

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
Институт педагогики и психологии детства
Кафедра педагогики и психологии детства

**ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД
В РАЗВИТИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ
ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Выпускная квалификационная работа

Квалификационная работа
допущена к защите
Зав. кафедрой Е.В. Коротаева

Исполнитель:
Загвоздина Татьяна Олеговна,
обучающийся группы НАЧ-1501

дата

подпись

подпись

Руководитель:
Бухарова Инна Сергеевна,
канд. пед. наук, доцент

подпись

Екатеринбург 2019

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	6
1.1. Понятие самостоятельности в обучении.....	6
1.2. Особенности развития самостоятельности детей младшего школьного возраста.....	11
1.3. Методика реализации дифференцированного подхода к обучению младших школьников при развитии самостоятельности.....	20
ГЛАВА 2. ОПЫТНО–ПОИСКОВАЯ РАБОТА ПО ДИАГНОСТИКЕ И РАЗВИТИЮ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ.....	33
2.1. Описание диагностических методик и показателей диагностики самостоятельности детей младшего школьного возраста.....	33
2.2. Описание хода работы по реализации дифференцированного подхода, способствующего развитию самостоятельности младших школьников.....	40
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	51
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ.....	54
ПРИЛОЖЕНИЕ 1.....	60

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность данного исследования для теории и практики работы начальной школы в периоды кризиса и реорганизации образовательных систем, во-первых, заключается в потребности самостоятельных людей, имеющих собственный взгляд на проблемы. Во-вторых, в организации учебной деятельности для развития самостоятельности, формирования определенной мотивации и личностных черт.

В младшем школьном возрасте складываются благоприятные предпосылки для развития самостоятельности и преобразования собственного опыта деятельности как важного источника личностного роста и саморазвития. Большинство исследователей подчеркивают, что младший школьный возраст является наиболее сензитивным для развития самостоятельности, так как именно в этот период происходит становление новообразований, от которых во многом зависит успех или неуспех взрослого человека.

Одним из эффективных условий развития самостоятельности является дифференцированный подход. В.А. Сухомлинский утверждал, что методы, используемые в учебной деятельности, должны вызывать интерес у ребенка к познанию окружающего мира, а учебное заведение стать школой радости, радости познания, радости творчества, радости общения. Это определяет главный смысл деятельности учителя: создать каждому ученику ситуацию по формированию мотивации к учебной деятельности и развитию самостоятельности обучающихся.

Таким образом, существуют противоречия:

- между необходимостью создать условия для развития самостоятельности у детей младшего школьного возраста и сложившейся системой начального образования, ориентированной в основном на овладение обучающимися предметными знаниями, умениями и навыками;

- между необходимостью развивать у младших школьников самостоятельность и недостаточной разработанностью методического обеспечения, позволяющего целенаправленно осуществлять этот процесс.

На основании выделенных противоречий, анализа философской, психолого-педагогической литературы, а также в результате изучения опыта работы начальной школы была сформулирована проблема исследования, заключающаяся в теоретическом осмыслении педагогических средств, обеспечивающих высокий уровень развития самостоятельности младших школьников.

Все вышеизложенное обусловило актуальность и выбор темы исследования: «Дифференцированный подход в развитии самостоятельности детей младшего школьного возраста».

Цель данной работы заключается в теоретическом обосновании возможности дифференцированного подхода в развитии самостоятельности младшего школьника.

Объект исследования – процесс развития самостоятельности в младшем школьном возрасте.

Предмет исследования – дифференцированный подход, способствующий развитию самостоятельности младших школьников.

Для достижения поставленной цели необходимо было решить следующие **задачи**:

1. Проанализировать проблему самостоятельности младших школьников в психолого-педагогической литературе.
2. Определить основные критерии диагностики самостоятельности младших школьников и подобрать диагностические методики.
3. Провести диагностику самостоятельности младших школьников, представить анализ результатов исследования.
4. Разработать комплекс занятий на основе дифференцированного подхода для развития самостоятельности детей младшего школьного возраста.

Для достижения цели исследования и решения поставленных задач использовались следующие методы исследования: библиографический (изучение научной литературы по проблеме исследования); эмпирические (опрос, тестирование, наблюдение).

Практическая база исследования: муниципальное казенное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа №69 г. Екатеринбурга. В исследовании приняло участие 20 детей младшего школьного возраста.

Структура выпускной квалификационной работы состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы, состоящего из 58 источников и 1 приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

1.1. Понятие самостоятельности в обучении

Современному обществу нужны образованные, предприимчивые, инициативные люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения, прогнозировать возможные последствия, способные к сотрудничеству. В различных источниках термин «самостоятельность» определяется по-разному. В энциклопедии по психологии самостоятельность трактуется как «волевое качество личности, заключающееся в умении ставить перед собой цели по собственной инициативе, находить пути их достижения и выполнить принятые решения без посторонней помощи» [24, с. 544].

В словаре по социальной педагогике самостоятельность определяется как «обобщенное качество личности, которое проявляется в инициативности, критичности, адекватной самооценке, чувстве ответственности за свою деятельность и поведение» [36, с. 320].

В словаре-справочнике по педагогике дается следующее определение: «Самостоятельность – свойство личности, способность систематизировать, планировать, регулировать и активно осуществлять свою деятельность без постоянного руководства и практической помощи извне» [27, с. 234].

По мнению, Е.О. Смирновой, самостоятельность – не столько умение исполнять какие-то действия без посторонней помощи, сколько способность постоянно вырываться за пределы своих возможностей, ставить перед собой новые задачи и находить их решения. Самостоятельность не означает полной свободы действия и поступков, она всегда заключена в рамки принятых в обществе норм. Каждому ребенку важна оценка его действий значимым взрослым – мамой или папой. Им важно радовать родителей своими новыми успехами и достижениями.

Академик И.С. Кон определяет самостоятельность как свойство личности, предполагающее, во-первых, независимость, способность самому, без подсказки извне, принимать и проводить в жизнь важные решения, во-вторых, ответственность, готовность отвечать за последствия своих поступков и, в-третьих, убеждение в том, что такое поведение реально, социально возможно и морально правильно [21, с. 118].

По мнению С.Л. Рубинштейна, самостоятельность является результатом большой внутренней работы человека, его способности ставить не только отдельные цели, задачи, но и определять направление своей деятельности [48, с. 720].

К.П. Кузовкова, исследуя труды венгерского учёного И. Молнар, указывает, что, по мнению автора, самостоятельность – это интегральное выражение многих эмоциональных и интеллектуальных свойств личности, направленности и воли [25, с. 82].

Проблема самостоятельной деятельности обучающихся и средств ее организации имеет свою историю. Она обсуждалась представителями передовой педагогической мысли на протяжении многих веков развития педагогики и школы. От Я.А. Коменского и до наших дней, встречаются указания на то, как важно, чтобы были созданы условия для воспитания самостоятельности учащихся, подчеркивается значимость самодеятельности в учении и развитии учеников.

Уже в глубокой древности ученые-философы основали школу, в основе которой был заложен принцип общения учителя и учеников в неформализованной обстановке. Ее передовые представители Сократ, Платон и Аристотель. В течение трех поколений они считали основными ценностями подхода к педагогической деятельности – душу, личность, свободу, выбор, самостоятельность, самоопределение.

Свое дальнейшее развитие эти положения получили в сочинениях гуманистов эпохи Возрождения (Т. Мор, М. Монтель, Т. Кампанелла, Ф. Рабле, Э. Роттердамский). В средневековье, в разгар господства религиозной

идеологии и процветания начетничества, зубрежки, схоластики они выдвигали идеи всестороннего и гармоничного развития человека, требовали воспитания мыслящей, самостоятельной личности.

Ценные мысли об активизации познавательной деятельности учащихся изложены в трудах Ф.А. Дистервега, Я.А. Коменского, И.Г. Песталоцци, Ж.Ж. Руссо, К.Д. Ушинского и др.

Так, Я.А. Коменский высказал важную мысль: воспитание имеет целью не только совершенствование человека само по себе, но и подготовку его к усовершенствованию окружающей жизни [21, с. 118]. В «Великой дидактике» он направлял современную молодежь против обучения «чужим умом». «Не уметь хорошо выражать свои мысли недостаток, но не иметь самостоятельных мыслей еще гораздо больший; самостоятельные же мысли вытекают из самостоятельно же приобретенных знаний». Только таким образом можно подготовить людей к самостоятельной деятельности в различных областях жизни.

Кроме этого, необходимо учить тому, что ученику интересно, чтобы он был активным участником собственного обучения и воспитания, предлагал философ-просветитель Ж.Ж. Руссо.

Идеи свободного и естественного развития ребенка нашли признание и продолжение в деятельности Ф. Гегеля, Д. Дьюи, Г. Спенсера, Ф. Фребеля, Ф. Шеллинга. Например, И. Фихте считал, что «ученик должен самостоятельно, собственным трудом приобретать все сведения, посредством свободной деятельности своего ума...» [23, с. 295]. В это же время разработка педагогических идей по проблеме осуществлялась отечественными педагогами А.Я. Гердом, Н.А. Добролюбовым, Н.И. Пироговым, Д.И. Писаревым, Л.Н. Толстым. Выступая за самостоятельность обучающихся Д.И. Писарев наиболее важным источником пробуждения интереса считал связь преподавания с жизнью.

Огромный педагогический материал по проблеме воспитания самостоятельности содержат труды Н.К. Крупской и К.Д. Ушинского.

В своих работах К.Д. Ушинский неоднократно подчеркивал важность в учебном процессе активности и самостоятельности учащихся, определяя роль учителя – руководить и направлять их работу. Он впервые поставил перед учителем задачу научить учеников учиться: «...следует передать ученику, не только те или иные познания, но и развить в нем желание и способность самостоятельно, без учителя, приобретать новые познания» [16, с. 215].

Значение воспитания самостоятельности для развития подрастающего поколения подробно раскрываются в работах Н.К. Крупской. Заявляя, что школа не будит самостоятельности обучающегося, она писала о необходимости создания новой, свободной школы [18].

Таким образом, большинство зарубежных и отечественных ученых рассматривали самостоятельность как важнейшее качество личности.

На необходимость развития самостоятельности учащихся нацелены и современные научные исследования.

Л.С. Выготский считал необходимым так организовывать «воспитательную среду», чтобы она могла порождать в ребенке побуждение к самостоятельному упражнению и внутреннее удовольствие от процесса тренировки [7, с. 358].

А.К. Осницкий, В.И. Селиванов приводят доказательства связи самостоятельности с поведением личности, ее нравственно-волевыми качествами. Так, А.К. Осницкий предлагает воспитывать самостоятельность и волю, решая проблему саморегуляции [18]. В.И. Селиванов говорит, что воля личности проявляется лишь в сознательно-направленном акте, когда человек борется для достижения поставленной цели [15].

Когда говорят о самостоятельности, заводят речь об инициативе, уверенности в принятии решений, умении находить выход из трудного положения, правильно оценивать себя, выделять главное, исправлять ошибки.

Самостоятельность напрямую связана и с волевыми процессами. Чтобы

принять самостоятельное решение, нужны не только знание, опыт, мотивация, но и волевые усилия.

Таким образом, можно выделить три признака: умение – мотив – воля, характеризующие самостоятельность как свойство личности и деятельности. Они тесно связаны между собой и взаимообусловлены. Не случайно самостоятельность рассматривается психологами и педагогами как стержневое свойство личности и тесно связано с такими личностными качествами, как активность и ответственность.

Действительно, самостоятельности не может быть без ответственности, т.е. необходимости и обязанности отвечать за свои действия. Предпосылкой ответственности является возможность выбора. Сложность в том, что, выбирая один путь, тем самым исключается другой, а точнее – другие. Тем самым берется ответственность и за отвергнутое, не принятое. Ответственность невозможна без правильной, или адекватной самооценки.

Самостоятельность включает в себя следующие показатели: инициативность, независимость и ответственность.

В толковом словаре Д.Н. Ушакова инициативность определяется как качество предприимчивой личности, способной самостоятельно и активно действовать [38].

Независимая личность в этом же словаре толкуется как самостоятельная, не находящаяся в подчинении или в зависимости от кого-либо.

Ответственность рассматривается как положение личности, в ситуации, когда лицо выполняет какую-либо работу, отдает полный отчет в своих действиях и берет на себя вину за все возможные последствия.

Таким образом, из рассмотренных нами определений понятия «самостоятельность», данных психологами и педагогами, видно, что она является одним из важнейших качеств человека, без нее невозможно полноценное развитие личности. Она включает в себя, систему саморегуляции деятельности, то есть способствует формированию поведения

в будущем.

