

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Тольяттинский государственный университет»

Гуманитарно-педагогический институт

(наименование института полностью)

Кафедра «Педагогика и психология»

(наименование)

44.03.02 Психолого-педагогическое образование

(код и наименование направления подготовки / специальности)

Психология и педагогика начального образования

(направленность (профиль) / специализация)

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА (БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА)

на тему Развитие учебной самостоятельности младших школьников в проектной деятельности

Обучающийся

О.В. Калинина

(Инициалы Фамилия)

(личная подпись)

Руководитель

канд. пед. наук, доцент Т.В. Емельянова

(ученая степень (при наличии), ученое звание (при наличии), Инициалы Фамилия)

Тольятти 2024

Аннотация

Бакалаврская работа рассматривает решение актуальной проблемы развития учебной самостоятельности младших школьников в проектной деятельности.

Цель исследования: разработать содержание проектной деятельности, направленное на развитие учебной самостоятельности младших школьников, и проверить его эффективность в процессе проведения опытно-экспериментальной работы.

В исследовании решаются следующие задачи: изучить теоретические аспекты развития учебной самостоятельности младших школьников в проектной деятельности; подобрать диагностические методики, провести констатирующее исследование уровня развития учебной самостоятельности младших школьников; разработать и апробировать содержание проектной деятельности, направленное на развитие учебной самостоятельности младших школьников; провести анализ результатов исследования.

Бакалаврская работа имеет новизну и практическую значимость; работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы (37 источников) и 3 приложений.

Основной текст бакалаврской работы изложен на 59 страницах. Общий объем работы с приложениями – 67 страниц. Текст работы иллюстрируют 10 рисунков и 4 таблицы.

Оглавление

Введение.....	4
Глава 1 Теоретические аспекты развития учебной самостоятельности младших школьников в проектной деятельности	8
1.1 Психолого-педагогические основы развития учебной самостоятельности младших школьников	8
1.2 Возможности проектной деятельности в развитии учебной самостоятельности младших школьников	15
Глава 2 Опытно-экспериментальная работа по развитию учебной самостоятельности младших школьников в проектной деятельности ...	22
2.1 Диагностика уровня развития учебной самостоятельности младших школьников	22
2.2 Содержание работы по развитию учебной самостоятельности младших школьников в проектной деятельности	36
2.3 Анализ результатов исследования	46
Заключение.....	58
Список используемой литературы.....	60
Приложение А Характеристика выборки исследования	63
Приложение Б Сводные таблицы результатов исследования на этапе констатации	64
Приложение В Сводные таблицы результатов исследования на этапе контроля	66

Введение

Потребности стремительно развивающегося современного общества влекут за собой качественно новые требования как к личностным характеристикам каждого человека, так и к содержанию образовательной деятельности, способствующей формированию личностных характеристик. Одной из основных целей современного учебно-образовательного процесса, согласно Федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования (ФГОС НОО), является становление таких важных характеристик личности обучающихся, как самостоятельность, инициативность, ответственность.

В соответствии с указанным Стандартом, «при получении начального общего образования осуществляется формирование основ умения учиться и способности к организации своей деятельности – умение принимать, сохранять цели и следовать им в учебной деятельности, планировать свою деятельность, осуществлять ее контроль и оценку, ... готовность самостоятельно действовать и отвечать за свои поступки перед семьей и обществом» [27].

Для этого «необходимо в специфических для детей видах деятельности развивать инициативу и самостоятельность. Самостоятельность определяет собственную активность ребенка в освоении окружающей его социальной и предметной действительности. Самостоятельного ребенка отличает содержательность интересов и компетентность в различных типах деятельности» [22, с. 63].

Без сформированных навыков самостоятельной деятельности невозможно развитие многих важных качеств современной личности. В связи с этим, актуальной сферой педагогической деятельности является развитие самостоятельности, активности и инициативности детей.

Исследованиям закономерностей формирования личности и характера в младшем школьном возрасте посвящены труды Л.И. Божович, Б.С. Волкова, Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина. Результаты исследований Т.Б. Босхоловой, Н.В. Грачевой, Е.А. Коноваленко, Н.М. Коньшевой, Д.Б. Эльконина доказывают, что в проектной деятельности детская самостоятельность и инициатива выражаются в значительной степени.

Несмотря на то, что «проектная деятельность представлена в образовательном процессе начальной школы достаточно широко, направлена она, как правило, на формирование и развитие исследовательских умений, умения работать в команде и другое. Цель, касающаяся формирования самостоятельности младших школьников, как показал анализ литературы, ставится педагогами намного реже. Таким образом, выявлено противоречие: с одной стороны, необходимо формировать и развивать самостоятельность обучающихся начальной школы, с другой стороны, проектная деятельность в этом процессе используется недостаточно» [12, с. 97].

В связи с выявленным противоречием возникает актуальная проблема исследования: каково содержание проектной деятельности, способствующей развитию учебной самостоятельности младших школьников?

Исходя из актуальности данной проблемы, сформулирована тема исследования: «Развитие учебной самостоятельности младших школьников в проектной деятельности».

Цель исследования: разработать содержание проектной деятельности, направленное на развитие учебной самостоятельности младших школьников, и проверить его эффективность в процессе проведения опытно-экспериментальной работы.

Объект исследования: процесс развития учебной самостоятельности младших школьников.

Предмет исследования: развитие учебной самостоятельности младших школьников в проектной деятельности.

Гипотеза исследования: развитие учебной самостоятельности младших школьников в проектной деятельности будет эффективным, если:

- использовать такие приемы организации проектной деятельности, как планирование по алгоритму, самопроверка, рефлексия;
- включить в содержание проектной деятельности игровые задания, направленные на развитие учебной самостоятельности младших школьников.

Задачи исследования:

- изучить теоретические аспекты развития учебной самостоятельности младших школьников в проектной деятельности;
- подобрать диагностические методики, провести констатирующее исследование уровня развития учебной самостоятельности младших школьников;
- разработать и апробировать содержание проектной деятельности, направленное на развитие учебной самостоятельности младших школьников;
- провести анализ результатов исследования.

Методы исследования: теоретические (анализ и обобщение источников по проблеме исследования); эмпирические; методы обработки результатов (количественный и качественный анализ полученных данных, методы математической статистики).

Экспериментальная база исследования: Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение Кольского района Мурманской области «Пушновская средняя общеобразовательная школа», Мурманская обл., Кольский р-н, нп Пушной. В данном исследовании приняли участие 40 детей в возрасте 7-8 лет, которые составили контрольную и экспериментальную группы.

Новизна исследования заключается в том, что разработано содержание работы по развитию учебной самостоятельности младших школьников в проектной деятельности.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что обоснованы возможности проектной деятельности в развитии учебной самостоятельности младших школьников.

Практическая значимость исследования состоит в том, что разработанное содержание проектной деятельности может быть использовано педагогами в процессе развития учебной самостоятельности детей младшего школьного возраста.

Структура бакалаврской работы состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой (37 источников) и 3 приложений. Текст работы иллюстрирован 4 таблицами, 10 рисунками. Основной текст работы изложен на 59 страницах.

Глава 1 Теоретические аспекты развития учебной самостоятельности младших школьников в проектной деятельности

1.1 Психолого-педагогические основы развития учебной самостоятельности младших школьников

Интерес к проблеме развития самостоятельности детей привлекает внимание ученых многих отраслей (педагогике, психологии, философии, социологии, биологии). Этот аспект становится все более актуальным в свете необходимости разработки подходов, способствующих подготовке нового поколения к современным вызовам общества [1; 6; 27]. Как отечественные, так и зарубежные исследователи уточняют: сама сущность данного подхода заключается в том, чтобы дети могли самостоятельно и независимо от педагога обучаться в школе посредством выполнения разнообразных проектов. Это включает в себя умение ставить перед собой цели, определять пути и методы своей деятельности, осуществлять анализ окружающей среды, формулировать задачи и искать прямые пути решения проблемных ситуаций [35]. Также важно умение находить необходимые ресурсы и средства для достижения поставленных целей, а также умение преодолевать разногласия и внедрять изменения как в индивидуальной, так и в коллективной деятельности с целью достижения положительных результатов [34; 37].

Само понятие «самостоятельность» отражено в работах как зарубежных, так и отечественных ученых. За многие годы в психолого-педагогической науке сложилось множество трактовок рассматриваемого нами понятия, рассмотрим ключевые из них.

Грачева Н.В. под самостоятельностью понимает «проявление способности ребенка действовать без посторонней помощи и принимать решения на основе своего опыта и понимания. Развитие самостоятельности

происходит по мере усвоения детьми определенных норм и понимания окружающего мира» [10, с. 4].

В своих трудах Г.Ф. Гаврилычева пишет, что «самостоятельность – это эволюция от зависимости от взрослых к независимости в действиях и мышлении, с акцентом на взаимодействие с окружающей средой и социальными факторами» [8, с. 13].

Асмолов А.Г. рассматривает самостоятельность как способность ребенка к саморегуляции, активному участию в собственном обучении и развитии, а также к формированию внутренней мотивации. Ученый указывает, что для этого необходимо создание стимулирующей обучающей среды, в которой ребенок мог бы самостоятельно выбирать свои действия и исследовать мир вокруг себя [1].

В целом, как можно увидеть, общие черты в понимании самостоятельности у различных ученых включают «активное участие ребенка в собственном обучении, признание важности социальной среды, развитие внутренней мотивации, а также постепенное формирование саморегуляции и контроля над собой, над собственной деятельностью» [29, с. 201].

Концепция самостоятельности, хотя и не всегда явно выражена, прослеживается в работах различных авторов, включая представителей различных школ мышления [32]. Среди таких авторов можно упомянуть Л.С. Выготского с его подходом, в котором особое внимание уделяется взаимодействию человека с окружающим миром и мира с человеком [7], И.Ф. Харламова с его концепцией свободной причинности [28], Г.И. Щукину, которая акцентирует внимание на важности личного выбора и других [30].

Так, Л.С. Выготский считает, что самостоятельность – это способность ребенка ориентироваться в окружающем мире без посторонней помощи, активное взаимодействие с ним, формируя собственное отношение и

понимание к происходящим событиям и явлениям. Ребенок, обладающий самостоятельностью, проявляет гибкость в приспособлении к переменам и адаптации к новым ситуациям, сохраняя при этом собственную целостность личности [7].

Харламов И.Ф. пишет, что самостоятельность является проявлением свободы воли и способности индивида к самоопределению. Это активное стремление к самостоятельной деятельности, основанной на собственных ценностях, убеждениях и понимании личных потребностей. Ребенок с развитой самостоятельностью способен принимать обоснованные решения, опираясь на свои внутренние установки и жизненные принципы [28].

Щукина Г.И. пишет, что самостоятельность – это способность ребенка к самостоятельному действию, активное участие в процессе обучения и поиска знаний. Это проявление критического мышления, способности к самоконтролю и анализу информации, а также готовности к самообразованию и саморазвитию. Ребенок, обладающий достаточно развитой самостоятельностью, стремится к познанию и самореализации, основанным на собственном интересе и активности [30].

Мы видим, что в целом, в отечественной психолого-педагогической науке самостоятельность рассматривалась как «общее качество личности, проявляющееся в критическом мышлении, инициативности, самооценке и чувстве личной ответственности за свои действия, поступки и поведение» [25, с. 81].

Моисеева М.Г. считает, что «учебная самостоятельность школьника – это умение ставить перед собой различные учебные задачи и решать их вне опоры и побуждения извне. Оно связано с потребностью человека выполнять действия по собственному осознанному побуждению. То есть на первый план выходят такие особенности ребенка, как познавательная активность, интерес, творческая направленность, инициатива, умение ставить перед собой цели, планировать свою работу» [24, с. 16].

По мнению исследователей, учебная самостоятельность, «являясь интегративным качеством личности школьника, включает в себя структурные характеристики, от уровня сформированности которых зависит уровень сформированности учебной самостоятельности школьника в целом.

Одной из структурных характеристик учебной самостоятельности является сильнейший мотив учебной деятельности школьников – познавательный интерес [19].

Другими необходимыми элементами являются умения, придающие учебной деятельности автономный характер: умения ставить цель деятельности, выполнять операциональные учебные действия по ее достижению и осуществлять действия контроля и оценки полученных в учебной работе результатов.

Следовательно, изучение учебной самостоятельности младшего школьника необходимо проводить в соответствии с обозначенными характеристиками, диагностика которых позволит установить уровень сформированности целого интегративного качества личности школьника – учебной самостоятельности» [18, с. 61].

Итак, самостоятельность – это процесс постепенного освоения детьми способности к саморегуляции и самостоятельному решению задач в рамках социального взаимодействия.

Учебная самостоятельность – это саморегуляция и организация деятельности ребенка без посторонней помощи, с акцентом на формировании личной ответственности и самоконтроля; проявление активности и инициативы ребенка в процессе обучения и саморазвития, способность к самостоятельному поиску знаний [37].

Петерсон Л.Г. пишет, что «для эффективного руководства самостоятельной учебной деятельностью учащихся важно определить признаки самостоятельной работы. Это: наличие задания учителя;

руководство учителя; самостоятельность учащихся; выполнение задания без непосредственного участия учителя; активность учащихся» [26, с. 34].

Теоретический анализ психологической и педагогической литературы позволил нам выделить ряд «основных компонентов развития учебной самостоятельности младших школьников:

- мотивационный компонент: ребенок проявляет активный интерес к приобретению новых знаний и впечатлений, а также использует имеющиеся знания, умения и навыки в творческой и познавательной деятельности. Активное проявление любознательности в творческом и образовательном процессе, эмоциональное положительное отношение к процессу деятельности;
- креативный компонент: ребенок обладает необходимым уровнем гибкости и беглости мыслительных операций, проявляет оригинальность при выполнении продукта во время учебной деятельности;
- волевой компонент: ребенок может проявлять необходимые волевые усилия, самостоятельность при выполнении новых заданий с использованием знакомых способов работы. Младший школьник осознает значимость выполняемой им деятельности и важность конечного продукта» [2, с. 65].

