

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность проблемы и темы исследования. Состояние школьного образования в России опосредовано глобальными инновационными процессами в современном мире, сопровождающимися устойчивым развитием всех сторон общественной жизни. В области образования выделяется в качестве основополагающей задача развития у учащихся самостоятельности, инициативности, желания и умения учиться, формирования навыков сотрудничества в разных видах деятельности. Данные стороны личности напрямую связаны со становлением учащегося как субъекта разнообразных видов и форм деятельности.

Актуальность проблемы развития самостоятельности у учащихся на *социально-педагогическом уровне* определяется поиском новых педагогических средств образовательного процесса. Выделение проблемы развития самостоятельности у младших школьников в качестве ключевой в саморазвитии личности определяется рядом причин, а прежде всего, запросом общества.

Проблема развития самостоятельности у детей имеет глубокие корни в истории педагогики, как классической, так и советской. Древнегреческие ученые: Аристотель, Платон, Сократ – связывали самостоятельность с приобретением трудового опыта. В зарубежной педагогике эта проблема получила свое развитие у Я.А. Коменского, Дж. Локка, И. Песталоцци, Ж.Ж. Руссо, которые отстаивали идею умственной самостоятельности. Во многих трудах российских педагогов: П.П. Блонского, Н.К. Крупской, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, С.Т. Шацкого – подчеркивалась социально-педагогическая значимость формирования самостоятельности у детей. В связи с реализацией идей личностно-ориентированного образования с 90-х гг. XX в. изучение самостоятельности начинает доминировать в психолого-педагогических исследованиях (А.Р. Гинзбург, М.Т. Громкова, Г.А. Цукерман, И.С. Якиманская и др.). На первый план выдвигается развивающая функция обучения, когда образование ориентировано на каждого ребенка, на его реальное продвижение, когда в большей степени обеспечивается становление личности младшего школьника и раскрытие его индивидуальных способностей. Знания о природе помогают ребенку осознать себя как уникальную частицу мира, несущую определенные функции в обществе (члена школьного коллектива, гражданина своего города и страны, жителя планеты Земля). Поэтому основными задачами современного курса «Естествознание» в начальной школе являются

«воспитание человека, осознающего свое место и место человечества в мире, осознание элементарного взаимодействия в системе человек-природа-общество, понимание окружающего мира, формирование основ гражданского самосознания, формирование основ научного мышления ребенка в области природы и социума, обучение методам познания окружающего мира» (А.А. Вахрушев, А.С. Раутиан). Данные установки свидетельствуют о том, что курс естествознания имеет богатый потенциал для развития самостоятельности личности в процессе изучения этого предмета в начальной школе. Вышеизложенное свидетельствует об актуальности исследования *на научно-теоретическом уровне*.

На научно-методическом уровне актуальность рассматриваемой проблемы определяется тем, что в области естественнонаучного образования вопросы методики развития самостоятельности учащихся до настоящего времени не стали предметом комплексного исследования. В научно-методических исследованиях сферы естественнонаучного образования учащихся раскрываются отдельные аспекты проблемы. Разработаны концептуальные основы, программно-методическое и технологическое обеспечение в области «Естествознание» (И.Е. Беларева, Е.Н. Букварева и Е.В. Чудинова; А.А. Вахрушев и А.С. Раутиан; Н.Ф. Виноградова, Г.Г. Ивченкова и И.В. Потапов; И.П. Товпинец), однако отсутствуют единая, признаваемая всеми стратегия развития самостоятельности на уроках естествознания, ее теоретическое обоснование и методическое обеспечение. Педагоги – практики вслед за учеными все более отчетливо осознают, что знания, умения и навыки в системе обучения соотносятся с процессом саморазвития личности. Причиной обращения к проблеме педагогического сопровождения развития самостоятельности у младших школьников сегодня послужил уход от педагогики формирования к педагогике обогащения возможностей ребенка, к обеспечению условий его саморазвития.

Анализ философской, психолого-педагогической и методической литературы позволил выделить ***несоответствия, противоположности и противоречия*** между:

- социальными ожиданиями общества, которое стремится воспитать личность, способную самостоятельно принимать решения и отвечать за их реализацию, и отставанием образования от развития всех сторон общественной жизни;
- необходимостью повышения у учащихся уровня компетентности в области естествознания, их готовности к проявлению самостоятельности и недостаточным владением педагогами теорией субъектно-

го становления личности и организацией педагогического сопровождения этого процесса;

- богатым потенциалом содержания курса естествознания в аспекте развития самостоятельности школьников и отсутствием научных разработок по реализации педагогического сопровождения развития самостоятельности учащихся.

На основе выявленных противоречий была сформулирована **проблема** исследования: в чем заключается педагогическое сопровождение развития самостоятельности у младших школьников в процессе обучения естествознанию?

Актуальность выявленной проблемы и обозначенные противоречия определили выбор **темы исследования**: «Педагогическое сопровождение как условие развития самостоятельности у младших школьников в процессе обучения естествознанию».

Цель исследования – научно обосновать и реализовать педагогическое сопровождение как условие развития самостоятельности младших школьников в процессе обучения естествознанию.

Объект исследования – процесс обучения естествознанию, направленный на развитие самостоятельности у младших школьников в ходе обучения естествознанию.

Предмет исследования – педагогическое сопровождение развития самостоятельности у младших школьников на уроках естествознания.

