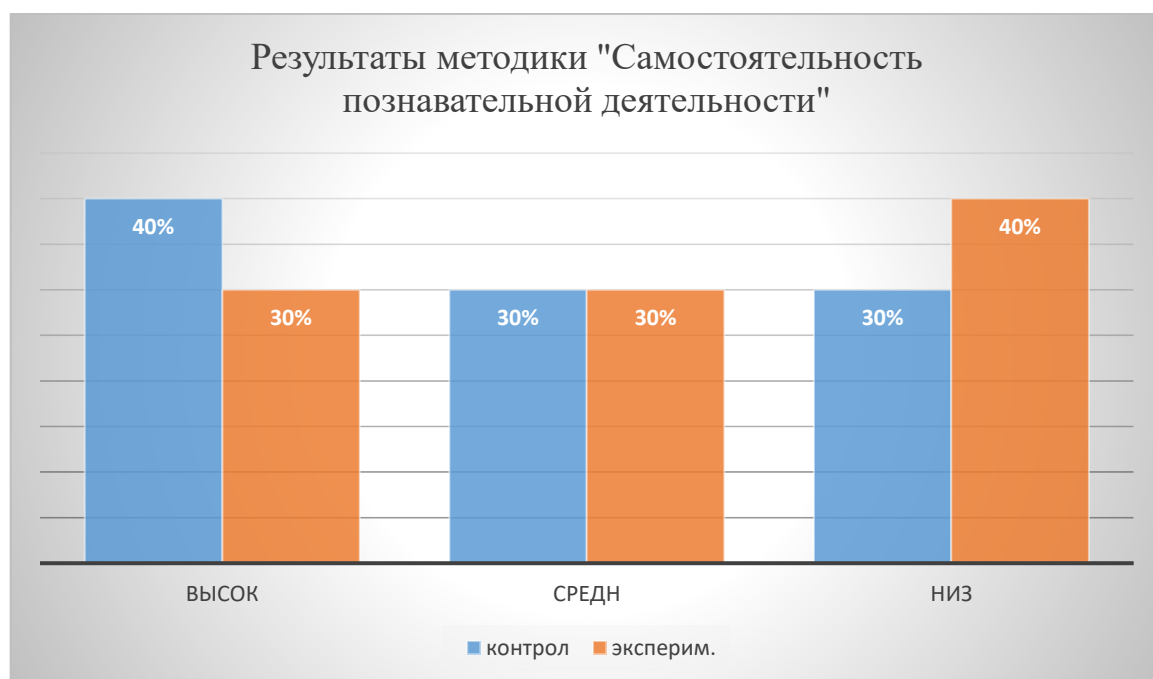


Рисунок 2 – Распределение уровней самостоятельности среди испытуемых ЭГ и КГ на этапе констатирующего эксперимента по методике «Самостоятельность познавательной деятельности младшего школьника» А.А. Горчинской

Выводы:

Под познавательной самостоятельностью понимается умение ставить перед собой определенные цели, задачи и добиваться их достижения

собственными силами. Данное качество берет свое развитие в дошкольном возрасте и активно формируется в начальной школе.

У 40 % (4 человека контрольной группы) и 30 % (3 человека экспериментальной группы) выявлен высокий уровень самостоятельности. Данные учащиеся качественно справляются с поставленными задачами на уроках и при выполнении домашних и творческих заданий. Данные ученики осознают полученный учебный материал и могут его применить в жизни.

У 30 % (3 человек контрольной группы) и 30 % (3 человек экспериментальной группы) выявлен средний уровень учебной самостоятельности, выражающийся в том, что они в достаточной степени владеют поисковыми методами, сформирован навык самостоятельного рассуждения. При выполнении заданий, направленных на самостоятельное решение – допускают мелкие неточности, ошибки. Периодически просят помощи при выполнении того или иного задания.

У 30 % (3 человек контрольной группы) и у 40 % (4 человек экспериментальной группы) выявлен низкий уровень учебной самостоятельности. Данные дети уклоняются от выполнения творческих самостоятельных заданий, при работе на уроках – не приступают к выполнению задания, пока не получают полное объяснение учителя в индивидуальном порядке.

Таким образом, в ходе констатирующего этапа эксперимента нами был определена концепция исследования, включающая в себя требования, этапы эксперимента, методы и методики исследования самостоятельности. В результате реализации констатирующего этапа эксперимента нами выявлено по методике 1: низкий уровень самостоятельности: у 40 % (4 человек контрольной группы) и у 50 % (5 человек экспериментальной группы), средний уровень у 30 % (3 человек контрольной группы) и 20 % (2 человек экспериментальной группы), высокий уровень у 3 человек (30 % контрольной группы) и у 3 человек (30 % экспериментальной группы).

По методике 2 получены следующие результаты: низкий уровень самостоятельности: у 30 % (3 человек контрольной группы) и у 40 % (4 человек экспериментальной группы), средний уровень у 30 % (3 человек контрольной группы) и 30 % (3 человек экспериментальной группы), высокий уровень у 4 человек (40 % контрольной группы) и у 3 человек (30 % экспериментальной группы). В реализации педагогического эксперимента примет участие экспериментальная группа, результаты которой показаны выше. Реализуя педагогический эксперимент, мы подтвердим или опровергнем гипотезу нашего исследования. Применение методов математической статистики дадут нам возможность проверить это утверждение.

2.2. Разработка и внедрение комплекса упражнений в процесс урока для развития самостоятельности учащихся

Углубленная работа по развитию самостоятельности будет проводиться с экспериментальной группой. Дети контрольной группы получают малую часть заданий из педагогического эксперимента.

На основе результатов анализа констатирующего эксперимента был разработан комплекс упражнений, который внедрялся в МКОУ «БООШ № 5». В эксперименте приняли участие экспериментальная группа в количестве 10 учеников 2 Б класса. Данные упражнения в большинстве своем применялись в урочной деятельности ежедневно и на внеурочной деятельности с экспериментальной группой, таким образом нам удалось углубленно проработать данную тему с ЭГ и частично с КГ.

Цель формирующего эксперимента, согласно гипотезе, состоит в том, чтобы использовать на уроках математики, русского языка и литературного чтения задания, способствующие развитию самостоятельности младшего школьника.

Трудность процесса формирования познавательной самостоятельности заключается в том, что на различных этапах обучения приходится работать различными путями, применять разнообразные методы и приемы воспитания и

обучения Основой для формирования мотивов учебной деятельности является познавательный интерес, который связан со стремлением к узнаванию нового.

Комплексность занятий в том, что задания, упражнения встраиваются в конкретный урок, в соответствии с темой и направлены на развитие самостоятельности как познавательной, так и личностного качества.

Данный комплекс реализовывался 1 месяц, за который экспериментальная группа получила 30 занятий, с применением разработанных упражнений и техник. упражнения применялись на уроках математики, литературного чтения и русского языка.

Комплекс заданий был применен на внеурочной деятельности на занятиях по математики и литературного чтения.

Цель упражнений на уроках математики:

Результат: формирование стремления быть первым, быстрым, ловким, находчивым и т.д. Развитие чувства ответственности, коллективизма, воспитание дисциплины, воли, характера.

Технологии.

