

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

«Тольяттинский государственный университет»

ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

(наименование института полностью)

Кафедра «Дошкольная педагогика, прикладная психология»

(наименование кафедры)

44.04.02 Психолого-педагогическое образование

(код и наименование направления подготовки)

Психология и педагогика детства

(направленность (профиль))

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

на тему **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ
ФОРМИРОВАНИЯ У ДЕТЕЙ 5-6 ЛЕТ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ
САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ**

Студент

А.Р. Ахметсагирова

(И.О. Фамилия)

(личная подпись)

Научный

В.В. Щетинина

(И.О. Фамилия)

(личная подпись)

руководитель

Руководитель программы д.п.н., профессор О.В. Дыбина

(ученая степень, звание, И.О. Фамилия)

(личная подпись)

« ____ » _____ 2019 г.

Допустить к защите

Заведующий кафедрой д.п.н., профессор О.В. Дыбина

(ученая степень, звание, И.О. Фамилия)

(личная подпись)

« ____ » _____ 2019 г.

Тольятти 2019

Оглавление

Введение.....	3
Глава 1. Теоретические основы формирования у детей 5-6 лет познавательной самостоятельности	12
1.1 Формирование у детей 5-6 лет познавательной самостоятельности как психолого-педагогическая проблема	12
1.2 Характеристика психолого-педагогических условий формирования у детей 5-6 лет познавательной самостоятельности	21
Выводы по первой главе	36
Глава 2. Экспериментальная работа по формированию у детей 5-6 лет познавательной самостоятельности в созданных психолого-педагогических условиях	38
2.1 Исследование уровня сформированности у детей 5-6 лет познавательной самостоятельности	38
2.2 Содержание работы с детьми по реализации психолого-педагогических условий формирования у детей 5-6 лет познавательной самостоятельности	65
2.3 Выявление динамики в уровне сформированности у детей 5-6 лет познавательной самостоятельности	91
Выводы по второй главе.....	100
Заключение	102
Список используемой литературы	105
Приложения	112

Введение

Актуальность исследования на социально-педагогическом уровне обусловлена тем, что в условиях становления современного информационного общества одной из актуальных проблем образования становится формирование у детей способности самостоятельно осуществлять поиск информации, решать разнообразные поисковые задачи. В соответствии с целевыми ориентирами Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (2013), ребенок должен проявлять инициативу и самостоятельность в деятельности, в том числе познавательно-исследовательской. Поэтому важной образовательной задачей становится развитие у дошкольников познавательной самостоятельности. От этого во многом зависит успешность обучения ребенка в школе. Познавательная самостоятельность становится основой формирования познавательных и регулятивных метапредметных универсальных учебных действий. Неравномерность развития или недостаточность проявления познавательной самостоятельности может негативно сказаться на отношении ребенка к себе, отношениях со сверстниками, взрослыми, на его личностном развитии в целом.

Становление познавательной самостоятельности предполагает способность ребенка делать четкие суждения по поводу своей деятельности, принимать соответствующие решения, инициировать собственную активность, брать на себя ответственность за процесс деятельности и ее результат.

Актуальность исследования на научно-теоретическом уровне связана с тем, что традиционно исследовалась познавательная самостоятельность учащихся, их способность к саморегуляции в учебной деятельности (Б.П. Есипов, И.Я. Лернер, П.И. Пидкасистый, Н.А. Половникова, Т.И. Шамова, Г.И. Щукина и др.). Вместе с тем стремление к самостоятельности по мнению психологов (Р.С. Буре, Л.С. Выготского, В.Д. Иванова, И.С. Кона,

К.П. Кузовковой, А.Н. Леонтьева, А.А. Люблинской, Л.Ф. Островской, С.Л. Рубинштейна, Е.О. Смирновой) является внутренней потребностью маленького ребенка, которую необходимо поддерживать и развивать.

Развитие самостоятельности личности человека является предметом изучения разных наук. В философии самостоятельность исследуется в связи с проблемой свободы и саморазвития. В исследованиях отечественных педагогов и психологов самостоятельность рассматривается с нескольких позиций, таких как: 1) объективная необходимость жизни и деятельности человека (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, И.Я. Лернер, Н.А. Половникова, Л.П. Аристова); 2) средство и одновременно результат образования (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина, Ш.А. Амонашвили); 3) свойство личности, связанное с активной работой воли, чувств, выработкой мировоззрения (Л.В. Жаров, Е.П. Ильин, Г.И. Щукина); 4) способность к рефлексивным действиям (Г.А. Цукерман, А.В. Карпов).

Современные ученые характеризуют данное понятие как: интерес к познанию, умение осуществлять познавательную деятельность через целенаправленный творческий поиск (И.Я. Лернер), как готовность самостоятельно вести целенаправленную познавательную деятельность (Л.П. Аристова, Н.А. Половникова), как относительно устойчивое независимое от вида деятельности качество личности (Л.А. Беляева, Л.С.Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн), как волевую черту личности (Е.П. Ильин), как интегративное (интегральное) качество личности (В.В. Зайко, З.Ф. Чехлова, Т.И. Шамова, В.В. Щетинина и др.).

В современных исследованиях познавательная самостоятельность дошкольников как объект исследования представлена слабо (Г.Н. Гришкова, Т.В. Коломиец, М.Ю. Калашникова).

Для нашего исследования представляет интерес рассмотрение познавательной самостоятельности как личностного образования, которое

начинает свое формирование в дошкольном возрасте, обусловлено становлением у ребенка позиции субъекта познавательно-исследовательской деятельности и связано с формированием таких свойств личности как способность к саморегуляции, волевому усилию, рефлексии и др.

Актуальность исследования на научно-методическом уровне обусловлена тем, что методические аспекты формирования познавательной самостоятельности дошкольников широко не представлены.

Исследователи (П.И. Пидкасистый, В.Н. Пустовойтов, Г.И. Щукина, и др.) уделяют пристальное внимание формированию познавательной самостоятельности у детей школьного возраста, подростков и студентов, предлагают приемы, методы, психолого-педагогические условия формирования познавательной самостоятельности у данных категорий обучающихся. Выделены познавательные и регулятивные метапредметные универсальные учебные действия, представлен ряд рекомендаций по их формированию, что и обеспечивает проявление самостоятельности в учебной деятельности (В.Г. Закирова, Е.О. Иванова, М.П. Калинина, В.И. Орлов, Э.Г. Сабирова и др.).

У дошкольников психолого-педагогические условия формирования познавательной самостоятельности недостаточно исследованы и выделены в современной педагогике, методы и приемы разработаны поверхностно.

Анализ педагогической практики и исследований позволили выявить следующие **противоречия**:

– между необходимостью формирования познавательной самостоятельности детей старшего дошкольного возраста и недостаточным исследованием сущности данного процесса;

– между возможностью формирования познавательной самостоятельности у детей 5-6 лет и недостаточной разработкой соответствующих психолого-педагогических условий, обеспечивающих эффективность данной работы в дошкольной образовательной организации.

Таким образом, из выделенных противоречий, сформулирована **проблема исследования**: каковы психолого-педагогические условия формирования познавательной самостоятельности у детей 5-6 лет?

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить психолого-педагогические условия формирования у детей 5-6 лет познавательной самостоятельности.

Объект исследования: процесс формирования у детей 5-6 лет познавательной самостоятельности.

Предмет исследования: психолого-педагогические условия формирования у детей 5-6 лет познавательной самостоятельности.

Гипотеза исследования состоит из следующих предположений: формирование у детей 5-6 лет познавательной самостоятельности происходит при следующих психолого-педагогических условиях:

- обеспечение мотивации детей и эмоционально благоприятного фона для проявления самостоятельности в познавательно-исследовательской деятельности;

- накопление детьми опыта саморегуляции, самоконтроля, самооценки, рефлексии познавательно-исследовательской деятельности;

- трансляция детям образца-ориентира проявления познавательной самостоятельности в познавательно-исследовательской деятельности;

- поэтапная реализация содержания, методов и средств образовательной работы с детьми, обеспечивающих становление у ребенка позиции субъекта познавательно-исследовательской деятельности и освоение компонентов познавательной самостоятельности;

- создание предметно-пространственной среды, обуславливающей проявление познавательной самостоятельности детей в самостоятельной познавательно-исследовательской деятельности.

В соответствии с целью и гипотезой исследования определены **задачи**.

1. Раскрыть теоретическое состояние исследуемой проблемы на современном этапе, уточнить компоненты познавательной самостоятельности, специфику процесса ее формирования.

2. Определить показатели познавательной самостоятельности и выявить уровни ее сформированности у детей 5-6 лет, изучить особенности образовательной работы с детьми по ее формированию.

3. Выделить и описать психолого-педагогические условия формирования у детей 5-6 лет познавательной самостоятельности, методы и средства их реализации.

4. Выявить динамику в уровне сформированности у детей 5-6 лет познавательной самостоятельности после реализации разработанных психолого-педагогических условий.

Теоретическая основа исследования:

– теория субъектно-деятельностного подхода к развитию личности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, В.Н. Мясищев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.);

– положение о единстве сознания и деятельности (Л.А. Венгер);

– идеи личностно-ориентированного подхода в образовании (Н.А. Алексеев, В.А. Петровский, Е.Н. Шиянов, Е.И. Русина, И.С. Якиманская);

– психолого-педагогические положения о закономерностях познания и этапах формирования у детей познавательной самостоятельности (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, О.Л. Князева, А.К. Осницкий, А.Н. Поддьяков, Т.А. Серебрякова, Т.И. Шамова, В.В. Щетинина);

– теоретические положения о сущности познавательной самостоятельности и ее формировании у детей (Г.Н. Гришкова, Т.В. Коломиец, М.Ю. Калашникова М.И. Лисина, В.В. Щетинина, Е.И. Щербакова и др.).

Для того чтобы решить поставленные задачи необходимо использовать

следующие методы исследования:

– теоретические методы (анализ педагогической и психологической литературы по исследуемой проблеме; разработка гипотезы исследования, проектирование результатов и процессов их достижения на различных этапах работы);

– эмпирические методы (наблюдение, беседы с детьми, анализ проблемных ситуаций; психолого-педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий и контрольный этапы));

– методы анализа и обработки результатов (количественный и качественный анализы результатов исследования, метод наглядного представления материалов).

Экспериментальная база исследования: МАОУ ДС № 200 «Волшебный башмачок» г. о. Тольятти. В исследовании принимали участие 40 детей 5-6 лет (20 детей экспериментальной группы и 20 детей контрольной группы), 8 педагогов (воспитателей).

Основные этапы и организация и исследования. В исследовании мы можем выделить три этапа.

В ходе первого этапа (сентябрь 2017 г. – июнь 2018 г.) осуществлялось накопление материала. Проводилось изучение, систематизация, анализ и отбор психолого-педагогической и методической литературы для установления изученности и научной разработанности исследуемой проблемы. Были сформулированы тема и рабочая гипотеза, определены объект, предмет, цель и основные задачи исследования. Была составлена программа исследования, определены исходные параметры, методы, понятийный аппарат. Был выбран диагностический инструментарий для определения уровня сформированности у детей 5-6 лет познавательной самостоятельности и изучения состояния педагогической практики и особенностей организации и проведения образовательной деятельности с использованием познавательно-

исследовательской деятельности детей.

В ходе второго этапа (июнь 2018 г. – февраль 2019 г.) уточнялись теоретические основы исследования. Проводилось выявление у детей 5-6 лет уровня сформированности познавательной самостоятельности, изучение состояния педагогической практики, психолого-педагогических условий формирования у детей 5-6 лет познавательной самостоятельности. Осуществлялась экспериментальная проверка содержания гипотезы, и обработка результатов констатирующего этапа экспериментальной работы. Проводились формирующий и контрольный этапы экспериментальной работы.

В ходе третьего этапа (февраль – июнь 2019 г.) производилось теоретическое осмысление результатов экспериментальной работы, анализ, обобщение и систематизация результатов экспериментального этапа исследования, оформление диссертационной работы.

Новизна исследования состоит в следующем: выявлено состояние изучаемой проблемы в теории и педагогической практике на современном этапе; получены экспериментальные данные о проявлении у детей 5-6 лет познавательной самостоятельности; определены, теоретически обоснованы и экспериментально проверены психолого-педагогические условия формирования у детей 5-6 лет познавательной самостоятельности.

Теоретическая значимость исследования состоит в следующем: уточнены показатели познавательной самостоятельности у детей 5-6 лет, охарактеризованы ее уровни; обоснованы и охарактеризованы психолого-педагогические условия формирования у детей 5-6 лет познавательной самостоятельности.

Практическая значимость исследования заключается в том, что в работе с дошкольниками могут быть использованы диагностические методики по изучению уровня сформированности у детей 5-6 лет познавательной самостоятельности; а также апробированное содержание, методы и средства

образовательной работы с детьми по реализации психолого-педагогических условий формирования у детей 5-6 лет познавательной самостоятельности.

Достоверность, объективность и обоснованность основных положений и выводов исследования подтверждено концептуальными научными положениями психологии и педагогики; результатами теоретического и экспериментального этапов исследования.

Практическая апробация и внедрение результатов исследования. В магистерской диссертации представлен опыт научной работы автора. Основные положения исследования были представлены на научно-практической конференции «Студенческие Дни науки» ТГУ (2018 г.).

Разработанные конспекты образовательной деятельности с детьми включены в перспективный план старшей группы общеразвивающей направленности МАОУ ДС № 200 «Волшебный башмачок» г. о. Тольятти, в рамках реализации образовательной области «Познавательное развитие».

По итогам исследования опубликовано три работы.

Основные положения исследования, представленные на защиту:

1. Познавательная самостоятельность детей дошкольного возраста представляют собой личностное образование, которое охватывает когнитивную, мотивационную, эмоционально-волевою, действенно-практическую сферы личности ребенка, обеспечивает саморегуляцию целенаправленной познавательно-исследовательской деятельности, определяет ее процессуальные особенности и эффективность. Формирование познавательной самостоятельности ребенка происходит как постепенное становление ее компонентов (мотивационно-волевой, ориентационный, исполнительский, контрольно-оценочный) и предполагает становление рефлексивности субъекта деятельности, осознание мотивов, целей, способов деятельности, установление их соотношения; освоение навыков самоконтроля и самооценки во всей совокупности действий на всех этапах деятельности (предвосхищающий,

итоговый и процессуальный самоконтроль).

2. Этапы работы с детьми по формированию познавательной самостоятельности (мотивационный этап, обучающий этап, этап саморегуляции самостоятельной деятельности) определяются с учетом следующих линий усложнений: 1) в освоении детьми навыков самоконтроля, самооценки и саморегуляции – от освоения ориентировочной основы действий в соответствии с логикой механизма интериоризации, к их применению при решении конкретных поисковых задач; 2) в руководстве познавательной деятельностью детей – от внешней регуляции педагогом к внутренней, личностной саморегуляции самостоятельной деятельности.

3. Конкретизация психолого-педагогических условий формирования у детей 5-6 лет познавательной самостоятельности определяется овладением детьми позицией субъекта познавательно-исследовательской деятельности, накоплением опыта самоконтроля, самооценки, рефлексии в решении поисковых задач, возможностью восприятия детьми образца-ориентира выполнения, использованием методов и средств проблемного обучения.

Структура магистерской диссертации обусловлена логикой исследования. Магистерская диссертация содержит введение, две главы, заключение, список используемой литературы (53 наименования), 5 приложений. Для иллюстрации текста используется 10 таблиц, 6 рисунков.

Глава 1. Теоретические основы формирования у детей 5-6 лет познавательной самостоятельности

1.1 Формирование у детей 5-6 лет познавательной самостоятельности как психолого-педагогическая проблема

Изучение проблемы формирования у детей 5-6 лет познавательной самостоятельности требует уточнения нашей позиции в трактовке понятий «самостоятельность», «познавательная самостоятельность», уточнение ее компонентов, возрастных особенностей детей, определяющих особенности и характеристики процесса ее формирования.

Развитие самостоятельности личности человека является предметом изучения разных наук.

С точки зрения этимологии слова, «самостоятельность» может быть определена как «сам» и «стоять». С.Ю. Головин в своем словаре практического психолога дает такое определение понятию «самостоятельность»: «обобщенное свойство личности, проявляющееся в инициативности, критичности, адекватной самооценке и чувстве личной ответственности за свою деятельность и поведение» [34].

В философии самостоятельность исследуется в связи с проблемой свободы и саморазвития. В философском словаре под редакцией И.Т. Фролова дается такое определение: «самостоятельный человек – это человек, способный сам генерировать цели собственной жизнедеятельности и на практике осуществлять их» [28].

В исследованиях отечественных педагогов и психологов самостоятельность рассматривается с нескольких позиций, таких как: 1) объективная необходимость жизни и деятельности человека (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, И.Я. Лернер, Н.А. Половникова,

Л.П. Аристова); 2) средство и одновременно результат образования (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина, Ш.А. Амонашвили); 3) свойство личности, связанное с активной работой воли, чувств, выработкой мировоззрения (Л.В. Жаров, Е.П. Ильин, Г.И. Щукина); 4) способность к рефлексивным действиям (Г.А. Цукерман, А.В. Карпов) [8].

В исследованиях зарубежных научных школ понятие «самостоятельность» больше используется в узком смысле, только как «познавательная самостоятельность» (М. Монтессори [53], Ж. Пиаже [49], Г. Олпорт [50], К. Роджерс [51])

Е.П. Ильин рассматривает самостоятельность как волевую черту личности и считает, что самостоятельность – это способность осуществлять любую деятельность без посторонней помощи, что проявляется в принятии самостоятельного решения для осуществления достижения цели, самоконтроле, ответственности за поступки и деятельность. Таким образом, самостоятельность – устойчивое качество личности, независимое от той или иной деятельности [15].

Л.С. Выготский связывает становление самостоятельности с процессом обучения [9]. Важно учитывать его положение о том, что развитие ребенка идет вслед за процессом обучения, и выделенные автором два уровня развития ребенка (уровень его актуального развития и зону ближайшего развития). Зона ближайшего развития обнаруживается в совместном со взрослыми решении задач. Именно обучение должно создавать зону ближайшего развития. Такое обучение двигает развитие, идет впереди него, опираясь не только на созревшие функции, но и на те, которые еще созревают. Самостоятельное решение ребенком познавательных задач характеризует уровень его актуального развития.

Ориентируясь на подходы Л.С. Выготского, И.Я. Лернер предлагает раскрыть самостоятельность как «качество личности, выражаемое в

способности ребенка собственными силами организовать свою познавательную деятельность и осуществлять ее для решения новой познавательной проблемы» [22].

Уточняя сущность понятия «познавательная самостоятельность», требует обратиться к работам Н.Ф. Виноградовой [10], А.К. Осницкого [25], Т.И. Шамовой [39], В.В. Щетининой [40], Г.И. Щукиной [46], И.С. Якиманской [48] и др.

Согласно определению А.Н. Леонтьева: «познавательная самостоятельность – это система внутренних образований и их внешнего проявления – практических действий по самообразованию. Подчиненность всех действий ребенка решению перспективной, значимой для него задачи, направленность всей деятельности на достижение поставленной цели – один из важных признаков высокого уровня развития познавательной самостоятельности старшего дошкольника» [21].

Н.Ф. Виноградова, считает, что познавательная самостоятельность связана с умением ставить перед собой различные исследовательские задачи и решать их вне опоры и побуждения извне [10]. Это умение непосредственно связано с потребностью человека выполнять действия по собственному осознанному побуждению. При этом на первый план выходят такие особенности ребенка, как его познавательная активность, интерес, творческая направленность, инициатива, умение ставить перед собой цели и планировать свою работу. Следовательно, невозможно развить познавательную способность у ребенка без развития способности к рефлексии (как способности осознать недостающее, понять, что неизвестно, опознать задачу как новую) и умение искать (либо самостоятельно продвигаясь вперед, либо спрашивая умеющего и знающего человека, либо обращаясь к информационным источникам).

Существует ряд современных исследователей, которые подходят к изучению самостоятельности как интегративного (интегрального) качества

личности (В.В. Зайко, З.Ф. Чехлова, Т.И. Шамова, В.В. Щетинина и др.). Они подчеркивают, что самостоятельности выражается в объединении других личностных характеристик, направленных на внутреннюю мобилизацию всех сил, средств и ресурсов для планирования и осуществления программы действий без помощи извне.

И.А. Зимняя утверждает, что познавательная самостоятельность – это многоаспектное личностное образование, предполагающее умение использовать полученные знания в различных жизненных ситуациях. В познавательной самостоятельности выделяется несколько характерных черт личности: саморегуляция познавательной деятельности, синтез познавательного мотива и способов самостоятельного поведения, устойчивое положительное отношение к процессу познания. Познавательная самостоятельность охватывает также чувственное восприятие, запоминание, различные виды действий, эмоциональное состояние личности и т.д. [14].

Исследуя проблему познавательной самостоятельности, ученые, прежде всего, определяют ее роль в способности личности активно и творчески воспринимать материал (начальный степень познавательного акта) и умение использовать усвоенные теоретические знания на практике (заключительный этап познания).

Т.И. Шамова в структуре познавательной самостоятельности выделяет три компонента: мотивационный (влечение к деятельности), содержательно-операционный (знания и умения) и волевой. Проявление самостоятельности в познавательной деятельности обязательно связано с ее мотивом – побуждением, определяющим целенаправленную деятельность. Содержательно-операционный компонент включает в себя владение ребенком системой ведущих знаний и способов учения. Сформированное устойчивое стремление к пополнению знаний и овладению новыми способами деятельности возможно только при условии, что он уже владеет определенной системой ведущих знаний и

располагает умениями самостоятельно их добывать. Мотивационный и содержательно-операционный компоненты познавательной самостоятельности тесно связаны с волевыми процессами, с проявлением настойчивости, целеустремленности [39]. Автор рассматривает формирование познавательной самостоятельности как поэтапный процесс, который имеет следующие уровни: воспроизведение, реконструктивно-вариативный, частично-поисковый и творческий. Однако вышеупомянутые аспекты проблемы касаются, прежде всего, особенностей познавательной самостоятельности детей школьного возраста.

Для нашего исследования представляет интерес, выделенные В.В. Щетининой компоненты познавательной самостоятельности, учитывающие структуру самоуправления процессом учения (М.С. Коган):

1) мотивационно-волевой компонент – обеспечивает проявление инициативы, активности и волевых усилий на протяжении всего процесса познания;

2) ориентационный компонент – обеспечивает создание и фиксацию субъективной модели значимых условий деятельности;

3) исполнительский компонент – обеспечивает удержание и последовательное выполнение субъектом разработанной программы собственно исполнительских действий при реализации разработанных условий деятельности;

4) контрольно-оценочный компонент – обеспечивает осуществление самоконтроля на основе получения и анализа информации о реально достигнутых промежуточных и итоговых результатах [45].

Содержательная характеристика групп умений по каждому компоненту познавательной самостоятельности может служить основой для целенаправленного воздействия на отдельные компоненты и параметры познавательно-исследовательской деятельности путем соответствующей

организации образовательного процесса.

Исходными позициями в изучении проблемы формирования познавательной самостоятельности дошкольников является необходимость опоры на субъектно-деятельностный подход к развитию личности (Л.С. Выготский [9], А.Н. Леонтьев [21], А.Р. Лурия, В.Н. Мясищев, С.Л. Рубинштейн [46], Д.Б. Эльконин, и др.), положение о единстве сознания и деятельности (Л.А. Венгер), а также важность реализации идей личностно-ориентированного подхода в образовании (Н.А. Алексеев, Т.В. Коломиец [16], В.А. Петровский, Е.Н. Шиянов, Е.И. Русина [29], И.С. Якиманская [48] и др.).

