

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования

«Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева»

Институт психолого-педагогического образования
Кафедра педагогике детства

Иванова Нина Сергеевна

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ
САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО
ВОЗРАСТА

Направление 44.04.02 «Психолого-педагогическое образование»

Магистерская программа «Психолого-педагогическое сопровождение
дошкольного детства»

Допускаю к защите:

Заведующий кафедрой

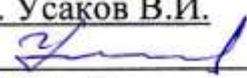
доцент, к.п.н. Яценко И.А.

18.05.2016 

(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы

Профессор, д.п.н. Усаков В.И.

18.05.2016 

(дата, подпись)

Научный руководитель

доцент, к.п.н. Яценко И.А.

18.05.2016 

(дата, подпись)

Обучающийся Иванова Н.С.

18.05.2016 

(дата, роспись)

Красноярск 2016

СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|---|-----|
| ВВЕДЕНИЕ..... | 3 |
| ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ РАЗВИТИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ДОО..... | 8 |
| 1.1 Проблема развития самостоятельности ребенка в истории педагогики.. | 8 |
| 1.2 Психолого-педагогические условия развития самостоятельности детей в дошкольном возрасте..... | 22 |
| 1.3. Структурная модель развития самостоятельности детей старшего дошкольного возраста | 38 |
| 1.4 Теоретические основы развития самостоятельности ребенка в условиях ДОО | 49 |
| Выводы по 1 главе..... | 61 |
| ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ УСЛОВИЙ РАЗВИТИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА | 62 |
| 2.1 Организация и ход опытно-экспериментальной работы | 62 |
| 2.2 Актуальный уровень развития самостоятельности детей старшего дошкольного возраста | 65 |
| 2.3 Педагогические условия развития самостоятельности детей старшего дошкольного возраста | 74 |
| 2.4 Анализ результатов опытно-экспериментальной работы..... | 85 |
| Выводы по 2 главе..... | 98 |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ | 101 |
| БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК | 104 |
| ПРИЛОЖЕНИЕ 1 | 119 |
| ПРИЛОЖЕНИЕ 2 | 120 |
| ПРИЛОЖЕНИЕ 3 | 122 |

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования.

Согласно Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 г. [33], на данном этапе ее развития нуждается в современно образованных, нравственных, предприимчивых гражданах, которые смогут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя возможные последствия. Граждане страны должны быть способны к сотрудничеству, отличаться мобильностью, динамизмом, конструктивностью, обладать развитым чувством ответственности за судьбу страны, умением решать большие и малые задачи.

Описанные изменения нашего общества со всей остротой поставили перед системой образования проблему развития воспитанника в процессе образования, выдвинули на первый план вопрос о реализации развивающей воспитательно-образовательной функции.

В федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО) [63] указывается, что одним из основных принципов дошкольного образования выступает поддержка детей в различных видах деятельности. Поддержка инициативы является также условием, необходимым для создания социальной ситуации развития детей. На этапе завершения этапа дошкольного образования целевыми ориентирами, определенными ФГОС ДО, предусматриваются следующие возрастные характеристики возможности детей: проявляют инициативу и самостоятельность в различных видах деятельности, способен выбирать себе род занятий, участников по совместной деятельности, ребенок способен к волевым усилиям, пытается самостоятельно придумывать объяснения явлениям природы и поступкам людей, ребенок способен к принятию собственных решений [63]. Перед педагогами сегодня стоит генеральная задача: воспитать развитую, творческую, самостоятельную личность. Возникла необходимость создания в нашем обществе такой моральной

атмосферы, которая способствовала бы утверждению во всех звеньях общественной жизни, в труде и в быту инициативности и творчества, требовательности к себе и другим, доверия, сочетающегося со строгой ответственностью. Поэтому усиливается роль воспитания самостоятельности у подрастающего поколения. Таким образом, задачу формирования активной, самостоятельной, творческой личности необходимо решать уже в работе с дошкольниками, что актуализировало обращение к следующей теме в рамках магистерского диссертационного исследования – **«Педагогические условия развития самостоятельности детей старшего дошкольного»**.

Изученность проблемы исследования. Теоретическая и практическая значимость проблемы становления самостоятельности не вызывает сомнений. Ж. Ж. Руссо [136], И. Г. Песталоцци [113] в XVIII и А. Дистервег [41] в XIX веках развивали мысль о необходимости формирования у ребенка самостоятельности в процессе обучения и воспитания. Последний писал о том, что никого ничему нельзя научить, можно только помочь им чему-то научиться. Проблемы самостоятельности личности рассматривались в работах и зарубежных (З. Фрейд [161], М. Малер [90], Э. Эриксон [178], и др.), и отечественных авторов (Л.И. Божович [15], Л.С. Выготский [25], В.В. Давыдов [36], А.В. Запорожец [48], Я.Л. Коломинский [64], В.К. Котырло [70], А.Н. Леонтьев [82], Т.А. Репина [129], С.Л. Рубинштейн [133], Д.Б. Эльконин [174] и др.).

Противоречие проблемы исследования заключается в том, что, с одной стороны, развитие самостоятельности как качества личности дошкольника выступает осознаваемой как педагогами ДОО, так и родителями необходимостью, с другой стороны, научно-методических разработок, ориентированных именно на формирование самостоятельности в указанном возрасте, явно недостаточно.

Объект исследования – процесс развития самостоятельности детей старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования – педагогические условия развития самостоятельности детей старшего дошкольного возраста.

Цель исследования – выявить и экспериментальным путем доказать эффективность педагогических условий развития самостоятельности детей старшего дошкольного возраста.

Гипотеза исследования – предполагаем, что развитию самостоятельности детей старшего дошкольного возраста будет способствовать реализация в образовательном процессе дошкольной образовательной организации следующих педагогических условий:

– создание структурной модели самостоятельности, как субъектного личностного качества ребенка старшего дошкольного возраста;

– использование в педагогической деятельности воспитателя технологии, позволяющей учитывать внутреннюю логику развития самостоятельного действия ребенка старшего дошкольного возраста;

– организация предметно-пространственной среды в группе и педагогическое руководство по использованию ее развивающих возможностей, позволяющие создать необходимые предпосылки для проявления самостоятельности детьми старшего дошкольного возраста.

Для достижения поставленной цели и доказательства выдвинутой гипотезы необходимо решить следующий комплекс задач:

1. Выполнить библиографический поиск и изучить отечественные и зарубежные психолого-педагогические источники по проблеме развития самостоятельности ребенка старшего дошкольного возраста.

2. Разработать и обосновать структурную модель развития самостоятельности детей старшего дошкольного возраста.

3. Организовать и провести опытно-экспериментальное изучение влияния педагогических условий на развития самостоятельности детей старшего дошкольного возраста.

4. Осуществить анализ результатов опытно-экспериментальной работы.

Для проверки гипотезы и решения поставленных задач был использован комплекс методов, адекватных объекту и предмету исследования:

1. теоретический – анализ социально-педагогической, психологической, философской и научно-методической литературы по проблеме исследования;

2. констатирующий – построение и обоснование структурной модели развития самостоятельности детей старшего дошкольного возраста;

3. экспериментальный – психодиагностические методы, педагогический эксперимент, методы качественной и количественной обработки эмпирических данных.

Диссертационное исследование проводилось в три этапа:

1 этап включал теоретическое осмысление проблемы, методологических и методических подходов к ее решению, накопление эмпирического материала по развитию самостоятельности детей старшего дошкольного возраста, и построению структурной модели развития самостоятельности детей старшего дошкольного возраста.

2 этап основан на осуществлении экспериментальной проверки реализованной в педагогической деятельности воспитателя технологии, способствующей развитию самостоятельности детей старшего дошкольного возраста в условиях ДОО и организации предметно-пространственной среды в группе и педагогическое руководство по использованию ее развивающих возможностей, позволяющие создать необходимые предпосылки для проявления самостоятельности детьми старшего дошкольного возраста.

3 этап был посвящен анализу и обобщению результатов экспериментальной работы.

Научная новизна и теоретическая значимость исследования:

- систематизированы источники, освещающие отечественный и зарубежный опыт в области развития самостоятельности детей старшего дошкольного возраста;

- расширены представления о процессе развития самостоятельности детей старшего дошкольного возраста;
- обоснована и разработана структурная модель развития самостоятельности детей старшего дошкольного возраста;
- изучена и обоснована возможность использования педагогических условий развития самостоятельности детей старшего дошкольного возраста.

Теоретическая значимость исследования заключается в дальнейшем развитии представлений о процессе развития самостоятельности детей старшего дошкольного возраста в условиях ДОО и критериях оценки его эффективности.

Практическая значимость исследования состоит:

- основные положения и выводы по диссертационному исследованию могут быть включены в содержание профильных дисциплин подготовки будущих специалистов в области дошкольного образования, а также в программы повышения квалификации педагогов дошкольных образовательных организаций.

Реализация поставленных в диссертации задач позволили нам построить структурную модель развития самостоятельности детей дошкольного возраста, с помощью которой получены новые научные представления об исследуемом объекте, и которая положена в основу построения систему развития самостоятельности детей старшего дошкольного возраста.

Структура работы. Магистерская диссертация состоит из введения, основной части (представленной двумя главами: теоретической и практической), заключения, списка использованной литературы, приложений. Магистерская диссертация представлена на 124 страницах. Список использованной литературы содержит библиографическое описание 181 источников.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ РАЗВИТИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ДОО

Исследованию специфики развития проблемы самостоятельности в теории и практики, определению круга научных идей, получивших наибольшее отражение в педагогической литературе, выявлению психолого-педагогических основ и разработке структурной модели развития самостоятельности посвящена настоящая глава.

1.1 Проблема развития самостоятельности ребенка в истории педагогики

Интерес, проявленный нами к развитию проблемы самостоятельности, объясняется тем, что согласно Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 г. [33], на данном этапе ее развития нуждается в современно образованных, нравственных, предприимчивых гражданах, которые смогут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя возможные последствия. Описанные изменения нашего общества со всей остротой поставили перед системой образования проблему развития воспитанника в процессе образования, выдвинули на первый план вопрос о реализации развивающей воспитательно-образовательной функции. В связи с этим, мы попытались проанализировать самостоятельность в контексте личностной взаимосвязи воспитателей и воспитанников.

Самостоятельность в общей совокупности морально-волевых черт, присущих людям, занимает важное место. Без самостоятельности невозможна совместная жизнь людей, их труд, быт, экономические, культурные и иные отношения. Какое бы мы не взяли общество, оно не может существовать без того, чтобы люди в своих взаимоотношениях не считались друг с другом, не налагали на себя определенных ограничений в пользу других и государства в целом.

Начало прогрессивным взглядам на проблему самостоятельности было положено еще народной педагогикой. Народные пословицы, поговорки приобщают детей к наблюдательности, поиску смысла сказанного в своем жизненном опыте, дают многообразный материал для детского мышления, воображения.

Народные загадки учат детей напряженно работать, мыслить, сопоставлять, сравнивать, находить новые выражения представлений. Таким образом, именно народная педагогика положила начало развитию самостоятельности у детей.

Древнегреческие ученые (Аристотель [6], Платон [126]) глубоко и всесторонне обосновали значимость добровольного, активного и самостоятельного овладения ребенком знаний. В своих суждениях они исходили из того, что развитие мышления у человека может успешно протекать только в процессе самостоятельной деятельности, а совершенствование личности и развитие его способностей - путем самопознания. Такая деятельность доставляет ребенку радость и удовлетворение и тем самым минимизирует пассивность с его стороны в приобретении новых знаний.

Эти положения явились предметом суждений многочисленных теоретиков педагогики всех последующих веков. Свое дальнейшее развитие они получают в высказываниях Мишель Монтень [99], Томаса Мора [102], которые в эпоху мрачного средневековья, в разгар процветания догматизма и зубрежки, требуют обучать ребенка самостоятельности, воспитывать в нем вдумчивого, критически-мыслящего человека. Для этого ему необходимо самостоятельно приобретать новые знания, дабы изведать вкус вещей самостоятельно (Монтень [99]), самому выбирать путь познания.

Взгляды на самостоятельность как на деятельность заложены в мыслях и идеях философов. В частности Д. Локк [85] писал: «Хотя многие вещи плохо усваиваются, когда душа к ним не расположена или занята чем-то другим, однако очень важно и стоит затрачивать усилия на то, чтобы

приучить душу господствовать над тобой и быть способной по собственному выбору освобождаться от увлечения одним предметом, обращаться легко и с удовольствием к другому или любой момент стряхнуть с себя вялость и энергично приниматься за то, что указывает разум или совет другого. Если удастся таким способом приучить их душу господствовать над собой, отвлекаться, этого требуют обстоятельства, чтобы заняться другими менее привлекательным делом, это явится более полезным приобретением, чем знание латыни или логики»[85].

Постепенно история педагогики обогащалась теориями обучения дошкольников, в центре которого были идеи о необходимости развития самостоятельности мыслить, применять полученные знания и умения в различных ситуациях.

Р. Оуэн считал, что нужно не только давать детям знания, но и развивать познавательные способности. Поэтому он стремился применять в школе активные методы обучения, способствовать проявлению пытливости детского ума и приучать учеников к самостоятельному мышлению [110].

Монтессори провозглашала теорию самовоспитания и самообучения. Основной формой воспитания и обучения она считала самостоятельные занятия [90]. Так значимо определила она свою позицию: «Нельзя быть свободным, не будучи самостоятельным». Однако вся сущность ее системы воспитания самостоятельности сводиться к приучению дошкольников к самообладанию, а понятие самостоятельность - к следующей трактовке – это человек, самостоятельно работающий для приобретения удобств и средств к жизни, пробуждает самого себя и тем самым увеличивает свои способности и совершенствуется как личность [100].

В своей системе М. Монтессори [100] исключила из детской жизни игры «живое слово» как средство воспитания и развития детей дошкольников, представляя воспитателю лишь роль наблюдателя за процессом спонтанного раскрытия «внутренней жизненной» силы ребенка. «Основным руководством для ведения урока должен служить метод

наблюдения, включающий свободу ребенка...Руководительница должна прилагать все усилия, чтобы не нарушить при этом принципа свободы ребенка... Нельзя давать почувствовать ребенку, что он ошибся или не понял, потому что этим она заставит его сделать усилие – понять и тем самым нарушит то естественное состояние, которое она должна использовать для своих психологических наблюдений» [100]. Безусловно, такая методика работы, при которой воспитатель «не вмешивается» в процесс развития ребенка, не способствует обогащению знаний, развитию мышления, воли, чувств, воспитанию социально-значимой самостоятельности детей, поскольку отсутствие знаний, умений и навыков, которыми ребенок мог бы оперировать в деятельности, сковывает его, не позволяет проявлять волю, упорство в достижении цели; более того, малый запас знаний об окружающем не позволяет ребенку даже поставить цель своей деятельности. В этом должен помочь ему воспитатель, взрослый, а он, по существу, не участвует в процессе воспитания. Такую постановку вопроса нельзя считать правильной, она не приемлема с точки зрения цели и задач всестороннего развития личности.

В XIX столетии усилилось движение за общественное воспитание детей. В этот период П. Кергомар подвергла резкой критике работу приютов и требовала создать новые школьные учреждения на принципах уважения личности ребенка, его самостоятельности, творчества. Она не признавала старые приемы дисциплинирования детей, требования пассивного послушания, она хотела, чтобы разумное поведение детей было осознанным [57].

Авторитарному воспитанию Кергомар противостояло воспитание, основанное на понимании, «которое не заглушало бы в детях естественной потребности к самостоятельности» [60].

Великий педагог Ян Амос Коменский заявляет о необходимости обязательного обучения дошкольников и отводит ведущее место вопросу формированию «разума ребенка» [64].

Именно он разработал специальные задачи, упражнения, направленные на развитие любознательности, активной умственной деятельности, пытливости.

Так, Я.А. Коменский утверждал, что воле будет легче переносить бразды чужого правления, если она сама привыкнет укрощать себя во всем, в чем увидит противоречие разуму, тем более если бы удалось все устроить так, чтобы каждое дело человек делал не по принуждению, но как бы самопроизвольно (по собственной воле и влечению)» [64].

Большая заслуга в развитии самостоятельности принадлежит И.Г. Песталоцци [113]. Он выделил 3 этапа умственного воспитания детей:

- 1 этап – связан с расширением кругозора, наблюдательности;
- 2 этап – с прочным, систематическим укреплением в наблюдении;
- 3 этап – обширное знакомство с языком.

«Познание самого себя, - отмечал Песталоцци, - является, таким образом, центральным пунктом, из которого должно исходить все обучение. Познание самого себя, однако, является двойственным [113]:

- 1) это познание своей физической природы;
- 2) это познание своей внутренней самостоятельности, сознание своей воли самому добиваться собственного благополучия, сознание своего долга оставаться верным собственным взглядам» [113].

После Песталоцци в XIX в. Ф. Фребель разрабатывает систему дидактических игр, занятий, наблюдений для формирования у дошкольников зачатков будущего мировоззрения [160].

По мнению Ф. Фребеля, важной задачей обучения и воспитания дошкольников является подготовка их к школе, для чего необходимо обеспечить проявление познавательных сил и возможностей детей, приучить детский ум к логичности, развивать наблюдательность. Важно помнить, что «... внутренняя, духовная жизнь ребенка в явлениях трех родов – свободной деятельности, привычки и подражания, образующих собой триединое замкнутое в себе целое» [160].

Раскрытие инстинктов и влечений происходит в творческой деятельности: в играх, строительстве, изобразительной, трудовой деятельности.

Большое значение развитию самостоятельности придавал В. Н. Сорока – Росинский. «Жизнь индивидуальности, - утверждал он,- есть деятельность и самотворчество, поэтому задачей воспитания становится развитие у воспитанников активной стороны их психики» [144].

Рассуждая о стремлении к сознательной деятельности человека К.Д. Ушинский говорит, что душа требует именно такой деятельности. Он делает ряд интересных психолого–педагогических выводов относительно деятельности души, в частности детской души [157].

«Кто наблюдал за детьми, то знает, что дитя счастливо не тогда, когда его забавляют, хотя он и хохочет, но тогда, когда он совершенно серьезно занимается увлекающим его делом... Из этих наблюдений, делаемых всеми педагогами, мы вправе вывести, что в душе дитяти сильнее всего высказывается стремление к самостоятельной деятельности» [157]

В отличие от К.Д. Ушинского [157], разрабатывавшего свою теорию самостоятельности на основе взаимодействия педагогической науки с физиологией и психологией, Л.Н. Толстой [153], будучи великим художником и знатоком человеческой души, в числе основных факторов, относившийся к развитию самостоятельности, творческих сил и способностей ребенка, рассматривал роль личного опыта ребенка, откуда он черпает необходимые сведения для того, чтобы включиться в деятельность и разнообразные эмоциональные воздействия на него жизненной ситуации и слова воспитателя. Эти факторы являются основными источниками, откуда ребенок черпает вдохновение в своей творческой деятельности.

В развитии творческих возможностей человека, в борьбе человека за будущее Н.Г. Чернышевский [164] и Н.А. Добролюбов [43] видели единственный путь к достойному его существованию. Н.Г. Чернышевский писал, что воспитание главной целью должно иметь приготовление дитяти и

потом юноши к тому, чтобы мог стать активной, самостоятельной, творческой личностью, не терпящей несправедливости. Н.А. Добролюбов отмечал: «...отсутствие самостоятельности в суждениях и взглядах, вечное недовольство в глубине души, вялость и нерешительность в действиях, недостаток силы воли, чтобы противиться посторонним влияниям, вообще обезличение, а в следствии этого – легкомыслие и подлость – вот дары, которыми наделяет человека безусловное повиновение при воспитании» [43].

Таким образом, в русской прогрессивной педагогике определились следующие задачи, связанные с развитием самостоятельности:

1) сформировать правильный взгляд на окружающую действительность (В.Г. Белинский [12], К.Д. Ушинский [157], Н.Г. Чернышевский [164]);

2) развивать разум, научить правильно и самостоятельно мыслить, подбирая методы; обучать сравнением, используя наглядность, упражнения (В.Г. Белинский [12], К.Д. Ушинский [157]);

3) организовывать самостоятельные занятия не только для расширения и закрепление кругозора, а для развития самостоятельности мышления, умения самостоятельно работать (Н.Г. Чернышевский [164]);

4) развивать у детей любознательность или «жадное стремление к исследованию истины», склонность к фантазированию, разумность, проницательность, педагог добьется значительных результатов в развитии самостоятельности (Н.А. Добролюбов [46]);

5) общение со сверстниками, коллективные игры, общие занятия способствуют приобретению детьми ценных социальных качеств: умение сдерживаться, подчиняться требованиям других, быть инициативным и самостоятельным (А.И. Герцен [28]);

6) самостоятельная работа детей является важным средством развития мышления, а также привития им навыков и умений самим приобретать знания (В.Г. Белинский [12], К.Д. Ушинский [157], Н.Г. Чернышевский [164]).

Идеи К.Д. Ушинского [157], Н.Г. Чернышевского [164], Л.Н. Толстого [153], Н.А. Добролюбова [43] были подхвачены, горячо поддерживались и плодотворно развивались русскими прогрессивными педагогами и методистами. Так, В.П. Вахтеров [21] в книге «Основы новой педагогики», отстаивая идею саморазвивающегося обучения, писал, что «надо учить ребенка не только тому, что ныне признается истиною, но и главным образом тому, как открывать истину», включая его проведение опытом и приучая к самостоятельности и творчеству [21].

