МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

**«КУБАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

**(ФГБОУ ВО «КубГУ»)**

**Кафедра педагогики и методики начального образования**

Рег. № \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Оценка по результатам защиты \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Секретарь комиссии

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

«\_\_\_\_» \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_2018 г.

**КУРСОВАЯ РАБОТА**

**ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ**

Работу выполнила \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ А.М. Беблова

(подпись, дата)

Факультет педагогики, психологии и коммуникативистики, IV курс ОФО

Направление подготовки 44.03.05 Педагогическое образование

Направленность (профиль) «Начальное образование. Дошкольное образование»

Научный руководитель

ст. преп. \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ Г.Б. Мардиросова

(подпись, дата)

Нормоконтролер

доцент, канд. пед. наук, \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_Гакаме Ю.Д.

(подпись, дата)

Краснодар 2018

Содержание

1 Теоретические аспекты изучения учебной самостоятельности учащихся начальных классов 7

1.1 Анализ подходов к определению понятия «учебная самостоятельность».. 6

1.2 Виды самостоятельных работ учащихся 14

1.3 Психолого-педагогические условия организации и руководства самостоятельной работой младших школьников 21

2 Экспериментальная работа по формированию самостоятельной учебной деятельности учащихся 26

2.1 Диагностика сформированности уровня учебной самостоятельности младших школьников на констатирующем этапе эксперимента 26

2.2 Структурирование и реализация комплекса методов и приемов формирования самостоятельной учебной деятельности учащихся начальных классов 29

2.3 Динамика сформированности уровня учебной самостоятельности учащихся начальных классов на контрольном этапе эксперимента 32

Заключение 36

Список использованных источников 37

Приложение А 39

Введение

Современное образование ставит перед собой задачи развития мотивации к обучению, познавательной активности, творческих способностей учащихся, формирования у них самостоятельности, как свойства личности, которое характеризуется стремлением и навыком без посторонней помощи овладевать новыми знаниями и умениями, а также способами их применения в своей деятельности.

Формирование самостоятельной, творческой личности в теории и практике образования всегда рассматривалось как одна из приоритетных задач педагогики. Концепция модернизации отечественного образования до 2020 г. одним из условий повышения качества общего образования выделяет формирование учебной самостоятельности обучающегося в различных сферах жизнедеятельности. Такая установка трактует самостоятельную учебную деятельность как базу осознанного усвоения знаний, формирования социально активной личности, развития индивидуальности и реализации творческого потенциала ученика.

Ю.К. Бабанский и В.Г. Осмоловский определяют самостоятельную работу как метод обучения, который очень помогает учителю для выяснения способностей учащихся. Работая самостоятельно, ученик должен постепенно овладеть такими общими приемами самостоятельной работы как представление цели работы ее выполнение, проверка, исправление ошибок.

Самостоятельная работа оказывает значительное влияние на глубину и прочность знаний учащихся по предмету, на развитие их познавательных способностей, на темп усвоения нового материала.

Российские исследователи М.А. Данилов, И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, И.Т. Огородников, П.И. Пидкасистый, H.A. Половникова, Т.И. Шамова и др. признают самостоятельность в качестве позитивного средства эффективной организации учебного процесса. Вопросы организации самостоятельной учебной деятельности учащихся, обучения их приемам самостоятельной работы рассматривались в трудах В.И. Андреева, Б.П. Есипова, Е.В. Коротяева, Н.Ф. Талызиной, Г.И. Щукиной и др. Значимый вклад в раскрытие данной проблемы внесли В.В. Давыдов, JI.B. Занков, Д.Б. Эльконин, выделившие самостоятельность как важнейшую характеристику участника учебной деятельности.

Младший школьник, попадая в класс, не может еще самостоятельно ставить цель своей деятельности, не в силах еще планировать свои действия, корректировать их осуществление, соотносить полученный результат с поставленной целью, следовательно, эта проблема актуальна и для общества в целом.

**Актуальность исследования** обусловлена потребностью учителей начальных классов в выборе и обосновании методов и приёмов, способствующих развитию учебной самостоятельности младших школьников. А также обусловлена прямой зависимостью уровня сформированности учебной самостоятельности младших школьников, от уровня развития творческого и логического мышления.

**Проблема исследования** заключается в выявленном несоответствии между требованиями социума в устойчивой самостоятельной личности и реальным уровнем самостоятельности учебной деятельности учащихся начальных классов.

**Цель исследования:** разработать и экспериментальным путем апробировать комплекс методов и приёмов формирования учебной самостоятельности младших школьников.

**Объект исследования:** процесс организации учебной самостоятельности младших школьников.

**Предмет исследования:** методы и приёмы формирования учебной самостоятельности младших школьников.

**Гипотеза исследования**: уровень учебной самостоятельности младших школьников, возможно, станет выше, если в процессе обучения использовать комплекс методов и приёмов формирования учебной самостоятельности, в том числе направленных на развитие творческого и логического мышления младших школьников.

**Задачи исследования**:

1. Проанализировать работы отечественных и зарубежных учёных по проблеме организации учебной самостоятельности младших школьников.
2. Выявить уровень сформированности учебной самостоятельности младших школьников.
3. Структурировать методы и приёмы формирования учебной самостоятельности младших школьников.

**Методы исследования**: анализ психолого-педагогической литературы, естественный педагогический эксперимент, анкетирование, математическая обработка результатов исследования.

**База исследования:** школа № 24 города Краснодара, экспериментальный 3 «А», класс (20 учащихся), контрольный 3 «Б» класс (20 учащихся). Всего 40 учащихся.

1 Теоретические аспекты изучения учебной самостоятельности учащихся начальных классов

1.1 Анализ подходов к определению понятия «учебная самостоятельность»

По мнению Ю.К. Бабанского, самостоятельность – это не только одно из ведущих качеств личности, выражающееся в умении ставить перед собой определенные цели и добиваться их достижения собственными силами, но оно предусматривает и ответственное отношение человека к своему поведению, способность действовать сознательно и инициативно не только в знакомой обстановке, но и в новых условиях, в том числе требующих принятия нестандартных решении.

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

Принципиальным для нашего исследования является тезис К.Д. Ушинского о том, что учитель с самого начала школьных занятий должен приучать де­тей на уроках к правильным приемам самостоятельной работы. Он писал: «всякая человеческая душа требует деятельности, и, смотря по роду этой деятельности, которую даёт ей воспитатель и окружающая среда и которую она сама для себя отыщет, такое направление и примет её развитие. От недостаточной оценки этой основной психологической истины происходят глав­ные ошибки и ещё чаще упущения и в педагогической теории, и в педагогической практике».