Технология проблемного обучения позволяет формировать познавательные интересы учащихся. Средством создания любой проблемной ситуации в учебном процессе являются учебные проблемы (проблемная задача, проблемное задание, проблемный вопрос). Каждая учебная проблема подразумевает противоречие. Проблемно-диалогическое обучение предполагает использование групповой, парной, фронтальной форм обучения.

Дидактические игры, направленные на формирование потребности в новых знаниях. В процессе игры на уроке математики учащиеся незаметно для себя выполняют различные упражнения, где им приходится сравнивать множества, выполнять арифметические действия, тренироваться в устном счете, решать задачи. Игра ставит ученика в условия поиска, пробуждает интерес к победе.

Примеры заданий, приемов работы.

1. Придумывание, составление математических задач. Это занятие увлекает учащихся любого возраста. Самостоятельный опыт учащихся в этом направлении, разбор допущенных ошибок очень полезен для развития конструктивных способностей и практического мышления.

2. Написание сказок, героями которых являются числа или геометрические фигуры

Математику любят те учащиеся, которые умеют самостоятельно решать задачи. Младшие школьники, прочитав задачу, не анализируют ее, а сразу приступают к решению, не обосновывая выбор арифметического знака действий. Считаем, что одна из причин нелюбви детей к задачам кроется в отсутствии в школьных задачах познавательной жизненной информации.

3. Работа по индивидуальным карточкам организует учеников на полную самостоятельность. Работа по карточкам начинается с 1 класса. Их можно использовать при отработке вычислительных навыков и при решении задач.

При составлении карточек необходимо учитывать подготовленность и индивидуальные способности каждого ученика. В некоторых случаях необходимо увеличить объем работы, в других – предложить задание творческого характера.

4. Метод проектов – это способ обучения, при котором учащийся непосредственным образом включён в активный познавательный процесс; он самостоятельно формулирует учебную проблему, осуществляет сбор необходимой информации, планирует варианты решения проблемы, делает выводы, анализирует свою деятельность, формируя «по кирпичикам» новые знания и приобретая учебный и жизненный опыт.

Применительно к предмету «математика» метод проектов – это целенаправленная, самостоятельная деятельность учащихся, осуществляемая под гибким руководством учителя, направленная на решение творческой, исследовательской, личностно – или социально-значимой проблемы и на получение конкретного результата.

Комплекс специальных упражнений, заданий, направленных на развитие самостоятельности на уроках русского языка.

Цель: создание эффективной системы преподавания русского языка и литературы, обеспечивающей творческое применение теоретических знаний, умение анализировать, логически мыслить; способы активизации мыслительной и познавательной деятельности учащихся.

Примеры заданий, приемов работы.

1. Проблемные вопросы

Проблемные вопросы воспитывают познавательный интерес. Известно, умный вопрос – это уже добрая половина знаний. Особенно ценен в указанном плане вопрос «почему?», вызывающий внимание к причинно – следственным связям различных явлений.

Например:

Почему подлежащее и сказуемое – главные члены предложения, как их определить?

Почему возвратное местоимение не может быть подлежащим?

Что такое слово-название и слово – действие, как их различить?

Что такое согласные и гласные звуки? Как их различаем?

Приемы создания проблемных ситуаций:

1. Необходимо подвести учащихся к противоречию.

2. Обязательно побуждать школьников делать сравнения, обобщения, выводы, сопоставлять факты.

3. Ставить конкретные вопросы на обобщение, обоснование, конкретизацию суждений.

4. Даются исследовательские задания по тексту, ведется частично-поисковая работа.

Пример:

Посадил дед (Что?) лу_.

Отрастил лу_ чуб.

Увидал лу_ внук,

Оборвал лу_у чуб.

О чем говорится в скороговорке? Какая основа в предложениях? Какая буква пропущена, почему?

Логико – алгоритмические способы обучения

Алгоритмы не только способствуют целенаправленному управлению мыслительной деятельностью учащихся при овладении языковыми категориями, но и позволяют обеспечить ученику прочные знания и умения.

Нередко ученик, хорошо запоминаящий правило, не может применить его на практике. Алгоритм же помогает осмыслить это правило. Он фиксирует ход рассуждения, заставляет анализировать каждую выполняемую операцию. Таким образом действия, направленные на выработку орфографических навыков, становятся вполне осознанными, а значит и более эффективными.

Пример.

Правило: Предложение – это слово или несколько слов, которое выражает законченную мысль.

Серая мышь. – Предложение это? Почему?

Быстро бежит серая мышь. – Предложение это? Обоснуйте.

Приведите собственные примеры.

Графические схемы

Использование графической наглядности на уроках русского языка и литературы, обладает большими развивающими возможностями, направлено на перекодирование информации, одновременное усвоение грамматических знаний и развитие мыслительных операций.

Пример.

ЖИ – ШИ - пиши с буквой **И**

ЧА – ЩА - пиши с буквой **А**

ЧУ – ЩУ – пиши с буквой **У**

Умелое и методически оправданное применение схем и других видов наглядности на уроках обучения грамоте приводит к положительным результатам. Выделение цветом, шрифтом орфограмм дает возможность самостоятельно запомнить необходимое правило.

Нестандартные задания

Нестандартные задания могут быть представлены в виде проблемных ситуаций, ролевых игр, соревнований, конкурсов «Кто больше, быстрее?» и других элементов занимательности, позволяющих активизировать мыслительную деятельность учащихся.

Главный отличительный признак нестандартных заданий - их связь «с деятельностью, которая в психологии названа продуктивной, творческой».

Лингвистический диктант.

Найдите заблудившиеся буквы в словах, поставьте их на место и объясните правописание.

*В ч_ще темно. Ж_вотные боятся огня. Ж_молость в этом году сладкая.
Ш_рокий проспект.*

Или – Серый волк в густом л...су встретил рыжую л...су.

Вспомнить пословицы (песни, названия книг, фильмов), где упоминаются данные орфограммы. Выделить их, подчеркнуть необходимым образом.

Дидактические игры

Игра – увлекательное занятие для учителя и для ученика. Она помогает сделать обучение более доступным, живым и интересным. Еще В. А. Сухомлинский подчеркивал, что «игра – это искра, зажигающая огонек пытливости и любознательности».

Закреплению знаний по орфографии, выработке прочных орфографических навыков способствует игра «Определи пару». Она хороша тем, что требует применения многих правил. На доске столбиком пишутся слова с разными орфограммами.

Например: грузчик, беспорядок, жимолость, мороз, мячик, черный, вытирать.

Затем читаю слово, а учащиеся, подумав, записывают его на доске напротив слова на такое же правило, обосновывая свой ответ, объясняя написание и делая при этом необходимые условные обозначения (выделение

орфограмм обязательно) Или на столе лежат карточки, на которых написаны слова Вызванный ученик берет карточку, размышляет, куда записать слово.

Творческие задания

У учащихся способствуют укреплению и повышению познавательных интересов, развитию их творческого мышления, самостоятельного анализа и рассуждения.

Самые яркие страницы...

Незабываемый отрывок...

Мое отношение...

Данный прием уместен как на русском языке, там и на литературном чтении.

Данные методические приёмы возможно включать на каждом уроке по обучению русскому языку младших школьников.