Подчеркнем, что, по мнению Н.Н. Поддъякова [27], выделяются два типа детской деятельности (активности). Собственная активность ребенка характеризуется специфичностью и универсальностью, разнообразием проявлений во всех сферах детской психики, а именно познавательной, эмоциональной, волевой и личностной. В период своей активности ребенок негативно относится к помощи со стороны взрослого, что имеет принципиальное значение для развития детской самостоятельности. Второй тип – это активность ребенка, которая стимулируется взрослым. В этом случае ребенок действует без активного поиска, проб и ошибок и получает результаты, которые заранее определены взрослым.

А.К. Осницкий, выделяя психологические механизмы самостоятельности, связывает ее развитие с освоением ребенком позиции субъекта в деятельности [25].

Е.В. Субботский отмечает, что в качестве показателей самостоятельности старшего дошкольника выступают: стремление к решению задач деятельности без помощи других людей, умение поставить цель деятельности, осуществить элементарное планирование, реализовать задуманное и получить результат, адекватный поставленной цели, а также способность к проявлению инициативы и творчества в решении возникающих задач [38].

В.В. Щетинин подчеркивает, что ребенок способен быть самостоятельным при решении поисковых задач в познавательно-исследовательской деятельности, если может выполнить всю совокупность действий. Это становится возможным, если он освоил эти действия. Это обуславливает зависимость развития познавательной самостоятельности от освоения операционально-деятельностного состава познавательно-исследовательской деятельности во всей совокупности ее разновидностей (экспериментирование, моделирование, исследовательская и др.) [41].

Е.П. Ильин отмечает связь между развитием самостоятельности и становлением самосознания человека, подчеркивает, что самостоятельная деятельность – это деятельность, осуществляемая без посторонней помощи, с самоконтролем и проявлением ответственности [15].

Ш.А. Амонашвили подчеркивает, что дети становятся самостоятельными при выполнении различных заданий, осваивая навыки деятельности в совместной деятельности со взрослым [3].

По мнению С.Л. Рубинштейна, самостоятельность является результатом большой внутренней работы человека, его способность ставить не только отдельные цели, задачи, но и определять направление своей деятельности [46].

Самостоятельность в высшей степени проявляется в самостоятельной деятельности. Анализ работ П.И. Пидкасистого [26] и И.А. Зимней [14] показал, что понятие самостоятельной деятельности трактуется неоднозначно: «Самостоятельная деятельность – это такая работа, которая выполняется без непосредственного участия воспитателя, но по его заданию, в специально предоставленное для этого время, при этом ребенок, сознательно стремится достигнуть поставленной цели, употребляя свои усилия и выражая в той или иной форме результат умственных или физических (либо тех и других вместе) действий» [28]. Её выполнение требует достаточно высокого уровня самосознания, рефлексивности, самодисциплины, личной ответственности,

доставляет ребенку удовлетворение как процесс самосовершенствования и самопознания.

Г.И. Щукина отмечает, что побуждать детей к активной и плодотворной мыслительной деятельности, развивать их познавательный интерес – значит создавать благоприятные возможности для развития психических функций (внимания, воображения, памяти, мышления, а также воли, чувств, потребностей, интереса) [46].

Можно говорить о том, что самостоятельность дошкольника, понимаемая как стремление и способность ребенка настойчиво решать задачи своей деятельности, относительно независимые от взрослого, мобилизуя имеющийся опыт, знания, используя поисковые действия, является значимым фактором социально-личностного созревания и готовности к школьному обучению.

В своей диссертации Н.Г. Санникова говорит о том, что внутренняя сторона самостоятельности образуется в мотивационной сфере в усилиях воспитанников, направленных на достижение цели без посторонней помощи [31].

Е.В. Бодрова считает, что внешние признаки самостоятельности старших дошкольников – это планирование ими своей деятельности, выполнение заданий без непосредственного участия педагога, систематический самоконтроль за ходом и результатом выполняемой работы, ее корректирование и совершенствование [8].

Исследователи сходятся во мнении, что развитие познавательной самостоятельности детей будет эффективным, если будет осуществляться в сензитивный период, то есть в старшем дошкольном возрасте.

В ряде исследований (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский [9], А.В. Запорожец [13], А.В. Петровский и др.) доказано, что дошкольный возраст является первоначальным звеном в развитии ребенка. Именно в этом возрасте начинает развиваться самостоятельность, личностные механизмы поведения

(Л.И. Божович, А.А. Люблинская, В.С. Мухина и др.).

Уже в раннем возрасте зарождаются истоки самостоятельности. Ребенок относительно свободно передвигается, начинает формироваться самостоятельность действий и умений, он уже может удовлетворять самостоятельно некоторые базовые потребности, как внутри семьи, так и в других социальных группах (например, игровой в детском саду), таким образом, приобщаясь к социальным отношениям. При активной поддержке взрослого самостоятельные умения закрепляются у ребенка, проявляясь в различных видах деятельности, в восприятии окружающего мира, занятиях, игре, общении. В конце раннего возраста у детей начинает проявляться выраженное стремление к самостоятельности, как правило, в зависимости от индивидуальных особенностей и особенностей темперамента это выражается в большей или меньшей степени.

Ряд исследователей (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, Н.Н. Поддьяков, Г.И. Щукина, и др.) утверждают, что деятельность – это система, внутри которой происходит ее обогащение: постепенно усложняются цели и задачи, мотивация; меняется личность ребенка, он накапливает опыт различных видов деятельности и становится более самостоятельным и активным.

К концу дошкольного возраста, по имеющимся научным данным, в условиях оптимального обучения и воспитания дошкольники могут достичь выраженных показателей самостоятельности в различных видах деятельности: познании, игре, труде, общении, творчестве. К этим показателям можно отнести: умение определить цель деятельности, осуществить ее планирование, реализовать свой замысел, получить результат, соответствующий цели, стремление решить задуманное без помощи других людей, проявив инициативу и творческий подход к решению возникающих задач. Внешнюю сторону высокого уровня самостоятельности можно наблюдать у старшего

дошкольника, если он: способен планировать свою деятельность, выполнять её без помощи взрослого, используя поисковые действия и мобилизуя имеющиеся знания и опыт, осуществлять систематический контроль и самоконтроль за этапами работы и результатами деятельности, выполнять корректировку цели и совершенствование результата. Глубинная составляющая самостоятельности – потребностно-мотивационная сфера ребенка, его активное стремление достигать поставленные им самим цели без посторонней помощи. Самостоятельность – это один из наиболее необходимых качеств социально-личностного созревания старшего дошкольника и показатель готовности его к школьному образованию.

Таким образом, познавательная самостоятельность, являясь личностным образованием, включает совокупность компонентов, затрагивающих разные сферы личности ребенка. Познавательная самостоятельность определяет процессуальные особенности и эффективность познавательно-исследовательской деятельности субъекта. Формирование познавательной самостоятельности происходит в познавательно-исследовательской деятельности в связи с освоением ребенком позиции субъекта деятельности и приобретением опыта самоконтроля, самооценки и саморегуляции.

1.2 Характеристика психолого-педагогических условий формирования у детей 5-6 лет познавательной самостоятельности

Эффективность формирования у детей познавательной самостоятельности определяется особенностями построения образовательного процесса, и, прежде всего, созданными психолого-педагогическими условиями. Это обуславливает необходимость уточнения понятий «условие», «психологическое условие», «педагогическое условие», их конкретизацию в связи с выделенной спецификой компонентов и процесса формирования познавательной самостоятельности

детей, содержательную характеристику и обоснование в свете современных тенденций дошкольного образования.

В психологическом словаре условие определяется как «отношение предмета к окружающим его явлениям, без которого оно не может существовать», «среда, в которой явления возникают, существуют и развиваются. В.М. Полонский рассматривает условие как воздействие совокупности переменных (внешних и внутренних), влияющих на развитие человека и формирование его личности [34].

В Законе «Об образовании в Российской Федерации» (2012) об условиях сказано следующее: «... к условиям относятся – организация образовательного процесса, которая обеспечит каждому человеку возможность самореализоваться, свободно развивать свои способности на различном уровне и направленности в течение всей жизни; формы организации, методы обучения и воспитания; правовые и финансовые основы; электронные информационные и образовательные ресурсы; учебные территории; образовательные программы...» [1].

В образовательной практике понятие условие связано с педагогическими и психологическими аспектами. Педагогический аспект предполагает выявление и создание обстоятельств, обеспечивающих эффективность воздействия, связывает психологическое сопровождение с факторами и механизмами, обеспечивающими желаемое развитие процессов, явлений, свойств. Психологический аспект представлен в контексте психического развития и раскрывается через совокупность внутренних и внешних причин, определяющих психологическое развитие человека, влияющих на процесс развития и его конечные результаты.

Современные исследователи рассматривают понятие «педагогические условия» с разных позиций:

1) как совокупность возможностей образовательной среды, использование

которой способствует повышению эффективности целостного педагогического процесса;

2) как совокупность мер оказываемого воздействия, направленных на развитие личности педагогов и воспитанников, обеспечивающих успешное решение задач целостного педагогического процесса;

3) как организация различных мер педагогического воздействия на личностный аспект педагогической системы, приводящих к преобразованию определенных параметров развития и обучения личности [2].

Н.В. Ипполитова определяет «педагогические условия» как компонент педагогической системы, отражающий возможности образовательной материально-пространственной среды, воздействующий на процессуальный и личностный аспекты данной системы, что обеспечивает её эффективное функционирование и развитие. [38].

Н.М. Яковлева, В.И. Андреев, А.Я. Найн описывают педагогические условия как совокупность возможностей образовательной среды, направленной на решение поставленных задач педагогического воздействия [28].

О.В. Дыбина под педагогическими условиями понимает «совокупность требований к содержанию, формам, методам, приемам руководства, материально-пространственной среде, социальному окружению, а также эмоционально-личностному восприятию информации, благодаря мыслительным операциям, живым образцам-ориентирам и т. д.» [12].

В исследованиях рассматриваются различные условия:

– дидактические – связаны с выбором и реализацией содержания деятельности детей и педагогического инструментария (форм, методов, средств обучения), которые обеспечат эффективность решения образовательных задач (М.В. Рутковская);

– психолого-педагогические – связаны с определением мер воздействия на личность детей, обеспечивающих эффективность решения задач развития

личностных новообразований (Н.В. Журавская, А.В. Круглый, А.В. Лысенко, А.О. Малыхин).

Мы будем рассматривать психолого-педагогические условия как целенаправленно созданную обстановку (среда), в которой в тесном взаимодействии представлены совокупность психологических и педагогических факторов (отношений, средств и т. д.), позволяющих педагогу эффективно осуществлять образовательную работу.

В современных исследованиях, посвященных построению образовательной работы с детьми в области познавательного развития, выделяется необходимость создания различных условий, определяющих эффективность решения соответствующих задач (О.В. Дыбина [12], В.И. Лозовая [23], Е.Э. Кригер [20], Т.В. Коломиец [16], А.Э. Санько [35], В.В. Щетинина [40] и др.).

Определение условий формирования у детей 5-6 лет познавательной самостоятельности связано с определением сущности данного процесса, реализацией проблемного и личностно-ориентированного обучения.

Определим, обоснуем и охарактеризуем психолого-педагогические условия формирования у детей 5-6 лет познавательной самостоятельности.

Первое условие – обеспечение мотивации детей и эмоционально благоприятного фона для проявления самостоятельности в познавательно-исследовательской деятельности.

Создание эмоционально благоприятного фона познавательно-исследовательской деятельности детей достигается стимулированием их положительных эмоций в процессе деятельности, позитивного отношения к объектам познания, субъектам взаимодействия, демонстрацией педагогом привлекательности деятельности, веры в возможности и силы ребенка по достижению нужных результатов, одобрении и положительной оценке достигнутых результатов. Кроме того, важно обеспечить понимание ребенком

смысла деятельности, ее личной и социальной значимости. При изменении отношения, при исчезновении привлекательных объектов, ребенка покидает стремление заниматься этой деятельностью.

При определении способов мотивации к проявлению познавательной самостоятельности обратимся к выделенным В.В Щетининой основаниям мотивации. Выделим значимость следующих мотивов [43]:

1) мотивы, вызванные личной привлекательностью для конкретного ребенка объекта познания, условий деятельности (материалы, оборудование, источники информации и др.), предлагаемых способов деятельности (действия), партнеров совместной деятельности;

2) мотивы самопрезентации, самопредъявления себя как познающего субъекта, связанные с управлением впечатлением других людей о себе, проявлением стремления расширить и поддержать влияние в межличностных отношениях;

3) мотив разрешения проблем, возникающих в проблемных ситуациях; при этом предлагаемая для решения детям проблема должна стимулировать у ребенка эмоциональный отклик на предъявляемую проблемную ситуацию (удивление, недоумение, восхищение и т. п.), способствовать эмоциональной вовлеченности в процесс её осмысления, и иметь личностную обращенность (отвечать потребностям и интересам ребенка);

4) игровой мотив, который обеспечивается интеграцией познавательно-исследовательской и игровой деятельности, т. е. мотив познавательно-исследовательской деятельности детерминирован потребностями игровой деятельности.

Определяя значимость различных мотивов выделим приоритет внутренних мотивов. Проблему внутренней мотивации познавательно-исследовательской деятельности детей ученые рассматривают в тесной связи с понятиями «познавательный интерес» как состояние внутренней готовности к

деятельности, проявляющееся у детей в поисковых действиях, направленных на получение новой информации. Представляет интерес выделенные О.А. Карабановой направления деятельности по развитию познавательного интереса детей, которые могут быть представлены в связи с познавательно-исследовательской деятельностью [38]:

1) подготовка основы для интереса через создание благоприятных условий, приводящих к появлению потребности детей в объекте познания, в его результате, в процессе самой деятельности;

2) стимулирование положительного отношения к предмету познания и переход от смыслообразующих, отдаленных мотивов к близким, реально действующие; обеспечение понимания ребенком значения и смысла деятельности;

3) организация систематической познавательно-исследовательской деятельности, которая обеспечивает возникновение в процессе работы новых вопросов, постановку новых задач.

Важно, чтобы ребенок не только понимал и принимал цель этой познавательно-исследовательской деятельности, но и хотел достигнуть цели, хотел искать, узнавать, решать, достигать. Углубление деятельности приводит к более насыщенному интересу, большей радости и «жажде» познания. Обеспечение более широкой связи интереса с «ядром» личности и с прежними интересами, мотивами, основными потребностями личности приводит к более широкой связи с широкими социальными мотивами. Это приводит к большей устойчивости интереса.

Второе условие – поэтапная реализация содержания, методов и средств образовательной работы с детьми, обеспечивающих становление у ребенка позиции субъекта познавательно-исследовательской деятельности и освоение компонентов познавательной самостоятельности.

Развитие познавательной самостоятельности связано со становлением

субъектной позиция личности, освоением субъектного опыта познавательно-исследовательской деятельности (Е.А. Климов, А.К. Осницкий [25], И.С. Якиманская [48] и др.). По мнению П.Ф. Каптерева, для развития субъектности ребенка, необходимо предоставить ему право выбора, сообразно возрасту и обеспечение возможности быть самостоятельным и предприимчивым в рамках этого выбора. Помощь же ребенку нужна только, если самостоятельно предпринятые попытки преодолеть встречающиеся затруднения не увенчались успехом.

С учетом заявленных теоретических основ, определим, что ребенок как познающий субъект есть сознательно действующее лицо. В этом случае мы можем, выделить следующие «характеристики ребенка как субъекта, которые так или иначе, должны представлены при проявлении познавательной самостоятельности: направленность, мотивы; отношение к окружающему, к деятельности, к себе; саморегуляция деятельности и поведения [45]. В свете вышесказанного ребенок выступает как полноценный субъект познавательно-исследовательской деятельности, если умеет не только выполнять специфические действия познавательно-исследовательской деятельности (в совокупности всех ее разновидностей), но также регулятивные умения, составляющие психическую саморегуляцию.

Развитие познавательной самостоятельности происходит в процессе освоения ребенком субъектной позиции в познавательно-исследовательской деятельности и качественно проявляется [45]:

- 1) в направленности личности на получение новых знаний об окружающей действительности (наличие интереса к объектам познания, видам заданий, к познавательно-исследовательской деятельности; активность, инициативность и настойчивость в выполнении задания; стремление к самостоятельности; ценностная ориентация детей на процесс и результат познания);

2) в действенно-практическом опыте определения стратегии поиска информации, ее планировании и их реализации при решении поисковых задач;

3) в особенностях саморегуляции активности на разных этапах познавательно-исследовательской деятельности и готовности нести ответственность за свои действия и результат.

По мнению Л.А. Порембской, Ф.И. Изотовой развитие самостоятельности, связано с постепенным усложнением условий деятельности детей, приводящих к активизации самостоятельности реализации детьми различных действий, усложнению содержания самостоятельной работы, увеличению ее объема, и усложнению методов педагогического воздействия.

Важно обеспечить изменение роли педагога от обучающего воздействия к опосредованному руководству, и к самостоятельной саморегуляции детьми познавательно-исследовательской деятельностью.

Определяя подход к выбору педагогического инструментария, учтем мнение И.С. Якиманской, которая предлагает строить образовательную деятельность таким образом, чтобы перед ребенком возникали все время те или иные вопросы, требующие самостоятельного решения на базе усвоенных знаний и практических умений [48]. Поэтому педагог, отбирая поисковые задания, должен отдавая себе отчет в том, способствуют ли они развитию мышления ребенка, помогают ли развитию его активности и самостоятельности или ориентируют на монотонное повторение одних и тех же заученных способов действий.

Перечислим методы и средства обучения, которые обеспечивают реализацию субъектной позиции ребенка в познавательно-исследовательской деятельности и могут быть использованы для формирования у детей компонентов познавательной самостоятельности [42]:

1) методы обучения: предъявление проблемной ситуации, ее решение, наблюдение (рассматривание), поисковая беседа, рассказ (доклад), составление

плана доклада, зарисовывание условных символов (моделей), мозговой штурм, учебное исследование, проведения эксперимента (опыта).

2) средства обучения: пиктограммы с правилами деятельности, способами получения информации, фиксации результатов, наглядные алгоритмы деятельности, материалы и оборудование для проведения исследования и экспериментов, папка исследователя и др.

Третье условие – накопление детьми опыта саморегуляции, самоконтроля, самооценки, рефлексии познавательно-исследовательской деятельности.

Психологическим критерием человека как субъекта является способность управлять собой, осуществлять осознанную саморегуляцию. Изучение современных исследований по проблеме показало, что определены природа, сущность и роль сознательной активности субъекта в различных видах деятельности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.), выделены собственно психологические механизмы саморегуляции (П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец, А.В. Захарова, В.А. Иванников, О.А. Конопкин, Н. С. Лейтес, Б.Ф. Ломов, В. И. Моросанова, Е.О. Смирнова, Т.И. Шульга, Д.Б. Эльконин и др.).

Исследователи, определяя понятие «саморегуляция», представляют ее как способность индивида устойчиво осуществлять принятую программу деятельности, удерживать цели и способы деятельности (В.Д. Небылицын, В.С. Юркевич и др.), как системно-организованный процесс, обеспечивающий адекватность состояний и действий человека цели, предмету, условиям деятельности (О.А. Конопкин [18], В.И. Моросанова, А.К. Осницкий [25]) и др. При этом подчеркнем важность не только психической, но и эмоциональной саморегуляции.

Обратим внимание на содержательную характеристику понятия в работах О.А. Конопкиной [18]. Автор определяет психическую саморегуляцию как системно-организованный процесс внутренней психической активности по

инициации, построению, поддержанию и управлению разными видами и формами произвольной активности, непосредственно реализующей достижение принимаемых человеком целей. При этом субъектность проявляется в самодетерминации, в самостоятельной организации и управлении, т.е. в осознанной саморегуляции своей деятельности во всех ее содержательных и структурных моментах. Согласно предложенной автором структурно-функциональной модели внутренняя структура процессов осознанной саморегуляции деятельности включает следующие звенья: принятая субъектом цель деятельности; субъективная модель значимых условий деятельности; программа собственно исполнительских действий; система критериев успешности деятельности; информация о реально достигнутых результатах; решение о коррекции системы.

Познавательная самостоятельность проявляется как самоуправление собственной активностью в познавательно-исследовательской деятельности и обуславливает достижение ее цели. При этом реализуется поэтапная саморегуляция выполнении всех действий, которые ребенок должен выполнить (и значит предварительно освоить), и всех компонентов этих действий: ориентировочный – ребенок должен знать, что и как надо сделать; исполнительный – ребенок должен выполнить алгоритм действий (операций); контрольно-корректировочный – ребенок должен обеспечить правильность выполненных действий (операций) [45].

Умение управлять собой является проявлением способности ребенка осознанно и целенаправленно планировать, оценивать, и корректировать свою деятельность и поведение. Учет основные тенденции развития у детей умения управлять собой, выделенные Н.Ю. Рекуновой [30]:

- в решении задач на самоорганизацию деятельности происходит переход от предметных к абстрактным задачам;
- переход от внешней регуляции деятельности поведения к внутренней,

личностной регуляции;

- развитие сознательного контроля над поведением и деятельностью, требует специального направленного внимания, становление рефлексивности;

- важно обеспечить осознание мотивов, целей, способов деятельности, установление их соотношения.

Ряд исследователей (Л.И. Божович, Л.С. Славина и др.) подчеркивают, что в формировании умения управлять своим поведением важно наличие внутреннего, интеллектуального плана действий, который непосредственно связан с эмоциональным отношением к самому действию [6].

Психологи (Л.С. Выготский, Н.И. Гуткина, Е.О. Смирнова, Д.Б. Эльконин и др.) связывают умение управлять своим поведением с развитием произвольности поведения и выделяют такие критерии произвольности как самоконтроль, самооценка, произвольность управления психическими процессами и др. [7].

Подчеркнем, что проявление познавательной самостоятельности предполагает способность ребенка осуществлять саморегуляцию деятельности, что требует владения совокупностью соответствующих умений. А.К. Осницкий выделяет данную группу умений [25]:

- умение ставить цели и определять наиболее актуальные из них, удерживать цели длительное время, связывать их с организацией собственных усилий;

- умение анализировать условия и выделять наиболее значимые для достижения поставленной цели;

- умение выбирать способы действий и организовывать их последовательную реализацию;

- умение оценивать промежуточные и конечные результаты деятельности, подбирая для этого наиболее подходящие критерии оценки;

- умение исправлять допущенные ошибки.

Центральным звеном осознанной саморегуляции является самооценка, т.е. оценка личностью самой себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей. По мнению М.И. Лисиной, самооценка – это оценка личностью самой себя, своих возможностей, способностей, качеств и места среди других людей. Самооценка относится к фундаментальным образованиям личности. Она в значительной степени определяет ее активность, отношение к себе и другим людям [24].

Структуру самооценки как отмечает Я.Л. Коломинский, составляют когнитивный (знания человека о себе), эмоциональный (отношение человека к себе), содержательный (мера соответствия общепринятым нормам и критериям) и оценочный (довольство или недовольство собой) компоненты [19].

С точки зрения О.А. Белобрыкиной, формирование адекватной самооценки у детей происходит под влиянием оценки со стороны окружающих, прежде всего – ближайших взрослых и сверстников, а также в процессе собственной деятельности ребенка и самостоятельной оценки его результатов [5].

Т.В. Семенова доказала, что предоставление ребенку возможности контролировать отдельные действия взрослого и оценивать их как правильные или неправильные способствует развитию у дошкольников самостоятельности, познавательной активности, инициативы в действиях, элементов творчества [32].

Представляют интерес результаты исследования Е.В. Бодровой, Е.Г. Юдиной, которые считали, что активность ребенка в образовательном процессе необходимо рассматривать в связи с решением проблемы развития рефлексивной саморегуляции познавательной деятельности [8]. Это связано с формированием у ребенка познавательной деятельностной позиции (связанной с преобразованием предмета деятельности согласно с целью решаемой задачи) посредством смены предмета деятельности, когда объектом познания

становится сама эта деятельность. При этом ребенок осуществляет рефлексю. Ее предметом становятся условия, средства собственной деятельности (как той, которая фактически осуществляется, так и той которую ему необходимо осуществить в соответствии с требованиями задачи). При этом важно отметить, что рефлексия возникает и развивается по мере развития предметного содержания той деятельности, в контекст которой она включена.