В исследованиях Т.Б. Босхоловой показано, что «представленная структура учебной самостоятельности младших школьников может служить как определяющая для выявления критериев развития учебной самостоятельности младших школьников:

- учебная деятельность носит предметную направленность, то есть отношением школьника к погружению в процесс познавательной деятельности, изучение материала и отношением к нему;
- действенность, которая говорит об использовании ребенком имеющихся у него знаний, умений и навыков, полученных в ходе

организуемой учебной деятельности и собственного жизненного опыта ребенка;

– избирательность учебной деятельности, которая заключается в предпочтениях ребенка к той или иной познавательной деятельности;

– эмоциональность в ходе учебной деятельности с проявлением своего собственного отношения к исследовательскому процессу и опыту, получаемому в ходе такой деятельности;

– сосредоточенность, которая выражена в умении ребенка проявлять произвольность процессов внимания, памяти при выполнении тех или иных заданий во время проведения учебной деятельности» [3, с. 161].

Рассмотрим также компоненты учебной самостоятельности.

«Я хочу» – это мотивационный компонент – связан с внутренней мотивацией и стремлением к достижению определенных целей. Здесь «важно осознание смысла и значимости учебной задачи или деятельности, а также наличие внутренней энергии и желания для их выполнения. Мотивационный компонент включает в себя осознание целей, а также интерес и увлечение к конкретной учебной деятельности или задаче» [20, с. 216].

«Я знаю» – эмоционально-волевой компонент – отражает отношение к своей учебной деятельности и получаемым результатам. Включает в себя уверенность в своих силах, веру в успешное выполнение задачи и удовлетворение от достигнутых результатов. Эмоционально-волевой компонент также включает в себя управление своими эмоциями и волей для преодоления трудностей.

«Я умею» – «операционный компонент связан с конкретными знаниями, навыками и умениями, необходимыми для выполнения задачи или деятельности. Операционный компонент включает в себя как теоретические знания, так и практические навыки, которые необходимо освоить для эффективного выполнения поставленной учебной задачи» [21, с. 108].

«Я делаю» – деятельностный компонент, предполагает активное применение знаний, умений и навыков в конкретных ситуациях. Деятельностный компонент включает в себя выбор и применение соответствующих методов действий для достижения учебных целей, а также адаптацию к различным обстоятельствам и условиям [36, с. 34].

По мнению Г.М. Коджаспировой, развитие учебной самостоятельности детерминировано уровнем сформированности различных психических процессов. Из-за этого ребенок может адаптировать свои действия к разнообразным задачам, стремиться к достижению поставленных целей и преодолевать возникающие сложности в ходе обучения [15].

Дети младшего школьного возраста «отличаются умением планомерно вести анализ и обобщение в процессе учебной деятельности, способностью абстрагироваться от ситуации и внешних воздействий. Период младшего школьного возраста характеризуется тем, что мышление ребенка переходит от наглядного уровня на абстрактно-логический. Ребенок начинает мыслить не только конкретными предметами и явлениями, но перед ним встают и проблемные вопросы, которые он должен пытаться решить самостоятельно, используя при этом гибкость и продуктивность мышления» [5, с. 21].

«В младшем школьном возрасте у детей появляются тенденции к установлению логических связей, к умению обобщать и сравнивать. Это очень важно, так как возникновение обобщения напрямую связано с развитием исследовательских умений. Данные приобретения являются очень важными для дальнейшего интеллектуального развития ребенка и его успешного обучения в школе» [17, с. 65].

«Младший школьный возраст характеризуется высоким уровнем устойчивого внимания, развивающейся способностью к началам анализа и синтеза, самообследования и самооценке, а также стремлением школьника к совместной деятельности со сверстниками, что также является предпосылками для развития исследовательских умений» [11, с. 11].

Опираясь на исследования Н.В. Калининой, выделим показатели развития учебной самостоятельности младших школьников: «умение осуществить элементарное планирование учебной деятельности; стремление к решению задач учебной деятельности без помощи со стороны взрослого; проявление стремления школьника к погружению в процесс познавательной деятельности, к самостоятельному изучению материала; умение ребенка проявлять произвольность процессов внимания, памяти при выполнении тех или иных заданий во время проведения учебной деятельности» [14, с. 57].

Таким образом, самостоятельность – это процесс постепенного освоения детьми способности к саморегуляции и самостоятельному решению задач в рамках социального взаимодействия. Учебная самостоятельность – это саморегуляция и организация деятельности ребенка без посторонней помощи, с акцентом на формировании личной ответственности и самоконтроля; проявление активности и инициативы ребенка в процессе обучения и саморазвития, способность к самостоятельному поиску знаний.

Развитие учебной самостоятельности детерминировано уровнем сформированности различных психических процессов. Это позволяет ребенку адаптировать свои действия к разнообразным задачам, стремиться к достижению поставленных целей и преодолевать возникающие сложности в ходе обучения.

1.2 Возможности проектной деятельности в развитии учебной самостоятельности младших школьников

С педагогической точки зрения, учебная самостоятельность является методом организации познавательной активности индивида, выдвигая перед образовательной системой задачу подготовки молодого поколения к вызовам современного общества. В начальной школе важно, чтобы дети «учились ставить перед собой цели и задачи учебной деятельности, анализировать

условия своей деятельности, выделять проблемы и гипотезы, предлагать варианты их решения и находить средства для их достижения» [22, с. 16]. Интерес к этой теме объясняется естественным стремлением младших школьников к самостоятельности. Однако, наряду с этим, «важным также является личностно-ориентированный подход к развитию, обучению и воспитанию школьников. Практическая направленность в образовательной деятельности предполагает, что главная цель обучения и воспитания в школе выражается в том, чтобы дети научились ставить перед собой цели и задачи своей учебной деятельности» [33, с. 31].

Известно, что самостоятельность детей, в том числе и учебная, проявляется и развивается в процессе их собственной активной деятельности. Именно в ходе самостоятельных занятий ребенок использует свои собственные ресурсы для изучения окружающего мира, выявления закономерностей и отношений, а также для преобразования полученного опыта. Развитие самостоятельности и инициативности у ребенка стимулируется взаимодействием с взрослыми через соответствующие формы работы [9].

В связи с этим особый интерес в развитии учебной самостоятельности младших школьников представляет собой метод проектов.

«Проектная деятельность представляет собой один из главных процессов получения ребенком представлений о мире. В области педагогики и психологии, проектная деятельность – это проектное обучение учеников, где необходим подход, который построен на естественном стремлении ребенка к самостоятельному изучению окружающего мира» [12, с. 97].

Как пишет А.Л. Венгер, «проектная деятельность по развитию учебной самостоятельности младших школьников – это важная деталь в образовательном процессе. Благодаря такой деятельности можно сформировать знания и определённые навыки на каждом этапе обучения на уроках. Можно освоить важные элементы в технологической цепочке.

Составление проекта оказывается довольно эффективной, когда учащийся школьник получает свободу деятельности, и когда ему даётся возможность реализовать свои задачи. Это намного повышает интерес ребёнка к обучению, он пытается решить поставленные перед ним задачи самостоятельно» [4, с. 74].

По мнению Н.В. Ивановой, «цель проекта по развитию учебной самостоятельности младших школьников заключается в том, что учащиеся:

- сами с большим интересом получают необходимые им знания из различных доступных источников. Они могут опробовать свои силы в различных направлениях, так как они лично участвовали в разработке проекта;
- ребята на уроках способны приобрести коммуникативные умения;
- такая система обучения развивает в детях системное решение, ведь они сами разрабатывают действие для реализации проекта обучения» [12, с. 21].

«Предпочтительная форма проектной работы по развитию учебной самостоятельности младших школьников – это мини-проекты» [18, с. 66].

Рассмотрим алгоритм составления проекта для младших школьников с целью развития учебной самостоятельности младших школьников.

Выбор темы. Первая проблема, связанная с развитием учебной самостоятельности у детей младшего школьного возраста, заключается в их недостаточном осознании целей и затруднениях в планировании действий. В этом возрасте дети часто испытывают сложности с четким определением своих целей и разработкой стратегии для их достижения. Они могут быть неуверенными в том, что именно им хочется сделать, или каким образом им это удастся. Это отражается как на их мотивации к самостоятельным действиям, так и на результативности их усилий [23].

Тема в проектной деятельности – это предмет сообщения, что-то главное, о чем сообщается, обсуждается, исследуется, а также изображается.

На этом этапе можно задавать такие вопросы, как: «Что мне больше всего интересно изучать? Что из изученного в школе хотелось бы изучать более глубоко?». На этом этапе самое важное – актуальность для ученика выбранной темы проекта. От нее зависит мотивация на выполнение проекта. «Нужно определить, почему именно этот проект необходим именно этому человеку, что он дальше будет с ним делать, как применит. Учащиеся должны уметь самостоятельно формулировать проблемы, ставить цели, находить средства их решения, осуществлять контроль своих действий и результатов деятельности. Из перечисленных умений большая часть используется в процессе индивидуального ученического проектирования» [13, с. 54].

Формулировка темы проекта. На данном этапе необходимо сформулировать тему проекта.

Определение цели проекта. Цель – это то, чего хотят достичь в результате проделанной работы. Целью можно отнести к главной задаче, для которой необходимо много выполнить и решить. Формулировка цели представляет собой предложение, которое отвечает на главный вопрос: «Зачем нам нужен этот проект?» [16]. Без ясных целей и планов действий дети могут испытывать затруднения в организации своего времени и энергии. Они могут чувствовать себя потерянными или беспомощными перед непонятной задачей или ситуацией. Это может привести к уменьшению их мотивации к самостоятельной деятельности, а также к повышению вероятности отказа от попыток решить проблему.

Постановка задач проекта. Задача – это то, что необходимо выполнить или решить. В формулировке задач показан порядок для достижения цели.

Высказывание гипотезы. Гипотеза заключается в догадке, еще не доказанной и неподтвержденной опытом. Гипотезу можно выражать своим мнением, как бы предполагая или делая прогнозы, что можно улучшить для достижения более эффективного результата.

Работа с информацией. «Информация – сведения о чем-либо, об окружающем мире. Сбор информации необходим для изучения предмета исследования. Дети могут испытывать затруднения в успешном завершении задач из-за недостаточно развитых навыков или неверных ожиданий относительно результатов. Они могут столкнуться с трудностями в выборе подходящих методов действий или в оценке эффективности своих действий для достижения цели. Это может привести к разочарованию и утрате мотивации у детей, а также к сомнениям в их собственных способностях» [23, с. 325].

Результаты исследования. Под всеми проектами понимают создание информационного или творческого продукта. Творческий продукт должен быть придуман, сделан, создан или изготовлен [26].

Вывод. Вывод представляет собой логический итог рассуждений и умозаключений, подведение результатов при достижении цели. После выполнения проектной работы ее результаты оформляются в виде папки форматом А 4, и далее происходит защита проекта перед одноклассниками. Для презентации каждому отводится 5-7 минут.

Также занятия по развитию учебной самостоятельности младших школьников должны проводиться на основе соблюдения общепедагогических принципов, а именно:

- системный подход и последовательность (воздействие на младших школьников основано на выполнении определённой последовательности заданий);
- преемственность (этапы формирования самостоятельности организуются с учетом ранее сформированных навыков);
- учет возрастных особенностей (задания, а также методы формирования у младших школьников самостоятельности подбираются с учетом возрастных возможностей детей, учитываются также и их личные предпочтения, отличительные черты);

– принцип здоровьесбережения (регулируется сочетание статичного и динамичного положения детей, обеспечивается допустимый режим нагрузок и отдыха) [31].

Таким образом «проектная деятельность – это такая система организации обучения учеников, где необходим подход, который построен на естественном стремлении ученика к самостоятельному изучению окружающего мира» [14, с. 54]. Технология обучения метода проекта – один из возможных способов проблемного обучения. Сущность данного обучения представляет собой учебную задачу, поставленную педагогом ученику, предоставляя ему исходные данные. Остальные обучающиеся должны выполнять самостоятельно: определить промежуточные задачи, найти пути их решения, сравнить полученное с требуемым.

Итак, по итогам первой главы можно сделать следующие выводы.

Развитие самостоятельности – это процесс постепенного освоения детьми способности к саморегуляции и самостоятельному решению задач в рамках социального взаимодействия. Учебная самостоятельность – это саморегуляция и организация деятельности ребенка без посторонней помощи, с акцентом на формировании личной ответственности и самоконтроля; проявление активности и инициативы ребенка в процессе обучения и саморазвития, способность к самостоятельному поиску знаний. Развитие учебной самостоятельности детерминировано уровнем сформированности различных психических процессов. Из-за этого ребенок может адаптировать свои действия к разнообразным задачам, стремиться к достижению поставленных целей и преодолевать возникающие сложности в ходе обучения. Рассмотрим также компоненты учебной самостоятельности. «Я хочу» – это мотивационный компонент – связан с внутренней мотивацией и стремлением к достижению определенных целей. Здесь важно осознание смысла и значимости учебной задачи или деятельности, а также наличие внутренней энергии и желания для их выполнения. Мотивационный

компонент включает в себя осознание целей, а также интерес и увлечение к конкретной учебной деятельности или задаче. «Я знаю» – эмоционально-волевой компонент – отражает отношение к своей учебной деятельности и получаемым результатам. Включает в себя уверенность в своих силах, веру в успешное выполнение задачи и удовлетворение от достигнутых результатов. Эмоционально-волевой компонент также включает в себя управление своими эмоциями и волей для преодоления трудностей. «Я умею» – операционный компонент непосредственно связан как с конкретными теоретическими знаниями, так и с практическими навыками и умениями, которые необходимы для качественного выполнения учебных и иных задач и деятельности в целом. «Я делаю» – деятельностный компонент, выражающийся в том, что обучающийся активно применяет знания, умения и навыки в конкретных ситуациях. Деятельностный компонент включает в себя выбор и применение соответствующих методов действий для достижения учебных целей, а также адаптацию к различным обстоятельствам и условиям. Развитие учебной самостоятельности детерминировано уровнем сформированности различных психических процессов. Из-за этого ребенок может адаптировать свои действия к разнообразным задачам, стремиться к достижению поставленных целей и преодолевать сложности в ходе обучения.