Развитие самостоятельности на уроках литературного чтения.

Учащиеся качественнее усваивают учебный материал, с удовольствием выполняют творческие задания, когда умеют читать правильно, бегло, выразительно.

С целью повышения продуктивности уроков внеклассного чтения и развития навыка читательской самостоятельности, Н. Н. Светловская выделяет следующие творческие виды работ:

– краткий пересказ, в котором ученик выбирает основное, отсеивая второстепенное;

– пересказ с изменением лица рассказчика;

– пересказ от лица одного из персонажей произведения;

– чтение по ролям;

– инсценировка;

– изображение прочитанного (словесное, графическое)

Иллюстрирование проводится с разными целями: при составлении плана, при подготовке к пересказу, с целью уточнения какого-нибудь эпизода. К примеру, можно предложить ученикам нарисовать вербальную картину к самому

интересному эпизоду и подобрать к ней слова автора. Задания данного направления детям очень нравятся. С удовольствием на уроках литературного чтения учащиеся занимаются экранизацией, то есть сочетанием рисунка и текста. От учащихся требуется знание текста.

Г. М. Первова выделяет, что при введении уроков литературного чтения или внеклассного чтения необходимо:

– использовать книги с красочными иллюстрациями, соответствующими ее содержанию;

– на каждом уроке знакомить с новой книгой, чтобы расширять круг детского чтения;

– проводить элементарные литературные игры, например: «назови героя по его описанию», «найди ошибки в последовательности сказки» и т.п.;

– стремиться к тому, чтобы на каждой парте находилась книга, которая представлена для ознакомления на уроке. в таком случае каждый ребенок сможет «пообщаться» с книгой.

С целью формирования читательской самостоятельности младших школьников на уроках литературного чтения, можно выделить наиболее подходящие: разговор о прочитанном, обмен мнениями, пересказ прочитанного, чтение по ролям, иллюстрирование, литературные игры, сочинение собственных рассказов и сказок и т.д.

Таким образом, нами разработаны и приведены примеры упражнений и техник, развивающих самостоятельность младших школьников в процессе обучения. Представленные приемы проводили на каждом уроке, включая по 1-2 упражнения в план. Дети экспериментальной группы получали все техники и методы в полном объеме и ежедневно, дети контрольной группы в эксперименте практически не участвовали: они занимались 2 раза в неделю, выборочно. с интересом воспринимают новые технологии на уроке, повышается активность работы, класс работает слаженно. Замечено, что в ходе эксперимента более «сильные» ученики с охотой помогали «слабым», к концу

эксперимента детям с низким уровнем самостоятельности помощь почти не требовалась.

2.3. Анализ и обобщение результатов исследования

Нами проведен формирующий этап исследования на тему «Развитие самостоятельности младших школьников в процессе обучения».

Для определения эффективности педагогического эксперимента, нами был использован тот же диагностический пакет методик, что и на констатирующем этапе эксперимента в контрольной и экспериментальной группе. Работа проводилась на 2 классе, в количестве 20 человек – общая группа.

Сравнение результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента. Распределение показателей самостоятельности по методике Методика «Нерешаемая задача» представлена на диаграмме 3.

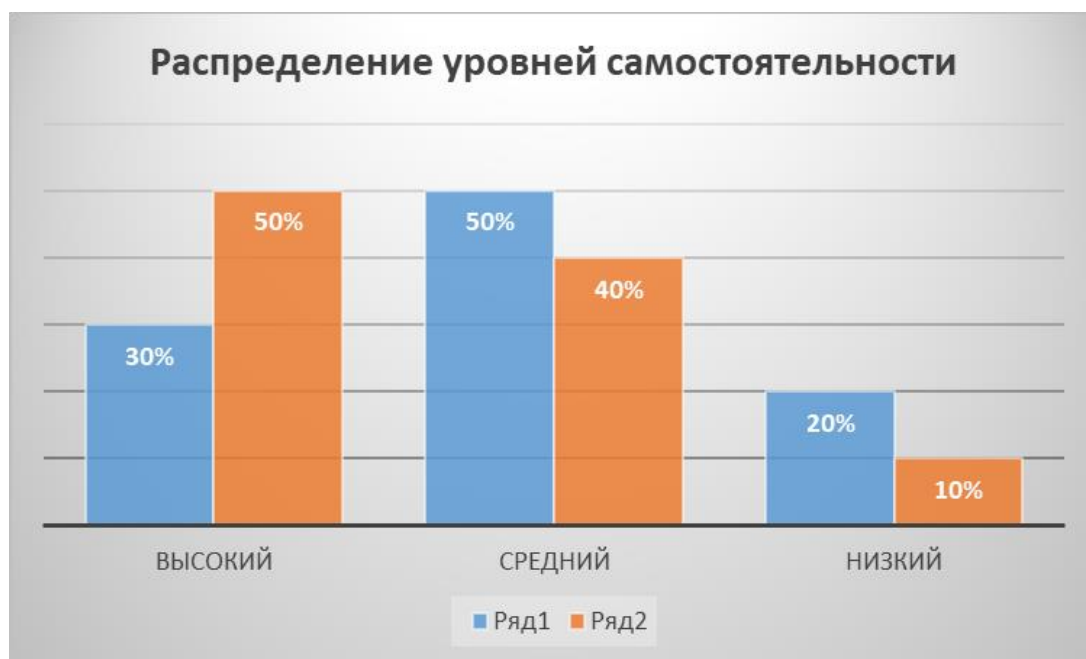


Рисунок 3 – Распределение уровней самостоятельности среди испытуемых до и после эксперимента по методике «Нерешаемая задача» в ЭГ