В русле вышесказанного представляет интерес точка зрения В.И. Слободчикова, который поднимает вопрос о рефлексии деятельности в связи с вопросом о субъекте деятельности. По его мнению, необходимо вести речь «о субъекте, способном не только реализовывать деятельность, но и рефлексировать ее основные средства во всей полноте ее нормативной структуры, способном ее строить, преобразовывать, проектировать, исследовать, управлять ею. Лишь в этом случае она оказывается, во-первых, собственной деятельностью, во-вторых, у человека действительно появляется возможность быть ее субъектом» [33].

Уточняя суть рефлексии в связи с формированием познавательной самостоятельности обратимся к словарям. Словарь иностранных слов толкует этот термин как рассуждения о своём внутреннем состоянии, самопознание. Толковый словарь русского языка трактует рефлексю как размышление о своём психическом состоянии, склонность анализировать свои переживания, самоанализ. В современной педагогике под рефлексией понимают самоанализ деятельности и её результатов. В связи с этим опыт рефлексии – осмысление собственных эмоций, чувств и отношений по поводу реализуемой деятельности. Реализация рефлексии предполагает актуализацию имеющихся аналитико-рефлексивных умений [37].

Четвертое условие – трансляция детям образца-ориентира проявления познавательной самостоятельности в познавательно-исследовательской деятельности.

Определение данного условия обусловлено тем, что дети осваивают опыт деятельности и отношения в процессе взаимодействия с его носителем. Обычно для ребенка им является взрослый (родитель, педагог). Возможность влияния взрослого на ребенка обусловлено его возрастными психологическими особенностями (подражательность, внушаемость, эмоциональность, непосредственность и др.). Ребенок воспринимает взрослого как образец. Испытывая к нему доверие, он чутко реагирует на его оценки и замечания в знаниях, в ценностном отношении к окружающему миру, в познавательных умениях, в отношении к деятельности. Опираясь на исследования О.В. Дыбиной [12], В.В. Щетининой [40], мы определили следующие характеристики образца-ориентира проявления познавательной самостоятельности в реализуемой познавательно-исследовательской деятельности.

1. Действенность образца-ориентира – обеспечивает стимулирование у детей готовности к его воздействиям, определяет характер и содержание присвоения детьми опыта партнера, желание и потребность реализовать представляемые образцы в своей деятельности.

Действенность образца-ориентира обеспечивают:

– адекватность возрастным и индивидуальным возможностям детей, в том числе опыта конкретного ребенка;

– представленность целостного позитивного образа личности образца как познающего субъекта, предполагающая обязательное сочетание проявлений познавательной самостоятельности и других качеств личности, которые кажутся ребенку привлекательными (любопытность, приветливость, доброта, заботливость, жизнерадостность и др.);

– совместный характер деятельности взрослого и ребенка как партнеров, установление насыщенных содержательных деловых контактов, что дает ребенку возможность проявить собственную инициативу, активность, самостоятельность, в то время, как более опытный партнер незаметно для

ребенка «заражает» его своим отношением и способствует освоению того, что знает и умеет сам (действиям самоконтроля, самооценки, рефлексии, саморегуляции, целеполаганию, и пр.).

2. Личностно-важный смысл и побудительная сила образца-ориентира для конкретного ребенка – определяет значимость познавательного опыта партнера, его личности как образца для подражания для конкретного ребенка. Это достигается содержанием и характером выполняемого задания и общения с ребенком, достижением ребенком значимой для него цели деятельности при сохранении его субъектной позиции. Важно, чтобы демонстрируемый образцом опыт входил в структуру потребностей конкретного ребенка, а само овладение этим опытом становилось для него личностно значимым.

В исследовании В.В. Щетининой рассматривается возможность использования в качестве образца-ориентира вымышленного персонажа (известного по изученным произведениям, сюжетам) или более опытного ребенка, который обладая представленными характеристиками, может быть равным партнером ребенку, как в силу своего возраста, так и в связи доступным восприятию ребенка привлекательными «детскими» личностными особенностями и прогнозируемой моделью поведения [40].

Пятое условие – создание предметно-пространственной среды, обуславливающей проявление познавательной самостоятельности детей в самостоятельной познавательно-исследовательской деятельности.

Проявление познавательной самостоятельности происходит наиболее ярко в самостоятельной деятельности детей, что требует создание специфических условий предметно-пространственной среды.

Развивающие возможности предметно-пространственной среды представлены в современных исследованиях (Г.М. Андреева, Л.И. Божович, О.В. Дыбина [12], Н.А. Логинова, С.Л. Новоселова, В.А. Петровский, Л.М. Кларина, Л.А. Смывина, Л.П. Стрелкова, В.В. Щетинина [45] и др.).

При реализации данного условия мы предполагаем реализовать рекомендации авторов программы «Ребенок в мире поиска» по созданию познавательного центра как «поискового поля» ребенка [13].

При создании в группе познавательного центра мы определяем необходимость представления специфического материала в специально созданных микроцентрах в совокупности компонентов: личностный, содержательный, материально-организационный. В данных микроцентрах в соответствии с календарно-тематическим планом педагог планирует деятельность детей, представляя нужные материалы:

- материалы и оборудование по реализации содержания деятельности детей, обеспечивающие решение поисковой задачи и реализацию всех компонентов познавательно-исследовательской деятельности в границах заданного содержания и задач;

- стимульный материал, инициирующий желание детей реализовать свой опыт деятельности с предложенными материалами и оборудованием в границах заданного содержания и задач;

- дидактический материал, обеспечивающий решение совокупности образовательных задач в соответствии с календарно-тематическим планом и реализацию деятельности детей в заданных условиях.

Таким образом, реализация представленных психолого-педагогических условий в совокупности и взаимосвязи обеспечивает эффективность образовательной работы по формированию познавательной самостоятельности детей старшего дошкольного возраста.

Выводы по первой главе

К концу дошкольного возраста у детей может быть сформирована познавательная самостоятельность как личностное образование. К показателям

сформированности можно отнести: умение определить цель деятельности, осуществить ее планирование, реализовать свой замысел, получить результат, соответствующий цели, стремление решить задуманное без помощи других людей, проявив инициативу и творческий подход к решению возникающих задач. Внешнюю сторону высокого уровня самостоятельности можно наблюдать у старшего дошкольника, если он: способен планировать свою деятельность, выполнять её без помощи взрослого, используя поисковые действия и мобилизуя имеющиеся знания и опыт, осуществлять систематический контроль и самоконтроль за этапами работы и результатами деятельности, выполнять корректировку цели и совершенствование результата. Глубинная составляющая самостоятельности – потребностно-мотивационная сфера ребенка, его активное стремление достигать поставленные им самим цели без посторонней помощи. Самостоятельность – это один из наиболее необходимых качеств социально-личностного созревания старшего дошкольника и показатель готовности его к школьному образованию.

Познавательная самостоятельность, являясь личностным образованием, включает совокупность компонентов, затрагивающих разные сферы личности ребенка. Познавательная самостоятельность определяет процессуальные особенности и эффективность познавательно-исследовательской деятельности субъекта. Формирование познавательной самостоятельности происходит в познавательно-исследовательской деятельности в связи с освоением ребенком позиции субъекта деятельности и приобретением опыта самоконтроля, самооценки и саморегуляции.

Созданные психолого-педагогические условия в совокупности и взаимосвязи обеспечивают эффективность образовательной работы по формированию познавательной самостоятельности детей старшего дошкольного возраста.

Глава 2. Экспериментальная работа по формированию у детей 5-6 лет познавательной самостоятельности в созданных психолого-педагогических условиях

2.1 Исследование уровня сформированности детей 5-6 лет познавательной самостоятельности

Цель констатирующего этапа: выявить уровень сформированности у детей 5-6 лет познавательной самостоятельности, изучить особенности образовательной работы с детьми по ее формированию.

Мы реализовали 2 направления работы: 1) диагностика детей; 2) изучение реализации в педагогической практике выделенных психолого-педагогических условий по формированию у детей 5-6 лет познавательной самостоятельности.

1 направление – диагностика детей. Цель: выявление уровня сформированности у детей 5-6 лет познавательной самостоятельности.

Опираясь на исследования В.В. Щетининой, были выделены компоненты познавательной самостоятельности у детей 5-6 лет (мотивационно-волевой, ориентационный, исполнительский, контрольно-оценочный) и показатели их проявления и подобраны диагностические задания, которые представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Диагностическая карта изучения сформированности у детей 5-6 лет познавательной самостоятельности

Компоненты	Показатели	Диагностические задания
Мотивационно-волевой	Стремление самостоятельно решать поисковые задачи.	«Подбери пары»
	Проявление волевых усилий при решении поисковой задачи.	
	Осознание своей самостоятельности в познавательно-исследовательской деятельности	«Кого называют самостоятельным человеком?»

Продолжение таблицы 1

Ориентационный	Умение определять (принимать) цель деятельности (на основе ориентировки в проблемной ситуации).	«Почини вертушку» (часть 1)
	Умение прогнозировать способы и средства достижения цели деятельности	«Подготовка к конкурсу» (часть 1)
	Умение составлять план действий по достижению цели деятельности с учетом выбранных способов и средств.	«Подготовка к конкурсу» (часть 2)
Исполнительский	Умение реализовать выбранные условия деятельности	«Почини вертушку» (часть 2)
	Умение реализовать выбранные способы решения поисковой задачи (цели деятельности)	«Подготовка к конкурсу» (часть 3)
	Умение выполнять действия в соответствии с планом (алгоритмом деятельности).	«Почини вертушку» (часть 3)
Контрольно-оценочный	Умение установить соответствие действий плану.	«Почини вертушку» (часть 4)
	Умение установить соответствие результата поставленной цели	
	Умение охарактеризовать результаты самоконтроля	Графический диктант (Д.Б. Эльконин)
	Умение представить рекомендации по корректировке действий и условий деятельности с учетом выявленного несоответствия (инструкции, правилам, плану, требованиям к результату).	

Охарактеризуем диагностические задания по изучению уровня сформированности каждого показателя. Представим и проанализируем полученные результаты.

Диагностическое задание «Подбери пары».

Цель: выявить у детей проявление стремления самостоятельно решать поисковые задачи; проявление волевых усилий при решении поисковой задачи.

Материал: конверт с 15 картинками (7 пар одинаковых и одна без пары).

Содержание.

Экспериментатор говорил ребенку, что в конверте лежат картинки. Нужно выполнить задание: определить, какая картинка не имеет пару. Перед началом

работы экспериментатор спрашивал ребенка: «Ты хочешь выполнять задание сам, или тебе помочь?» В процессе работы ребенку предлагалась помощь: «Тебе нужно помочь?».

После выполнения задания экспериментатор проводил с ребенком беседу, в ходе которой задавал следующие вопросы: «Тебе понравилась выполнять задание?», «Как ты считаешь, ты хорошо справился с заданием?», «Ты был самостоятельным? Ты справился сам? Тебе помогли?», «Почему ты отказался от помощи? (согласился, чтобы тебе помогли?)», «Хочешь сложить другую картинку? Почему?»

Механизм оценки.

1 балл – ребенок просит о помощи при выполнении поискового задания, не проявляет волевых усилий даже при стимулировании взрослого, не доводит дело до конца;

2 балла – ребенок начинает выполнять задание самостоятельно, но в случае затруднения соглашается на частичную помощь взрослого, при стимулировании взрослого проявляет волевые усилия;

3 балла – ребенок на протяжении всей деятельности проявляет устойчивое стремление к самостоятельности, проявляет волевые усилия до конца выполнения задания.

В ходе выполнения с низким уровнем сформированности показателей выявлено 2 ребенка (10%). Это Полина Кр., Артем Т., которые испытывали значительные сложности при выполнении задания, совершали ошибки, неоднократно обращались за помощью к взрослому. Когда Полине Кр. было предложено подумать, так как она ошибается в решении этого задания, она ответила «Это сложно, я не хочу играть в эту игру...» 13 детей (65%) время от времени обращались к взрослому за помощью, либо в целях подкорректировать результат деятельности. Елизавета К. «Подскажите, я правильно сделала?»; 5 детей (25%) проявляют высокий уровень сформированности устойчивого

стремления к самостоятельности, что выражается в легком включении и интересе к деятельности. Виктория С. признала, что очень любит решать подобного рода задания – «Какое интересное задание...Конечно же я знаю, как это сделать, не нужно мне помогать». Дарья К., которая обладает высоким уровнем сформированности показателя, сказала: «А у вас есть еще такие задания, только посложнее?».

По второму показателю – проявление воспитанниками волевых усилий при решении поисковой задачи результаты следующие: 2 ребенка (10%) с низким уровнем - задание бросили делать после нескольких попыток, ответив, что оно сложное. Дети со средним уровнем – 13 человек (65 %) – часто отвлекались во время выполнения задания, доигрывали не всегда охотно.

Диагностическое задание «Кого называют самостоятельным человеком?».

Цель: выявить осознание ребенком своей самостоятельности в познавательно-исследовательской деятельности.

Содержание.

Экспериментатор предлагал ребенку вспомнить историю про Незнайку, который не умел водить машину и попал в аварию. А затем рассказал продолжение истории: «После аварии Винтик сказал Незнайке: «Чтобы стать водителем, надо было сначала узнать, как управлять машиной». Незнайка ответил: «Я не знаю, что надо делать, чтобы узнать что-то новое. Мне нужно помогать». А Винтик ответил: «Какой ты Незнайка несамостоятельный».

После этого ребенку предлагалось ответить на следующие вопросы:

1. Почему Незнайку называли несамостоятельным? Что он не умел?
2. Что должен уметь делать Незнайка, чтобы его называли самостоятельным человеком?
3. Ты похож на Незнайку, когда тебе надо что-то новое узнать? Чем?
4. Ты считаешь себя самостоятельным?
5. Кто-то еще считает тебя самостоятельным?

6. Перечисли все, что ты умеешь делать сам, когда тебе надо узнать что-нибудь новое.

7. Назови то, чему тебе еще надо научиться.

8. Если тебе зададут вопрос, а ты не знаешь на него ответ, что ты будешь делать?

Механизм оценки.

1 балл – ребенок не может даже с помощью взрослого выделить характеристики самостоятельности в познании, не называет ее проявление у себя в поведении и деятельности;

2 балла – ребенок с помощью взрослого выделяет некоторые проявления самостоятельности в познании, может охарактеризовать проявление своей самостоятельности;

3 балла – ребенок самостоятельно может охарактеризовать, как проявляется самостоятельность в познании, осознает степень своей самостоятельности и ее проявлениях.

По результатам выполнения задания выявилось, что 5 детей (25%) имеют низкий уровень осознания своей самостоятельности в познавательно-исследовательской деятельности. Это дети, которые не могут даже с помощью взрослого выделить характеристики самостоятельности в познании, не называют ее проявление у себя в поведении и деятельности. Никита Т., Полина Кс. – уверенно отвечают, что «Да!», но при попытке конкретизировать, в чем же проявляется их самостоятельность, отвечают: «не знаю». Екатерина Т. «Да, наверное, я не знаю...» 13 детей (65%) обладают средним уровнем сформированности данного показателя. У 2 детей (10%) высокий уровень осознания своей самостоятельности в познавательно-исследовательской деятельности. Эти дети считают себя самостоятельными, могут обосновать, что они могут делать сами и при необходимости знают, где можно получить информацию, чтобы научиться чему-либо. Дарья К. «Меня братик спросил про

космос – я взяла у нас дома, ну, там, на полке рядом со столом энциклопедию про космос, и показала ему, где Сатурн». Виктория С. «Конечно же, я самостоятельная. Я люблю узнавать про окружающий мир, постоянно у всех всё спрашиваю».

Диагностическое задание «Подготовка к конкурсу».

Материалы: энциклопедия «Растения Красной книги»; тематический альбом растений Красной книги; карточки с пиктограммами способов познания (спросить у взрослого; найти сведения в энциклопедии; рассмотреть коллекцию растений; провести эксперимент; посмотреть видеофильм; подумать самому).

Часть 1.

Цель: выявить у детей умение прогнозировать способы и средства достижения цели деятельности.

Содержание.

Экспериментатор приглашал ребенка поучаствовать в конкурсе знатоков «Растения Красной книги». Ребенку говорили, что для этого ему нужно подготовить сообщение про одно из растений Красной книги. Экспериментатор обращал внимание ребенка на источники информации, лежащие на столе, и называл их. Затем предлагал ребенку рассмотреть пиктограммы способов познания, выбрать те, которые он будет использовать при подготовке сообщения.

Затем предлагалось ответить на вопросы:

- Что тебе нужно, чтобы подготовить сообщение?
- Какие способы получения сведений о растениях ты будешь использовать?
- Почему ты выбрал эти способы?
- Что ты будешь делать, чтобы подготовить сообщение?

Часть 2.

Цель: выявить у детей умение составлять план действий по достижению

цели деятельности с учетом выбранных способов и средств.

Содержание.

Экспериментатор предлагал ребенку взять те материалы, которые ему нужны (или называл их) и рассказать, какие действия с ними он будет выполнять, чтобы подготовить сообщение про одно из растений Красной книги.

Часть 3.

Цель: выявить у детей умение реализовать выбранные способы решения поисковой задачи (цели деятельности).

Содержание.

Экспериментатор предлагал ребенку взять то, что ему нужно и выполнить с ними необходимые действия, чтобы узнать что-то новое про растения.

Механизм оценки.

1 балл – ребенок даже с помощью взрослого не смог предложить и реализовать ни одного способа получения информации об объекте познания (в том числе с использованием пиктограмм), делал случайный выбор действий по достижению цели деятельности, реализовывал иной способ решения поисковой задачи или отказывался от выполнения задания;

2 балла – ребенок с помощью взрослого смог определить хотя бы один адекватный способ получения информации об объекте познания (в том числе с использованием пиктограмм); а затем предложить план действий по достижению цели деятельности, частично отражающий выбранные способы и средства, а затем реализовать выбранный способ решения поисковой задачи;

3 балла – ребенок смог самостоятельно выбрать 2-3 адекватных способа получения информации об объекте познания (в том числе с использованием пиктограмм), обосновать их выбор; а затем предложить план действий по достижению цели деятельности, реализующий выбранные способы и средства и точно реализовать выбранные способы решения поисковой задачи.

Выполняя задание 7 детей (35%) даже с помощью взрослого не проявили

умение прогнозировать способы и средства достижения цели деятельности, отвечали, что им неинтересно узнавать про растения. Артем Т. «Это для девочек, мальчикам это не надо». 13 детей (55%) умеют прогнозировать способы и средства достижения цели деятельности с помощью взрослого. Они столкнулись с определенными трудностями при работе с карточками с пиктограммами способов познания. При наводящих вопросах смогли охарактеризовать 1-2 средства достижения цели и предложить элементарный план действий по ее достижению, частично реализовать выбранный способ решения поисковой задачи. 2 ребенка (10%) показали, что умеют прогнозировать способы и средства достижения цели деятельности. Виктория С. и Дарья К. с легкостью поняли значение карточек-пиктограмм, смогли предложить план действий по достижению цели деятельности, реализующий выбранные способы и средства и точно реализовать выбранные способы решения поисковой задачи. Виктория С. сказала, что интереснее всего будет, если сделать презентацию на компьютере и она может попросить маму помочь. «Мы уже на подготовке (к школе) делали такое – было очень интересно узнать про Самарскую Луку. А вы знаете, что нельзя срывать ландыши – это редкие теперь цветы?».

Диагностическое задание «Почини вертушку».

Часть 1.

Цель: выявление у детей умения определять (принимать) цель деятельности (на основе ориентировки в проблемной ситуации).

Материал: флюгер-вертушка, сделанная с поврежденной лопастью.

Содержание.

Экспериментатор рассказал ребенку историю о братьях Косте и Пете, которым папа сделал вертушки. Но, когда дети вышли на улицу поиграть, у Пети вертушка сильно завертелась и сломалась. Экспериментатор предложил рассмотреть целую и сломанную вертушки и задал вопрос: «Что нужно сделать

со сломанной вертушкой, чтобы можно было с ней играть?», «Почему ты так думаешь?»).

Экспериментатор обращал внимание на действия ребенка: рассматривание образца, установление особенностей конструкции, установление характера поломки.

Механизм оценки.

1 балл – ребенок даже с помощью взрослого не смог определить цель деятельности, не учитывал особенности проблемной ситуации;

2 балла – ребенок с помощью взрослого смог определить цель деятельности на основе ориентировки в проблемной ситуации;

3 балла – ребенок смог самостоятельно определить цель деятельности на основе ориентировки в проблемной ситуации.

Таким образом, было выявлено, у 4 детей (20%) задание не вызвало эмоционального отклика и желания его выполнить, либо ответы детей были неадекватны предложенной ситуации. Никита Т. – «Ничего страшного, будут в другие игры играть». 12 детей (60%) справились с заданием с помощью педагога (уточнение, дополнение, подсказка, поощрение). 4 ребенка (20%) в ходе решения задания проявляли инициативу, действовали самостоятельно, анализировали произошедшее и предлагали конструктивные способы решения поставленной задачи.

Часть 2.

Цель: выявить у детей умение реализовать выбранные условия деятельности.

Материал: образец вертушки, карточка с наглядным алгоритмом изготовления вертушки, гвоздь, палочка с отверстием, ножницы, клей, квадратный листы бумаги разных видов, разной твердости размером 20x20 см, палочка-ручка с отверстием для болта, болт и гайка.

Содержание.

Экспериментатор предлагал детям сделать новую вертушку для Пети и давал следующую инструкцию: рассмотри вертушку, определи, что нужно для ее изготовления. Рассмотри то, что есть, и выбери все то, что нужно.

Вопросы для беседы:

- Что ты выбрал?
- Почему ты выбрал именно эти предметы?
- Зачем ты выбрал ... (называются все выбранные предметы)?

Механизм оценки.

1 балл – ребенок даже с помощью взрослого не проявляет умение определять цель и составлять план действий по ее достижению, не определяет, какие материалы потребуются для изготовления флюгера, и не составляет правильный алгоритм действий;

2 балла – ребенок с помощью взрослого проявляет умение определять цель и составлять план действий по ее достижению, правильно определяет, какие материалы потребуются для изготовления флюгера, и составляет правильный алгоритм действий;

3 балла – ребенок проявляет умение определять цель и составлять план действий по ее достижению, самостоятельно правильно определяет, какие материалы потребуются для изготовления флюгера и составляет правильный алгоритм действий.

В ходе выполнения задания было выявлено, что 4 ребенка (20%) имеют низкий уровень выполнения задания и даже с помощью взрослого не смогли определить цель и составлять план действий по ее достижению, не смогли определить, какие материалы потребуются для изготовления флюгера. Алгоритм деятельности также был неверным, хаотично подобранным. 14 детей (70%) со средним уровнем показали, что с помощью взрослого (уточнение, дополнение, подсказка, поощрение, расшифровка картинка-алгоритма) проявляют умение определять цель и составлять план действий по ее

достижению, правильно определяют материалы, которые требуются для изготовления флюгера, и составляют правильный алгоритм действий. 2 ребенка (10%) с высоким уровнем обладают умением реализовать выбранные условия деятельности, что выражается в том, что они хорошо ориентируются в образце-алгоритме деятельности и самостоятельно проговаривают последовательность действий, тщательно подбирают материалы. Дарья К. «Смотрите, как тут нужно делать – бумагу надо взять толстую, чтобы не развалилось быстро, потом сложить вот так...».

Часть 3.

Цель: выявить у детей умение выполнять действия в соответствии с предложенным алгоритмом деятельности.

Материал: квадратный лист твердой бумаги размером 20x20 см, палочка-ручка с отверстием для болта, болт и гайка для крепления заготовки к ручке карточка с алгоритмом действий по изготовлению вертушки.

Содержание.