«Проектная деятельность – это такая система организации обучения учеников, где необходим подход, который построен на естественном стремлении ученика к самостоятельному изучению окружающего мира» [14, с. 54]. Обучение на основе метода проектов – один из возможных способов проблемного обучения. Сущность данного обучения представляет собой учебную задачу, поставленную педагогом ученику, предоставляя ему исходные данные. В остальном обучающиеся должны выполнять работу самостоятельно: определить промежуточные задачи, найти пути их решения, сравнить полученное с требуемым.

Глава 2 Опытнo-экспериментальная работа по развитию учебной самостоятельности младших школьников в проектной деятельности

2.1 Диагностика уровня развития учебной самостоятельности младших школьников

Констатирующий этап педагогического исследования преследует решение цели: определить актуальный уровень развития самостоятельности учебной работы у младших школьников.

База исследования: Муниципальное общеобразовательное учреждение Пушновская средняя общеобразовательная школа муниципального образования Кольский район Мурманской области (МБОУ «Пушновская СОШ»). В эксперименте участвовали 40 детей в возрасте 7-8 лет, разделённые на контрольную и экспериментальную группы. Характеристика выборки представлена в таблицах А.1 и А.2 в приложении А.

Для достижения цели эксперимента, определения уровня самостоятельности учебной работы у младших школьников, были выбраны критерии и показатели, а также подобраны диагностические методики на основе исследований Н.В. Калининой [14], как показано в таблице 1.

Таблица 1 – Диагностическая карта опытнo-экспериментальной работы

Показатель	Диагностическая методика
Умение осуществить элементарное планирование учебной деятельности	Диагностическая методика 1. Методика «Что я сделаю?» (Н. В. Калинина).
Направленность на самостоятельное решение учебных задач без прибегания к помощи со стороны взрослого (педагога)	Диагностическая методика 2. Методика «Наблюдение за учебной деятельностью» (авторская).

Продолжение таблицы 1

Показатель	Диагностическая методика
Проявление инициативности в учебной деятельности	Диагностическая методика 3. Методика «Придумай сам» (М.И. Лисина).
Умение реализовать задуманное и получить результат, адекватный поставленной цели	Диагностическая методика 4. Методика «Реши задачу» (Н.В. Калинина).

Представим содержание диагностических методик, перечисленных в таблице 1.

Диагностическая методика 1. «Что я сделаю?» (Н.В. Калинина).

Цель методики: выявление и оценка уровня умения осуществить элементарное планирование учебной деятельности.

Проведение исследования: проводится индивидуально.

Оборудование: лист наблюдения.

Процедура проведения: младшему школьнику дается следующее задание: нам надо изучить тему «Геометрические фигуры». Что ты для этого сделаешь?

Шкала оценивания результатов диагностики.

Низкий уровень – 1 балл. Обучающийся не проявляет умения осуществить элементарное планирование учебной деятельности. Он не может рассказать, что нужно сделать для того, чтобы решить учебную задачу. К вопросам педагога интереса не демонстрирует, пассивен, сам уточняющих вопросов или помощи от взрослого не просит.

Средний уровень – 2 балла. Обучающийся проявляет частичное умение осуществить элементарное планирование учебной деятельности. Он может частично рассказать, что нужно сделать для того, чтобы решить учебную задачу. Хорошо справляется с начальными элементами планирования, но не знает, что нужно сделать после того, как открыли учебник и нашли страницу, на которой описана нужная тема. Сам задает

уточняющие вопросы педагогу, может попросить помощи у взрослого в случае затруднения.

Высокий уровень – 3 балла. Обучающийся проявляет полностью сформированное умение осуществить элементарное планирование учебной деятельности. Он может подробно рассказать, что нужно сделать для того, чтобы решить учебную задачу. К вопросам педагога проявляет интерес, активно обсуждает их.

Использование данной диагностической методики в экспериментальной группе позволило выявить следующие результаты.

У 40% обучающихся (8 человек) низкий уровень умения осуществить элементарное планирование учебной деятельности. Так, Макар Е., Вика М., Маша О. и другие не проявляют умения осуществить элементарное планирование учебной деятельности. Они не могут рассказать, что нужно сделать для того, чтобы решить учебную задачу. К вопросам педагога интереса не демонстрируют, пассивны, сами уточняющих вопросов или помощи от взрослого не просят.

60% обучающихся (12 человек) присвоен средний уровень умения осуществить элементарное планирование учебной деятельности. Так, Лена К., Егор О., Руслан П. и другие проявляют частичное умение осуществить элементарное планирование учебной деятельности. Они могут частично рассказать, что нужно сделать для того, чтобы решить учебную задачу. Хорошо справляются с начальными элементами планирования, но не знают, что нужно сделать после того, как открыли учебник и нашли страницу, на которой описана нужная тема. Сами задают уточняющие вопросы педагогу, могут попросить помощи у взрослого в случае затруднения.

Итак, в результате анализа первого задания в контрольной группе были выявлены следующие результаты.

45% обучающихся (9 человека) низкий уровень умения осуществить элементарное планирование учебной деятельности. Так, Антон А., Кирилл П., Давид С. не проявляют умения осуществить элементарное планирование учебной деятельности. Они не могут рассказать, что нужно сделать для того, чтобы решить учебную задачу. К вопросам педагога интереса не демонстрируют, пассивны, сами уточняющих вопросов или помощи от взрослого не просят.

55% детей (11 человек) присвоен средний уровень умения осуществить элементарное планирование учебной деятельности. Так, Ева Р., Настя Л, Лиза Р. и другие проявляют частичное умение осуществить элементарное планирование учебной деятельности. Они могут частично рассказать, что нужно сделать для того, чтобы решить учебную задачу. Хорошо справляются с начальными элементами планирования, но не знают, что нужно сделать после того, как открыли учебник и нашли страницу, на которой описана нужная тема. Сами задают уточняющие вопросы педагогу, могут попросить помощи у взрослого в случае затруднения.

Представим полученные данные визуально на рисунке 1.

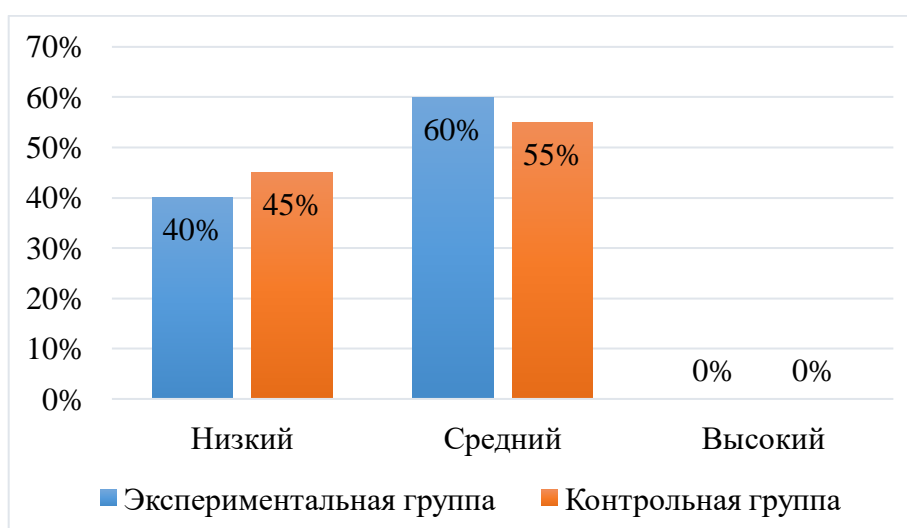


Рисунок 1 – Количественные результаты исследования в экспериментальной и контрольной группах по диагностической методике 1

Диагностическая методика 2. «Наблюдение за учебной деятельностью» (авторская).

Цель методики: выявление и оценка уровня стремления к решению задач деятельности без помощи со стороны взрослого младших школьников в ходе учебной деятельности.

Проведение исследования: проводится коллективно.

Оборудование: лист наблюдения.

Процедура проведения: младшим школьникам дается следующее задание: найди в учебнике определение понятия «Геометрические фигуры» и выпиши его в тетрадь.

Результаты оценивались по следующей шкале.

Низкий уровень – 1 балл. Обучающийся не проявляет стремления к решению учебных задач без помощи со стороны взрослого. Он не стремится сам выполнить задание, ждет подсказки или помощи со стороны педагога.

Средний уровень – 2 балла. Обучающийся проявляет частичное стремление к решению учебных задач без помощи со стороны взрослого. Он стремится сам выполнить задание, но после первой же неудачи или при затруднении ждет подсказки или помощи со стороны педагога.

Высокий уровень – 3 балла. Обучающийся проявляет активное стремление к решению учебных задач без помощи со стороны взрослого. Он стремится сам выполнить задание, не ждет подсказки или помощи со стороны педагога даже в случае неудачи, а продолжает поиск решения поставленной учебной задачи.

Итак, в результате диагностики по заданию 2, в экспериментальной группе выявлено следующее.

Низкий уровень стремления к решению задач и осуществлению учебной деятельности без помощи со стороны взрослого выявлен у 9 младших школьников (45% от общего числа участников экспериментальной группы). Так, Макар Е., Вика М., Маша О. и другие не проявляют стремления

к решению учебных задач без помощи со стороны взрослого. Они не стремятся сами выполнить задание, ждут подсказки или помощи со стороны педагога.

Средний уровень стремления к решению задач и осуществлению учебной деятельности без помощи со стороны взрослого продемонстрировали 11 младших школьников (55% от общего числа участников экспериментальной группы). Так, Лена К., Егор О., Руслан П. и другие проявляют частичное стремление к решению учебных задач без помощи со стороны взрослого. Они стремятся сами выполнить задание, но после первой же неудачи или при затруднении ждут подсказки или помощи со стороны педагога.

Высокий уровень стремления к решению задач и осуществлению учебной деятельности без помощи со стороны взрослого у обучающихся экспериментальной группы не выявлен.

Рассмотрим также результаты, полученные в контрольной группе при использовании диагностического задания 2.

У 50% детей (10 человек) низкий уровень стремления к решению задач деятельности без помощи со стороны взрослого младших школьников в ходе учебной деятельности. Так, Ева Р., Настя Л, Лиза Р. не проявляют стремления к решению учебных задач без помощи со стороны взрослого. Они не стремятся сами выполнить задание, ждут подсказки или помощи со стороны педагога.

50% детей (10 человек) демонстрируют средний уровень стремления к решению задач деятельности без помощи со стороны взрослого младших школьников в ходе учебной деятельности. Так, Антон А., Кирилл П., Давид С. и другие дети проявляют частичное стремление к решению учебных задач без помощи со стороны взрослого. Они стремятся сами выполнить задание, но после первой же неудачи или при затруднении ждут подсказки или помощи со стороны педагога.

Графически полученные данные отображены на рисунке 2.

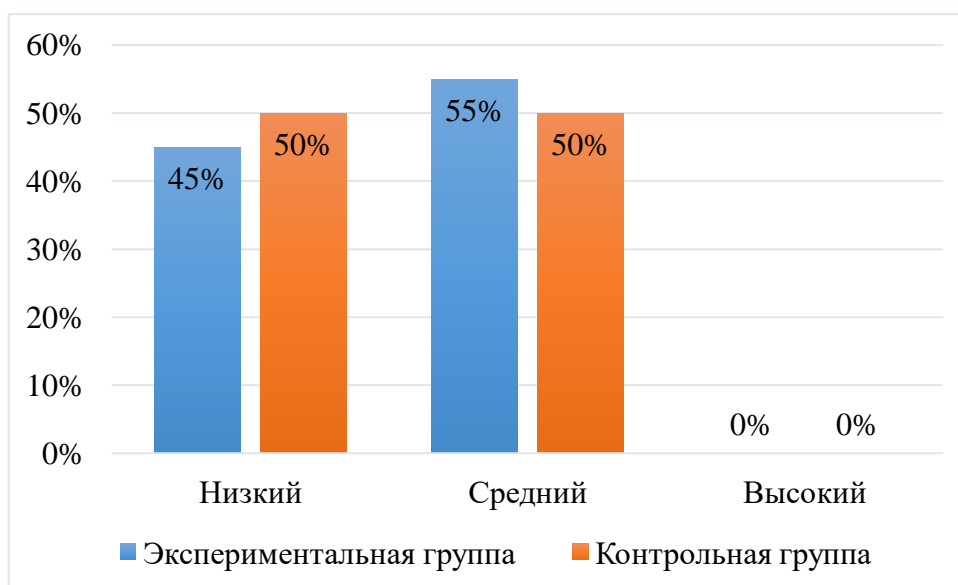


Рисунок 2 – Количественные результаты исследования в экспериментальной и контрольной группах по диагностической методике 2

Диагностическая методика 3. Методика «Придумай сам» (М.И. Лисина).

Цель методики: выявление и оценка уровня проявления инициативности в учебной деятельности.

Проведение исследования: проводится коллективно.

Оборудование: лист наблюдения.

Процедура проведения: младшим школьникам дается следующее задание: предлагаю вам самим спланировать свой урок. Откройте учебник и найдите тему, которая кажется вам интересной. Назовите ее.

Результаты оценивались по следующей шкале.