Обобщить понятие самостоятельности можно так: самостоятельность – это качество личности, которое заключается в умении независимо, без подсказки извне, принимать и воплощать в реальность важные решения. Уметь систематизировать и регулировать свою деятельность, быть готовым отвечать за свои поступки.

1.2. Особенности развития самостоятельности у детей младшего школьного возраста

Психологи считают, что стремление к самостоятельному, лишенному давления извне, изучению и освоению окружающего мира это естественная потребность, заложенная в ребенке самой природой. По их мнению, фраза «Я сам» означает начало становления личности. Но самостоятельность не рождается сама по себе, она формируется по мере взросления ребенка и на каждом возрастном этапе имеет свои особенности. Особое место в этом деле занимает школа. С поступлением в школу ребенок начинает играть новую социальную роль: он – ученик, он – ответственный человек, с ним советуются и считаются. Усвоение норм поведения, выработанных обществом, позволяет ребенку постепенно превратить их в свои собственные, внутренние требования к самому себе. Для этого необходимо технически грамотно выстроить процесс воспитания. А начинать воспитание следует с диагностики, с учета возрастных особенностей и возможностей детей данного возраста, при этом следует учитывать, что самостоятельность связана с личностными качествами.

Проблема самостоятельности обучающихся в отечественной педагогике XX века является главной и последовательно разрабатывается на всех этапах развития образовательной системы. В частности, в педагогической и психологической литературе XX века 20-30-х годов, самостоятельность связывается с общими задачами воспитания и обучения

подростающего поколения, в результате чего, проблему самостоятельности рассматривают как необходимое качество личности.

В наше время проблема самостоятельности в деятельности младших школьников приобрела особое значение, так как самостоятельность необходима не только в учебных целях, но и для формирования у обучающихся потребностей в непрерывном образовании и самообразовании. А также для умения видеть сущность стоящей перед ними задачи и ориентироваться в новых условиях жизни и труда.

Для младшего школьного возраста характерен ряд противоречий. Главное из них заключается в том, что ребенок в одно время тяготеет к противоположным позициям: ребенка и взрослого человека. В одном случае, он все еще остается ребенком – человеком, без тягостных обязанностей, живущий ради своего удовольствия, окруженный вниманием и заботой, ведомый, зависимый материально и эмоционально от взрослых, не несущий настоящей ответственности за совершенные поступки и т. д. С другой стороны, для него очень важно быть школьником, т. е. человеком ответственным, трудящимся, самостоятельным, старательным, имеющим своей обязанностью исполнять долг перед взрослыми и своим будущим, преобладающим над текущими желаниями, и пр.

Это главное столкновение проявляется и в целом ряде других, возникающих противоречий в связи с приходом ребенка в образовательное учреждение (школу). Приведем наиболее характерные из них, вызванные изменением внешних условий жизни ребенка:

- интерес младшего школьника в интенсивной двигательной активности сталкивается с неизбежностью проводить сидячий образ жизни, в буквальном смысле не двигаться на уроке, при выполнении домашних заданий и даже на перемене;
- влечение к игре вступает в противоречие с неизбежностью отказываться от нее в угоду образовательной деятельности;

- коммуникабельность должна сопровождаться необходимостью дисциплинированного поведения на уроке, во время которого нельзя разговаривать и положено заниматься самостоятельно;

- однообразность школьной жизни, неполнота ярких, живых событий в ней, упор на интеллектуальный рост вступают в конфликт с умением ребенка бурно проживать происходящее, эмоционально проявлять свое отношение на все события;

- отсутствие единства между потребностью обучающегося в личностном, лишенном формальности общения со взрослыми и доминировании делового, функционального общения с одним из самых значимых взрослых – с учителем и пр. [43, с. 167].

Младший школьный возраст отличается характерными отношениями к окружающему миру (картина мира) и с миром (чем мир является для человека), к себе (образ «Я») и с собой (чем человек является для себя) [47, с. 56]. Мир предстает для ребенка в виде бесконечного многогранного, защищенного старшими места для игры и дружбы, постижения и взаимосвязи с природой. Исходя из сказанного, эти отношения с миром удобные.

Вместе с тем младший школьный возраст – является периодом, когда ученик делает важный шаг во время выделения самого себя из мира близких старших. Данная ситуация происходит в следствие появления в жизни ребенка принципиально нового авторитетного взрослого – учителя. Учитель – обладатель того самого социального положения, с которым ребенок до поступления в школу не встречался. Одобряемые или не одобряемые преподавателем поступки, неудовлетворительные или хорошие отметки, поставленные им, дают начало для конструирования отношения обучающегося с большинством взрослых, а не только со сверстниками. [37, с. 44].

Следует, что отношения с ровесниками в младшем школьном возрасте начинаются в учебной деятельности или же по ее поводу, находящиеся под

контролем учителя, который реализует все, что предполагает слово «школа», в руках которого находится большой важности инструмент влияния на каждого школьника – отметка.

Деятельность и взаимоотношения шестилеток корректируются классным руководителем. Под его управлением дети получают навыки коллективного общения, которые носят общественную направленность. Самоуправление понимается ребенком как возможность определяться в коллективе. Регуляция производится через отношение ребенка к самому себе, обязанности, которые у него имеются. У обучающихся начальных классов происходит перемена понимания самооценки: конкретно-ситуативная самооценка делается более обобщенной. Обобщенность самооценки подразумевает эталон установленного поведения. Таким эталоном для детей является нравственный пример. Известно, что степень развития самооценки устанавливает процесс становления самоконтроля. Важно, однако, что младшие школьники в силах совершать самоконтроль лишь под руководством взрослого или в коллективе сверстников. Возникает надобность в самовоспитании, определении своей неповторимости, в выделении характерных качеств [37, с. 43].

Эмоционально-нравственные отношения в начальных классах дифференцированы в незначительной степени. При этом, вместе с появлением таких значимых нравственных чувств, как чуткость, щедрость, готовность помочь и защитить, возрастает эмоциональность – условие становления у обучающихся склонности к сочувствию, сопереживанию; воспитание отзывчивости, доброты, милосердия, стремления к справедливости и других качеств, которые становятся основными элементами нравственных [37].

В младшем школьном возрасте происходит интенсивный рост потребностей: сменяется их направленность, потребности оказываются более сознательными и саморегулируемыми.

Интенсивно развиваются дальше волевые процессы. Особенности волевых качеств человека являются основной стороной характера личности, и воспитанию этих качеств следует уделять особое внимание. В образовательном процессе и в обществе сверстников у младшего школьника прежде всего формируются такие волевые черты характера, как самостоятельность, уверенность в собственных силах, настойчивость, выдержка. В роли одного из новообразований в становлении личности младшего школьника выступают относительно устойчивые формы поведения и деятельности [38; с. 86]. Чувствуется сдержанность и самостоятельность. Самостоятельность является профилактической мерой деятельностно-поведенческой ситуативности.

Ведущее место в формировании правильного поведения младших школьников занимают взрослые (учитель, родители). Тем не менее, это управление не должно занимать место самостоятельности детей, поскольку чрезмерная опека, выполнение работы за обучающихся, подсказывающие вопросы и прочие похожие действия взрослых порождают склонности к пассивному поведению у школьника.

По завершению периода младшего школьного возраста значимость обдуманых поступков возрастает. У ребенка накапливаются навыки самоконтроля. Условия контроля извне над совершением поступков теряют свое бывшее значение. Как показали еще Л.С. Выготский, а затем А.Н. Леонтьев, многие психические процессы у младшего школьника приобретают опосредованный характер [37, с. 161]. Дети сознательно обращаются к выработанным нормам общества, при помощи которых познание собственных действий и поступков становится возможным. В данном заключается основа произвольности как психологического новообразования. В начальных классах произвольность в действиях становится еще устойчивее, связано это с усиливающимся воздействием детского коллектива.

В возрасте младшего школьника мотивация приобретает силу, которая инициирует активность. Имеющиеся научные сведения указывают на то, что к началу младшего школьного возраста дети достигают выраженных показателей самостоятельности в разных видах деятельности: в игре, в труде [38; 40; 42; 46].

Развитие у обучающегося самостоятельности происходит во время образовательной деятельности, которая является целенаправленной, нацеленной на результат, необходимой, произвольной. Окружающие дают ей оценку и поэтому она определяет положение школьника в обществе, от чего зависит и его внутренняя позиция, и его самоощущение, эмоциональное благополучие [43]. В учебной деятельности у него формируются умения самоконтроля и саморегуляции.

Самостоятельность ребенка во время учебной деятельности проявляется, главным образом, в необходимости и умении самостоятельно мыслить, в способности ориентироваться в новых условиях, самому находить вопрос, задачу и обнаруживать подход к их решению [45]. Самостоятельность проявляется, к примеру, в умении по-своему подойти к анализу нестандартных учебных задач и выполнению их без посторонней помощи. Характерной чертой самостоятельности младшего школьника выступает критичность ума, способность демонстрировать собственную точку зрения, независимость.

По мнению А.И. Зимней самостоятельная работа обучающегося – результат грамотно организованной его учебной деятельности во время учебного занятия, что мотивирует самостоятельное её развитие, расширение и продолжение в свободное время. Самостоятельная деятельность рассматривается как высший тип учебной деятельности, который требует от ученика высокого уровня самосознания, рефлексивности, самодисциплины, ответственности, и доставляющий ученику удовлетворение, как процесс самосовершенствования и самосознания [39, с 42].

Много возможностей в целях развития самостоятельности школьников имеет учитель не только на уроке, но и во внеурочной работе. Общественные поручения, помощь товарищам, коллективные дела – все это следует устраивать так, чтобы школьники сами проявляли свою самостоятельность и не происходила подмена инициативы ребят.

В младшем школьном возрасте особое место продолжает занимать игровая деятельность [42, с. 27]. Самостоятельность наблюдается в замысле и в развертывании сюжетов трудных игр в коллективе, в умении самостоятельно выполнить сложное и требующее ответственности дело, доверенное группе. Выросшая самостоятельность обучающихся отражается на их умении оценивать работу и поведение других ребят.

В данный период продолжают занимать большое место игры детей по ролям. Играя, младшие школьники желают научиться тем качествам личности, которые притягивают их в настоящей жизни. Так, малоуспевающий школьник примеряет на себя роль хорошего ученика и в игровых, упростившихся в сопоставлении с реальными условиями, оказывается в силах выполнить ее. Очевидно, что положительный результат такой деятельности будет проявляться в том, что обучающийся начинает предъявлять к себе те требования, которые нужны, чтобы стать хорошим учеником. Таким образом, ролевую игру можно рассматривать как способ побуждения младшего школьника к самовоспитанию.

В младшем школьном возрасте ребята с наслаждением играют еще в дидактические игры (сюжетные, предметные, соревновательные). В них присутствуют такие составляющие работы как: игровая задача, игровые мотивы, учебные заключения задач. В итоге ученики приобретают свежие познания по содержанию игры. В сравнении с прямой постановкой учебной задачи, как это случается на уроках, в дидактической игре она появляется как игровая задача самого ученика. Методы же ее решения считаются учебными [41, с. 67]. Обучающиеся младшего школьного

возраста с большой заинтересованностью делают те трудовые поручения, в которых присутствует игровой характер [39, с. 43].

В младшем школьном возрасте воздействие на становление важнейших качеств личности оказывает, кроме учебной, деятельность и трудовая. Выделение труда в самостоятельную, серьезную работу изменяет его характер и сущность. Труд становится обладателем развернутой деятельности, состоящей из ряда действий [44].

Довольно необходимым считается развитие на уроках труда такого волевого свойства, как самостоятельность. Отличительной чертой младшего школьника в начале обучения считается внимание не к результату, а к процессу труда. Ввиду большой отвлекаемости и произвольности сначала ребенок то и дело не идет по заданному эталону, получает некие случайные подробности и начинает сам придумывать. Обучение детей младшего школьного возраста планированию, составлению чертежей, пооперационным действиям учит работать последовательно, целеустремленно, развивает произвольность.

Существенную роль для формирования самостоятельности у обучающегося в начальной школе в трудовой деятельности приобретают чувства, которые зависят от благополучно выполненной работы. Ученик получает радость, удовлетворение из-за того, что он сам что-нибудь делает своими руками, у него отлично выходит та или же другая вещь, от помощи взрослым. Все перечисленное мотивирует его к активной трудовой деятельности [46, с. 113]. Существенное значение тут содержит похвала учителя, родителей, взрослых и др.

Из опыта можно сказать, что школьники, на которых в семье лежат конкретные трудовые обязанности, в большинстве случаев, обучаются с хорошими результатами и у них складывается положительное отношение к учебному труду [38, с. 48]. Организуют и направляют трудовую деятельность взрослые, и их цель – достичь максимальной самостоятельности, умственной активности ученика в процессе труда.