Экспериментатор предлагал ребенку рассмотреть карточку с алгоритмом действий, при необходимости помогал детям понять значение символов. Затем предлагал изготовить вертушку, соблюдая алгоритм действий.

Механизм оценки.

1 балл – ребенок даже с помощью взрослого не выполнил действия в соответствии с предложенным алгоритмом деятельности;

2 балла – ребенок с помощью взрослого выполнил все действия в соответствии с предложенным алгоритмом деятельности;

3 балла – ребенок самостоятельно правильно выполнил все действия в соответствии с предложенным алгоритмом деятельности.

Результаты следующие: 7 детей (35%) с низким уровнем выполнения задания – не выполнили действия в соответствии с предложенным алгоритмом деятельности даже с помощью взрослого. Лилия И. «Я ничего здесь не

понимаю, как делать. У меня ничего не получается», Милена Д. «Можно за меня Вика сделает, она мне всегда помогает, а я так не смогу?» 11 детей (55%) имеют средний уровень и со значительной и незначительной помощью взрослого выполнили все действия в соответствии с предложенным алгоритмом деятельности. Для 2 детей (10%) с высоким уровнем характерно то, что они самостоятельно с опорой на карточку-алгоритм смогли справиться с изготовлением вертушки. Виктория С. «Это как оригами. Я люблю делать оригами. Так интересно».

Часть 4.

Цель: выявить у детей умение установить соответствие действий плану, умение установить соответствие результата поставленной цели.

Содержание.

Экспериментатор проводил беседу и предлагал детям ответить на вопросы:

- Какие действия ты выполнял?
- Почему ты выполнял именно эти действия?
- Ты соблюдал план?
- Получилось ли у тебя то, что было надо? Почему ты так думаешь?

Механизм оценки.

1 балл – ребенок даже с помощью взрослого не смог рассказать о соответствии действий плану, а результата поставленной цели, не стал рассказывать о результате самоконтроля;

2 балла – ребенок с помощью взрослого смог установить соответствие действий плану, а результата поставленной цели, смог кратко охарактеризовать результаты самоконтроля;

3 балла – ребенок самостоятельно смог установить соответствие действий плану, а результата поставленной цели.

В ходе беседы-рефлексии было выявлено, что 8 детей (40%) имеют

низкий уровень выполнения задания и не смогли рассказать о соответствии действий плану, а результата – поставленной цели, не стали рассказывать о результате самоконтроля. Артем Т. «Я все делал как надо, я не знаю, почему всё порвалось, я больше не хочу». С помощью взрослого 11 детей (55%) смогли установить соответствие действий плану, а результата – поставленной цели, с помощью наводящих вопросов смогли охарактеризовать результаты самоконтроля. Только 1 ребенок (5%) самостоятельно смог установить соответствие действий плану, а результата поставленной цели. Виктория С. «Смотрите, нам нужно было сделать вертушку – я ее сделала. Можно я Милене помогу – она не понимает, как правильно?».

Диагностическое задание «Графический диктант» (Д.Б. Эльконин).

Цель: выявить у детей умение охарактеризовать результаты самоконтроля; умение представить рекомендации по корректировке действий и условий деятельности с учетом выявленного несоответствия (инструкции, правилам, плану, требованиям к результату).

Материал: тетрадный лист в клеточку с нанесенными на нем друг под другом 4 точками.

Содержание.

Экспериментатор предлагал ребенку рисовать разные узоры. При этом давалась инструкция: «Внимательно слушай и проводи только ту линию, которую я скажу, на сколько клеточек и в какую сторону ты должен проводить линию. Следующую линию надо начинать там, где кончается предыдущая, не отрывая карандаша от бумаги». После этого экспериментатор вместе с ребенком выяснял, где у него правая, где левая рука, показывал на образце как проводить линии вправо и влево. Только затем начиналось рисование тренировочного узора.

Тренировочный узор: поставь карандаш на самую верхнюю точку. Внимание! Рисуем линию: одна клеточка вниз. Не отрываем карандаш от

бумаги. Теперь одна клеточка вправо. Одна клетка вверх. Одна клетка направо. Одна клетка вниз. Одна клетка направо. Одна клетка вверх. Одна клетка направо. Одна клетка вниз. Далее продолжай рисовать узор сам».

Узоры (один из представленных):

1. «Теперь поставь карандаш на следующую точку. Внимание! Одна клетка вверх. Одна клетка вправо. Одна клетка вверх. Одна клетка вправо. Одна клетка вниз. Одна клетка вправо. Одна клетка вниз. Одна клетка вправо. А теперь продолжай рисовать этот узор сам».

2. «Поставь карандаш на следующую точку. Внимание! Три клетки вверх. Две клетки вправо. Одна клетка вниз. Одна клетка влево (слово «влево» выделяется голосом). Две клетки вниз. Две клетки вправо. Три клетки вверх. Две клетки вправо. Одна клетка вниз. Одна клетка влево. Две клетки вниз. Две клетки вправо. Три клетки вверх. Теперь продолжай сам».

3. «Теперь поставь карандаш на самую нижнюю точку. Внимание! Три клетки вправо. Одна клетка вверх. Одна клетка влево. Две клетки вверх. Три клетки вправо. Две клетки вниз. Одна клетка влево. Одна клетка вниз. Три клетки вправо. Одна клетка вверх. Одна клетка влево. Две клетки вверх. Теперь продолжай рисовать узор сам».

После выполнения задания ребенку предлагалось проверить, правильно ли выполнено задание и рассказать об этом. В случае ошибки предлагалось рассказать, как их исправить. Если ребенок все делал правильно, ему предлагалось найти ошибку в работе другого ребенка.

Проводилась беседа:

- Все ли сделано правильно? Почему ты так думаешь? (докажи это)
- Какие есть ошибки?
- Какие правила (инструкция) нарушены?
- Как исправить допущенные ошибки?
- Что нужно сделать, чтобы не ошибаться?

Механизм оценки.

1 балл – ребенок не может даже с помощью охарактеризовать результаты самоконтроля; не дал рекомендации по корректировке действий и условий деятельности;

2 балла – ребенок смог с помощью взрослого дать характеристику результатов самоконтроля; представить отдельные советы по корректировке действий и условий деятельности с учетом выявленного несоответствия;

3 балла – ребенок смог самостоятельно достаточно подробно и точно охарактеризовать результаты самоконтроля; представить достаточно точные рекомендации по корректировке действий и условий деятельности с учетом выявленного несоответствия.

В ходе выполнения задания было выявлено 9 детей (45%) с низким уровнем выполнения задания, которые даже с помощью взрослого не смогли с ним справиться. Полина Кр. «Я ничего не успеваю, очень быстро...», Полина Кс. «Мне такие задания не нравятся, где по клеточкам». 9 детям (45%) со средним уровнем выполнения задания была необходима помощь взрослого, чтобы дать характеристику результатам самоконтроля. Они смогли представить отдельные советы по корректировке действий и условий деятельности с учетом выявленного несоответствия. 2 ребенка (10%) с высоким уровнем (Дарья К., Виктория С.) самостоятельно умеют достаточно подробно и точно охарактеризовать результаты самоконтроля; представлять достаточно точные рекомендации по корректировке действий и условий деятельности с учетом выявленного несоответствия. Дарья К. «Я всегда внимательно слушаю, что говорят, если будешь отвлекаться, будет все неправильно».

Оценку результатов диагностики мы осуществляли, реализуя подходы педагогической диагностики. Общий результат оценивался по сумме баллов. Критерии оценки результатов по выявлению сформированности у детей 5-6 лет познавательной самостоятельности представлены в таблице 2.

Таблица 2 – механизм оценки результатов диагностики сформированности у детей 5-6 лет познавательной самостоятельности

№ критерия	Количество показателей	Количество баллов		
		Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
1	3	3-4	5-7	8-9
2	3	3-4	5-7	8-9
3	3	3-4	5-7	8-9
4	4	4-5	6-9	10-12
Общее кол-во	13	13-19	20-32	33-39

Количественные результаты диагностик и детей экспериментальной группы на констатирующем этапе эксперимента представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Количественные результаты диагностики детей ЭГ на констатирующем этапе эксперимента

Показатель	Результат (%)		
	НУ	СУ	ВУ
Стремление самостоятельно решать поисковые задачи.	10	65	25
Проявление волевых усилий при решении поисковой задачи.	10	65	25
Осознание своей самостоятельности в познавательно-исследовательской деятельности.	25	65	10
Умение определять цель деятельности.	20	60	20
Умение прогнозировать способы и средства достижения цели деятельности.	35	55	10
Умение составлять план действий по достижению цели деятельности с учетом выбранных способов и средств.	35	55	10
Умение реализовать выбранные условия деятельности.	20	70	10
Умение реализовать выбранные способы решения поисковой задачи	35	55	10
Умение выполнять действия в соответствии с планом	35	55	10
Умение установить соответствие действий плану.	40	55	5
Умение установить соответствие результата поставленной цели	40	55	5
Умение охарактеризовать результаты самоконтроля	45	45	10
Умение представить рекомендации по корректировке действий и условий деятельности с учетом выявленного несоответствия	45	45	10

Результаты диагностики компонентов познавательной самостоятельности детей экспериментальной группы представлены на рисунке 1.

Анализ результатов констатирующего этапа эксперимента, показал, что большая часть детей имеет средний уровень сформированности познавательной самостоятельности.

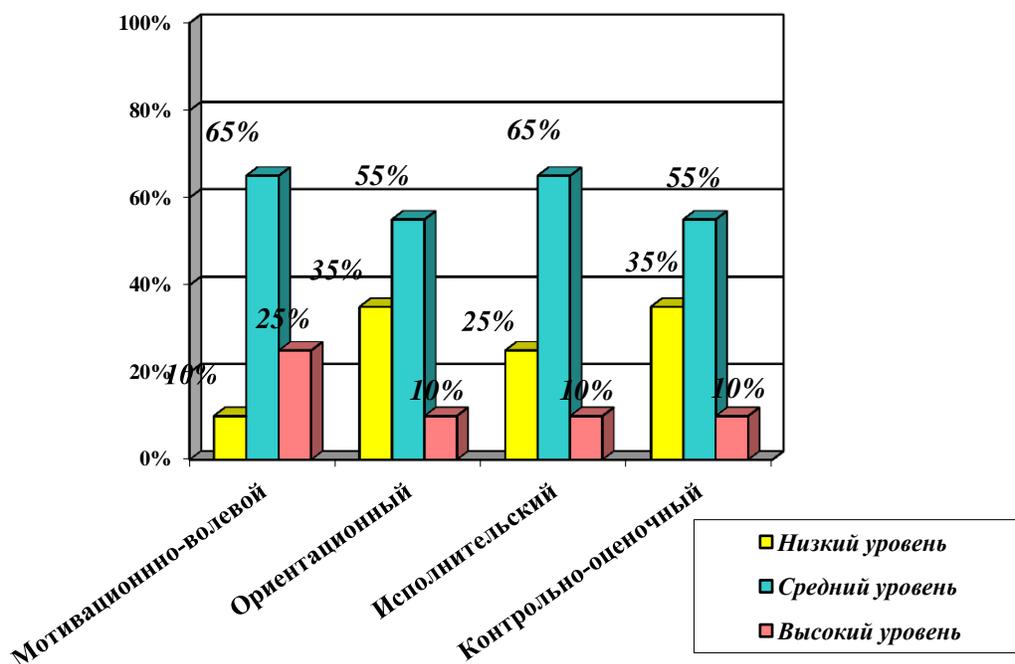


Рисунок 1 – Количественные результаты диагностики детей ЭГ по компонентам познавательной самостоятельности на констатирующем этапе эксперимента

Так по мотивационно-волевому компоненту 2 детей (10%) мы отнесли к низкому уровню проявления показателей, 13 детей (65%) – к среднему уровню, 5 детей (25%) – к высокому уровню. По ориентационному компоненту – 7 детей (35%) мы отнесли к низкому уровню проявления показателей, 11 детей (55%) – к среднему уровню, 2 детей (10%) – к высокому уровню. По исполнительскому компоненту – 5 детей (25%) мы отнесли к низкому уровню проявления показателей, 13 детей (65%) – к среднему уровню, 2 детей (10%) – к высокому уровню. По контрольно-оценочному компоненту – 7 детей (35%) мы отнесли к низкому уровню проявления показателей, 11 детей (55%) – к среднему уровню, 2 детей (10%) – к высокому уровню.

Таким образом, сравнительный анализ результатов диагностики компонентов познавательной самостоятельности показал, что мотивационно-волевой компонент сформирован лучше остальных, так как существует больший процент высоких количественных показателей (25%), чем в остальных параметрах и меньший процент низких количественных показателей (10%).

Несколько хуже по количественным показателям сформирован исполнительский критерий (25% низкого уровня, 10% детей высокого уровня). Худшие значения у ориентационного и контрольно-оценочного компонентов (35% – детей с низким уровнем сформированности, 10% детей с высоким уровнем).

Результаты диагностики сформированности познавательной самостоятельности детей экспериментальной группы на констатирующем этапе эксперимента представлены на рисунке 2.

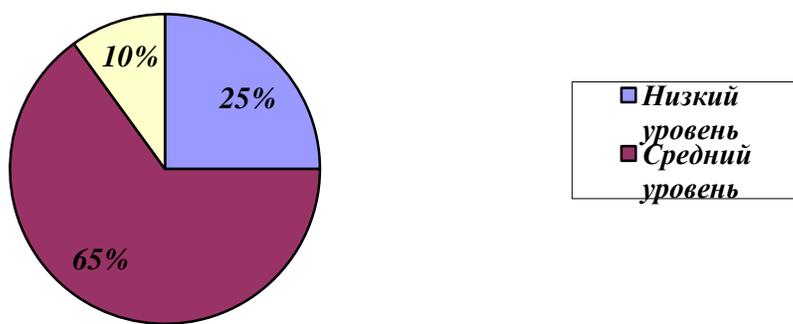


Рисунок 2 – Результаты диагностики сформированности познавательной самостоятельности детей ЭГ на констатирующем этапе эксперимента

Анализ результатов диагностики детей экспериментальной группы на констатирующем этапе эксперимента показал, что низкий уровень сформированности познавательной самостоятельности был выявлен у 5 детей (25%). Дети этого уровня либо не проявляли заинтересованности в познавательно-исследовательской деятельности (Татьяна П., Полина Кс., Екатерина Т.), либо, заинтересовавшись на первоначальном этапе яркостью, новизной материала (Полина Кр., Артем Т.) при столкновении с незначительными трудностями, достаточно быстро бросали начатое дело, не стремились добиться положительного результата в деятельности. Дети не смогли оценить степень своей самостоятельности, не смогли обозначить цель деятельности, алгоритм построения плана деятельности носил хаотичный

характер, способы и средства для решения поисковой задачи не были результативными. При оценке достижения результата и возможности последующей корректировки деятельности дети, как правило, отвечали «не знаю». В поведенческом плане детей можно охарактеризовать как пассивных – они неохотно приступали к заданию, иногда отказывались от его выполнения, объясняя это разными причинами. Различные виды помощи взрослого (стимулирующая, направляющая, эмоционально-регулирующая, организующая, обучающая) не способствовали корректировке поведения детей. Саморегуляция, самоконтроль, самооценка детей этого уровня ситуативные и обусловленные внешними причинами.

К среднему уровню мы условно отнесли 13 детей (65%). Это дети, для которых характерно ситуативное проявление показателей познавательной самостоятельности. Они справлялись с заданиями с помощью различных видов помощи со стороны взрослого (стимулирующей, эмоционально-регулирующей, направляющей, организующей), испытывали некоторую неуверенность в проявлении таких показателей как: стремление самостоятельно решать поисковые задачи, в проявлении волевых усилий при решении поисковой задачи, они не всегда осознавали степень своей самостоятельности в познавательно-исследовательской деятельности. Цель деятельности, способы и средства ее достижения, умения составлять план действий по ее достижению дети смогли выдвинуть только после обсуждения со взрослым. Также дети со средним уровнем не всегда могли самостоятельно реализовывать выбранные условия деятельности и выполнить их в соответствии с планом (алгоритмом деятельности). Умение оценить результативность деятельности, умение оценить соответствие результата заявленной цели, корректировка действий и условий деятельности с учетом выявленного несоответствия (инструкции, правилам, плану, требованиям к результату) им доступны с помощью взрослого.

К высокому уровню сформированности познавательной

самостоятельности мы условно отнесли 2 детей (10%). Дарья К., Виктория С. на протяжении всего научно-исследовательского эксперимента в группе проявляли стремление самостоятельно решать поисковые задачи, проявляли волевые усилия в достижении цели деятельности; испытуемые сами осознавали степень своей самостоятельности и ее проявление в ситуациях познавательно-исследовательской деятельности и могли самостоятельно определять цель и составлять план действий по ее достижению, действовали в соответствии с поставленной целью и планом, демонстрировали умение определять соответствие результата поставленной цели, а действий – плану, обладали умением охарактеризовать результаты самоконтроля и представить рекомендации по корректировке действий и условий деятельности с учетом выявленного несоответствия (инструкции, правилам, плану, требованиям к результату).

С количественными результатами сформированности познавательной самостоятельности каждого ребенка ЭГ на констатирующем этапе можно ознакомиться в приложении А.

Результаты диагностики сформированности познавательной самостоятельности детей контрольной группы представлены на рисунке 3.

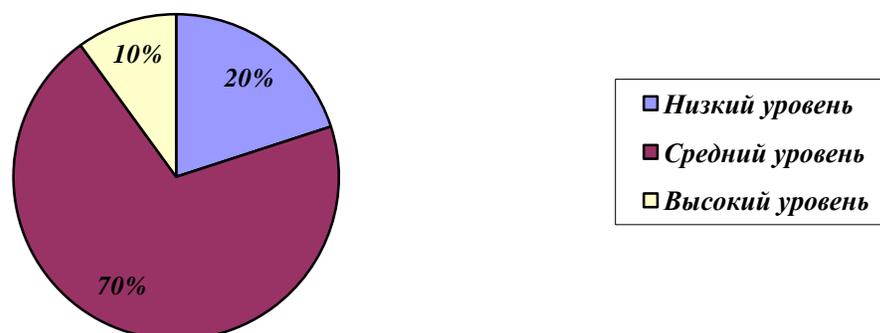


Рисунок 3 – Результаты диагностики сформированности познавательной самостоятельности детей КГ на констатирующем этапе эксперимента

Анализ результатов диагностики детей контрольной группы на констатирующем этапе эксперимента показал, что низкий уровень сформированности познавательной самостоятельности был выявлен у 4 детей (20%). Дети этого уровня не проявляли заинтересованности в познавательно-исследовательской деятельности, не смогли оценить степень своей самостоятельности, не смогли обозначить цель деятельности, алгоритм построения плана деятельности носил хаотичный характер, способы и средства для решения поисковой задачи не были результативными.

При оценке достижения результата и возможности последующей корректировки деятельности дети, как правило, отвечали «не знаю». В поведенческом плане детей можно охарактеризовать как пассивных – они неохотно приступали к заданию, иногда отказывались от его выполнения, объясняя это разными причинами. Саморегуляция, самоконтроль, самооценка детей этого уровня ситуативные и обусловленные внешними причинами.

К среднему уровню мы условно отнесли 14 детей (70%) от общей выборки. Это дети, для которых характерно ситуативное проявление показателей познавательной самостоятельности. Они справлялись с заданиями с помощью различных видов помощи со стороны взрослого (стимулирующей, эмоционально-регулирующей, направляющей, организующей), испытывали некоторую неуверенность в проявлении таких показателей как: стремление самостоятельно решать поисковые задачи, в проявлении волевых усилий при решении поисковой задачи, они не всегда осознавали степень своей самостоятельности в познавательно-исследовательской деятельности. Цель деятельности, способы и средства ее достижения, умения составлять план действий по ее достижению дети смогли выдвинуть только после обсуждения со взрослым.

Также дети со средним уровнем не всегда могли самостоятельно реализовывать выбранные условия деятельности и выполнить их в соответствии

с планом (алгоритмом деятельности). Умение оценить результативность деятельности, умение оценить соответствие результата заявленной цели, корректировка действий и условий деятельности с учетом выявленного несоответствия (инструкции, правилам, плану, требованиям к результату) им доступны с помощью взрослого.

К высокому уровню сформированности познавательной самостоятельности мы условно отнесли 2 детей (10%). Эти дети проявляли стремление самостоятельно решать поисковые задачи, проявляли волевые усилия в достижении цели деятельности; испытуемые сами осознавали степень своей самостоятельности и ее проявление в ситуациях познавательно-исследовательской деятельности и могли самостоятельно определять цель и составлять план действий по ее достижению, действовали в соответствии с поставленной целью и планом, демонстрировали умение определять соответствие результата поставленной цели, а действий – плану, обладали умением охарактеризовать результаты самоконтроля и представить рекомендации по корректировке действий и условий деятельности с учетом выявленного несоответствия (инструкции, правилам, плану, требованиям к результату).

С количественными результатами сформированности познавательной самостоятельности каждого ребенка КГ на констатирующем этапе можно ознакомиться в приложении Б.

Анализируя количественные показатели констатирующей части эксперимента, мы отмечаем, что детей с низким уровнем было выявлено больше, чем с высоким, это позволяют предположить, что уровень показателей проявления познавательной самостоятельности, не в последнюю очередь, обусловлен особенностями педагогической практики.

Поэтому для выявления этих особенностей в ходе констатирующего этапа эксперимента нами также была проведена диагностика педагогов.

Мы предложили педагогам (воспитателям), работающим с детьми старшей группы пройти процедуру анкетирования, ответив на вопросы анкеты по теме: «Формирование познавательной самостоятельности детей». Анкета представлена в приложении В.

Вопросы в разработанной нами анкете были закрытого и открытого типа, в некоторых вопросах можно было выбрать несколько вариантов ответов. Всего в обследовании участвовали 8 педагогов.

Анализ результатов анкетирования педагогов показал следующее.

На вопрос: «Имеете ли вы представления о том, что такое познавательная самостоятельность у детей старшего дошкольного возраста?»

– утвердительно ответили 37,5% педагогов,

– «частично» – 62,5%

Считают, что необходимо формировать познавательную самостоятельность у детей 5-6 лет 87,5% педагогов, затрудняются ответить на этот вопрос – 12,5% педагогов.

На вопрос: «Формируете ли Вы у детей 5-6 лет познавательную самостоятельность?», педагоги ответили: «да» – 75%, «нет» – 12,5%, «затрудняюсь ответить» – 12,5%.

Педагоги считают, что познавательная самостоятельность затрагивает: «эмоциональную сферу» – 12,5%, «волевою» – 75%, «мотивационную» – 50%, «когнитивную» – 100%, «поведенческую» – 62,5%.

На вопрос: «В какой деятельности проявляется и формируется познавательная самостоятельность?» педагоги ответили: 12,5% – считают, что во всех; 75% – считают, что в познавательно-исследовательской; 12,5% – считают, что в коммуникативной.

При оценке собственной педагогической деятельности по формированию умений, входящих в блок «познавательная самостоятельность» у детей своих групп, педагоги показали следующие результаты по параметрам:

- «стремление самостоятельно решать поисковые задачи» формируют 100% педагогов,
- «проявление волевых усилий при решении поисковой задачи» (75%),
- «осознание своей самостоятельности в познавательно-исследовательской деятельности» (50%),
- «умение определять (принимать) цель деятельности (на основе ориентировки в проблемной ситуации)» (75%),
- «умение прогнозировать способы и средства достижения цели деятельности» (50%),
- «умение составлять план действий по достижению цели деятельности с учетом выбранных способов и средств» (62,5%),
- «умение реализовать выбранные условия деятельности» (75%),
- «умение реализовать выбранные способы решения поисковой задачи (цели деятельности)» (50%),
- «умение выполнять действия в соответствии с планом (алгоритмом деятельности)» (62,5%),
- «умение установить соответствие действий плану» (62,5%),
- «умение установить соответствие результата поставленной цели» (50%),
- «умение охарактеризовать результаты самоконтроля» (50%),
- «умение представить рекомендации по корректировке действий и условий деятельности с учетом выявленного несоответствия» (50%).