Низкий уровень – 1 балл. Младший школьник не проявляет инициативности в учебной деятельности. Он не стремится найти интересную для себя учетную задачу, пассивно ждет, пока педагог ему подскажет.

Средний уровень – 2 балла. Младший школьник проявляет частичную инициативность в учебной деятельности. Он в целом стремится найти интересную для себя учебную задачу, но не может определиться, на какой теме остановиться. Сам просит педагога и помощи, проявляя инициативу частично.

Высокий уровень – 3 балла. Младший школьник активно проявляет инициативность в учебной деятельности. Он стремится найти интересную для себя учебную задачу, сам находит интересную для себя учебную задачу, а также стремится подсказать одноклассникам, какую тему урока можно было бы изучить.

Итак, в результате диагностики по заданию 3, в экспериментальной группе выявлено следующее.

У 35% детей (7 человек) присвоен низкий уровень проявления инициативности в учебной деятельности. Так, Макар Е., Вика М., Маша О. и другие не проявляют инициативности в учебной деятельности. Они не стремятся найти интересную для себя учебную задачу, пассивно ждут, пока педагог им подскажет.

65% детей (13 человек) присвоен средний уровень проявления инициативности в учебной деятельности. Так, Лена К., Егор О., Руслан П. и другие проявляют частичную инициативность в учебной деятельности. Они в целом стремятся найти интересную для себя учебную задачу, но не могут определиться, на какой теме остановиться. Сами просят педагога и помощи, проявляя инициативу частично.

Итак, в результате диагностики по заданию 3, в контрольной группе выявлено следующее.

У 35% детей (7 человек) низкий уровень проявления инициативности в учебной деятельности. Так, Ева Р., Настя Л, Лиза Р. не проявляют инициативности в учебной деятельности. Они не стремятся найти

интересную для себя учетную задачу, пассивно ждут, пока педагог им подскажет.

65% детей (13 человек) присвоен средний уровень проявления инициативности в учебной деятельности. Так, Антон А., Кирилл П., Давид С. и другие проявляют частичную инициативность в учебной деятельности. Они в целом стремятся найти интересную для себя учебную задачу, но не могут определиться, на какой теме остановиться. Сами просят педагога и помощи, проявляя инициативу частично.

Графически полученные данные отображены на рисунке 3.

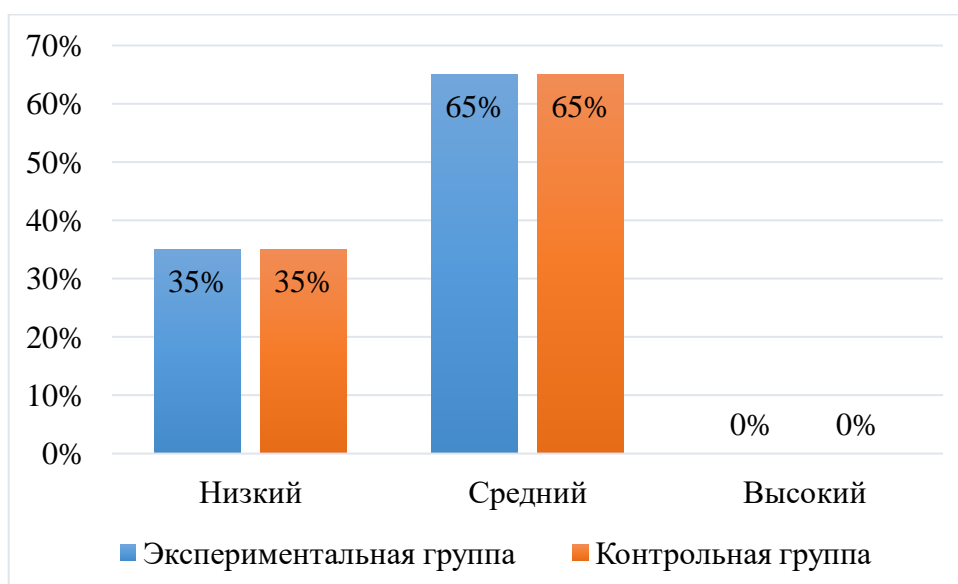


Рисунок 3 – Количественные результаты исследования в экспериментальной и контрольной группах по диагностической методике 3

Диагностическая методика 4. Методика «Реши задачу» (Н.В. Калинина).

Цель методики: выявление и оценка уровня умения реализовать задуманное и получить результат, адекватный поставленной цели.

Проведение исследования: проводится коллективно.

Оборудование: лист наблюдения.

Процедура проведения: младшим школьникам дается следующее задание: найди в учебнике любую задачу, которая покажется тебе интересной, и реши ее.

Результаты оценивались по следующей шкале.

Низкий уровень – 1 балл. Младший школьник не проявляет умения реализовать задуманное и получить результат, адекватный поставленной цели. Он не стремится сам конкретизировать учебную задачу, поставленную педагогом, и не может реализовать ее. Результат его не интересует, ему не хочется выполнить учебную задачу.

Средний уровень – 2 балла. Младший школьник проявляет частичное умение реализовать задуманное и получить результат, адекватный поставленной цели. Он стремится сам конкретизировать учебную задачу, поставленную педагогом, но до тех пор, пока не встречает трудностей. Может частично реализовать учебную задачу. Результат выполнения его в целом интересует.

Высокий уровень – 3 балла. Младший школьник проявляет полностью сформированное умение реализовать задуманное и получить результат, адекватный поставленной цели. Он стремится сам конкретизировать учебную задачу, поставленную педагогом, и может реализовать ее. Результат его интересует, ему хочется выполнить учебную задачу.

Итак, в результате диагностики по заданию 4, в экспериментальной группе выявлено следующее.

У 45% детей (9 человек) низкий уровень умения реализовать задуманное и получить результат, адекватный поставленной цели. Так, Макар Е., Вика М., и другие не проявляют умения реализовать задуманное и получить результат, адекватный поставленной цели. Они не стремятся сами конкретизировать учебную задачу, поставленную педагогом, и не могут реализовать ее. Результат их не интересует, им не хочется выполнить учебную задачу.

55% детей (11 человек) демонстрировали средний уровень умения реализовать задуманное и получить результат, адекватный поставленной цели. Так, Лена К., Егор О., Руслан П. и другие проявляют частичное умение реализовать задуманное и получить результат, адекватный поставленной цели. Они стремятся сами конкретизировать учебную задачу, поставленную педагогом, но до тех пор, пока не встречаются трудностей. Могут частично реализовать учебную задачу. Результат выполнения их в целом интересует.

Итак, в результате диагностики по заданию 4, в контрольной группе выявлено следующее.

У 50% детей (10 человек) низкий уровень умения реализовать задуманное и получить результат, адекватный поставленной цели. Так, Ева Р., Настя Л., Лиза Р. не проявляют умения реализовать задуманное и получить результат, адекватный поставленной цели. Они не стремятся сами конкретизировать учебную задачу, поставленную педагогом, и не могут реализовать ее. Результат их не интересует, им не хочется выполнить учебную задачу.

50% детей (10 человек) демонстрируют средний уровень умения реализовать задуманное и получить результат, адекватный поставленной цели. Так, Антон А., Кирилл П., Давид С. и другие проявляют частичное умение реализовать задуманное и получить результат, адекватный поставленной цели. Они стремятся сами конкретизировать учебную задачу, поставленную педагогом, но до тех пор, пока не встречаются трудностей. Могут частично реализовать учебную задачу. Результат выполнения их в целом интересует.

Графически полученные данные отображены на рисунке 4.

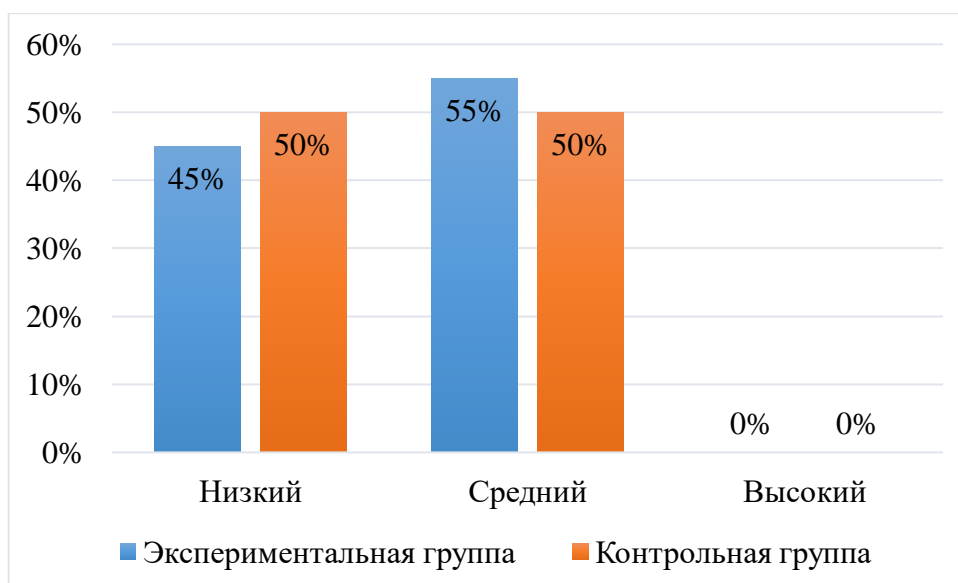


Рисунок 4 – Количественные результаты исследования в экспериментальной и контрольной группах по диагностической методике 4

Далее нами было охарактеризовано три уровня развития учебной самостоятельности младших школьников. Ниже приведена качественная характеристика каждого из уровней.

Низкий уровень (4-6 баллов). Младший школьник не проявляет умения осуществить элементарное планирование учебной деятельности. Он не может рассказать, что нужно сделать для того, чтобы решить учебную задачу. К вопросам педагога интереса не демонстрирует, пассивен, сам уточняющих вопросов или помощи от взрослого не просит. Младший школьник не проявляет стремления к решению учебных задач без помощи со стороны взрослого. Он не стремится сам выполнить задание, ждет подсказки или помощи со стороны педагога. Младший школьник не проявляет инициативности в учебной деятельности. Он не стремится найти интересную для себя учетную задачу, пассивно ждет, пока педагог ему подскажет. Младший школьник не проявляет умения реализовать задуманное и получить результат, адекватный поставленной цели. Он не стремится сам конкретизировать учебную задачу, поставленную педагогом, и не может реализовать ее. Результат его не интересует,.

Средний уровень (7-9 баллов). Младший школьник проявляет частичное умение осуществить элементарное планирование учебной деятельности. Он может частично рассказать, что именно ему необходимо сделать для успешного решения стоящей перед ним учебной задачи. Базовые знания о планировании деятельности у него в основном сформированы.

Однако, обучающийся может испытывать затруднения при реализации этих знаний на практике. Например, может открыть учебник и найти страницу, на которой представлена нужная тема, но не знает, что нужно сделать дальше. При этом обучающийся проявляет открытость и инициативность, задавая педагогу уточняющие вопросы. Также он может обратиться к педагогу за помощью в случае затруднения.

Младший школьник проявляет частичное стремление к решению учебных задач без помощи со стороны взрослого. Он стремится сам выполнить задание, но после первой же неудачи или при затруднении ждет подсказки или помощи со стороны педагога. Младший школьник проявляет частичную инициативность в учебной деятельности. Он в целом стремится найти интересную для себя учебную задачу, но не может определиться, на какой теме остановиться. Сам просит педагога и помощи, проявляя инициативу частично.

Младший школьник проявляет частичное умение реализовать задуманное и получить результат, адекватный поставленной цели. Он стремится сам конкретизировать учебную задачу, поставленную педагогом, но до тех пор, пока не встречает трудностей. Может частично реализовать учебную задачу. Результат выполнения его в целом интересует.

Высокий уровень (10-12 баллов). Младший школьник проявляет полностью сформированное умение осуществить элементарное планирование учебной деятельности. Он может подробно рассказать, что нужно сделать для того, чтобы решить учебную задачу. К вопросам педагога проявляет интерес, активно обсуждает их. Младший школьник проявляет

активное стремление к решению учебных задач без помощи со стороны взрослого. Он стремится сам выполнить задание, не ждет подсказки или помощи со стороны педагога даже в случае неудачи, а продолжает поиск решения поставленной учебной задачи.

Младший школьник активно проявляет инициативность в учебной деятельности. Он стремится найти интересную для себя учебную задачу, сам находит интересную для себя учебную задачу, а также стремится подсказать одноклассникам, какую тему урока можно было бы изучить.

Младший школьник проявляет полностью сформированное умение реализовать задуманное и получить результат, адекватный поставленной цели. Он стремится сам конкретизировать учебную задачу, поставленную педагогом, и может реализовать ее. Результат его интересует, ему хочется выполнить учебную задачу.

После выполнения всех диагностических заданий были получены следующие числовые данные, изложенные в таблице 2 и на рисунке 5. Подробные результаты представлены в приложении Б, таблицы Б.1 и Б.2.