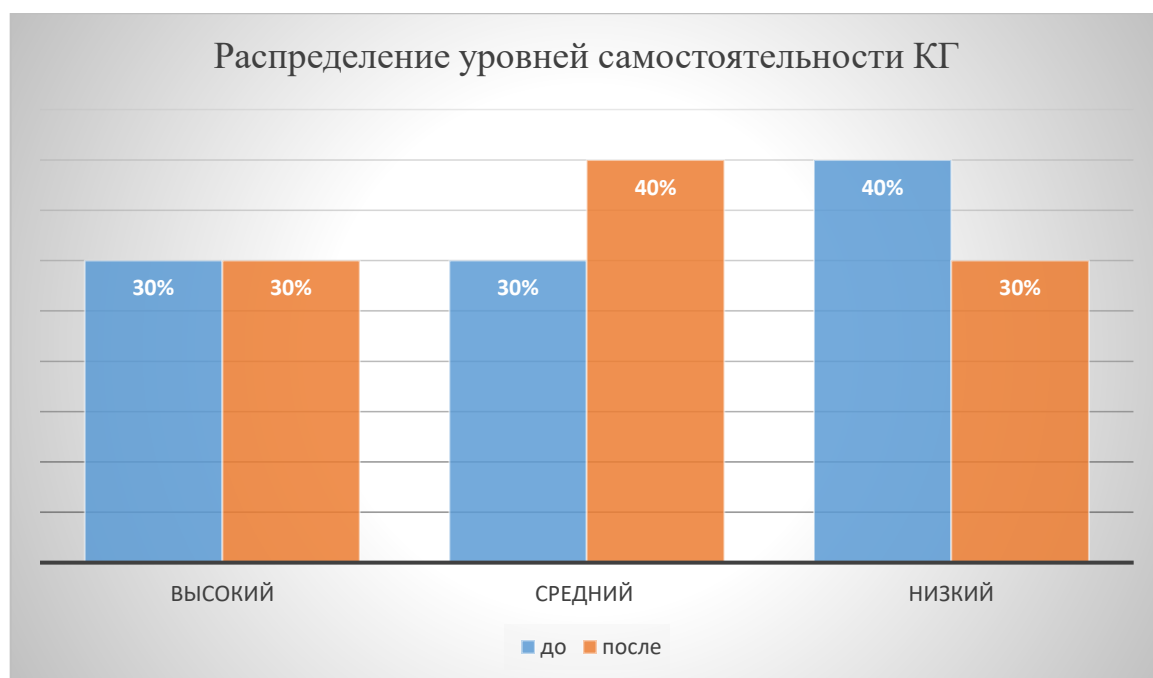


Рисунок 4 – Распределение уровней самостоятельности среди

испытуемых до и после эксперимента по методике «Нерешаемая задача» в КГ

Выводы:

До эксперимента у контрольной группы 30 % (3 человек) был выявлен высокий уровень самостоятельности, после у 30 % (3 человека), у экспериментальной группы 30 % (3 человека), после высокий уровень выявлен у 60 % (6 человек). Данные дети быстро справились с заданием, по результатам наблюдения данные испытуемые активны на уроках, вовремя и с интересом выполняют домашние задания. У них высокий уровень познавательной самостоятельности – данные дети одни из первых сдают работы, где задание были на индивидуальную работу. После эксперимента, наблюдая за учениками на уроках мы пришли к выводу, что проблемное обучение, применение игр – требуют большей подготовки учителя, но показывают качественные результаты, к которым мы убедились, повторяя процедуру диагностики.

До эксперимента у контрольной группы 30 % (3 человек) выявлен средний уровень самостоятельности, после у 40 % (4 человек). До эксперимента у экспериментальной группы 20 % (2 человек) выявлен средний уровень самостоятельности, после у 30 % (3 человек). В группу среднего уровня попали те ученики, которые до эксперимента показали низкий уровень. Учащиеся

более заинтересованы учебной, их активность на уроках возросла. Изменяя подход к ведению урока, мы дали возможность им раскрыться, почувствовать интерес и важность учебы. У них пропала нужда «отсиживаться» за своими более самостоятельными одноклассниками, поскольку на уроках у них была возможность думать и рассуждать самостоятельно.

До эксперимента у контрольной группы 40 % (4 детей) выявлен низкий уровень самостоятельности, после у 30 % (3 человека). До эксперимента у экспериментальной группы 50 % (5 детей) выявлен низкий уровень самостоятельности, после у 10 % (1 человека). Данные ученики в рамках низкого уровня немного подняли свои показатели. Им так же сложно работать на уроках в силу своих особенностей, но их интерес к школе возрос. С данными детьми будет продолжена работа.

Сравнение результатов на констатирующем и контрольном этапах по методике «Самостоятельность познавательной деятельности младшего школьника» А. А. Горчинской» представлены на рисунке 4.



Рисунок 5 – Распределение уровней самостоятельности среди испытуемых ЭК на констатирующем и контрольном этапе по методике «Самостоятельность познавательной деятельности младшего школьника» А. А. Горчинской»

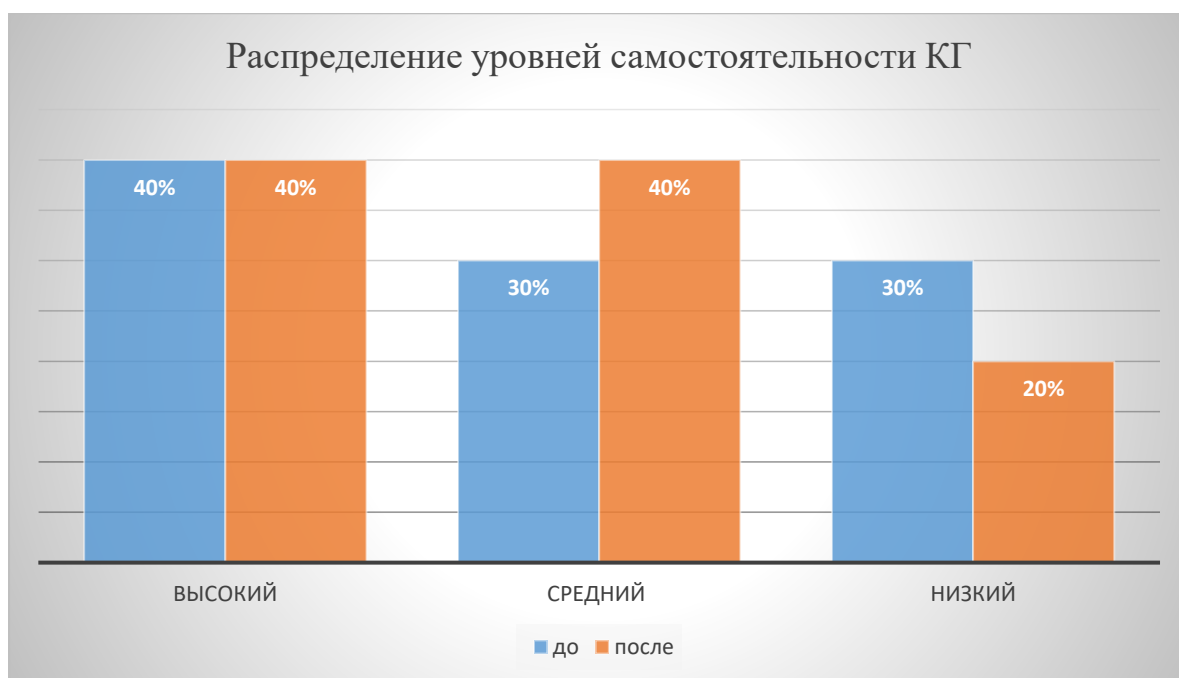


Рисунок 6 – Распределение уровней самостоятельности среди испытуемых КГ на констатирующем и контрольном этапе по методике «Самостоятельность познавательной деятельности младшего школьника» А. А. Горчинской»

Выводы:

До внедрения комплекса упражнений у контрольной группы 40 % (4 человек) был выявлен высокий уровень самостоятельности, после у 40 % (4 человека), у экспериментальной группы 30 % (3 человека), после высокий уровень выявлен у 60 % (6 человек). Данные ученики позитивно восприняли новые задания, их уровень учебной, познавательной самостоятельности, исходя из наблюдений, возрос. Данные ученики осознают полученный учебный материал и могут его применять в жизни. способности к анализу, рассуждениям, формулировке мыслей – все показатели повысились.

До внедрения комплекса упражнений у контрольной группы 30 % (3 человек) выявлен средний уровень самостоятельности, после у 40 % (4 человек). До эксперимента у экспериментальной группы 30 % (3 человек) выявлен средний уровень самостоятельности, после у 40 % (4 человек). В данную группу вошли ученики. Находившиеся до эксперимента на низком уровне. Данные испытуемые в достаточной степени овладели поисковыми

методами, улучшен навык самостоятельного рассуждения. При выполнении заданий, направленных на самостоятельное решение – еще допускают мелкие неточности, ошибки.