Отвечая на вопрос: «Какие методы формирования познавательной самостоятельности у дошкольников Вы используете?» педагоги сказали: «наблюдение» (50%), «беседы» (75%), «проведение опытов и экспериментов» (75%), «показ познавательных видеороликов, мультфильмов» (37,5%), «метод проектов» (12,5%), несколько педагогов (25%) затруднились ответить на этот вопрос.

На вопрос: «Созданы ли в дошкольной образовательной организации условия для формирования навыков самоконтроля у детей старшего дошкольного возраста» педагоги ответили утвердительно 37,5% педагогов, выбрали ответ «частично» – 62,5%.

Педагоги выделяют в группе следующие компоненты познавательного центра, обеспечивающие формирование познавательной самостоятельности в познавательно-исследовательской деятельности детей: «Лаборатория» – 100%, «Юный математик» – 50%, «Коллекции» – 50%, «Уголок творчества» – 25%, «Уголок природы» – 75%, «Библиотека» – 50%.

Положительно ответили на вопрос: «Имеются ли у Вас затруднения в организации познавательно-исследовательской деятельности детей?» 75% педагогов.

Воспитатели отметили, что трудности по формированию у детей познавательной самостоятельности возникают по следующим причинам: «материальные, финансовые трудности» – 75%, «временные трудности (загруженность документацией)» – 25%, «отсутствие интереса у детей к познавательно-исследовательской деятельности» – 37,5%, «отсутствие поддержки со стороны администрации» – 25 %, «отсутствие поддержки со стороны родителей воспитанников» – 25%, «контингент воспитанников» – 25%.

Проводя анализ по результатам анкетирования педагогов, можно сделать выводы, что педагоги имеют частичные знания о понятии «познавательная самостоятельность» и его компонентах, понимают важность формирования этого качества личности в старшем дошкольном возрасте, но не владеют в достаточной мере методами, способами и средствами по его развитию у воспитанников.

Большинство педагогов признались, что испытывают трудности в создании условий среды и в реализации содержания деятельности, слабую методическую подготовку по проблеме формирования познавательной

самостоятельности у детей. очную сформированность у педагогов представлений по проблеме формирования познавательной самостоятельности детей в процессе познавательно-исследовательской деятельности и их слабую методическую подготовку для решения данной проблемы.

Также был проведен анализ календарно-тематических планов педагогов. На основании анализа документации можно сказать, что педагоги при разработке календарно-тематического планирования широко не использовали возможности познавательно-исследовательской деятельности детей.

Условия развивающей предметно-пространственной среды группы также были изучены. Объект обследования мы сузили до познавательного центра группы.

Мы рассматривали познавательный центр как особым образом организованное образовательное пространство, создающее оптимальные условия ведения познавательно-исследовательской деятельности и для решения задач по формированию познавательной самостоятельности каждого ребенка.

Результаты анализа показали следующее:

– оборудованные познавательные центры есть в каждой группе, но, как правило, существует жесткое зонирование, предписывающее использовать материалы и оборудования в строго определенном месте и заданным способом, что не предполагает возможность разнопланового и творческого применения в свободной самостоятельной деятельности;

– в познавательном центре группы имеется: оборудование для проведения опытов (ёмкости для воды, колбы, пробирки, лупы, магниты, бросовый материал, микроскоп); демонстрационный и раздаточный материал: мелкие игрушки, горох, пуговицы, косточки, предметы-заместители, стаканчики, трубочки, песочные часы; сыпучий материал: соль, песок, крахмал; тематические альбомы, коллекции; энциклопедии, но нет схем-алгоритмов деятельности, моделей, различных картотек, каталогов;

– материалы познавательного центра не всегда эстетически привлекательны для детей, редко сменяются, представлены в недостаточном количестве для всех воспитанников, нередко представляя собой «витринные» зоны;

– исключение детей из участия в оснащении познавательного центра, приводит к тому, что многие материалы остаются невостребованными, и дети предпочитают играть с игрушками, принесенными из дома.

– содержание познавательного центра не всегда связано с решением текущих образовательных задач, отраженных в календарно-тематическом плане.

Таким образом, были выявлены следующие особенности реализации образовательного процесса в дошкольной образовательной организации (далее ДОО):

– система работы по формированию у детей 5-6 лет познавательной самостоятельности недостаточно разработана: педагоги не владеют содержанием, методами и средствами образовательной работы с детьми, обеспечивающей становление у ребенка позиции субъекта познавательно-исследовательской деятельности и освоения компонентов познавательной самостоятельности;

– система мотивации детей к проявлению самостоятельности в познавательно-исследовательской деятельности недостаточно реализуется педагогами в условиях детского сада;

– педагоги не поощряют в детях стремление к саморегуляции, самоконтролю, самооценке, рефлексии познавательно-исследовательской деятельности;

– педагоги не всегда являются образцом-ориентиром проявления познавательной самостоятельности в познавательно-исследовательской деятельности

– в дошкольной образовательной организации необходимо обогатить предметно-пространственную среду познавательного центра, обуславливающего проявление познавательной самостоятельности детей в самостоятельной познавательно-исследовательской деятельности.

Проанализировав результаты констатирующего этапа эксперимента, можно сделать вывод, что необходимо проводить более эффективную образовательную работу с детьми. Это требует реализации разработанных нами психолого-педагогических условий по формированию познавательной самостоятельности детей.

2.2 Содержание работы с детьми по реализации психолого-педагогических условий формирования у детей 5-6 лет познавательной самостоятельности

Исходя из цели, гипотезы исследования, и учитывая результаты констатирующего эксперимента, мы определили цель формирующего эксперимента: осуществить формирование детей 5-6 лет познавательной самостоятельности в процессе реализации разработанных психолого-педагогических условий.

При построении работы в формирующем эксперименте мы опирались на подходы, представленные О.В. Дыбиной, В.В Щетининой и Н.Н. Поддьяковым в программе «Ребенок в мире поиска» [13].

Мы определили два направления формирующего эксперимента:

- 1) проектирование образовательного процесса,
- 2) работа с детьми.

Охарактеризуем содержание и особенности работы по каждому направлению.

I направление – проектирование образовательного процесса.

Оно имело целью разработку содержания работы с детьми и методических материалов, обеспечивающих реализацию выделенных психолого-педагогических условий.

Проектируя содержание образовательной работы с детьми, мы выделили следующие линии усложнения (логику) работы, которые отразились в этапах работы с детьми и последовательности решения образовательных задач:

1) в освоении детьми навыков саморегуляции, самоконтроля, самооценки и рефлексии: от освоения отдельных умений (их операционально-деятельностного состава) в соответствии с логикой механизма интериоризации, к их комплексному применению и осознанному выбору при решении задач конкретной деятельности;

2) в руководстве детьми: от внешней регуляции педагогом деятельности детей к внутренней, личностной саморегуляции в самостоятельной деятельности;

3) при освоении ребенком способов решения типовых поисковых заданий: от непосредственного руководства педагогом деятельностью детей по их решению к определению последовательности действий и ее фиксированию в виде наглядного алгоритма деятельности (использование условных символов, знаков), затем к выполнению данного типа задания на разнообразном новом содержании с опорой на разработанный наглядный алгоритм и далее к творческому применению в самостоятельной деятельности.

Мы определили целесообразность организации следующих видов познавательно-исследовательской деятельности детей: экспериментирование, моделирование, поисковая деятельность с источниками информации. Данные виды деятельности определили соответствующие типы заданий для детей и блоки образовательной работы с детьми: «Почемучка», «Школа Знайки «Хочу все знать!», «Школа фокусников».

Мы разработали содержание по каждому блоку, представив его в плане работы с детьми в таблице 5.

Таблица 5 – План работы с детьми по формированию познавательной самостоятельности по блокам и этапам

Этап	Блоки работы с детьми		
	«Почемучка»	«Школа Знайки «Хочу все знать!»	«Школа фокусников»
Мотивационный этап	1. «Кого можно назвать самостоятельным?» 2. «Путешествие в страну вопросов и ответов»	1.«Путешествие в страну знаний» 2. Открытие «Школы Знайки»	Открытие «Школы фокусников»
Обучающий этап	1.«Что предмет расскажет о себе» 2. «Коллекционер бумаги» 3. «Наряды куклы Тани» 4. «В мире металла» 5. «Новый год идет по свету»	1.«Изобретатели фильтра для воды» 2. «Бумага – самый лучший материал для письма» 3. «Как путешествуют растения» 4.«Поможем Незнайке»	Цикл «уроков» в «Школе фокусников»
Этап саморегуляции самостоятельной деятельности	Проведение экспериментов в лаборатории «Почемучка»	Исследовательская деятельность в «Уголке Знайки»	Представления фокусников «От фокуса к фокусу»

С учетом теоретического анализа мы конкретизировали действия/операции самоуправления и самоконтроля, поэтапно реализуемых детьми в процессе деятельности:

1) целеполагание: оценка силы (степени) своего желания выполнить работу для получения результата; осознание своих мотивов выполнения работы; осознание цели деятельности;

2) анализ условий задачи (задания) и определение способа ее решения: оценка полноты проанализированных условий задачи; оценка соответствия выбранного способа предлагаемым условиям решения задачи (задания); оценка эффективности / правильности выбранного (придуманного) способа в решении задачи / получении нужного результата; определение корректив в условия при

установлении ошибки;

3) составление плана действий по реализации выбранного способа достижения цели: оценка степени владения умениями по выполнению действий для реализации разработанного плана; осознание и формулировка предположений о возможных трудностях в достижении результата; определение необходимых корректив в план действий в соответствии с выявленными трудностями; оценка правильности и полноты действий в разработанном плане определение корректив в алгоритм действий при установлении ошибки;

4) создание условий для реализации плана: оценка правильности и полноты созданных условий для реализации плана действий (запланированных действий); определение корректив в условия при установлении ошибки;

5) реализация последовательности действий при реализации плана: оценка правильности и полноты действий при реализации разработанного плана действий (алгоритма); определение корректив в технику выполнения действий и их последовательность при установлении ошибки;

6) оценка результата: оценка соответствия результата поставленной цели, предъявленным правилам, инструкции, критериям; определение при обнаружении ошибки необходимости внесения корректив в соответствующий этап деятельности.

С учетом данного материала мы составили методическую копилку указаний педагога и вопросов для анализа и рефлексии. Данная копилка обеспечивает освоение детьми действий саморегуляции, самоконтроля, самооценки, рефлексии на всех этапах деятельности, умения осуществлять предвосхищающий, итоговый и процессуальный самоконтроль.

Методическая копилка реализации способов самоконтроля самооценки, рефлексии детей на этапах деятельности представлена в таблице 6.

Таблица 6 – Методическая копилка реализации способов самоконтроля, самооценки и рефлексии на этапах деятельности

Этап деятельности	Содержание самоконтроля, самооценки	Словесное указание педагога	Выполнение действий самоконтроля как поиск ответа на предложенные вопросы
Определение проблемы на основе анализа ситуации.	Полнота анализа проблемной ситуации и формулировка проблемы	– Проанализируй ситуацию и определи проблему.	– Все ли знаю про эту ситуацию? – С кем произошла ситуация? – Что произошло? – Какую проблему надо решить?
Определение цели и мотива деятельности.	Осознание цели, готовности ее достичь, получить результат.	– Проверь, знаешь ли ты что и почему надо сделать. – Убедись, что ты понимаешь, что должно получиться. – Пойми, для чего, зачем будешь выполнять работу.	– Что надо сделать? – Хочу ли я выполнить эту работу? – Почему (для чего) я хочу выполнить эту работу? – Что должно получиться?
Определение способа достижения цели и формулировка гипотезы.	Выбранный способ и гипотеза решения задачи (задания) в заданных условиях.	– Подумай и выбери способ решения задачи (задания). – Проверь соответствие выбранного тобой способа решения задачи (задания) ее условиям. – Предложи другой способ решения задачи (задания), если ты считаешь, что ошибся. – Сформулируй гипотезу по проверке выбранного способа и проверь, есть ли в ней выбранный способ.	– Все ли условия задачи проанализированы? – Соответствует ли выбранные / придуманные способы всем условиям решения задачи? – Поможет ли выбранный (придуманный) способ правильно решить задачу/получить нужный результат? – Хочу ли я изменить способ решения задачи? – Есть ли в гипотезе выбранный способ?
Определение плана действий по проверке гипотезы (реализации выбранного способа решения проблемы).	Разработанный план действий по реализации выбранного способа достижения цели	– Определи, какие действия надо выполнять. – Определи последовательность действий. – Подумай, сможешь ли ты выполнить запланированные действия. – Подумай, хочешь ли ты изменить план действий	– Какие действия мне нужно выполнить? – Что я буду делать сначала, а что потом? – Нужно ли мне изменить последовательность действий? Добавить другие действия? – Могу ли я выполнить план действий? – Хочу ли я изменить план действий?

Этап деятельности	Содержание самоконтроля, самооценки	Словесное указание педагога	Выполнение действий самоконтроля как поиск ответа на предложенные вопросы
Реализация плана действий по достижению цели.	Полнота и правильность выполнения плана действий по достижению цели.	<ul style="list-style-type: none"> – Проверь, выполнены ли все действия. – Проверь, соблюдена ли последовательность действий. – Проверь, правильно ли выполнены запланированные действия. – Подумай, хочешь ли ты выполнить действия заново. 	<ul style="list-style-type: none"> – Все ли действия выполнены? – Правильно ли выполнены действия? – Соблюдена ли нужная последовательность действий? – Нужно ли выполнить действия заново?
Предъявление результата деятельности	Соответствие результата цели	<ul style="list-style-type: none"> – Подумай, соответствует ли результат поставленной цели. – Подумай, нужно ли заново решать задачу. 	<ul style="list-style-type: none"> – Соответствует ли результат поставленной цели? – Нужно ли заново решать задачу?

Охарактеризуем работу по второму направлению – образовательная работа с детьми.

Мы определили задания для детей в каждом блоке образовательной работы с детьми.

Охарактеризуем специфику каждого блока.

1. Блок «Почемучка» предполагает организацию познавательно-исследовательской деятельности, в которой предметом изучения, анализа является реальная собственная познавательно-исследовательская деятельность детей, а проблемные ситуации определяются реальными проблемами детей в связи с саморегуляцией познавательно-исследовательской деятельности.

Цель: освоение детьми когнитивной основы и операционально-деятельностного состава навыков саморегуляции, самоконтроля, самооценки и рефлексии.

Реализуемые персонажи: Незнайка, у которого возникают проблемы в ходе познания, и Почемучка, который помогает сфокусировать внимание на возникающих проблемах и сформулировать соответствующие вопросы.

2. «Школа Знайки «Хочу все знать!» предполагает организацию познавательно-исследовательской деятельности, в ходе которой дети выполняют поисковые задания, используя различные источники (способы) получения информации.

Цель: освоение детьми компонентов познавательной самостоятельности, формирование навыков саморегуляции, самоконтроля, самооценки, рефлексии в процессе решения конкретных поисковых задач.

Реализуемые персонажи:

– Знайка, который является учителем и экспертом. Он транслирует детям образец-ориентир в выполнении действий саморегуляции, самоконтроля, самооценки, рефлексии;

– Незнайка, который помогает предъявить конкретную поисковую задачу и в процессе ее решения сфокусировать внимание на возникающих проблемах. Дети выполняют роль учеников.

3. «Школа фокусников» предполагает организацию экспериментирования, в ходе которого дети решают поисковые задачи в заданных условиях.

Цель: освоение детьми компонентов познавательной самостоятельности, формирование навыков саморегуляции, самоконтроля, самооценки, рефлексии в процессе решения конкретных заданий экспериментального характера.

Реализуемые персонажи: Фокусник, который является Учителем, экспертом, который и транслирует образец-ориентир в выполнении действий саморегуляции, самоконтроля, самооценки, рефлексии; он же помогает предъявить конкретную поисковую задачу и в процессе ее решения сфокусировать внимание на возникающих проблемах. Дети выполняют роль учеников. Одним из учеников может стать, и Почемучка, и Незнайка (которые выполняют соответствующие им роли).

Работа с детьми осуществлялась поэтапно: мотивационный этап, обучающий этап, этап саморегуляции в самостоятельной деятельности.

Разработанный план с заданиями для детей реализовывались в ходе непосредственно образовательной деятельности, в ходе образовательной деятельности в режимных моментах и далее в самостоятельной деятельности детей.

Охарактеризуем особенности работы на каждом этапе.

1. Мотивационный этап имел целью стимулировать у детей желание быть самостоятельным в познавательно-исследовательской деятельности

Задачи: формировать у детей представление о самостоятельности и способах ее проявления в познавательно-исследовательской деятельности, способствовать осознанию детьми желания быть самостоятельным в познавательно-исследовательской деятельности.

В таблице 7 представлены темы образовательной деятельности и задания, посредством которых решались заявленные задачи.

Таблица 7 – Задания по формированию познавательной самостоятельности на мотивационном этапе

Блоки работы с детьми	Тема	Задания
«Почемучка»	1. «Кого можно назвать самостоятельным?» 2. «Путешествие в страну вопросов и ответов»	Беседа «Кого можно назвать самостоятельным?» Задание «Что умею сам?»
«Школа Знайки «Хочу все знать!»	1.«Путешествие в страну знаний» 2. Открытие «Школы Знайки»	Задание «Спроси меня как» Задание «Узнай и расскажи» Поисковое задание «Узнай больше»
«Школа фокусников»	Открытие «Школы фокусников»	Интерактивное представление фокусника «Кто так сможет?»

Охарактеризуем особенности работы на данном этапе в каждом блоке на примере некоторых заданий.

В ходе констатирующего эксперимента были выстроены

доброжелательные отношения между детьми и экспериментатором. Дети неоднократно говорили: «А когда вы придете еще?», «А что мы еще будем делать?». Поэтому, когда дети получили групповое приглашение от экспериментатора поучаствовать в открываемых Школах, дети с удовольствием согласились. Детям было предложено «поучиться» в этих школах. А тот, кто учится, того принято называть учениками. Экспериментатор предложил ответить детям на вопрос:

– Какими должны быть ученики в школе? (самостоятельными, умными, любознательными, прилежными).

Беседа «Кого можно назвать самостоятельным?» проводилась с целью формирования представлений о познавательной самостоятельности и мнения детей о собственном уровне познавательной самостоятельности.

Педагог рассказывал детям историю о двух учениках фокусника, один из которых решал в разных ситуациях поисковые задачи разными способами (проводил эксперимент, рассматривал энциклопедию), а другой – при первых трудностях все бросил.

После рассказа истории экспериментатор предлагал детям ответить на вопросы:

– Кого из учеников, о которых рассказывалось в истории, можно назвать самостоятельными?

– Почему ты так считаешь?

– На кого в этой истории ты хочешь быть похожим? Почему?

– Как ты думаешь – ты самостоятельный?

– Почему ты так считаешь?

– Кто еще считает тебя самостоятельным?

– Назови все, что ты умеешь делать сам, чтобы получить новые знания?

– Чему тебе надо еще научиться, чтобы быть самостоятельным?

– Чему бы ты хотел еще научиться?

В ходе беседы дети высказывали свое отношение к действиям героев истории, называли проявления познавательной самостоятельности в собственной деятельности. Так Рома К. сказал, что очень любит разговаривать с бабушкой, потому что она многое знает и работает учительницей. Алина Б. поделилась, что ей интересно самой искать ответы на вопросы (в книжках, в Интернете).

Также дети познакомились с персонажами-помощниками:

- Знайкой, который очень умный, во всем разбирается и может посоветовать, где взять информацию, чтобы решить проблемную ситуацию;
- Незнайкой, который ничего не знает и нуждается в помощи, совете;
- Почемучкой, который помогает Незнайке. Он очень любит обдумывать, задавать вопросы, делать все по порядку. Далее экспериментатор, предложил всем детям превратиться в учеников «Школы Знайки». В день открытия школы экспериментатор – Знайка. Почемучками были выбраны Виктория С. и Дарья К. (дети с высоким уровнем развития познавательной самостоятельности). «А если бы не я с вами беседовал, каким должен быть ученик, а Почемучка – как бы он спросил, как вы думаете Почемучки?» – обращение экспериментатора к девочкам. Девочки озвучивают свои проблемные вопросы.

Цель игры-задания «Спроси меня, как» – стимулировать желание быть самостоятельным в процессе познания. Для проведения игры были подготовлены два комплекта карточек. На каждой карточке первого комплекта изображалась проблемная ситуация: нужно отправить письмо бабушке, посадить растение, пришить оторванную пуговицу и пр. На карточках второго комплекта изображены этапы деятельности, необходимо расположить этапы по порядку и «сделать дело». Участники игры решают, кто из них будет спрашивать, а кто отвечать, затем один из них выбирает карточки и просит ответить другого.

Когда задание выполнено, игроки меняются ролями. За успешно выполненные задания засчитывались очки. Внесение в игру элемента соревнования пробуждало у детей дополнительный интерес к игре. Дети предлагали и нестандартные решения для выполнения задания, а, освоив игру, больше стремились к роли отвечающего и охотно включались в игру с большим количеством карточек.

В процессе игровой деятельности экспериментатор делает акцент на том, что пришел не с пустыми руками, а с интересно оформленной тяжелой коробкой. С целью замотивировать детей, вызвать природное любопытство и ожидание интересного события – экспериментатор, говорит о том, что Фокусник прислал видеооткрытку (Включается ноутбук). Воспитатель в образе фокусника (соответствующий головной убор, накидка) приветствует ребят и говорит о том, не успел вовремя сесть на самолет, и его багаж отправился в детский сад без него, но он уже купил билет на следующий рейс и очень будет рад встрече завтра.

Вводя игровые роли, характеризующиеся взаимоотношениями сотрудничества (Фокусник и ученики; Почемучка и Знайка, Знайка и Незнайка), а в сюжет – поиск знаний («помощь персонажу», «путешествие»), мы создавали особую ситуацию в познавательно-исследовательской деятельности.

Взрослый и ребенок, взяв на себя определенные роли, поступали в соответствии с ними. Сюжет определял смысл действий ребенка, а правило поведения, неразрывно слитое с привлекательной ролью, становилось мотивом его деятельности.

Роль Почемучки стимулировала поисковую активность ребенка, т. к. согласно данной роли он должен был играть, проявляя интерес, инициативу и активность в поиске нового знания, а в роли Незнайки – задавать вопросы познавательного характера, слушать ответы, анализировать их содержание с

точки зрения соответствия вопросу и полноты информации, уточнять эту информацию с помощью дополнительных вопросов.

Данный этап обеспечил формирование у детей интереса к познавательно-исследовательской деятельности, вызывал стремление проявить познавательную активность, стал основой для формирования познавательной самостоятельности.

2. Следующий этап – обучающий,

Задачи:

– формировать у детей умение самостоятельно находить и использовать источник информации и проводить эксперименты при решении поисковых задач;

– формировать у детей умение определять цель деятельности и определять способ решения поисковой задачи;

– формировать у детей умение составлять план действий по достижению цели деятельности с учетом выбранных способов и средств;

– формировать у детей умение реализовать план и выбранные условия деятельности; формировать у детей умение определять соответствие результата поставленной цели, соответствие действий плану;

– формировать у детей умение осуществлять саморегуляцию и самоконтроль.

Охарактеризуем особенности работы на данном этапе в каждом блоке на примере некоторых заданий.

Реализуя этот этап, мы активно использовали для планирования образовательной деятельности учебно-методическое пособие «Поисковая лаборатория» [44], «Неизведанное рядом» [11].

В таблице 8 представлены темы образовательной деятельности и задания, посредством которых решались заявленные задачи.