Особую ценность для становления в этом возрасте имеет стимулирование и по максимуму использование самостоятельности в учебной, трудовой, игровой деятельности ребят. Повышение такой мотивации, для последующего развития которой младший школьный возраст является более благоприятным периодом жизни, дает неоднозначную пользу: во-первых, у ребенка укрепляется полезная и довольно стойкая личностная черта – самостоятельность; во-вторых, это приводит к быстрому развитию разного рода других способностей ученика.

Таким образом, самостоятельность определяется как одно из ведущих качеств личности, выражающееся в умении ставить перед собой определенные цели и добиваться их достижения собственными силами. Самостоятельность предусматривает 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 нестандартных решений. Рассматривая самостоятельность как свойство личности, современные исследователи подчеркивают, что ее интегративная роль выражается в объединении других личностных проявлений общей направленностью на внутреннюю мобилизацию всех сил, ресурсов и средств для осуществления избранной программы действий без посторонней помощи.

Возрастные особенности младших школьников характеризуются формированием таких волевых качеств как самостоятельность, уверенность, настойчивость, сдержанность. Внешними признаками самостоятельности учащихся являются планирование ими своей деятельности, выполнение заданий без непосредственного участия педагога, систематический самоконтроль за ходом и результатом выполняемой работы, ее корректирование и совершенствование. Внутреннюю сторону самостоятельности образуют потребностно-мотивационная сфера, усилия школьников, направленные на достижение цели без посторонней помощи.

Самостоятельность школьников формируется в трудовой, игровой деятельности, в общении в коллективе сверстников и под влиянием авторитета педагога, как значимой личности.

Находясь в поиске методов в развитии самостоятельности, позволяющих успешно учить всех, уделяя должное внимание каждому ученику, учитель должен уметь с одинаковым успехом работать с детьми разного уровня развития самостоятельности. Необходим дифференцированный подход для развития самостоятельности младших школьников.

1.3. Методика реализации дифференцированного подхода к обучению младших школьников при развитии самостоятельности

Чтобы процесс воспитания самостоятельности был как можно более эффективным, следует соблюдать некоторые условия.

Важное условие – наличие у ребенка знаний, умений и навыков. Они определяют уровень готовности учащихся к самостоятельному действию. Обучающийся, который отвергает помощь и одновременно стремится к независимости, является скорее самонадеянным, если не имеет необходимые умения. Из этого следует, что важно способствовать становлению потребности в учебной деятельности и мотивов учебных действий. Именно желание и умение учиться характеризуют младшего школьника как субъекта учебной деятельности, обладающего такими важными личными качествами, как самостоятельность, инициативность, ответственность и т.д.

Сотрудничество ученика с педагогами и товарищами также необходимо для успешного воспитания самостоятельности. Общение, происходящее в процессе совместной деятельности, приобщает ученика к культурным ценностям, к опыту взрослых и сверстников. Особенно ценно сотрудничество, когда оно побуждает к самопознанию и самореализации.

Учитывая это, В.А. Лебедев представляет необходимые условия

развития самостоятельности в таком сочетании:

- учет индивидуального своеобразия и возможностей обучающегося;
- безоценочное восприятие обучающегося;
- актуализация потребности младшего школьника в игровой деятельности;
- подбор и разнообразие видов деятельности, занятий и увлечений;
- стимулирование творческого самовыражения ученика;
- обеспечение сочетания обязательных и свободно избираемых обучающимся видов занятий;
- система согласованных требований и ожиданий от ученика со стороны семьи и школы;
- содействие осознанию школьником своего «Я» среди других значимых в процессе коллективной или индивидуальной деятельности [10].

Хороший результат в воспитании самостоятельности, уверенности и способности может быть получен в ходе организации форм работы с детьми в условиях школы, которые представлены в табл. 1.

Таблица 1

Формы работы с детьми в условиях школы

Формы работы	Задачи	Результат
Организация дежурства.	Воспитание у детей самостоятельности (без напоминания выполнять свои обязанности). Оказание при необходимости старшими детьми помощи младшим. Овладение детьми навыками личной гигиены, самообслуживания и самодисциплины.	Выработка привычки соблюдать распорядок дня, расписания и график дежурств. Формирование у старших детей чувства ответственности за младших.
Конкурс «Чистая комната».	Развитие у детей соблюдения порядка, чистоты, уюта, комфорта в комнатах.	Выработка чувства ответственного хозяина. Высокого уровня осознанной деятельности, без посторонней помощи.

Продолжение таблицы 1

Диспуты, дискуссии на нравственные темы.	Организация мероприятий, вызывающих чувство уважения к собеседнику, его мнению, точке зрения и т. д. Обсуждение различных тем Привитие культуры общения.	Выработка правил общения, умения самостоятельно излагать свои мысли.
Игра (сюжетно-образовательная, сюжетно-ролевая и др. игры).	Формирование и развитие восприятия, мышления, памяти, речи.	Приобретение опыта в собственной деятельности, разнообразные знания через игру.

Также при развитии самостоятельности в обучении младших школьников большую роль играет дифференцированный подход. Слово дифференциация было заимствованного из иностранного словаря и означает, как расслоение, разделение, расчленение единого целого на несколько частей, ступеней или форм. Идентичное определение имеется и в русском словаре, но именно термин дифференциация является наиболее полным, поскольку под этим термином подразумевается это разделение при том, что в этот момент будет происходить процесс изучения какого-либо объекта.

Дифференциация в процессе обучения предполагает, что будет также использоваться разделение обучающихся на группы, на основании некоторых особенностей, которое будет осуществляться для следующего группирования, таким образом можно предположить, что в дифференциации имеет место интеграция, которая выражается в процессе объединения обучающихся. При всём при этом, следует также учесть, что разделение учащихся, а также последующее их объединение может быть явным, т.е. каждая группа будет четко определена и отделены друг от друга, но и не явным, т.е. когда границы будут стерты или размыты, что позволит участникам групп свободно перемещаться [5, с. 26].

Разделение обучающихся на группы – это один из самых существенных признаков дифференциации, но как оказалось на практике, не единственный. Другим не менее значимым моментом является также различия в построении процесса обучения в некоторых группах. При дифференциации

обязательным условием является то, что процесс обучения обязательно должен меняться. Это положение подтверждается фактами практики в педагогике, когда были созданы классы разных уровней подготовки детей без каких-либо изменений в образовательном процессе, что в свою очередь не привело ни к какому результату, поскольку у учеников отсутствовала мотивация к усвоению новых знаний. И для того, чтобы дать четкое понятие определению «дифференциация», требуется решить один важнейший вопрос – о признаках, которые будут положены в основу разделения учеников на группы. Это особенности каждого учащегося, на основании которых и будет происходить группировка в условиях дифференциации. В современной психолого-педагогической литературе термин «дифференциация обучения» трактуется по-разному: от структурирования педагогического процесса, разделения его на несколько уровней (А. Конев) к отождествлению с понятиями индивидуализация обучения и индивидуальный подход [27]. Существует и такой подход, когда дифференциацию рассматривают как вариативность по содержанию и типами учебных заведений, групп и т.д.

Несмотря на длительность практического применения и теоретического истолкования идеи дифференцированного обучения, понятие «дифференцированное обучение» до сих пор трактуется по-разному: как особая форма организации обучения обучающихся (М. Данилов, Б. Есипов, В. Крутецкий, Н. Мойсеюк, И. Унт), как способ индивидуализации обучения (В. Монахов, В. Орлов), как необходимое условие и основа реализации принципа индивидуального подхода (И. Бутузов, Е. Рабунский), как система обучения, по которой каждый обучающийся во время овладения некоторым минимумом общеобразовательной подготовке, получает право на гарантированную возможность уделять внимание тем направлениям, которые большей мерой отвечают его наклонам (С. Алексеев, О. Бугаев, В. Гусев).

Представим различные определения понятия «дифференцированное обучение» в Таблице 2.

Понятие «дифференцированное обучение»

Автор	Определение	Источник
В. Монахов, В. Орлов, В. Фирсов	Процесс создания оптимальных условий для развития личности на основе учета с одной стороны индивидуальных особенностей каждого, а с другой – специфики регионов, типа учебных учреждений, социальных и культурных факторов, присущих каждому учебному заведению и его окружению	Монахов В. Дифференциация обучения в средней школе / В. Монахов, В. Орлов, В. Фирсов // Советская педагогика. – 1990. – № 8 – С. 42–47
И. Осмоловская	Принцип организации учебного процесса, при котором учитываются индивидуально-типологические особенности интеллектуальной деятельности, создаются группы учащихся, элементы дидактических систем	Осмоловская И. Организация дифференцированного обучения в современной общеобразовательной школе. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998 – 160 с. (с. 5–12)
Е. Рабунский	Дифференциация – это раздел учебных планов и программ в старших классах средней школы путем создания спецклассов и путем специализированных	Рабунский Е. Индивидуальный подход в процессе обучения школьников (На основе анализа их самостоятельной деятельности) / Е. Рабунский. – М.: Педагогика, 1975. – 184 с. – С. 18
Ю. Конаржевский	Дифференциация – это обеспечение образовательных возможностей в соответствии с индивидуальными различиями, происхождением, интересами, склонностями и потребностями всех учащихся с целью достижения каждым учеником конечных целей образования наиболее экономным путем	Конаржевский Ю. Система, урок, анализ. – Псков: ПОИПКРО, 1996. – 440 с. – С. 22
С. Гончаренко, В. Володько	Во-первых, дифференциация в процессе обучения – это распределение индивидуальных качеств личности с определенными признаками, присущими нескольким ученикам; во-вторых, это особый подход учителя к различным группам учеников или отдельных учеников; в-третьих, это развитие творческих сил каждого ученика, расширение детских интересов, их мировоззрения, представлений, возможностей, углубленного обучения	Гончаренко С., Володько В. Проблемы индивидуализации процесса образования // Педагогика психология. – 1995. – № 1. – С. 63–71. – С. 67.

Педагогическая система дифференцированного обучения является особой динамической системой, которая содержит в себе все составляющие

учебного процесса: цель, содержание, методы, средства и направлена на формирование общеобразовательных умений и навыков, развитие познавательных интересов, усиление мотивации обучения, воспитанию личностных качеств [33]. Основной целью любой педагогической технологии является развитие ребенка. Развитие, как известно, должно исходить из достигнутого уровня, однако у школьников одной возрастной группы этот уровень разный. Поэтому очевидна необходимость выявления уровня развития ребенка, то есть его способности к обучению и быстроте усвоения.

По своей структуре дифференцированное обучение понятие многогранное, поэтому необходимо придерживаться в основном одной цели – обеспечить одинаковый темп продвижения каждого ученика при выполнении самостоятельной работы. То есть, чтобы каждый ученик работал в меру своих творческих сил, чувствовал уверенность в себе, ощущал радость труда, прочно и более сознательно усваивал программный материал.

Применение дифференцированного подхода к учащимся на различных этапах учебного процесса в конечном итоге направлено на овладение всеми учащимися определённым минимумом знаний, умений и навыков.

Рассмотрим этапы и способы дифференциации обучения.

Организация учителем внутриклассной дифференциации включает несколько этапов:

1. Определение критерия, на основе которого выделяются группы учащихся для дифференцированной работы.
2. Проведение диагностики по выработанному критерию.
3. Распределение детей по группам с учётом результатов диагностики.
4. Выбор способов дифференциации, разработка разноуровневых заданий для созданных групп учащихся.
5. Реализация дифференцированного подхода к школьникам на различных этапах урока.
6. Диагностический контроль по результатам работы учащихся, в соответствии с которым может изменяться состав групп и характер

дифференцированных заданий.

Организационный уровень включает в себя внутреннюю форму дифференциации младших школьников в рамках класса. Дифференциация обучения содержит не только учет индивидуальных психологических особенностей, но и комплекс ограничений для всех типологических групп в образовательном процессе, то есть единую образовательную среду, единый учебный материал, единые требования к качеству освоения знаний, необходимость групповой учебной деятельности [25].

Процесс управления учебной деятельностью определяется организационной формой, через которую она осуществляется. Наиболее распространенными формами технологии дифференцированного обучения является работа учеников парами или в малых группах. Организация временных малых групп может быть в двух вариантах: без учета уровневых достижений учеников и с учетом ситуативных уровневых достижений. Первый вариант хорошо изучен в психологии и педагогике. На этой основе построены практически все составляющие групповых технологий. Но часто возникают ситуации, в которых существует необходимость выделить группы с учетом актуального достижения учениками уровня запланируемых результатов обучения [3]. Работы Л. Венгера, О. Запорожца, Б. Теплова свидетельствует о том, что для развития способностей учеников необходим благополучный интеллектуальный фон обучения и воспитания, который может быть создан в условиях гетерогенного класса, что определяет принципу обучения в «зоне ближайшего развития» учащихся.