До внедрения комплекса упражнений у контрольной группы 30 % (3 детей) выявлен низкий уровень самостоятельности, после у 20 % (2 человека). До эксперимента у экспериментальной группы 40 % (4 детей) выявлен низкий уровень самостоятельности, после у 0%.

Для проверки выдвинутой гипотезы был использован U критерий Мана Уитни, сопоставлены показатели методики диагностики «Нерешаемая задача» на контрольной и экспериментальной группах.

Сформулируем гипотезы:

H₀: Интенсивность сдвигов в понижении самостоятельности не превосходит интенсивности сдвигов в повышении.

H₁: Интенсивность сдвигов в повышении самостоятельности превышает интенсивность сдвигов в понижении.

В ходе расчетов, применяемых к контрольной группе, было установлено, что эмпирическое значение находится в зоне незначимости ($U_{\text{эмп}} = 46,5$, при погрешности в 1%), и мы можем сделать вывод, что уровень самостоятельности у контрольной группы не изменяется.



Полученное эмпирическое значение $U_{\text{эмп}}(46,5)$ находится в зоне незначимости.

Рисунок 7 – Ось значимости

В ходе расчетов, применяемых к экспериментальной группе, было установлено, что эмпирическое значение находится в зоне значимости ($U_{\text{эмп}} = 16,5$, при погрешности в 1%), и мы можем сделать вывод, что уровень самостоятельности изменяется в сторону повышения.



Полученное эмпирическое значение $U_{\text{эмп}}(16.5)$ находится в зоне значимости.

Рисунок 8 – Ось значимости

Для проверки выдвинутой гипотезы был использован U-критерий Мана Уитни, сопоставлены показатели методики диагностики «Самостоятельность познавательной деятельности младшего школьника» А. А. Горчинской» на контрольной и экспериментальной группах.

В ходе расчетов на результатах контрольной группы было установлено, что эмпирическое значение находится в зоне незначимости ($U_{\text{эмп}} = 46$, при погрешности в 1 %), и мы можем сделать вывод, что изменение уровней самостоятельности до проведения программы и после не изменяется.



Полученное эмпирическое значение $U_{\text{эмп}}(46)$ находится в зоне незначимости.

Рисунок 9 – Ось значимости контрольная группа



Полученное эмпирическое значение $U_{\text{эмп}}(12)$ находится в зоне значимости.

Рисунок 10 – Ось значимости экспериментальная группа

В ходе расчетов на результатах экспериментальной группы было установлено, что эмпирическое значение находится в зоне значимости ($U_{\text{эмп}} = 12$, при погрешности в 1 %), и мы можем сделать вывод, что значимое

изменение уровней самостоятельности до проведения программы и после присутствует.

Таким образом, анализируя полученные результаты по проведенному педагогическому эксперименту, мы можем сделать вывод, что разработанные и предложенные методические приемы, техники, способствуют развитию самостоятельности младших школьников. Мы можем проследить количественные и качественные изменения среди испытуемых.

После реализации программы происходит качественное изменение уровня самостоятельности, что подтверждается увеличением показателей высокого и повышенного уровней самостоятельности и снижением показателей низкого уровня самостоятельности. Статистический анализ результатов опытно-экспериментальной работы подтвердил эффективность программы педагогического эксперимента по развитию самостоятельности у учащихся начальных классов ($U_{эмп}=16,5$, $U_{эмп}=12$ при погрешности в 1 %) и подтверждает правильность и достоверность выдвинутой гипотезы нашего исследования.

Выводы по Главе 2

В ходе констатирующего этапа эксперимента нами была определена концепция исследования, включающая в себя требования, этапы эксперимента, методы и методики исследования самостоятельности. В результате реализации констатирующего этапа эксперимента нами выявлено по методике 1: низкий уровень самостоятельности: у 40 % (4 человек контрольной группы) и у 50 % (5 человек экспериментальной группы), средний уровень у 30% (3 человек контрольной группы) и 20 % (2 человек экспериментальной группы), высокий уровень у 3 человек (30 % контрольной группы) и у 3 человек (30 % экспериментальной группы).

По методике 2 получены следующие результаты: низкий уровень самостоятельности: у 30 % (3 человек контрольной группы) и у 40 % (4 человек экспериментальной группы), средний уровень у 30 % (3 человек контрольной

группы) и 30 % (3 человек экспериментальной группы), высокий уровень у 4 человек (40 % контрольной группы) и у 3 человек (30 % экспериментальной группы). В реализации педагогического эксперимента примет участие экспериментальная группа, результаты которой показаны выше. Реализуя педагогический эксперимент, мы подтвердим или опровергнем гипотезу нашего исследования. Применение методов математической статистики дадут нам возможность проверить это утверждение.

Нами разработаны и приведены примеры упражнений и техник, развивающих самостоятельность младших школьников в процессе обучения. Данные упражнения применялись в экспериментальной группе учащихся второго класса. Представленные приемы проводили на каждом уроке, включая по 1-2 упражнения в план. Дети с интересом воспринимают новые технологии на уроке, повышается активность работы, класс работает слаженно. Замечено, что в ходе эксперимента более «сильные» ученики с охотой помогали «слабым», к концу эксперимента детям с низким уровнем самостоятельности помощь почти не требовалась.

Анализируя полученные результаты по проведенному педагогическому эксперименту, мы можем сделать вывод, что разработанные и предложенные методические приемы, техники, способствуют развитию самостоятельности младших школьников. Мы можем проследить количественные и качественные изменения среди испытуемых.

После реализации педагогического эксперимента происходит качественное изменение уровня самостоятельности, что подтверждается увеличением показателей высокого и повышенного уровней самостоятельности и снижением показателей низкого уровня самостоятельности. Статистический анализ результатов опытно-экспериментальной работы подтвердил эффективность программы педагогического эксперимента по развитию самостоятельности у учащихся начальных классов ($U_{эмп}=16,5$, $U_{эмп}=12$ при погрешности в 1 %) и подтверждает правильность и достоверность выдвинутой гипотезы нашего исследования.

Заключение

Нами изучена тема «Развитие самостоятельности у младших школьников в процессе обучения», в ходе выполнения которой выполнены поставленная цель и задачи исследования.

Изучив понятие самостоятельности младших школьников в психолого-педагогической литературе, мы пришли к выводу, что под самостоятельностью понимают – способность человека обнаруживать, каких именно знаний и умений ему недостает для решения данной задачи и находить недостающие знания и осваивать недостающие умения. Самостоятельность представляет собой волевое качество личности, которое характеризуется инициативным, критическим, ответственным отношением к собственной деятельности, умением планировать эту деятельность, ставить перед собой задачи и искать пути их решения без посторонней помощи, опираясь при этом на имеющиеся в собственном опыте знания, умения и навыки.

К условиям развития самостоятельности в процессе обучения исследователи относят: совокупность педагогических условий, таких как: целеполагание, содержание, формы и методы развития самостоятельности школьников, реализованные в учебном процессе, пакет образовательных программ, комплект средств научно-методического обеспечения и педагогической поддержки развития самостоятельности школьников, включающую в себя содержание, адекватные ему методы, формы и результаты, отражающие готовность школьников в их социальном и профессиональном самоопределении; и три компонента познавательной самостоятельности: содержательно-операционный, мотивационный и процессуальный.