Таблица 8 – Задания по формированию познавательной самостоятельности на обучающем этапе

Блоки работы с детьми	Тема	Задания
«Почемучка»	1.«Что предмет расскажет о себе» 2. «Коллекционер бумаги» 3. «Наряды куклы Тани» 4. «В мире металла» 5. «Новый год идет по свету»	Поисковое задание «Узнай и расскажи» Задание «Кто знает больше?» Проблемная беседа «Что не получилось, от чего это случилось?»
«Школа Знайки «Хочу все знать!»	1.«Изобретатели фильтра для воды» 2. «Бумага – самый лучший материал для письма» 3. «Как путешествуют растения» 4. «Поможем Незнайке»	Поисковое задание «Придумай конец истории» «Найди и зарисуй» «Что сначала, что потом?» «Расскажи, что получилось»
«Школа фокусников»	Цикл развлечений в «Школе фокусников»	Игры-эксперименты: «Достань, не намочив рук», «Послушные шары», «Человек- липучка».

Важным было определение форм взаимодействия ребенка и взрослого, обеспечивающих постепенный перевод активности ребенка, стимулируемой и организуемой взрослым (определяет цель, показывает и рассказывает, что и как необходимо делать, когда получаются результаты, намеченные взрослым), в собственную активность ребенка, определяемую им самим, зависящую от его внутреннего состояния, в которой он выступает как полноценная личность, организатор собственной деятельности (ставит цель, осуществляет поиск средств и способов ее достижения).

Мы организовывали следующую последовательность использования форм сотрудничества:

- 1) совместная познавательно-исследовательская деятельность детей при непосредственном руководстве взрослого;
- 2) совместная познавательно-исследовательская деятельность детей при опосредованном руководстве взрослого;

3) индивидуальная познавательно-исследовательская деятельность детей «рядом» по решению одной проблемы в присутствии взрослого.

При организации познавательно-исследовательской деятельности мы опирались на уже имеющийся у детей опыт, создавая условия для переноса ранее усвоенных знаний и умений в новую ситуацию («Вспомни, как ты решал эту задачу раньше?», «Подумай, что можно сделать сейчас?»), видение альтернативы решения («А как можно сделать иначе?», «Как сделать по-другому?»), комбинирование ранее известных способов действий применительно к новой ситуации («Чтобы решить эту задачу вспомни все, что умеешь», «Что может сейчас пригодиться?»).

Мы использовали различные варианты усложнения заданий.

1. Детям называлась цель деятельности и представлялась (разыгрывалась) проблемная ситуация и цепочка последовательных действий, приводящих к запланированному результату. Отвечая на поставленные вопросы, дети выявляли компоненты деятельности и их соответствие («Что я хотела сделать?», «Что мне для этого понадобилось?», «Что я сделала в начале», «Что нужно делать после этого?», «Что получилось?», «Почему так получилось?» и др.), а также комментировали наблюдаемые действия, процессы, выявляли их причину, используя имеющиеся знания.

2. Детям называлась цель деятельности и представлялась (разыгрывалась) проблемная ситуация, но цепочка действий не приводила к запланированному результату. Отвечая на поставленные вопросы («Получилось ли то, что хотели?», «Что сделано неправильно?», «Почему ты так думаешь?», «Что нужно сделать по-другому?» и др.), дети выявляли несоответствие действий, объясняли их причину, предлагали свои варианты действий и выполняли их.

3. Проблемная ситуация представлялась как загадка: условия и все последующие действия педагог обсуждал с детьми по мере их осуществления. При этом он постоянно побуждал детей высказывать предположения о

характере последующих действий и их результатах («Что я подготовила для опыта?», «Как вы думаете, что мы будем делать?», «Что я сейчас буду делать?», «Почему ты так думаешь?», «А что получится, если мы это сделаем?» и др.).

4. Педагог знакомил с инструкцией по выполнению эксперимента (цель, условия и цепочку действий) и одновременно с детьми выполнял его, но при этом, допускал ошибку в создании условий, и не достигал запланированных результатов. Затем вместе с детьми выявлял это несоответствие, анализировал причины, обдумывал, как исправить ошибки («Что у меня получилось не так?», «Почему у меня результат не такой, как у вас?», «Что я сделал не так, как надо?», «Как мне исправить ошибку?» и т. д.).

Сначала мы использовали словесную форму алгоритма – в виде вопросов, определяющих последовательность действий («Что сначала?», «Что потом?», «Что должно получиться?», «Что для этого нужно взять?», «Что нужно делать?», «Что получилось?», «Как это можно исправить?»), а затем – модель алгоритма, в которой эти вопросы обозначены с помощью условных символов.

Дальнейшее усложнение происходило в направлении увеличения самостоятельности детей при определении действий и их последовательности: сначала в результате совместного обсуждения при непосредственном участии взрослого, далее с опорой на обобщенный алгоритм с проговариванием плана вслух, затем взрослый сам предлагал последовательность действий, а дети фиксировали ее с помощью условных символов. А потом и при реализации плана: сначала педагог действует вместе с детьми, затем осуществляет частичный показ, подводя к полной самостоятельности.

Обучающий этап обеспечил формирование у детей познавательных мотивов в познавательно-исследовательской деятельности и умения использовать имеющиеся знания в познавательно-исследовательской деятельности при опосредованном руководстве взрослого. Дети стали более осознанно и целенаправленно использовать адекватные поисковые действия для

получения информации об окружающем мире, проявлять инициативу и самостоятельность в организации целенаправленной познавательно-исследовательской деятельности (ставить цель, планировать, устанавливать порядок действий, корректировать свои действия и др.); научились анализировать и оценивать познавательно-исследовательскую деятельность, вносить коррективы, преодолевать затруднения в достижении цели.

Рассмотрим особенности руководства детьми на примере некоторых заданий. Например, «Изобретатели фильтра для воды». Опишем ход образовательной деятельности. Сначала экспериментатор показывает видеообращение от жителей Цветочного города и предлагает его обсудить: «Дорогие ребята! У нас сломался водопровод, а в реке вода грязная, и мы не знаем, как нам получить чистую воду. Помогите нам, пожалуйста». Экспериментатор говорит: «А что бы спросили Почемучки, если бы узнали о событиях, произошедших в Цветочном городе?» «Вот ты, Милена, или ты, Данис, представьте, что у вас в голове живут Почемучки – что бы они сказали?» Дети озвучивают свои вопросы.

Многие дети затруднялись ответить – поэтому экспериментатор предложил:

- А вот если бы я был Почемучкой, то спросил бы...
- Почему нельзя использовать воду из реки?
- Какой должна быть вода, чтобы ее можно было использовать?
- Чем мы можем помочь жителям Цветочного города в данной ситуации?
- С помощью чего можно очистить воду?-
- А что бы вы мне ответили?

Дети очень хотят помочь жителям Цветочного города, поэтому предложение воспользоваться фильтром для воды, предложенное Викторией С., им очень понравилось. Совместно было выдвинуто решение стать

изобретателями фильтра и обсуждение алгоритма его деятельности (с опорой на карточку с условно-символическим алгоритмом):

- Кто такие изобретатели и зачем они нужны?
- Что было бы, если бы изобретателей не было?
- Что они делают? (ищут ответы на вопросы, изобретают то, что другие не знают).

- Какие действия выполняют изобретатели? (при ответе экспериментатор опирался на карточку с наглядным алгоритмом деятельности исследователя).

- Что надо сделать изобретателям фильтра, чтобы научить жителей Цветочного города делать его? (Придумать, как сделать фильтры для воды, изготовить их, проверить их эффективность, выбрать лучшие, зарисовать алгоритм их изготовления и отправить ответ на видеообращение жителей Цветочного города).

- Могут ли изобретатели работать вместе?

- Какие правила важно соблюдать, когда выполняешь работу вместе?

Далее проходило обсуждение действий по решению поисковой задачи «Как сделать фильтр для очистки воды?»:

- Можно ли использовать речную воду в быту?

- Что нужно с ней сделать?

- Что такое фильтр?

- Что нужно сделать с водой, чтобы она стала пригодной для использования?

После производилась формулировка гипотезы группового исследования: речная вода станет пригодной для использования, если ее очистить фильтром, для которого нужно правильно выбрать фильтровальный материал, который можно сделать самим.

- Из чего состоит фильтр? (его строение).

– Какие материалы могут подойти для фильтрования воды? (высказать предположение по предложенным материалам).

– Как можно изготовить фильтр самим?

– Где мы можем взять информацию – как изготовить фильтр для воды? (энциклопедия, спросить у взрослых, спросить у специалиста, Интернет-источники, видеоуроки).

Затем взрослый совместно с детьми обсуждает и зарисовывает алгоритм изготовления фильтра:

– Что нужно сделать сначала? (подумать, что и как нужно сделать) Как это изобразить знаками?

– Что нужно сделать до начала работы? (подобрать все материалы). Как это изобразить знаками?

– С чего нужно начать работу? Как это изобразить знаками?

– Что следует сделать затем?

– Что нужно сделать в конце работы? (подумать, удалось ли сделать хороший фильтр).

– Как определить, что фильтр хороший, сделан правильно? (проверить его – провести эксперимент).

Экспериментатор объясняет детям задания по проведению эксперимента («Какой фильтр лучше очистит воду?»). Дети разбиваются на тройки. Договариваются, кто какой фильтр испытывает. Выполняют действия по изготовлению фильтра и фильтрованию воды (по зарисованному ранее условно-символическому алгоритму). Результат заносят в карточку-таблицу (вписывают свои имена, зарисовывают условный символ «каплю» соответствующего цвета). Важным для нашего исследования становится этап обсуждения результатов эксперимента:

– Что вы узнали в результате проведения эксперимента?

– Как вы определили, что данный фильтр самый лучший (эффективный)?

– В чем сходство и отличия результатов разных групп испытателей фильтров?

– Как вы думаете: удалось ли нам быть испытателями фильтров?

– Смогли ли мы помочь жителям Цветочного города?

– Как мы это сделали?

– Что было интересным?

– Чье сообщение показалось вам наиболее интересным? Полным?

– Удалось ли вам быть одной командой? Как договаривались? Какую помощь оказывали друг другу?

– Что нового вы узнали? Чему научились?

Реализуя разработанные алгоритмы работы с источниками информации, выполняя задания на разном новом содержании, дети постепенно научились разворачивать стратегию поиска. Выполняя задание, дети осознавали взаимосвязь поисковой задачи и специфику используемых способов познания. Использование различных вариантов работы с наглядными алгоритмами обеспечивала постепенное уменьшение зависимости ребенка от взрослого при разработке плана деятельности и его реализации. У детей постепенно формировалось умение осуществлять самоконтроль на всех этапах выполняемой деятельности.

В блоке работы с детьми: «Почемучка» мы в содержание стандартной образовательной деятельности в рамках образовательной области «Познавательное развитие» включали персонажей Почемучку и Незнайку и формулировки вопросов из разработанной методической копилки, приемы на формирование познавательной самостоятельности (поисковое задание «Узнай и расскажи», «Кто знает больше?», проблемная беседа «Что не получилось, от чего это случилось?»)

Также на обучающем этапе мы проводили цикл развлечений «Школа фокусников». Фокусник демонстрировал детям фокусы, основанные на знании

особенностей материалов предметного мира, а дети являлись зрителями представления или учениками (по желанию) фокусника, которые тоже могли (по желанию) участвовать в них. В результате дети познакомились со свойствами и качествами материалов и узнавали, как эти знания могут быть использованы. Были проведены фокусы с различными материалами и предметами, изготовленными из них: «человек-липучка» (железные предметы и магнит); «заколдованный карандаш» (вошенная и копировальная бумага и карандаш); «волшебные шарики» (резиновые надувные шары и вода); «исчезновение воды» (ткань, тканевые варежки и вода) и др.

Данная форма сотрудничества характеризовалась следующими особенностями ее реализации:

- целенаправленное (под руководством взрослого) наблюдение детьми познавательно-исследовательской деятельности взрослого, представляемой для них как образец-ориентир в осуществлении познавательно-исследовательской деятельности;

- выявление детьми под руководством взрослого целесообразности, условий и последовательности (алгоритма) осуществляемых взрослым действий практического характера;

- осуществление детьми целенаправленных поисковых действий практического характера в соответствии с выявленной последовательностью.

Фокусник осуществлял акцентированное проявление интереса к осуществляемой им деятельности, всего спектра интеллектуальных эмоций, а воспитатель, подыгрывая ему, обращал внимание детей на позитивные эмоции.

Игровая ситуация и нетрадиционная форма познавательно-исследовательской деятельности вызывали у детей большой положительный эмоциональный отклик. Детей привлекала комичность проблемной ситуации, недоумение фокусника (металлические предметы «прилипали» к его одежде,

вода исчезла, карандаш «не рисует» и т. п.), его размышления и стремление догадаться и объяснить причину наблюдаемого явления; умелость и ловкость.

Первое появление фокусника с интересной коробкой привлекло внимание детей и вызвало у них сначала любопытство. Некоторые дети сразу подошли к нему и спрашивали: «А что сейчас будет?», «А зачем это?», «А что это такое?» О заинтересованности детей самой познавательно-исследовательской деятельностью свидетельствовали просьбы и вопросы в процессе и после показа фокуса: «Можно я попробую?», «А вы оставите нам магниты?», «Покажите еще что-нибудь», «А что у вас еще в ящике?», «А вы еще придете?» и др. В последующие встречи интерес к познавательно-исследовательской деятельности нарастал: дети спрашивали воспитателя о фокусах и фокуснике. При повторных появлениях фокусника любопытство детей постепенно перерастало в любознательность, проявлялась потребность в новых впечатлениях: «А что вы сегодня покажете?», «А вы нас научите?», «Что мы сегодня узнаем?», «А мы будем сами показывать фокусы?», «Можно я буду вам помогать?».

В процессе наблюдения фокусов дети стали больше задавать вопросов, которые постепенно начинали приобретать познавательный характер и направленность на установление причинно-следственных связей: «А как мы теперь достанем?» (Таня П.). «А к этому магниту все примагнитится?» (Артем Т.), «А из чего сделана «тряпка» в перчатке?» (Екатерина М.) и пр.

Методика данной формы работы предполагала ролевую позицию детей как активных зрителей – соучастников деятельности фокусника, который вел постоянный диалог с ними и организовывал активность детей. До начала фокуса детям предлагалось назвать все, что доставалось из волшебного ящика, затем с опережением высказывать предположения в процессе деятельности: о цели, ходе (действиях, их последовательности) и результатах.

Фокусник предлагал осуществить прогнозирование результата фокуса («Угадайте, что я вам сейчас покажу»), высказать предположение о причине наблюдаемого явления, определить причину неудачи действия («Почему так получилось?»), возможный путь исправления неверного действия («Что же надо сделать?»), установить последовательность действий («Что надо сделать, чтобы фокус получился?») предлагал детям самим выполнить фокус, повторив последовательность действий. Активность детей поощрялась похвалой, эмоциональной поддержкой, использованием элементов состязательности (кто быстрее догадается, кто точнее всего ответит, больше предложит вариантов решения и пр.).

Постепенно дети стали высказывать предположения, задавать вопросы-гипотезы, делать умозаключения, выводы и т. п. В результате предметом интереса детей стали фокусник, и его деятельность.

Для стимулирования интереса и поисковой активности мы использовали прием соревновательности: фокусник объявлял, что самый активный помощник и догадливый «почемучка» тоже сможет показывать фокусы с его волшебным ящиком. Чтобы определить такого активного ребенка фокусник просил детей задавать ему все интересующие их вопросы. При этом он предлагал сначала ответить на них детям («Кто сегодня у меня помощник?»), затем на некоторые отвечал сам, а на 1-3 вопроса просил поискать ответы в ходе встречи.

В конце встречи фокусник предлагал детям рассказать, что они узнали нового, чему научились, какие чувства испытывали. Одному из детей (самому активному ученику фокусника) предлагалось «повторить» фокус – показать его детям, предварительно рассказав последовательность действий (определив его алгоритм). Остальные дети осуществляли контроль, оценку, вносили при необходимости коррективы. В ходе встреч фокусник предлагал детям зарисовать последовательность действий, сделать альбом с «подсказками», чтобы все дети могли играть в фокусников.

Сначала фокусник играл ведущую роль в процессе обсуждения с детьми. Он задавал вопросы, предлагал свои условные символы, рисовал саму модель алгоритма деятельности. Особенно важна была последовательность обсуждения (закладывалась поисковым способом ориентировочная основа действий). Она была следующей: Что надо взять вначале? (листы белой обычной, вошеной и копировальной бумаги и карандаш) Как мы обозначим карандаш? (прямой линией) Бумагу? (четырёхугольником), Как изобразим разную бумагу? («пустой», заштрихованный и закрашенный четырёхугольник), Что надо сделать в начале фокуса? (сложить листы друг на друга в правильной последовательности), Как мы это зарисуем? (нарисуем значки бумаги один под другим в нужном порядке, поставим цифры). Как обозначить, что их нужно положить друг на друга? (нарисовать стрелки). Как обозначить, что это у нас было до начала фокуса, а это мы уже начали показывать фокус? (разделить чертой) и т. д.

Основное внимание экспериментатор уделял активизации в процессе обсуждения большего количества детей («А ты как думаешь?», «А кто думает по-другому?», «Что ты посоветуешь?», «А как лучше?», «Как понятнее?»)

Окончательный вариант принимался с согласия детей («Выберем это?», «Сделаем так?», «Все согласны?»), таким образом, в последующем степень самостоятельности детей постепенно увеличивалась.

Таким образом, данный этап позволил обеспечить проявление у детей интереса к познавательно-исследовательской деятельности, желания задавать вопросы познавательного характера как о материалах предметного мира, так и о самой познавательно-исследовательской деятельности с ними (цели, действиях, их последовательности, условиях осуществления и др.).

У детей появилось устойчивое стремление к совместной со взрослым познавательно-исследовательской деятельности. Они научились с помощью взрослого определять последовательность действий практического характера,

приводящую к достижению цели познавательно-исследовательской деятельности и осуществлять их.

3. Этап саморегуляции в самостоятельной деятельности имел целью стимулировать самостоятельность детей при выполнении поисковых заданий в заданных условиях.

В таблице 9 представлены задания, посредством которых решались заявленные задачи.

Таблица 9 – Задания по формированию познавательной самостоятельности на этапе саморегуляции в самостоятельной деятельности).

Блоки работы с детьми	Тема	Задания
«Почемучка»	Проведение опытов и экспериментов в лаб. «Почемучка».	Эксперименты: «Вода и ее свойства»
«Школа Знайки «Хочу все знать!»	Поисковая деятельность с источниками информации	«Хочу завести домашнее животное», «Какое растение вырастить в подарок бабушке», «Путешествие в прошлое», «Предметы из будущего», «Путешествие в прошлое бумаги (книги, электроприбора, жилища).
«Школа фокусников»	Представление фокусников: «От фокуса к фокусу»	1. Фокус «Разноцветная вода» 2. Фокус «Живые цветы» 3. Фокус «Послушный ключик» 4. Фокус «Волшебная монета» 5. Фокус «Угадай-ка»

Охарактеризуем особенности работы на данном этапе в каждом блоке на примере некоторых заданий.

Реализуя блок «Школа фокусников» экспериментатор предоставил детям возможность реализовать появившийся интерес к деятельности с материалами предметного мира, прощаясь, подарил детям волшебную накидку и в дальнейшем предлагал доставать из волшебной коробки необходимые материалы и разместить их в Поисковой лаборатории группы. Дети проявляли при этом огромную радость, восторг. Многие сразу наряжались и начинали игру в «фокусника». Наиболее полно данный этап был реализован в ходе итогового представления: «От фокуса к фокусу». Опишем ход мероприятия. В процессе

подготовки к мероприятию экспериментатор предложил ответить на вопросы «Почемучки»:

- Что нужно сделать, чтобы наше представление прошло хорошо?
- Как называется представление?
- Что значит название «От фокуса к фокусу»?
- Что делают артисты в таком представлении?
- Кто может быть участником представления фокусников?
- Как готовятся фокусники к представлению?
- Как фокусник может обращаться к зрителям? Что может им предложить, чтобы было интереснее?

На следующем этапе дети самостоятельно в микрогруппах обсудили алгоритм подготовки представления: выбор артистов и ведущего; выбор номеров (фокусов) для исполнения; определение последовательности номеров; составление программы представления; репетиции исполнения номеров; репетиции вступительного и заключительного слов, объявлений номеров.

Дети с незначительной помощью взрослого составили программу представления, используя наглядный алгоритм. На заключительном этапе экспериментатор предложил провести рефлексию проведенного мероприятия, посредством бесед («Как оценить выступление фокусника?» (Какое выступление можно считать удачным (хорошим)? Как надо показывать фокусы? Как правильно общаться со зрителями?). «Что у нас получилось?» (Понравился вам наше представление? Все ли «номера» мы исполнили удачно? Какой «номер» исполнен лучше всех? Исполнение, каких «номеров» нужно ещё прорепетировать?).

Решение задач этапа саморегуляции в самостоятельной деятельности в основном реализовывалось путем оснащения развивающей предметно-пространственной среды группы: лаборатории «Почемучка» и «Уголка Знайки».

Лаборатория «Почемучка» предполагала овладение детьми средствами

познавательной деятельности и расширение опыта при проведении элементарных экспериментов, как самими детьми, так и совместно с воспитателем. Детям предоставлялся материал двух видов: уже использовавшийся (или аналогичный ему) в процессе специально организованного обучения и позволяющий ребенку осуществлять опыты и эксперименты в определенной последовательности действий и ранее не представленный в совместной со взрослым деятельности, позволяющий ребенку осуществлять познавательно-исследовательскую деятельность с ним, применяя усвоенные средства и способы познания в новых обстоятельствах (условиях).

Оснащение познавательного микроцентра «Уголок Знайки» было разработано с целью формирования умения у детей самостоятельно работать с источниками информации, «добывать» нужную информацию; накапливать «неясных» знания через рассматривание, чтение (или слушание) книг, работу с коллекциями и гербариями (рассматривание, отбор материалов, систематизация и пр.). В «Уголке Знайки» представлялись: познавательная (и при необходимости иная) литература, различный наглядный материал (реальные объекты, предметы, материалы природного и предметного мира, муляжи, иллюстрации, фотографии, рисунки, коллекции, макеты, гербарии, аудио и видео кассеты и оборудование для их демонстрации и др.). Также широко представлены были предметы, модели, изображения по направлению: «Путешествие в прошлое», «Предметы из будущего», «Путешествие в прошлое бумаги (книги, электроприбора, жилища).

В познавательном центре также был предложен материал, определяемый как стимульный, позволяющий привлечь внимание детей к познавательно-исследовательской деятельности, обеспечивающий предъявление проблемной ситуации, поисковой задачи, побуждающий к поиску путей их решения. Например, постоянные игровые персонажи (Незнайка, Знайка, Почемучка), которые предлагали детям в различной форме задания, вопросы; малоизвестный

предмет (материал) (дырокол, степлер и т.д.), о котором надо было все узнать; звуковое письмо, описывающее проблемную ситуацию; поисковое задание в виде модели и др.

Проведение данного этапа позволило обеспечить формирование у детей потребности в самостоятельном познании окружающего мира, осуществлении поисковых действий практического и мыслительного характера; стимулирование проявления инициативы, активности и самостоятельности в осуществлении поиска путей решения проблемы и их реализации. Дети могли сами организовывать самостоятельную целенаправленную познавательно-исследовательскую деятельность (ставить цель, планировать, устанавливать порядок действий, корректировать свои действия и др.) и достигать поставленную цель.

Таким образом, на формирующем этапе эксперимента было спроектировано содержание работы с детьми и разработаны методические материалы, обеспечивающие реализацию выделенных психолого-педагогических условий. Проектируя содержание образовательной работы с детьми, мы выделили линии усложнения (логику) работы, которые нашли свое выражение в этапах работы с детьми (мотивационный, обучающий, этап саморегуляции самостоятельной деятельности) и последовательности решения образовательных задач.