Гипотеза исследования. Развитие самостоятельности у младших школьников обеспечивается через педагогическое сопровождение учебного процесса, предусматривающее:

- организацию и содержание совместно-распределенной деятельности учащихся, которая будет содержать приоритеты в выборе вида деятельности, систему независимых действий и суждений детей с целью реализации их самостоятельности;

- стратегию планирования содержания работы и систему таких форм и способов получения знаний и сопровождающих их учебных задач, при решении которых ребенок мог бы проявить свою самостоятельность;

- условия для наиболее полного проявления у детей способности различать и координировать позиции, подключаться к совместно-му действию, кооперировать усилия при решении поставленных перед ними учебных задач.

В соответствии с целью, предметом и гипотезой исследования ставились и решались следующие **задачи**:

1. Проанализировать состояние современного естественнонаучного образования в аспекте развития самостоятельности, инициативности школьников, дать сущностную характеристику инициативной самостоятельности у детей младшего школьного возраста как высшей степени проявления самостоятельности.

2. Определить критерии и показатели уровней развития самостоятельности у младших школьников.

3. Изучить динамику развития самостоятельности, выявить ее противоречия в данном процессе, появляющиеся трудности и предложить способы их преодоления.

4. Разработать педагогическое сопровождение развития самостоятельности у учащихся на уроках естествознания.

Теоретико-методологическую основу исследования составляют философские положения о единстве природы и человека, всеобщей взаимосвязи и целостности явлений (В.И. Вернадский, Н.М. Мамедов, Н.Ф. Реймерс, А.Д. Урсул и др.), теории деятельностного подхода в формировании личности (Б.Г. Ананьев, П.П. Блонский, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн и др.), научное обоснование системы психолого-педагогического сопровождения процесса воспитания и обучения личности (С.Г. Крутецкий, Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин), идеи об особенностях становления личности в младшем школьном возрасте (И.А. Зимняя, В.С. Мухина, Л.Ф. Обухова, Н.Ф. Талызина), идеи, обосновывающие процесс естественнонаучного образования младших школьников (А.А. Вахрушев, Н.Ф. Виноградова, З.А. Клепинина, М.Н. Скаткин, И.П. Товпинец, И.В. Цветкова, К.П. Ягодовский, В.А. Ясвин), концепции современного естествознания (А.И. Бочкарев, В.Н. Гутина, В.Н. Кузнецов, А.Д. Суханов и др.).

Методы исследования определялись его целью, необходимостью разрешения теоретических и практических проблем и включали в себя *теоретические методы*: изучение и историко-логический анализ философской, психологической и педагогической литературы, систематизация и обобщение передового педагогического опыта, моделирование педагогического процесса освоения естествоведческого материала и развития самостоятельности; *эмпирические*: изучение педагогического опыта, опытно-поисковая работа (прямое и косвенное наблюдение, анкетирование школьников, анализ продуктов деятельности), количественный и качественный анализ полученных данных с использованием методов математической статистики, графическая обработка результатов исследования.

База проведения исследования. Исследование проводилось на базе МОУ гимназии № 13 г. Екатеринбург. В исследовании приняли участие 81 ученик младшего школьного возраста – учащиеся третьих классов начальной школы.

Этапы исследования.

На первом этапе (2001-2003 гг.) проводились изучение и историко-логический анализ философской и психолого-педагогической литературы по теме исследования, были определены объект, предмет, научный аппарат и база исследования. Уточнялось содержание понятий «самостоятельность», «инициативность». Изучались методики исследования развития самостоятельности в процессе обучения, обобщался опыт развития самостоятельности у младших школьников в процессе обучения. Разрабатывалась программа опытно-поисковой работы.

На втором этапе (2003-2005 гг.) определялось и реализовалось педагогическое сопровождение как условие развития самостоятельности у младшего школьника на уроках естествознания, разрабатывались критерии и показатели уровня развития самостоятельности у младших школьников.

На третьем этапе (2005-2006 гг.) обрабатывались полученные данные с помощью методов математической статистики, анализировались и интерпретировались данные, полученные в результате проведенной опытно-поисковой работы, формулировались выводы.

Научная новизна исследования заключается в том, что:

– уточнены понятия самостоятельность и инициативность применительно к учебному процессу в начальной школе, выявлены их общие составляющие, которые заключаются в стремлении учащегося к независимым действиям и суждениям, свободе от внешних влияний и принуждений, внутреннем стремлении к творчеству, активности, ответственности, в потребности к самоутверждению;

– разработано и обосновано педагогическое сопровождение как условие развития самостоятельности у детей младшего школьного возраста в процессе обучения естествознанию, которое включает принципы, методы, средства, приемы, формы, стимулирующие учебную деятельность;

– разработаны критерии и показатели, позволяющие выявить уровень развития самостоятельности у младших школьников;

– опытно-экспериментальным путем доказана эффективность разработанного педагогического сопровождения в развитии самостоятельности у учащихся в процессе обучения естествознанию.

Теоретическая значимость исследования состоит в следующем:

- уточнены понятия «самостоятельность» и «инициативность», определено понятие «инициативная самостоятельность» в учебной деятельности применительно к младшему школьному возрасту как способность выходить за пределы заданной ситуации для разрешения проблем, возникающих в процессе сотрудничества на уроках естествознания;
- выделены критерии и уровни сформированности самостоятельности у младших школьников в процессе обучения естествознанию;
- определено педагогическое сопровождение как условие развития самостоятельности у младших школьников на уроках естествознания.

Практическая значимость исследования работы заключается в том, что разработаны и реализованы на практике методические рекомендации, которые включают процедуру диагностик самостоятельности у младших школьников методом субъективных (экспертных) оценок, педагогическое сопровождение как условие развития самостоятельности у учащихся, учебные занятия, основанные на совместно-распределенной деятельности в процессе обучения естествознанию, условия по руководству процессом развития самостоятельности у школьников в области естествознания.