Под приёмами развития самостоятельности исследователи понимают совокупность методов, технологий, педагогические средства, которые направлены на формирование и развитие самостоятельности школьников.

К приёмам развития самостоятельности относятся следующие: проблемная ситуация, групповая форма обучения, обучение в содружестве,

взаимообучение, работа в парах и группах сменного состава, учебный диалог, учебная дискуссия.

В ходе констатирующего этапа эксперимента нами была определена концепция исследования, включающая в себя требования, этапы эксперимента, методы и методики исследования самостоятельности. В результате реализации констатирующего этапа эксперимента нами выявлено по методике 1: низкий уровень самостоятельности: у 40 % (4 человек контрольной группы) и у 50 % (5 человек экспериментальной группы), средний уровень у 30 % (3 человек контрольной группы) и 20 % (2 человек экспериментальной группы), высокий уровень у 3 человек (30 % контрольной группы) и у 3 человек (30 % экспериментальной группы).

По методике 2 получены следующие результаты: низкий уровень самостоятельности: у 30 % (3 человек контрольной группы) и у 40 % (4 человек экспериментальной группы), средний уровень у 30 % (3 человек контрольной группы) и 30 % (3 человек экспериментальной группы), высокий уровень у 4 человек (40 % контрольной группы) и у 3 человек (30 % экспериментальной группы). В реализации педагогического эксперимента примет участие экспериментальная группа, результаты которой показаны выше. Реализуя педагогический эксперимент, мы подтвердим или опровергнем гипотезу нашего исследования. Применение методов математической статистики дадут нам возможность проверить это утверждение.

Нами разработаны и приведены примеры упражнений и техник, развивающих самостоятельность младших школьников в процессе обучения. Представленные приемы проводили на каждом уроке, включая по 1-2 упражнения в план. Дети с интересом воспринимают новые технологии на уроке, повышается активность работы, класс работает слаженно. Замечено, что в ходе эксперимента более «сильные» ученики с охотой помогали «слабым», к концу эксперимента детям с низким уровнем самостоятельности помощь почти не требовалась.

Анализируя полученные результаты по проведенному педагогическому эксперименту, мы можем сделать вывод, что разработанные и предложенные методические приемы, техники, способствуют развитию самостоятельности младших школьников. Мы можем проследить количественные и качественные изменения среди испытуемых.

После реализации программы происходит качественное изменение уровня самостоятельности, что подтверждается увеличением показателей высокого и повышенного уровней самостоятельности и снижением показателей низкого уровня самостоятельности. Статистический анализ результатов опытно-экспериментальной работы подтвердил эффективность программы педагогического эксперимента по развитию самостоятельности у учащихся начальных классов ($U_{эмп}=16,5$, $U_{эмп}=12$ при погрешности в 1 %) и подтверждает правильность и достоверность выдвинутой гипотезы нашего исследования.

Список использованных источников

1. Блонский, П.П. Развитие мышления школьника. // Избранные педагогические и психологические произведения. - Москва: Педагогика, 1979. - С. 5-117.
2. Блошистая, А.В. К вопросу о развитии пространственных представлений и пространственного мышления младших школьников // «Начальная школа: плюс минус». – Москва: 2000. № 4. - С. 55-63.
3. Быстрова, Т.В. Особенности самостоятельности младшего школьника в учебной деятельности. // Формирование младшего школьника как субъекта учебной деятельности. Ленинград: ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1990. - 145 с.
4. Виноградова, Н.Ф. Как реализовать личностно-ориентированное образование в начальной школе // «Начальная школа». – Москва: 2001. № 9. - С. 10-15.
5. Выготский, Л.С. Воображений и творчество в детском возрасте. – Москва: Просвещение, 1991. – 90 с.
6. Гальперин, П.Я. Организация умственной деятельности и эффективность учения. // Теории учения. Хрест. Часть 1. /Под ред. Н.Ф. Талызиной, И.А. Володарской. – Москва: МГУ, 1996. – С. 71-76.
7. Гурина, И.А. Исторический опыт развития познавательной самостоятельности в советской дидактике в 20–30-е гг. XX в. [Текст] / И. А. Гурина // Изв. высш. учеб. заведений. – Северо – Кавказский регион: Сер. Обществ. науки. 2007. № 5. – С. 145.
8. Гусева, Т.А. Психодиагностические методы исследования познавательной активности в контексте системного подхода // Научные проблемы гуманитарных исследований. 2008. Вып. 9. – С. 9–15.
9. Джурицкий, А.Н. История образования и педагогической мысли [Текст]/ А. Н. Джурицкий. – Москва: Академия, 2004. – 318 с.
10. Дробчик, Т.Ю., Невзоров, Б.П. Определение термина «познавательная самостоятельность» в синергетическом подходе к организации

образовательного процесса // Сибирский педагогический журнал. 2010. № 5. – С. 137–144.

1. 11. Иванова, А.В., Бугаева, А.П., Скрыбина, А.Г. Концептуальные основы формирования самостоятельной познавательной деятельности. Мир науки, культуры, образования. 2016. № 3 (58): – С. 52 – 54. Available at: <http://amnko.ru/index.php/russian/journals>
2. 12. Иванова, А.В., Скрыбина, А.Г. Познавательная самостоятельность как психолого-педагогическая проблема в современном образовании // МНКО. 2019. №5 (78). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/poznavatel'naya-samostoyatel'nost-kak-psihologo-pedagogicheskaya-problema-v-sovremennom-obrazovanii> (дата обращения: 27.11.2020).
3. 13. Красновский, Э.А. Активизация учебного познания // Советская педагогика. – Москва: 1989. № 5. – С. 9–15.
4. 14. Кухарев, Н.В. Формирование умственной самостоятельности. – Минск: 1972. – 144 с.
5. 15. Лебедева, Н.В. Преемственность в учебно-воспитательной работе учителей начальных классов и учителей-предметников. – Москва: «Начальная школа», №12, 1997. – С. 37-45.
6. 16. Леонтович, А.В. Об основных понятиях концепции развития исследовательской и проектной деятельности учащихся [Текст] / А. В. Леонтович // Исследовательская работа школьников. – Москва: 2003. № 4. – С. 12–17.
7. 17. Леонтьев, А.Н. Становление психологии деятельности: Ранние работы. – Москва: Смысл, 2003. – 170с .
8. 18. Лефтерова, Т.В. Учебная самостоятельность школьников как фактор повышения эффективности их самообразовательной деятельности: дис. ... канд. пед. наук. – Сургут: 2000. – 175 с.
9. 19. Лукьянова, М.И., Калинина, Н.В. Учебная деятельность школьников: сущность и возможность формирования. – Ульяновск: УГПУ им. И.Н. Ульянова, 1998. - 62 с.