Все исследователи групповых форм работы (М. Виноградова, Х. Лийметс, К. Нор, И. Чередов, О. Ярошенко и др.) едины во мнении, что эффективность использования групповой учебной деятельности зависит от ее рационального планирования и организации, что требует умение учителя применять эту форму работы:

- 1) в зависимости от цели урока, особенности учебного материала осознанно выбирать форму и вид групповой работы;

2) правильно формировать группы: а) с учетом психологической совместимости, представителей одной группы и наличием в составе малых групп не менее 50% учеников, которые способны на определенном уровне осуществлять учебные действия; б) учитывать индивидуальные и возрастные особенности детей; межличностные отношения, их желание совместно работать над решением учебных заданий; в) предыдущую подготовку детей (сформированность навыков самостоятельной работы, умение работать в группе); г) потенциальные возможности для успешной совместной деятельности, личностные качества учащихся (стеснительность, гордость, болтливость);

3) дифференцировать задания по уровню сложности, объемом в соответствии с особенностями групп учащихся, разрабатывать определенные инструкции по их выполнению и памятки для направления групповой работой; прогнозировать меру учительской помощи группам учеников;

4) учить обучающихся совместно работать, то есть согласованно выполнять групповые задания в условиях дискуссии, взаимопомощи, поддержки и взаимоуважения, обеспечивать позитивное отношение учащихся к групповой работе и др.

Такие исследователи как: А. Бенно, М. Виноградова, В. Окунь и др. настаивают, что, применяя групповую форму обучения, учитель должен не только методически направлять деятельность групп, регулировать их темп работы, но и хорошо владеть методикой определения заданий для групповой работы: общих для всех групп и дифференцированных; основных, что определено программой, и дополнительных, повышенной сложности. Решение заданий должно требовать умственных усилий для развития мышления и одновременно соответствовать реальным учебным возможностям учащихся [9].

Анализ передового опыта по вопросам организации групповой работы школьников (В. Котов, Х. Лийметс, В. Лозовая, Е. Пехота, А. Савченко, Г. Цукерман, И. Чередов, О. Ярошенко и др.) свидетельствуют, что групповая

учебная деятельность школьников может применяться на всех этапах процесса обучения благодаря неограниченным возможностям для общения, что включено в структуру групповой деятельности как необходимое условие его применения. Доказано, что групповая форма работы находит свое применение в решении всех дидактических проблем: в изучении нового материала, что создает предпосылки для анализа субъективного опыта каждого учащегося и создает наглядно-чувственную опору для формирования понятия; в выполнении упражнений в группе, что обеспечивает быструю обратную связь и увеличение познавательной активности учеников; в тематическом и итоговом повторении учебного материала, что способствует мобилизации, систематизации знаний школьников и имеет большой личностный смысл для каждого ученика в составе группы. Возможность эффективного применения групповой работы на всех этапах процесса обучения дает возможность прогнозировать, планировать меру учительской помощи группам учеников с похожими особенностями [16].

Дифференцированный подход в обучении включает соединение приемов фронтальной, групповой и индивидуальной работы на уроке. Возможна нелинейная организация урока, например, первая часть – обучение всех учеников согласно общей программе, вторая часть – дифференциация обучения с учетом индивидуально-психологических особенностей.

Дифференцированное обучение также включает в себя использование разных методов обучения, например, эвристического и исследовательского. Использование эвристического и исследовательского метода в дифференцированном обучении требует творческое применение знаний, много времени и значительных усилий учащихся, высокого уровня педагогической квалификации. Несмотря на то, что дифференцированное обучение включает использование творческой деятельности учеников на уроке, нельзя пренебрегать исполнительской и репродуктивной деятельностью, так как они допускают комбинацию разных методов и

приемов на уроке. Например:

– учитель начинает объяснение нового материала, а учащиеся заканчивают его изучение самостоятельно удобным для себя способом. При этом одни ученики получают устную инструкцию, другие – письменную. Отдельные учащиеся получают индивидуальную помощь от учителя либо от одноклассников в паре (группе);

– ученикам предлагается несколько вариантов заданий (одинаковых по сложности, но разных по форме исполнения), что отвечает типологическим особенностям учеников. Например, получая одну и ту же задачу, часть учеников составляют ее план решения, а другая часть – находят формулу решения, третья – перестраивает эту задачу [22].

Многие учителя дифференцируют задания эпизодично, кроме этого у них возникают трудности во время составления дифференцированных заданий для самостоятельной работы школьников. Вследствие чего – одни ученики не успевают в восприятии и осознании программного материала, а для других, они являются слишком легкие.

Реализация дифференцированного обучения дает возможность учителям оперативно учитывать готовность ребенка к изучению нового материала, обеспечить для каждого ребенка оптимальный характер познавательной деятельности на всех этапах обучения, одновременно создавать компенсаторные условия для школьников с трудностями обучения и одаренных детей при соблюдении обязательного объема учебного материала. Современная концепция дифференцированного обучения в своей методологической основе опирается на большие возможности. Ее принципиальное развитие лежит не в уменьшении требований к обучению учащихся, а в учете индивидуальности каждого ребенка. Индивидуальные особенности школьников в психических процессах и качество личности формируется и проявляется во время непосредственной активности общественно-полезной деятельности (учебной) под влиянием социальных условий и воспитательных возможностей.

Кратко охарактеризуем основные формы дифференцированного подхода на уровне класса. Дифференциация по психологическим особенностям личности. Это учет особенностей познавательных процессов учащихся: памяти, мышления, внимания, который может проявляться в специальных заданиях на развитие сосредоточенности, заданий на развитие логической памяти и т.д. Дифференциация по обученности предусматривает задания, устраняющие пробелы в знаниях [30].

На уровне школы к дифференциации по обученности можно отнести классы, сформированные по успеваемости, однако такую форму дифференцированного обучения считают неэффективной, так как обученность является гибкой. Данный вид дифференциации сопутствует другим педагогическим технологиям: модульной, полного усвоения знаний.

В последней после изучения темы и сдачи итогового норматива ученики разделяются на две группы: усвоившие и не усвоившие материал. Дальнейшая работа с этими группами, само собой, будет строиться иначе. Ученики, усвоившие материал, получают возможность углубить и расширить свои знания. С другой группой учеников организуется работа по коррекции изученного. В дифференциации по специальным способностям выделяются подвиды: по музыкальным, коммуникативным способностям, познавательным, художественным и т.п., например, изобразить что-либо на листе бумаги к уроку, исполнить музыкальное произведение для создания определенного эмоционального настроения и т.п.

В дифференциации по познавательным способностям разделяют академические (общие) способности к любой деятельности в любой сфере познания и специальные способности (к изучению биологии, или языков). К этому виду дифференциации может быть и отнесена уровневая дифференциация. Наиболее широкое распространение в практике получила дифференциация по склонностям и интересам учеников. Данный вид дифференциации проявляется в выполнении творческих заданий, а также заданий другого рода в соответствии с интересами. Основанием данного

вида, наряду с интересами учеников, являются их непосредственные способности к определенным областям. Такие способности чаще всего совпадают с интересами и склонностями детей.

После организации в школе дифференцированного обучения, может возникнуть проблема: какие формы выбрать. Для начала, нужно знать, какой у нас имеется выбор, то есть должны представить себе совокупность форм дифференцированного обучения. Отбирая индивидуальные и типологические особенности учащихся, которые могут служить основанием дифференциации, можно руководствоваться следующим: Значимость типологических и индивидуальных особенностей для процесса обучения; Выявление и учет особенностей в образовательной школе; Распространения среди учащихся. На основании этого исключаются следующие особенности: особенности функционирования внутренних органов, конституциональные особенности личности, состояние здоровья, задатки способностей (из-за отсутствия специальной аппаратуры и специалистов, способных выявить данные особенности), не оказывающие явного влияния на процесс обучения, особенности нервной системы, половые различия, возраст учеников (из-за современной организации классно-урочной системы), темперамента, дефекты физического развития. В результате дифференциации выявились: интересы, психофизиологические особенности личности, профессиональные ориентации, религиозная принадлежность личности, способности, этнокультурные особенности, обученность [17].

Таким образом, дифференцированное обучение – это специально организованная учебно-познавательная деятельность (субъект – субъектное взаимоотношение), которая, учитывая возрастные, индивидуальные особенности ученика, его социальный опыт и стартовое состояние, направлено на оптимальное физическое, духовное и психическое развитие учащихся, усвоение необходимых знаний и практических действий.

Дифференцированный подход – это основа индивидуально ориентированной системы обучения, позволяющей учитывать

индивидуальные особенности ребенка, создавать условия для преодоления и развития его потенциальных возможностей и интересов.

Успешное осуществление дифференцированного подхода возможно при условиях, когда учитель: умеет предвидеть трудности, которые могут возникнуть у ребенка во время освоения материала; учитывает общую готовность учеников к дальнейшей деятельности, то есть уровень сформированных знаний, способность самостоятельно работать; использует в системе дифференцированные задания индивидуального и группового характера; проводит перспективный анализ: для чего планируется задание, почему их нужно использовать на этом этапе урока, как продолжить работу на следующих уроках.

ГЛАВА 2. ОПЫТНО–ПОИСКОВАЯ РАБОТА ПО ДИАГНОСТИКЕ И РАЗВИТИЮ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

2.1 Описание диагностических методик и показателей диагностики самостоятельности детей младшего школьного возраста

На основании анализа психолого-педагогической литературы мы выявили следующие показатели самостоятельности: инициативность, независимость и ответственность.

Для диагностики уровня развития самостоятельности у младших школьников мы использовали следующие методики: «Графическое задание» Александры Авраменко, Опросник (с экспертной оценкой) обучающихся «Независимая личность способна» (адаптированный вариант методики Джонсона) и «Опрос обучающихся на самооценку инициативности».

Представим краткое описание используемых методик. Подробное описание имеется в приложении 1.

Методика «Графическое задание» направлена на изучение уровня ответственности. Обучающимся раздаются карточки с заданием, учитель обращает внимание, что при выполнении нужно четко следовать очередности пунктов задания.

При анализе результатов обращают внимание не только на выполненную работу, но и на ход решения. Самостоятельно ли выполнена работа или же обучающийся обращался за помощью к учителю.

Высокий уровень самостоятельности у детей, выполнивших задание верно и полностью самостоятельно. Средний уровень – обучающийся задавал уточняющие вопросы, задание выполнено верно. Низкий уровень – не может справиться самостоятельно, нуждается в помощи педагога.

Следующей методикой был опросник (с экспертной оценкой) обучающихся «Независимая личность способна». Цель: выявление уровня

независимости учеников. Обучающиеся оцениваются учителем по вопросам о независимости, которые связаны с выражением самого себя. Общая оценка уровня независимости является суммой баллов по шести пунктам. Подробное описание дано в приложении 1.

Третьей методикой был опрос обучающихся на самооценку инициативности. Цель опроса: оценить степень выраженности инициативности младших школьников. Обучающимся выдается бланк с пятью вопросами, имеющими возможные варианты ответов. Предлагается выбрать из предъявленных ответов один. При обработке данных: ответы а) свидетельствуют о сильно выраженной степени инициативности; ответы б) уровень инициативности средний и ответы в) о низком уровне инициативности.

Проанализируем результаты диагностического исследования самостоятельности отдельно по каждой методике. Наилучшие результаты были получены по диагностике уровня развития ответственности детей младшего школьного возраста по графическому заданию, они представлены в таблице 3.

Таблица 3

Результаты диагностического исследования уровня развития ответственности по методике «Графическое задание»

№ п/п	Имя, фамилия	Уровень развития
1	Аверкиев Егор	средний
2	Аверкиев Иван	высокий
3	Алиев Артем	средний
4	Банников Данил	средний
5	Банников Дима	средний
6	Беклемышева Юлия	высокий
7	Боброва Ирина	средний
8	Бодров Андрей	средний

Продолжение таблицы 3

9	Васильев Василий	Высокий
10	Васильчук Андрей	высокий
11	Гноевых Максим	высокий
12	Гончаров Сергей	низкий
13	Горяйнова Ева	низкий
14	Деревянко Софья	средний
15	Детков Максим	средний
16	Жиляева Арина	высокий
17	Колясников Максим	средний
18	Коновалова Анна	высокий
19	Коновалова Яна	высокий
20	Лебедев Илья	средний
21	Морозов Сергей	средний
22	Омарова Ксения	средний
23	Полухин Вадим	низкий
24	Токманцева Виолетта	низкий
25	Уфимцева Кристина	низкий
26	Уфимцева Лида	средний
27	Шевчук Дарья	средний

Задание выполняли с интересом и активно. Большинство детей смогли справиться, но им требовалось некоторое время для обдумывания, у некоторых обучающихся были трудности и без помощи учителя выполнить работу не могли.