В исследованиях начала ХХ столетия следует отметить мысль П.Ф. Каптерева о том, что общее об­разование не есть изучение предметов, а есть разви­тие личности предметами. Ведущая идея П.Ф. Каптерева – идея саморазвития личности. Он выступал за то, что­бы учащиеся обрели возможность свободно вырабаты­вать убеждения и взгляды. Кроме того, он указывал на значимость детского коллектива как условия разви­тия детей: «жизнь в обществе товарищей – серьёзная наука, чрезвычайно богатый источник возбуждения и развития детей».

Не менее значимыми для понимания и развития идеи о детской самостоятельности имеют работы осно­воположника эволюционной педагогики В.П. Вахтерова. По Вахтерову, формирование ребёнка зависит от внутреннего стремления к развитию и от влияния окружающей среды. Задача педагога – способствовать благоприятному сочетанию этих условий, изучать ин­дивидуальные особенности ребёнка. Он выступал за активные методы, способствующие развитию само­стоятельности, мышления ребёнка.

Большое распространение и признание в зару­бежной педагогике начала XX в. получила вальдорфская школа, созданная в Германии Р. Штейнером. В центре его концептуальной модели лежит принцип «не опережения» развития ребёнка, но предоставления всех возможностей для его развития в собственном темпе.

Итак, анализ полувековой истории проблемы ста­новления детской самостоятельности показывает, что ряд ключевых моментов её решения (создание усло­вий для проявления активности ученика, его инди­видуальности, самости, среди которых особое место занимает совместная деятельность) был обозначен в исследованиях педагогов второй половины ХIX– на­чала ХХ вв. Однако реализация этих моментов не всег­да имела высокий положительный эффект в практике школьного образования из-за недостаточного описа­ния самого феномена детской самости, механизмов её формирования, и понимания педагогами необходимо­сти работы над этим феноменом в массовой школьной практике.

В середине 50-х гг. ХХ столетия в отечествен­ной педагогике вновь поднимется проблема самостоя­тельности учащихся в связи с критикой традиционно­го обучения, пассивности учащихся в учебной работе. В исследовании М.П. Кашина впервые отмечается, что при излагающем обучении диапазон проявления индивидуальных различий школьников малозаметен. С увеличением удельного веса самостоятельной ра­боты учеников различия становятся нагляднее, про­являются как в познавательной деятельности, так и в эмоционально-волевой сфере, способностях, характе­ре и т.п.

Е.Я. Голант также обращается к проблеме дет­ской самостоятельности в частном варианте её звуча­ния – самостоятельной работы. Он подчёр­кивает, что в теоретическом анализе проблемы само­стоятельной работы не следует отождествлять само­стоятельность учащихся в работе как черту личности с самостоятельной работой как условием воспитания этой черты. Заслугой Е.Я. Голанта является и то, что он особо подчёркивает внутреннюю сторону самостоя­тельной работы, отмечая, что она выражается в само­стоятельности мысли, самостоятельности суждений и выводов. При этом Е.Я. Голант утверждает, что мно­гочисленные выполнения домашних заданий далеко не всегда можно рассматривать как самостоятельную работу по той простой причине, что выполнение их протекает в плане «повторения пройденного». Однако правильное замечание Е.Я. Голанта относительно учё­та внутренней стороны при раскрытии сущности само­стоятельных работ в дальнейшем не получило разви­тия в его изложении. Тем не менее, в своих последних публикациях он выделяет признаки самостоятельной работы: наличие учебного задания, состоящего из не­скольких действий, выполнение работы без непосред­ственного руководства педагога, немедленной провер­ки им каждого действия.

Наиболее полное определение самостоятельной работы учащихся даёт известный педагог Б.П. Еси­пов, который рассматривает самостоятельную рабо­ту учащихся как соединение самостоятельной мысли учащихся с их самостоятельным и физическим дей­ствием. Оно выполняется без «непосредственного участия учителя, но по его заданию в специально пре­доставленное время», при этом учащиеся стремятся достигнуть поставленной в задании цели «через свои умственные и физические усилия». «Самостоятель­ная работа, – отмечает автор, – помогает повышению эффективности обучения как в отношении развития овладения системой знаний, умений и навыков, так и в отношении развития способностей в умственном и физическом труде».

Признавая ведущую роль учителя в организации самостоятельной работы учащихся, Р.М. Микельсон понимает под самостоятельной работой выполнение учащимися заданий без всякой помощи, но под наблю­дением учителя.

Обобщение опыта организации самостоятель­ной работы представлено в монографии О.А. Нильсона. Самостоятельная работа понимается эстон­ским учёным как такой способ организации деятель­ности школьников, при котором:

1) им предлагаются учебные задания и инструк­ции к их выполнению;

2) работа проводится без непосредственного ин­структажа учителя;

3) выполнение работы требует от учащегося ум­ственного напряжения (иначе говоря, он не может ра­ботать по какому-то заученному шаблону).

В отечественной педагогической теории второй половины XX в. проблема развития самостоятельно­сти учащихся обобщается в работах Ю.К. Бабанского, сформулировавшего дидактический принцип созна­тельности, активности и самостоятельности учащихся в обучении при руководящей роли учителя. При этом понятие «самостоятельность» в его исследованиях также довольно часто отождествляется с более узкимпонятием «самостоятельная работа». По мнению Ю.К. Бабанского самостоятельная работа учащихся является неотъемлемым элементом познавательной деятельности, и с этим никто не спорит. Без неё невоз­можно обеспечить единство преподавания и самостоя­тельного учения школьников. Автор относит самосто­ятельную работу к методам обучения, поскольку она выступает в роли одного из распространённых спосо­бов решения учебно-воспитательных задач, в частно­сти задач формирования обобщённых умений.

В порядке обобщения уточним понятие самосто­ятельной работы. Необходимость анализа этого поня­тия обусловлена тем, что и оно используется различ­ными авторами в разном значении. Есть три основных варианта его содержания:

* ученик должен выполнять знакомую ему рабо­ту сам, без участия учителя;
* от ученика требуются самостоятельные мысли­тельные операции, незнакомые ему по предшествую­щему обучению;
* ученику представляется свобода выбора содер­жания и способов выполнения задания.

Таким образом, рассмотрев разные подходы к определению понятия «самостоятельная работа», мы можем её правомерно рассматривать как средство во­влечения обучающихся в самостоятельную познава­тельную деятельность, средство её логической органи­зации. И как любые средства, самостоятельная работа без наличия в ней чётко сформулированной задачи остаётся в лучшем случае нейтральной по отношению к характеру познавательной деятельности. Формули­руемая же в каждом конкретном типе и виде самостоя­тельной работы задача позволяет включать школь­ников в управляемую познавательную деятельность, т.е. вызывает у них определённую умственную актив­ность разной структуры, которая регулируется осозна­ваемой ими целью. Следовательно, самостоятельную работу правомерно рассматривать как средство орга­низации и выполнения определённой деятельности в соответствии с поставленной целью. Этой же логике развертывания понятия придерживается в своих ра­ботах Г.И. Щукина. Она определяет самостоятельные работы учащихся как форму воспитания познаватель­ной активности и самостоятельности.