20. Макарова, М.Ф. Развитие творческой активности учащихся в современной школе: Дисс. канд. пед. наук. – Саратов: 2004. – 269 с.
21. Медведев, И.В. Концепция самообразования: основные понятия и структура. – Москва: Образование и наука. 2012. № 2. – С. 32–42.
22. Младший школьник: помоги ему учиться: Книга для учителя и родителей / Г.И. Вергелес, Л.А. Матеева, А.И. Раев. – Санкт-Петербург: РГПУ им. А.И. Герцена, 2000. – 157 с.
23. Носикова, Я.Н. Понятие «Познавательная самостоятельность»: историко-педагогический анализ. // Наука и школа. 2015. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-poznavatel'naya-samostoyatel'nost-istoriko-pedagogicheskiy-analiz> (дата обращения: 27.11.2020).
24. Носикова, Я.Н., Обухов, А.С. Социально-педагогическая обусловленность развития познавательной самостоятельности младших школьников в процессе учебно-исследовательской деятельности // Проблемы современного образования. 2018. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-pedagogicheskaya-obuslovlennost-razvitiya-poznavatel'noy-samostoyatel'nosti-mladshih-shkolnikov-v-protsesse-uchebno> (дата обращения: 27.11.2020).
25. Обухов, А.С. Развитие исследовательской деятельности учащихся [Текст]: сб. ст. / А.С. Обухов. – Москва: Прометей МПГУ, 2006. – 224с.
26. Орлов, В.И. Активность и самостоятельность учащихся // Педагогика. – Москва: 1998. № 3. – С. 44–48.
27. Савенков, А.И. Методика исследовательского обучения младших школьников [Текст] / А. И. Савенков. – Самара: Учеб. литература, 2006. – 192 с.
28. Хлестова, Е.Д. Формирование ключевых компетенций познавательной активности современного подростка: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Москва: Просвещение, 2009. – 26 с.
29. Цукерман, Г.А., Венгер, А.Л. Развитие учебной самостоятельности. – Москва: ОИРО, 2010. – 432 с.

30. Шадриков, В.Д. Психология деятельности человека. – Москва: Институт психологии РАН, 2013. – 120 с.
31. Шевченко, С.Д. Как научить каждого. – Москва: «Просвещение», 1991. – 240 с.
32. Шмигирилова, И.Б. Познавательная компетентность в аспекте познавательной самостоятельности и познавательной активности // Образование и наука. 2014. №7 (116). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/poznavatel'naya-kompetentnost-v-aspekte-poznavatel'noy-samostoyatel'nosti-i-poznavatel'noy-aktivnosti> (дата обращения: 27.11.2020).
33. Щукина, Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе: учеб. пособие. – Москва: Просвещение, 1979. – 160 с.
34. Щукина, Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. – Москва: Педагогика, 1988. – 170 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Приложение 1

Методика «Нерешаемая задача»

Цель: определение таких психических реальностей, как уровень притязаний, познавательная потребность, самостоятельность, самооценка и т.д.

Инструкция для младшего школьного возраста. Экспериментатор предлагает ребенку поиграть в кубики. «Хочешь поиграть в кубики? Давай поиграем так: я тебе показываю картинку, а ты мне ее должен быстро собрать. Время я засекаю по секундомеру. Садись удобно. Посмотри на эту картинку. Теперь собирай ее». Картинку кладет на стол перед ребенком, включает секундомер. Экспериментатор одобряет действия ребенка: «Молодец, быстро собрал». «Хорошо и правильно все собрал» и т.д. После того как картинка собрана, секундомер выключается. Затем предлагает собрать вторую картинку, затем третью. Время засекается от начала сбора картинки до отказа ребенка от задания. Записав характер отказа, экспериментатор спрашивает: «Как ты думаешь, почему эта картинка не собралась?» Записывает ответ и предлагает ребенку отдохнуть, а через некоторое время вновь возвращает его к выполнению задания. Фиксирует поведение ребенка после проведения эксперимента.

На основании полученных результатов можно сделать ряд выводов:

- 1) Высокий уровень - школьники работали самостоятельно, не обращались за помощью к учителю (5 баллов);
- 2) Средний уровень - работали самостоятельно 10-15 минут, затем обратились за помощью (3 балла);
- 3) Низкий уровень - поняв, что решить не могут, бросили работу (1 балл).

Форма протокола

| Фамилия, имя | Класс | Время сбора картинки | | | Характер отказа | Причина отказа | Поведение учащихся |
|-----------------|-------|----------------------|-----|-----|--------------------|-------------------|-----------------------|
| | | 1-й | 2-й | 3-й | | | |
| 1. | | | | | | | |
| 2. | | | | | | | |
| 3. | | | | | | | |

Методика «Самостоятельность познавательной деятельности младшего школьника» А. А. Горчинской»

Цель: выявление наличия процессуального критерия самостоятельности

Инструкция. Каждому школьнику был дан экземпляр анкеты, состоящей из шести вопросов. Ответить на вопросы нужно было путем выбора одного из трех вариантов ответа. За каждый ответ можно было получить от 0 до 2 баллов. О наличии того или иного уровня у школьника можно судить по количеству набранных им баллов:

10 – 12 баллов – высокий уровень

8 – 9 баллов – средний уровень

0 – 7 баллов – низкий уровень

Анкета на основании методики «Самостоятельность в познавательной деятельности младшего школьника» А. А. Горчинской

Анкета

1) Самостоятельно ли ты выполняешь домашнее задание?

а) Да

б) Иногда

в) Нет

2) Самостоятельно ли ты, без напоминаний, садишься за выполнение домашнего задания?

а) Да

б) Иногда

в) Нет

3) Стремись ли ты самостоятельно расширять свои знания, если тема тебя заинтересовала?

- а) Да
- б) Иногда
- в) Нет

4) Нравится ли тебе выполнять творческие задания?

- а) Да
- б) Иногда
- в) Нет

5) Что ты сделаешь, если тебе зададут вопрос на сообразительность?

- а) Помучаюсь, но найду ответ самостоятельно
 - б) Спрошу ответ у других
 - в) Когда как
- б) Что ты делаешь, когда узнаешь на уроке что-то новое?
- а) Стремлюсь с кем-то поделиться, рассказать (родителям, друзьям)
 - б) Иногда хочется с кем-нибудь поделиться
 - в) Я не стану об этом рассказывать

Сводные таблицы по проведенному исследованию
методика «Нерешаемая задача»

| ФИ | Класс | Баллы | | Уровень | | Контрольная группа |
|-----|-------|-------|-------|---------|-------|--------------------|
| | | До | После | До | После | |
| 1. | 2Б | 5 | 5 | Выс | Выс | Контрольная группа |
| 2. | 2Б | 3 | 3 | Сред | Сред | |
| 3. | 2Б | 5 | 5 | выс | Выс | |
| 4. | 2Б | 1 | 3 | Низ | Сред | |
| 5. | 2Б | 5 | 5 | Выс | Выс | |
| 6. | 2Б | 3 | 3 | Сред | Сред | |
| 7. | 2Б | 1 | 1 | Низ | Низ | |
| 8. | 2Б | 3 | 3 | Сред | Сред | |
| 9. | 2Б | 1 | 1 | Низ | Низ | |
| 10. | 2Б | 1 | 1 | Низ | Низ | |
| 11. | 2Б | 5 | 5 | Выс | Выс | Эксперим группа |
| 12. | 2Б | 1 | 3 | Низ | Сред | |
| 13. | 2Б | 1 | 1 | Низ | Низ | |
| 14. | 2Б | 5 | 5 | Выс | Выс | |
| 15. | 2Б | 5 | 5 | Выс | Выс | |
| 16. | 2Б | 1 | 3 | Низ | Сред | |
| 17. | 2Б | 1 | 5 | Низ | Выс | |
| 18. | 2Б | 3 | 5 | Сред | Выс | |
| 19. | 2Б | 3 | 5 | Сред | Выс | |
| 20. | 2Б | 1 | 3 | Низ | Сред | |