«Воспитание самостоятельности и творческой активности – одна из актуальных проблем современности», – утверждал С.Т. Шацкий [168]. Наблюдая за маленькими детьми в процессе их деятельности, он подметил, что дети настойчиво исследуют, рассматривают, подвергают испытаниям все попадающее на глаза предметы. «Это период настоящего детского учения, единственная, к сожалению, эпоха в жизни ребенка, когда ему самому нужно учиться, когда он сам чувствует необходимую насущность учения» [168].

Придавая большое значение творчеству, Я Корчак [68] писал: «У ребенка творческое одиночество, самостоятелен его труд и стремление к познанию – через радость и грусть, любовь и гнев. Это долгий путь, на котором он сам во всем и везде, несмотря ни на что, ищет, ошибается, падает, терпит поражение или побеждает, борется с собой и действительностью. Мы не позволяем детям быть самостоятельными, смотрим, чтобы без нас они шагу не сделали, а всем должен руководить ребенок» [68].

История рассматриваемой проблемы неразрывно связана с историей развития педагогической науки в целом. Исследования Л. В. Васильевой [20] и других историков педагогики доказывают, что к отдельным вопросам развития самостоятельности (с акцентом на самостоятельную работу школьников), определению объема ее понятия и выделению основных видов, было приковано внимание педагогов и психологов, особенно начиная с 20-х годов.

В 1940г. Р.М. Микельсон [96] дает одно из первых определений самостоятельной работы. Главный признак ее - выполнение детьми заданий без всякой помощи, но под наблюдением взрослого. Автор учитывает лишь внешние признаки самостоятельной работы, но не ее внутреннюю сущность. Это было одно из первых определений понятия, привлекшее внимание последующих педагогов к выявлению сущности самостоятельной работы.

Позже Е. Я. Голант [34] на одно из ведущих направлений воспитания ставит развитие самостоятельности у детей, протекающей без непосредственного участия педагога, он дает классификацию видов самостоятельной работы [34]. Перенос внимания на внутреннюю сущность самостоятельной работы и характер взаимодействия с педагогом имеет прогрессивное значение для подготовки самого учителя.

К.Н. Корнилов выделяет два личностных вида самостоятельной работы: рассчитанный на деятельность памяти и на деятельность мышления и творческого воображения. Последний вид он считает истинной самостоятельной работой [67].

Исследования того периода позволили начать работу по выделению личностных признаков самостоятельной работы, определению ее внутренней сущности, анализу видов в зависимости от характера деятельности и взаимодействия выполняющего ее лица.

Развитие социально-педагогической реальности подталкивало педагогическую науку к более глубокому исследованию проблемы самостоятельной работы - в частности и развития самостоятельности - в целом.

Характеризуя самостоятельную работу, Р.Б. Срода [147], Е.И. Петровский [114] обращают внимание на то, что самостоятельной является только такая деятельность, в ходе которой от детей требуется перестройка, отыскание или создание чего-то нового, проявление максимума активности, творчества, самостоятельного суждения, инициативы. В их определении

самостоятельной работы на первый план выступает интеллектуальная активность самого ребенка в ходе выполнения задания.

Р.Б. Срода определяет самостоятельную работу детей как деятельность, которую они выполняют, проявляя максимум инициативы. Однако, несмотря на попытку раскрыть связь понятий «самостоятельная работа» и «активность», данное определение сужает круг разнообразных видов самостоятельной работы, так как характеризует лишь высшую степень самостоятельности [146].

Появляются публикации, в которых сделана попытка определить личностно-мотивационную специфику самостоятельной работы. Так, Р. Г. Лемберг [80] определяет ее с позиций качества движущих сил такой деятельности, которые включают собственные побуждения детей. Она пишет: «... понятие «самостоятельное действие» должно предполагать не столько независимость от руководства, сколько внесение в работу чего-то своего, личного». Для обозначения действий, составляющих известную противоположность самостоятельным, она вводит термин «исполнительская деятельность» [77].

Различия между этими двумя типами работы состоят главным образом в особенностях тех движущих сил, которыми они направляются. При самостоятельной работе эти силы выступают как бы «изнутри», и учащиеся действуют на основе добровольного начала. Как видим, в исследовании самостоятельной работы Р.Г. Лемберг [80] на первое место выступает личностный аспект проблемы. Но в то же время Е.А. Аркин [7] отмечает: «Начало дошкольного возраста отмечено самостоятельным выступлением ребенка на арену жизни. К 3 годам ребенок оказывается вооруженным двумя могущественными орудиями для установления взаимоотношений с окружающими и для проявления его активности: хорошо функционирующим и в значительной мере повинующимся ему двигательным аппаратом, открывающим перед ним доступ к завоеванию пространства, и речью. Отсюда вытекает, что задачи воспитания по отношению к этому периоду

будут иные, чем по отношению к раннему возрасту. Если в раннем возрасте воспитание сводится в значительной мере к гигиене питания, к упражнению органов чувств, то задачи воспитания ребенка дошкольного возраста значительно расширяются и усложняются. На первый план выступают следующие проблемы в развитии и воспитании ребенка: усвоение элементарных гигиенических, культурных и трудовых навыков, развитие самостоятельности, зачатки моральной, социальной и эстетической культуры [7].

Внимание к личности и ее целостной включенности в самостоятельную работу просматривается у Л.М. Пименовой [117]. Рассматривая вопрос формирования самостоятельности - учебной, общественной, трудовой - она подчеркивает особую роль собственной активности детей (внешней и внутренней) и показывает, что формирование самостоятельности и активности перестраивает определенным образом всю личность ребенка, во многом определяет его способность самостоятельно выполнять другую деятельность. С целью формирования самостоятельности как разностороннего качества личности автор подчеркивает необходимость включения детей в активную многоплановую деятельность.

Чтобы дети могли применять усвоенное на практике, по мнению Г.Д. Кирилловой [58], необходимо, чтобы самостоятельная работа присутствовала на этапе ознакомления с новым материалом. Только в этом случае достигается сознательность усвоения и возможность переноса знаний, умений и навыков в новую ситуацию, что ведет к развитию самостоятельности. Кроме того, самостоятельная работа должна носить поисковый, творческий характер, а в процессе обучения необходимо постепенное усложнение самостоятельных работ с выполнением целостного задания, активизирующего аналитико-синтетическую деятельность [61].

Б.П. Есипов рассматривает самостоятельную работу как многоаспектное явление. Он связывает самостоятельную работу детей с развитием у них познавательных способностей, логического мышления,

творческой активности в приобретении и применении знаний, с привитием культуры умственного и физического труда, умений самостоятельно трудиться и эффективно заниматься самообразованием [46].

Таким образом, в 20-х - 50-х годах научная проблема самостоятельности развивалась, в основном, в организационно-методическом аспекте, в 60-е годы - уже по двум направлениям: активизация исполнительской деятельности детей и организация их творческой познавательной деятельности.

К первому направлению можно отнести организацию самостоятельных работ на основе различных способов предписаний: алгоритмов, инструкций, памяток. Дальнейшее развитие этого направления связано с совершенствованием учебного процесса, поиском эффективных способов обеспечения обратной связи.

Второе направление создавало условия для овладения детьми опытом самостоятельного приобретения знаний, применяемом в дальнейшем для решения новых познавательных задач.

В дальнейшем делается попытка теоретически обосновать наметившиеся в процессе обучения изменения, определить на практике в связи с этим место и значение самостоятельной деятельности и самостоятельной работы детей. Появляются фундаментальные исследования: «Совершенствование процесса обучения» (М.Н. Скаткин [140]), «Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе» (Г.И. Щукина [173]), «Оптимизация процесса обучения» (Ю.К. Бабанский [10]), «Проблемное обучение учащихся» (И.Я. Лернер [83]), «Самостоятельная деятельность учащихся» и «Самостоятельная деятельность школьников в обучении» (П.И. Пидкасистый [118]) и другие.

Эти и многие другие исследования были посвящены в основном развитию самостоятельной работы у детей школьного возраста, они в меньшей мере касались детей дошкольного возраста. Однако, отдельные теоретические положения, такие как активизация познавательной

деятельности, оптимизация, проблемность в обучении и другие нашли применение в дошкольной педагогике и в практике работы воспитателей.

Вместе с тем ведутся исследования по развитию самостоятельности дошкольников. Наиболее полно и детально раскрыта структура способности детей старшего дошкольного возраста самостоятельно мыслить, названы основные неразрывно-связанные между собой ее компоненты в исследовании Э.Ильенкова [57]:

1. Наличие знаний, необходимых для решения поставленных задач.
2. Владение общим методом мыслительной деятельности (анализом и синтезом):
 - а) умение видеть (принять, а на высшем уровне развития поставить перед собой задачу);
 - б) осуществить наиболее рациональные приемы и средства решения задач (вычленить главное, сравнить, найти сходное и отличное, конкретизировать общие положения, делать выводы и т. д.);
 - в) умение объяснить ход решения задачи и доказать правильность сделанного вывода.
3. Наличие положительного эмоционального отношения к поиску, который может проявиться при определенных условиях в потребность знать.
4. Готовность и способность к саморегулировке и к интеллектуальному напряжению, волевому усилию, сосредоточенному вниманию, необходимого для решения задачи [57].

Установлено, что дети старшего дошкольного возраста проявляют большое желание действовать самостоятельно. И если в более раннем возрасте дети, стремясь к самостоятельным действиям, еще имеют очень ограниченные возможности для их осуществления, дети старшего возраста не только стремятся, но уже и могут быть самостоятельными как в поступках, так и в своих суждениях.

А.П. Усова писала об этой особенности старших дошкольников: «Подлинное воспитательное значение имеет, следовательно, тот результат,

который достигается усилиями самого ребенка [156]. Нам неоднократно приходилось наблюдать отстраняющий жест ребенка, когда он заинтересован работой и не хочет помощи. Это - важный сигнал психологического значения, показывающий, что ребенок не только хочет что-то сделать, но уже и может» [156].

Таким образом, в этом возрасте стремление самостоятельно действовать переходит от желания быть самостоятельным к способности быть им.

Особого внимания заслуживают исследования, идеи которого выходят за рамки самостоятельной работы. Так, в педагогических исследованиях 80-х - 90-х годов устанавливается взаимосвязь самостоятельной работы и самостоятельной деятельности детей. В них присутствовали следующие основные позиции в понимании взаимосвязи самостоятельной работы и самостоятельной деятельности детей. Ряд исследователей утверждали, что понятия самостоятельная работа и самостоятельная деятельность совпадают (В.К. Буряк, [19]). Другие - самостоятельную работу считают более емким понятием, одним из видов которой является самостоятельная деятельность (Ю.Б. Зотов [53], Л.Г. Вяткин [26]). Третьи - самостоятельную деятельность считают более широким понятием, чем самостоятельная работа (Н.Ю. Лейкина [26]). Четвертые - придерживались сущностной стороны и считали подлинно самостоятельной ту деятельность, которая включает все необходимые элементы ее структуры - выделение цели - определение предмета - выбор средств деятельности, независимо от того, работает ребенок индивидуально или под непосредственным руководством старших (П.И. Пидкасистый [118]).

Итак, исследователи пришли к выводу рассматривать самостоятельность как качество, необходимое для осуществления определенной деятельности, в зависимости от ее специфики. Они рассматривают самостоятельность в игровой деятельности (А.К. Бондаренко [16], И.Я. Михайленко [97], С.А. Марутян [89] и др.); самостоятельность в

учебной деятельности (М. А. Данилов [37], Б. П. Есипов [46], , И. Я. Лернер [83] и др.); в трудовой деятельности (Ю. П. Сокольников [143], и др.). При этом имеются в виду не только конкретные действия, но и эмоциональное к ним отношение, волевые проявления, нравственные оценки.

Применительно к дошкольному возрасту нам удалось установить 3 подхода в понимании самостоятельности:

- 1) самостоятельность определяется как характеристика способа деятельности;
- 2) самостоятельность рассматривается как качество личности;
- 3) самостоятельность увязывается с позицией личности в группе.

Таким образом, анализ исследований в области самостоятельности позволил нам прийти к следующему выводу. Самостоятельность - одно из важнейших интегральных свойств личности, условие саморегуляции личности, ее творческих возможностей, определяющее отношение к деятельности, способы деятельности, результаты деятельности. Самостоятельность характеризуется совокупностью средств - знаний, умений, навыков, которыми должна обладать личность, складывающимися связями с другими людьми в процессе деятельности.

Сформированные выводы положены в основу дальнейших наших исследований. В частности, они явились основанием для разработки структурной модели развития самостоятельности детей старшего дошкольного возраста, определения педагогических условий и проведения экспериментальной работы по развитию самостоятельности детей старшего дошкольного возраста.

1.2 Психолого-педагогические условия развития самостоятельности детей в дошкольном возрасте

Эта проблема актуальна, ей посвящены многие зарубежные исследования (В.В. Аткинсон [9], И.М. Коган [63] и др.), которые основываются на одностороннем подходе к изучению самостоятельности.

Они ограничиваются анализом суждений детей по поводу различных явлений, оставляя в стороне действия детей, реализующие те или иные общественно-заданные программы. М.И. Дидора [40] отмечает, что понятие «самостоятельности» в зарубежной психологии сужается и рассматривается ограниченно с какой-то одной ее стороны. Самостоятельность как качество личности лишается сложной структуры, представляется схематизировано и упрощенно, что не дает полного представления о сущности самостоятельности, ее динамике и движущих силах [40].

Анализ психологической литературы и изучение исследований позволяют выявить разные аспекты проблемы самостоятельности. А.Г. Ковалев [62], А.П. Ларин [77], И. Молнар [98], З.Ф. Пономарева [122], А.Л. Смирнов [142], Ю.П. Сокольников [143] и др. рассматривают самостоятельность как сложное качество личности, пронизывающее поведение, отношение человека к окружающим и самому себе. Эти исследователи считают, что личность с ярко выраженной самостоятельностью отличает умение ориентироваться в окружающей среде, видеть свое место в различных жизненных ситуациях, осознавать потребности свои и других людей, интересы общества в целом и с учетом их выбирать цели своей деятельности. Поведение самостоятельной личности всегда обосновано, оно не зависимо от случайных воздействий.

Общественную направленность самостоятельности рассматривают Ю.П. Сокольников [143], О.П. Суркова [148], И. Г. Ярошенко [178] и др. Ряд исследователей, признавая самостоятельность стержневым качеством личности (В. Е. Сыркина [150] и др.) рассматривают проявления ее в процессах мышления, воли. Так, З.Ф. Пономарева [121] видит проявление самостоятельности в потребности и умении самостоятельно мыслить, высказывать свою точку зрения, отличную от других [122]. По мнению В.А. Сыркиной [150], самостоятельность проявляется в решении жизненных, мыслительных и практических задач. Ю.Н. Дмитриева [42] видит проявление самостоятельности в умелом использовании имеющихся знаний

для решения на основе волевого усилия поставленных жизнью задач. Л.М. Пименова [117] рассматривает самостоятельность как черту характера. «Становясь чертой характера человека, самостоятельность определяет все основные направления его личности и деятельности».

По определению психологов [43], самостоятельность – это готовность, потребность, умение осуществлять различного рода деятельность с опорой на собственные возможности.

При этом особо отмечается, что самостоятельность формируется в ходе развития личности.

Н.А. Половникова определяет самостоятельность как избирательное устремление активности учащегося к определенному характеру деятельности на основе побуждений и мотивов, знаний и опыта [123].

Учеными самостоятельность рассматривается:

- как необходимое условие продуктивных мыслительных процессов, связанных с постановкой новых проблем и поисков способов их решения [8];
- как условие активизации учебно-познавательной деятельности [31];
- как условие взаимосвязи образования и самообразования [23];
- как способность решать познавательные проблемы [30];
- как способность к антиципации (предвосхищению) условий выполнения действий [39];
- как способность к переносу знаний и способов деятельности в новую ситуацию [7];
- как свернутость мыслительных действий и способность их выполнения во внутреннем плане [18].

В современной психолого-педагогической науке самостоятельность определяется как одно из свойств личности, которое характеризуется двумя факторами:

1. совокупность средств, знаний и умений;
2. побуждение к действию [25].

Самостоятельность не является абстрактной характеристикой личности, а характеризует соотношения с личностью. Многие педагоги понимают под самостоятельностью:

- способность устанавливать основание для тех или иных поступков, выбор поведения;
- способность обособлять свои позиции;
- способность к независимой реализации структурных блоков деятельности;
- планирование, регулирование и анализ своей деятельности без помощи других;
- соотносить свои стремления и возможности, адекватно оценивать процесс своей деятельности [25].

По мнению С.И. Ожегова самостоятельность – это человек:

- существующий отдельно от других, независимый;
- решительный, обладающий собственной инициативой;
- выполняющий действие без помощи [25].

А.Н. Леонтьев понимает обобщенный компонент отношения личности к выполнению своих обязанностей, к процессу деятельности, ее результату, направленный на независимость, автономию [37].

В исследованиях [48] говорится о том, самостоятельность – это качество, преломляемое поведение на разных этапах жизни ребенка. Поэтому основой и необходимым условием для формирования самостоятельности является правильная организация сферы детского сада; исключительно важна атмосфера доверия, дружелюбия, выдержанность и т.д.

Стремление к самостоятельности возникает и развивается от уровня овладения ребенком навыками и умением в области физического воспитания, т.е. обучения умениям является решающим при формировании самостоятельности. Также важную роль играет условие правил: выполнение упражнений, организация и проведение игр, нравственные правила,

гуманность, доброжелательность, уступка.

Т.Э. Токаева, определяет самостоятельность следующими факторами: подготовиться, выполнить, оценить результат, установить связь «цель-результат». Самостоятельность – постоянно развивающееся качество, и имеет свое содержание [154].

Эти и другие исследователи самостоятельность представляют как сложное и многогранное понятие. Мы придерживаемся понимания самостоятельности как качества личности, тесно связанного с ее развитием в целом. При этом опираемся на положение Л.И. Божович [15] о том, что «...нельзя произвольно отсекают изучаемое явление (процесс, свойство, качество) от личности в целом... необходимо постоянно иметь ввиду то, какую функцию изучаемое психологическое явление выполняет в сложной системе взаимодействия человека с окружающей его действительностью» [15].

В.П. Беспалько [12] выделяет четыре уровня, характеризуя качество самостоятельно приобретенного опыта, и располагает их в такой последовательности:

- узнавание объектов, свойств, процессов данной области явлений, деятельности;
- воспроизведение информации, операций, действий;
- продуктивная деятельность по образцу на некотором множестве объектов;
- продуктивная деятельность на любом множестве объектов путем самостоятельного конструирования программы деятельности.

Принимая во внимание данные определения, а также разные его аспекты, которые выделяют ученые, мы будем придерживаться мнения о том, что самостоятельность является субъектно-личностным свойством личности. Она характеризуется тем, что индивид стремится и умеет своими силами овладеть знаниями и применять их в самостоятельной деятельности, осознавая себя субъектом учения и саморазвития.

Д.А. Циринг, характеризуя понятие самостоятельности через выраженную волевою активность, оптимистическое мировосприятие, эмоциональную уравновешенность, интратенсивную мотивацию, креативность, выделяет четыре компоненты этого симптомокомплекса [164]:

- волевой;
- мотивационный;
- эмоциональный;
- когнитивный.

В результате исследования волевого, эмоционального, мотивационного и когнитивного компонентов самостоятельности Д.А. Циринг [164] было выявлено психологическое содержание этой комплексной характеристики личности.

Симптомокомплекс самостоятельности характеризуется такими специфическими особенностями волевой сферы как выдержка, настойчивость, организованность, решительность, инициативность, мононоустойчивость.

В мотивационной сфере самостоятельность включает в себя: высокий уровень притязаний, преобладание стремления к принятию над страхом отвержения, сформированность ценностных ориентаций, преобладание мотивации достижения над мотивацией избегания неудач, адекватную (или достаточно высокую самооценку), интернальный локус контроля. Самостоятельной считается такая личность, которая в полной мере осознает свои потребности и проявляет собственную инициативу для их удовлетворения.

Когнитивная составляющая симптомокомплекса самостоятельности включает в себя высокие показатели дивергентного мышления, оптимистический атрибутивный стиль.

Эмоциональная составляющая симптомокомплекса самостоятельности содержит такие характеристики как: открытость, спонтанность, легкость в общении, эмоциональная устойчивость, уверенность, спокойствие,

сдержанность, выраженный контроль эмоций и поведения, низкие показатели тревожности, отсутствие фрустрированного поведения, веселость, жизнерадостность [34].

Мы придерживаемся также выводов психологов, которые в структуре самостоятельности выделяют когнитивный, волевой, мотивационный и эмоциональный компоненты.