Таблица 2 – Сравнение количественных результатов состояния предмета исследования по всем диагностическим методикам в обеих группах

Группа	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Экспериментальная	9 человек (45%)	11 человек (55%)	Не выявлено
Контрольная	9 человека (45%)	11 человек (55%)	Не выявлено

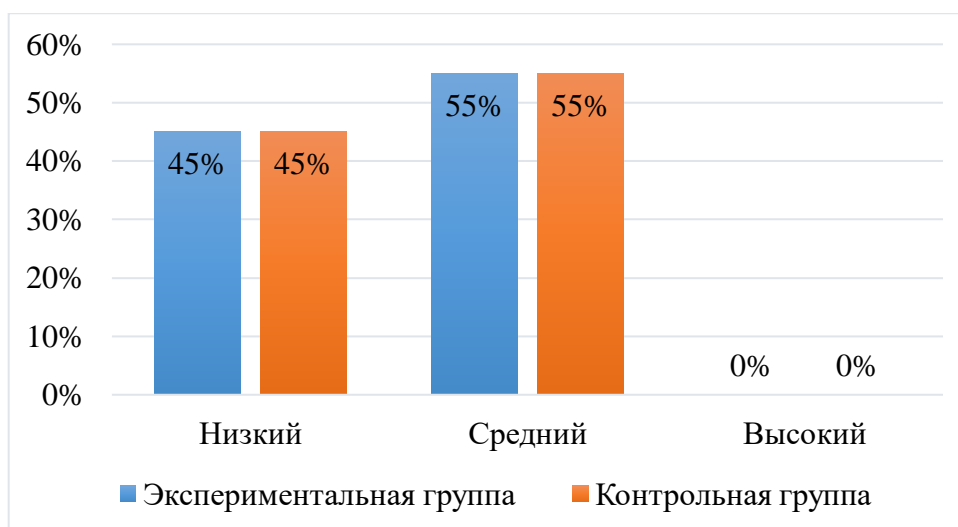


Рисунок 5 – Сравнение количественных результатов исследования контрольной и экспериментальной группы по всем диагностическим методикам

Согласно рисунку 5, можно сделать вывод, что 45% детей имеют низкий уровень развития учебной самостоятельности. Средний уровень развития учебной самостоятельности младших школьников выявлен у 55% детей данной возрастной группы. Высокий уровень развития учебной самостоятельности не выявлен ни у кого из обучающихся.

Эти данные одинаковы как для экспериментальной, так и для контрольной группы. Исходя из этих результатов, было уточнено содержание работы по развитию учебной самостоятельности младших школьников в рамках проектной деятельности.

2.2 Содержание работы по развитию учебной самостоятельности младших школьников в проектной деятельности

Мы предположили, что процесс развития учебной самостоятельности обучающихся в ходе проектной деятельности будет эффективным, если:

- внедрить в содержание проектной деятельности приемы: планирование по алгоритму, самопроверка, рефлексия;

– включить в проектную деятельность задания в игровой форме, направленные на развитие учебной самостоятельности обучающихся.

Проектная деятельность осуществлялась нами на уроках литературного чтения. Обучение посредством использования метода проекта – один из возможных способов проблемного обучения.

Сущность данного обучения представляет собой учебную задачу, поставленную педагогом ученику, предоставляя ему исходные данные. Остальные обучающиеся должны выполнять самостоятельно: определить промежуточные задачи, найти пути их решения, сравнить полученное с требуемым.

Развитие самостоятельности – это процесс постепенного освоения детьми способности к саморегуляции и самостоятельному решению задач в рамках социального взаимодействия.

Учебная самостоятельность – это саморегуляция и организация деятельности ребенка без посторонней помощи, с акцентом на формировании личной ответственности и самоконтроля; проявление активности и инициативы ребенка в процессе обучения и саморазвития, способность к самостоятельному поиску знаний.

Всего было разработано и проведено три проекта. Перечни проектов, а также уроки, на которых они проводились, согласно УМК «Школа России», приведены в таблице 3.

Таблица 3 – Тематическое планирование работы

Тема урока	Проект
«Как хорошо уметь читать!»	Проект по рассказу К. Паустовского «Барсучий нос»
«Наше Отечество»	Проект по рассказу К. Паустовского «Барсучий нос»
«Первый букварь»	Проект по рассказу К. Паустовского «Барсучий нос»

Продолжение таблицы 3

Тема урока	Проект
Проект: «Живая Азбука»	Проект «Живая азбука»
Проект: «Живая Азбука». Защита проектов.	Проект «Живая азбука»
Конкурс чтецов.	Проект «Живая азбука»
Прощание с «Азбукой»	Проект по рассказу К. Паустовского «Заячьи лапы»
Повторение обобщение по теме «Жили-были буквы»	Проект по рассказу К. Паустовского «Заячьи лапы»
Повторение и обобщение по теме «Апрель, апрель. Звенит капель...»	Проект по рассказу К. Паустовского «Заячьи лапы»

Использовались проекты разных типов: исследовательские и творческие. Данные проекты были направлены на развитие у учащихся учебной самостоятельности, а именно: «умения осуществить элементарное планирование учебной деятельности; стремления к решению задач учебной деятельности без помощи со стороны взрослого; проявления инициативности в учебной деятельности; умения реализовать задуманное и получить результат, адекватный поставленной цели» [14, с. 18].

Первым нами проводился проект по рассказу К. Паустовского «Барсучий нос».

Подготовительная работа к чтению рассказа состоит из беседы о заглавии рассказа и рассматривания иллюстрации в учебнике.

На этом этапе работы мы, для развития у детей умения осуществить элементарное планирование учебной деятельности, в процессе подготовки к проекту, рассматривали с детьми тему, использовали такой прием, как планирование по алгоритму. Мы определяли, какая необходима будет информация, где эту информацию можно получить, каким образом эту информацию можно структурировать. Для этого учитель задавал детям

вопросы о том, какие проблема, гипотеза, цель и задачи проекта. Ответы записывались на доску, и далее из всех ответов составлялся один, наиболее полный.

После этого, с целью развития стремления к решению задач учебной деятельности без помощи со стороны взрослого, детям предлагалось найти рассказ в учебнике и самостоятельно рассмотреть иллюстрации к нему. Обычно на иллюстрациях к рассказу дается изображение барсука, например, барсук у пня в лесу пытается лечить свой нос. Юные читатели при рассматривании иллюстраций могут выдвинуть предположение, что действие происходит в лесу. Героями рассказа могут быть и люди: путешественники, рыбаки или охотники. Иначе как бы мы узнали барсучью историю? Учитель предлагает внимательно рассмотреть барсука, рассказать все, что изображено на этой картинке. Кстати, здесь уместно привлечь и детскую книгу рассказов К. Паустовского, которая, безусловно, иллюстрирована богаче, чем рассказ в литературной хрестоматии.

После чтения рассказа мы, с целью проявления инициативности в учебной деятельности, задавали детям домашнее задание – самим придумать тему доклада по только что проведенному уроку и представить доклад на следующем уроке.

Следующий урок мы начинали с того, что дети читали свои доклады. Здесь мы использовали такой прием, как рефлексия – после доклада спрашивали детей, как они считают, получился ли их доклад полным и интересным.

Далее, с целью развития умения реализовать задуманное и получить результат, адекватный поставленной цели, мы предлагали детям самим разбиться на команды по 4 человека и, опираясь на учебник, составить коллективный рассказ о барсуке. Приведем коллективный рассказ о барсуке, который составлен учащимися на основе рассматривания картинок в детской книжке, иллюстрации в учебнике и имеющихся у них знаниях об этом

лесном жителе: «У него много шерсти, она гладкая, на мордочке полоски. Нос острый, таким носом удобно рыть нору. Барсук живет в норе. Ночью он всегда вылезает из норы. Барсук на картинке поднял мордочку: он принюхивается к чему-то или вглядывается во что-то. Рассказ называется «Барсучий нос», значит, барсук, видимо, принюхивается».

После этого мы использовали такой прием, как самопроверку. Каждый ребенок должен был соотнести получившийся коллективный рассказ с содержанием произведения и сделать вывод, какую оценку заслуживает его работа.

И на первом, и на втором уроках было уделено много внимания мальчику как главному герою рассказа, поэтому мы считали целесообразным предложить учащимся на третьем уроке творческий пересказ от лица мальчика. Целью данной части проектной работы стало развитие умения осуществить элементарное планирование учебной деятельности, а также стремления к решению задач учебной деятельности без помощи со стороны взрослого.

Это потребовало особой подготовки. Из рассказа детям пришлось отобрать нужный материал, сгруппировать его определенным образом, значит, потребовался план нового рассказа. Он был создан в ходе подготовительной работы и записан на доске:

В ходе этой деятельности нами использовался такой прием организации проектной деятельности, как планирование по алгоритму. С этой же целью на доске были записаны заранее несколько предложений: «Утром на следующий день я встал раньше всех. Чтобы не мешать остальным спать, я ушел в лес. И вдруг на опушке я увидел такую картину». Учащиеся дают названия своим рассказам: «Осенняя рыбалка», «Мальчик и барсук» и так далее.

На четвертом уроке мы осуществляли творческую работу: рисование барсука. После этого была организована выставка работ учеников.

Приведем анализ и перспективное планирование работы над другим крупнообъемным произведением: рассказом К. Паустовского «Заячьи лапы», который тоже включается во многие современные учебники по литературному чтению.

Сюжет рассказа не совпадает с фабулой (действительным ходом событий). В начале рассказа читатель встречается с зайцем, одним из главных персонажей, в самый критический для него момент: после лесного пожара, о котором рассказывается в последней части, жизнь зайца в опасности, он нуждается в помощи людей. Первая часть рассказа выполняет роль экспозиции, которая призвана «ввести» учащихся в текст произведения, задать нужный эмоциональный тон для восприятия остальной части рассказа. Подготовительная работа будет состоять из беседы о заглавии и авторе и рассматривания иллюстраций к рассказу. Если иллюстраций в хрестоматии нет или их недостаточно, можно привлечь детскую книжку, например, мы в своей практике использовали книжку, выпущенную издательством «Малыш» с иллюстрациями художника Н. Устинова.

Целенаправленное восприятие первой части можно будет организовать так: «Рассказ очень большой, сейчас мы прочитаем только первую часть. О чем рассказ, мы уже догадываемся, теперь будем читать и думать, что же случилось с зайцем. Давайте проверим свои предположения. Ведь только чтение дает полный ответ на этот вопрос. Правы ли мы в своих предположениях?»

Первой частью рассказа мы считали эпизод «У ветеринара», до похода деда Лариона в город. Именно в этой части рассказа представлена достаточно подробная информация о зайце.

Уточним, что целостное представление о зайце невозможно без целенаправленной самостоятельной работы младших школьников при поддержке учителя: предложения в тексте даны, разумеется, разрозненно, а ассоциативные процессы у учащихся младшего школьного возраста развиты

недостаточно. Значит, надо было организовать специальную работу. После первичного чтения первой части и краткой беседы следует предложить учащимся перечитать эту часть и отметить в ней все, что автор сообщает о зайце. Некоторые (слабые) учащиеся могут не найти всех предложений о зайце. А ведь необходимо всем учащимся иметь всю информацию о зайце. Можно помочь учащимся в этой работе. Это делается так: предложения записываются, заранее на листочках из плотной бумаги, или записываются на доске. Можно использовать также компьютер для этой цели, если в классе есть соответствующие технические возможности. После разрозненного выборочного чтения этих предложений по тексту учащиеся перечитывают их еще раз, все подряд с доски, или с экрана компьютера. Для слабо читающих учащихся это будет дополнительным тренировочным упражнением в технике чтения.

Конкретизация представлений о зайце из рассказа создает нужный эмоциональный фон у второклассников: дети не могут не пожалеть маленького и несчастного зайца.

Затем следует вновь обратиться к чтению первой части рассказа, чтобы выяснить отношение к зайцу других героев. Здесь будут сочетаться выборочное чтение и беседа. Приведем примерные вопросы и задания для организации этой работы. Кто еще жалел зайца? (бабка Анисья, дед Ларион). Каждый раз свои слова учащиеся подтверждают чтением нужного отрывка текста.

В итоге, на уроке первую часть рассказа учащиеся перечитывают трижды.

Первая часть рассказа заканчивается завязкой действия: жизнь зайца в опасности. Эта ситуация благоприятна для формирования мотивов читательской деятельности при восприятии второй части рассказа. Цель-мотив состоит в том, чтобы узнать, что случится с несчастным зайцем дальше, будет ли он спасен и кем? Вполне уместно предложить учащимся

самостоятельно прочитать вторую часть рассказа. Равнодушных к судьбе зайца уже нет, и дети с нетерпением приступают к чтению этой части рассказа.

Вторую часть рассказа учащиеся также перечитывают не один раз. Сначала для того, чтобы узнать о судьбе зайца, затем для того, чтобы доказать, что остальные герои рассказа отнеслись к бедному зверьку с сочувствием.

Третья часть рассказа представляет собой эпилог, где сообщается о дальнейшей судьбе зайца (он остался жить у деда Лариона), также предыстория заячьей беды. Учащимся нужно будет нацелить на восприятие и этой части рассказа. Сделать это можно путем беседы. Нужно обратить внимание учащихся на необычность ситуации в рассказе: «Почему дед хотел вылечить зайца? Ведь заяц не домашнее животное. Почему дед сумел убедить Карла Петровича и аптекаря в необходимости вылечить зайца?» В тексте 2-ой части есть ответ на этот вопрос: «Этот заяц, можно сказать, спаситель мой: я ему жизнью обязан, благодарность оказывать должен.», «Карл Петрович лечит зайца, обгоревшего на страшном лесном пожаре и спасшего какого-то старика». Нужно обратить внимание учащихся на эти строчки. Учащиеся должны сами догадаться, о чем третья часть рассказа, зачем она вообще написана писателем – ведь история о заячьих лапах как будто бы закончилась.

Третья часть представляет собой рассказ повествовательного жанра с интересным, почти приключенческим сюжетом. Учащимся нетрудно будет прочитать ее самостоятельно, что можно и предложить им в качестве домашнего задания.

Урок по рассказу К. Паустовского «Заячьи лапы» прошел при необычайной активности второклассников. Всех захватила судьба несчастного зайца. Учащиеся единодушно желали счастливого конца этой истории.

Как видим, элемент новизны проявляется в организации первичного чтения крупнообъемного произведения, в особой работе над заглавием и началом произведения на первом уроке чтения. Это и обеспечивает более эффективное усвоение содержания крупнообъемного произведения, о чем свидетельствуют результаты опытного обучения.