Результаты диагностического исследования независимости младших школьников по методике «Опросник (с экспертной оценкой)» (адаптированный вариант методики Джонсона) показали, что 8 детей имеют низкий уровень развития независимости, что составляет 30% исследуемой группы, 7 детей – средний уровень – 25%, 12 обучающихся (45%) – высокий уровень. Таким образом, большинство детей показали уровень развития средний и низкий.

Результаты по методике «Опрос обучающихся на выявление уровня инициативности», говорят о том, что у детей исследуемой группы в достаточной мере развита инициативность – 92% имеют высокий и средний уровень; 7% – низкий уровень развития инициативности.

Для наглядности представим результаты по всем трем методикам в виде диаграммы.

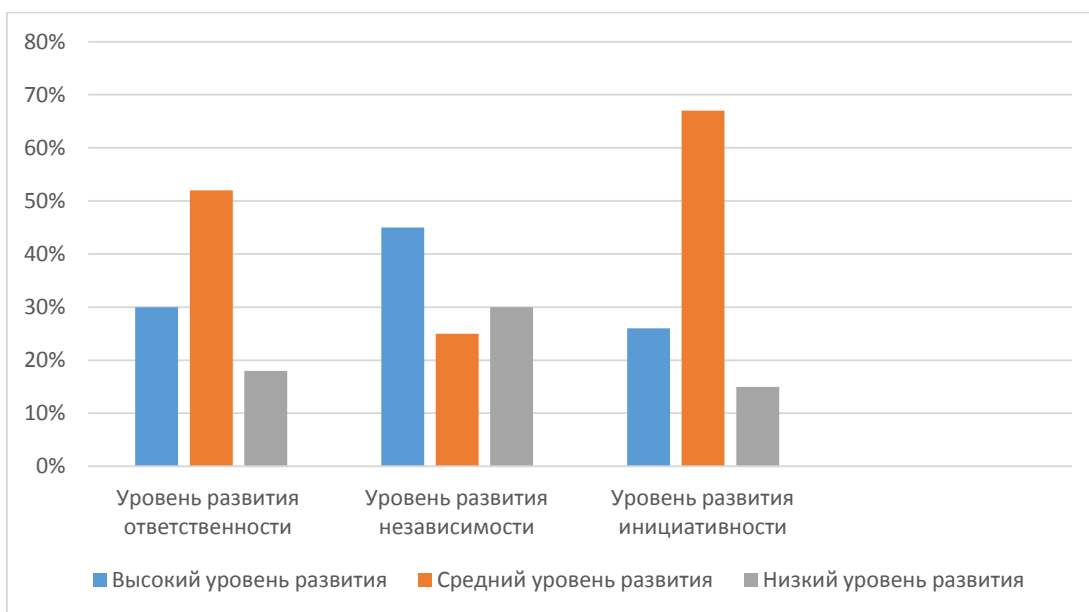


Рис. 1. Сопоставление результатов исследования уровня развития самостоятельности по всем методикам

Результаты исследования уровня развития самостоятельности детей младшего школьного возраста по всем трем методикам представлены в таблице 4.

Таблица 4

Сопоставление результатов исследования уровня развития самостоятельности по всем методикам

№ п/п	Имя, фамилия	Показатели			Итого
		Графическое задание	Опросник (с экспертной оценкой)	Самооценка инициативности	
1	Аверкиев Егор	С	В	С	С
2	Аверкиев Иван	В	С	В	В
3	Алиев Артем	С	Н	С	С
4	Банников Данил	С	В	В	В
5	Банников Дима	С	В	С	С

6	Беклемышева Юлия	В	В	В	В
7	Боброва Ирина	С	В	В	В
8	Бодров Андрей	С	В	С	С
9	Васильев Василий	В	В	С	В
10	Васильчук Андрей	В	В	В	В
11	Гноевых Максим	В	Н	С	С
12	Гончаров Сергей	Н	Н	В	С
13	Горяйнова Ева	Н	Н	С	Н
14	Деревянко Софья	С	В	С	С
15	Детков Максим	С	В	С	С
16	Жиляева Арина	В	С	С	С
17	Колясников Максим	С	С	С	С
18	Коновалова Анна	В	С	В	В
19	Коновалова Яна	В	В	С	В
20	Лебедев Илья	С	С	С	С
21	Морозов Сергей	С	Н	Н	Н
22	Омарова Ксения	С	В	С	С
23	Полухин Вадим	Н	Н	Н	Н
24	Токманцева Виолетта	Н	С	С	С
25	Уфимцева Кристина	Н	Н	С	Н
26	Уфимцева Лида	С	Н	С	С
27	Шевчук Дарья	С	С	С	С

Примечание:

В – высокий уровень

С – средний уровень

Н – низкий уровень

Сопоставление результатов исследования уровня развития самостоятельности детей младшего школьного возраста по всем методикам показало, что 8 детей имеют высокий уровень самостоятельности (что составляет 30% исследуемой группы), 15 детей (55% исследуемой группы) имеют средний уровень развития и 4 обучающихся (15%) – низкий уровень развития самостоятельности.

Для наглядности представим результаты исследования на диаграмме (рис. 2).

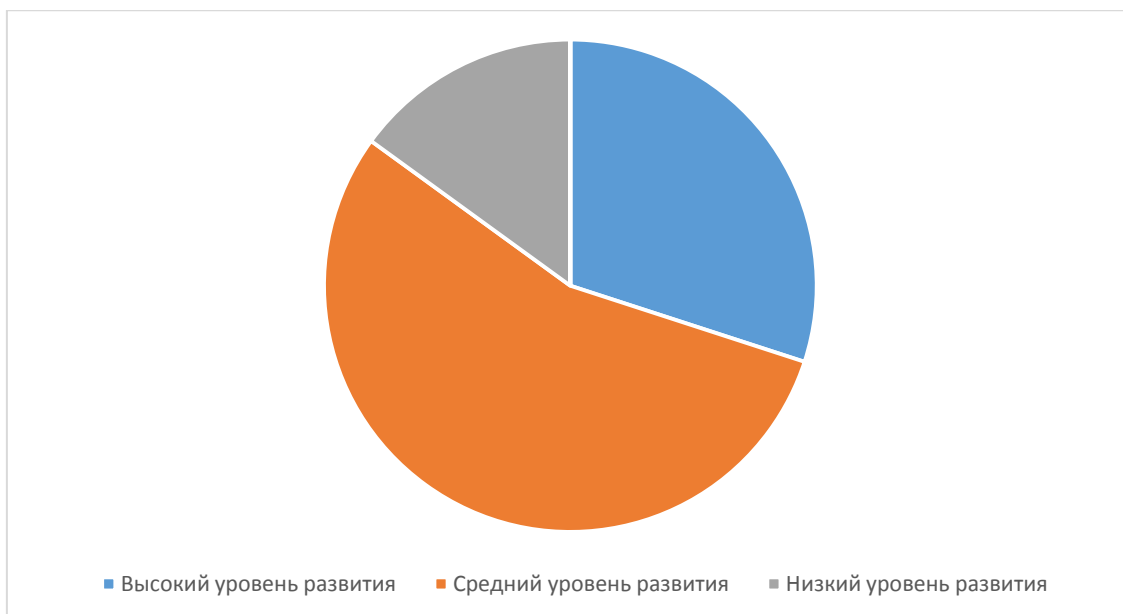


Рис. 2. Уровни развития самостоятельности исследуемой группы

Дадим характеристику выделенным группам детей.

1 группа – высокий уровень развития самостоятельности (30%). Ребенок с успехом использует знания в новых, необычных условиях. Вместе с тем наблюдается их системность, способность ученика устанавливать внутрипредметные и межпредметные связи. Обнаруживается на высоком уровне прогнозирование своей деятельности: обучающийся в силах самостоятельно ставить перед собой цель, может находить и формулировать учебную проблему, планировать пути по ее решению. Также может быть достаточно развита оригинальность мышления, способность пользоваться разными средствами обучения. Интенсивно прослеживается самостоятельная деятельность, на протяжении которой всегда выполняется самоконтроль. Процесс решения задачи все время сопоставляется с ее условиями. Проявляется мотивация, зачастую относящаяся к жизненным планам и профессиональными задумками учащихся. Вместе с этим как следует выражены и общественно-значимые мотивы: активно демонстрируется отношение к работе одноклассников, стремление взаимодействовать с учителем, товарищами, сотрудниками библиотеки и других объектов,

находящихся вне образовательного учреждения. Можно отметить высокую ответственность за достижения индивидуального и коллективного труда.

2 группа со средним уровнем развития (55%) – у детей исследуемой группы применение знаний без труда происходит в знакомой, привычной ситуации. Цель работы, учебную задачу ставит учитель, но ее планирование и решение обучающийся может произвести сам. Выполняя типовые задания, упражнения, излагая текст, ребенок подвергает учебный материал частичной реконструкции, содержание вопроса может раскрыть, интерпретируя его своими словами, без копирования учебника и слов учителя. Становится заметной интерпретирующая деятельность. Тем не менее плохо развиты навыки систематизации, обобщения материала и межпредметные умения. Когда учебная задача имеет усложненные условия или есть необходимость творческого ее решения то чаще всего возникают трудности и неудачи. Взаимоконтроль и самоконтроль выполняется с успехом, но в большинстве случаев по завершению работы. Сам по себе процесс деятельности подвергается контролю слабо. Для данного уровня развития самостоятельности свойственен чаще один, но устойчивый мотив (желание узнать новое, чувство долга и др.).

3 группа – низкий уровень развития – (15%). Ребенок может действовать по заданному образцу (копирование). Это – подражание, постоянный и необходимый спутник учения. По мнению психологов Л.С. Выготского и Л.Г. Ковалева подражание есть свойство растущей и развивающейся личности, но также является средством познания действительности. Ведь каждое действие человека, в особенности ребенка, в той или иной степени связано с деятельностью окружающих. Впрочем, чтобы подражать, говорил Л.С. Выготский, ребенку необходимо уметь переходить от того, что он уже умеет, к тому, чего не умеет. Ценность такой самостоятельности зависит от полученных учеником образцов для подражания.

Для низкого уровня развития самостоятельности характерно применение знаний в форме воспроизведения. Слабо выражается их системность и

межпредметные связи. Самоконтроль проводится редко, в основном на стадии сообщения результатов деятельности. Мотивы имеют ситуативный характер и как правило связаны с внешним побуждением. Не обнаруживается познавательная потребность. Временами проявляется активность, ответственность в большинстве случаев стимулируется внешним контролем. Есть необходимость помощи товарищей и учителя.

Итак, было установлено, самостоятельность детей младшего школьного возраста оказалась на среднем уровне. Мы описали "обобщенный портрет" трех уровней познавательной самостоятельности, впрочем, у конкретного ребенка каждый компонент данного качества выражается индивидуально. В связи с этим группировать обучающихся класса по степени развития самостоятельности сложно. Все же стратегия обучения, направленная на развитие личности, вынуждает творчески работающего учителя по возможности производить для себя такую дифференциацию. Дифференциация обучения обусловлена тем, что уровень подготовленности и развития способностей к учению не у всех детей одинаков. Это подтвердило необходимость осуществления целенаправленной педагогической работы по развитию самостоятельности с помощью дифференцированного подхода.

2.2. Особенности использования дифференцированного подхода к обучению младших школьников при развитии самостоятельности

Известно, что одним в числе главных умений и навыков самостоятельной учебной деятельности есть умение работать с учебной, справочной и периодической литературой. В целях обучения младших школьников внимательному и целенаправленному чтению на занятии в первую очередь излагается новый материал, после чего предлагается самостоятельное прочтение соответствующего параграфа, фиксируя особое внимание на основных положениях.

Поскольку уровень знаний и познавательных способностей у детей разный, на уроках при организации коллективной формы взаимодействия используется дифференцированный подход в подборе заданий.

Развитие учебной самостоятельности на занятиях происходит с помощью самостоятельных работ обучающихся. По дидактическим целям письменные самостоятельные работы делятся на обучающие, тренировочные, закрепляющие, контролирующие, развивающие и творческие. Самостоятельную деятельность ученика в виду осуществления дифференцированного подхода организуют на разных уровнях ее сформированности: начиная от выполнения действий по заданному образцу, до создания примера и алгоритма действий в привычных и нестандартных условиях. Во время составления заданий для самостоятельной работы необходимо учитывать, что степень сложности должна отвечать учебным возможностям детей (уровневая дифференциация).