Когнитивный компонент в зависимости от предмета исследования называют содержательно-операционным, рациональным (Л.Ф. Веденисова [22]). Многие авторы склонны считать самостоятельность свойством когнитивной сферы личности и вводят понятия «познавательная самостоятельность», «самостоятельность мышления» (М.А. Данилов [40], Б.П. Есипов [49], И.В. Кухарев [73], И.Я. Лернер [83], П.И. Пидкасистый [118]). Л.Ф. Веденисова [22] подчеркивает, что самостоятельность - качественное приобретение формирующейся личности, которое проявляется не только в активных действиях, но и в эмоциональной и волевой направленности [22]. Самостоятельности как волевого качества личности придерживаются А. В. Петровский [114], И. Т. Федоренко [158]. В. Е. Сыркина [150] связывает самостоятельность с эмоциональной сферой личности, поскольку выполнение задуманных действий - это осуществление на деле личного плана, дающее удовлетворение при его выполнении [150]. В ряде исследований данное качество изучалось через его проявление в деятельности. «Стать самостоятельным, - отмечает С.Л. Рубинштейн [134], - ребенок может, лишь овладев «техникой деятельности», способами действий. Самостоятельность - самому ставить цели, определять направление своей деятельности» [134].

Ю.П. Сокольников утверждает: «Лишь достаточное развитие, с одной стороны, совокупности знаний, умений и навыков, а с другой - устойчивости мотивов деятельности позволяет личности действовать без чьей-либо помощи, то есть обеспечивает проявление самостоятельности» [143].

Отсюда автор выделяет 2 аспекта в проявлении этого качества: мотивационный и процессуальный. Мотивационный отражает потребность личности поступать самостоятельно, а процессуальный - характеризует подготовленность к деятельности, наличие необходимых знаний, умений, навыков.

Исследователи считают, что овладение конкретной деятельностью ведет к развитию устойчивой выраженности самостоятельности. Поэтому, чем в большем числе видов деятельности проявляется самостоятельность ребенка, тем больше сформированным становится это качество личности.

Еще в 1940 г. выдающийся психолог С.Л. Рубинштейн предложил классифицировать человеческую деятельность с точки зрения трех ее основных видов - игры, учебы и труда [134]. По мнению исследователя каждый из этих видов определяет некую стадию развития человека, причем каждый последующий этап не отменяет полностью предыдущий, существуют состояния, когда отмирающая и новая формы деятельности как бы сосуществуют.

Главный путь освоения способов действий целенаправленное обучение на занятиях: «Если обучение отличается развивающим характером, если дети усваивают на занятиях способы самостоятельных действий, то можно рассчитывать, что они перенесут приобретенное в другие условия» [143].

А.И. Матусик [90], Н.Я. Михайленко [97], С.А. Марутян [89] и др. убедительно показывают, что для появления самостоятельности в игре, дети должны овладеть определенными способами действий, которые формируются в процессе специальных обучающих воздействий взрослых.

Так, А.И. Матусик выделяет важную роль организаторских умений для развития самостоятельности детей в сюжетно-ролевой игре: умение выбрать тему игры, спланировать, привлечь к игре товарищей, сообща распределить роли с учетом возможностей и интересов, найти место, материалы для выполнения полученных ролей и др. [90].

С.А. Марутян считает, что для проявления самостоятельности детей в игре необходимо вооружить их соответствующими знаниями, умениями и навыками, которые становятся основой для самостоятельного выбора способов действий [90].

Обобщая исследования по значению деятельности в развитии самостоятельности дошкольников, мы ориентируемся на следующие виды деятельности, причем учитываем, что эффективность одного типа является необходимым условием эффективности последующего.

1. Деятельность, формирующая развитие ребенка в течение первого года жизни - деятельность межличностного взаимодействия. Для понимания межличностного взаимодействия как ведущего вида деятельности ребенка важны 3 следующие обстоятельства:

– маленький ребенок очень рано вычленяет другую (взрослую) личность как основное стимулирующее явление, с которым тесно ассоциируется удовлетворение всех его потребностей. Этим задается динамическое значение потребности маленького ребенка иметь контакт со взрослым, общаться с ним, взаимодействовать с ним;

– одновременно с этим ребенок проявляет собственную активность взаимодействия, то, как он сам реагирует на взрослого, как ведет себя по отношению к нему. Это способствует росту активности ребенка как партнера первичного межличностного общения;

– и наконец, в ходе развития общения ребенка со взрослым удовлетворяются не только возникающие потребности, но и появляются новые отношения, пробуждающие в нем новые потребности.

Все это - основа для перехода к дальнейшим, более высоким стадиям развития, к более высоким типам ведущей деятельности.

2. Ведущим видом деятельности (приблизительно в период от года до трех лет) является предметно-манипулятивная деятельность.

В это время интерес ребенка к игрушке становится более выраженным, ребенок переходит от чистого межличностного общения к первоначальному

сотрудничеству, в котором элементы и эпизоды контакта переплетаются с предметным взаимодействием.

3. К ведущему виду деятельности (от 3 до 7 лет) относится игровая деятельность. Посредством игры ребенок глубже ориентируется в основных жизненных проявлениях людей, в социальных отношениях и функциях; посредством игры вырабатывается первоначальная, пусть еще наивная, ориентация в материальной среде - в характере предметов, их структуре и назначении. Игра позволяет ребенку познавать самого себя, проверить, что он уже умеет, что умеют другие, что желательно уметь. Существуют различные виды игр развивающего воздействия на ребенка.

4. Следующий ведущий видом деятельности (с 7-11 лет) - учебная деятельность, или просто учение.

Учение, как ведущий вид деятельности, характеризуется тем, что ведет к формированию основ теоретического мышления ребенка, на которых затем строится все дальнейшее учение и все когнитивное развитие человека.

Любая деятельность должна носить познавательный характер, в противном случае она становится бессмысленной. Это особенно важно иметь ввиду при формировании самостоятельности.

В исследованиях психологов наиболее отчетливо прослеживается дифференциация двух видов самостоятельности:

- 1) познавательная самостоятельность (т.е. понятие умственной самостоятельности и самостоятельности мышления);
- 2) самостоятельность личности как более общего интегрального качества.

Познавательная или умственная самостоятельность, как один из видов, выделена при проявлении субъектом самостоятельности в познавательной деятельности (П.И. Пидкасистый [118], М.Н. Скаткин [140] и др.). В более широком аспекте используется понятие: самостоятельность субъекта, самостоятельность личности, волевая самостоятельность. Последняя

понимается как самостоятельность, проявляющаяся в ситуации преодоления трудностей и препятствий [140].

Рассматривая самостоятельность как личное качество, ряд исследователей (М.А. Данилов [37], В.Оконь [108], С.Л. Рубинштейн [135] и др.) неоднозначно трактуют психологическую сущность этого свойства. С.Л. Рубинштейн рассматривает самостоятельность личности как волевую самостоятельность, отличая ее от самостоятельности субъекта. «Самостоятельность субъекта никак не исчерпывается способностью самостоятельно выполнять те или иные задания. Она включает еще более существенную способность самостоятельно, сознательно ставить перед собой те или иные задачи, цели, определять направления своей деятельности. Это требует большой внутренней работы, предполагает способность самостоятельно мыслить и связано с выработкой цельного мировоззрения». [132].

По мнению С.Л. Рубинштейна [135], самостоятельность мышления всегда предполагает наличие самостоятельности воли, что в свою очередь, означает сознательную мотивированность мыслительной деятельности.

Мотивация мышления обуславливает структуру, динамику и содержание мышления. Самостоятельность мышления интегрирует в себе особенность структуры и динамики мышления и основана на целостной мотивационной регуляции деятельности.

В свою очередь мотивационная регуляция мыслительной деятельности и отдельных действий - целеобразования, планирования, контроля и оценки.

Таким образом, психологами и педагогами самостоятельная познавательная деятельность рассматривается как система, включающая следующие основные компоненты: содержательную сторону (знания, выраженные в понятиях или образах восприятия и представлений); оперативную сторону (разнообразные действия, оперирование приемами, умение как во внешнем, так и во внутреннем плане действий);

результативную сторону (новые знания, способы решения, социальный опыт, идеи, взгляды, способности и качества личности).

Анализируя исследования педагогов, психологов по проблеме формирования познавательной самостоятельности, мы пришли к следующему заключению. Самостоятельность рассматривается как необходимое условие продуктивных мыслительных процессов, связанных с постановкой новых проблем и поиском способов их решения (А.В. Брушлинский [17], А.М. Матюшкин [92], Я.А. Пономарев [121]); как способность детей решать познавательные проблемы (И.Я. Лернер [83], П.И. Пидкасистый [118], М.Н. Скаткин [140]); как условие активизации учебно-познавательной деятельности (Г.Д. Кириллова [61], Т.И. Шамова [167], Г.И. Щукина [173]); как условие взаимосвязи образования и самообразования (А. К. Громцева [34]).

В качестве когнитивного показателей умственной деятельности, как психологической основы познавательной деятельности ученые выделяют перенос знаний и способов деятельности в новую ситуацию (Д.Н. Богоявленский [13], Е.Н. Кабанова-Меллер [58], Г.С. Костюк [69], Н.А. Менчинская [94], И.А. Половникова [123]), свернутость мыслительных действий и способность их выполнения во внутреннем плане (П.Я. Гальперин [27], Я.А. Пономарев [121], способность увидеть проблему (М.И. Махмутов [93] и др.).

Итак, познавательная самостоятельность рассматривается рядом педагогов и психологов как интегральное качество личности, характеризующееся наличием мотивационного, когнитивного, волевого и эмоционального компонентов.

Чаще всего, говоря о самостоятельности дошкольников, имеют в виду одну сторону самостоятельности - удовлетворение ими своих собственных потребностей, связанных с умыванием, едой, одеванием, раздеванием. Разумеется, все это входит в понятие самостоятельности. Но это внешняя самостоятельность, ибо такую самостоятельность может проявить ребенок,

даже не имеющий элементарных понятий самостоятельности. А потому следует иметь в виду, что внешней форме самостоятельности должна сопутствовать внутренняя сторона. Она-то и наполняет «внешнюю» самостоятельность соответствующим содержанием.

Самостоятельность дошкольников проявляется в его активности, постоянной готовности к действию, в стремлении выполнить своими силами требования взрослого, удовлетворить собственные (возможно не в полной мере сформированные потребности). Ребенок способен находить для себя небольшие дела и доводить их до конца.

Хотя период от рождения до поступления в школу является, по признанию специалистов всего мира, возрастом наиболее стремительного физического и психического развития человека, первоначального формирования физических и психических качеств личности, необходимых человеку в течение всей последующей жизни. Особенностью этого периода, отличающего его от других последующих этапов развития, является то, что он обеспечивает именно общее развитие, служащее фундаментом для приобретения в дальнейшем любых специальных знаний и навыков и усвоения различных видов деятельности.

В первые семь лет ребенок проживает три основных периода своего развития, каждый из которых характеризуется определенным шагом навстречу общечеловеческим ценностям и новым возможностям познавать, преобразовывать и эмоционально осваивать мир.

Эти периоды жизни ограничены друг от друга кругом возможных достижений в психическом развитии, каждый предшествующий создает условия для последующего, и они не могут быть искусственно «переставлены» во времени.

Период младенчества - первый год жизни ребенка, к концу его ребенок ориентируется в элементарных свойствах окружающей среды, начинает улавливать значение отдельных обращенных к нему слов, выделяет наиболее близких людей, появляются первые признаки использования одной вещи для

овладения другой - зарождения наглядно-действенного мышления. Формируется чувство доверия к миру, образующее опору положительного отношения к людям, к деятельности, к самому себе в последующей жизни.

В период раннего детства - от года до трех лет - ребенку открывается возможность увидеть мир в его устойчивых постоянных т связях, где каждая вещь что-то означает, для чего-то предназначена. Ребенок осваивает свое имя, формирует представление об окружающих предметах. Развиваются предметное восприятие и наглядно-действенное мышление. На основе овладения речью появляются начала управления собственным поведением.

В дошкольном детстве - от 3 до 7 лет - складывается потенциал для дальнейшего познавательного, волевого и эмоционального развития детей. Формируются основы символической функции сознания, развиваются сенсорные и интеллектуальные способности. К концу периода ребенок начинает ставить себя на место другого человека: смотреть на происходящее с позиций других и понимать мотивы их действий, самостоятельно строить образ будущего результата продуктивного действия.

Дошкольника характеризует проявление внимания, заботы и помощи другому в личном или общем деле по собственному побуждению. Многочисленные проявления самостоятельности сопровождаются переживанием чувств радости и удовольствия от самостоятельной деятельности. Причем на различных возрастных ступенях количество таких проявлений и главное - их качественное содержание неоднородны.

Под способностью личности к самостоятельной деятельности понимается умение личности осуществлять все этапы деятельности без чей либо помощи. Направленность на достижение указанных целей означает стремление личности к этим целям, умение выбирать для этого адекватные средства. Воспитание самостоятельности личности - это формирование под целенаправленным воздействием общества способности личности к самостоятельной деятельности, сопровождаемое формированием ценностного отношения к ней.

Процесс выбора и реализации наилучшего варианта педагогического обеспечения развития самостоятельной деятельности в соответствии с критерием достижения духовно-практического уровня в этом развитии, называют оптимизацией воспитания самостоятельности.

Все произвольные действия, совершаемые сознательно и имеющие цель, должны иметь волевою направленность. Волевым (в узком смысле слова) принято называть психический процесс, возникающий при преодолении человеком с помощью усилий внутренних или внешних препятствий для достижения поставленной цели.

Под внешними препятствиями, которые преодолевает человек, подразумеваются объективные трудности самого дела, его сложность, всевозможные помехи, тяжелые условия для работы и т. п.

Внутренние препятствия - это субъективные, личные побуждения, мешающие выполнить намеченное. (Ф. Н. Гоноболин [32]).

Исходя из этого, самостоятельность является одним из волевых качеств личности. Человек, не отличающийся волевыми качествами (тем более ребенок), обычно теряется при встретившемся на его пути затруднении. Волевой человек не должен обладать таким качеством как внушаемость, при наличии которого люди слишком легко отказываются от своего мнения, всецело подчиняясь другим. Подлинная самостоятельность не имеет ничего общего и с так называемым негативизмом [32], то есть стремление во что бы ни стало противодействовать влиянию извне.

В формировании самостоятельности большую роль играет общение со взрослыми и сверстниками. Психологи в практике дошкольного воспитания выделяют две основных модели общения взрослого с ребенком, хотя в действительности встречаются и разнообразные промежуточные варианты. [32].

Первая модель: цель - вооружить детей знаниями, умениями и навыками, привить послушание, лозунг в ходе взаимодействия взрослого с детьми – «Делай как я»; способы общения - наставления, разъяснения,

запрет, требования, угрозы, наказания и т. д.; тактика - диктат и опека; позиция педагога - реализовать программу. Методические указания превращаются в этих условиях в закон, не допускающий каких-либо исключений.

Модель эта легко укладывается и по ее результатам: взаимное отчуждение взрослых и детей, преобладание реактивности над активностью. Дети в этом случае теряют инициативу и самостоятельность.

В практике дошкольного воспитания необходимо использовать другую модель воспитания, которая в отличие от первой способствует развитию самостоятельности. Ее суть: воспитатель в общении с детьми придерживается положения «не рядом и не над, а вместе». Ее цель: содействовать становлению ребенка как личности. Это предполагает решение следующих задач: обеспечить чувство психологической защищенности - доверие ребенка к миру, радость существования (психологическое здоровье), развитие индивидуальности ребенка. Воспитатель не подгоняет развитие каждого ребенка к заранее известным канонам, а предупреждает возникновение возможных тупиков личностного развития детей. Знания, умения и навыки рассматриваются не как цель, а как средство полноценного развития личности. Способы общения - понимание, признание и принятие личности ребенка. Тактика общения - сотрудничество.

В основу собственных исследований нами положены идеи этой (второй) модели.

Итак, анализ психолого-педагогических и наших исследований позволяет рассматривать самостоятельность как одно из главных свойств личности, которое предполагает, во-первых, независимость, способность самому, без подсказки извне, принимать и проводить в жизнь важные решения; во-вторых,- ответственность, готовность отвечать за последствия своих поступков; в-третьих, - убеждение в том, что такое поведение реально, социально возможно и морально правильно.

Основные научно-теоретические выводы, сделанные в настоящем параграфе диссертационного исследования, положены в основу разработки модели развития самостоятельности детей старшего дошкольного возраста и учтены в постановке эксперимента по развитию самостоятельности детей старшего дошкольного возраста.

1.3. Структурная модель развития самостоятельности детей старшего дошкольного возраста

Данный параграф посвящен построению и обоснованию структурной модели развития самостоятельности детей старшего дошкольного возраста.

При построении структурной модели развития самостоятельности мы будем опираться как на опыт собственно педагогических исследований, так и на общенаучные представления и требования, относящиеся к процессу построения и избираемые в соответствии со спецификой наших исследовательских задач.

«Под моделью, - по утверждению В.А. Штоффа [170] - понимается такая мысленно представляемая или материально реализуемая система, которая, отражая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает нам новую информацию об объекте».

В соответствии с этим утверждением модель означает некоторую конечную систему, некоторый единичный объект независимо от того, существует ли он реально или же является только в воображении.

Общим свойством всех моделей, по утверждению В. А. Штоффа, является их способность так или иначе отображать действительность [170].

Анализ психолого-педагогической литературы по развитию самостоятельности детей старшего дошкольного возраста и теоретический подход к созданию структурной модели процессов и явлений позволил нам определить основные компоненты. Ими являются когнитивный, волевой, мотивационный и эмоциональный - четыре основных блока, раскрытию содержания которых посвящена дальнейшая часть нашего параграфа.

Реализация всех четырех компонентов зависит от степени развития мышления, в процессе которого формируются умения решать новые задачи, ориентироваться в новых условиях, преодолевать трудности. Эти умения способствуют лучшей адаптации в изменяющихся условиях.

Дж. Гилфорд, как известно, выделяет дивергентное мышление, т.е. производство логических альтернатив, связанных с предъявляемой информацией, и конвергентное мышление, т.е. производство логически обоснованных выводов. Конвергентное мышление соответствует тому пониманию интеллекта, которое заложено в большинстве используемых тестов на интеллект. Гилфорд и Торренс [29] рассматривают креативность как дивергентность мышления.

Такое представление о конвергентном и дивергентном мышлении имеет значение для понимания психологического содержания когнитивного компонента в структуре самостоятельности. В результате изучения креативности с помощью теста Торренса [29] выявлено, что у самостоятельных испытуемых показатели оригинальности, разработанности, гибкости выше, чем у беспомощных испытуемых. Они выдвигают более разнообразные идеи и используют различные стратегии решения проблем, проявляя гибкость мышления, отличаются большей интеллектуальной активностью и меньшей конформностью, реже дают очевидные и тривиальные ответы, в большей степени способны к изобретательской и конструктивной деятельности, т.е. в целом имеют более высокий уровень креативности.

И так, он выделяет два вида продуктивного мышления: дивергентное и конвергентное. Дивергентное продуктивное мышление служит средством порождения оригинальных творческих идей. Оно допускает существование нескольких правильных ответов на вопрос. Конвергентное продуктивное мышление связано с решением задач, имеющих единственный правильный ответ.

Когнитивная составляющая симптомокомплекса самостоятельности Д.А. Циринг включает в себя высокие показатели дивергентного мышления, т.е. высокие показатели креативности и гибкость мышления (уровень интеллекта, т.е. конвергентное мышление, как правило, не коррелирует ни с самостоятельностью, ни с беспомощностью) и оптимистический атрибутивный стиль [167].

В психологии мышления сложились два основных подхода: операциональный и мотивационно-личностный. Эти подходы отражают психологическое содержание мышления как психологического интеллектуального процесса, включающего и логические, и эмоциональные компоненты. Операциональный подход делает акцент на изучение логических компонентов, мыслительных действий и операций в их функционировании и развитии. Мотивационно-личностный подход исследует мышление как познавательную деятельность целостной личности.

Л.С. Выготский отмечает, что мышление само возникает только «на инстинктивной базе» и направляется силами последствий. С особой настойчивостью выдвигается и подчеркивается обстоятельство, что мысль всегда означает необычайную заинтересованность организма в том или ином явлении, что мышлению присущ активный и волевой характер [25].

Анализ исследований психологов позволяет нам сделать вывод о том, что основными составляющими когнитивного компонента являются продуктивное и традиционное мышление.

Продуктивное мышление непосредственно связано с изучаемой нами проблемой, так как отвечает за умение решать новые задачи, ориентироваться в новой ситуации.