Стараясь избежать тех ошибок, от которых педа­гогов предостерегал ещё К.Д. Ушинский, мы обратим­ся за «психологической истиной» к авторитетнейшей научной школе Л.С. Выготского и его последователей.

Понятие детской самостоятельности Л.С. Вы­готский ещё в 1926 г. определил, как способность дей­ствовать относительно независимо от других. В таком определении (способность – от освоенного способа действия) кроется ключ к пониманию возможности и условий формирования детской самостоятельности. Л.И. Божович указывает, что это способность действовать не только без внешней помощи, а ещё и осо­бым образом, не так, как все, сохраняя свою позицию, несмотря на изменяющиеся условия; инициативно, до­бавляет А.К. Маркова. Но следует обратиться и к более ранним работам группы психологов-исследователей, выпол­ненных под руководством Л.С. Выготского.

В 1935 году П.Я. Гальперин в своей кандидат­ской диссертации провёл, в составе группы Л.С. Вы­готского, исследование процесса овладения ребёнком чисто человеческой действительностью. Его экспери­менты фактически предвосхитили исследования фор­мирования предметных действий у детей, в том числе и умственных, которые активно развернулись в конце 60-х – в 70-х гг. ХХ столетия. В последующие годы (1965, 1966, 1973, 1974, 1977) П.Я. Гальперин отстаи­вал мысль о необходимости различать содержательные («чему учить?») и методические («как учить?») аспек­ты процесса обучения. В острой дискуссии с Ж. Пиаже на ХVIII Международном психологическом конгрессе ему удалось доказать не только наличие трёх разных типов учения и механизмов развивающего обучения, но и возможность активного построения, моделирова­ния и управления их формированием. Полное опи­сание процесса поэтапного формирования умствен­ных действий было опубликовано в его работах 1965–1966 гг. В них, исходя из идей Л.С. Выготского и С.Л. Рубинштейна о необходимости введения в анализ деятельности специфической единицы, «клеточки», каковой является действие, П.Я. Гальперин подробно изложил значение ориентировочной основы действия и условий её формирования. Он экспериментально доказал, что третий тип ориентировки, характеризующийся сформированностью рефлексивного действия как способа познания, лежит в основе формирования умения учиться (учебной самостоятельности). Кроме того, в совместных исследованиях с Н.Ф. Талызиной было показано, что деятельностный подход к процессу учения требует принципиально другого рассмотрения соотношения знаний и умений. Зна­ния должны не противопоставляться умениям, а рас­сматриваться как их составная часть. Знания не могут быть ни усвоены, ни сохранены вне действий обучае­мого. Критерий знания также неотделим от действий. Знать – это всегда выполнять какую-то деятельность или действия, связанные с данными знаниями. Каче­ство усвоения знаний определяется многообразием и характером видов деятельности, в которых знания мо­гут функционировать. И ведущей в освоении знаний является учебная деятельность. Таким образом, вме­сто двух проблем – передать знания и сформировать умения по их применению – перед обучением теперь стоит одна: сформировать такие виды деятельности, которые с самого начала включают в себя заданную си­стему знаний и обеспечивают их применение в заранее предусмотренных пределах.

Детальную проработку понятия учебной само­стоятельности даёт ученик П.Я Гальперина В.В. Да­выдов. В своих фундаментальных исследованиях по теории учебной деятельности В.В. Давыдов пока­зал, что научить ребёнка учиться самостоятельно мож­но через формирование у него теоретического типа мышления, вводя его в позицию субъекта учебной дея­тельности уже в начальной школе. Был указан, а затем и реализован в практике инновационного образования, путь формирования у детей теоретического мышления через создание содержательных абстракций и обоб­щений, посредством восхождения от абстрактного к конкретному. При этом было показано, что не всякий процесс усвоения (учения) можно отнести к учебной деятельности, а только тот, который изначально свя­зан с усвоением теоретических знаний. Содержание и способ разворачивания учебного материала должны быть подобными изложению результатов научных исследований, деятельность, которую должны со­вершать ученики, рассматривается как своеобразная учебная модель исследования – квазиисследование. В последующих многочисленных эксперимен­тальных работах учёных и педагогов-исследователей Г.А. Цукерман, В.И. Слободчикова, В.В. Репкина была подтверждена идея В.В. Давыдо­ва о том, что школьники в сжатой, свёрнутой форме способны выстраивать те действия, которые приводят к построению понятия, т.е. осуществлять «восхожде­ние от абстрактного к конкретному». Уже в 90-е годы В.В. Давыдов мог с полным основанием утверждать, что «…можно спроектировать и сформировать такую учебную деятельность младших школьников, новооб­разованиями которой станут действительное желание и умение учиться».

Итак, анализ теоретических и научно-практических исследований позволяет сделать вывод о том, что самостоятельность школьника, это умение ставить перед собой различные учебные задачи и решать их вне опоры и побуждения извне (Н.Ф. Виноградова).

1.2 Виды самостоятельных работ учащихся

Все виды самостоятельной работы, применяемые в учебном процессе, можно классифицировать по различным признакам: по дидактической цели, по характеру учебной деятельности учащихся, по содержанию, по степени самостоятельности и элементу творчества учащихся и т.д.

В зависимости от целей самостоятельные работы можно разделить на следующие:

- обучающие; - тренировочные;

- закрепляющие; - повторительные;

- развивающие; - творческие;

- контрольные.

Рассмотрим более подробно каждый из видов.

1. Обучающие самостоятельные работы.

Их смысл заключается в самостоятельном выполнении школьниками данных учителем заданий в ходе объяснения нового материала. Цель таких работ развитие интереса к изучаемому материалу, привлечение каждого ученика к работе на уроке. При выполнении данного вида работ школьник сразу видит, что ему непонятно, и он может попросить дополнительно объяснить эту часть материала. Учитель же составляет схему дальнейшего объяснения материала, в которой прописывает сложные для учеников моменты, на которые в дальнейшем необходимо будет обратить внимание. Также данный вид самостоятельных работ помогает выделить пробелы в знаниях прошлого материала у школьников. Самостоятельные работы по формированию знаний проводятся на этапе подготовки к введению нового содержания, также при непосредственном введении нового содержания, при первичном закреплении знаний, т.е. сразу после объяснения нового, когда знания учащихся еще не прочны.

Так как самостоятельные обучающие работы проводятся объяснения нового материала или сразу после объяснения, то, на наш взгляд, необходима их немедленная проверка. Она создает четкую картину того, что происходит на уроке, какова степень понимания учащимися нового материала, на самом раннем этапе его обучения. Цель этих работ – не контроль, а обучение, поэтому им следует отводить достаточно времени на уроке. К самостоятельным обучающим работам можно также отнести составление примеров на изученные свойства и правила.

Очевидно, что самостоятельная работа, организуемая при подготовке к усвоению новых знаний, для учащихся имеет важное значение.