Обоснованность и достоверность результатов исследования обеспечиваются методологической обоснованностью теоретических положений, выбором и реализацией комплекса методов, соответствующих цели, задачам и логике исследования, репрезентативностью полученных данных, обработкой результатов опытно-поисковой работы методами математической статистики.

Апробация результатов исследования и внедрение их в практику. Материалы диссертации обсуждались на Международных научно-практических конференциях (Екатеринбург, 2001; Белов, 2004), на Всероссийской научно-практической конференции (Челябинск, 2005), городских педагогических чтениях (Екатеринбург, 2004). Работа обсуждалась на заседании кафедры начального обучения в МОУ гимназии № 13 и на заседании кафедры естествознания и методики его преподавания в начальных классах Института педагогики и психологии детства УрГПУ.

На защиту выносятся следующие положения:

1. В сравнении с общепринятыми понятиями «самостоятельность» и «инициативность», понятие «инициативная самостоятельность» представляет собой совокупность этих двух сопряженных

свойств, наличие которых повышает энергетический и творческий потенциал учащихся, обеспечивает обоснованность их действий, неподверженность чужим влияниям и внушениям, переход к иницилирующим действиям без помощи взрослого.

2. В противоположность сложившемуся в теории и практике подходу, когда процесс развития самостоятельности и инициативы соотносится с подростковым возрастом, развитие инициативной самостоятельности связываем с более ранним периодом (младший школьный возраст), когда начинается освоение совместно-распределенной формы учебной деятельности.

3. В отличие от существующих подходов к развитию самостоятельности у детей в процессе ознакомления с миром природы, разработанное нами педагогическое сопровождение развития самостоятельности у младших школьников обеспечивает эффект взаимного потенцирования и многократного усиления субъектной позиции учащихся в группе, дает стабильно высокий результат и делает образовательный процесс саморазвивающимся.

Структура и объем диссертации. Диссертационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка, включающего сведения 223 источника, в том числе 5 на английском языке. Работа изложена на 180 страницах и включает 5 приложений.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Во введении обосновывается выбор темы исследования, ее актуальность, определяются цель, объект, предмет, гипотеза, задачи, теоретико-методологическая основа, выносимые на защиту положения и практическая значимость работы, приводятся сведения об апробации и внедрении результатов исследования.

В первой главе «Развитие самостоятельности у младшего школьника как психолого-педагогическая проблема» проанализированы различные подходы к ее решению, определены основополагающие понятия, теоретически обосновано применение педагогического сопровождения как условия развития самостоятельности у младших школьников в процессе обучения естествознанию.

Из анализа философской и психолого-педагогической литературы по проблеме исследования очевидно, что основное внимание ученых и педагогов практиков концентрируется на развитии младшего школьника как субъекта познавательной деятельности. **Субъект** - это тот, кто, оказавшись в сложной ситуации, сам смог ее осознать, выбрать цель и направление собственных действий, принять решение об их изменении или коррекции и оценить происшедшее. Для субъекта дея-

тельности характерны такие свойства, как критичность, самостоятельность, рефлексивность, независимость мыслей и поступков, умение и стремление в ситуации выбора и неопределенности не действовать наугад, не ждать инструкций и руководящих указаний, а проявлять инициативу и брать на себя ответственность за принятое решение. Перечисленные свойства связаны с самостоятельностью.

На основании ретроспективного анализа нами была выстроена антология педагогической мысли по отношению к проблеме развития самостоятельности. Впервые эта проблема решается Сократом. Им используется «майевтика», диалектический спор, подводящий к истине посредством продуманных вопросов. Немецкие ученые XIX века Д. Дьюи, Г. Кершенштейнер, В.А. Лай заложили основы развития самостоятельности учащихся через практико-ориентированное обучение.

Идея развития самостоятельности у детей нашла свое отражение в трудах видных представителей русской педагогики: К.Д. Ушинского, П.Ф. Каптерева, В.П. Вахтерова, К.П. Победоносцева и других. В работах русских педагогов обосновывается методика обучения детей самостоятельному получению информации через опытничество, эксперимент, наблюдение. К.Д. Ушинский первым в отечественной дидактике создал систему обучения, направленную на развитие умственных сил учеников и их познавательной самостоятельности. Начало 70-х годов XX века характеризуется активизацией теоретического направления в исследовании проблемы самостоятельности. Чрезвычайно важным в это время является научное направление, связанное с проблемой процессуальной подготовки школьников к самостоятельной познавательной деятельности. Самостоятельность изучается как феномен личности (П.И. Виноградов, Е.А. Голант, И.Я. Лернер, Н.Ф. Талызина, Т.И. Шамова). Реакция ученых и практиков сферы образования на социальную ситуацию конца 80-х – начала 90-х годов выразилась в позиции, которую называют «проектным воспитанием», или инновационным подходом. Ученые и практики: А. Адамский, Ш. Амонашвили, Т. Ковалева, А. Тубельский, М. Щетинина и др. – стали проектировать и реализовывать авторские модели гуманистических школ, ориентированных на саморазвитие учащихся. В последние годы усилия творчески работающих учителей и педагогической науки направляются на то, чтобы в значительной степени приблизить обучение к жизни, всемерно развивать самостоятельность и инициативность учащихся.

Понятие «самостоятельность» многоплановое и сложное. В педагогических исследованиях самостоятельность рассматривается как способность субъекта действовать без помощи со стороны (Л.П. Аристов), как характеристика жизнедеятельности субъекта, спо-

способность достигать цель деятельности без помощи, без поддержки со стороны (В.И. Орлов).