Рассмотрим некоторые виды обучающих самостоятельных работ, которые используются в рамках дифференцированного подхода.

1. Самостоятельная работа с предварительным разбором. Обучающимся представляется подробный образец разбора задания со всеми теоретическими обоснованиями. После этого в самостоятельной работе дается сперва подобное задание, а затем упражнение уже с усложнённым условием.

2. Решение задач с последующей проверкой. После того, как обучающиеся выполняют задание самостоятельно, они проверяют выполненную работу по заданному образцу, вместе с тем учитель поэтапно обнаруживает степень осмысленности решения с помощью постановки соответствующих вопросов.

3. Многовариантные задания с готовыми ответами по типу перфокарт. Выполнение таких работ помогает быстрому установлению ответной реакции, выявлению пробелов и разбору неясных ситуаций.

4. Предметные диктанты с самопроверкой и взаимопроверкой.

5. Самостоятельная работа с показом. Этот вид работы дает возможность ребятам увидеть, как следует решать определенное задание и самостоятельно устанавливать логические связи между увиденным и тем, что необходимо выполнить.

6. Работа по заданному алгоритму. Такая работа приучает учеников к чёткому, последовательному выполнению задания, целенаправленно

С психолого-педагогической точки зрения цель дифференциации – индивидуализация обучения, основанная на создании оптимальных условий для выявления задатков, развития интересов и способностей каждого школьника.

Применяя уровневую дифференциацию, на основании индивидуальных особенностей младших школьников, создают благоприятные условия с целью развития личности в личностно – ориентированном образовательном процессе. Из этого следует:

- организация дифференцированного процесса обучения опирается на индивидуальность каждого обучающегося как личности и присущим только ему личностным особенностям;

- обучение, за основу которого взята уровневая дифференциация, не считается целью, а является средством развития личностных качеств как индивидуальности;

- только лишь открывая личные характерные черты любого учащегося в развитии, т.е. при дифференциации обучения, возможно обеспечить осуществление личностно – ориентированного процесса обучения.

Итоги деятельности следует смотреть и производить оценку согласно результатам диагностики. Использование дифференцированного подхода на разных этапах обучения в результате ориентировано на овладение каждым обучающимся определённым программным минимумом знаний, умений и навыков.

Организуя в классе дифференциацию, необходимо принимать во внимание несколько этапов:

1. Проведение диагностики;
2. Распределение учащихся в группы по итогам диагностики;
3. Подбор методов дифференциации, создание разноуровневых упражнений для сформированных групп обучающихся;
4. Осуществление дифференцированного подхода к младшим школьникам на разных этапах урока в процессе самостоятельной работы;
5. Контроль результатов деятельности учащихся диагностикой, согласно которому может меняться состав групп и характер дифференцированных заданий.

При организации дифференцированного обучения в развитии самостоятельности, применяют групповую форму работы. Группы складываются на основании уровня обученности и индивидуальных особенностей самостоятельности, способностей, интересов.

Первую группу составляют учащиеся с высоким уровнем самостоятельности и хорошей успеваемостью, сюда же можно включить учащихся с возможностью действовать частично самостоятельно и с высоким уровнем развития познавательного интереса. Данная группа главным имеет организацию обучения в подходящем для нее темпе. Важным моментом будет ориентация на самостоятельность учащихся. Разрабатываются индивидуальные задания и упражнения.

Вторая группа формируется из учащихся со средним уровнем самостоятельности и успеваемости по предмету. Важным для группы является деятельность, нацеленная на формирование произвольной внутренней мотивации обучающихся, поддержание школьных интересов и личностной ориентированности на самостоятельный интеллектуальный труд.

Третья группа комплектуется из учащихся с низкими познавательными способностями и уровнем сформированности самостоятельности ниже среднего.

Большие усилия необходимо приложить для работы с детьми последней группы. Различия индивидуальных особенностей обучающихся

предполагают осуществление дифференциации в обучении внутри самой группы.

Реализуя групповую дифференциацию, учитель следует такому требованию: создать благоприятную атмосферу для учащихся, так как учебный процесс был мотивирован, и ребёнок обучался в силу своих индивидуальных возможностей и особенностей, он должен точно представлять себе и понимать, чего от него ждут.

Используя различные способы организации деятельности и единые задания, дифференцируются дети по степени самостоятельности учащихся.

Способы дифференциации могут сочетаться друг с другом, а задания могут предлагаться ученикам на выбор.

Дифференциация учебных заданий по уровню творческой самостоятельности.

Такой способ предполагает различия в характере самостоятельной познавательной деятельности школьников, которая может быть репродуктивной или продуктивной (творческой).

В качестве репродуктивных заданий предлагается учащимся самостоятельно выполнить упражнение в учебнике, вставить пропущенные слова в предложении, букву в слове и т.д.

К продуктивным заданиям относятся упражнения, отличающиеся от стандартных. В процессе работы над самостоятельными продуктивными заданиями школьники приобретают опыт творческой деятельности. На уроках русского языка, например, предлагается подобрать рифмы, при работе над лексическим значением слова – выбрать подходящие по эмоциональной окраске слова, синонимы, закончить рассказ, объяснить использование многозначного слова в предложении.

Дифференцированную работу организуют различными способами. Чаще учащимся с низким уровнем самостоятельности и обучаемости (3 группа) предлагаются репродуктивные задания. Например, подобрать проверочные слова, объяснить написание орфограммы, а ученикам со

средним (2 группа) и высоким (1 группа) уровнем самостоятельности и обучаемости – творческие задания.

Дифференциация учебных заданий по уровню трудности

Такой способ дифференциации предполагает следующие виды самостоятельных заданий для наиболее подготовленных учащихся:

- для 3 группы это: самостоятельное выполнение заданий по отработанному алгоритму;

- для 2 и 1 групп: к базовому самостоятельному заданию добавляются дополнительные – группировка слов, подбор своих примеров, задания творческого характера.

Дифференциация заданий по объёму учебного материала

Такой способ дифференциации предполагает, что учащиеся 1 и 2 групп самостоятельно выполняют кроме основного ещё и дополнительное задание, аналогичное основному, однотипное с ним.

Необходимость дифференциации заданий по объёму обусловлена разным темпом работы учащихся. Медлительные дети, а также дети с низким уровнем самостоятельности обычно не успевают выполнить самостоятельную работу к моменту её фронтальной проверки в классе, им требуется на это дополнительное время. Остальные дети затрачивают это время на выполнение дополнительного задания, которое не является обязательным для всех учеников.

В большинстве случаев, дифференциация заданий по объёму хорошо гармонирует с другими способами дифференциации. В роли дополнительных можно предложить самостоятельные творческие или более трудные задания, а также упражнения, которые не связаны по содержанию с основными, к примеру, из других разделов программы. Дополнительными могут быть самостоятельные задания на смекалку, нестандартные задачи, упражнения игрового характера. Их можно индивидуализировать, предложив ученикам задания в виде карточек, перфокарт. Подобрать упражнения из тетрадей на печатной основе.

Дифференциация работы по степени самостоятельности

Используя такой способ дифференциации не предусматриваются различия в учебных заданиях для разных групп учащихся. Все дети выполняют одинаковые упражнения, но одни это делают под руководством учителя, а другие самостоятельно.

Обычную работу можно организовать следующим образом. На ориентировочном этапе ученики знакомятся с заданием, выясняют его смысл и правила оформления. После этого некоторые дети (чаще всего это 1 группа) приступают к самостоятельному выполнению задания. Остальные с помощью учителя анализируют способ решения или предложенный образец, фронтально выполняют часть упражнения. Как правило, этого бывает достаточно, чтобы ещё одна часть детей (2 группа) начала работу самостоятельно. Те ученики, которые испытывают затруднения в работе (обычно это дети 3 группы, с низким уровнем самостоятельности), выполняют все задания под руководством учителя. Этап проверки проводится фронтально.

Дифференциация работы по характеру помощи учащимся – этот способ, в отличие от дифференциации по степени самостоятельности, не предусматривает организации фронтальной работы под руководством учителя. Все учащиеся сразу приступают к самостоятельной работе. Но, тем детям, которые испытывают затруднения в выполнении задания, оказывается дозированная помощь.

Наиболее распространёнными видами помощи является:

- помощь в виде вспомогательных заданий, подготовительных упражнений;
- помощь в виде «подсказок» (карточек – помощниц, карточек – консультаций, записей на доске).

На карточках используются различные виды помощи:

- образец выполнения задания: показ способа выполнения, образца рассуждения;

- справочные материалы: теоретическая справка в виде правила;
- наглядные опоры, иллюстрации (например, схема предложения, схема разбора слова по составу и др.);
- дополнительная конкретизация задания (разъяснение отдельных слов, указание на существенную какую-нибудь деталь);
- вспомогательные наводящие вопросы, прямые или косвенные указания по выполнению задания;
- начало выполнения упражнения;
- различные виды помощи при выполнении учениками одного задания часто сочетаются друг с другом.

Изучив УМК стандартов второго поколения, можно сказать, что учителю и обучающимся предоставляются большие возможности для учёта индивидуальных особенностей. Учебный материал помогает применять разные способы дифференциации учитывая уровень развития самостоятельности. В учебниках номера заданий, относящихся к разным уровням сложности, обозначены специальными значками. В течение всего периода обучения используются рубрики «Давай подумаем», «Обрати внимание», «Вспомни материал, изученный ранее». На уроке большое количество заданий построено по принципу содержания в себе продуктивной и репродуктивной части. Иначе говоря, есть возможность использования дифференциации по уровню самостоятельного творчества. В дополнение к учебникам изданы рабочие тетради. В них находится достаточное количество заданий, что позволяет использовать дифференциацию по объёму учебного материала с учетом развития самостоятельности.

Положительные стороны дифференцированного подхода в развитии самостоятельности:

- 1) выступает как средство развития самостоятельности учащихся;
- 2) появление у учителя возможности помогать слабому, уделять внимание сильному;
- 3) повышение уровня Я – концепции: сильные утверждают в своих

способностях, слабые получают возможность испытывать учебный успех, избавиться от комплекса неполноценности;

- 4) повышение уровня мотивации учения в сильных группах;
- 5) в группах, где собраны одинаковые дети, ребенку легче учиться;
- 6) исключение "уравниловки" и "усреднения" детей.

Отрицательные аспекты дифференцированного подхода в обучении самостоятельности:

1) лишение слабых возможности тянуться за более сильными, получать от них помощь, соревноваться с ними;

2) несовершенство диагностики приводит порой к тому, что в разряд слабых переводятся "неординарные дети".

3) подготовка учителя к уроку с использованием дифференцированного подхода к обучению требует больших временных затрат.

Необходимо хорошо понимать, что разноуровневая форма обучения не может дать положительного результата сама по себе, а требует системного подхода, огромной работы над содержанием и методикой преподавания.

Представим структуру урока с использованием дифференцированного обучения (на примере русского языка).

Считаем, что дифференцированный подход в обучении можно осуществить на разных этапах урока: при проверке домашних заданий, при актуализации знаний для нового материала, при закреплении, повторении, самостоятельных работах.

При подготовке к урокам учитель анализирует цели урока, программный материал, определяет его место на уроке, объем и степень сложности и, в зависимости от этого, определяются виды дифференцированных заданий при обучении самостоятельности. Конечно же, не каждый урок имеет такую сложную структуру. Мы считаем, что нет необходимости все виды заданий делать дифференцированными. Это затрудняет своевременный контроль выполненных упражнений и снижает общий темп урока.

Для успешного усвоения нового материала важны подготовительные упражнения. Это и диктанты, и игры, и самостоятельная работа. Важно при их выполнении и проверке повторить то правило, которое будет необходимо при объяснении новой темы. Подготовительные упражнения чаще дифференцируются, а нужные выводы делаются со всеми детьми класса.

Объяснение нового чаще всего проводится для всех одинаково, все получают возможность учиться в одинаковых условиях. Чем больше используется наглядности, тем лучше усваивается материал. Одним учащимся выводы ясны после первого объяснения, другим необходимо еще раз повторить. Поэтому отделяется группа детей (1-я, 2-я группы), которые самостоятельно смогут сначала выполнить обязательные упражнения, а затем дополнительные. Остальным учащимся (3-я группа) еще раз повторяется правило более детализировано, выделяя главное. На словарном материале вместе с этими учащимися проводится первичное закрепление с комментированием. Затем все учащиеся самостоятельно выполняют обязательные задания.

В процессе объяснения нового материала необходимо совместно с детьми вывести алгоритмы, схемы, предлагать для запоминания правила, зарифмованные в стихах, которые помогут учащимся при первичном закреплении выполнить тренировочные упражнения.