Способность мыслить словесно-художественными образами формируется и реализуется в двух видах духовной деятельности: художественном читательском восприятии и литературном творчестве (устные и письменные сочинения, рецензии, доклады и так далее). Процессы воссоздания строятся на основе процессов восприятия. Уровень воссоздания образов произведения, его сюжета зависит от уровня сформированности процессов восприятия (ассимиляции, диссимиляции, сравнения, обобщения и так далее).

Если читатель чего-то не воспринял (той или иной художественной детали, образа и так далее), то, естественно, о полном воссоздании содержания художественного произведения и его полноценном переживании, а также осознании говорить не приходится. Взаимообусловленность и взаимовлияние этих двух видов деятельности – художественного восприятия и литературного творчества – позволяют измерять одно другим.

Уточним: важно формировать у обучающихся начальных классов умения персонифицированно воспринимать героев произведений.

Покажем, как это было сделано на примере работы с рассказом К. Паустовского «Заячьи лапы».

В рассказе К. Паустовского каждый из семи героев имел какое-то отношение к судьбе несчастного зайца. Это обстоятельство было использовано нами. Мы предлагали учащимся пересказать содержание рассказа в разных формах: от своего лица, от лица деда Лариона, которого спас заяц, от лица спасителей зайца: Вани, детского доктора Карла Петровича. Приведем фрагмент такого урока по рассказу «Заячьи лапы».

Учитель так формулирует задание: «У нас в рассказе произошло много событий. Давайте расскажем сначала о самом важном из них – о том, как заяц спас деда». Это содержание 3-ей части рассказа, которая представляет собой самостоятельный рассказ с последовательно-повествовательным сюжетом, поэтому она может быть пересказана не очень сильными учащимися. Миша Г. вызвался рассказать историю спасения деда. С помощью товарищей Миша выбирает заглавие своего рассказа: «Как заяц спас деда». Но Миша начинает пересказывать 3-ю часть почти дословно: «Этой осенью я ночевал у деда...». Ребята тут же останавливают товарища: «Рассказ называется «Как заяц спас деда». Про это и надо рассказывать». Они помогают Мише начать рассказ, подсказывают начало: "Однажды летом пошел дед охотиться...». Дальше Миша продолжает сам: «Он увидел зайца с рваным ухом. Он выстрелил в него, но промахнулся. Заяц ускакал. Потом дед почувал, что начался пожар. Огонь гнало по земле со страшной силой. Даже поезд не мог бы обогнать такой огонь. Дед побежал. Но ему нужно было выбираться из леса короткой дорогой, потому что огонь догнал бы его».

На этом же уроке учитель включает в работу и рассказ о спасении зайца, пострадавшего от лесного пожара. «Мы уже послушали пересказ 3-ей части. Теперь давайте расскажем о том, как был спасен зайчик. Кто принимал участие в спасении зайца?» Учащиеся называют Ваню, деда Лариона, Карла Петровича, бабушку Анисью. «Давайте попробуем рассказать историю спасения зайца от лица одного из героев», – предлагает учитель.

Учащиеся останавливают свой выбор на Ване. На предыдущих уроках много говорилось об этом герое. Переживания Вани близки детям. Учащиеся сами озаглавливают свой рассказ: «Как я помогал спасти зайца». В коллективной беседе устанавливается: для пересказа понадобятся первые две части рассказа, которые на прошлом уроке были озаглавлены так: «Надо помочь зайцу» и «Зайца вылечил детский доктор» (названия прочитываются с доски). «3-я часть нам не нужна, потому что там о Ване не говорится», –

констатируют дети. Вместе придумали начало рассказа Вани: «Однажды дедушка принес с охоты маленького зайца. У него были пожженные лапы. Зайчик плакал и часто моргал красными глазами. Мне было жалко зайчика. Дедушка велел мне отнести зайчика к ветеринару, чтобы он вылечил его...».

В качестве домашнего задания учащимся было предложено составить любой вариант рассказа: от своего лица, от лица деда Лариона, от лица Карла Петровича и так далее. Совершенно неожиданно на следующем уроке мы услышали рассказ от лица «отрицательного персонажа» - ветеринара, который отказался лечить несчастного зайца. На вопрос: «Почему ты выбрал такой вид пересказа?» Игнат Б. ответил: «Эту часть интересно пересказывать: здесь много прямой речи» Ну что ж, аргументы Игната Б. весьма прагматичны, ему не хотелось переделывать прямую речь в другую форму, но хотелось эмоционально воздействовать на товарищей по классу. Рассказ у Игната Б. получился не очень длинный, так как ветеринар короткое время соприкасался с судьбой зайца, но очень эмоциональный. По сути дела, у него получилась инсценировка этого отрывка. В этом Игнату помогло само содержание первой части рассказа – она включает самый напряженный момент в развитии действия. Полагаем, что данный пример можно расценить как свидетельство проявления интереса учащихся к форме изложения.

Таким образом, нами реализовано содержание работы по развитию учебной самостоятельности младших школьников в проектной деятельности.

2.3 Анализ результатов исследования

Опишем результаты контрольного среза.

Диагностическая методика 1. Методика «Что я сделаю?» (Н.В. Калинина).

Цель методики: выявление и оценка уровня умения осуществить элементарное планирование учебной деятельности.

Диагностические данные по заданию 1 в экспериментальной группе.

У 20% детей (4 человека) низкий уровень умения осуществить элементарное планирование учебной деятельности. Так, Макар Е., Вика М., Маша О. и другие не проявляют умения осуществить элементарное планирование учебной деятельности. Они не могут рассказать, что нужно сделать для того, чтобы решить учебную задачу. К вопросам педагога интереса не проявляют, пассивны, уточняющих вопросов педагогу не задают.

70% детей (14 человек) присвоен средний уровень умения осуществить элементарное планирование учебной деятельности. Так, Егор О., Руслан П. и другие проявляют частичное умение осуществить элементарное планирование учебной деятельности. Они могут частично рассказать, что нужно сделать для того, чтобы решить учебную задачу. Хорошо справляются с начальными элементами планирования, но не знают, что нужно сделать после того, как открыли учебник и нашли страницу, на которой описана нужная тема. Сами задают уточняющие вопросы педагогу, могут попросить помощи у взрослого в случае затруднения.

10% детей (2 человека) присвоен высокий уровень умения осуществить элементарное планирование учебной деятельности. Так, Лена К. и другие проявляют полностью сформированное умение осуществить элементарное планирование учебной деятельности. Они могут подробно рассказать, что нужно сделать для того, чтобы решить учебную задачу. К вопросам педагога проявляют интерес, активно обсуждают их.

Итак, в результате диагностики по заданию 1, в контрольной группе выявлено следующее.

45% детей (9 человека) низкий уровень умения осуществить элементарное планирование учебной деятельности. Так, Антон А., Кирилл П., Давид С. не проявляют умения осуществить элементарное планирование учебной деятельности. Не могут рассказать, что нужно сделать для того, чтобы решить учебную задачу. К вопросам педагога интереса не

демонстрируют, пассивны, сами уточняющих вопросов или помощи от взрослого не просят.

55% детей (11 человек) присвоен средний уровень умения осуществить элементарное планирование учебной деятельности. Так, Ева Р., Настя Л, Лиза Р. и другие проявляют частичное умение осуществить элементарное планирование учебной деятельности. Они могут частично рассказать, что нужно сделать для того, чтобы решить учебную задачу. Хорошо справляются с начальными элементами планирования, но не знают, что нужно сделать после того, как открыли учебник и нашли страницу, на которой описана нужная тема. Сами задают уточняющие вопросы педагогу, могут попросить помощи у взрослого в случае затруднения.

Графически полученные данные отображены на рисунке 6.

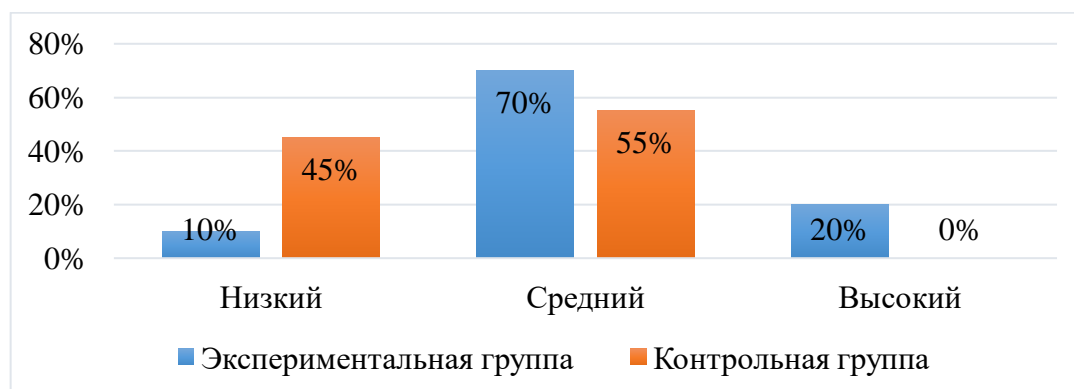


Рисунок 6 – Количественные результаты исследования в экспериментальной и контрольной группах по диагностической методике 1 на контрольном этапе

Диагностическая методика 2. Методика «Наблюдение за учебной деятельностью» (авторская).

Цель методики: выявление и оценка уровня стремления к решению задач деятельности без помощи со стороны взрослого младших школьников в ходе учебной деятельности.

Итак, в результате диагностики по заданию 2, в экспериментальной группе выявлено следующее.

У 15% детей (3 человека) низкий уровень стремления к решению задач деятельности без помощи со стороны взрослого младших школьников в ходе учебной деятельности. Так, Макар Е., Вика М., Маша О. и другие не проявляют стремления к решению учебных задач без помощи со стороны взрослого. Они не стремятся сами выполнить задание, ждут подсказки или помощи со стороны педагога.

75% детей (15 человек) демонстрировали средний уровень стремления к решению задач деятельности без помощи со стороны взрослого младших школьников в ходе учебной деятельности. Так, Егор О., Руслан П. и другие проявляют частичное стремление к решению учебных задач без помощи со стороны взрослого. Они стремятся сами выполнить задание, но после первой же неудачи или при затруднении ждут подсказки или помощи со стороны педагога.

10% детей (2 человека) присвоен высокий уровень стремления к решению задач деятельности без помощи со стороны взрослого младших школьников в ходе учебной деятельности. Так, Лена К. и другие проявляют активное стремление к решению учебных задач без помощи со стороны взрослого. Они стремятся сами выполнить задание, не ждут подсказки или помощи со стороны педагога даже в случае неудачи, а продолжают поиск решения поставленной учебной задачи.

Итак, в результате диагностики по заданию 2, в контрольной группе выявлено следующее.

У 50% детей (10 человек) низкий уровень стремления к решению задач деятельности без помощи со стороны взрослого младших школьников в ходе учебной деятельности. Так, Ева Р., Настя Л., Лиза Р. не проявляют стремления к решению учебных задач без помощи со стороны взрослого.

Они не стремятся сами выполнить задание, ждут подсказки или помощи со стороны педагога.

50% детей (10 человек) демонстрируют средний уровень стремления к решению задач деятельности без помощи со стороны взрослого младших школьников в ходе учебной деятельности. Так, Антон А., Кирилл П., Давид С. и другие дети проявляют частичное стремление к решению учебных задач без помощи со стороны взрослого. Они стремятся сами выполнить задание, но после первой же неудачи или при затруднении ждут подсказки или помощи со стороны педагога.

Графически полученные данные отображены на рисунке 7.

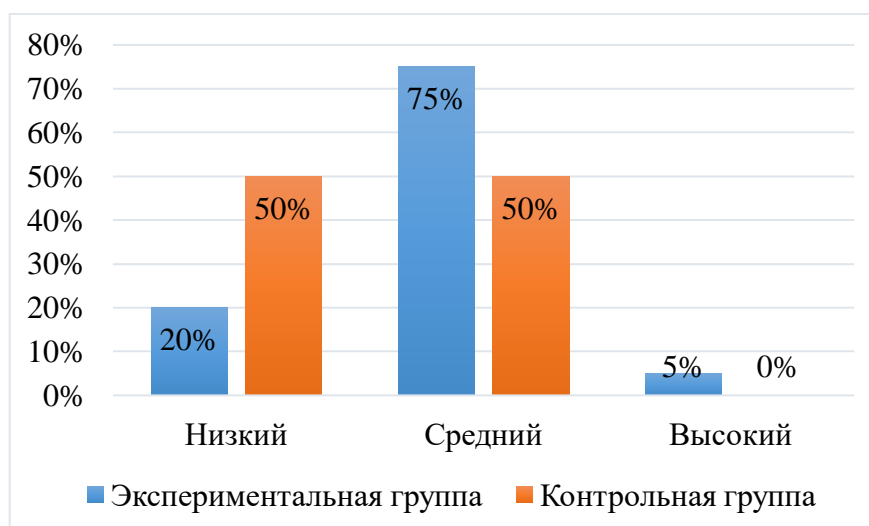


Рисунок 7 – Количественные результаты исследования в экспериментальной и контрольной группах по диагностической методике 2 на контрольном этапе

Диагностическая методика 3. Методика «Придумай сам» (М.И. Лисина).

Цель методики: выявление и оценка уровня проявления инициативности в учебной деятельности.

Итак, в результате диагностики по заданию 3, в экспериментальной группе выявлено следующее.

У 15% детей (3 человека) присвоен низкий уровень проявления инициативности в учебной деятельности. Так, Макар Е., Вика М., Маша О. и другие не проявляют инициативности. Они не стремятся найти интересную для себя учебную задачу, пассивно ждут, пока педагог им подскажет.

75% детей (15 человек) присвоен средний уровень проявления инициативности в учебной деятельности. Так, Егор О., Руслан П. и другие проявляют частичную инициативность в учебной деятельности. Они в целом стремятся найти интересную для себя учебную задачу, но не могут определиться, на какой теме остановиться. Сами просят педагога и помощи, проявляя инициативу частично.