Нужно заметить, что данный вид деятельности можно организовать в следующих случаях:

* в процессе установления связи нового материала с ранее усвоенными знаниями, умениями и навыками;
* при создании поисковой ситуации и раскрытии перспективы предстоящей учебной работы;
* в ходе переноса приобретенных приёмов познавательной деятельности при овладении новыми знаниями, умениями, навыками.

Если ученик в процессе самостоятельной работы продумывает факты, на основании которых излагается новый материал или решается задача, то значительно повышается продуктивность его дальнейшей работы.

Проведение самостоятельной работы надо организовывать так, чтобы она не только обеспечивала восприятие программного материала, но и способствовала бы всестороннему развитию учащихся.

2. Тренировочные самостоятельные работы.

К ним относятся задания на распознавание различных объектов и свойств. В тренировочных заданиях часто требуется воспроизвести или непосредственно применить теоремы, свойства тех или иных математических объектов и др.

Тренировочные самостоятельные работы в основном состоят из однотипных заданий, содержащих существенные признаки и свойства данного определения, правила. Такая работа позволяет выработать основные умения и навыки, тем самым создать базу для дальнейшего изучения материала. При выполнении тренировочных самостоятельных работ необходима помощь учителя. Также можно разрешить пользоваться учебником и записями в тетрадях, таблицами и т.п. Все это создает благоприятный климат для слабых учащихся. В таких условиях они легко включаются в работу и выполняют её. В тренировочные самостоятельные работы можно включить выполнение заданий по разноуровневым карточкам. Самостоятельная работа оказывает значительное влияние на глубину и прочность знаний учащихся по предмету, на развитие их познавательных способностей, на темп усвоения нового материала.

3. Закрепляющие самостоятельные работы.

К ним можно отнести самостоятельные работы, которые способствуют развитию логического мышления и требуют комбинированного применения различных правил и теорем. Они показывают, насколько прочно усвоен учебный материал. По результатам проверки заданий данного типа учитель определяет количество времени, которое нужно посвятить повторению и закреплению данной темы. Примеры таких работ в изобилии встречаются в дидактическом материале.

4. Очень важны так называемые повторительные (обзорные или тематические) работы.

5. Самостоятельные работы развивающего характера.

Это могут быть задания по составлению докладов на определенные темы, подготовка к олимпиадам, научно творческим конференциям, проведение в школе дней математики и др. На уроках это могут быть самостоятельные работы, в которые включены задания исследовательского характера.

6. Большой интерес вызывают у учащихся творческие самостоятельные работы, которые предполагают достаточно высокий уровень самостоятельности. Здесь учащиеся открывают для себя новые стороны уже имеющихся у них знаний, учатся применять эти знания в неожиданных, нестандартных ситуациях. В творческие самостоятельные работы можно включить задания, при выполнении которых необходимо найти несколько способов их решений.

7. Контрольные самостоятельные работы.

Как понятно из названия, их главной функцией является функция контроля. Необходимо выделить условия, которые нужно учитывать при составлении заданий для самостоятельных контрольных работ. Во-первых, контрольные задания должны быть равноценными по содержанию и объему работы; во-вторых, они должны быть направлены на отработку основных навыков; в-третьих, обеспечивать достоверную проверку уровня знаний; в-четвертых, они должны стимулировать учащихся, позволять им продемонстрировать все их навыки и умения.

Эффективность самостоятельной работы, формирование навыков самостоятельной деятельности во многом зависит от своевременного анализа результатов работы, когда у ученика еще не окончен процесс корректировки собственно новых знаний, очевидно, что анализ самостоятельной работы должен носить обучающий характер, т.е. не просто констатировать количество ошибок, а производить их разбор с тем, чтобы учащиеся смогли до конца понять вопросы, в которых сделали ошибки.

Существует еще одна классификация самостоятельной работы по дидактической цели, которая выделяет пять групп деятельности:

1. приобретение новых знаний, овладение умением самостоятельно приобретать знания;
2. закрепление и уточнение знаний;
3. выработка учения применять знания в решении учебных и практических задач;
4. формирование учений и навыков практического характера;
5. формирование умений и навыков творческого характера, умения применять знания в усложненной ситуации.

Каждая из перечисленных групп включает в себя несколько видов самостоятельной работы, поскольку решение одной и той же дидактической задачи может осуществляться различными способами. Указанные группы тесно связаны между собой. Эта связь обусловлена тем, что одни и те же виды работ могут быть использованы для решения различных дидактических задач.

К основным видам самостоятельных работ можно отнести следующие:

* работа с книгой;
* упражнения;
* выполнение практических и лабораторных работ;
* проверочные самостоятельные, контрольные работы, диктанты, сочинения;
* подготовка докладов, рефератов;
* домашние опыты, наблюдения;
* техническое моделирование и конструирование.

Говоря о типах самостоятельной работы, принято выделять в соответствии с уровнями самостоятельной деятельности воспроизводящие, реконструктивно-вариативные, эвристические, творческие.

К творческим самостоятельным работам можно отнести такие формы как:

- практические работы;

- контрольные работы;

- тематические зачеты;

- защита и написание рефератов;

- решение проблемных задач прикладного характера и другие.

С точки зрения организации самостоятельная работа может быть:

* фронтальной (общеклассной). Учащиеся выполняют одно в то же задание;
* групповой. Для выполнения задания учащиеся разбиваются на небольшие группы (по 3 чел.);
* парной – например, при проведении опытов, выполнении различных построений, конструировании моделей;
* индивидуальной – каждый учащийся выполняет отдельное задание.

Организуя самостоятельную работу ученика, учитель ненавязчиво раскрывает конфликтную ситуацию при изучении материала. Нет необходимости придумывать противоречия, проблемы, конфликтные ситуации, они есть в каждой теме, они составляют суть процесса познания любого объекта или процесса.

Рассматривая самостоятельную деятельность в качестве познавательной, выделяют четыре ее разновидности в процессе обучения:

1. Цель и план работы ученик определяет с помощью учителя.
2. Цель учащийся определяет с помощью учителя, а план самостоятельно.
3. Цель и план учащийся определяет самостоятельно, но задание даёт учитель.
4. Без помощи учителя учащийся сам определяет содержание, цель, план работы и самостоятельно её выполняет. Обобщённо информация о видах и типах самостоятельных работ представлена на рисунке 1.

Рисунок 1 – Виды и типы самостоятельных работ

Первая разновидность наиболее простая, и с неё учитель должен начинать подготовку ребят к более сложным этапам самостоятельной работы. Затем постепенно, переходя от этапа к этапу, ученик получает возможность полностью проявлять свои знания, инициативу, личные качества и индивидуальные особенности. Самостоятельная работа организуется с помощью индивидуальных форм обучения. Ученик работает самостоятельно дома при выполнении домашних заданий, написании рефератов и т.д.