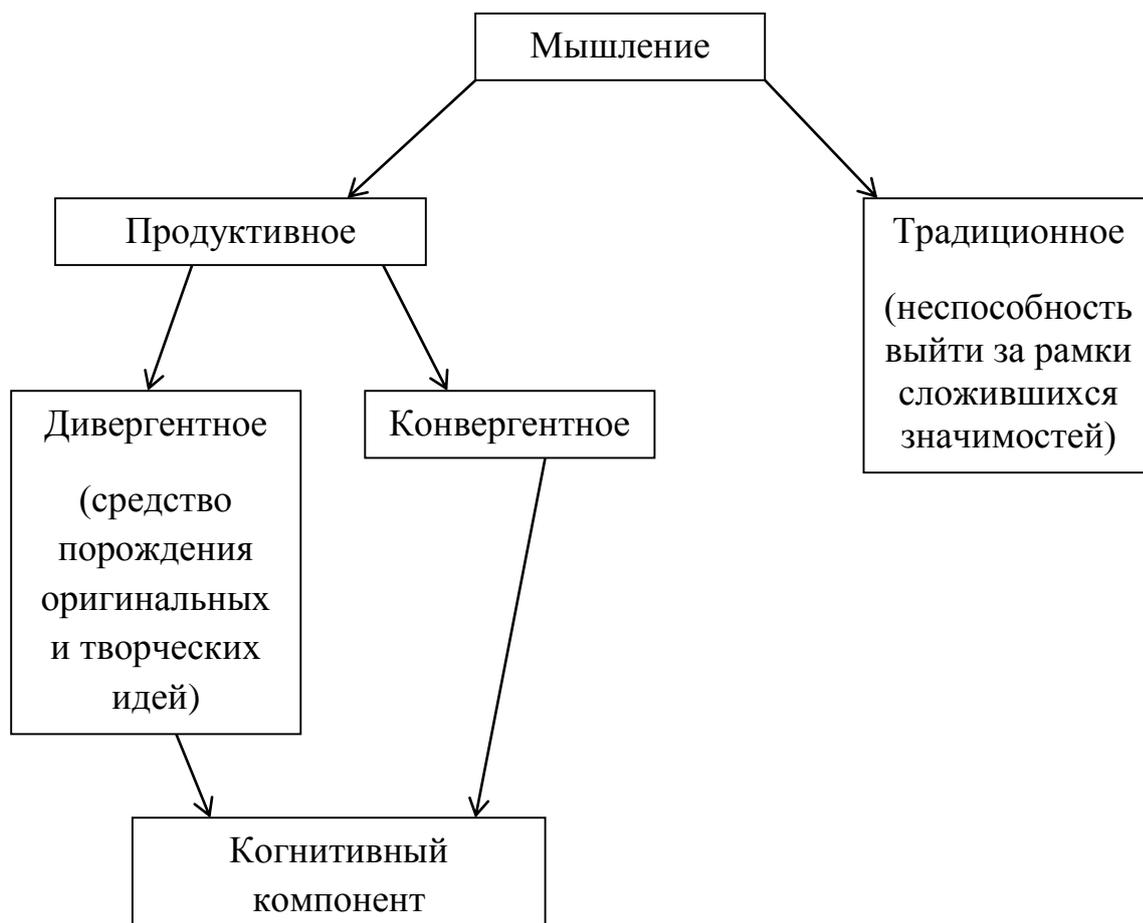


Рис.1. Мышление как когнитивный компонент личности

За период дошкольного детства в эмоциональной сфере ребенка происходят значительные изменения:

- происходит усложнение представлений детей о причинах возникновения эмоций и формах их проявлений;

- возникает понимание того, что разные люди могут испытывать различные эмоции при сходных обстоятельствах ввиду их личностных особенностей;

- происходит смещение фокуса эмоций с собственного «Я» ребенка на сферу отношений с окружающими [12].

Выделяются следующие «фундаментальные» эмоции:

- эмоцию интереса;

- эмоцию радости;
- эмоцию удивления;
- эмоцию горя;
- эмоцию гнева;
- эмоцию отвращения;
- эмоцию презрения;
- эмоцию страха;
- эмоцию стыда;
- эмоцию вины [28].

Неучет эмоциональных компонентов приводит к чисто операционному подходу к мышлению. Однако мышление человека включает эмоциональные и интеллектуальные компоненты. Как правило, эмоциональное мышление связывалось функционированием в обыденной жизни, а интеллектуальное - с научным познанием.

С самого начала развития советской психологии проблема взаимосвязи «аффекта и интеллекта» была поставлена в качестве одной из основных. Л.С. Выготский [25] писал: «Кто оторвал мышление с самого начала от аффекта, тот навсегда закрыл себе дорогу к объяснению причин самого мышления, потому что детерминистический анализ мышления необходимо, предполагает вскрытие движущих мотивов мысли, потребностей и интересов, побуждений и тенденций, которые направляют движение мысли в ту или другую сторону» [25]. С.Л. Рубинштейн выдвигает принцип единства мышления и эмоций. Разрабатывая пути и принципы экспериментального изучения мышления, он подчеркивал, что интеллектуальные и эмоциональные компоненты неразрывны в когнитивном процессе, ибо ни одна эмоция не возникает вне деятельности человека, точно так же, как ни в одном виде деятельности человек не может оставаться абсолютно безучастным [25]. «Один и тот же процесс может быть и, как правило, бывает и интеллектуальным, и эмоциональным, и волевым... Речь для нас при этом

идет не о том только, что эмоция находится в единстве и взаимосвязи с интеллектом или мышление с эмоцией, а о том, что само мышление как реальный психический процесс уже само является единством интеллектуального и эмоционального, а эмоция - единством эмоционального и интеллектуального» [25].

О.К. Тихомиров показал, что с мыслительной деятельностью связаны все эмоциональные явления - аффекты, эмоции, чувства, и, что эмоциональная активация является необходимым условием продуктивной интеллектуальной деятельности [127].

Большая роль отводится социальным эмоциям, возникающим в ситуациях, заключающих в себе моральный смысл (сопереживание, стыд, удовлетворение и т. д.).

Таким образом, анализ психолого-педагогических исследований позволил нам представить эмоциональный компонент развития самостоятельности следующим образом (рис. 2).

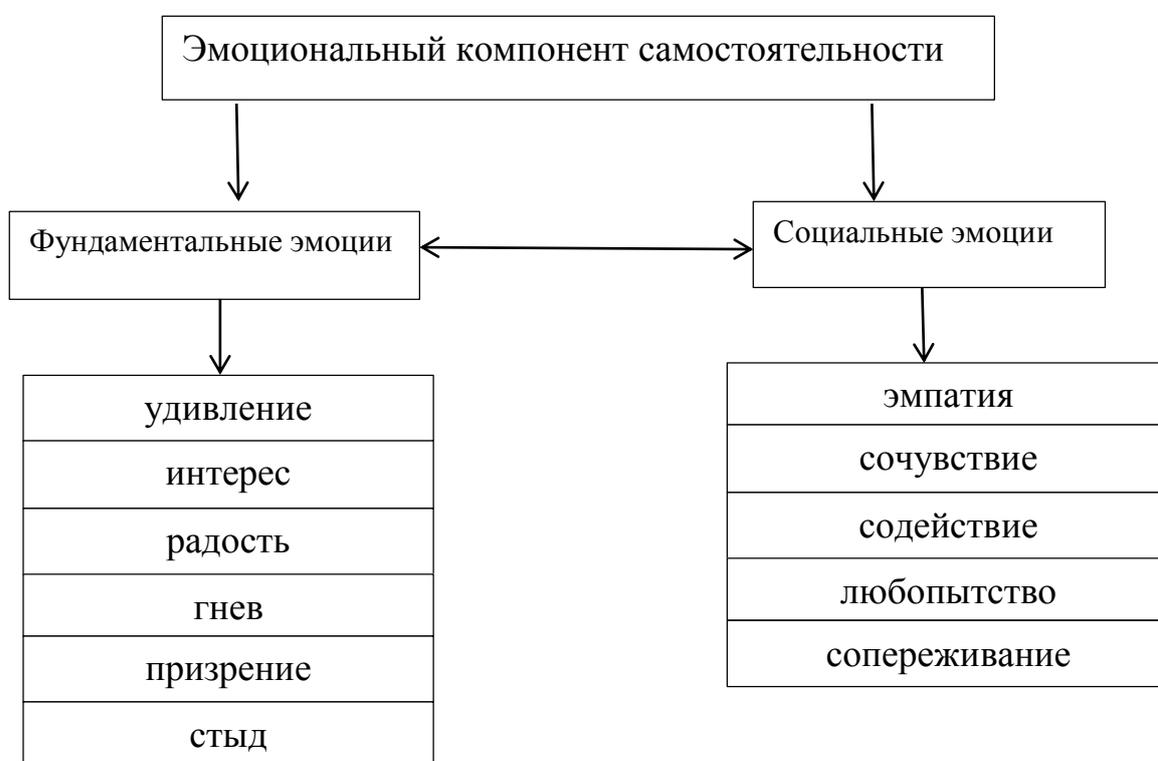


Рис. 2. Эмоциональный компонент самостоятельности

Реальность развития самостоятельности не исчерпывается когнитивным и эмоциональным компонентами. Над аффектом и интеллектом, то есть над чувствами и умом, стоит волевая сфера психики.

Воля сказывается высшей опосредствующей функцией, благодаря которой возможно свободное действие.

По мнению В. И. Селиванова, воля при сильной мотивации усиливает ее, повышает продуктивность деятельности, при слабой - позволяет посредством волевого усилия преодолеть затруднения и все-таки решить задачу. В то же время такой подход не объясняет суть самого волевого усилия, его конкретные психологические механизмы [139].

Большое значение исследователи придают разработке критериев волевого поведения. На наш взгляд наиболее удачно они определены Л.А. Кожариной [68].

1. Осмысленность. Волевое поведение осмысленное, а значит личностное, когда субъект осознает себя источником волевого поведения. В старшем дошкольном возрасте ребенок одновременно отождествляет себя с ситуацией в целом, и четко выделяет всех принимающих в ней участие субъектов, в том числе и себя.

2. Инициативность. Внутренняя свобода личности и все личностные проявления сопряжены с неадаптивными формами поведения. При адаптации субъект вынужден подчинять себя определенным правилам внешней среды. Личностное поведение распространяет внутренний мир субъекта на ситуации, в которых ему приходится действовать. Личностное поведение сопряжено с овладением ситуацией, когда субъект находится не внутри ситуации, а над ней. Чтобы проявить волевое усилие, ребенку необходимо понять смысл стоящей перед ним проблемы или задачи, но для того, чтобы задачу видеть и принимать, необходима инициативность, позволяющая ребенку чувствовать себя источником действия и благодаря этому придавать задаче личностный смысл.

3. Надситуативность. Субъект находится не внутри ситуации, а над ней. Волевым поведение становится в том случае, если субъект сталкивается с личностно значимой для него проблемой, с противоречием, которое стало для него частью жизни.

4. Проблемность. Это, когда дети 6-7 лет в своем волевом развитии управляют и овладевают не только собой и своим партнером, но и всей ситуацией в целом. Дети, достигшие такого уровня развития, способны осознавать свое поведение, даже предвидеть результаты своего и чужого действия.

Анализ психолого-педагогических исследований позволяет сделать вывод: элементы воли возникают у детей еще в дошкольном возрасте, а ее развитие и качество зависит от средств, форм, методов воспитания. При правильно организованном процессе воспитания к концу дошкольного возраста можно воспитать волевые наиболее существенные качества - дисциплинированность, организованность, ответственность, а также умение строить свое поведение в соответствии с социальными нормами. В целом этот блок модели можно представить следующей схемой (см. рисунок № 3).

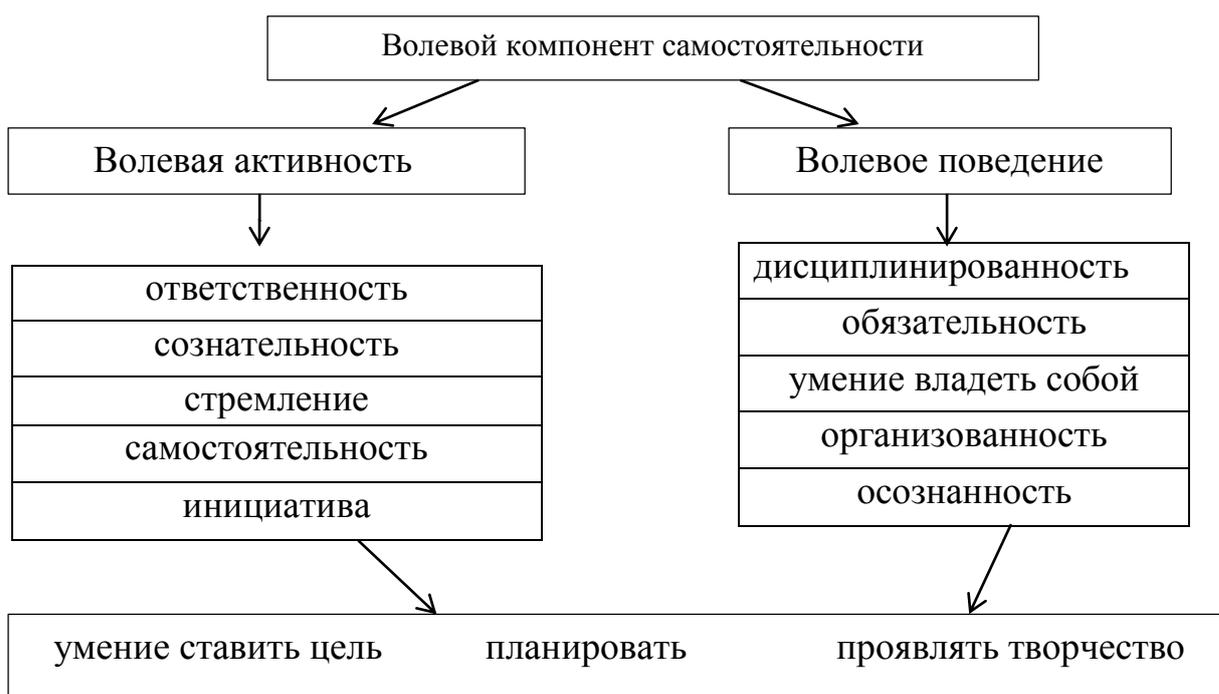


Рис. 3. Волевой компонент самостоятельности

В мотивационной сфере самостоятельность включает в себя: высокий уровень притязаний, преобладание стремления к принятию над страхом отвержения, сформированность ценностных ориентации, преобладание мотивации достижения над мотивацией избегания неудач, адекватную или достаточно высокую самооценку, интернальный локус контроля. Для самостоятельных индивидов важнее содержание обучения, чем внешняя оценка. В целом следует отметить, что для самостоятельных индивидов более свойственно преобладание интратенсивной (внутренней) мотивации. Это характеризует личность с хорошо осознаваемыми потребностями, проявляющую собственную инициативу для их удовлетворения.

Мотив побуждает ребенка к деятельности. Он может быть создан разными условиями:

- обогащение арсенала умений;
- побуждение детей через изменение условий;
- постановка новых задач [49] (см. рисунок № 4).

Таким образом, под самостоятельностью можно понимать способность личности планировать, осуществлять контроль над своей деятельностью на основе имеющихся знаний автономно.

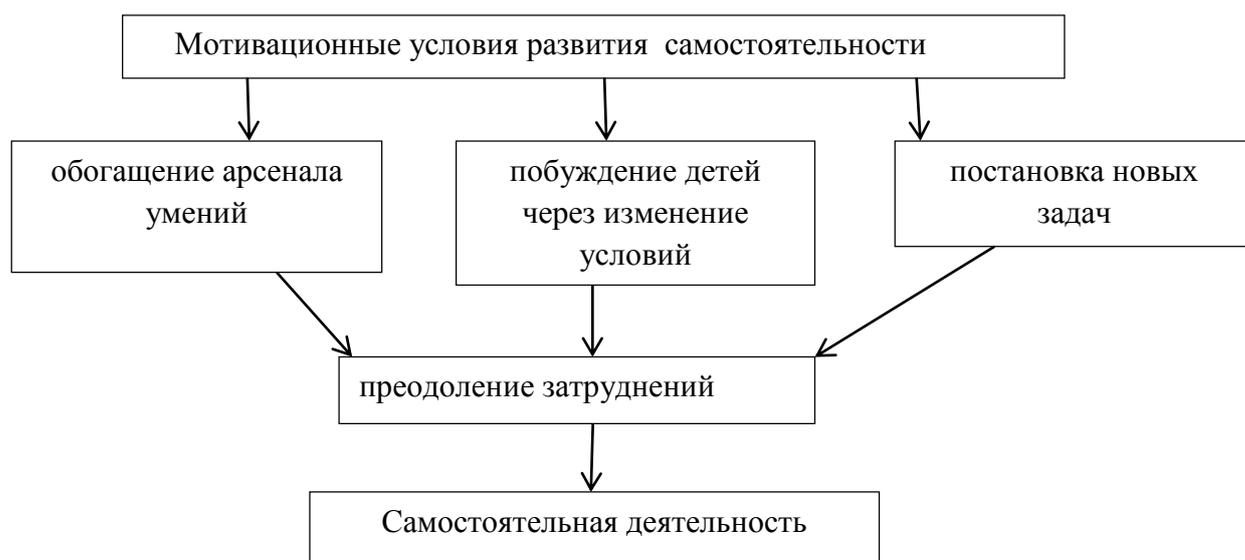


Рис. 4. Мотивационные условия развития самостоятельности

Для реализации разрабатываемой нами структурной модели развития самостоятельности детей старшего дошкольного возраста, необходима соответствующая основа, на которой будут формироваться когнитивные, волевые, мотивационные и эмоциональные качества.

Чтобы осуществить самостоятельную деятельность, ребенок должен отчетливо представлять себе цель деятельности, уметь планировать свои действия, обосновывать их, выбирать способы деятельности или конструировать новые, отбирать знания, необходимые для выполнения задания, осуществлять самоконтроль. Предпринимая эти действия, человек должен получить новый познавательный результат, который выступает в виде новых знаний, новых способов деятельности, новых комбинаций уже известных способов. Этот результат, как главная цель человека в акте самостоятельного познания, должен быть достигнут его собственными усилиями. Важным условием достижения этой цели является овладение приемами самостоятельной деятельности, основные из которых: сравнения, обобщения, конкретизация, определение понятий, установление причинно-следственных связей, выявление закономерностей, постановка вопросов-предположений, доказательства, оценки, аналогии.

Педагоги, психологи делят деятельность человека на два основных вида, из которых первый - воспроизводящий, репродуктивный, связанный с памятью (в этом случае не создается ничего нового, основой деятельности является более или менее точное повторение того, что было), второй - комбинирующий, творческий, направленный на создание новых образов и действий (в этом случае из элементов прежнего опыта создаются новые положения, новое поведение). Именно творческая деятельность человека делает его существом, обращенным к будущему, созидающим его и видоизменяющим свое настоящее.

На основании вышеизложенного можно сделать вывод: важным компонентом самостоятельной деятельности являются способы, посредством которых человек эту деятельность осуществляет. Необходимость вооружения

каждого человека способами самостоятельного познания вытекает из природы творческой деятельности, подчиняется целям творчества, способствует продвижению от репродуктивного уровня познания к творчеству.

Итак, деятельность делится на:

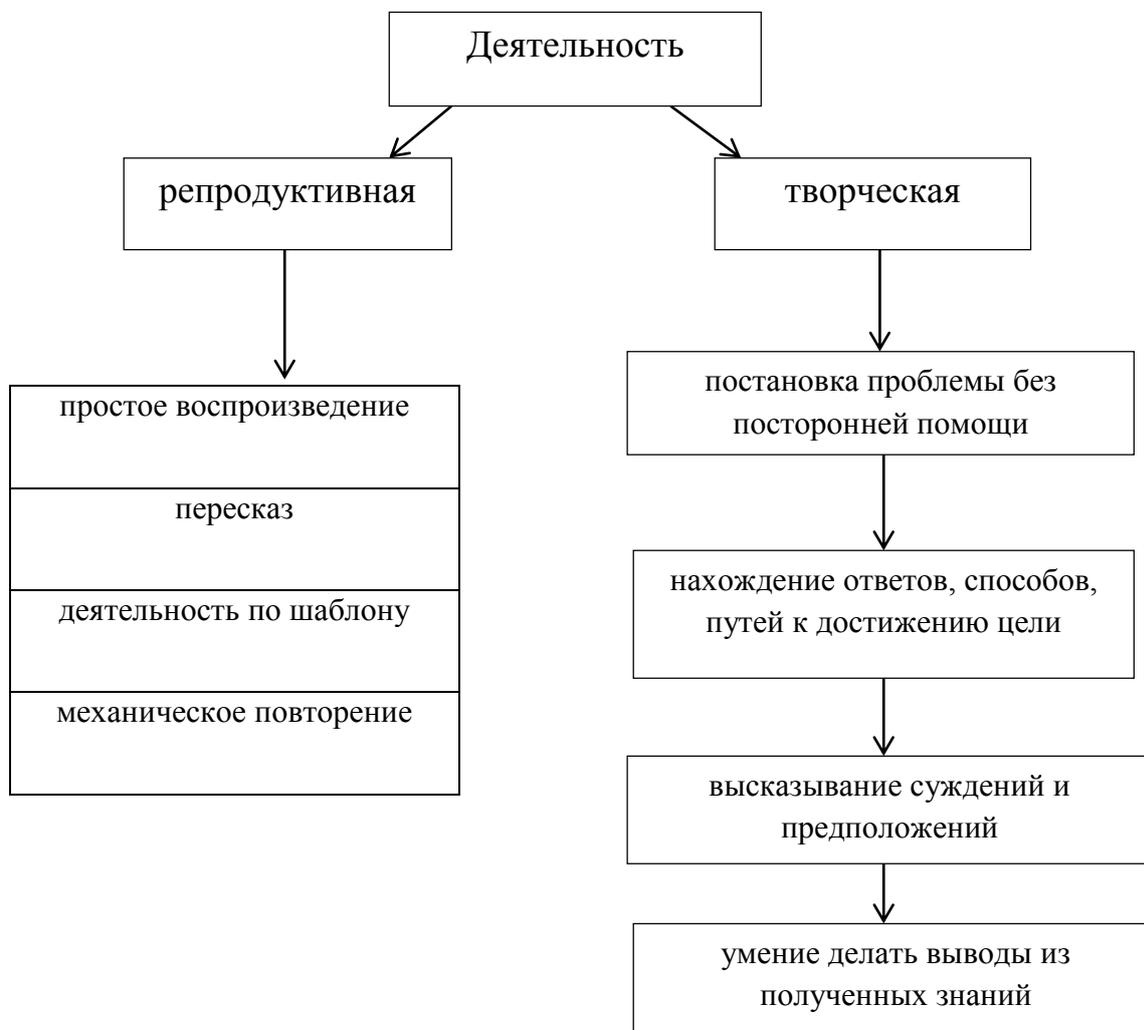


Рис. 5. Основные виды деятельности

Реализация поставленных в диссертации задач позволили нам построить структурную модель развития самостоятельности детей дошкольного возраста, с помощью которой получены новые научные представления об исследуемом объекте, и которая положена в основу отбора педагогических условий развития самостоятельности детей старшего дошкольного возраста (приложение 3).