На этапе закрепления и применения знаний и умений основой дифференцированного подхода является организация самостоятельной работы. Здесь больше всего находится возможностей для учета особенностей учащихся.

На начальном этапе закрепления 3-я подгруппа, чаще всего, своё упражнение делает не самостоятельно, а с использованием комментированного объяснения под руководством учителя. При дальнейшей работе оказывается дозированная помощь (это могут быть памятки, пошаговые указания, теоретическая справка или указание на номер страницы, где можно найти эту справку, образец выполнения). Таким детям

необходим максимум упражнений, во время выполнения которых они обращаются к вышеописанным схемам, алгоритмам, памяткам.

2-я и 1-я подгруппы также выполняют тренировочные упражнения, но для усвоения материала им необходим меньший объём таких заданий. Поэтому, чтобы не снижать самостоятельность учащихся, содействовать развитию познавательных способностей, следует предлагать детям дополнительные упражнения. Эти задания носят самый разнообразный характер (на сравнение, сопоставление явлений, задания, требующие разнообразных вариантов решения).

Подводя итог урока, можно пользоваться мини-тестами (на выборку и по методу исключения понятия). В них наряду с теоретическим материалом содержится несколько вопросов практического плана. Выполненный тест проверяем на этом же уроке, а в течение последующих уроков проводятся аналогичные.

Дифференцированный подход в развитии самостоятельности используется при подборе домашних заданий обязательно. Это позволяет развить слабого ученика, помочь ему в овладении общеучебными умениями и навыками. Сильного же ученика дифференцированное задание поднимает на более высокую ступень развития. Считаем, домашнее задание не должно дублировать классную работу. Это должна быть самостоятельная работа по применению тех знаний, которые ученик получил в классе.

Домашние задания распределяются по группам (по степени сложности) сама, или учащиеся выбирают эти задания самостоятельно – каждый ученик выбирает задание, посильное для себя. Для группы сильных учащихся часто даются опережающие задания творческого или поискового характера (подобрать материал по теме..., найти в словарях, составить предложения к заданным схемам, написать сказку с использованием группы словарных слов, написать письмо какому-то литературному персонажу, написать отзыв о прочитанной книге (в таких заданиях прослеживается связь с уроками литературного чтения и др.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Дифференцированный подход позволяет построить урок так, чтобы каждый ученик получал задания по своим возможностям и с небольшим опережением. Вполне очевидно, что в процессе внедрения технологии уровневой дифференциации главная роль принадлежит учителю. Проходя через творческое сознание педагога, через его личный опыт и преобразуя этот опыт, идеи уровневой дифференциации обучения приобретают живое воплощение. Обеспечив методически новую технологию, учитель обязательно увидит ее плюсы, подтвердит ожидаемые позитивные результаты.

Понимая необходимость организации дифференцированного обучения, ни ученые-педагоги, ни учителя-практики не могут найти адекватное основание для дифференциации учащихся. Они сталкиваются со следующими противоречиями: делить детей по уровню развития антигуманно. Надо продолжать искать методы, позволяющие успешно учить всех, уделяя должное внимание каждому ученику. Однако действительность такова, что обычный учитель не в состоянии с одинаковым успехом честно работать с детьми разных задатков и готовности к учению. Дифференциация необходима для повышения эффективности обучения.

Организация дифференцированного обучения начинается с анализа ситуации, в которой оказываются шестилетки при переходе из детского сада в школу. Учителю необходимо проводить ежедневные наблюдения за поведением учащихся в новой для них учебной деятельности и изучать уровень готовности к обучению. За это время учитель составляет проект своей дальнейшей деятельности, который включает в себя: а) выработку критериев изучения уровня речевой подготовленности детей; б) составление теста, т. е. определение дидактического материала для выявления уровня речевой подготовленности по выбранным критериям.

Далее следует организация условий для реализации составленного

проекта или непосредственное изучение уровня речевой подготовленности первоклассников:

- проверка учащихся по тесту, т.е. организация условий для чтения дидактического материала, в которых ребенок чувствовал бы себя наиболее непринужденно;

- фиксация и анализ результатов чтения дидактического материала;

- разделение учащихся на группы на основе результатов, полученных в ходе изучения уровня речевой подготовленности детей.

После того как зафиксированы группы учащихся, учитель составляет программу своей дальнейшей деятельности, которая складывается из следующей обязательной работы:

- постановка конкретных целей обучения для каждой из выделенных групп;

- определение задач урока и путей их решения для каждой группы;

- разработка конспектов уроков с учетом задач, поставленных перед конкретной группой.

Изучение психолого-педагогической литературы позволяет сделать вывод, что воспитанию самостоятельности младших школьников способствуют разнообразные виды деятельности, в том числе игровая. Выявление особенностей влияния игры на воспитание младших школьников, организация игровой деятельности дает основание полагать, что в игре проявляется разный уровень самостоятельности и творчества детей. В ней всегда присутствуют репродукция, повторение, элементы творческой самостоятельности. Исходя из проанализированной научно-педагогической литературы и проведенной опытно-педагогической работы, становится понятным, что в сложившейся методике обучения доминирующим методом является неосознанное копирование обучающимися всех трудовых действий вслед за учителем. При такой тактике в обучении внутренняя, ориентировочная часть действия остается от ребенка нераскрытой, самостоятельность при этом формируется незначительно, а в некоторых

случаях и не достигается вовсе.

Именно благодаря этому, разработка решений данной проблемы привлекла к себе большое внимание психологов и педагогов.

По результатам проведенного нами педагогического эксперимента подтверждается гипотеза исследования. Мы твердо убеждены – что процесс формирования и развития трудовой самостоятельности у детей младшего школьного возраста осуществим с помощью эффективных методик обучения и специально разработанных заданий и упражнений. В процессе эксперимента нами было доказано, что самостоятельность младших школьников будет успешно сформирована, если в общей системе обучения будет соблюден ряд важных условий:

- дифференцированный подход;
- содержание учебных заданий должно соединять в себе практическую, интеллектуальную и эмоционально-оценочную деятельность в неразрывном единстве;
- использование в процессе обучения проблемных ситуаций, которые требуют от обучающихся ориентированности в задании и самостоятельного поиска необходимых действий для выполнения данного задания;
- система учебных заданий должна строиться таким образом, что сотрудничество с учителем постепенно перерастает в самостоятельную деятельность;
- на уроках необходимо мотивировать обучающихся, создать атмосферу, позволяющую придать поисковым действиям обучающихся личностный смысл.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексеева, П. С. Возрастная психология: Учебно-методический комплекс [Текст] / П. С. Алексеева, О. Н. Птицына. – Якутск, 2002. – 51 с.
2. Баринаова, О. В. Социальный аспект дифференциации обучения [Текст] / О. В. Баринаова // Актуальные проблемы общества: Философия. Информатика. Образование. – Саранск : МГПИ, 2008. – С. 111–113.
3. Баринаова, О. В. Средство реализации уровневой дифференциации при обучении математике младших школьников [Текст] / О. В. Баринаова // Актуальные проблемы преподавания школьного курса математики. – Саранск : Министерство образования РМ, МРИПКРО, 2014. – С. 4–7.
4. Баринаова, О. В. Дифференцированное обучение решению математических задач [Текст] / О. В. Баринаова // Начальная школа. - 1999. - № 2. - 30-41 с.
5. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогические технологии [Текст] / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 2009. – 190 с.
6. Блинков, А. Ц., Лови, М. М., Стратовая, О. В. Дифференциация обучения [Текст] / Блинков, А. Ц., Лови, М. М., Стратовая, О. В. // Завуч. - 1998.- № 4. – С. 26-32.
7. Богданова, О. Ю., Маранцман, В. Г. Методика преподавания литературы: учебник для пед. вузов [Текст] / О. Ю. Богданова, В. Г. Маранцман. - М., 1995. – 112 с.
8. Бодина, Е. Педагогические ситуации [Текст] / Бодина, Е., Ашеулова, К. // Воспитание школьников. – 2002. – №2. – С. 25–28.
9. Бондаревская, Е. В. Теория и практика личностно ориентированного образования [Текст] / Е. В. Бондаревская. – Ростов-н/Д., 2000. – 311 с.
10. Глушков, И. К. Методика работы над задачей в начальной школе [Текст] / И. К. Глушков. – Йошкар-Ола : Марий Эл Учитель, 1999. – 19 с.
11. Гончаренко, С., Володько, В. Проблемы индивидуализации процесса образования [Текст] / С. Гончаренко, В. Володько // Педагогика

психология. – 1995. – № 1. – С. 63–71

12. Дьяченко, О. М. Проблема индивидуальных различий в интеллектуальном развитии ребёнка [Текст] / О. М. Дьяченко // Вопросы психологии. – 1997. – №4. – С. 89-104.

13. Зябкина, Е. В. Использование технологии разноуровневой дифференциации в обучении младших школьников [Текст] / Е. В. Зябкина // Педагогическое мастерство: материалы VI междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2015 г.). - М. : Буки-Веди, 2015. – С. 97-100.

14. Калмыкова, З. И. Проблема индивидуальных различий в обучении [Текст] / З. И. Калмыкова // Советская педагогика. - 1986. – № 6. – С. 213-237.

15. Кан-Калик, В. А., Хазан, В. И. Психолого-педагогические основы преподавания литературы в школе [Текст] : Учеб. пособие для студентов педагогических институтов / В. А. Кан-Калик. – М., 1988. – 88 с.

16. Качурин, М. Г. Организация исследовательской деятельности учащихся на уроках литературы [Текст] / М. Г. Качурин. – М. : Просвещение, - 1998. – 96 с.

17. Керимбекова, М. А., Жунисбекова, Ж. А. Уровневая дифференциация младших школьников на уроках математики [Текст] / М. А. Керимбекова // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. – № 2-1. – С. 76-79.

18. Клевченя, М. С Психологические проблемы дифференцированного обучения [Текст] / М. С. Клевченя // Актуальные проблемы дифференцированного обучения. – Мн. : «Народная асвета», 1992. – С 9-44.

19. Козлова, С. А. Дошкольная педагогика [Текст] / С. А. Козлова, Т. А. Куликова.– М., 2001. – С. 103–110.

20. Кон, И. С. Социология личности [Текст] / И. С. Кон. – М., – 1967.

21. Кон, И. С. Психология самостоятельности [Текст] / И. С. Кон // Педагогика здоровья. – М., 1992. - 118 с.

22. Концепция образовательной области «Филология» в 12-летней школе. Проект // Литература в школе. – 2000. – №3. – С. 6-10.

23. Конаржевский, Ю. В. Система, урок, анализ [Текст] / Ю. В. Конаржевский. – Псков : ПОИПКРО, 1996. – 440 с.
24. Корсина, Р. Психологическая энциклопедия [Текст] / Р. Корсина, А. Ауэрбаха. – СПб., 2006. – 544 с.
25. Кузовкова, К. П. Формирование общественно направленной самостоятельности у детей старшего дошкольного возраста [Текст] / К. П. Кузовкова – Учеб. пособие для спецкурса. 82-94 с.
26. Кузьмина, Е. Г. Дифференцированность когнитивных структур младших школьников при нетрадиционном обучении [Текст] / Е. Г. Кузьмина М, 1994. – 16 с.
27. Кулагина, И. Ю. Возрастная психология [Текст] / И. Ю. Кулагина, В. Н. Колюцкий. – М., 2002. – 234 с.
28. Кульневич, С. В. Педагогика личности. От концепций до технологий [Текст] / С. В. Кульневич. – Ростов-н/Д : Феникс, 2001. – 92 с.
29. Ломшина, Т. В. Развитие самостоятельности у младших школьников [Текст] / Т. В. Ломшина – М. : ГИТИС, - 2006. – 12-35 с.
30. Ляшенко, О. Дифференциация как основоположный принцип школьного обучения [Текст] / О. Ляшенко // Педагогика и психология. – 2009. – № 1. – С. 40–45.
31. Максименко, С. Дифференцированное обучение: к проблеме психологического сопровождения [Текст] / С. Максименко // Начальная школа. – 2009. – № 1. – С. 46–53.
32. Мальцева, Е. В., Чебоксаринова, Л. П. Разноуровневые задания по математике в начальных классах : учеб.-метод. пособие [Текст] / Е. В. Мальцева, Л. П. Чебоксаринова. - Йошкар-Ола, 2011. – 52 с.
33. Монахов, В. М., Орлов, В. А., Фирсов, В. В. Проблема дифференциации обучения в средней школе [Текст] / В. М. Монахов. – М., 1990. –136 с.
34. Монахов, В. Дифференциация обучения в средней школе [Текст] / В. Монахов // Советская педагогика. – 1990. – № 8. – С. 42–47.