В психологии также существует множество определений и научных характеристик самостоятельности, например: самостоятельность – это умение увидеть и поставить новый вопрос, новую проблему и решить ее своими силами (Д.Б. Богоявленский и др.); самостоятельность есть сознательная мотивированность действий и их обоснованность, неподверженность чужим влияниям и внушениям, способность человека усматривать объективные основания, для того, чтобы поступить так, а не иначе (С.Л. Рубинштейн и др.); продуктивность мыслительных процессов, свойств ума (П.П. Блонский, А.М. Матюшкин, А.А. Смирнов и др.); показатель активности и пытливости личности, ее способности к познавательному процессу (А.С. Байрамов, А.И. Липкина и др.).

Очевидно, что указанные характеристики самостоятельности выделены авторами на разных основаниях и связаны с психологическими особенностями развивающейся личности. Однако перечисленные признаки личности представлены изолированно друг от друга и не отражают целостного подхода к развитию самостоятельности в аспекте личностного развития детей младшего школьного возраста. Это свидетельствует, с одной стороны, об актуальности проблемы развития самостоятельности у учащихся, а с другой стороны, о недостаточной ее разработанности в плане развития личности ребенка.

Нам импонирует точка зрения К.К. Платонова, который рассматривает *самостоятельность* как *волевое свойство личности, способность систематизировать, планировать, регулировать и активно осуществлять свою деятельность без постоянного руководства и практической помощи извне*. Опираясь на определение К.К. Платонова, можем сделать вывод, что самостоятельность связана с инициативностью.

Начало исследования признаков инициативности в педагогике положили работы Я.А. Коменского, который полагал, что «достигнуть всестороннего познания вещей, овладения ими и использования их можно не иначе, как только через посредство нового», работы К.Д. Ушинского, подчеркивающего необходимость развития и поддержки оригинальности как стремления проявить личный почин в своей деятельности.

Мотивационные аспекты инициативности исследовались Д.Б. Богоявленской, Т.Г. Егоровым, Л.С. Новиковой и др. При этом инициативность определялась ими как выход за пределы заданных условий, как стремление к поиску новых путей для более успешного

решения задач, стоящих перед личностью. Б.М. Теплов связывал инициативность со способностью предвидения и способностью быстро находить новые решения. С.Л. Рубинштейн понимал инициативность как умение хорошо и легко взяться за дело по собственному почину, не дожидаясь стимуляции извне. Подходы различных авторов к определению **инициативности** позволяют выделить две группы признаков инициативности. К первой группе можно отнести *такие, как почин (личный, собственный), внутреннее побуждение к новым формам деятельности, умение легко браться за дело и т.д.* Ко второй группе – *признаки, характеризующие инициативность как побуждение к новому действию, как способность человека видеть новое, как чувство нового, как постоянство стремлений человека к новому и т.д.* Учитывая связь самостоятельности с инициативностью, мы в определении инициативности опираемся прежде всего на вторую группу признаков.

Значимым для нашего исследования являлось осмысление связи между самостоятельностью и инициативностью у детей младшего школьного возраста в обучении естествознанию. Общей составляющей двух взаимодополняемых субъектных свойств – самостоятельности и инициативности – является стремление учащихся к независимым действиям и суждениям, свободе от внешних влияний и принуждений, внутреннее стремление к творчеству. Ученые инициативность и самостоятельность связывают с подростковым возрастом, когда складываются способности к свободному мышлению и самостоятельным действиям, а творческая деятельность, в том числе социальная, становится реальной личностной потребностью. Мы считаем, что развитие инициативной самостоятельности нужно обеспечивать значительно раньше, начиная с обучения в начальной школе, так как невозможна реализация идей сотрудничества без развития у детей самостоятельности и инициативности, а на наш взгляд, *инициативной самостоятельности* как комплекса сопряженных свойств личности, образующих новую общность, новую целостность, обладающую качественно новым свойством.

Инициативную самостоятельность мы понимаем как интегрированное свойство личности, проявляющееся в осознании ребенком себя субъектом деятельности, в наличии умений выйти за пределы конкретной ситуации, установить связи между конкретной целью и общественно значимой задачей, перейти к инициатирующим действиям без помощи взрослого. Инициативная самостоятельность – это более высокий уровень проявления самостоятельности, который начинает складываться к концу обучения в начальной школе. Помимо инициативно-самостоятельного уровня сформированности самостоятельности

у школьников в процессе обучения нами были выделены и другие уровни: пассивно-самостоятельный, рецептивно-самостоятельный, инту-итивно-самостоятельный. Дети с пассивно-самостоятельным уровнем действуют по указанию учителя, не предпринимая никаких решений; дети с рецептивно-самостоятельным уровнем решение поставленных задач выполняют самостоятельно по заданному алгоритму; с интуитивно-самостоятельным – анализ и выполнение работ осуществляют самостоятельно, без использования инструкций, с опорой на приобретенные ранее знания и умения, на основе собственного предвидения.

Перечисленные уровни самостоятельности у учащихся младшего школьного возраста в учебном процессе проявляются в умении ставить цель (задачи) и планировать предстоящую деятельность, корректировать свою деятельность в соответствии с поставленной целью, соотносить свое эмоциональное состояние с достижением результата, анализировать результаты деятельности и осознавать значимость и правильность своих действий (таблица 1).