Построенная структурная модель положена в основу нашей экспериментальной работы по развитию самостоятельности детей старшего дошкольного возраста.

1.4 Теоретические основы развития самостоятельности ребенка в условиях ДОО

Самостоятельность – качество формируемое, поэтому с целью развития самостоятельности дошкольников можно предложить различные технологии формирования самостоятельности [56]. Необходимо учитывать внутреннюю логику развития самостоятельного действия ребенка старшего дошкольного возраста. Личность развивается в деятельности. Дети дошкольного возраста скорее практики, чем теоретики. Освоение ими окружающего мира и культуры происходит не только посредством общения со взрослым и сверстником, но прежде всего в самом тесном контакте с предметами и объектами сначала с ближайшего, а затем и удаленного окружения. Многообразие предметов, объектов, явлений, возможных действий и их следствий воспринимается, осмысливается и становится частью внутренней культуры человека. Деятельность может быть эффективной, результативной и бесполезной, и это во многом зависит от того, насколько человек владеет навыками целесообразности и планирования. Дети действуют и получают знания, набирают опыт, формируют свое отношение к происходящему, которое можно увидеть, по фактам проявления ими инициативы, самостоятельности, осознанности действий в типично детских видах деятельности. Рассмотрим технологию утреннего сбора, описанную Л.В. Свирской [138].

Групповой сбор основан на определенных принципах:

– принципе открытости (этот принцип заключается в соблюдении права свободного высказывания, участия в выборе предложенных идей, участия или неучастия в самом групповом сборе);

– принципе диалогичности (этот принцип заключается в праве на высказывание на любую, интересующую ребенка тематику и на высказывание «в своей логике»);

– принципе рефлексивности (этот принцип заключается в возможности проговаривания, а, следовательно, переосмысления своих чувств и эмоций).

Групповой сбор имеет следующие формы работы:

- начало группового сбора;
- приветствие;
- игра;
- обмен новостями;
- планирование и выбор темы;
- планирование действий на текущий день;
- проговаривание плана;
- реализация плана;
- анализ деятельности.

Основными задачами организации группового сбора выступают:

– создание положительного эмоционального настроения на весь день;

– обеспечение условий для межличностного общения между детьми, детьми и взрослыми;

– активизация навыков детей в отношении организации коммуникации, планирования своих действий;

– выбор темы проекта, путей его реализации и подведение итогов;

– привитие навыков культуры общения;

– обучение совместной деятельности: разрешению конфликтных ситуаций, поиску компромисса и умению договариваться.

Основными задачами участия ребенка в утреннем сборе выступают:

- учиться инициировать разговор;
- обращаться к источнику информации;
- сообщать о своих пожеланиях / предпочтениях;

- осознавать мотивы своих действий;
- играть разные социальные роли;
- управлять своим поведением в зависимости от внешней обстановки;
- анализировать свои действия и действия других;
- самостоятельно разрешать конфликтные ситуации;
- отстаивать свою точку зрения, используя аргументы;
- работать как самостоятельно, так и в группе;
- устанавливать простые причинно-следственные связи;
- получать пользу из собственного опыта и опыта окружающих;
- использовать различные предметы для решения поставленных задач;
- использовать знаки и символы для изображения предметов.

Участие ребенка в групповом сборе исключительно добровольно: только сам ребенок решает прервать ли ему деятельность, которой он успел заняться, ради того, чтобы со всеми обсудить планы на ближайший день, либо продолжить заниматься своим делом [138].

Современная наука демонстрирует возрастающий интерес к изучению детства, который подтверждается возникновением таких научных отраслей как экология детства, этнография детства, история детства и пр. Социально-экономические условия современного общества обуславливают не только интерес к теме детства, но и изменение отношения к детству и детям. Так, используя классификацию типов культур по М. Мид [95], можно отметить, что в настоящее время преобладающим типом культуры выступают префигуративные культуры, представляющие собой культуры, где взрослые учатся у своих детей. Такие культуры отличаются, главным образом, тем фактом, что образ взрослых перестает довлеть над образом детей.

В.В. Абраменковой [2] также приводятся доводы в защиту представлений о трансформации представлений о детстве, свойственных современному обществу. Среди основных доводов ученого, рост статуса

детства на международном и государственном уровне и «детоцентризм» внутрисемейных отношений.

И.А. Яценко [179] отмечает, что детство переживает глобальные изменения. Соответственно, данный процесс находит отражение в осмыслении педагогических оснований, выработке стратегий взаимодействия детей и взрослых, что приводит к трансформационным изменениям в системе дошкольного образования.

Отдельного внимания в системе дошкольного образования заслуживает его предметно-пространственная среда и ее возможности для личностного развития воспитанников.

Пространство современного детского сада – это место, где дети получают опыт обширного практического и эмоционально взаимодействия с взрослыми и ровесниками в самых важных для их развития областях жизни.

Само понятие «предметно-пространственная среда» стало очень популярно и применяется множеством ученых. Но в мире науки термин «среда» не обладает четким и однозначным определением.

Большая часть ученых применяют концепцию развивающей предметной среды, предложенную доктором психологических наук С.Л. Новоселовой [106]. Автором понимается под развивающей предметной средой совокупность материальных объектов деятельности детей, в свою очередь моделирующая содержание их физического и духовного развития. В этом случае термин «предметная среда» сводится к своему самому узкому значению, то есть понимается в качестве средового пространства, которое заполнено предметами быта, мебели, игрушками, находясь среди которых дети при поддержке взрослых осваивают окружающий их мир [106].

В вопросе оптимальной насыщенности предметно-пространственной среды ребенка следует придерживаться меры «необходимого и достаточного» для каждого вида деятельности, чтобы в итоге дети имели не только материал, с которым можно действовать, но и само пространство для этого действия.

Предметная среда выполняет ответственную функцию – она побуждает к игре, формирует воображение. Она как бы является материальной средой мысли ребенка.

Особенное значение в ДОО отводится предметно-игровой среде, это обусловлено тем, что основополагающим видом деятельности детей в этом возрасте выступает игра, поэтому ее воздействие на формирование многосторонней личности сложно недооценить. Термин «предметно-игровая среда» выступает компонентом «развивающей предметной среды». В дошкольном образовательном учреждении развивающая предметно-игровая среда – это совокупность условий, которые гарантируют развитие всех видов деятельности ребенка; формирование высших психических функций и коррекцию их отклонений; становление личности каждого из детей в отдельности.

Правильно организованная предметно-пространственная среда позволит создать необходимые предпосылки для проявления самостоятельности детьми старшего дошкольного возраста.

Необходимо, чтобы предметно-пространственная среда отвечала гигиеническим и санитарным нормам и требованиям [106]:

- необходимо, чтобы дизайн, в зависимости от возможностей и условий ДОО, был разнообразным;

- необходимо, чтобы развивающая и предметно-игровая среда, а так же мебель отвечала психофизиологическим особенностям развития воспитанников на данном этапе возрастного развития;

- необходимо, чтобы оформление ДОО напоминало домашнюю обстановку, было комфортным, уютным и эстетичным;

- необходимо, чтобы предметно-игровая среда была многообразной, вариативной, а так же многофункциональной.

И.А. Яценко [179] отмечает, что предметно-пространственная среда лишь тогда приобретает развивающий характер, когда выступает средством и содержанием образования детей. Поэтому далеко не любая окружающая

ребенка среда способствует его развитию. Развивающий потенциал окружающей среды, по мнению автора, необходимо «запустить» при помощи:

- структурирования и наполнения пространства;
- предъявления его особым образом ребенку;
- организации освоения среды ребенком.

На основе исследований социальных психологов можно выделить основные характеристики социального компонента предметно-пространственной среды:

- взаимопонимание и удовлетворенность всех субъектов взаимоотношениями;
- преобладающее позитивное настроение;
- авторитетность руководителей;
- степень участия всех субъектов в управлении образовательным процессом;
- сплоченность;
- продуктивность взаимоотношений [179].

В своей концепции В.А. Петровский [111] выделяет основополагающие требования к интегральной среде, направленной на всестороннее развития детей:

- необходимо, чтобы среда была в определенной мере сложной и гетерогенной, а так же состояла бы из различных компонентов, которые нужны для оптимизации всех видов детской деятельности;
- необходимо, чтобы среда была в достаточной мере связной, давала возможность детям во время перехода от одних видов деятельности к другим, выполнять их как связанные между собой жизненные моменты;
- необходимо, чтобы среда была довольно управляемой и гибкой как с позиции взрослого, так и с позиции детей.

Педагогическое обеспечение развивающих возможностей ребенка – это оптимальная организация системы связей между всеми элементами образовательной среды, которые должны обеспечивать комплекс возможностей для личностного саморазвития [114].

На основе анализа исследований В.А. Петровского [114] были сформулированы принципы построения предметно-пространственной среды, на основе которых проходит ее организация:

– безопасность, т.е. помещение не должны находиться опасные предметы: острые, бьющиеся, тяжелые, необходимо, чтобы все углы были закрыты. Этот принцип позволяет обеспечить большую самостоятельность детей, позволяет освободить персонал от необходимости контролировать все их действия;

– доступность – используемые игровые средства располагаются так, чтобы ребенок мог дотянуться до них без помощи взрослых. Это помогает ему чувствовать себя самостоятельным;

– привлекательность и яркость;

– постоянство, т.е. игрушки и оборудование должны лежать на одних и тех же местах, дети должны всегда знать, где что находится, при желании иметь возможность ими воспользоваться, кроме того подобная практика позволяет приучить их к порядку;

– свобода выбора – на занятии есть четкая структура, которой должны придерживаться все дети. Но если ребенку хочется делать что-то другое и это не отвлекает внимание остальных детей, ему это разрешается. Во время свободной игры ребенок сам выбирает игрушки, а взрослый следует его интересам;

– насыщенность, т.е. присутствие:

а) горок, мягких модулей, лесенок – оборудования, которое нужно для удовлетворения потребности в двигательной активности,

б) красок, пластилина, теста, оборудования для игр с песком, водой и пр. – материалов, которые нужны для продуктивной деятельности;

в) активных центров, кукол, наборов животных, кнопочных и музыкальных игрушек – игрушки,

г) мыльных пузырей, обручей, мячей, платок – дидактические материалы и материалы для совместных игр.

Все перечисленные группы игровых средств должны быть доступны детям во время занятий. Все дети должны получить персональный игровой набор (всегда одинаковый для всех), который используется на занятиях.

– предметная развивающая среда построена с учетом гендерных особенностей детей: предусмотрены уголки для мальчиков и девочек. В уголке для мальчиков расположены конструктор, машины, инструменты; у девочек – кухня, обеденный стол, кровати с куклами [114].

Кроме учета возрастного состава группы, построение предметно-пространственной среды необходимо производить на базе следующих параметров детского сообщества:

– темперамент детей, их подвижность, присутствие лидерства, учет личностных особенностей, познавательного интереса, показателей развития и пр., т.е. психологической характеристики группы;

– количественное соотношение между девочками и мальчиками;

– тип семьи и социальные условия жизни, в которых проживают дети;

– окружающая социальная практика [114].

Итак, подытожим, развивающая среда – это живая и открытая система, которая непрерывно трансформируется по мере роста ребенка. Среда будет развивающей, только тогда, когда помогает детям овладевать задачами возраста.

Выделяют следующие принципы развивающей среды дошкольного учреждения [114]:

– принцип открытости – закрытости;

– принцип комплексирования и гибкого зонирования;

- принцип сочетания привычных и неординарных элементов в эстетической организации среды;
- принцип стабильности, динамичности;
- принцип эмоциогенности среды, индивидуальной комфортности и эмоционального благополучия каждого ребёнка и взрослого;
- принцип активности, самостоятельности, творчества;
- принцип дистанции, позиции при взаимодействии;
- принцип учёта половых и возрастных различий детей.

Обратимся к каждому из данных принципов подробнее.

1. Принцип дистанции, позиции при взаимодействии.

Главнейшим условием ориентированной на личность программы выступает установление контакта.

Зачастую этому мешают совершенно различные позиции, занимаемые детьми и воспитателями: последние даже физически располагаются в позиции «сверху», в то время как дети находятся «снизу». Таким образом, взрослые «диктуют» свою волю, руководят, командуют детьми. В такой ситуации контакт между ними почти невозможен.

В то же время задушевное общение ребёнка и взрослого, доверительные беседы ведутся на основе пространственного принципа «глаза в глаза». Здесь важно иметь разновысокую мебель, ставить её в виде подпоры, чтобы видеть глаза ребёнка.

Также необходимо выстроить правильную психологическую дистанцию и с каждым из детей в отдельности, и со всей группой целиком. Но при этом следует помнить, что один ребенок чувствует себя лучше вблизи, на «короткой» дистанции, в то время как другой на более «длинной». Причём, это связано так же ещё с разными причинами.

В связи с этим планировка помещений должна быть такова, чтобы каждый мог найти место, удобное для занятий и комфортное для его эмоционального состояния.

2. Принцип активности.

Взрослым и детям в учреждении дошкольного образования необходимо стать творцами охватывающего их предметного окружения.

В сравнении с обыкновенной семейной обстановкой, среда детского сада должна активно развиваться, стимулировать зарождение и формирование у детей познавательных интересов, их эмоций, волевых качеств, чувств.

3. Принцип стабильности динамичности развивающей среды.

В проекте пространственной развивающей среды должна быть заложена возможность её изменения. В интерьере должны выделяться определённые многофункциональные легко трансформируемые элементы при сохранении общей, смысловой целостности.

Потенциал изменения пространства способен реализовываться при помощи обращения к раскручивающимся и раздвижным рулонным перегородкам, раскатываемым матам и пр.

4. Принцип комплексирования и гибкого зонирования.

Вплотную примыкает к предыдущему «принципу стабильности – динамичности».

Необходимо, чтобы жизненное пространство дошкольного учреждения было таким, чтобы оно представляло возможность организовывать непересекающиеся сферы активности. Что в свою очередь позволяет ребенку, в соответствии со своими желаниями и увлечениями одновременно без затруднений заниматься различными видами деятельности, и при этом не мешать друг другу – конструированием, музыкой, физкультурой, рисованием, рассматриванием иллюстраций, играми и пр.

5. Принцип эмоциогенности среды, индивидуальной комфортности и эмоционального благополучия каждого ребёнка и взрослого.

Среда должна быть организована так, чтобы она побуждала детей взаимодействовать с её различными элементами, повышая тем самым функциональную активность ребёнка. Окружение должно давать детям разнообразные и меняющиеся впечатления.

С целью формирования познавательной активности у ребенка нужно, чтобы его окружали стимулы, которые способствуют знакомству ребенка со способами и средствами познания, формированию его интеллекта и представлений об окружающем, экологических представлений и т.д.

6. Принцип сочетания привычных и неординарных элементов в эстетической организации среды.

Начало овладения ребенком категорий эстетического происходит с постижения оригинального языка искусства. Вследствие этого необходимо в интерьере дошкольного учреждения обращаться не к громоздким классическим произведениям живописи, а к простым, но при этом талантливым этюдам.

Целесообразно в разных стилях представить детям одно и то же содержание сказки, эпизодов из жизни детей, взрослых: реалистическом, абстрактном, комическом и т.д. Тогда дети смогут осваивать начала специфики жанров.

Размещение произведений искусств может происходить и как в помещениях самих групп, так и в оформлении, в виде выставок, других помещений дошкольного образовательного учреждения.

7. Принцип открытости – закрытости

Данный принцип можно представить в виде нескольких аспектов:

- открытость природе – организация зелёных зон в пространстве групп;
- открытость культуре в её передовых проявлениях – необходимо, чтобы компоненты культуры носили не оформленный характер, а входили органически в дизайн помещения групп;

- открытость обществу – родители пользуются особым правом участвовать в жизни детского сада;

- открытость своего «Я» и внутреннего мира – обращение к использованию разнообразных зеркал, в том числе кривых, помогающих детям развить образ их «Я».

В пространстве дошкольного учреждения размещаются различные фотографии взрослых и детей в разнообразных сочетаниях, которые демонстрируют динамику. Необходимо хранить в доступном для ребенка месте папки и альбомы с фотографиями.

8. Принцип учёта половых и возрастных различий детей.

Построение среды с учётом половых различий предполагает представление возможностей, как мальчикам, так и девочкам проявлять свои склонности в соответствии с принятыми в обществе образцами мужественности и женственности.

Необходимо, чтобы по своей форме развивающие пособия для детей были для них привлекательными по своему содержанию (мозаики, конструкторы, головоломки, движущиеся игрушки и пр.).

Выводы из 1 главы

Таким образом, анализ философской, психолого-педагогической литературы и наши поисковые исследования позволяют сделать следующие выводы:

1. В новых условиях социально-экономических преобразований в нашей стране возрастает значение самостоятельности как качества личности.
2. Формирование первоначальных основ самостоятельной личности является одним из важных направлений современной концепции дошкольного воспитания.
3. Самостоятельность основана на развитии волевых усилий, а так же на когнитивном, мотивационном компонентах и положительных эмоциональных отношений к процессу организации деятельности.
4. Развитие самостоятельности детей старшего дошкольного возраста будет протекать успешно, если в его основу будет положена структурная модель развития самостоятельности, построенная нами в теоретической части исследования.

5. Правильно организованная предметно-пространственная среда позволит создать необходимые предпосылки для проявления самостоятельности детьми старшего дошкольного возраста.

6. Самостоятельность – качество формируемое, поэтому с целью развития самостоятельности дошкольников можно использовать технологию утреннего сбора, описанную Л.В. Свирской [138], адаптированную на развитие самостоятельности детей старшего дошкольного возраста в условиях ДОО, и позволяющую учитывать внутреннюю логику развития самостоятельного действия ребенка старшего дошкольного возраста.

Данные теоретические выводы позволили нам подобрать педагогические диагностики развития самостоятельности детей старшей группы и педагогические условия по ее развитию, о чем пойдет речь во 2 главе.

ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ УСЛОВИЙ РАЗВИТИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

2.1 Организация и ход опытно-экспериментальной работы

Для подтверждения выдвинутой нами гипотезы был проведен констатирующий эксперимент. Эксперимент проводился на базе детского сада г. Красноярска в период с августа 2015 по февраль 2016 года.

В опытно-экспериментальной работе приняли участие:

– воспитанники 2-х старших групп детского сада (списочный состав содержит 50 детей, по 25 детей в каждой, но в опытно-экспериментальной работе приняли участие 40 детей, т.к. 10 детей часто пропускают занятия из-за болезней); возраст детей на момент начала 2015/2016 учебного года составляет 6 лет;

Все участники опытно-экспериментальной работы принимали в ней участие добровольно. Родители дали письменное разрешение на участие своих детей в исследовании.

На основании разработанной структурной модели развития самостоятельности детей старшего дошкольного возраста был произведен отбор диагностических методик для отслеживания изменений развития самостоятельности детей старшего дошкольного возраста в условиях ДОО. Такими методиками выступили:

1. Диагностика проявлений самостоятельности детей старшего дошкольного возраста (автор А.М. Щетинина) [172];
2. Методика «Особенности проявления самостоятельности дошкольников» (автор Р.М. Геворкян) [25].

Немаловажным является проблема установления уровней самостоятельности. К этой проблеме по-разному подходят. Одни педагоги, психологи считают, что в основу определения уровней самостоятельности следует положить уровень знаний, и в этой связи выделяют три уровня

самостоятельности: копирующий, воспроизводящий и творческий [25]. Но учитывая, что самостоятельность – субъектное личностное качество, условие саморегуляции личности, ее творческих возможностей, определяющее отношение к деятельности, способы деятельности, результаты деятельности. Характеризуется совокупностью средств - знаний, умений, навыков, которыми должна обладать личность, складывающимися связями с другими людьми в процессе разносторонней деятельности, целесообразно критерии самостоятельности определить следующие (по диагностики А.М. Щетининой [168] и методики Р.М. Геворкян [25]).

В соответствии с этими критериями мы склонились к выделению трех уровней развития самостоятельности:

Высокий уровень. Свободное применение знаний в новой, незнакомой ситуации. Ребенок может сам поставить перед собой цель, определяет проблему, планирует этапы ее решения. Проявляет упорство при столкновении с трудностями. Доводит начатое дело до конца. Без напоминания и указаний взрослого выполняет порученные дела. Обладает умением выдвигать новые идеи, не заботясь о том, чтобы всегда находиться в согласии с остальными. Может сам без помощи взрослого решать конфликты со сверстниками. Умеет сам найти себе занятие и организовать свою деятельность. Преобладание мотивации достижения над мотивацией избегания неудач.