Индивидуальная форма предполагает деятельность ученика по выполнению общих для всего класса заданий без контакта с одноклассниками, в едином для всех темпе. Она преимущественно используется при закреплении знаний, формировании умений и навыков, контроле знаний. Индивидуальная работа на уроке требует от учителя тщательной подготовки, большой затраты сил и времени. Однако эта форма организации познавательной деятельности не всегда создаёт условия для полной самостоятельной деятельности учащихся. Она является хорошим средством организации деятельности сознательных учеников.

Но нередко можно наблюдать на уроках картину, когда слабо успевающие учащиеся либо ничем не занимаются, т.к. не могут справиться самостоятельно с заданием, либо спрашивают у соседей по парте о способе решения, что ведет к списыванию и подсказкам. Для организации большей самостоятельности школьников используется индивидуализированная форма обучения. Эта форма предполагает такую организацию работы, при которой каждый ученик выполняет

Итак, с течением времени при систематической организации самостоятельной работы на уроках и сочетании ее с различными видами домашней работы по предмету у учащихся вырабатываются устойчивые навыки самостоятельной работы. В результате для выполнения примерно одинаковых по объему и степени трудности работ, учащиеся затрачивают значительно меньше времени по сравнению с учащимися таких классов, в которых самостоятельная работа практически не организуется или проводится нерегулярно. Это позволяет постепенно наращивать темпы изучения программного материала, увеличить время на решение задач, выполнение экспериментальных работ и других видов работ творческого характера.

1.3 Психолого-педагогические условия организации и руководства самостоятельной работой младших школьников

Эффективность самостоятельной работы прямо зависит от условий, обеспечивающих организацию и планирование, управление и контроль за системой самостоятельных работ, позволяющих в рамках целостного учебно-воспитательного процесса параллельно использовать и методы косвенного руководства учебной деятельностью обучаемых, и методы управления приобретением ими навыков сознательной самоорганизации. Естественно, создание таких условий требует от учителя знаний о психолого-педагогической специфике содержания прямых и косвенных методов управления познавательной деятельностью учащихся в ходе выполнения ими самостоятельных работ разного типа и их назначения, умения своевременно и правильно формулировать, и трансформировать цели, мотивы, ориентиры и ценностные установки на учебную деятельность. Кроме того, важным является и умение учителя реализовывать требование своевременного и последовательного включения самостоятельных работ в процесс усвоения знаний.

Готовя самостоятельную работу обучаемых, следует иметь в виду, что она, как и любой вид учебного труда, остается нейтральной по отношению к характеру познавательной деятельности обучаемых, если учитель предварительно не сформулировал четко частно-дидактические цели работы и не подобрал систему познавательных задач, решение которых позволит достичь сформулированных целей. Дело в том, что именно частно-дидактическая цель и познавательные задачи, которые учитель формулирует и подбирает для каждого конкретного вида и типа самостоятельной работы, должны создавать предпосылки для регуляции умственной активности учащихся, вовлечения их в планируемую познавательную деятельность, управления ею.

Кроме того, методика организации и проведения самостоятельной работы должна учитывать необходимость постепенного, строго регламентированного и учтенного в единой системе самостоятельных работ изменения их частно-дидактических целей, типов предъявляемых познавательных задач, степени их трудности и сложности. Такие изменения на разных этапах обучения способствуют развитию интеллектуальных возможностей обучаемых, их подготовке к непрерывному самообразованию в дальнейшем.

При выполнении самостоятельной работы необходимо осуществлять разумное сочетание изложения материала учителем с самостоятельной работой учащихся по приобретению знаний, умений и навыков. В этом деле нельзя допускать крайностей: излишнее увлечение самостоятельной работой может замедлить темпы изучения программного материала, темпы продвижения учащихся вперед в познании нового.

Учителю для успешной организации самостоятельной работы в классе важно использовать различные методические рекомендации, памятки. Это помогает им быстрее овладеть необходимыми умениями, усвоить определенный порядок действий и некоторые общие способы организации своей деятельности.

Очень важен контроль выполнения самостоятельной работы. Каждую самостоятельную работу необходимо проверять, подводить ее итоги, определять: что удалось лучше, а на что следует обратить особое внимание. Нужно распознать причину появления ошибки – найти верный путь к ее исправлению. Именно при выполнении самостоятельной работы имеется реальная возможность выяснить причину ошибки, а, следовательно, и правильно спланировать самостоятельную работу учащихся, связанную с совершенствованием навыков, достижением прочных знаний, рациональным использованием учебного времени. Итоги самостоятельной работы позволяют видеть ученику его продвижение вперед.

Исходя из вышеизложенного, можно дать некоторые методические рекомендации по организации самостоятельной работы на уроке:

1. Для того чтобы процесс усвоения материала был более прочным, самостоятельная работа должна проводиться систематически.
2. Самостоятельная работа должна носить целенаправленный характер. Это достигается четкой формулировкой цели работы. Недооценка этого требования приводит к тому, что учащиеся, не поняв цели работы, делают не то, что нужно, или вынуждены в процессе ее выполнения многократно обращаться за разъяснениями к учителю. Все это приводит к нерациональной трате времени и снижению уровня самостоятельности.
3. Задания для самостоятельной работы должны требовать от учеников волевых усилий, тренировки их памяти, быстроты реакции, самооценки.
4. Самостоятельная работа должна быть действительно самостоятельной и побуждать ученика при ее выполнении работать напряженно. Однако здесь нельзя допускать крайностей: содержание и объем самостоятельной работы, предлагаемой на каждом этапе обучения, должны быть посильными для учащихся, а сами ученики – подготовлены к выполнению самостоятельной работы практически и теоретически.
5. Сначала у учащихся нужно сформировать простейшие навыки самостоятельной работы (выполнение схем и чертежей, простых измерения, решения несложных задач и т.д.). В этом случае самостоятельной работе учащихся должен предшествовать наглядный показ приемов работы учителя, сопровождаемый четкими объяснениями, записями на доске.
6. Для самостоятельной работы нужно предлагать такие задания, выполнение которых не допускает действия по готовым рецептам и шаблону, а требует применения знаний в новой ситуации. Только в этом случае самостоятельная работа способствует формированию инициативы и познавательных способностей учащихся.
7. Задания для самостоятельной работы должны вызывать интерес учащихся.
8. Нужно учитывать, что для выполнения задания разным учащимся требуется разный временной промежуток.
9. При выполнении учащимися самостоятельных работ любого вида руководящая роль должна принадлежать учителю.

В организации самостоятельной работы необходимо учитывать, что для овладения знаниями, умениями и навыками различными учащимися требуется разное время. Осуществлять это можно путем дифференцированного подхода. Наблюдая за ходом работы класса в целом и отдельных учащихся, учитель должен вовремя переключать успешно справившихся с заданиями на выполнение более сложных. Некоторым учащимся количество тренировочных упражнений можно свести до минимума, а другим дать значительно больше таких упражнений в различных вариациях, чтобы они усвоили новое правило и научились самостоятельно его применять.