Наиболее благоприятной средой для развития самостоятельности является предметная область «Естествознания», где ребенок выступает как исследователь и активный деятель, самостоятельно выбирающий различные способы воздействия на окружающий мир, при этом у него ярко выражена установка на получение чего-то нового, неожиданного. Выход на более высокий уровень осмысления разрешаемой ситуации или задачи осуществляется в процессе сотрудничества посредством изучения трех систем: система природы, система социума, система «Я» – рассмотрения в единстве многообразия отношений в системе «общество-человек-природа», обеспечивающей целостное изучение окружающего мира. При этом реализуется центральная идея – познание учеником себя как человека, индивида, личности, как субъекта системы отношений с миром.

Учитывая специфику нашего исследования, мы предположили, что для решения поставленной проблемы необходимо разработать педагогическое сопровождение. *Под сопровождением*, по мнению Е.И. Казаковой, *понимается метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора*. При этом субъект развития определяется и как развивающийся человек, и как развивающаяся система. Ситуация жизненного выбора – множественные проблемные ситуации, при разрешении которых субъект определяет для себя путь прогрессивного или регрессивного развития.

Таблица 1

Критерии и показатели уровня сформированности самостоятельности

Критерии	Уровни			
	Инициативно-самостоятельный	Интуитивно-самостоятельный	Рецептивно-самостоятельный	Пассивно-самостоятельный
1. Умение ставить цель (задачи) и планировать свою предстоящую деятельность	Самостоятельно формулирует новые познавательные цели без какой-либо стимуляции извне. Цели выходят за пределы требований программы. По собственной инициативе выдвигает содержательные гипотезы	Невозможность решить новую практическую задачу объясняет именно отсутствием адекватных способов действий; четко осознает свою цель и структуру найденного способа действия и может дать о них отчет	Осуществляет решение познавательной задачи, не изменяя ее (не подменяя практической и не выходя за ее требования), четко может дать отчет о своих действиях после выполнения задания по алгоритму	Предъявляемое требование осознается лишь частично, не знает, что именно надо делать. Может принимать лишь простейшие, не предполагающие промежуточных целей требования
2. Умение корректировать свою деятельность в соответствии с поставленной целью	Успешно контролирует не только соответствие выполняемых действий их схеме, но и соответствие самой схемы изменившимся условиям задачи; в ряде случаев вносит коррекцию в схему действий еще до начала их фактического выполнения	Допущенные ошибки обнаруживает и исправляет самостоятельно, правильно объясняет свои действия; осознанно контролирует процесс решения задачи другими учениками; столкнувшись с новой задачей, не может скорректировать применяемую схему, не контролирует ее адекватность новым условиям	В процессе выполнения действий ориентируется на усвоенную обобщенную схему и успешно соотносит с ней процесс решения задачи, почти не допускает ошибок	Не умеет обнаружить и исправить ошибку даже по просьбе учителя в отношении неоднократно повторенных действий; часто допускает одни и те же ошибки; некритически относится к исправленным ошибкам в своих работах и не замечает ошибок других учеников
3. Умение соотносить свое эмоциональное состояние с достижением результата	Эмоционально выражает положительное отношение к объекту деятельности, проявляет взаимопонимание и взаимодействует в нестандартных ситуациях	Выполняет совместную работу, помогает создать эмоциональный настрой в группе или у индивида, но процесс адаптации проходит с трудом	Действует индивидуально или вместе со сверстниками по алгоритму, не навязывая своих чувств, иногда проявляя эмоционально негативную оценку своих и чужих действий	Эмоционально закрепощен и зачастую не реагирует на воздействие окружающих
4. Умение анализировать результаты деятельности и осознавать значимость своих действий, правильность	Самостоятельно обосновывает еще до решения задачи свою возможность или невозможность ее решения, исходя из четкого осознания специфики усвоенных способов действий и их вариаций, а также границ их применения	Самостоятельно обосновывает возможность или невозможность решить поставленную задачу, опираясь на анализ известных способов действия	Умеет самостоятельно оценить свои действия и содержательно обосновать правильность или ошибочность результата, соотнося его со схемой действия	Не умеет оценивать и не испытывает потребности в этой оценке, не пытается оценивать ни по своей инициативе, ни по просьбе учителя

Многие авторы подчеркивают, что сопровождение – очень разноплановое движение. Изменяя фокус сопровождения, можно получить разные его виды (Г. Бардиер, М.Р. Битянова, Е.И. Казакова, Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин и др.). В научной литературе определены следующие виды сопровождения: психологическое, психолого-педагогическое, психолого-медико-социальное, психолого-педагогическое медико-социальное, педагогическое и т. д.

Педагогическое сопровождение определяется как комплексная организация индивидуальной педагогической деятельности и педагогического общения (И.А. Колесникова, В.А. Сластенин). В понятии «педагогическое сопровождение» отражены идеи развивающегося взаимодействия субъектов обучения и воспитания (Е.В. Бондаревская, А.В. Петровский, А.И. Тубельский), взгляды сторонников «педагогики сотрудничества» (А.В. Адамский, Ш.А. Амонашвили, И.П. Иванов), идеи педагогической поддержки (О.С. Газман, Н.Б. Крылова, Н.Н. Михайлова, И.С. Якиманская и др.).

Педагогическое сопровождение в нашем исследовании выступает в качестве условия, соединившего в себе как теоретическое, так и практическое начало в их диалектическом взаимодействии. При наличии этого условия мы обеспечим учащимся освоение ими действия объективного и одновременно творческого целеполагания. Поэтому было принято решение усовершенствовать педагогическое сопровождение курса «Естествознание» и задать его через систему задач, которые должны решить сами учащиеся.