Средний уровень. Ребенок способен свободно применять знания в знакомой ситуации, сам может планировать решение задачи, проявляет желание узнать что-то новое, но не всегда может довести начатое дело до конца. Теряется в затруднительных ситуациях, обращается за помощью к сверстнику или взрослому. Старается находиться в согласии с большинством. Необходимо напоминание со стороны взрослого о выполнении порученного дела.

Низкий уровень. Ребенок может выполнять действия по готовому образцу (копирование). Любое действие ребенка, связано с деятельностью

других людей. Ребенок не способен находить для себя небольшие дела, при столкновении с трудностями не проявляет упорства для достижения цели. Не умеет овладевать своими эмоциями в затруднительных ситуациях. Легко отказываются от своего мнения, всецело подчиняясь другим. Необходим постоянный контроль со стороны взрослого при выполнении порученных дел. Ценность самостоятельности будет зависеть от того, какие образцы для подражания получает ребенок.

В основу собственных исследований мы положили вышеуказанные уровни, понимая и учитывая в исследовательской работе то обстоятельство, что идеальных уровней развития самостоятельности не существует. Кроме этого следует учитывать, что у каждого ребенка каждый компонент этого качества проявляется индивидуально [69].

Программа опытно-экспериментального исследования развития самостоятельности у детей старшего дошкольного возраста в условиях ДОУ представлена в таблице 1

Таблица 1

Программа опытно-экспериментального исследования развития самостоятельности у детей старшего дошкольного возраста в условиях ДОУ

| Этап | Цель этапа | Инструменты |
|----------------|--|--|
| Констатирующий | Определить актуальный уровень развития самостоятельности у детей старшего дошкольного возраста | Диагностика проявлений самостоятельности (автор А.М. Щетинина) Методика «Особенности проявления самостоятельности дошкольников» (автор Р.М. Геворкян) |
| Формирующий | Использовать в деятельности воспитателя технологию, описанной Л.В. Свирской, адаптированную с целью развития самостоятельности детей старшего дошкольного возраста в условиях ДОО; Организация предметно-пространственной среды, которая бы | Адаптированная технология утреннего сбора по Л.В. Свирской Предметно-пространственная среда ДОО |

| Этап | Цель этапа | Инструменты |
|-------------|---|--|
| | способствовала стимулированию самостоятельности детей старшего дошкольного возраста | |
| Контрольный | Выявить эффективность педагогических условий развития самостоятельности детей старшего дошкольного возраста в условиях ДОО. | Диагностика проявлений самостоятельности (автор А.М. Щетинина) Методика «Особенности проявления самостоятельности дошкольников» (автор Р.М. Геворкян) |

2.2 Актуальный уровень развития самостоятельности детей старшего дошкольного возраста

Первичные результаты диагностики уровня развития самостоятельности детей на констатирующем этапе исследования.

В таблице 2 нами систематизированы данные диагностики проявления самостоятельности детей старшего дошкольного возраста А.М. Щетининой (приложение 1).

Обработка и интерпретация результатов: подсчитав количество баллов, можно определить уровень развития самостоятельности у ребенка: низкий - 0-12 баллов; средний - 13-24 балла; высокий - 25-48 баллов.

Существенным показателем уровня развития самостоятельности является наличие у ребенка потребности в ней, о которой можно судить по степени активности и инициативности, проявлению интереса к той или иной деятельности и желания заниматься ею, по достижению результата внешней или внутренней цели деятельности. Реализация потребности ребенка в самостоятельном выполнении деятельности во многом зависит от возможностей достижения результата, от владения ребенком необходимыми умениями, навыками, способами действия. Наличие необходимых возможностей придает ребенку уверенность в своих силах и стимулирует его активность и настойчивость в достижении цели деятельности, самостоятельность в выборе способов ее реализации.

Таблица 2

**Результаты изучения развития самостоятельности детей старшего
дошкольного возраста в экспериментальной группе
(Диагностика проявлений самостоятельности А.М. Щетининой)**

| № п./ п. | Имя ребенка | Показатели самостоятельности | | | | | | | | | | | | Количес- тво баллов | Уровень |
|----------------|----------------|------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|------------------------|---------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | | |
| 1 | Карина У. | 2 | 0 | 2 | 0 | 2 | 2 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 12 | Н |
| 2 | Варвара К. | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 | 16 | С |
| 3 | Артем Ш. | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 1 | 12 | Н |
| 4 | Маша М. | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 0 | 0 | 2 | 2 | 3 | 0 | 18 | С |
| 5 | Аргур Б. | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 15 | С |
| 6 | Саша К. | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 | 13 | С |
| 7 | Сабит С. | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 0 | 2 | 11 | Н |
| 8 | Дима О. | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 10 | Н |
| 9 | Катя П. | 1 | 1 | 0 | 0 | 2 | 2 | 2 | 0 | 0 | 0 | 2 | 2 | 12 | Н |
| 10 | Катя Д. | 2 | 2 | 0 | 0 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 0 | 0 | 2 | 16 | С |
| 11 | Андрей А. | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 0 | 1 | 2 | 0 | 0 | 1 | 14 | С |
| 12 | Ален К. | 2 | 2 | 0 | 0 | 2 | 2 | 0 | 2 | 0 | 2 | 0 | 0 | 12 | Н |
| 13 | Дарина А. | 2 | 1 | 0 | 2 | 2 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 11 | Н |
| 14 | Дамир Р. | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 0 | 0 | 2 | 2 | 0 | 0 | 2 | 16 | С |
| 15 | Артем К. | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 14 | С |
| 16 | Арина Я. | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 18 | С |
| 17 | Лиза П. | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 0 | 1 | 1 | 2 | 1 | 0 | 1 | 13 | С |
| 18 | Алиса С. | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 2 | 12 | Н |
| 19 | Рустам Ш. | 0 | 0 | 3 | 0 | 2 | 0 | 0 | 1 | 0 | 2 | 0 | 2 | 10 | Н |
| 20 | Вадим Н. | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 0 | 2 | 0 | 2 | 0 | 1 | 17 | С |

Обработка результатов, полученных в экспериментальной группе:

В результате анализа было установлено, что в экспериментальной группе 9 детей или 45 % группы имеют низкий уровень развития самостоятельности. 11 детей (55% группы) имеют средний уровень развития самостоятельности. Детей с высоким уровнем развития самостоятельности выявлено не было.

Таблица 3

**Результаты изучения развития самостоятельности детей старшего
дошкольного возраста в контрольной группе
(Диагностика проявлений самостоятельности А.М. Щетининой)**

| № п./п. | Имя ребенка | Показатели самостоятельности | | | | | | | | | | | | Количество баллов | Уровень |
|---------|-------------|------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|-------------------|---------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | | |
| 1 | Семен Т. | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 2 | 12 | Н |
| 2 | Даша П. | 2 | 2 | 2 | 0 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 17 | С |
| 3 | Саша К. | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 11 | Н |
| 4 | Вика И. | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 0 | 1 | 2 | 2 | 18 | С |
| 5 | Артем Ж. | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 0 | 1 | 2 | 2 | 1 | 0 | 1 | 13 | С |
| 6 | Олег Б. | 2 | 2 | 2 | 1 | 0 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 0 | 2 | 16 | С |
| 7 | Ксюша К. | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 0 | 1 | 14 | С |
| 8 | Маша В. | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 2 | 14 | С |
| 9 | Аня М. | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 | 12 | Н |
| 10 | Дима С. | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 16 | С |
| 11 | Катя С. | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 0 | 1 | 2 | 2 | 1 | 0 | 2 | 16 | С |
| 12 | Кирилл Ш. | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 0 | 0 | 1 | 2 | 2 | 0 | 1 | 11 | Н |
| 13 | Артем Б. | 2 | 2 | 1 | 0 | 0 | 0 | 2 | 2 | 0 | 0 | 0 | 1 | 10 | Н |
| 14 | Лиза Б. | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 2 | 12 | Н |
| 15 | Дарья Ш. | 2 | 2 | 0 | 1 | 1 | 2 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 2 | 12 | Н |
| 16 | Арсений Ш. | 2 | 2 | 1 | 0 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 12 | Н |
| 17 | Маша Р. | 2 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 0 | 2 | 2 | 16 | С |
| 18 | Ульяна Р. | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 0 | 0 | 2 | 13 | С |
| 19 | Карина Т. | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 0 | 2 | 0 | 2 | 18 | С |
| 20 | Миша С. | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 2 | 15 | С |

В результате анализа было установлено, что в контрольной группе 8 детей или 40 % группы имеют низкий уровень проявления самостоятельности, 12 детей (60% группы) имеют средний уровень проявления самостоятельности. Высокого уровня выявлено не было.

Сводная таблица результатов распределения детей старшего дошкольного возраста по уровням развития самостоятельности на констатирующем этапе в экспериментальной и контрольной группах (Диагностика проявлений самостоятельности А.М. Щетининой)

| Уровни | Развитие самостоятельности | | |
|--------------------------|----------------------------|---------|---------|
| | Низкий | Средний | Высокий |
| Контрольная группа | 40 % | 60 % | 0 % |
| Экспериментальная группа | 45 % | 55 % | 0 % |

Наглядно данные результаты приведены в диаграмме на рисунке 6

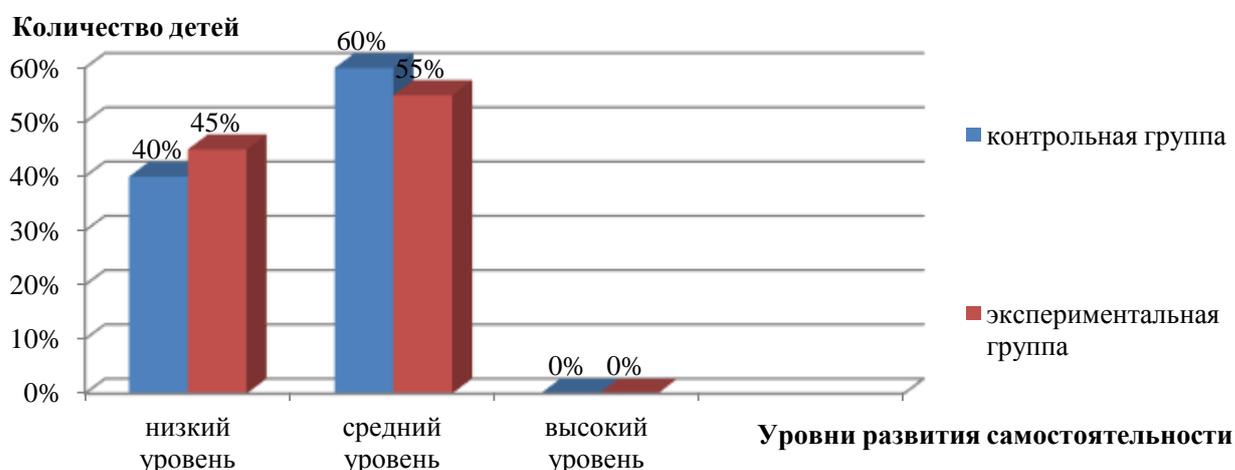


Рис. 6. Распределение детей контрольной и экспериментальной групп по уровню развития самостоятельности

Как видно из таблицы 4 и рисунка 6, высоким уровнем развития самостоятельности на констатирующем этапе исследования не обладает никто из детей. Преобладающим уровнем развития параметра в выборке выступил средний уровень (55% в экспериментальной группе и 60 % в контрольной группе). Вместе с тем высок процент (45% в экспериментальной группе и 40% в контрольной группе) детей, демонстрирующих низкий уровень развития самостоятельности.

Итак, принявшие участие в опытно-экспериментальной работе дошкольники на констатирующем этапе демонстрируют недостаточное

развитие самостоятельности. В результате проведения диагностик можно сделать следующие выводы:

Средний уровень. Дети способны свободно применять знания в знакомой ситуации, сами могут планировать решение задачи, проявляют желание узнать что-то новое, но не всегда могут довести начатое дело до конца. Теряются в затруднительных ситуациях, обращаются за помощью к сверстнику или взрослому. Стараются находиться в согласии с большинством. Необходимо напоминание со стороны взрослого о выполнении порученного дела.

Низкий уровень. Дети могут выполнять действия по готовому образцу (копирование). Любые действия связаны с деятельностью других людей. Неспособны находить для себя небольшие дела, при столкновении с трудностями не проявляют упорства для достижения цели. Не умеют овладевать своими эмоциями в затруднительных ситуациях. Легко отказываются от своего мнения, всецело подчиняясь другим. Необходим постоянный контроль со стороны взрослого при выполнении порученных дел. Ценность самостоятельности будет зависеть от того, какие образцы для подражания получает ребенок.

В таблице 5, нами систематизированы данные диагностики особенности проявления самостоятельности детей старшего дошкольного возраста в экспериментальной и контрольной группе на констатирующем этапе исследования по методике Р.М. Геворкян (приложение 2).

Таблица 5

**Результаты изучения особенности проявления самостоятельности детей
старшего дошкольного возраста экспериментальной группе
(методика Р.М. Геворкян)**

| № п./п. | Имя ребенка | Показатели параметров проявления самостоятельности | | | | | |
|------------------|-------------|--|---------------|----------|---------------|--------------------------|----------------|
| | | Целеустремленность | Настойчивость | Выдержка | Решительность | Самостоятельное действие | Инициативность |
| 1 | Карина У. | 7 | 5 | 7 | 5 | 8 | 7 |
| 2 | Варвара К. | 8 | 4 | 9 | 6 | 7 | 6 |
| 3 | Артем Ш. | 9 | 6 | 8 | 8 | 6 | 5 |
| 4 | Маша М. | 6 | 7 | 7 | 7 | 8 | 7 |
| 5 | Аргур Б. | 7 | 5 | 6 | 6 | 7 | 8 |
| 6 | Саша К. | 8 | 8 | 9 | 5 | 5 | 6 |
| 7 | Сабит С. | 9 | 6 | 8 | 8 | 6 | 7 |
| 8 | Дима О. | 7 | 4 | 7 | 7 | 7 | 9 |
| 9 | Катя П. | 6 | 5 | 9 | 6 | 8 | 7 |
| 10 | Катя Д. | 9 | 6 | 8 | 5 | 6 | 8 |
| 11 | Андрей А. | 8 | 7 | 7 | 8 | 7 | 6 |
| 12 | Ален К. | 7 | 5 | 9 | 7 | 8 | 5 |
| 13 | Дарина А. | 8 | 6 | 8 | 6 | 7 | 7 |
| 14 | Дамир Р. | 7 | 5 | 7 | 5 | 6 | 6 |
| 15 | Артем К. | 6 | 7 | 8 | 7 | 8 | 8 |
| 16 | Арина Я. | 9 | 6 | 9 | 5 | 7 | 7 |
| 17 | Лиза П. | 8 | 5 | 7 | 8 | 8 | 9 |
| 18 | Алиса С. | 7 | 6 | 6 | 7 | 9 | 8 |
| 19 | Рустам Ш. | 6 | 5 | 8 | 6 | 8 | 7 |
| 20 | Вадим Н. | 9 | 4 | 7 | 8 | 7 | 6 |
| Среднее значение | | 7,55 | 5,6 | 7,7 | 6,5 | 7,15 | 6,95 |

Таблица 6

**Результаты изучения особенности проявления самостоятельности детей
старшего дошкольного возраста контрольной группе
(методика Р.М. Геворкян)**

| № п./п | Имя ребенка | Показатели параметров проявления самостоятельности | | | | | |
|------------------|----------------|--|---------------|----------|---------------|-----------------------------|----------------|
| | | Целеустремленность | Настойчивость | Выдержка | Решительность | Самостоятельное действий | Инициативность |
| 1 | Семен Т. | 7 | 5 | 8 | 7 | 6 | 7 |
| 2 | Даша П. | 5 | 6 | 8 | 6 | 7 | 7 |
| 3 | Саша К. | 8 | 7 | 7 | 8 | 7 | 7 |
| 4 | Вика И. | 7 | 6 | 8 | 6 | 7 | 7 |
| 5 | Артем Ж. | 8 | 5 | 8 | 7 | 8 | 6 |
| 6 | Олег Б. | 6 | 6 | 8 | 8 | 7 | 8 |
| 7 | Ксюша К. | 7 | 5 | 7 | 6 | 8 | 7 |
| 8 | Маша В. | 8 | 6 | 8 | 8 | 8 | 7 |
| 9 | Аня М. | 9 | 7 | 8 | 6 | 8 | 7 |
| 10 | Дима С. | 9 | 5 | 8 | 7 | 6 | 6 |
| 11 | Катя С. | 7 | 6 | 8 | 6 | 6 | 7 |
| 12 | Кирилл Ш. | 8 | 6 | 7 | 8 | 7 | 6 |
| 13 | Артем Б. | 8 | 5 | 8 | 6 | 7 | 8 |
| 14 | Лиза Б. | 8 | 7 | 6 | 7 | 7 | 8 |
| 15 | Дарья Ш. | 8 | 5 | 6 | 6 | 7 | 8 |
| 16 | Арсений Ш. | 8 | 6 | 8 | 6 | 8 | 6 |
| 17 | Маша Р. | 8 | 6 | 8 | 8 | 6 | 7 |
| 18 | Ульяна Р. | 8 | 5 | 7 | 7 | 7 | 8 |
| 19 | Карина Т. | 7 | 5 | 8 | 6 | 7 | 7 |
| 20 | Миша С. | 7 | 5 | 6 | 6 | 7 | 7 |
| Среднее значение | | 7,6 | 5,7 | 7,5 | 6,7 | 7,1 | 7,0 |

В таблице 7 представлены сводные результаты по методике Р.М. Геворкян в экспериментальной и контрольной группе на констатирующем этапе исследования.

Таблица 7

**Сводные результаты изучения развития самостоятельности детей
старшего дошкольного возраста на констатирующем этапе в
экспериментальной и контрольной группах
(методика Р.М. Геворкян)**

| № п./п. | Показатели проявления самостоятельности | Среднее значение в экспериментальной группе | Среднее значение в контрольной группе | Максимальное значение |
|----------------|--|--|--|------------------------------|
| 1 | Целеустремленность | 7,55 | 7,6 | 15 |
| 2 | Настойчивость | 5,6 | 5,7 | 12 |
| 3 | Выдержка | 7,7 | 7,5 | 18 |
| 4 | Решительность | 6,5 | 6,7 | 12 |
| 5 | Самостоятельность действий | 7,15 | 7,1 | 15 |
| 6 | Инициативность | 6,95 | 7,0 | 12 |
| Среднее | | 41,45 | 41,6 | 156 |

Наглядно сводные результаты по методике Р.М. Геворкян в экспериментальной и контрольной группах на констатирующем этапе исследования представлены в гистограмме на рисунке 7

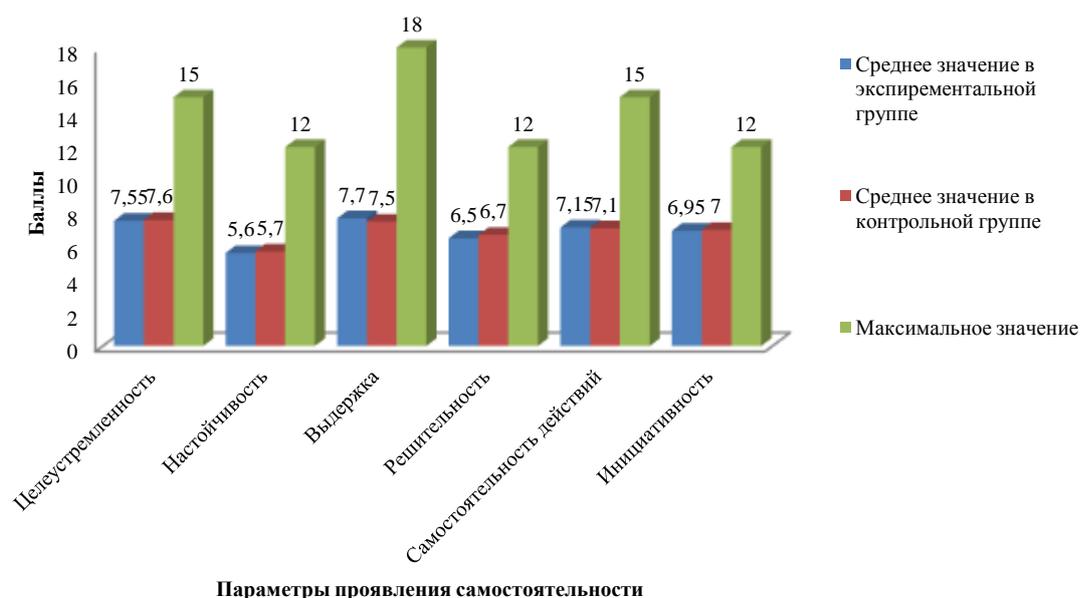


Рис. 7. Распределение детей старшего дошкольного возраста в экспериментальной и контрольной групп по развитию проявления самостоятельности (методика Р.М. Геворкян)

Как видно из таблицы 7 и рисунка 7, на констатирующем этапе исследования дошкольники получили следующие средние баллы в ходе тестирования:

- в экспериментальной группе 7,55 балла, в контрольной группе 7,6 балла из 15 возможных по параметру целеустремленности;
- в экспериментальной группе 5,6 балла, в контрольной группе 5,7 балла из 12 возможных по параметру настойчивости;
- в экспериментальной группе 7,7 балла, в контрольной группе 7,5 балла из 18 возможных по параметру выдержки;
- в экспериментальной группе 6,5 балов, в контрольной группе 6,7 балла из 12 возможных по параметру решительности;
- в экспериментальной группе 7,15 балла, в контрольной группе 7,1 балла из 15 возможных по параметру самостоятельность действий;
- в экспериментальной группе 6,95 баллов, в контрольной группе 7 баллов из 12 возможных по параметру инициативности.