2.3 Выявление динамики в уровне сформированности у детей 5-6 лет познавательной самостоятельности

Проведение контрольного этапа эксперимента имело целью выявление динамики в уровне сформированности у детей 5-6 лет познавательной самостоятельности. Мы провели повторную диагностику по определению уровня сформированности у детей 5-6 лет познавательной самостоятельности с

использованием представленного ранее диагностического материала. Результаты диагностики оценивались по выделенным показателям с использованием того же механизма оценки.

Количественные результаты диагностики детей экспериментальной группы по выделенным показателям, выявленные в ходе контрольного этапа эксперимента представлены в таблице 10.

Таблица 10 – Количественные результаты диагностики детей ЭГ на контрольном этапе эксперимента

Показатель	Результат (%)		
	НУ	СУ	ВУ
Стремление самостоятельно решать поисковые задачи.	0	25	75
Проявление волевых усилий при решении поисковой задачи.	0	25	75
Осознание своей самостоятельности в познавательной-исследовательской деятельности.	5	45 %	50
Умение определять цель деятельности.	10	50	40
Умение прогнозировать способы и средства достижения цели деятельности.	10	55	35
Умение составлять план действий по достижению цели деятельности с учетом выбранных способов и средств.	10	55	35
Умение реализовать выбранные условия деятельности.	5	50	45
Умение реализовать выбранные способы решения поисковой задачи	10	55	35
Умение выполнять действия в соответствии с планом	10	45	45
Умение установить соответствие действий плану.	15	50	35
Умение установить соответствие результата поставленной цели	15	50	35
Умение охарактеризовать результаты самоконтроля	15	55	30
Умение представить рекомендации по корректировке действий и условий деятельности с учетом выявленного несоответствия	15	55	30

При повторном проведении с детьми ЭГ диагностического задания «Подбери пары» по выявлению проявления стремления самостоятельно решать поисковые задачи - количество детей с низким уровнем не выявлено. Это значит, что количество детей с низким уровнем уменьшилось на два ребенка (10%) по сравнению с констатирующим этапом. Количество детей с высоким уровнем увеличилось на 10 детей (50%) детей и составило 15 детей (75%). Так в ходе констатирующего этапа Артем Т. – вертел карточки в руках, хаотично подбирал пары, особо не задумываясь и не стремясь к положительному результату, в ходе контрольного этапа старался фиксировать взгляд на

карточках, задержаться – подумать, решить задачу игры с помощью незначительной помощи взрослого «Да, да, я понял – больше не подсказывайте, это вот так должно быть».

Количество детей, с низким уровнем проявления волевых усилий при решении поисковой задачи не выявлен. Количество детей с высоким уровнем увеличилось на 10 детей (50%) детей и составило 15 детей (75%). Так если в ходе первого этапа диагностики Полина Кр., при отрицательном результате – раскричалась, сказала, что все она делает правильно, что зачем детям давать такие сложные задания, то в ходе контрольного эксперимента – сказала «да, здесь, я не подумала хорошо, помогите, мне, пожалуйста»

По результатам повторного выполнения детьми задания-беседы «Кого называют самостоятельным человеком?» на одного ребенка (5 %) снизилось количество детей с низким уровнем с двух детей (10%) до одного ребенка (5%) в контрольном срезе и произошел рост количества детей с высоким уровнем на 5 детей (25%), и в общей сложности таких детей стало 10 человек (50%). Ответы детей с высоким уровнем по методике, говорят о том, что они научились пользоваться источниками информации, знают куда обратиться в случае необходимости для ее получения (Алина Б. – «Я самостоятельная, я умею рассказывать про любое что спросят, надо только поискать где узнать и всё». Елизавета К. «Я самостоятельная, я даже могу быть ведущей на викторине».

Повторное проведение диагностического задания «Подготовка к конкурсу» показало, что динамика в уровне сформированности умений: прогнозировать способы и средства достижения цели деятельности, составлять план действий по достижению цели деятельности с учетом выбранных способов и средств; реализовать выбранные способы решения поисковой задачи (цели деятельности) такова: количество детей с низким уровнем уменьшилось на 5 детей (25%), таких детей осталось два человека (10%), количество детей с

высоким уровнем увеличилось на 5 детей (25%) детей и составило 7 человек (35%).

Дети стали более ответственными к выполнению задания, стали выбирать несколько источников информации, легко ориентировались в значках-пиктограммах, старались готовить сообщения даже без опоры на них (высокий уровень). Анастасия П. и Анна Т. «Мы делали вместе, чтобы было интереснее – Аня рисовала к конкурсу, а я искала и ей рассказывала. Садитесь, мы сейчас вам расскажем про ... угадайте – так наш садик называется, правильно – башмачок, только не волшебный, а венерин». Роман К. «А можно я вам еще про роботов расскажу, я книжку про них принес – давайте посмотрим вместе».

Результаты выполнения многоцелевого задания «Почини вертушку» следующие.

Динамика в умении определять (понимать) цель деятельности (на основе ориентировки в проблемной ситуации) – количество детей с низким уровнем стало на 2 человека (10%) меньше – с 4 детей (20%) снизилось до 2 детей (10%), с высоким уровнем увеличилось на 4 ребенка (20%) и составило 8 человек (40%) на контрольном этапе.

Дети старались вникнуть в ситуацию, спрогнозировать цель помощи на основе увиденного. Таисия Д. «Вот видите, здесь сломано, у ребят не получится поиграть, нужно им помочь».

Динамика в умении реализовать выбранные условия деятельности – произошло уменьшение количества детей с низким уровнем на 3 ребенка (15 %) (с 4 детей (20%) до 1 человека (5%) соответственно). Количество детей с высоким уровнем увеличилось на 7 детей (35%) (с 2 человек (10%) в констатирующем этапе до 9 человек (45%) в контрольном).

Дети стали проявлять умения определять цель и составлять план действий по ее достижению, самостоятельно правильно определять, какие материалы потребуются для изготовления флюгера и составляет правильный алгоритм

действий. Анастасия Г. «Я сначала возьму ..., потом..., а, нет, это чуть-чуть попозже, а то развалится».

В умении выполнять действия в соответствии с планом (алгоритмом) деятельности количество детей с низким уровнем уменьшилось на 5 человек (25%) (с 7 детей (35%) до 2 детей (10%) соответственно).

Значительно увеличилось количество детей с высоким уровнем – на 7 детей (35%) (с 2 человек (10%) в констатирующем этапе до 9 человек (45%) в контрольном). Дети с удовольствием стали действовать по схемам, расшифровывать и работать с учетом карточек-пиктограмм, положительный результат подкреплял в них уверенность в себе и желание работать с более сложными схемами. Алина Б. «Тут ничего сложного, вот видите, сначала нужно сложить бумагу, потом порезать листок, но не до конца – видите, на схеме тоже не до конца ...». Роман К. «Я уже научился по схемам делать – даже из конструктора собрал космический корабль, а тут легкотня...».

Динамика в умениях: установить соответствие действий плану, установить результат поставленной цели, реализовать выбранные условия деятельности – количество детей с низким уровнем уменьшилось на 5 человек (25%) и составило – 3 ребенка (15%) (с 8 детей (40%) до 3 детей (15%) соответственно).

Количество детей с высоким уровнем увеличилось на 6 детей (30 %) - на констатирующем этапе это был 1 ребенок (5%), на контрольном этапе таких детей стало 7 человек (35%). Дети стали самостоятельно или с незначительной помощью взрослого устанавливать соответствие действий плану, а результата поставленной цели. Ответы детей стали более логичными, обоснованными – Анастасия П. «Я делала все по очереди и у меня получилась вертушка, которой можно играть – видите, я дую, и она крутится, значит все правильно, так ведь».

Рассмотрим изменения показателей в ходе повторного выполнения детьми ЭГ диагностики «Графический диктант».

Детей с низким уровнем сформированности умения охарактеризовать результаты самоконтроля и умением предоставлять рекомендации по корректировке действий и условий деятельности с учетом выявленного несоответствия стало на 6 человек (30%) меньше – на контрольном этапе таких детей осталось 3 человека (15%) детей (было 9 детей (45%) на констатирующем этапе).

Количество детей с высоким уровнем увеличилось на 4 ребенка (20%) и составило 6 детей (30%) (по сравнению с 2 детьми (10%) на констатирующем этапе).

Дети стали самостоятельно или с незначительной помощью взрослого достаточно подробно и точно охарактеризовать результаты самоконтроля; представлять достаточно точные рекомендации по корректировке действий и условий деятельности с учетом выявленного несоответствия. Алина Б. «У меня тут не получилось – потому что надо было вверх три клетки и вниз три – а я только две сделала вниз – видите, как смешно получилось, дайте мне еще листочек – я это узор поправлю сама».

Результаты диагностики детей экспериментальной группы по компонентам, выявленные в ходе контрольного этапа экспериментальной части исследования представлены на рисунке 4.

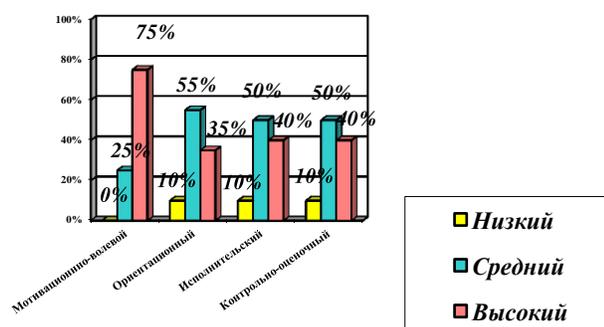


Рисунок 4 – Количественные результаты диагностики компонентов познавательной самостоятельности у детей ЭГ на контрольном этапе эксперимента

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного эксперимента позволил выявить существенную положительную динамику в экспериментальной группе детей при слабой динамике в контрольной группе. Сравнение результатов по показателям каждого компонента детей ЭГ, дало следующие результаты.

По мотивационно-волевому компоненту детей с низким уровнем не выявлено. Количество детей высокого уровня увеличилось на 10 человек (50%) и составило 15 детей (75%). Количество детей среднего уровня уменьшилось на 8 человек (40%). Большое количество детей перешли со среднего уровня на высокий, 2 ребенка (10 %) с низкого на средний уровень. У детей появился ярко выраженный интерес к познавательно-исследовательской деятельности, возросло стремление к самостоятельному выполнению задания, либо к выполнению задания в кругу сверстников, без подключения взрослого. Алина Б. «Мы все поняли, можете не объяснять. Мы сейчас с Дашой и Лизой все сделаем»

Изменились результаты диагностики ориентационного компонента: количество детей с низким уровнем уменьшилось на 5 человек (25%) , к нему мы отнесли 2 детей (10%). Количество детей с высоким уровнем увеличилось на 5 человек (25%) и составило 7 человек (35%). Количество детей со средним уровнем осталось прежним – 11 детей (55%). Дети стали более ответственными, отзывчивыми, любознательными – научились выдвигать цель деятельности, составлять элементарный план по ее достижению, подбирая способы и средства для получения конечного результата.

В исполнительском компоненте мы также наблюдали динамику по всем показателям). Количество детей, которых мы отнесли к низкому уровню, стало меньше на 3 человека (15%): было 5 детей (25%), осталось 2 ребенка (10%). Количество детей высокого уровня возросло на 6 человек (30%) и составило 8 детей (40%). Количество детей среднего уровня уменьшилось на 3 ребенка

(15%) и составило 10 человек (50%). У детей улучшились показатели выполнения действий по алгоритму, дети с интересом рассматривали и действовали по схемам, самостоятельно подбирали много адекватных источников для решения проблемных задач, научились работать с книгой, компьютером.

В контрольно-оценочном компоненте произошли следующие изменения: количество детей низкого уровня уменьшилось на 5 человек (25%), таких детей осталось 2 человека (10%). Количество детей высокого уровня увеличилось на 6 человек (30%) и составило 8 человек (40%). Количество детей среднего уровня уменьшилось на 1 ребенка (5%). Дети научились самостоятельно. Либо с незначительной помощью взрослого видеть результаты деятельности, анализировать их словесно и при необходимости корректировать план или условия для достижения необходимого результата.

Сравнительные результаты диагностики познавательной самостоятельности детей ЭГ в констатирующем и контрольном этапе эксперимента представлены на рисунке 5.

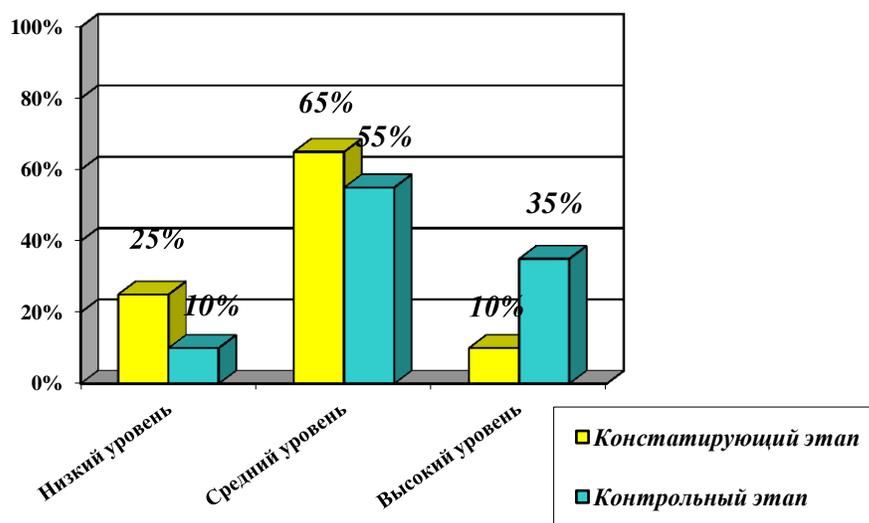


Рисунок 5 – Сравнительные результаты диагностики познавательной самостоятельности детей ЭГ на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

В целом, по результатам контрольного этапа экспериментальной работы можно констатировать, что количество детей с низким уровнем уменьшилось на 3 человека (15%). Динамика высокого уровня познавательной самостоятельности детей ЭГ составила 5 человек (25%). В целом, дети стали задавать больше вопросов об интересующем объекте познания. Произошли существенные изменения в умении детей использовать имеющиеся представления в практической деятельности, в умении определять цель деятельности и составлять план действий по ее достижению, в умении действовать в соответствии с поставленной целью и планом), в умении определять соответствие результата поставленной цели.

Сравнительные результаты диагностики детей контрольной группы, выявленные в ходе экспериментальной части исследования представлены на рисунке 6.

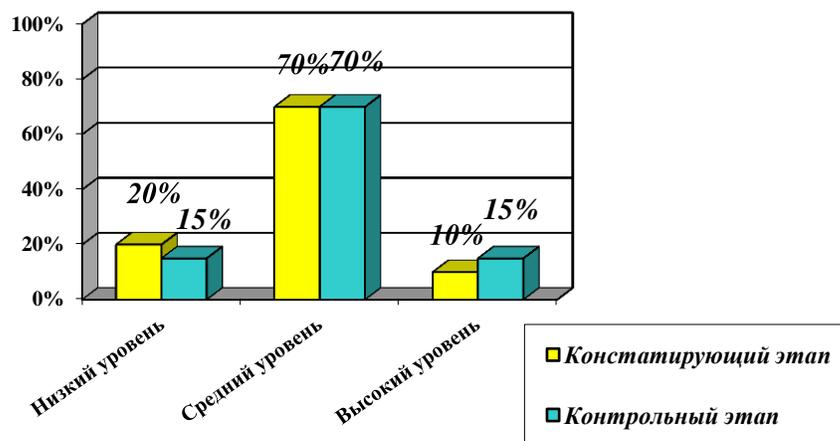


Рисунок 6 – Сравнительные результаты диагностики познавательной самостоятельности детей КГ на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Динамика уровня сформированности познавательной самостоятельности у детей КГ незначительна: количество детей с низким уровнем уменьшилось на 1 человека (5%), количество детей с высоким уровнем повысилось на 1 ребенка (5%), динамики среднего уровня не выявлено.

Таким образом, результаты контрольного этапа показали эффективность разработанных психолого-педагогических условий формирования у детей 5-6 лет познавательной самостоятельности.

Выводы по второй главе

В ходе констатирующего этапа были выявлены результаты, подтверждающие необходимость проведения более эффективной образовательной работы с детьми по формированию познавательной самостоятельности. Изучение педагогической практики показало отсутствие систематической работы по формированию у детей 5-6 лет познавательной самостоятельности.

Проанализировав результаты констатирующего эксперимента, можно сделать вывод, что необходимо разработать содержание и организовать работу по формированию познавательной самостоятельности у детей, реализуя соответствующие психолого-педагогические условия.

Проектирование образовательного процесса потребовало разработки содержания работы с детьми и методических материалов, обеспечивающих реализацию выделенных психолого-педагогических условий. Проектируя содержание образовательной работы с детьми, мы выделили линии усложнения (логику) работы, которые нашли свое выражение в этапах работы с детьми (мотивационный, обучающий, этап саморегуляции самостоятельной деятельности) и последовательности решения образовательных задач.

При проведении формирующего эксперимента нами осуществлялась проверка положений гипотезы, мы определили целесообразность организации следующих блоков образовательной работы с детьми: «Почемучка», «Школа Знайки «Хочу все знать!», «Школа фокусников».

Проведение повторной диагностики позволило выявить положительную динамику по выделенным критериям и показателям, что доказывает эффективность содержания работы с детьми 5-6 лет по реализации психолого-педагогических условий формирования познавательной самостоятельности.

Заключение

Анализ различных подходов к определению понятий «самостоятельность», «познавательная самостоятельность» позволяет рассматривать познавательную самостоятельность детей 5-6 лет как интегративное качество личности, которое затрагивает все личностные сферы, и характеризуется тесной взаимосвязью компонентов (эмоционально-волевой компонент, ориентационный, исполнительский, контрольно-оценочный). Познавательная самостоятельность формируется и развивается в познавательно-исследовательской деятельности. Психолого-педагогическими условиями формирования познавательной самостоятельности у детей 5-6 лет служат: обеспечение мотивации детей и эмоционально благоприятного фона для проявления самостоятельности в познавательно-исследовательской деятельности; накопление детьми опыта саморегуляции, самоконтроля, самооценки, рефлексии познавательно-исследовательской деятельности; трансляция детям образца-ориентира проявления познавательной самостоятельности в познавательно-исследовательской деятельности; поэтапная реализация содержания, методов и средств образовательной работы с детьми, обеспечивающих становление у ребенка позиции субъекта познавательно-исследовательской деятельности и освоение компонентов познавательной самостоятельности; создание предметно-пространственной среды, обуславливающей проявление познавательной самостоятельности детей в самостоятельной познавательно-исследовательской деятельности.

Мы определили компоненты познавательной самостоятельности и их показатели: 1) мотивационно-волевой (стремление самостоятельно решать поисковые задачи; проявление волевых усилий при решении поисковой задачи; осознание своей самостоятельности в познавательно-исследовательской деятельности); 2) ориентационный (умение определять (принимать) цель

деятельности (на основе ориентировки в проблемной ситуации); умение прогнозировать способы и средства достижения цели деятельности; умение составлять план действий по достижению цели деятельности с учетом выбранных способов и средств); 3) исполнительский (умение реализовать выбранные условия деятельности; умение реализовать выбранные способы решения поисковой задачи (цели деятельности); умение выполнять действия в соответствии с планом (алгоритмом деятельности); умение установить соответствие действий плану); 4) контрольно-оценочный (умение установить соответствие результата поставленной цели; умение охарактеризовать результаты самоконтроля; умение представить рекомендации по корректировке действий и условий деятельности с учетом выявленного несоответствия (инструкции, правилам, плану, требованиям к результату).

Результаты констатирующего этапа эксперимента позволили заявить о необходимости повышения эффективности работы по формированию у детей 5-6 лет познавательной самостоятельности.

Мы выделили следующие линии усложнения (логику) работы, которые отразились в этапах работы с детьми и последовательности решения образовательных задач:

1) в освоении детьми навыков саморегуляции, самоконтроля, самооценки и рефлексии: от освоения отдельных умений (их операционально-деятельностного состава) в соответствии с логикой механизма интериоризации, к их комплексному применению и осознанному выбору при решении задач конкретной деятельности;

2) в руководстве детьми: от внешней регуляции педагогом деятельности детей к внутренней, личностной саморегуляции в самостоятельной деятельности;

3) при освоении ребенком способов решения типовых поисковых заданий: от непосредственного руководства педагогом деятельностью детей по

их решению к определению последовательности действий и ее фиксированию в виде наглядного алгоритма деятельности (использование условных символов, знаков), затем к выполнению данного типа задания на разнообразном новом содержании с опорой на разработанный наглядный алгоритм и далее к творческому применению в самостоятельной деятельности.

Мы определили этапы работы с детьми: мотивационный этап, обучающий этап, этап саморегуляции в самостоятельной деятельности. Содержание работы с детьми осуществлялось по блокам «Почемучка», «Школа Знайки «Хочу все знать!», «Школа фокусников». Были реализованы соответствующие задания, способы руководства деятельностью детей, методы, формы и средства обучения.

В результате повторной диагностики детей в контрольном этапе эксперимента нами была выявлена значительная динамика уровня сформированности у детей 5-6 лет познавательной самостоятельности.

Это позволяет считать, что разработанные и реализованные психолого-педагогические условия обеспечивают эффективность формирования у детей 5-6 лет познавательной самостоятельности в процессе познавательно-исследовательской деятельности и подтверждает выдвинутую гипотезу исследования.

Список используемой литературы

1. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273 – ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Текст] : Письма и приказы Минобрнауки. – М. : ТЦ Сфера, 2015. – 96 с. (Правовая библиотека образования).
2. Федеральные государственные образовательные стандарты [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://bda-expert.com/2014/01/federalnyj-gosudarstvennyj-obrazovatelnyj-standart-doshkolnogo-obrazovaniya-minobrnauki/> (дата обращения: 20.09.2017 г.)
3. Амонашвили, Ш.А. Развитие познавательной активности учащихся в начальной школе [Текст] / Ш.А. Амонашвили // Вопросы психологии. – 1984. – № 5. – С. 36-41.
4. Андрианова, О.Ю. Обеспечение поддержки самостоятельности, инициативности, и ответственности дошкольников в познавательно-исследовательской деятельности в соответствии с ФГОС ДО [Текст] /О.Ю. Андрианова, Н.А. Матуняк, С.М. Чебунина; под ред. О.В. Дыбиной [и др.] // Проблемы дошкольного образования на современном этапе : сб. науч. статей. Вып. 13 / Ульяновск. Издатель Качалин Александр Васильевич, 2015. – С. 47-49.
5. Белобрыкина, О.А. Диагностика развития самосознания в детском возрасте [Текст] / О.А. Белобрыкина. – Санкт-Петербург : Речь, 2006. – 320 с.
6. Божович, Л.И. Психологические вопросы готовности ребенка к школьному обучению [Текст] / Л.И. Божович. – М. : Международный Образовательный и Психологический Колледж, 1995. – С. 132-142.
7. Болотникова, О.П. Психолого-педагогические условия формирования самостоятельности у детей 6-7 лет [Текст] / О.П. Болотникова, О.А. Еник, А.А. Ошкина // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 4.– С. 22.

8. Бодрова, Е.В. Исследование генезиса механизмов рефлексивной саморегуляции познавательной деятельности [Текст] / Е.В. Бодрова, Е.Г. Юдина // Новые исследования в психологии. – № 1 (34). – М. : Педагогика, 1986. – С. 26-30.

9. Выготский, Л.С. Психология [Текст] / Л.С. Выготский. – М. : ЭКСМО–Пресс, 2010. – 1008 с.

10. Виноградова, Н.Ф. Теоретические и научно-методические основы ознакомления детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста с окружающим миром [Текст] : автореф. дис. ... докт. пед. наук / Н.Ф. Виноградова. – М., 1994. – 36 с.

11. Дыбина, О.В. Неизведанное рядом. Занимательные опыты и эксперименты для дошкольников [Текст] / О.В. Дыбина, Н.П. Рахманова, В.В. Щетинина. – М. : ТЦ Сфера, 2017. – 188 с.