Педагогическое сопровождение как условие развития самостоятельности у младших школьников в процессе обучения естествознанию осуществляется на основе принципов: *содержательного распределения действий, позиционных действий, индивидуальных вкладов*. Принципы построения педагогического сопровождения ставят учащихся в ситуацию освоения ими действия объективного и одновременно творческого целеполагания, в ходе которого ребенок имеет возможность показать свое отношение к ситуации, предложить свой путь выхода из нее, без контроля и надзора самостоятельно выполнить работу наилучшим образом. Принцип *содержательного распределения действий* предполагает умение увидеть в решении новой задачи систему предметных преобразований, распределить задачу между участниками, саморегулироваться и управлять своей деятельностью (Н.И. Поливанова, И.В. Ривин, В.В. Рубцов и др.). В основе принципа *позиционных действий* лежит идея конструктивного конфликта, который приводит к пониманию, что существуют разные точки зрения и их необходимо координировать для достижения результата

(С.Ю. Курганов, Ж. Пиаже, Г.А. Цукерман, Д.Б. Эльконин). Принцип *индивидуальных вкладов* заключается в том, что большая эффективность совместного решения проблем по сравнению с индивидуальным достигается простым суммированием, наложением и дополнением усилий индивидуально не справляющихся участников (Г.М. Андреева, В.К. Дьяченко, А.В. Петровский).

Выделены составляющие педагогического сопровождения как условия развития самостоятельности у учащихся в процессе познания природы: методы, приемы, средства и формы организации учебного процесса.

В качестве методов педагогического сопровождения развития самостоятельности у детей на уроках естествознания мы используем совокупность *эвристических методов*. Достоинство эвристических методов заключается в их простоте и эффективности, что позволяет решить сложные задачи, найти оригинальные, порой весьма неожиданные решения творческих задач различного уровня трудности. Метод *«мозгового штурма»* или *«мозговой атаки»* основывается на том, что коллективное решение идей эффективнее, чем индивидуальное (Е.А. Александров, Г.Я. Буш, А.Ф. Осборн). Метод *синектики* не позволяет решать специально творческие задачи, а дает возможность отыскивать наиболее оригинальные идеи (Дж. Гордон). Метод *коллективного поиска оригинальных идей* уравнивает всех членов группы, так как авторитарность руководства в процессе его применения недопустима. Метод *эмпатии* помогает в решении творческих задач на основе различных аналогий, конкретных и абстрактных. Метод *организованных стратегий* позволяет решать творческие задачи. Метод *инверсии* ориентирован на поиск идей решения творческих задач в новых, неожиданных направлениях, чаще всего противоположных традиционным взглядам и убеждениям, которые диктуются формальной логикой и здравым смыслом (А.В. Морозов, Д.В. Чернилевский).

Назовем комплекс приемов, обеспечивающих внутреннее побуждение к проявлению самостоятельности: прием *аналогии* – поиск аналогии и использование всех процедур вывода по аналогии; прием *дробления* – поиск компонентного состава системы, расчленение ее на подсистемы; прием *укрупнения* – увеличение размеров, показателей, качественных характеристик системы; прием *инверсии* – изменение процедуры деятельности на противоположную, обращение функций, взгляд на систему с противоположной точки зрения, нежели общепринятая, замена динамики статикой и наоборот; прием *приспособления* – адаптация системы и ее отдельных составляющих к внешним условиям, к взаимодействию нового и старого; прием *идеализации* – поиск

возможностей приближения системы или отдельных ее составляющих к идеальному варианту; прием *локализации* – поиск возможностей временного отделения части системы, временного изменения части условий, удовлетворения части требований задачи (Ф. Цвики).

Образовательный эффект педагогического сопровождения развития самостоятельности у учащихся на уроках естествознания обеспечивается выбором средств. Наиболее эффективными *средствами* стимулирования учащихся к самостоятельной постановке задач, выдвижению гипотез, проектированию опытов по проверке этих гипотез и способов их осуществления нами признаны ситуации противоречия и конфликта между уже имеющимися знаниями, и теми, которых учащимся недостает для решения новых задач.

Изучив различные подходы к выбору оптимальных форм организации самостоятельной деятельности детей на уроках, мы пришли к выводу, что дети, познающие окружающий мир в совместной деятельности, лучше осваивают его, чем при фронтальной форме работы. Сотрудничество в малых группах с необходимостью предполагает наличие у участников процесса различных точек зрения. Столкновение, конфликт позиций приводит группу к формулировке противоречия, поиску возможных вариантов выхода из него и выбора формы взаимодействия. Это развивает умение инициативно строить взаимодействие, быть самостоятельным и нести ответственность «за всех» участников процесса.

Первую главу заключает вывод о том, что проблема развития самостоятельности, а точнее инициативной самостоятельности, у младших школьников в процессе обучения естествознанию будет решаться эффективно при внедрении специально разработанного педагогического сопровождения.

Во второй главе «Опытно-поисковая работа по выявлению и развитию самостоятельности у младших школьников в процессе обучения естествознанию», предлагается общая характеристика экспериментальных и контрольных групп, приводятся экспериментальные данные и осуществляется их анализ, выявляются условия и факторы процесса развития самостоятельности, ее противоречия, трудности и способы их преодоления.

Исследовательская работа проводилась с учащимися третьих классов на уроках «Окружающий мир» по курсу «Мир и человек» (А.А. Вахрушев, А.С. Раутиан). Основная задача данного курса – воспитание человека, осознающего свое место и место человечества в окружающем мире – предполагает развитие самостоятельности у младших школьников. В работе принимали участие три группы учащихся.