В ходе констатирующего эксперимента были выявлены уровни развития самостоятельности у детей старшего дошкольного возраста. Эксперимент позволил сопоставить результаты, полученные в двух группах.

1. Как в экспериментальной, так и в контрольной группе, преобладает средний уровень развития самостоятельности по диагностики А.М. Щетининой (55% и 60% соответственно). Низкий уровень в экспериментальной группе составляет 45% детей, а в контрольной характерен для 40 % детей группы. Детей с высоким уровнем развития самостоятельности в экспериментальной группе и в контрольной группе выявлен не был.

Кроме того, как видно из полученных результатов, принявшие участие в опытно-экспериментальной работе дошкольницы на констатирующем этапе исследования по методике Р.М. Геворкян демонстрируют недостаточное проявление самостоятельности.

2. Таким образом, экспериментальные данные указывают на необходимость специально организованных педагогических условий в ДОО направленных на развитие самостоятельности детей старшего дошкольного возраста.

При этом мы можем отметить, что уровень самостоятельности детей из экспериментальной и контрольной группы сопоставим, т.е. находится на примерно одинаковом уровне, что позволяет нам в дальнейшем производить сравнение этих групп.

2.3 Педагогические условия развития самостоятельности детей старшего дошкольного возраста в условиях ДОО

На констатирующем этапе эксперимента удалось установить, что дети старшего дошкольного возраста обладают недостаточным уровнем развития самостоятельности. При этом важно отметить, что на констатирующем этапе исследования никаких дополнительных мероприятий с детьми старшего

дошкольного возраста, ориентированных именно на стимулирование самостоятельности, в группах не проводилось.

Целью реализации в образовательном процессе дошкольной образовательной организации педагогических условий, является обеспечение развития самостоятельности детей старшего дошкольного возраста.

Учитывая сказанное, предполагаем, что развитию самостоятельности детей старшего дошкольного возраста будет способствовать реализация в образовательном процессе дошкольной образовательной организации следующих педагогических условий:

1. создание структурной модели развития самостоятельности, как субъектного личностного качества ребенка старшего дошкольного возраста;

2. использование в педагогической деятельности воспитателя технологии, позволяющей учитывать внутреннюю логику развития самостоятельного действия ребенка старшего дошкольного возраста;

3. организация предметно-пространственной среды в группе и педагогическое руководство по использованию ее развивающих возможностей, позволяющие создать необходимые предпосылки для проявления самостоятельности детьми старшего дошкольного возраста.

Анализ психолого-педагогической литературы в теоретической части по проблеме развития самостоятельности детей старшего дошкольного возраста помог определить основные компоненты самостоятельности, которые легли в основу первого педагогического условия, направленные на развитие самостоятельности детей старшего дошкольного возраста. Ими являются когнитивный, волевой, мотивационный и эмоциональный компоненты, которые формируются через осуществление самостоятельной деятельности.

Реализация поставленных в диссертации задач позволили нам построить структурную модель развития самостоятельности детей старшего дошкольного возраста.

С опорой на данную модель было предложено второе условие: использование в педагогической деятельности воспитателя технологии, позволяющей учитывать внутреннюю логику развития самостоятельного действия ребенка старшего дошкольного возраста. В теоретической главе магистерской диссертации нами была представлена технология утреннего сбора, описанная Л.В. Свирской [138]. В рамках создания педагогических условий, она была адаптирована с целью развития самостоятельности, и позволяет учитывать внутреннюю логику развития самостоятельного действия ребенка старшего дошкольного возраста

Групповой сбор имеет следующие этапы работы, по технологии описанной Л.В. Свирской [138]:

- начало группового сбора;
- приветствие;
- игра;
- обмен новостями;
- планирование и выбор темы;
- планирование действий на текущий день;
- проговаривание плана;
- реализация плана;
- анализ деятельности.

С целью развития самостоятельности детей и учитывая внутреннюю логику развития самостоятельного действия ребенка старшего дошкольного возраста, к этапам технологии «Утро радостных встреч», мы разработали:

- педагогические задачи, решаемые воспитателем;
- образовательные задачи, решаемые детьми;
- условия, необходимые для успешного выполнения деятельности;
- формируемые самостоятельные действия детей.

Применение технологии «Утро радостных встреч» в развитии самостоятельности детей старшего дошкольного возраста» представлено в таблице 8.

Таблица 8

Применение технологии «Утро радостных встреч» в развитии самостоятельности детей старшего дошкольного возраста»

| Этапы реализации технологии | Педагогические задачи, решаемые воспитателем | Образовательные задачи, решаемые детьми | Условия, необходимые для успешного выполнения деятельности | Формируемые самостоятельные действия детей |
|------------------------------------|---|--|--|---|
| Начало группового сбора | - настраивать детей на позитивный лад, развивать эмпатию; | - учиться инициировать разговор, включаться в него и поддерживать общение (давай вместе..., я хочу сказать..., я думаю что...) | - создание положительного эмоционального настроения на весь день; | -принять решение об участии или не участии в общей деятельности -устанавливать разноуровневые социальные контакты во время выбора места среди других членов группы (с кем рядом, от кого дальше) - выбор удобной позы |
| Приветствие | обучать детей внимательно слушать, проявлять конструктивное отношение к высказываниям других; | - управлять своим поведением и способами общения | - обеспечение условий для межличностного и познавательно-делового общения детей и взрослых; | -выражение эмоционального состояния социально приемлемыми способами, речевое оформление чувства, состояния |
| Игра | учить формировать суждения, аргументировать высказывания, отстаивать свою точку зрения; | - принимать разные социальные роли и действовать в соответствии с ними в контексте ситуации (я играю в доктора, я...) | - активизация навыков детей, касающихся коммуникации, планирования и организации собственной деятельности; | -предложить и организовать игру -применить свой «логический ход» во время игры -участие или не участие в общем деле -предлагать собственные решения |
| Обмен новостями | учить детей выбирать из личного опыта наиболее значимые, интересные | - учиться обращаться к источнику получения знаний (я узнал это из книги, из | - привитие навыков культуры общения (приветствия, комплименты и | -выразить свою точку зрения -быть услышанным -вести диалог или монолог, аргументировать |

| Этапы реализации технологии | Педагогические задачи, решаемые воспитателем | Образовательные задачи, решаемые детьми | Условия, необходимые для успешного выполнения деятельности | Формируемые самостоятельные действия детей |
|---------------------------------------|---|---|--|---|
| | события, рассказывать о них кратко, но последовательно и логично; | телепередачи) - заявлять о своих представлениях, знаниях (я узнал, что белые медведи...) | т.д.); | свое суждение |
| Планирование Выбор темы | выбрать совместно с детьми тему нового проекта; | - отстаивать свою точку зрения (я считаю что...) | -обеспечение комфортного и конструктивно-делового участия всех детей в общем разговоре, игре, планировании; | -свободно формулировать и предлагать тему проекта, участвовать в совместном планировании, определяющих деятельность для всей группы -возможность проявлять избирательность в интересах -возможность убеждать других в значимости предлагаемой темы -возможность участвовать в окончательном рейтинговом выборе темы, подчиниться большинству или встраивать свои интересы в общую тему |
| Планирование действий на текущий день | оказать поддержку детям в разработке плана реализации нового проекта; | - понимать мотивы собственных действий и действий других людей (я так делаю, потому что...) | - установление и удержание культурной рамки (в виде помощи, оказываемой детям в освоении сообразных культуре и ситуации стилей поведения и общения, культуры ведения диалога и монолога); - | -принятие решения относительно собственной занятости, направленности деятельности, места ее реализации, партнерстве или его отсутствие -выбор объема, места работы, партнеров |

| Этапы реализации технологии | Педагогические задачи, решаемые воспитателем | Образовательные задачи, решаемые детьми | Условия, необходимые для успешного выполнения деятельности | Формируемые самостоятельные действия детей |
|-----------------------------|---|---|---|---|
| | | | стимулирование и поддержка инициативы детей относительно выбора тем, содержания, материалов; | |
| Проговаривание плана | учить детей планировать собственную деятельность; | - разрешать конфликтные ситуации (попросить, сказать о том, что не нравится...) | - демонстрирование своего собственного педагогического и личностного отношения к высказываниям и идеям детей, без навязывания; | -распределить обязанности (роли) в общем деле -действовать на свой результат -обращение к различным источникам знаний и опыта -принять помощь взрослого |
| Реализация плана | поддерживать стремление договариваться о совместной деятельности, распределять свои роли и обязанности; | - работать обособленно или сотрудничать в группе (я сам построю дом; давай с тобой вместе...) - извлекать пользу из опыта своего и других (я попробовал и понял...) - уметь сознательно действовать в ситуации заданных требований и условий деятельности (умение «читать» технологическую карту, алгоритм накрывания на стол и т.д.) - замечать необходимость тех или иных действий (полить цветы, если земля сухая; увидев беспорядок, устранить его и т.д.) - использовать | - сообщение детям своих идей по содержанию, видам деятельности, актуализация интереса детей и решение образовательных задач на том материале, который актуален для них; | -выбирать (подбирать) и по-своему использовать материалы, способы и последовательность действий -договариваться о распределении обязанностей внутри подгруппы и организовывать деятельность ее членов -обратиться за помощью к любому члену группы (воспитателю, другому взрослому, сверстнику) -определить объем (результат) своей работы -прекратить работу раньше, чем получен результат -переключиться на другой вид |

| Этапы реализации технологии | Педагогические задачи, решаемые воспитателем | Образовательные задачи, решаемые детьми | Условия, необходимые для успешного выполнения деятельности | Формируемые самостоятельные действия детей |
|-----------------------------|--|--|--|---|
| | | предметы для решения своих задач (у меня нет кубика для крыши, я возьму крышку от коробки) | | деятельности, не мешая другим -выбор и осуществления деятельности, несвязанной с темой общего проекта -свободное применение знаний в новой, незнакомой ситуации -проявление упорства при столкновении с трудностями |
| Анализ деятельности | - формировать умения переносить уже имеющиеся знания в новые условия деятельности; | - анализировать действия и поступки, прогнозировать результаты действий и поступков (если я сделаю так, то...) | - обеспечение рефлексивности в процессе подведения итогов проекта; | -выбора продукта для предъявления в качестве результата деятельности (например, не все рисунки, а только один из них) -оценить достигнутый результат -оценить успешность сотрудничества -определение перспективы сотрудничества, применение полученного результата |

В наиболее общем виде структура группового сбора выглядит так:

- приветствие (вариант: пожелания, комплименты, подарки) – от 1 до 3 минут;
- игра (вариант: элементы тренинга, психогимнастика, пение, слушание) – от 2 до 5 минут;
- обмен новостями – от 2 до 10 минут;

– планирование дня (выбор темы проекта, планирование содержания, форм и видов деятельности на весь проект); презентация Центров активности (взрослыми и детьми) – от 5 до 12 минут.

Таким образом, общая длительность группового сбора колеблется от 10 до 30 минут. Жесткой рамки нет, равно как нет жестко закрепленной структуры. Общее время и время отдельных частей сбора подвижно и зависит, какие цели преследуются, в каком тоне и темпе идет общение, насколько всем хорошо вместе, насколько взрослые собравшиеся ведут сбор живо и весело, насколько обсуждаемая тема интересна и важна.

В рамках формирующего эксперимента нами были реализованы следующие сюжеты для групповых сборов, предложенные Л.В. Свирской [138]:

– групповой сбор на тему «Из дальних странствий»: Детям и взрослым предлагается рассказать о путешествиях и событиях, а также:

- а) нарисовать свои приключения;
- б) изобразить приключения пантомимой или инсценировкой;
- в) подобрать (изготовить) рамку для любимых фотографий;
- г) сделать фотоальбом, дополнить его рисунками, рассказами.

– групповой сбор на тему «День самой большой картины»: в этот день воспитатели готовят такой длинный лист бумаги, что его хватит на всех. Групповой сбор был посвящен планированию того, как будет использован этот необычно длинный лист. Детям предлагается заполнить его рисунками, текстами (дошкольники с удовольствием копируют слова печатными буквами), коллажами. Этот замечательно большой лист впоследствии вывешивается в длинном общем коридоре рядом с группой-инициатором, и продолжают рисование картины ребята из других групп. Рисунки дополняются коллажами и рассказами, записанными с помощью взрослых.

– групповой сбор на тему «день переучета»: пришел день, когда нужно пересчитать все, что есть в групповой комнате:

- а) игрушки,

- б) книги в библиотеке,
- в) карандаши в коробках,
- г) столы, стулья и т.д.

Во время группового сбора эта работа будет спланирована и распределена между участниками. В конце дня самым усердным счетоводам выдаются дипломы. Подобная практика может быть распространена и на весь детский сад. Дети с огромным удовольствием проводят переучет игрушек в своей и в других группах детского сада, а их отчетные grossбухи становятся замечательным учебным материалом для Центров математики и грамоты.

– групповой сбор на тему «День бантиков»: «бантиком» складываются губки, бантики прикрепляются к косичкам и челкам, бантики даже на пальчиках и коленках. В этот день детей ждут:

- а) моментальные фотографии «Чудо в бантиках»;
- б) выбор королевы и короля бантиков;
- в) бантики в подарок.

Предлагается прийти с утра непременно в бантиках. В Центрах активности дети могут научиться многим полезным делам: завязывать бантиком шнурки и ленты, вязать «на пальцах» (без спиц и крючка), украшать бантиками праздничную одежду Золушки.

– групповой сбор на тему «День фантиков»: когда все конфеты съедены, и остались только фантики, можно приспособить для дела и их. Детям предлагается сделать из фантиков:

- а) гирлянду,
- б) игрушку для кошки,
- в) куколку,
- г) чудесную картинку.

Предусматривается возможность занятия не только под непосредственным руководством взрослых, но и самостоятельная работа. Для этого нужно подготовить книги, пооперационные карты, схемы,

образцы.

– групповой сбор на тему «День, когда все наоборот»: детям предлагается потрудиться над путаницами, а также:

а) послушать «Путаницу» К. Чуковского в аудио-записи или живом чтении;

б) распутать «самую запутанную путаницу» (для этого используются любые основы с отверстиями, шнурки, тесьма или ленты);

в) запутать ее снова, чтобы было, что распутывать другим детям,

г) разговаривать словами антонимами.

Во время группового сбора воспитатели могут предложить игры с клубками, словесные игры-перевертыши, а в Центрах активности детей будут ждать лабиринты, танграммы, задания на сообразительность.

– групповой сбор на тему «Волшебный алфавит»: детям предлагается украсить «лучшую букву на свете» – букву, с которой начинается имя! А для этого надо:

а) научиться писать первую букву своего имени (очень просто или совершенно необыкновенно);

б) изготовить букву из самых разнообразных материалов (соленого теста, песка, бумаги, пластилина, ткани);

в) вылепить букву из сдобного или песочного теста, испечь и ...съесть ее;

г) украсить букву самыми интересными способами.

В этот день во всех Центрах активности должна быть предусмотрена разнообразная работа, связанная с буквами и словами.

Содержание и формы образовательной работы в условиях реализации технологии отличаются вариативностью и многообразием. Взрослым необходимо приложить максимум усилий для того, что бы привлечь детей к активному выдвижению собственных идей, обсуждению возможных вариантов, выбору темы, к свободному высказыванию мнений по поводу своей деятельности. При этом педагоги не должны критически относиться к

предложениям любого ребенка, оценивать их с точки зрения приемлемости, важности. Этим поддерживается самостоятельность, как субъектное личностное качество ребенка старшего дошкольного возраста.

Для достижения высокого уровня развития самостоятельности воспитанников нами была проведена предварительная работа по организации предметно-пространственной среды, согласно следующим принципам:

- обеспечение структурирования пространства;
- предъявление его особым образом ребенку;
- организация освоения среды ребенком.

Указанные принципы были реализованы через следующие педагогические действия:

- через сопровождение ребенка в процессе освоения им специально подготовленной среды;
- через совместное с детьми планирование и оформление среды;
- через стимулирование коммуникации в процессе оформления;
- через совместную рефлексию по поводу сделанного.

Для полноценного использования воспитателем возможностей предметно-пространственной среды для развития самостоятельности детей им необходимо учитывать следующие требования:

- рассказывать детям о различных возможностях использования помещения;
- рассказывать детям о различных возможностях использования материалов;
- показывать детям, где эти материалы находятся;
- показывать детям, как они могут взять или достать эти материалы;
- показывать детям, что можно делать с материалами;
- обращать внимание детей на характеристику, свойства материалов;
- договариваться с детьми о правилах использования помещения группы;

- договариваться с детьми о правилах использования материалов и игрушек;
- объяснять детям необсуждаемые правила;
- объяснять правила понятным для детей языком;
- совместно с детьми разрешать проблемы, споры, возникающие при использовании материалов или игрушек;
- при оформлении пространства группы ориентироваться на те материалы и оборудование, которые, согласно наблюдениям, больше всего привлекают внимание детей, которые они чаще всего используют;
- при оформлении помещений ориентироваться на идеи и предложения детей;
- при изменении оформления группы, говорить об этом с детьми и объяснять, для чего это нужно;
- активно поддерживать детей, если они хотят изменить пространственную среду группы;
- приобщать детей к выбору новых материалов и игрушек [64].

Созданная нами предметно-пространственная среда способствует установлению, утверждению у дошкольника чувства уверенности в себе, дает возможность испытывать и использовать свои способности, стимулирует проявление им самостоятельности [55].

2.4 Анализ результатов опытно-экспериментальной работы

С целью выявления изменений, произошедших после применения педагогических условий развития самостоятельности детей старшего дошкольного возраста, был проведен контрольный эксперимент, с использованием тех же диагностических методик, что и на констатирующем этапе эксперимента. Полученные данные представлены ниже.

Таблица 9

**Результаты изучения развития самостоятельности детей старшего
дошкольного возраста в экспериментальной группе
(Диагностика проявлений самостоятельности А.М. Щетининой)**

| № п./ п. | Имя ребенка | Показатели самостоятельности | | | | | | | | | | | | Количество баллов | Уровень |
|----------------|----------------|------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----------------------|---------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | | |
| 1 | Карина У. | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 21 | С |
| 2 | Варвара К. | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 3 | 2 | 27 | В |
| 3 | Артем Ш. | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 23 | С |
| 4 | Маша М. | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 1 | 1 | 3 | 3 | 2 | 26 | В |
| 5 | Артур Б. | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 23 | С |
| 6 | Саша К. | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 24 | С |
| 7 | Сабит С. | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 24 | С |
| 8 | Дима О. | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 12 | Н |
| 9 | Катя П. | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 21 | С |
| 10 | Катя Д. | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 27 | В |
| 11 | Андрей А. | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 29 | В |
| 12 | Ален К. | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 22 | С |
| 13 | Дарина А. | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 24 | С |
| 14 | Дамир Р. | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 30 | В |
| 15 | Артем К. | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 1 | 2 | 27 | В |
| 16 | Арина Я. | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 26 | В |
| 17 | Лиза П. | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 29 | В |
| 18 | Алиса С. | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 3 | 21 | С |
| 19 | Рустам Ш. | 0 | 0 | 3 | 1 | 2 | 1 | 0 | 1 | 0 | 2 | 0 | 2 | 12 | Н |
| 20 | Вадим Н. | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 21 | С |

Обработка результатов, полученных в экспериментальной группе:

В результате анализа было установлено, что в экспериментальной группе 2 детей или 10% группы имеют низкий уровень развития самостоятельности. 10 детей или 50 % группы имеют средний уровень развития самостоятельности. 8 детей (40% группы) имеют высокий уровень развития самостоятельности.

Таблица 10

**Результаты изучения развития самостоятельности детей старшего
дошкольного возраста в контрольной группе
(Диагностика проявлений самостоятельности А.М. Щетининой)**

| № п./п. | Имя ребенка | Показатели самостоятельности | | | | | | | | | | | | Количество баллов | Уровень |
|---------|-------------|------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|-------------------|---------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | | |
| 1 | Семен Т. | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 2 | 14 | С |
| 2 | Даша П. | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 20 | С |
| 3 | Саша К. | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 2 | 12 | Н |
| 4 | Вика И. | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 0 | 1 | 2 | 2 | 18 | С |
| 5 | Артем Ж. | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 0 | 1 | 2 | 2 | 1 | 0 | 1 | 15 | С |
| 6 | Олег Б. | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 0 | 2 | 18 | С |
| 7 | Ксюша К. | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 0 | 1 | 16 | С |
| 8 | Маша В. | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 16 | С |
| 9 | Аня М. | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 2 | 16 | С |
| 10 | Дима С. | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 20 | С |
| 11 | Катя С. | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 0 | 2 | 18 | С |
| 12 | Кирилл Ш. | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 | 1 | 0 | 2 | 15 | С |
| 13 | Артем Б. | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 0 | 2 | 2 | 0 | 0 | 0 | 1 | 12 | Н |
| 14 | Лиза Б. | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 2 | 12 | Н |
| 15 | Дарья Ш. | 2 | 2 | 0 | 1 | 1 | 2 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 2 | 12 | Н |
| 16 | Арсений Ш. | 2 | 2 | 1 | 0 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 14 | С |
| 17 | Маша Р. | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 18 | С |
| 18 | Ульяна Р. | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 0 | 0 | 2 | 15 | С |
| 19 | Карина Т. | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 0 | 2 | 0 | 2 | 18 | С |
| 20 | Миша С. | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 16 | С |

В результате анализа было установлено, что в контрольной группе 4 детей или 20 % группы имеют низкий уровень развития самостоятельности, 16 детей (80% группы) имеют средний уровень развития самостоятельности. Высокого уровня выявлено не было.