12. Дыбина, О.В. Ребенок в мире поиска: Программа по организации познавательно-исследовательской деятельности дошкольников [Текст] / О.В. Дыбина, В.В. Щетинина, Н.Н. Поддьяков. Под ред. О.В. Дыбиной.– М. : ТЦ Сфера, 2017. – 128 с.

13. Запорожец, А.В. Психология действия [Текст] / А.В. Запорожец. – М. : МПСИ: Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2010. – 736 с.

14. Зимняя, И.А. Исследовательская работа как специфический вид человеческой деятельности [Текст] / И.А. Зимняя, Е.А. Шашенкова. – Ижевск, 2001. – 103 с.

15. Ильин, Е.П. Психология воли [Текст] / Е.П. Ильин. – СПб. : 2000. – 288 с.

16. Коломиец, Т.В. Формирование познавательной самостоятельности младших дошкольников на основе идей личностно ориентированного подхода [Текст] : дис. ... канд. пед. наук. : защищена 2009 / Т.В. Коломиец. – Владимир, 2009. – 190 с.

17. Калашникова, М.Ю. Развитие самостоятельности у детей старшего дошкольного возраста в познавательной-исследовательской деятельности [Текст] / М.Ю. Калашникова // Педагогика и психология: актуальные вопросы теории и практики : материалы X Междунар. науч.–практ. конф. (Чебоксары, 19 март 2017 г.) / редкол.: О.Н. Широков [и др.]. – Чебоксары : ЦНС «Интерактив плюс». –2017. – № 1 (10). – С. 148-153.

18. Конопкин, О.А. Осознанная саморегуляция как критерий субъектности [Текст] / О.А. Конопкин // Вопросы психологии. – 2008. – № 3. –С. 22-34.

19. Коломинский, Я.Л. Психическое развитие детей в норме и патологии: психологическая диагностика, профилактика и коррекция [Текст] / Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько, С.А. Игумнова. –СПб. : Питер, 2004. – 480 с.

20. Кригер, Е.Э. Педагогические условия развития познавательной активности детей старшего дошкольного возраста [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук. : защищена 2000 / Е.Э. Кригер. – Барнаул, 2000. – 18 с.

21. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М. : Academia, 2005. – 352 с.

22. Лернер, И.Я. Критерии уровней познавательной самостоятельности учащихся [Текст] / И.Я. Лернер // Новые исследования в педагогических науках.– М. : Педагогика. – 1971.– № 4.– С. 35-39

23. Лозовая В.И. Целостный подход к формированию познавательной активности школьников [Текст] : дис. ... докт. пед. наук. : защищена 1990 / В.И. Лозовая. – Харьков, 1990. – 357 с.

24. Макеева, С.П. Приемы формирования оценочной самостоятельности у детей старшего дошкольного возраста. [Текст] / С.П. Макеева // В мире научных открытий. Материалы X Международной научно-практической конференции. Центр научной мысли. – 2013. – С. 72-75.

25. Осницкий, А.К. Психологические механизмы самостоятельности [Текст] / А.К. Осницкий. – М. : Обнинск : ИГ СОЦИН, 2010. – 232 с.

26. Пидкасистый, П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении [Текст] / П.И Пидкасистый. – М. : Педагогика, 1980. – 108 с.

27. Поддьяков, Н.Н. Мышление дошкольника [Текст] / Н.Н. Поддьяков. – М. : Педагогика, 1977. – 272 с.

28. Рабаданова, А.А. Познавательная самостоятельность как педагогическая проблема [Текст] / А.А. Рабаданова // Воспитание и обучение: теория, методика и практика: материалы VIII Междунар. науч. – практ. конф. (Чебоксары, 6 нояб. 2016 г.) / редкол.: О.Н. Широков [и др.]. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. – С.21-23.

29. Русина, Е.И. Педагогические условия личностно-ориентированного взаимодействия с детьми старшего дошкольного возраста в процессе познавательной деятельности [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : защищена 2005 / Е.И. Русина. – М., 2005. – 22 с.

30. Рекунова, Н.Ю. Психолого-педагогические условия формирования умения управлять своим поведением у детей 6-7 лет [Текст] / Н.Ю. Рекунова. // Современные тенденции в образовании и науке : сб. науч. трудов по материалам Международной научно-практической конференции. – Тамбов : ООО «Консалтинговая компания Юком», 2014. – Ч. 4. – С. 122-125.

31. Санникова, Н. Г. Формирование учебной самостоятельности младших школьников в процессе речевой деятельности [Текст] : дисс. ... канд. пед. наук / Н.Г. Санникова. – Йошкар-Ола, 2016. – 226 с.

32. Семенова Т.В. Влияние учебной мотивации на успеваемость студентов: роль учебной активности [Электронный ресурс] / Т.В. Семенова // Высшее образование в России. – 2016. – №7. – С. 25-37. – Режим доступа: <https://rucont.ru/efd/572238> (дата обращения: 08.12.2017).

33. Слободчиков, В.И. Генезис рефлексивного сознания в младшем школьном возрасте [Текст] / В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман // Вопросы

психологии. – 1990. – № 3.

34. Словарь практического психолога [Текст]/ Сост. С.Ю. Головин. – Минск, 1998. – 800 с.

35. Санько, А.Э. Педагогические условия развития познавательной активности младших дошкольников [Текст] : автореф. дис ... канд. пед. наук : защищена 1997 / А.Э. Санько. – Челябинск, 1997. – 16 с.

36. Фокин, Ю.Г. Теория и технология обучения: деятельностный подход [Текст] / Ю.Г. Фокин. – М., 2006. – 240 с.

37. Чернокова, Т.Е. Развитие самоконтроля познавательной деятельности в дошкольном возрасте [Электронный ресурс] / Т. Е. Чернокова // Психолого-педагогические исследования. – 2014. – Т. 6. – № 4// URL : <http://psyedu.ru/journal/2014/4/Chernokova.phtml> (дата обращения: 31.10.2017)

38. Шойимова Ш. С. Психолого-педагогические особенности развития самостоятельности детей дошкольного возраста // Молодой ученый. — 2014. — №6. — С. 831-834. — URL <https://moluch.ru/archive/65/10656/> (дата обращения: 08.12.2017).

39. Шамова, Т.И. Активизация учения школьников [Текст] / Т.И. Шамова. – М. : Педагогика, 1982. – 69 с.

40. Щетинина, В.В. Формирование познавательной активности детей старшего дошкольного возраста в процессе поисковой деятельности [Текст] : дис. ... канд. пед. наук. : защищена 2006 / В.В. Щетинина. – Москва, 2006. – 233 с.

41. Щетинина, В.В. К вопросу о развитии познавательно-исследовательской деятельности дошкольников [Текст] / В.В. Щетинина // Проблемы дошкольного образования на современном этапе: Сб. науч. статей. Под ред. О.В. Дыбиной и др. – Ульяновск, 2012. – Ч. 2. – Вып. 10. – С. 12-17.

42. Щетинина, В.В. Использование стимульного материала и программ деятельности для организации самостоятельной деятельности детей [Текст] :

Материалы международной научно-практической конференции / В.В. Щетинина, Е.В. Бабич; под ред. О.В. Дыбиной [и др.] – Тольятти : Изд-во ТГУ, 2013. – № 2. – С. 76-82.

43. Щетинина, В.В. Познавательльно-исследовательская деятельность как средство познавательного развития дошкольника [Текст] / В.В. Щетинина // Научное отражение. – 2017. – № 2 (6). – С. 37-41.

44. Щетинина, В.В. Поисковая лаборатория: учебно-методическое пособие [Текст] / В.В. Щетинина, Т.И. Бартошевич, Н.П. Рахманова, под ред. О.В. Дыбиной // Научное отражение. – 2017. – № 2 (6). – С. 37-41

45. Щетинина, В.В. Формирование познавательной самостоятельности дошкольников как психолого-педагогическая проблема [Текст] / В.В. Щетинина. // Научное отражение. – 2017. – 4 (8). – С. 47-52.

46. Щукина, Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов [Текст] / Г.И. Щукина. – М. : Педагогика, 1988. – 203 с.

47. Юдина, Е. Г. Педагогическая диагностика в детском саду: пособие для воспитателей дошкольных учреждений [Текст] / Е. Г. Юдина, Г. Б. Степанова, Е. Н. Денисова. — М. : Просвещение, 2006. — 144 с.

48. Якиманская, И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе [Текст] / И.С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 1996. – 96 с.

49. Jones E. Toward a general theory of strategic self-presentation [Text] / E. Jones, T.S. Pittman // Psychological Perspectives on the Self. V. 1. Hillsdale. NY: Lawrence Erlbaum, 1982. – P. 231-262.

50. Bottrill, P. Reseach Note: Children Thinking and Learning through Design Activity at Age Six [Text] / P. Bottrill // Early Child Development and Care. – 1996. Vol. 121. – P. 147-163.

51. Chapman, S.S. Intjducing Youg Children to Real Problems of Today and Tomorrow [Text] / S.S. Chapman // Eiffed Child Today (GCT). – 1991. – Vol. 14. –

№ 2. – P. 14-18.

52. Lewin, P. Upbringing and education of children [Text] / P. Lewin. – Boston, 2015. – P. 134-210.

53. Mauroux, D. Les mots environnements et l' enfant de 4 a 7 ans: lecture et ecriture [Text] / D. Mauroux // Revue française de pedagogie. – 1995. – № 11. – P. 31-49.

Приложение А

Количественные результаты диагностики познавательной самостоятельности детей ЭГ на констатирующем этапе эксперимента

Имя Ф. ребенка	Результаты в баллах																	Об. результ аты
	Мотивационно- волевой				Ориентационный				Исполнительский				Контрольно-оценочный					
	1.1.	1.2.	1.3.	Ит ого	2.1.	2.2.	2.3.	Ито го	3.1.	3.2.	3.3.	Ито го	4.1.	4.2.	4.3.	4.4	Ит ого	
1. Алина Б.	3	3	2	8	2	2	2	6	2	2	2	6	2	2	2	2	8	28
2. Анастасия Б.	2	2	2	6	2	1	1	4	2	1	2	5	2	2	1	1	6	21
3. Анастасия Г.	2	2	2	6	3	2	2	7	2	2	2	6	2	2	2	2	8	27
4. Милена Д.	3	3	2	8	2	2	2	6	2	2	1	5	1	1	1	1	4	23
5. Таисия Д.	3	3	2	8	2	2	2	6	2	2	2	6	2	2	2	2	8	28
6. Лилия И.	2	2	2	6	2	1	1	4	2	1	1	4	2	2	1	1	6	20
7. Роман К.	2	2	2	6	2	2	2	6	2	2	2	6	2	2	2	2	8	26
8. Дарья К.	3	3	3	9	3	3	3	9	3	3	3	9	2	2	3	3	10	37
9. Полина Кр.	1	1	1	3	1	1	1	3	1	1	1	3	1	1	1	1	4	13
10. Елизавета К.	2	2	2	6	2	2	2	6	2	2	2	6	1	1	2	2	6	24
11. Полина Кс.	2	2	1	5	1	1	1	3	1	1	1	3	1	1	1	1	4	15
12. Анастасия П.	2	2	2	6	2	2	2	6	2	2	2	6	2	2	2	2	8	26
13. Татьяна П.	2	2	2	6	1	1	1	3	1	1	1	3	1	1	1	1	4	16
14. Виктория С.	3	3	3	9	3	3	3	9	3	3	3	9	3	3	3	3	12	39
15. Екатерина Т.	2	2	1	5	2	1	1	4	2	1	2	5	1	1	1	1	4	18
16. Никита Т.	2	2	1	5	2	2	2	6	2	2	2	6	1	1	1	1	4	21
17. Анна Т.	2	2	3	7	3	2	2	7	2	2	2	6	2	2	2	2	8	28
18. Артем Т.	1	1	1	3	1	1	1	3	1	1	1	3	1	1	1	1	4	13
19. София Ф.	2	2	2	6	2	2	2	6	2	2	1	5	2	2	2	2	8	25
20. Данис Ш.	2	2	2	6	2	2	2	6	2	2	2	6	2	2	2	2	8	26
Уровень	Результаты (%)																	
Низкий	10	10	25	10	20	35	35	35	20	35	35	25	40	40	45	45	35	25
Средний	65	65	65	65	60	55	55	55	70	55	55	65	55	55	45	45	55	65
Высокий	25	25	10	25	20	10	10	10	10	10	10	10	5	5	10	10	10	10

Приложение Б
Количественные результаты диагностики познавательной самостоятельности детей КГ
на констатирующем этапе эксперимента

И.Ф. ребенка	Результаты в баллах																	Об. результ аты
	Мотивационно- волевой				Ориентационный				Исполнительский				Контрольно-оценочный					
	1.1.	1.2.	1.3.	Ит ого	2.1.	2.2.	2.3.	Ито го	3.1.	3.2.	3.3.	Ито го	4.1.	4.2.	4.3.	4.4	Ит ого	
1. Ева А.	2	2	2	6	2	2	2	6	2	2	2	6	2	2	2	2	8	26
2. Александр Б.	2	2	2	6	2	1	1	4	2	1	2	5	2	2	1	1	6	21
3. Егор Б.	2	2	2	6	2	2	2	6	2	2	2	6	2	2	2	2	8	26
4. Александр В.	3	3	2	8	2	2	2	6	2	2	2	6	2	2	2	2	8	28
5. Лидия Г.	2	2	2	6	2	2	2	6	2	2	2	6	2	2	2	2	8	26
6. Тимур Г.	1	1	1	3	2	1	1	4	1	1	1	3	1	1	1	1	4	14
7. Иван Г.	2	2	2	6	2	2	2	6	1	2	2	5	2	2	1	1	6	23
8. Мария Д.	3	3	3	9	3	2	2	7	3	2	3	8	3	3	3	3	12	36
9. Ярослав З.	1	1	1	3	2	1	1	4	1	1	2	4	1	1	1	1	4	15
10. Вера З.	2	2	2	6	2	2	2	6	2	2	2	6	2	2	2	2	6	24
11. Милана Л.	3	3	2	8	2	3	3	8	2	3	2	7	2	2	2	2	8	31
12. Василиса Л.	3	3	2	8	2	2	2	6	2	2	2	6	2	2	2	2	8	28
13. Матвей М.	2	2	2	6	2	2	2	6	1	2	1	4	2	2	1	1	4	20
14. Полина М.	2	2	2	6	3	3	3	9	3	3	3	9	3	3	3	3	12	36
15. Ева М.	1	1	1	3	1	1	1	3	1	1	2	4	1	1	1	1	4	14
16. Маргарита М.	3	3	2	8	2	3	3	8	2	3	3	8	2	2	2	2	8	32
17. Платон Н.	2	2	1	5	1	1	1	3	2	1	2	5	2	2	2	2	8	21
18. Александр С.	2	2	2	3	2	1	1	4	2	1	1	4	2	2	1	1	6	17
19. Азиза Х.	2	2	2	6	2	2	2	6	2	2	1	5	2	2	1	1	6	23
20. Александр Ч.	2	2	2	6	2	2	2	6	2	2	2	6	1	1	1	1	4	22
Уровень	Результаты (%)																	
Низкий	15	15	20	20	10	30	30	30	25	30	20	25	20	20	45	45	25	20
Средний	60	60	75	55	80	55	55	55	65	55	65	60	70	70	45	45	65	70
Высокий	25	25	5	25	10	15	15	15	10	15	15	15	10	10	10	10	10	10

Приложение В

АНКЕТА

Уважаемые коллеги!

Данная анкета предполагает изучение проблем, с которыми сталкиваются педагоги при реализации задач по формированию познавательной самостоятельности детей.

Ответьте, пожалуйста, на предложенные вопросы, выберите варианты ответов. Большое спасибо за помощь и сотрудничество.

1. Имеете ли вы представление, что такое познавательная самостоятельность у детей старшего дошкольного возраста:

- да;
- нет;
- частично;
- затрудняюсь ответить.

2. Считаете ли вы необходимым формирование познавательной самостоятельности у детей 5-6 лет в ДОО?

- да;
- нет;
- затрудняюсь ответить

3. Формируете ли Вы у детей 5-6 лет познавательную самостоятельность?

- да;
- нет;
- затрудняюсь ответить

4. Какие сферы личности затрагивает познавательная самостоятельности?

- эмоциональную
- волевою
- мотивационную
- когнитивную
- поведенческую

5. В какой деятельности проявляется и формируется познавательная самостоятельность?

- во всех
- в познавательно-исследовательской
- в речевой
- в коммуникативной

•

6. *Какие умения «познавательной самостоятельности» детей Вы формируете?*

- стремление самостоятельно решать поисковые задачи.
- проявление волевых усилий при решении поисковой задачи.
- осознание своей самостоятельности в познавательно-исследовательской деятельности
- умение определять (принимать) цель деятельности (на основе ориентировки в проблемной ситуации).
- умение прогнозировать способы и средства достижения цели деятельности
- умение составлять план действий по достижению цели деятельности с учетом выбранных способов и средств.
- умение реализовать выбранные условия деятельности
- умение реализовать выбранные способы решения поисковой задачи (цели деятельности)
- умение выполнять действия в соответствии с планом (алгоритмом деятельности).
- умение установить соответствие действий плану.
- умение установить соответствие результата поставленной цели
- умение охарактеризовать результаты самоконтроля
- умение представить рекомендации по корректировке действий и условий деятельности с учетом выявленного несоответствия

7. *Какие методы формирования познавательной самостоятельности у дошкольников Вы используете?*

....

8. *Созданы ли в ДОО условия для формирования навыков самоконтроля у детей старшего дошкольного возраста:*

- да;
- нет;
- частично;
- затрудняюсь ответить.

9. *Какие компоненты познавательного центра в группе обеспечивают формирование познавательной самостоятельности в познавательно-исследовательской деятельности детей?*

10. *Имеются ли у Вас затруднения в организации познавательно-исследовательской деятельности детей? С какими трудностями Вы сталкиваетесь, формируя познавательную самостоятельность детей?*

Приложение Г

Количественные результаты диагностики познавательной самостоятельности детей ЭГ на контрольном этапе эксперимента

Имя Ф. ребенка	Результаты в баллах																	Об. результ аты
	Мотивационно- волевой				Ориентационный				Исполнительский				Контрольно-оценочный					
	1.1.	1.2.	1.3.	Ит ого	2.1.	2.2.	2.3.	Ито го	3.1.	3.2.	3.3.	Ито го	4.1.	4.2.	4.3.	4.4	Ит ого	
1. Алина Б.	3	3	3	9	3	3	3	9	3	3	3	9	3	3	3	3	12	39
2. Анастасия Б.	3	3	3	9	2	2	2	6	3	2	2	7	3	3	2	2	10	32
3. Анастасия Г.	3	3	3	9	3	2	2	7	3	2	3	8	2	2	2	2	8	32
4. Милена Д.	3	3	2	8	2	2	2	6	2	2	2	6	2	2	2	2	8	28
5. Таисия Д.	3	3	3	9	3	3	3	9	3	3	3	9	2	2	3	3	10	37
6. Лилия И.	3	3	3	9	2	2	2	6	2	2	2	6	2	2	2	2	8	29
7. Роман К.	2	2	2	6	2	2	2	6	2	2	3	7	2	2	2	2	8	27
8. Дарья К.	3	3	3	9	3	3	3	9	3	3	3	9	3	3	3	3	12	39
9. Полина Кр.	2	2	1	5	1	1	1	3	2	1	1	4	1	1	1	1	4	16
10. Елизавета К.	3	3	3	9	3	3	3	9	3	3	3	9	2	2	2	2	8	35
11. Полина Кс.	3	3	2	8	2	2	2	6	2	2	2	6	2	2	1	1	6	26
12. Анастасия П.	3	3	3	9	3	3	3	9	3	3	3	9	3	3	3	3	12	39
13. Татьяна П.	3	3	3	9	2	2	2	6	2	2	2	6	2	2	2	2	8	29
14. Виктория С.	3	3	3	9	3	3	3	9	3	3	3	9	3	3	3	3	12	39
15. Екатерина Т.	3	3	2	8	2	2	2	6	2	2	2	6	2	2	2	2	8	28
16. Никита Т.	2	2	2	6	2	2	2	6	2	2	2	6	1	1	1	1	4	22
17. Анна Т.	3	3	2	8	3	3	3	9	3	3	3	9	3	3	3	3	12	38
18. Артем Т.	2	2	2	6	1	1	1	3	1	1	2	4	1	1	2	2	6	19
19. София Ф.	3	3	2	8	2	2	2	6	2	2	1	5	2	2	2	2	8	27
20. Данис Ш.	2	2	2	6	2	2	2	6	2	2	2	6	3	3	2	2	10	28
Уровень	Результаты (%)																	
Низкий	0	0	5	0	10	10	10	10	5	10	10	10	15	15	15	15	10	10
Средний	25	25	45	25	50	55	55	55	50	55	45	50	50	50	55	55	50	55
Высокий	75	75	50	75	40	35	35	35	45	35	45	40	35	35	30	30	40	35

Приложение Д
Количественные результаты диагностики познавательной самостоятельности детей КГ
на контрольном этапе эксперимента

И.Ф. ребенка	Результаты в баллах																	Об. результ аты
	Мотивационно- волевой				Ориентационный				Исполнительский				Контрольно-оценочный					
	1.1.	1.2.	1.3.	Ит ого	2.1.	2.2.	2.3.	Ито го	3.1.	3.2.	3.3.	Ито го	4.1.	4.2.	4.3.	4.4	Ит ого	
1. Ева А.	2	2	2	6	2	2	2	6	2	2	2	6	2	2	2	2	8	26
2. Александр Б.	2	2	2	6	2	2	2	6	2	2	2	6	2	2	1	1	6	24
3. Егор Б.	2	2	2	6	2	2	2	6	2	2	2	6	2	2	2	2	8	26
4. Александр В.	3	3	2	8	3	2	2	7	2	2	3	7	2	2	2	2	8	30
5. Лидия Г.	2	2	2	6	2	2	2	6	2	2	2	6	2	2	2	2	8	26
6. Тимур Г.	1	1	1	3	2	1	1	4	1	1	1	3	1	1	1	1	4	14
7. Иван Г.	2	2	2	6	2	2	2	6	2	2	2	6	2	2	2	2	8	26
8. Мария Д.	3	3	3	9	3	2	2	7	3	2	3	8	3	3	3	3	12	36
9. Ярослав З.	2	2	2	6	2	1	1	4	1	1	2	4	1	1	1	1	4	18
10. Вера З.	3	3	2	8	3	2	2	7	3	2	2	7	2	2	2	2	8	30
11. Милана Л.	3	3	3	9	2	3	3	8	2	3	2	7	2	2	2	2	8	32
12. Василиса Л.	3	3	2	8	2	2	2	6	2	2	2	6	2	2	2	2	8	28
13. Матвей М.	2	2	2	6	2	2	2	6	1	2	1	4	2	2	1	1	6	22
14. Полина М.	3	3	3	9	3	3	3	9	3	3	3	9	3	3	3	3	12	39
15. Ева М.	1	1	1	3	1	1	1	3	1	1	2	4	1	1	1	1	4	14
16. Маргарита М.	3	3	2	8	2	3	3	8	3	3	3	9	2	2	2	2	8	33
17. Платон Н.	2	2	2	6	1	1	1	3	2	1	2	5	2	2	2	2	8	22
18. Александр С.	2	2	2	6	2	2	2	6	2	2	1	5	2	2	1	1	6	23
19. Азиза Х.	2	2	2	6	2	2	2	6	2	2	2	6	2	2	1	1	6	24
20. Александр Ч.	2	2	2	6	2	2	2	6	2	2	2	6	2	2	2	2	8	26
Уровень	Результаты (%)																	
Низкий	10	10	10	10	10	20	20	20	20	20	15	20	15	15	35	35	15	15
Средний	55	55	75	55	70	65	65	65	60	65	65	65	75	75	55	55	70	70
Высокий	35	35	15	35	20	15	15	15	20	25	20	15	10	10	10	10	15	15