Две группы опытно-поисковые (ОПГ-1 и ОПГ-2) и одна контрольная (КГ). В группе ОПГ-1 было внедрено педагогическое сопровождение процесса развития самостоятельности в естественных условиях на уроках курса «Окружающий мир». Работа организовалась так, что, выполняя общее задание, учащиеся обнаруживали причины своей неумелости, необходимость перестройки сложившихся способов действия и вынужденно вступали во взаимодействие друг с другом. Процесс совместной деятельности основывался на активной позиции учащихся во имя достижения поставленной цели. Общение детей не только не ограничивалось, но специально провоцировалось. В другой ОПГ-2 было внедрено педагогическое сопровождение процесса развития самостоятельности на уроках окружающего мира. Процесс совместной деятельности основывался на активной позиции педагога с целью достижения поставленной цели без учета желания и состояния другой стороны, учащихся. Общение детей ограничивалось обсуждаемым вопросом. В контрольной группе (КГ) работа с учащимися велась по стандартной программе, без внедрения педагогического сопровождения. Центральной фигурой в общении оставался взрослый.

Для выявления уровня сформированности самостоятельности у младших школьников был разработан комплекс диагностических заданий. Уровень развития самостоятельности у младших школьников определялся, исходя из требований стандарта, с учетом выделенных нами критериев (см. таблицу 1). Количественные данные на начальном этапе исследования показали, что в ОПГ-1, ОПГ-2 и КГ 25 % учеников имеют пассивно-самостоятельный уровень развития самостоятельности; 41 % учащихся в ОПГ-1, 37 % в ОПГ-2, 37 % детей в КГ с рецептивно-самостоятельным уровнем; в ОПГ-1, ОПГ-2 и КГ учащиеся с интуитивно-самостоятельным во всех группах составляют 30 %; с инициативно-самостоятельным уровнем развития самостоятельности в ОПГ-1 – 4 %, в ОПГ-2 и КГ – 8 % детей. Сведения представлены на рисунках 1 – 2.

Качественная характеристика исходного уровня развития самостоятельности свидетельствует о преобладании пассивно-самостоятельного и рецептивно-самостоятельного уровней развития самостоятельности у детей в опытно-поисковых и контрольной группах. Данное положение объясняется тем, что педагоги в системе начального образования недостаточно уделяют внимания развитию самостоятельности.

Анализ и результаты диагностического этапа явились основанием для апробации и коррекции педагогического сопровождения развития самостоятельности у учащихся на уроках окружающего мира. В целом процесс обучения сводился к выработке у школьников навыка осмыс-

ления своего опыта и использования его в процессе выполнения конкретных практических и теоретических заданий. Особенно эффективными стали исследовательские работы, которые требовали инициативно – самостоятельного решения многих задач: сбора и оценки данных, выдвижения альтернативных гипотез, обоснованного выбора способов накопления недостающей информации («Мы часть природы», «Как нам жить»). Практические работы обеспечивали углубление знаний, формирование необходимых умений, а также способствовали решению задач контроля, коррекции и стимулирования познавательной деятельности учащихся («Превращение энергии», «Обмен веществ в организме»). Моделирование служило планом действий, позволяло детям самостоятельно, инициативно строить работу в нестандартной ситуации («Что такое почва?», «Экосистема леса»). Использование игр («Пищевая сеть», «Пищевая пирамида», «Познание через ощущение») помогало превращать учебный процесс в самоиницируемое, саморазвивающее учение.

В процессе изучения предмета «Окружающий мир» учащиеся проявляли коммуникативные умения регулировать конфликты, переводя их из эмоционально-личностного в содержательно-предметный план; умение понять точку зрения другого, содержательно оценивать достоинства и недостатки действий и суждений одноклассников; умение координировать разные точки зрения и достигать результата.

На завершающем этапе опытно-поисковой работы вновь были выполнены диагностические срезы, которые позволили выявить общую положительную динамику в развитии самостоятельности у детей опытных классов. Сравнительные данные начального и итогового этапов опытно-поисковой работы представлены на рисунках 1 – 2.

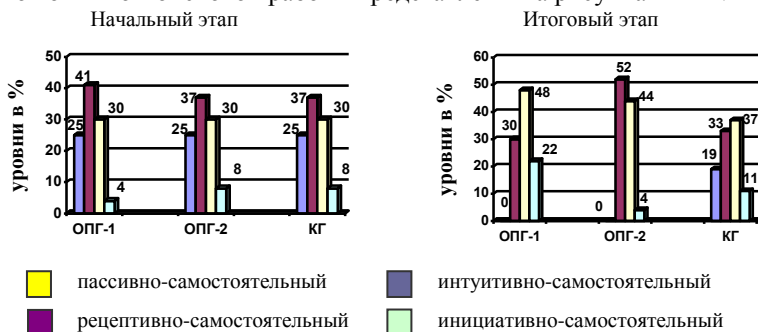


Рис. 1-2. Критерии и уровни сформированности самостоятельности у младших школьников в процессе обучения естествознанию.

Сравнительный анализ данных, полученных на начальном и итоговом этапах опытно-поисковой работы, показал, что проведенное ис-

следование дало положительный результат. Количество детей в группах ОПГ-1 и ОПГ-2 с пассивно-самостоятельным уровнем снизилось и возросло количество детей с инициативно-самостоятельным уровнем развития самостоятельности.

Таким образом, разработанное нами педагогическое сопровождение развития самостоятельности у младших школьников в процессе обучения естествознанию оказалось продуктивным. В результате практической реализации педагогического сопровождения к концу учебного года при изучении курса «Мир и человек» многие учащиеся опытно-поисковой группы (ОПГ-1) научились называть использованные способы действия, выявлять смысл деятельности, выстраивать дальнейшие планы, сопоставлять полученные результаты с поставленными целями, корректировать и прогнозировать дальнейшую работу, отслеживать содержание материала, моделировать возможные формы организации познавательного процесса, открыто выражать свое отношение к себе, к процессу познания природной среды, к окружающим, переживать и сопереживать природным объектам и выражать эти переживания.