Именно при выполнении самостоятельной работы имеется реальная возможность выяснить причину ошибки, а следовательно, и правильно спланировать самостоятельную работу учащихся, связанную с совершенствованием навыков, достижением прочных знаний, рациональным использованием учебного времени. Итоги самостоятельной работы позволяют видеть ученику его продвижение вперед. Какое бы средство ни использовалось для организации самостоятельной работы, важно, чтобы оно развивало деятельность учащихся и влияло на ее конечный результат.

Итак, при организации самостоятельных работ необходимо соблюдать некоторые требования: конкретность цели, определенный порядок выполнения, соответствие учебным возможностям учащихся, сочетание различных видов деятельности, обеспечение развития познавательных способностей учащихся и формирование привычки к самостоятельному познанию. Эффективность организации самостоятельной работы на уроке зависит от учета индивидуальных возможностей выполнения самостоятельной работы детьми. При организации самостоятельной работы учителю необходимо определить меру помощи, необходимую каждому ученику.

2 Экспериментальная работа по формированию самостоятельной познавательной учебной деятельности учащихся

2.1 Диагностика уровня сформированности учебной самостоятельности младших школьников

Для проверки выдвинутой гипотезы был организован естественный педагогический эксперимент на базе средней общеобразовательной школы № 24 г. Краснодара. Экспериментальная работа проводилась с февраля по март 2018 г. и состояла из трех этапов: констатирующего, формирующего, контрольного. В исследовании приняли участие учащиеся экспериментального 3 «А» класса (20 учащихся) и контрольного 3 «Б» класса (20 учащихся).

На констатирующем этапе эксперимента для выявления уровня сформированности самостоятельности учащихся младших классов, были выделены два, на наш взгляд, наиболее значимых показателя учебной самостоятельности – развитие творческого и логического мышления.

Творческое мышление – мышление созидающее, дающее принципиально новое решение проблемной ситуации, приводящее к новым идеям и открытиям. По Торренсу, креативность проявляется при дефиците знаний; в процессе включения информации в новые структуры и связи; в процессе идентификации недостающей информации; в процессе поиска новых решений и их проверки; в процессе сообщения результатов. Данные умения лежат в основе организации самостоятельной деятельности самим школьником.

Логическое мышление – это мыслительный процесс, в котором человек пользуется четкими и конкретными понятиями. Логическое мышление необходимо при принятии решения, когда требуется применить и анализировать полученные ранее знания. Сформированность указанных мыслительных процессов ориентируют учащегося на самостоятельную организацию учебной деятельности при наличии установок со стороны учителя.

Следовательно, достаточно развитое творческое и логическое мышление способствует формированию учебной самостоятельности учащихся.

В качестве диагностического материала была выбрана методика креативности «Опросник Джонсона» (в модификации Е. Туник). Данная методика позволяет определить уровень развития творческого мышления (креативности) детей школьного возраста. Заполнение опросника требует 10–20 минут. Каждое из 8 предложенных утверждений опросника оценивается по шкале, содержащей пять градаций (возможные оценочные баллы: 1 – никогда, 2 – редко, 3 – иногда, 4 – часто, 5 – постоянно). Общая оценка креативности является суммой баллов по восьми пунктам (минимальная оценка – 8, максимальная оценка – 40 баллов). В таблице 1 представлено соответствие суммы баллов уровням креативности.

Таблица 1 – Бально-уровневое определение развития творческого мышления

|  |  |
| --- | --- |
| Уровень креативности | Сумма баллов |
| Очень высокий | 40–34 |
| Высокий | 33–27 |
| Нормальный, средний | 26–20 |
| Низкий | 19–15 |
| Очень низкий | 14–8 |

В результате качественной и количественной обработки полученных результатов учащихся 3 «А» и 3 «Б» класса были получены следующие данные, обобщенно представленные на рисунке 2.

Анализ результатов показал, что в контрольном 3 «Б» классе очень высокий уровень креативности у 3 учащихся (15%), высокий уровень отмечен, у 4 учащихся (20%); средний уровень составил наибольший показатель 40% (8 человек); низкий уровень креативности выявлен у 5 учащихся (25%); очень низкий уровень не обнаружил никто.

Рисунок 2 – Результаты исследования уровня развития творческого мышления младших школьников на констатирующем этапе эксперимента

Из диаграммы видно, что в экспериментальном 3 «А» классе очень высокий уровень креативности у 2 учащихся (10%), высокий уровень отмечен, также у 2 учащихся (20%); средний уровень составил наибольший показатель 45% (9 человек); низкий уровень креативности выявлен у 7 учащихся (35%); очень низкий уровень не выявлен.

Для исследования логичности мышления младших школьников была использована диагностическая методика «Простые аналогии» Уильяма Гордона.

Исследование проводилось индивидуально. Ученику предлагалось изучить пару слов, размещенных слева, и установить между ними логическую связь, далее по аналогии построить пару справа, выбирая из предложенных нужное понятие. Если ученик затруднялся в выполнении, одна пара слов разбиралась вместе с ним в качестве образца.

Интерпретация результатов такова, что об очень высоком уровне логики мышления свидетельствовали 8–10 правильных ответов, о высоком 6–7 ответов, о среднем – 4–5, о низком – 0–3.

В результате качественной и количественной обработки полученных результатов учащихся 3 «А» класса были получены следующие данные, обобщенно представленные на рисунке 3.

Рисунок 3 – Результаты исследования

уровня развития логического мышления младших школьников

на констатирующем этапе эксперимента

Анализ результатов показал, что в контрольном 3 «Б» классе очень высокий уровень развития логики у 4 учащихся (20%), высокий уровень составил наибольший показатель 60% (12); средний уровень развития логики у 4 учащихся (20%); низкий уровень не выявлен.

В экспериментальном 3 «А» классе у 3 учащихся (15%) очень высокий уровень развития логики, высокий уровень составил 35% (7); средний уровень развития логики составил наибольший показатель у 10 учащихся (50%); низкий уровень не выявлен.

Итак, результаты констатирующего этапа эксперимента наглядно говорят о том, что не все школьники одинаково могут находить новое решение проблемной ситуации, приводящее к новым идеям и открытиям, а также применять и анализировать полученные ранее знания. У большинства учащихся как экспериментального 3 «А» класса, так и у контрольного 3 «Б» класса наблюдаются средние и низкие показатели уровня развития творческого и логического мышления младших школьников. А также, отметим, что уровень сформированности учебной самостоятельности у учащихся 3 «Б» класса чуть выше чем у учащихся 3 «А».

2.2 Структурирование и реализация комплекса методов и приемов формирования самостоятельной учебной деятельности учащихся начальных классов

На формирующем этапе эксперимента был разработан и реализован в экспериментальном 3 «А» классе комплекс методов и приемов по формированию учебной самостоятельности младших школьников, обобщенно представленный в таблице 2.