10% детей (2 человека) демонстрировали высокий уровень проявления инициативности в учебной деятельности. Так, Лена К. и другие активно проявляют инициативность в учебной деятельности. Они стремятся найти интересную для себя учебную задачу, сами находят интересную для себя учебную задачу, а также стремятся подсказать одноклассникам, какую тему урока можно было бы изучить.

Результаты диагностики по заданию 3.

У 35% детей (7 человек) низкий уровень проявления инициативности в учебной деятельности. Так, Ева Р., Настя Л., Лиза Р. не проявляют инициативности в учебной деятельности. Они не стремятся найти интересную для себя учебную задачу, пассивно ждут, пока педагог им подскажет.

65% детей (13 человек) присвоен средний уровень проявления инициативности в учебной деятельности. Так, Антон А., Кирилл П., Давид С. и другие проявляют частичную инициативность в учебной деятельности. Они в целом стремятся найти интересную для себя учебную задачу, но не могут определиться, на какой теме остановиться. Сами просят педагога и помощи, проявляя инициативу частично.

Графически полученные данные отображены на рисунке 8.

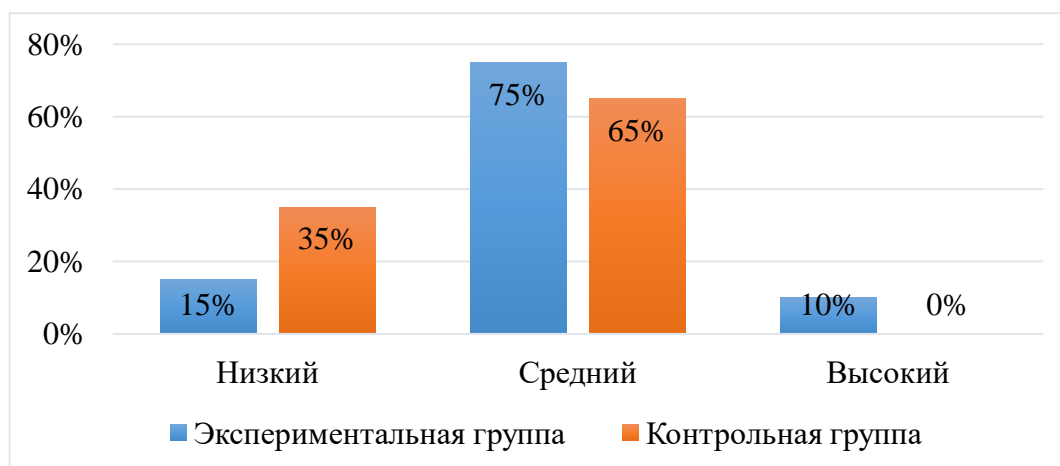


Рисунок 8 – Количественные результаты исследования в экспериментальной и контрольной группах по диагностической методике 3 на контрольном этапе

Диагностическая методика 4. Методика «Реши задачу» (Н.В. Калинина).

Цель методики: выявление и оценка уровня умения реализовать задуманное и получить результат, адекватный поставленной цели.

Итак, в результате диагностики по заданию 4, в экспериментальной группе выявлено следующее.

У 20% детей (4 человек) низкий уровень умения реализовать задуманное и получить результат, адекватный поставленной цели. Так, Макар Е., Вика М., Маша О. и другие не проявляют умения реализовать задуманное и получить результат, адекватный поставленной цели. Они не стремятся сами конкретизировать учебную задачу, поставленную педагогом, и не могут реализовать ее. Результат их не интересует, им не хочется выполнить учебную задачу.

75% детей (15 человек) демонстрировали средний уровень умения реализовать задуманное и получить результат, адекватный поставленной цели. Так, Егор О., Руслан П. и другие проявляют частичное умение реализовать задуманное и получить результат, адекватный поставленной

цели. Они стремятся сами конкретизировать учебную задачу, поставленную педагогом, но до тех пор, пока не встречаются трудностей. Могут частично реализовать учебную задачу. Результат выполнения их в целом интересует.

5% детей (1 человек) демонстрировали высокий уровень умения реализовать задуманное и получить результат, адекватный поставленной цели. Так, Лена К. проявляет полностью сформированное умение реализовать задуманное и получить результат, адекватный поставленной цели. Он стремится сам конкретизировать учебную задачу, поставленную педагогом, и может реализовать ее. Результат его интересует, ему хочется выполнить учебную задачу.

Итак, в результате диагностики по заданию 4, в контрольной группе выявлено следующее.

У 50% детей (10 человек) низкий уровень умения реализовать задуманное и получить результат, адекватный поставленной цели. Так, Ева Р., Настя Л, Лиза Р. не проявляют умения реализовать задуманное и получить результат, адекватный поставленной цели. Они не стремятся сами конкретизировать учебную задачу, поставленную педагогом, и не могут реализовать ее. Результат их не интересует, им не хочется выполнить учебную задачу.

50% детей (10 человек) демонстрируют средний уровень умения реализовать задуманное и получить результат, адекватный поставленной цели. Так, Антон А., Кирилл П., Давид С. и другие проявляют частичное умение реализовать задуманное и получить результат, адекватный поставленной цели. Они стремятся сами конкретизировать учебную задачу, поставленную педагогом, но до тех пор, пока не встречаются трудностей. Могут частично реализовать учебную задачу. Результат выполнения их в целом интересует.

Графически полученные данные отображены на рисунке 9.

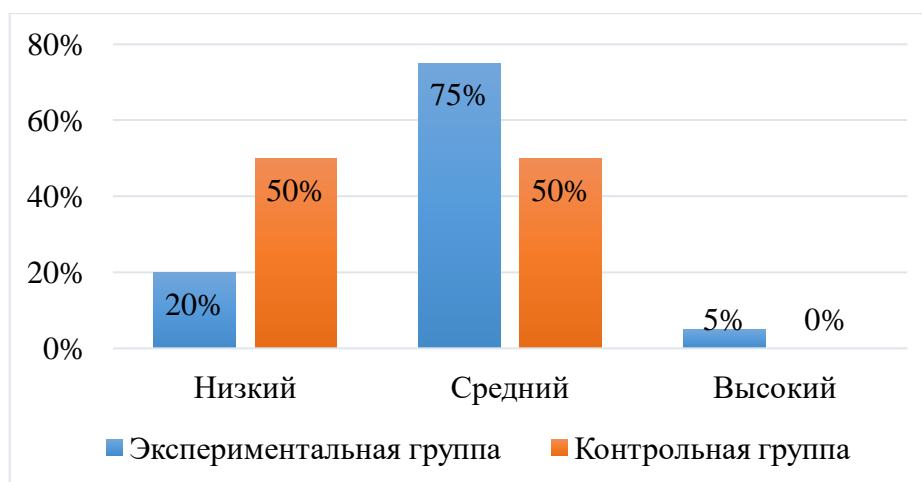


Рисунок 9 – Количественные результаты исследования в экспериментальной и контрольной группах по диагностической методике 4 на контрольном этапе

После проведения всех диагностических заданий в качестве контрольного среза были выявлены следующие количественные результаты, представленные в таблице 4, на рисунке 10, а также в приложении В, таблицы В.1, В.2.

Таблица 4 – Сравнение количественных результатов контрольного среза состояния предмета исследования по всем диагностическим заданиям в обеих группах

Группа	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Экспериментальная	4 человека (20%)	14 человек (70%)	2 человека (10%)
Контрольная	9 человек (45%)	11 человек (55%)	Не выявлено

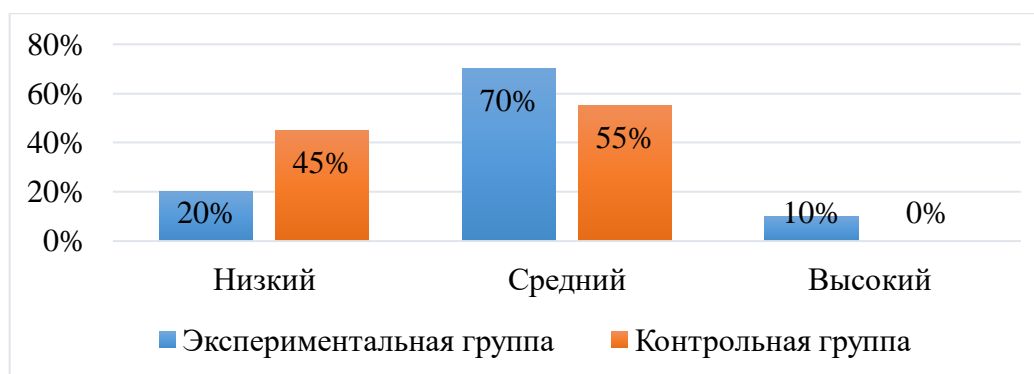


Рисунок 10 – Сравнение количественных результатов исследования контрольной и экспериментальной группы по всем диагностическим методикам на контрольном этапе

Из диаграммы видно, что в экспериментальной группе уровень развития учебной самостоятельности младших школьников повысился.

Отметим, что дети экспериментальной группы, по сравнению с констатирующим этапом исследования, имеют более полные проявления умения осуществить элементарное планирование учебной деятельности. Такой ребенок может подробно рассказать, что нужно сделать для того, чтобы решить учебную задачу. К вопросам педагога проявляет интерес, активно обсуждает их. Младший школьник проявляет активное стремление к решению учебных задач без помощи со стороны взрослого. Он стремится сам выполнить задание, не ждет подсказки или помощи со стороны педагога даже в случае неудачи, а продолжает поиск решения поставленной учебной задачи.

Результаты контрольной группы не изменились относительно результатов, полученных на первом этапе работы.

Итак, по итогам второй главы можно сделать следующие выводы.

На констатирующем этапе исследования установлено, что низкий уровень развития учебной самостоятельности младших школьников можно диагностировать у 45% детей. Такой младший школьник не проявляет умения осуществить элементарное планирование учебной деятельности. Он не может рассказать, что нужно сделать для того, чтобы решить учебную

задачу. К вопросам педагога интереса не демонстрирует, пассивен, сам уточняющих вопросов или помощи от взрослого не просит. Младший школьник не проявляет стремления к решению учебных задач без помощи со стороны взрослого. Он не стремится сам выполнить задание, ждет подсказки или помощи со стороны педагога. Результат его не интересует, ему не хочется выполнить учебную задачу.

Средний уровень развития учебной самостоятельности младших школьников выявлен у 55% детей данной возрастной группы. Такой младший школьник проявляет частичное умение осуществить элементарное планирование учебной деятельности. Он может частично рассказать, что нужно сделать для того, чтобы решить учебную задачу. Хорошо справляется с начальными элементами планирования, но не знает, что нужно сделать после того, как открыли учебник и нашли страницу, на которой описана нужная тема. Сам задает уточняющие вопросы педагогу, может попросить помощи у взрослого в случае затруднения. Младший школьник проявляет частичное умение реализовать задуманное и получить результат, адекватный поставленной цели. Он стремится сам конкретизировать учебную задачу, поставленную педагогом, но до тех пор, пока не встречает трудностей. Может частично реализовать учебную задачу. Результат выполнения его в целом интересует.

Эти показатели одинаковы для экспериментальной и контрольной групп. Высокого уровня не выявлено.

Опираясь на данные результаты, мы разработали содержание работы по развитию учебной самостоятельности младших школьников в проектной деятельности.

Нами было экспериментально доказано, что развитие учебной самостоятельности младших школьников в проектной деятельности будет эффективным, если:

- использовать такие приемы организации проектной деятельности, как планирование по алгоритму, самопроверка, рефлексия;
- включить в проектную деятельность игровые задания, направленные на развитие учебной самостоятельности младших школьников.

Контрольный этап исследования позволил установить, что в экспериментальной группе уровень развития учебной самостоятельности младших школьников повысился.

Отметим, что дети экспериментальной группы, по сравнению с констатирующим этапом исследования, имеют более полные проявления умения осуществить элементарное планирование учебной деятельности. Такой ребенок может подробно рассказать, что нужно сделать для того, чтобы решить учебную задачу. К вопросам педагога проявляет интерес, активно обсуждает их. Младший школьник проявляет активное стремление к решению учебных задач без помощи со стороны взрослого. Он стремится сам выполнить задание, не ждет подсказки или помощи со стороны педагога даже в случае неудачи, а продолжает поиск решения поставленной учебной задачи.

Заключение

В ходе изучения теоретических аспектов развития учебной самостоятельности младших школьников в проектной деятельности мы выявили, что самостоятельность – это процесс постепенного освоения детьми способности к саморегуляции и самостоятельному решению задач в рамках социального взаимодействия. Учебная самостоятельность – это саморегуляция и организация деятельности ребенка без посторонней помощи, с акцентом на формировании личной ответственности и самоконтроля; проявление активности и инициативы ребенка в процессе обучения и саморазвития, способность к самостоятельному поиску знаний. Развитие учебной самостоятельности детерминировано уровнем сформированности различных психических процессов, позволяющих обучающемуся адаптировать свои действия к учебным задачам, стремиться к достижению поставленных целей и преодолевать сложности в ходе обучения.

Технология обучения метода проекта – один из возможных способов проблемного обучения. Сущность данного обучения представляет собой учебную задачу, поставленную педагогом ученику, предоставляя ему исходные данные. Остальные обучающиеся должны выполнять самостоятельно: определить промежуточные задачи, найти пути их решения, сравнить полученное с требуемым.

На констатирующем этапе исследования установлено, что низкий уровень развития учебной самостоятельности младших школьников можно диагностировать у 45% детей. Такой младший школьник не проявляет умения осуществить элементарное планирование учебной деятельности. Он не может рассказать, что нужно сделать для решения учебной задачи.