35. Моргун, В. Ф. Интеграция и дифференциация образования: личностный и технологический аспекты [Текст] / В. Ф. Моргун // Школьные технологии. – 2013. – № 3. – С. 24-34.
36. Мордахаев, Л. В. Словарь по социальной педагогике [Текст] / Л. В. Мордахаев. – М., 2002. – 320 с.
37. Назарова, В. В. Динамика когнитивной дифференцированности и возрастных интеллектуальных особенностей школьников [Текст] : дисс. ... канд. психол. наук / В. В. Назарова. - М., 2011. – 207 с.
38. Нечипоренко, Е. Дифференциация – одна из форм инновационных технологий [Текст] / Е. Нечипоренко // Начальная школа. – 2011. – № 5. – С. 21–24.
39. Николаев, Е. Н. Дифференциация как педагогическая технология. Методические указания [Текст] / Е. Н. Николаев – Якутск : Изд-во ЯГУ. – 2014. - 22 с.
40. Орлов, В. А. Дифференциация обучения и работа с одарёнными школьниками [Текст] / В. А. Орлов. – 1992. – №2. – С. 6-14.
41. Осмоловская, И. Организация дифференцированного обучения в современной общеобразовательной школе [Текст] / И. Осмоловская. – М. : Институт практической психологии; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1998. – 160 с.
42. Паскаль, Н. Остаюсь сторонником дифференциации [Текст] / Н. Паскаль // Открытый урок. – 2006. – № 5. – 21–24.
43. Перевозный, А. Педагогические основы дифференциации современного образования [Текст] / А. Перевозный. – Мн. : Академия последипломного образования, 2012. – 155 с.
44. Перевозный, А. В. Дифференциация школьного образования: история и современность [Текст] / А. В. Перевозный. – Мн., 1996. - 78 с.
45. Перевозный, А. В. Педагогические основы дифференциации современного образования [Текст] / А. В. Перевозный. – Мн. : Академия последипломного образования, 1998. – 46 с.

46. Петрова, Л. Дифференцированное обучение по особенностям восприятия [Текст] / Л. Петрова // Начальная школа. – 2007. – № 6. – С. 16-22.

47. Рабунский, Е. Индивидуальный подход в процессе обучения школьников (На основе анализа их самостоятельной деятельности) [Текст] / Е. Рабунский.– М. : Педагогика, 1975. 48-55 .

48. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн – СПб, - 2001. – 720 с.

49. Селевко, Г. Современные образовательные технологии: Учеб. пособие [Текст] / Г. Селевко. – М. : Народное образование, 2008 – 200 с.

50. Сериков, В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем [Текст] / В. В. Сериков. - М. : Издательская корпорация «Логос», 1999. - 168 с.

51. Слостенин, В. Педагогика : Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений [Текст] / В. Слостенин, И. Исаев, Е. Шиянов. – М. : Издательский центр «Академия», 2012. – 576 с.

52. Толковый словарь русского языка / Под ред. Д. Н. Ушакова. – М. : Гос. ин-т "Сов. энцикл."; ОГИЗ; Гос. изд-во иностр. и нац. слов. - 1935-1940. - 350 с.

53. Унт, И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. [Текст] / И. Э. Унт.- М. : Просвещение, 2010. – 226 с.

54. Федеральные государственные образовательные стандарты. Об утверждении федерального государственного стандарта среднего (полного) общего образования (приказ Минобрнауки России от 17.05.2012 №413, зарегистрирован в Минюсте России 07.06.2012 №24480) // Вестник образования России. – 2012. – №16.

55. Федеральный закон от 29.12.2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (принят ГД ФС РФ 21.12.2012).

56. Цуциева, Ж. Ч. О работе в условиях дифференцированного и разноуровневого обучения [Текст] / Ж. Ч. Цуциева // Начальная школа. – 2011.

– № 6. – С. 39-43.

57. Якиманская, И. С., Якунина О. Личностно ориентированный урок: планирование и технология проведения [Текст] / И. С. Якимская // Директор школы. - 1998. – № 3. – С. 11-18.

58. Яковлева, В. В. Организация дифференцированного подхода в процессе усвоения знаний младшими школьниками [Текст] / В. В. Яковлева // Начальная школа. - 2014. - № 5. – С. 38-42.

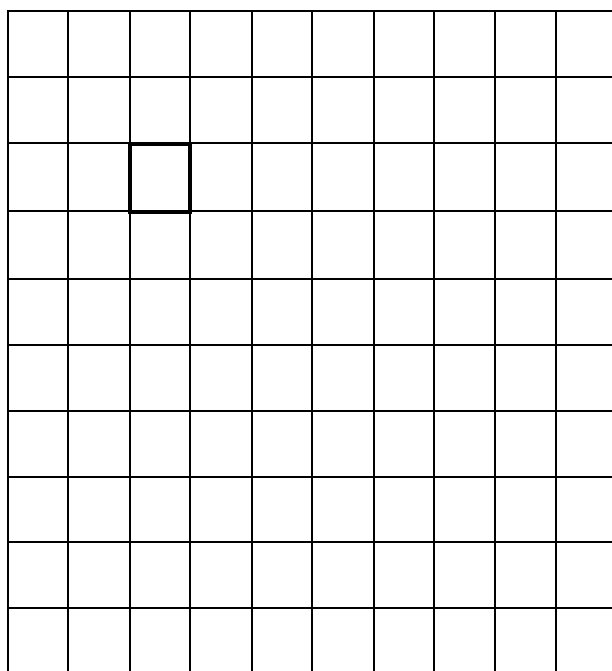
Диагностические методики самостоятельности детей младшего школьного
возраста

Методика «Графическое задание» Александры Авраменко

Прочитай план работы. Выполни.

- 1) Отсчитай две клетки вниз от черной и обведи их.
- 2) Отсчитай две клетки вправо от последней и обведи их.
- 3) Обведи последнюю клетку красным цветом.
- 4) Отсчитай две клетки вверх от красной, обведи их.
- 5) Отсчитай три клетки вниз от красной, обведи их.
- 6) Назови букву. Напиши в нижней строке любое слово,
которое начинается с этой буквы.

которое начинается с этой буквы.



Опросник (с экспертной оценкой) обучающихся «Независимая личность способна» (адаптированный вариант методики Джонсона)

Каждый пункт опросника оценивается на основе наблюдений эксперта (наблюдателя) за обучающимся. Каждый пункт оценивается по шкале,

содержащей пять градаций: 1 - никогда, 2 - редко, 3 - иногда, 4 - часто, 5 - постоянно.

Общая оценка независимости является суммой баллов по пяти пунктам (минимальная оценка – 5, максимальная – 30). В таблице 5 представлено распределение суммарных оценок по уровням независимости.

Таблица 5

Соотношение независимости и суммарных оценок

Уровни независимости	Шкала общих оценок независимости
Высокий	21-30
Средний	16-20
Низкий	5-15

Контрольный список характеристик независимости

Независимая личность способна:

- 1) Выдвигать и выражать самостоятельно точную (четкую) идею или мысль в данных условиях.
- 2) Активно предлагать идеи, версии или решения той или иной задачи, проблемы.
- 3) Проявлять находчивость, развивать гипотетические возможности.
- 4) Демонстрировать поведение, которое является независимым, продуктивным и полезным решением проблемы.
- 5) Планировать, регулировать и активно осуществлять свою деятельность без постоянной помощи извне, например, при выполнении тех или иных заданий.
- 6) Проявлять уверенность, независимость в своем решении, несмотря на возникшие затруднения.

Опрос обучающихся на самооценку (Автор методики Лошкарева Нина Александровна)

Цель опроса: оценить степень выраженности инициативности младших школьников.

Обучающимся выдается бланк с пятью вопросами, имеющими возможные варианты ответов. Предлагается выбрать из предъявленных ответов один.

Обработка данных: ответы а) свидетельствуют о сильно выраженной степени самостоятельности; ответы б) уровень самостоятельности средний и ответы в) о низком уровне самостоятельности.

Вопросы:

1) Нравится ли тебе выполнять сложные задания по предметам?

А) да; Б) иногда; В) нет.

2) Что тебе нравится, когда задан вопрос на сообразительность?

А) помучиться, но самому найти ответ; Б) когда как; В) получить готовый ответ от других.

3) Часто ли ты находишь и читаешь дополнительную литературу по интересующей теме?

А) постоянно много; Б) иногда много, иногда ничего не читаю; В) ничего не читаю.

4) Что ты делаешь, если при изучении какой-то темы у тебя возникли вопросы?

А) всегда нахожу на них ответ; Б) иногда нахожу на них ответ; В) не обращаю на них внимания.

5) Что ты делаешь, когда узнаешь на уроке что-то новое?

А) стремишься с кем-нибудь поделиться;

Б) иногда тебе хочется поделиться этим с кем-нибудь;

В) ты не станешь об этом рассказывать.

СПРАВКА

**О результатах проверки текстового документа
на наличие заимствований**

Проверка выполнена в системе

Антиплагиат.ВУЗ

Автор работы	Загвоздина Татьяна Олеговна
Факультет, кафедра, номер группы	Институт педагогики и психологии детства Кафедра педагогики и психологии детства НАЧ-1501
Название работы	Дифференцированный подход в развитии самостоятельности детей младшего школьного возраста
Процент оригинальности	59,37%

Дата 13.06.19

Ответственный в
подразделении

Дылдина
(подпись)

Дылдина Д.В.
(ФИО)

Проверка выполнена с использованием: Модуль поиска ЭБС "БиблиоРоссика"; Модуль поиска ЭБС "BOOK.ru"; Коллекция РГБ; Цитирование; Модуль поиска ЭБС "Университетская библиотека онлайн"; Модуль поиска ЭБС "Айбуке"; Модуль поиска Интернет; Модуль поиска ЭБС "Лань"; Модуль поиска "УТПУ"; Кольцо вузов

НОРМОКОНТРОЛЬ

Результаты проверки нормоконтроль пройден

Дата 13.06.19

Ответственный в
подразделении

Дылдина
(подпись)

Дылдина Д.В.
(ФИО)

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Уральский государственный педагогический университет»
Институт педагогики и психологии детства

ОТЗЫВ

руководителя выпускной квалификационной работы
на тему «Дифференцированный подход в развитии самостоятельности детей младшего
школьного возраста» студентки Загвоздиной Татьяны Олеговны,
обучающегося по ОПОП 44.03.02 – Психолого-педагогическое образование;
направленность «Педагогика и психология начального образования»
очной формы обучения

Студент при подготовке выпускной квалификационной работы в целом проявил готовность корректно формулировать и ставить задачи своей научной деятельности, анализировать, диагностировать причины появления проблем, их актуальность, устанавливать приоритеты и методы решения поставленных задач.

В процессе написания ВКР студентка продемонстрировала способность осуществлять поиск, проводить анализ информации, проявила такие личностные качества как трудолюбивость, умение прислушиваться к замечаниям руководителя, высокая ответственность.

Умение управлять научным проектом на всех этапах цикла.

При написании ВКР студент показал готовность к обоснованию актуальности, значимости, ожидаемых результатов, сфер их применения; показал достаточный уровень работоспособности, прилежания.

Автор продемонстрировал способность определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений; а также оценивать решение поставленных задач в соответствии с запланированными результатами контроля.

Содержание ВКР систематизировано, выстроено логично, выводы отражают основные положения параграфов, глав ВКР. Заключение работы соотносено с задачами исследования, отражает основные выводы.

Анализ выпускной квалификационной работы позволяет утверждать, что автор владеет следующими компетенциями: способностью к абстрактному мышлению, анализу, синтезу, способностью совершенствовать и развивать свой интеллектуальный и общекультурный уровень (ОК-1); способностью к самостоятельному освоению и использованию новых методов исследования, к освоению новых сфер профессиональной деятельности (ОК-3); способностью применять современные методики и технологии организации образовательной деятельности, диагностики и оценивания качества образовательного процесса по различным образовательным программам (ПК-1); способностью анализировать результаты научных исследований, применять их при решении конкретных научно-исследовательских задач в сфере науки и образования, самостоятельно осуществлять научное исследование (ПК-5); готовностью к систематизации, обобщению и распространению отечественного и зарубежного методического опыта в профессиональной области (ПК-12).

ОБЩЕЕ ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Выпускная квалификационная работа «Дифференцированный подход в развитии самостоятельности детей младшего школьного возраста» студентки Загвоздиной Татьяны Олеговны соответствует основным квалификационным требованиям, предъявляемым к квалификационной работе выпускника УрГПУ, и рекомендуется к защите.

Руководитель ВКР:

Бухарова И.С., кандидат педагогических наук, доцент:
кафедра педагогики и психологии детства УрГПУ

Подпись _____



Дата 13.06.19