Таблица 2 – Методы и приемы формирования учебной самостоятельности младших школьников

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Этапы формирования учебной самостоятель-ности | Творческое мышления | | Логическое мышление | | Умения учебной самостоятель-ности |
| Методы формирования | Приемы формирования | Методы формирования | Приемы формирования |
| I этап. Совместного выполнения действий  Цель: Формирование умений действовать совместно с учителем | Активный | 1. «Противопо-ложные понятия»  2. «Опиши предмет»  3. «Придумай рассказ» | Игровой | 1. «Задачи для ума»  2. «Ребусы» | - ассоциировать отдаленные понятия  - составление целого из частей  - умение работать по образцам  -структурировать материал |
| II этап. Свободного выполнения действий  Цель: Формирование умений действовать самостоятельно | Интерактив-ный | 1. «Противопо-ложности»  2. «Буквенный переполох»  3. «Друдлы» | Моделирова-ние | 1. «Недостаю-щий фрагмент»  2. «Объедини в группы» | - самоанализ  - прогнозирование  - целеполагание  - самоконтроль |

Работа по формированию учебной самостоятельности проводилась в два этапа. На первом этапе «Совместного выполнения действий» для развития творческого мышления, а также формирования умений наблюдать, делать сравнения, планировать были использованы следующие приёмы «Противоположные понятия», «Опиши предмет», «Придумай рассказ».

Прием «Противоположные понятия». Учащимся предлагалось подобрать противоположные по значению слова к данным:

польза – лентяй –

город – злой –

далеко – лето –

сложный – высокий –

больной – спереди –

пустой –

Прием «Опиши предмет». Учащимся предлагалось закрыть глаза и подумать об одном из предметов, находящемся в классе. Не открывая глаз, перечислить как можно больше признаков этого предмета.

Прием «Придумай рассказ». Учащимся предлагалось придумать рассказ, чтобы в нём были задействованы слова «пруд», «зонтик», «удочка», «фрукты».

На втором этапе «Свободного выполнения действий» для развития творческого мышления, были использованы следующие приёмы «Противоположности», «Буквенный переполох», «Друдлы». Для формирования умений фантазировать, анализировать, продуцировать как можно больше идей.

Прием «Противоположности». Ученикам предлагались краткие описания нескольких ситуаций и предлагалось придумать ситуации, которые можно было бы рассматривать как противоположные предложенным. Упражнение выполнялось в подгруппах по 3-4 учащихся, время работы определялось исходя из расчета 2-3 минуты на ситуацию. Потом представители каждой из подгрупп поочередно озвучивали придуманные варианты и аргументировали, почему их можно рассматривать как противоположные предложенным ситуациям. Для работы предлагались такие ситуации:

* Рыбак выплыл в море
* Папа едет на новой машине
* Оля одела куклу
* Собака вырыла свежую яму

Прием «Буквенный переполох». Необходимо восстановить порядок букв в словах, которые записаны в разброс. Например, СОЛЕНЦ, ТЬТЕРАД, СРАООК, РСОСИЯ

Прием «Друдлы». Учащимся необходимо дать как можно больше ответов на вопрос «Что изображено на рисунке?». Рисунок к данному заданию представлен в приложении А.1.

На первом этапе «Свободного выполнения действия» для развития логического мышления, были использованы следующие приёмы «Задачи для ума», «Ребусы». Для формирования умений работать по образцам, ассоциировать отдаленные понятия, классифицировать.

Прием «Задачи для ума». Учащимся предлагалось решить 6 логических задачек.

1. У Оли волосы темнее, чем у Маши, а у Кати – темнее, чем у Оли. У кого из девочек самые темные волосы.
2. У Кати 2 ленты. Одну из них она разрезала на равные части. Сколько лент у Кати?
3. На одной тарелке 4 яблока. На второй столько же сколько, а на третьей- столько, сколько на второй. Сколько яблок на третьей тарелке?
4. На одной ноге курица весит два килограмма, сколько она будет весить на двух ногах?
5. Четыре девочки играли целый час в куклы. Сколько часов играла каждая из девочек?
6. Сережа разломил деревянный прут на 3 части. Сколько он сделал надломов?

Прием «Ребусы». Учащимся предлагалось решить 6 ребусов. Рисунок к данному заданию представлен в приложении А.4.

На втором этапе «Свободного выполнения действия» для развития логического мышления, а также формирования умений прогнозирования, самоконтроля, применения своих знаний на практике, классифицировать, были использованы следующие приёмы «Недостающий фрагмент», «Объедини в группы».

Прием «Недостающий фрагмент». Учащимся предлагалось дорисовать недостающий фрагмент изображения. Рисунок к данному заданию представлен в приложении А.2.

Прием «Объедини в группы». Учащимся предлагалось объединить изображённые предметы в группы по какому-либо общему признаку. Рисунок к данному заданию представлен в приложении А.3.

Поэтапное выполнение данного комплекса приемов направлено на формирование таких умений самостоятельной деятельности, как целеполагание, прогнозирование, самоконтроль, самоанализ.

2.3 Динамика сформированности уровня учебной самостоятельности учащихся начальных классов на контрольном этапе эксперимента

Основной целью контрольного этапа эксперимента стало определение эффективности реализованного комплекса приемов и методов, направленных на повышение уровня учебной самостоятельности младших школьников.

Контрольный этап эксперимента заключался в повторном проведении диагностических методик, описанных в разделе 2.1, но на новом стимульном материале. Полученные результаты отражены на рисунках 4 и 5. я не знаю как

Рисунок 4 – Сравнительная диаграмма уровней развития творческого мышления младших школьников

Анализ результатов показал, что в контрольном 3 «Б» классе очень высокий уровень креативности у 4 учащихся (20%), высокий уровень отмечен, у 5 учащихся (25%); средний уровень составил наибольший показатель 40% (6 человек); низкий уровень креативности выявлен у 5 учащихся (20%); очень низкий уровень не обнаружил никто.

В экспериментальном 3 «А» классе очень высокий уровень креативности у 3 учащихся (15%), высокий уровень отмечен у 4 учащихся (25%); средний уровень составил наибольший показатель 45% (9 человек); низкий уровень креативности выявлен у 4 учащихся (20%); очень низкий уровень не выявлен.

Рисунок 5 – Сравнительная диаграмма уровней развития логического мышления младших школьников

Анализ результатов показал, что очень высокий уровень развития логики у 5 учащихся (25%), высокий уровень составил наибольший показатель 50% (10); средний уровень развития логики у 5 учащихся (25%); низкий уровень не выявлен.

Обобщая результаты контрольного этапа эксперимента, можно сделать вывод о том, что в 3 «А» классе значительно повысилось число учащихся с очень высоким, высоким и средним уровнем сформированности учебной самостоятельности и понизилось количество учеников с низким уровнем сформированности учебной самостоятельности.