Результаты проведенных исследований являются основанием для подтверждения выдвинутой нами гипотезы и позволяют сделать следующие **выводы**.

1. На основе анализа философской, психолого-педагогической и методической литературы уточнены понятия «субъект», «самостоятельность» и «инициативность» применительно к младшему школьному возрасту, и установлена между ними связь. Выявление общих составляющих самостоятельности и инициативности позволило объединить их в одно понятие «инициативная самостоятельность». Инициативная самостоятельность представляет собой совокупность двух сопряженных свойств, наличие которых повышает энергетический и творческий потенциал учащихся, обеспечивает обоснованность их действий, неподверженность чужим влияниям и внушениям, переход к иницилирующим действиям без помощи взрослого. Инициативная самостоятельность – это высокий уровень проявления самостоятельности личности. Развитие инициативной самостоятельности необходимо начинать в более ранний период (на первой ступени обучения) одновременно с процессом освоения совместно-распределенной формы учебной деятельности.

2. Уровни сформированности самостоятельности у младших школьников определяются нами как пассивно-самостоятельный, рецептивно-самостоятельный, интуитивно-самостоятельный, инициативно-самостоятельный. При их разграничении в курсе «Окружающий

мир» учитываются следующие критерии: умение ставить цель (задачи) и планировать предстоящую деятельность, умение корректировать свою деятельность в соответствии с поставленной целью, умение соотносить свое эмоциональное состояние с достижением результата, умение анализировать результаты деятельности и осознавать значимость и правильность своих действий.

3. Установлено, что источник динамики развития самостоятельности у детей кроется в неизбежных противоречиях и трудностях между общественно необходимым и лично желаемым, между умениями анализировать, находить взаимосвязи, компоновать разнопредметные знания при разрешении конфликтных ситуаций, рассматриваемых в содержании задач и недостаточным уровнем подготовленности учащихся выполнять эти действия.

4. Педагогическое сопровождение развития самостоятельности у младших школьников в процессе изучения естествознания опирается на продуктивные методы, приемы, средства и формы обучения, направлено на общую подготовленность личности к действию в конкретной ситуации и предполагает формирование самостоятельной, инициативной, инициативно самостоятельной личности, способной ответственно действовать в окружающей среде.

Эффективность педагогического сопровождения как условия развития самостоятельности у детей младшего школьного возраста обеспечивается организацией совместно-распределенной деятельности и применением ситуативных действий и задач проблемного характера, возможностью координирования позиции школьников и кооперирования их усилий при решении поставленных задач. Все участники этого процесса выступают как единый субъект поиска новых способов действия.

Основные положения диссертационного исследования опубликованы в следующих изданиях:

1. Мартемьянова, Г.В. Воспитание психологической культуры и организация исследовательской деятельности на основе микрогрупп / Г.В. Мартемьянова // Духовно-нравственное воспитание младших школьников: Из опыта работы учителей начальных классов / МОУДПО «Центр «Развивающее обучение». – Екатеринбург, 2004. – 0,9 п.л.

2. Мартемьянова, Г.В. Педагогическое сотрудничество как условие развития инициативной самостоятельности младших школьников в процессе модернизации образования / Г.В. Мартемьянова // Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования: материалы IV Всероссийской науч.-практ.

конф.: в 7 ч. / Южно-Уральский гос. ун-т, Ин-т доп. проф.-пед. образования. – Челябинск: Изд-во «Образование», 2005. – Ч. 7. – 0,4п.л.

3. Мартемьянова, Г.В. Развитие инициативной самостоятельности у учащихся в процессе экологического образования / Мартемьянова Г.В. // Экологическая педагогика: сб. статей по материалам XII междунар. конф. «Экологическое образование в период детства: Региональный подход» / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2006. – 0,4 п.л.

4. Мартемьянова, Г.В. Гармонизация отношений субъектов образовательного процесса / Г.В. Мартемьянова, Г.С. Коротаяева // Эстетическое образование: проблемы, перспективы, развитие: материалы междунар. науч.-практ. конф.: в 2 т. / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2001. – Т.1 – 0,5п.л./0,4п.л.

5. Мартемьянова, Г.В. Комплексный подход в формировании инициативной самостоятельности у младших школьников / Г.В. Мартемьянова, Г.С. Коротаяева // Методологические подходы в образовании периода детства: материалы межвуз. науч.-практ. конф.: в. 4 ч. / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2006. – Ч.4. – 0,6 п.л./0,4п.л.

6. Мартемьянова, Г.В. Формирование ценностного отношения к ребенку как субъекту образовательного процесса / Г.В. Мартемьянова, Г.С. Коротаяева // Наука и образование: материалы V междунар. науч.-практ. конф.: в 4 ч./ Кемеровский гос. ун-т, Беловский пед. ин-т. – Белово: Беловский полиграфист, 2004. – Ч.2. –0,5 п.л./0,4п.л.

7. Мартемьянова, Г.В. Роль комплексной диагностики и формирующих заданий в предупреждении и преодолении неуспеваемости младших школьников / Г.В. Мартемьянова, Г.С. Коротаяева, Е.Л. Смолярук // Методологические подходы в образовании периода детства: материалы межвуз. науч.-практ. конф.: в. 4 ч. / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2006. – Ч.4. – 0,6 п.л./0,4п.л.