Расчет критерия для контрольной группы

расчет U-критерия Манна-Уитни

Шаг 2

| № | Выборка 1 | Ранг 1 | Выборка 2 | Ранг 2 |
|--------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| 1 | 5 | 17.5 | 5 | 17.5 |
| 2 | 3 | 11 | 3 | 11 |
| 3 | 5 | 17.5 | 5 | 17.5 |
| 4 | 1 | 4 | 3 | 11 |
| 5 | 5 | 17.5 | 5 | 17.5 |
| 6 | 3 | 11 | 3 | 11 |
| 7 | 1 | 4 | 1 | 4 |
| 8 | 3 | 11 | 3 | 11 |
| 9 | 1 | 4 | 1 | 4 |
| 10 | 1 | 4 | 1 | 4 |
| Суммы: | | 101.5 | | 108.5 |

Результат: $U_{ЭМП} = 46.5$

Критические значения

| $U_{кр}$ | |
|---------------|---------------|
| $p \leq 0.01$ | $p \leq 0.05$ |
| 19 | 27 |
| | |



Полученное эмпирическое значение $U_{\text{Эмп}}(46.5)$ находится в зоне незначимости.

Расчет U-критерия Манна-Уитни для экспериментальной группы

| № | Выборка 1 | Ранг 1 | Выборка 2 | Ранг 2 |
|--------|-----------|--------|-----------|--------|
| 1 | 5 | 16 | 5 | 16 |
| 2 | 1 | 3.5 | 3 | 9 |
| 3 | 1 | 3.5 | 1 | 3.5 |
| 4 | 5 | 16 | 5 | 16 |
| 5 | 5 | 16 | 5 | 16 |
| 6 | 1 | 3.5 | 3 | 9 |
| 7 | 1 | 3.5 | 5 | 16 |
| 8 | 3 | 9 | 5 | 16 |
| 9 | 3 | 9 | 5 | 16 |
| 10 | 1 | 3.5 | 3 | 9 |
| Суммы: | | 83.5 | | 126.5 |

Результат: $U_{\text{Эмп}} = 16,5$

Критические значения

| $U_{\text{Кр}}$ | |
|-----------------|---------------|
| $p \leq 0.01$ | $p \leq 0.05$ |
| 19 | 27 |



Полученное эмпирическое значение $U_{\text{эмп}}(16.5)$ находится в зоне значимости.

Результаты исследования по методике «Самостоятельность познавательной деятельности младшего школьника» А. А. Горчинской»

| ФИ | Класс | Баллы | | Уровень | | Контрольная группа |
|-----|-------|-------|-------|---------|-------|--------------------|
| | | До | После | До | После | |
| 1. | 2Б | 10 | 10 | Выс | Выс | Контрольная группа |
| 2. | 2Б | 8 | 8 | Сред | Сред | |
| 3. | 2Б | 10 | 10 | Выс | Выс | |
| 4. | 2Б | 3 | 8 | Низ | Сред | |
| 5. | 2Б | 10 | 10 | Выс | Выс | |
| 6. | 2Б | 10 | 10 | Выс | Выс | |
| 7. | 2Б | 5 | 5 | Низ | Низ | |
| 8. | 2Б | 8 | 8 | Сред | Сред | |
| 9. | 2Б | 8 | 8 | Сред | Сред | |
| 10. | 2Б | 4 | 4 | Низ | Низ | |
| 11. | 2Б | 10 | 12 | Выс | Выс | Эксперим группа |
| 12. | 2Б | 8 | 9 | Сред | Сред | |
| 13. | 2Б | 3 | 9 | Низ | Сред | |
| 14. | 2Б | 10 | 12 | Выс | Выс | |
| 15. | 2Б | 10 | 12 | Выс | Выс | |
| 16. | 2Б | 2 | 9 | Низ | Сред | |
| 17. | 2Б | 4 | 12 | Низ | Выс | |
| 18. | 2Б | 8 | 12 | Сред | Выс | |
| 19. | 2Б | 8 | 12 | Сред | Выс | |
| 20. | 2Б | 3 | 9 | Низ | Сред | |

Расчет U-критерия Манна-Уитни для контрольной группы

| № | Выборка 1 | Ранг 1 | Выборка 2 | Ранг 2 |
|--------|-----------|--------|-----------|--------|
| 1 | 10 | 16.5 | 10 | 16.5 |
| 2 | 8 | 9 | 8 | 9 |
| 3 | 10 | 16.5 | 10 | 16.5 |
| 4 | 3 | 1 | 8 | 9 |
| 5 | 10 | 16.5 | 10 | 16.5 |
| 6 | 10 | 16.5 | 10 | 16.5 |
| 7 | 5 | 4.5 | 5 | 4.5 |
| 8 | 8 | 9 | 8 | 9 |
| 9 | 8 | 9 | 8 | 9 |
| 10 | 4 | 2.5 | 4 | 2.5 |
| Суммы: | | 101 | | 109 |

Результат: $U_{\text{эмп}} = 46$

Критические значения

| $U_{\text{кр}}$ | |
|-----------------|---------------|
| $p \leq 0.01$ | $p \leq 0.05$ |
| 19 | 27 |



Полученное эмпирическое значение $U_{\text{эмп}}(46)$ находится в зоне незначимости.

Расчет U-критерия Манна-Уитни для экспериментальной группы

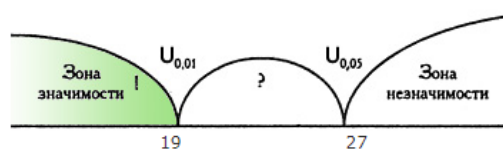
| № | Выборка 1 | Ранг 1 | Выборка 2 | Ранг 2 |
|--------|-----------|--------|-----------|--------|
| 1 | 10 | 13 | 12 | 17.5 |
| 2 | 8 | 6 | 9 | 9.5 |
| 3 | 3 | 2.5 | 9 | 9.5 |
| 4 | 10 | 13 | 12 | 17.5 |
| 5 | 10 | 13 | 12 | 17.5 |
| 6 | 2 | 1 | 9 | 9.5 |
| 7 | 4 | 4 | 12 | 17.5 |
| 8 | 8 | 6 | 12 | 17.5 |
| 9 | 8 | 6 | 12 | 17.5 |
| 10 | 3 | 2.5 | 9 | 9.5 |
| Суммы: | | 67 | | 143 |

Результат: $U_{эмп} = 12$

Критические значения

| $U_{кр}$ | |
|---------------|---------------|
| $p \leq 0.01$ | $p \leq 0.05$ |
| 19 | 27 |

Ось значимости:



Полученное эмпирическое значение $U_{эмп}(12)$ находится в зоне значимости.