Итак, в результате проведенного эксперимента была отмечена положительная динамика уровней сформированности учебной самостоятельности у младших школьников, по двум показателям – развитие творческого и логического мышления, что служит доказательством эффективности разработанных и реализованных приемов и методов развития логического и творческого мышления, а значит учебной самостоятельности учащихся.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Теоретический анализ литературных источников позволил определить самостоятельность школьника, как умение ставить перед собой различные учебные задачи и решать их вне опоры и побуждения извне (Н.Ф. Виноградова). Также было установлено, что ряд ключевых моментов решения проблемы учебной самостоятельности был обозначен в XIХ – начале ХХ вв. Однако реализация этих моментов не всегда имела высокий положительный эффект в практике школьного образования из-за недостаточного описания самого феномена детской самости, механизмов её формирования, и понимания педагогами необходимости работы над этим феноменом в массовой школьной практике.

В экспериментальной части исследования был определен уровень сформированности учебной самостоятельности младших школьников посредством диагностики уровня творческого и логического мышления. Разработаны и апробированы приёмы и методы, способствующие развитию учебной самостоятельности младших школьников.

Таким образом, цель исследования реализована: разработан и экспериментальным путем апробирован комплекс методов и приёмов, способствующих развитию учебной самостоятельности младших школьников. Задачи исследования выполнены.

Гипотеза исследования о том, что уровень учебной самостоятельности младших школьников, возможно, станет выше, если в процессе обучения использовать комплекс методов и приёмов формирования учебной самостоятельности, в том числе направленных на развитие творческого и логического мышления младших школьников, нашла свое подтверждение в результатах исследования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Возрастная и педагогическая психология: Уч. пособие для пединститутов / под ред. А.В. Петровского. – М.: Просвещение, 1973. – 288 с.
2. Воровщиков С.Г. Логичное мышление и его назначение // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2009. – № 5.
3. Гуляева А.Н. Педагогическое обеспечение учебной самостоятельности младших школьников / А.Н. Гуляева // Дисс… на соискание степени канд. пед. наук. – Якутск, 2006.
4. Данилов М.А. Воспитание у школьников самостоятельности и творческой активности в процессе обучения / М.А. Данилов // Советская педагогика. – 1961. – № 8. – С. 32–42.
5. Егоров С.Ф. Проблема активности и самостоятельности учащихся в русской дидактике начала XX века (до 1917 г.) / С.Ф. Егоров // Советская педагогика. – 1965. – № 1. – С. 86–93.
6. Есипов Б.П. Самостоятельная работа учащихся на уроке / – М.: Учпедгиз, 1961. – 239 с.
7. Зимняя И.А. Основы педагогической психологии – М, 1980.
8. Ивошина Т.Г., Шварева Л.В. Формирование учебной самостоятельности младших школьников. История проблемы // Известия ПГПУ им. В. Г. Белинского. – 2011г. – № 24. – 950 с.
9. Капитонова Т.А. Развитие познавательной самостоятельности младших школьников // Автореф. дис.канд. пед. наук. – Саратов, 1996. – 20 с.
10. Кон И. С. Психология самостоятельности // Знание сила. – 1985. – №7. – С. 42–44.
11. Левитов Н.Д. Детская и педагогическая психология: Уч. пособ. для пед. ин-тов. – 3-е изд., испр. и перераб. М.: Просвещение, 1964. – 478 с.
12. Нилъсон О.А. Теория и практика самостоятельной работы учащихся. – Таллин: Валгус, 1976. – 280 с.
13. Педагогика: Учеб. пособие для студ. педагогических вузов и педагогических колледжей / под ред. П. И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 1998. – 640 с.
14. Пономарев Я.А. Психология творчества. – М.: Наука, 1976.
15. Соколов А.Н. Внутренняя речь и мышление. – М., 2002г.
16. Столяренко Л.Д. «Педагогика» – Ростов, 2000.
17. Столяров А.М. Эвристические приёмы и методы активизации творческого мышления. – М: ВНИИПИ, 1988.
18. Тарасова Н.П. Уровни развития самостоятельности мышления младшего школьника: Автореф. дис. канд. пед. наук. – М., 1988. – 27 с.
19. Татьянченко Д.В. Развитие общеучебных умений школьников / Д. В. Татьянченко, С.Г. Воровщиков // Народное образование. – 2003. – № 8.
20. Тихомиров О.К. Психология мышления. – М.: Акадения, 2005. – 288 с.
21. Хуснетдинова М. К. Развитие самостоятельности младшего школьника на основе метода проектов // Диссертация. – Москва, 2009г.

ПРИЛОЖЕНИЕ А

**Задания для формирования учебной самостоятельности младших школьников**

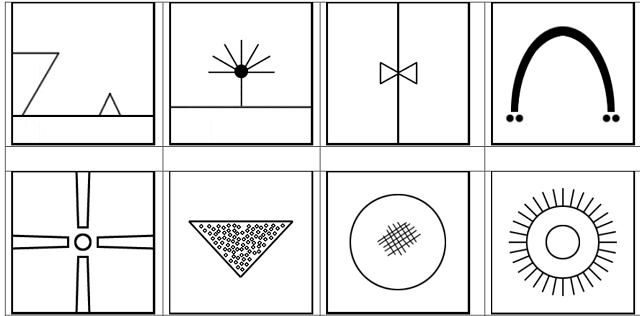


Рисунок А.1 – «Друдлы»

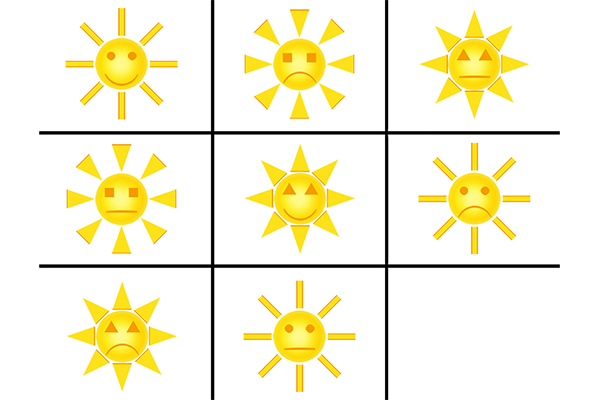


Рисунок А.2 – «Недостающий фрагмент»



Рисунок А.3 – «Объедини в группы»

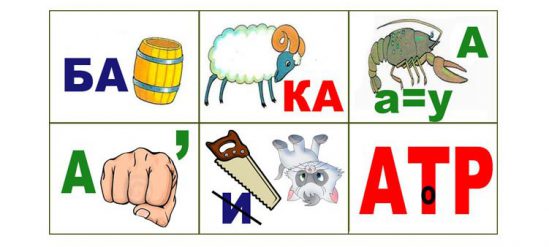


Рисунок А.4 – «Ребусы»