Средний уровень развития учебной самостоятельности младших школьников выявлен у 55% детей данной возрастной группы. Такой младший школьник проявляет частичное умение осуществить элементарное планирование учебной деятельности. Хорошо справляется с начальными

элементами планирования, но не знает, что нужно сделать после того, как открыли учебник и нашли страницу, на которой описана нужная тема.

Эти показатели одинаковы для экспериментальной и контрольной групп. Высокого уровня не выявлено.

С опорой на данные результаты разработано содержание работы по развитию учебной самостоятельности младших школьников в проектной деятельности.

Нами было экспериментально доказано, что развитие учебной самостоятельности младших школьников в проектной деятельности будет эффективным, если:

- использовать такие приемы организации проектной деятельности, как планирование по алгоритму, самопроверка, рефлексия;
- включить в проектную деятельность игровые задания, направленные на развитие учебной самостоятельности младших школьников.

Контрольный этап исследования позволил установить, что в экспериментальной группе уровень развития учебной самостоятельности младших школьников повысился.

Отметим, что дети экспериментальной группы, по сравнению с констатирующим этапом исследования, имеют более полные проявления умения осуществить элементарное планирование учебной деятельности. Такой ребенок может подробно рассказать, что нужно сделать для того, чтобы решить учебную задачу. К вопросам педагога проявляет интерес, активно обсуждает их. Младший школьник проявляет активное стремление к решению учебных задач без помощи со стороны взрослого.

Исходя из данных результатов, мы делаем вывод, что разработанное и апробированное нами содержание работы по развитию учебной самостоятельности младших школьников в проектной деятельности показывает высокий уровень эффективности.

Список используемой литературы

1. Асмолов А. Г., Бурменская Г. В., Володарская И. А., Карабанова О. А., Салмина Н. Г., Молчанов С. В. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя. М. : Просвещение, 2008. 151 с.
2. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб. : Питер, 2021. 248 с.
3. Босхолова Т. Б. Формирование читательских умений у младших школьников // Молодой ученый. 2022. № 7 (402). С. 161–164.
4. Венгер А. Л. Игры и упражнения по развитию умственных способностей у детей младшего школьного возраста. М.: Просвещение, 1989. 127 с.
5. Волков Б. С. Психология детей младшего школьного возраста. М.: КноРус, 2023. 346 с.
6. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека / И. Ю. Кулагина, В. Н. Колюцкий. М.: Акад. проект, 2013. 201 с.
7. Выготский Л. С. Мышление и речь. М.: АСТ, 2024. 576 с.
8. Гаврилычева Г. Ф. Развитие самостоятельности у детей // Начальная школа, 2008. №1. С. 13–16.
9. Гальперин П. Я. Лекции по психологии. Учебное пособие. М.: АСТ, 2007. 400 с.
10. Грачева Н. В. Педагогические условия активизации познавательной направленности школьников. Киров, 2004. 55 с.
11. Дейкина А. Ю. Познавательный интерес: сущность и проблемы изучения. М.: Просвещение, 2002. 258 с.
12. Иванова Н. В. Возможности и специфика применения проектного метода в начальной школе // Начальная школа. 2015. № 2. С. 96–101.

13. Ительсон Л. Б. Лекции по современным проблемам психологии обучения. М.: Ё-Медиа , 2012. 261 с.
14. Калинина Н. В. Учебная самостоятельность младшего школьника: диагностика и развитие. М.: Генезис, 2008. 80 с.
15. Коджаспирова Г. М. История педагогики в схемах и таблицах. М.: Проспект, 2023. 176 с.
16. Коноваленко Е. А. Особенности работы с учебником на уроках предметов эстетического цикла // Молодой ученый. 2020. № 34 (324). С. 128–130.
17. Конышева Н. М. Новые возможности оптимизации проектной деятельности в школе. Интеграция урочной и внеурочной работы // Начальная школа. № 8. 2015. С. 60–65.
18. Косикова С. В., Косолапова Л. А. Непрерывность развития учебной самостоятельности школьника как критерий преемственности образовательной системы школы // Педагогика и психология образования. 2019. № 1. С. 58–69.
19. Кулюткин Ю. Н. Мотивация познавательной деятельности. Новосибирск, 1972. 379 с.
20. Леушина А. М. Формирование элементарных математических представлений у детей младшего школьного возраста. М.: Просвещение, 1974. 237 с.
21. Литранович Ж. Т., Землянова В. Д. Развитие познавательной активности и творческих способностей учащихся в контексте современных образовательных технологий // Педагогический альманах. 2002. № 1. С. 101–110.
22. Матяш Н. В. Проектная деятельность младших школьников. М.: Изд. центр «Вентана-Граф», 2013. 112 с.
23. Мкртчян В. С. Особенности поиска информации и условия формирования у младших школьников умения осуществлять поиск

информации (на примере дисциплины «Литературное чтение») // Молодой ученый. 2021. № 23 (365). С. 324–327.

24. Моисеева М. Г. Формирование познавательных УУД на уроках в начальной школе // Журнал «Начальная школа». 2012. № 5. С. 13–16.

25. Морозова Н. Г. Учителю о познавательном интересе. М.: Знание, 1979. 375 с.

26. Петерсон Л. Г. Деятельностный метод обучения: образовательная система «Школа 2020...». М.: Ювента, 2007. 113 с.

27. Федеральный государственный стандарт основного общего образования. Москва : Просвещение, 2018. 102 с.

28. Харламов И. Ф. Педагогика М.: Гардарики, 2007. 314 с.

29. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека: учеб.пособие. М.: Логос, 1996. 446 с.

30. Щукина Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. М.: Просвещение, 1979. 34 с.

31. Якиманская И. С. Развивающее обучение. М.: Педагогика, 1979. 70 с.

32. Эльконин Д. Б. Психология игры. М.: RUGRAM, 2022. 360 с.

33. Antonaros S. Poster exhibition in class // Practical English Teaching. 1993. №4. P. 30–31.

34. Bastian J. Freie Arbeit und Projektunterricht / Eine didaktische «Wiedervereinigung» // Padagogik Heft. 1993. №10. S.6–9.

35. Fried-Booth D.-L., Malley A. Project work: Resource book for teachers. Oxford, 2002. 240 с.

36. Etchells C. Images of Britain // Practical English Teaching. 1993. №4. P. 34–35.

37. Holec H. Autonomy for and Foreign Language Learning. S. L. Pergamon Press, 1981. 285 p.

Приложение А
Характеристика выборки исследования

Таблица А.1 – Списочный состав экспериментальной группы

Имя, Ф. ребенка	Возраст	Имя, Ф. ребенка	Возраст
Макар Е.	7 л. 1 мес.	Татьяна О.	8 л. 8 мес.
Вика М.	7 л. 9 мес.	Святослав К.	8 л. 9 мес.
Маша О.	7 л. 8 мес.	Алексей Е.	7 л. 0 мес.
Лена К.	7 г. 9 мес.	Анастасия З.	7 л. 2 мес.
Егор О.	7 г. 0 мес.	Марат Л.	8 л. 3 мес.
Руслан П.	8 л. 2 мес.	Богдан В.	8 л. 9 мес.
Матвей С.	7 л. 3 мес.	Александр Ф.	8 л. 7 мес.
Даниил К.	7 л. 9 мес.	Стас В.	7 л. 6 мес.
Мария О.	7 л. 7 мес.	Максат О.	7 л. 0 мес.
Жанна Х.	8 л. 6 мес.	Дарья М.	7 л. 9 мес.

Таблица А.2 – Списочный состав контрольной группы

Имя, Ф. ребенка	Возраст	Имя, Ф. ребенка	Возраст
Антон А.	7 л. 9 мес.	Эмилия К.	8 л. 8 мес.
Кирилл П.	8 л. 0 мес.	Ренат А.	8 л. 9 мес.
Давид С.	7 л. 2 мес.	Гульнара В.	7 л. 0 мес.
Ева Р.	7 л. 3 мес.	Марат С.	7 л. 2 мес.
Настя Л.	8 л. 9 мес.	Стас О.	8 л. 3 мес.
Лиза Р.	8 л. 7 мес.	Александр М..	8 л. 9 мес.
Степан К.	8 л. 6 мес.	Сергей П.	8 л. 7 мес.
Егор В.	7 л. 0 мес.	Иван Р.	8 л. 6 мес.
Екатерина В.	7 л. 2 мес.	Анна П.	7 л. 9 мес.
Максим В.	8 л. 3 мес.	Вероника Е.	7 л. 0 мес.

Приложение Б

Сводные таблицы результатов исследования на этапе констатации

Таблица Б.1 – Количественные результаты по всем диагностическим заданиям в экспериментальной группе на констатирующем этапе эксперимента

Имя, Ф. ребенка	Экспериментальная группа					
	Диагностические задания и баллы				Количество баллов	Уровень
	1	2	3	4		
Макар Е.	2	2	1	2	6	Низ.
Вика М.	2	1	1	1	7	Низ.
Маша О.	1	2	2	2	8	Средн.
Лена К.	2	1	1	1	5	Средн.
Егор О.	2	2	2	2	7	Низ.
Руслан П.	1	1	2	1	7	Низ.
Матвей С.	2	2	1	2	5	Низ.
Даниил К.	1	1	2	1	8	Средн.
Мария О.	2	2	3	2	5	Низ.
Жанна Х.	2	1		1	8	Низ.
Татьяна О.	1	2	1	2	9	Низ.
Святослав К.	2	1	2	1	8	Средн.
Алексей Е.	1	2	2	2	8	Средн.
Анастасия З.	2	1	1	1	5	Средн.
Марат Л.	3	1	1	1	7	Низ.
Богдан В.	1	2	2	2	8	Низ.
Александр Ф.	1	1	2	1	7	Низ.
Стас В.	1	2	1	2	6	Сред.
Максат О.	2	1	1	1	8	Низ.
Дарья М.	2	1	2	1	7	Низ.

Продолжение приложения Б

Таблица Б.2 – Количественные результаты по всем диагностическим заданиям в контрольной группе на констатирующем этапе эксперимента

Имя, Ф. ребенка	Контрольная группа					
	Диагностические задания и баллы				Количество баллов	Уровень
	1	2	3	4		
Антон А.	2	2	1	2	8	Средн.
Кирилл П.	1	2	2	2	8	Низ.
Давид С.	2	1	1	1	5	Низ.
Ева Р.	2	2	2	2	7	Средн.
Настя Л.	1	2	1	2	5	Средн.
Лиза Р.	2	1	2	1	7	Низ.
Степан К.	1	2	3	2	8	Низ.
Егор В.	2	1	1	1	5	Низ.
Екатерина В.	2	2	2	2	6	Средн.
Максим В.	1	3	1	3	5	Низ.
Эмилия К.	2	1	2	1	6	Низ.
Ренат А.	1	1	1	1	6	Низ.
Гульнара В.	2	1	1	1	5	Средн.
Марат С.	3	2	2	2	7	Средн.
Стас О.	1	2	2	2	8	Средн.
Александр М..	1	2	2	2	7	Низ.
Сергей П.	1	1	2	1	9	Средн.
Иван Р.	2	1	1	1	5	Сред.
Анна П.	2	2	2	2	7	Низ.
Вероника Е.	2	1	1	1	8	Низ.

Приложение В
Сводные таблицы результатов исследования на этапе контроля

Таблица В.1 – Количественные результаты по всем диагностическим заданиям в экспериментальной группе на контрольном этапе эксперимента

Имя, Ф. ребенка	Экспериментальная группа					
	Диагностические задания и баллы				Количество баллов	Уровень
	1	2	3	4		
Макар Е.	2	2	3	2	10	Низ.
Вика М.	1	1	3	1	8	Средн.
Маша О.	3	2	2	2	9	Низ.
Лена К.	2	2	3	2	6	Низ.
Егор О.	1	3	2	3	9	Средн.
Руслан П.	2	3	2	3	8	Средн.
Матвей С.	2	2	2	2	9	Средн.
Даниил К.	3	3	2	3	8	Средн.
Мария О.	3	2	3	2	11	Низ.
Жанна Х.	2	1	1	1	9	Средн.
Татьяна О.	3	2	2	2	9	Средн.
Святослав К.	2	3	3	3	9	Средн.
Алексей Е.	1	2	2	2	9	Средн.
Анастасия З.	2	3	2	3	10	Средн.
Марат Л.	3	2	2	2	8	Средн.
Богдан В.	2	2	2	2	8	Средн.
Александр Ф.	3	3	2	3	9	Средн.
Стас В.	2	2	3	2	11	Средн.
Максат О.	2	2	2	2	9	Выс.
Дарья М.	3	3	2	3	9	Выс.

Продолжение приложения В

Таблица В.2 – Количественные результаты по всем диагностическим заданиям в контрольной группе на контрольном этапе эксперимента

Имя, Ф. ребенка	Контрольная группа					
	Диагностические задания и баллы				Количество баллов	Уровень
	1	2	3	4		
Антон А.	2	2	1	1	8	Средн.
Кирилл П.	1	2	2	2	8	Низ.
Давид С.	2	1	1	1	5	Низ.
Ева Р.	2	2	2	2	7	Средн.
Настя Л.	1	2	1	1	5	Средн.
Лиза Р.	2	1	2	2	7	Низ.
Степан К.	1	2	3	3	8	Низ.
Егор В.	2	1	1	1	5	Низ.
Екатерина В.	2	2	2	2	6	Средн.
Максим В.	1	3	1	1	5	Низ.
Эмилия К.	2	1	2	2	6	Низ.
Ренат А.	1	1	1	1	6	Низ.
Гульнара В.	2	1	1	1	5	Средн.
Марат С.	3	2	2	2	7	Средн.
Стас О.	1	2	2	2	8	Средн.
Александр М..	1	2	2	2	7	Низ.
Сергей П.	1	1	2	2	9	Средн.
Иван Р.	2	1	1	1	5	Сред.
Анна П.	2	2	2	2	7	Низ.
Вероника Е.	2	1	1	1	8	Низ.