Сводная таблица результатов распределения детей старшего дошкольного возраста по уровням развития самостоятельности на контрольном этапе в экспериментальной и контрольной группах (Диагностика проявлений самостоятельности А.М. Щетининой)

| Уровни | Развития самостоятельности | | |
|--------------------------|----------------------------|---------|---------|
| | Низкий | Средний | Высокий |
| Контрольная группа | 20 % | 80% | 0 % |
| Экспериментальная группа | 10 % | 50 % | 40% |

Наглядно данные результаты приведены в диаграмме на рисунке 8

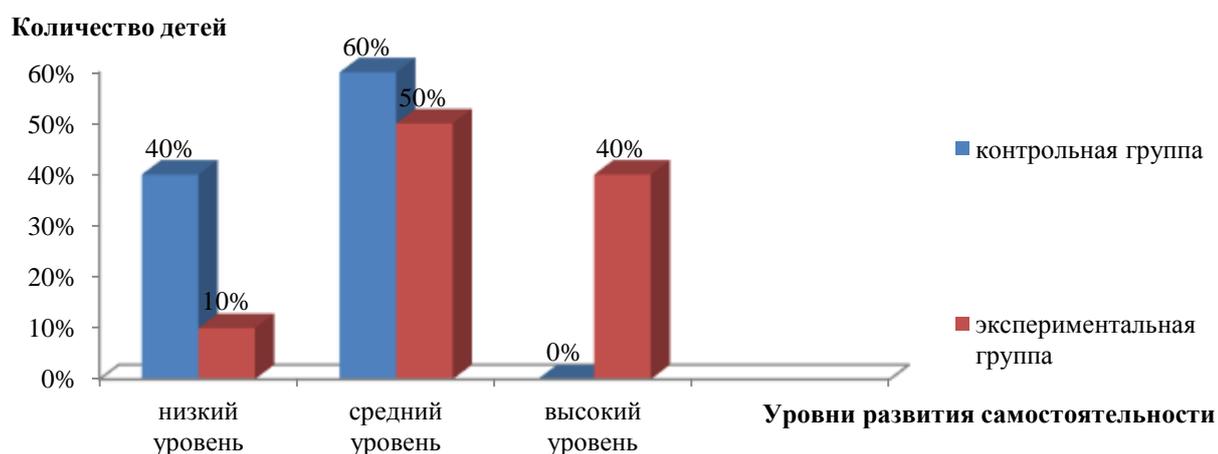


Рис. 8. Распределение детей контрольной и экспериментальной групп по уровням развития самостоятельности на контрольном этапе исследования

Как видно из таблицы 11 и рисунка 8, на контрольном этапе исследования число детей из экспериментальной группы со средним уровнем развития самостоятельности составило 10 человек (50%), а с высоким уровнем – 8 человек (40%). Детей с низким уровнем 2, что составляет 10% группы.

Результаты вторичной диагностики детей из контрольной группы подобной динамики не выявили, что подтверждает эффективность проведенной формирующей работы с детьми из экспериментальной группы.

В таблице 12 систематизированы вторичные результаты диагностики особенности проявления самостоятельности детей старшего дошкольного возраста в экспериментальной и контрольной группах на контрольном этапе исследования по методике Р.М. Геворкян.

Таблица 12

Результаты изучения особенности проявления самостоятельности детей старшего дошкольного возраста экспериментальной группе (методика Р.М. Геворкян)

| № п./п. | Имя ребенка | Показатели проявления самостоятельности | | | | | |
|---------|-------------|---|---------------|----------|---------------|--------------------------|----------------|
| | | Целеустремленность | Настойчивость | Выдержка | Решительность | Самостоятельное действие | Инициативность |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| 1 | Карина У. | 11 | 10 | 14 | 10 | 11 | 12 |
| 2 | Варвара К. | 12 | 11 | 15 | 12 | 12 | 11 |
| 3 | Артем Ш. | 13 | 12 | 13 | 11 | 10 | 10 |
| 4 | Маша М. | 11 | 10 | 17 | 9 | 13 | 12 |
| 5 | Артур Б. | 14 | 11 | 13 | 10 | 11 | 11 |
| 6 | Саша К. | 12 | 11 | 12 | 12 | 10 | 12 |
| 7 | Сабит С. | 11 | 12 | 17 | 11 | 11 | 10 |
| 8 | Дима О. | 13 | 10 | 14 | 10 | 12 | 10 |
| 9 | Катя П. | 12 | 11 | 15 | 12 | 13 | 10 |
| 10 | Катя Д. | 14 | 12 | 13 | 11 | 14 | 11 |
| 11 | Андрей А. | 12 | 11 | 17 | 11 | 10 | 12 |
| 12 | Ален К. | 13 | 10 | 14 | 10 | 11 | 11 |
| 13 | Дарина А. | 12 | 9 | 16 | 12 | 13 | 12 |
| 14 | Дамир Р. | 14 | 12 | 14 | 10 | 12 | 11 |

Продолжение таблицы 12

| | | | | | | | |
|------------------|-----------|-------|------|-------|------|-------|------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| 15 | Артем К. | 11 | 11 | 15 | 12 | 14 | 10 |
| 16 | Арина Я. | 12 | 10 | 12 | 11 | 12 | 12 |
| 17 | Лиза П. | 11 | 12 | 15 | 12 | 10 | 10 |
| 18 | Алиса С. | 13 | 11 | 14 | 11 | 11 | 11 |
| 19 | Рустам Ш. | 14 | 10 | 13 | 11 | 13 | 12 |
| 20 | Вадим Н. | 12 | 12 | 16 | 10 | 12 | 10 |
| Среднее значение | | 12,35 | 10,9 | 14,45 | 10,9 | 11,75 | 11,0 |

Таблица 13

**Результаты изучения особенности проявления самостоятельности детей
старшего дошкольного возраста контрольной группе
(методика Р.М. Геворкян)**

| № п./п. | Имя ребенка | Показатели проявления самостоятельности | | | | | |
|------------|-------------|---|---------------|----------|---------------|-----------------------------|----------------|
| | | Целеустремленность | Настойчивость | Выдержка | Решительность | Самостоятельное действий | Инициативность |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| 1 | Семен Т. | 7 | 6 | 10 | 7 | 8 | 7 |
| 2 | Даша П. | 7 | 11 | 9 | 8 | 10 | 10 |
| 3 | Саша К. | 9 | 8 | 9 | 8 | 9 | 9 |
| 4 | Вика И. | 9 | 8 | 8 | 8 | 8 | 7 |
| 5 | Артем Ж. | 8 | 7 | 8 | 8 | 10 | 7 |
| 6 | Олег Б. | 6 | 6 | 8 | 8 | 7 | 8 |
| 7 | Ксюша К. | 7 | 5 | 7 | 6 | 8 | 7 |
| 8 | Маша В. | 9 | 8 | 8 | 8 | 8 | 8 |
| 9 | Аня М. | 9 | 7 | 8 | 6 | 8 | 7 |
| 10 | Дима С. | 9 | 7 | 10 | 8 | 7 | 6 |
| 11 | Катя С. | 7 | 8 | 8 | 8 | 8 | 8 |
| 12 | Кирилл Ш. | 10 | 6 | 7 | 7 | 7 | 6 |
| 13 | Артем Б. | 9 | 6 | 9 | 8 | 8 | 8 |
| 14 | Лиза Б. | 10 | 9 | 8 | 8 | 9 | 9 |

Продолжение таблицы 13

| | | | | | | | |
|------------------|------------|-----|-----|-----|------|-----|-----|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| 15 | Дарья Ш. | 8 | 6 | 8 | 8 | 8 | 8 |
| 16 | Арсений Ш. | 10 | 8 | 8 | 7 | 8 | 8 |
| 17 | Маша Р. | 8 | 8 | 8 | 8 | 8 | 7 |
| 18 | Ульяна Р. | 8 | 5 | 7 | 7 | 7 | 8 |
| 19 | Карина Т. | 7 | 8 | 8 | 8 | 8 | 8 |
| 20 | Миша С. | 7 | 7 | 8 | 9 | 8 | 8 |
| Среднее значение | | 8,2 | 7,2 | 8,2 | 7,65 | 8,1 | 7,7 |

В таблице 14 представлены сводные результаты по методике Р.М. Геворкян в экспериментальной и контрольной группе на контрольном этапе исследования.

Таблица 14

**Сводные результаты изучения развития самостоятельности детей
старшего дошкольного возраста на контрольном этапе в
экспериментальной и контрольной группах
(методика Р.М. Геворкян)**

| № п./п. | Показатели проявления самостоятельности | Среднее значение в экспериментальной группе | Среднее значение в контрольной группе | Максимальное значение |
|---------|---|---|---------------------------------------|-----------------------|
| 1 | Целеустремленность | 12,35 | 8,2 | 15 |
| 2 | Настойчивость | 10,9 | 7,2 | 12 |
| 3 | Выдержка | 14,45 | 8,2 | 18 |
| 4 | Решительность | 10,9 | 7,65 | 12 |
| 5 | Самостоятельность действий | 11,75 | 8,1 | 15 |
| 6 | Инициативность | 11,0 | 7,7 | 12 |
| Среднее | | 71,35 | 47,05 | 156 |

Наглядно водные результаты диагностики дошкольников при помощи методики проявления самостоятельности Р.М. Геворкян на контрольном этапе исследования приведены в гистограмме на рисунке 9.

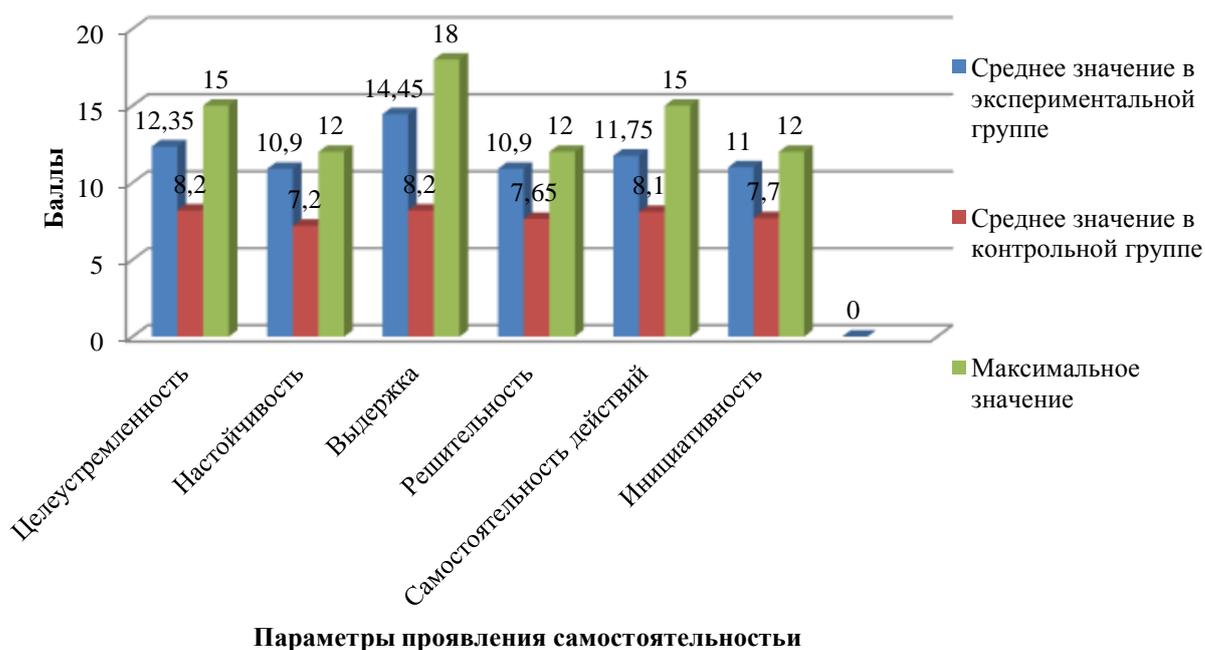


Рис. 9. Распределение детей старшего дошкольного возраста в экспериментальной и контрольной групп по развитию проявления самостоятельности (методика Р.М. Геворкян)

Как видно из таблицы 14 и рисунка 9, на контрольном этапе исследования дошкольники получили следующие средние баллы в ходе тестирования:

- в экспериментальной группе 12,35 балла, в контрольной группе 8,2 из 15 возможных по параметру целеустремленности;
- в экспериментальной группе 10,9 балла, в контрольной группе 7,2 из 12 возможных по параметру настойчивости;
- в экспериментальной группе 14,45 балла, в контрольной группе 8,2 из 18 возможных по параметру выдержки;
- в экспериментальной группе 10,9 баллов, в контрольной группе 7,65 из 12 возможных по параметру решительности;
- в экспериментальной группе 11,75 балла, в контрольной группе 8,1 из 15 возможных по параметру самостоятельной деятельности;
- в экспериментальной группе 11 баллов, в контрольной группе 7,7 из 12 возможных по параметру инициативности;

12 возможных по параметру инициативности.

Результаты контрольного эксперимента говорят о том, что изменения произошли в обеих группах. Изменения в группах обусловлены педагогическим воздействием, которое осуществляется в ходе учебно-воспитательного процесса в детском саду, в семье. Но более заметные изменения произошли в экспериментальной группе.

Выявление уровня развития самостоятельности по диагностики А.М. Щетининой в экспериментальной группе показало, что количество детей с высоким уровнем проявления самостоятельности увеличилось на 40%, а с низким уровнем уменьшилось на 35%. Количество детей со средним уровнем проявления самостоятельности изменилось на 5%. Детей с низким уровнем развития составило 10% группы.

В контрольной группе детей со средним уровнем проявления самостоятельности увеличилось на 20%, количество детей с низким уровнем уменьшилось на 20%. Детей с высоким уровнем проявления самостоятельности выявлено не было.

Результаты вторичной диагностики детей из контрольной группы подобной динамики не выявили, что подтверждает эффективность проведенной формирующей работы с детьми из экспериментальной группы. Наглядно данные результаты приведены в диаграмме на рисунке 10.

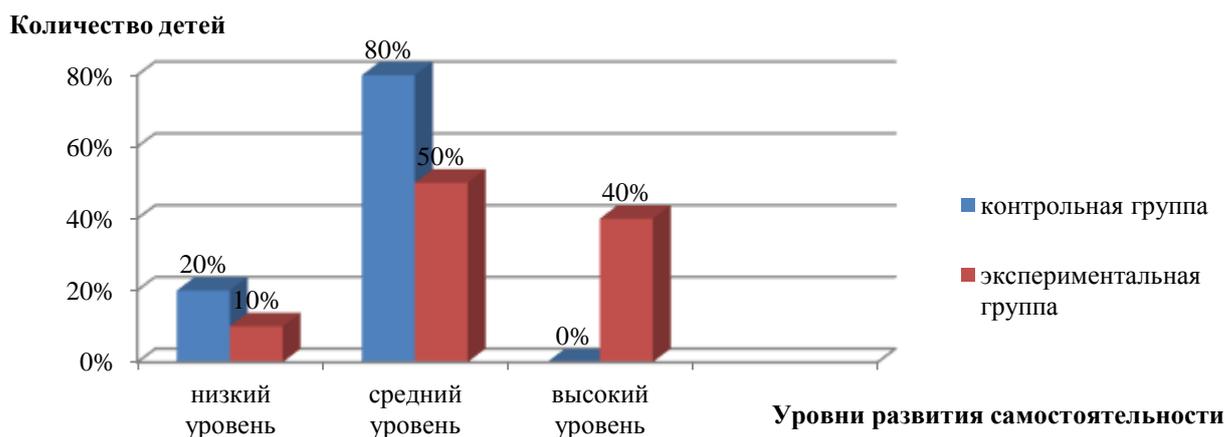


Рис. 10. Распределение детей контрольной и экспериментальной групп по уровням развития самостоятельности после проведения контрольного эксперимента.

В таблице 15 систематизированы результаты диагностики детей старшего дошкольного возраста при помощи методики проявления самостоятельности Р.М. Геворкян. В ней представлены сводные результаты диагностики детей старшего дошкольного возраста на констатирующем и контрольном этапе исследования в экспериментальной группе.

Таблица 15

Динамика сводных результатов изучения развития самостоятельности детей старшего дошкольного возраста на констатирующем и контрольном этапах в экспериментальной и контрольной группах (методика Р.М. Геворкян)

| № пп./п. | Показатели проявления самостоятельности | Среднее значение на констатирующем этапе | Среднее значение на контрольном этапе |
|----------|---|--|---------------------------------------|
| 1 | Целеустремленность | 7,55 | 12,35 |
| 2 | Настойчивость | 5,6 | 10,9 |
| 3 | Выдержка | 7,7 | 14,45 |
| 4 | Решительность | 6,5 | 10,9 |
| 5 | Самостоятельность | 7,15 | 11,75 |
| 6 | Инициативность | 6,95 | 11,0 |

Наглядно динамика сводных результатов диагностики детей старшего дошкольного возраста на констатирующем и контрольном этапах исследования в экспериментальной группе приведена гистограмме на рисунке 11.

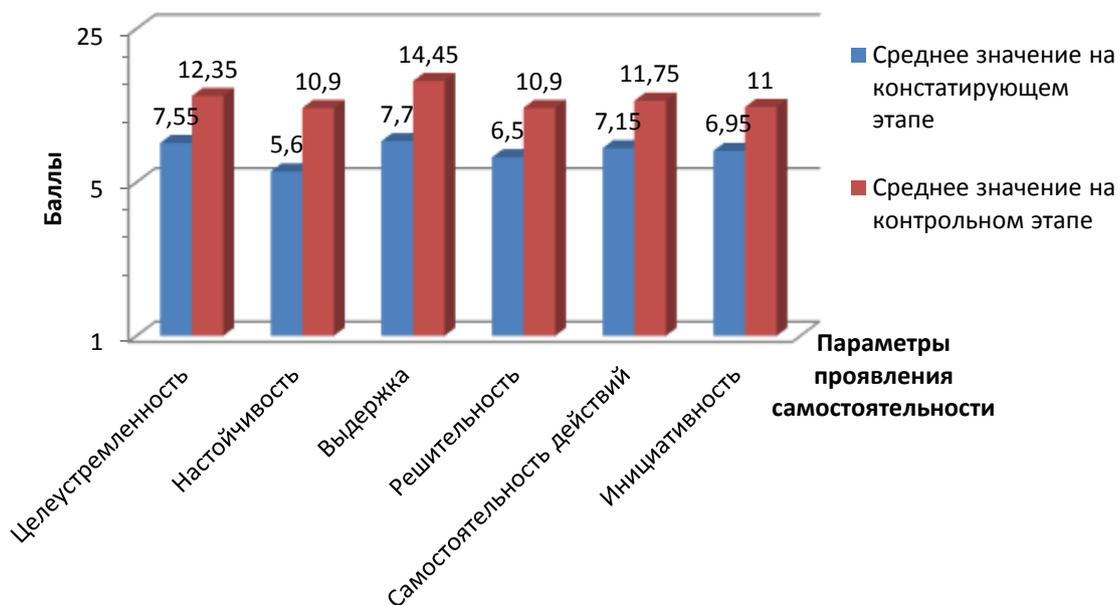


Рис. 11. Динамика сводных результатов диагностики детей старшего дошкольного возраста на констатирующем и контрольном этапах исследования в экспериментальной группе

Как видно из таблицы 15 и рисунка 11, все изучаемые в рамках методики параметры самостоятельности под воздействием реализованных в образовательном процессе дошкольной образовательной организации педагогических условий, возросли, что подтверждает их эффективность в отношении развития самостоятельности детей старшего дошкольного возраста.

В таблице 16 систематизированы результаты диагностики детей старшего дошкольного возраста при помощи методики проявления самостоятельности Р.М. Геворкян. В ней представлены сводные результаты диагностики детей старшего дошкольного возраста на констатирующем и контрольном этапах исследования в контрольной группе.

**Динамика сводных результатов изучения развития самостоятельности
детей старшего дошкольного возраста на констатирующем и
контрольном этапах в контрольной группе
(методика Р.М. Геворкян)**

| № пп./п. | Показатели проявления самостоятельности | Среднее значение на констатирующем этапе | Среднее значение на контрольном этапе |
|-------------|--|--|---|
| 1 | Целеустремленность | 7,6 | 8,2 |
| 2 | Настойчивость | 5,7 | 7,2 |
| 3 | Выдержка | 7,5 | 8,2 |
| 4 | Решительность | 6,7 | 7,65 |
| 5 | Самостоятельность | 7,1 | 8,1 |
| 6 | Инициативность | 7,0 | 7,7 |

Наглядно динамика сводных результатов диагностики детей старшего дошкольного возраста на констатирующем и контрольном этапе исследования в экспериментальной группе приведена гистограмме на рисунке 12.

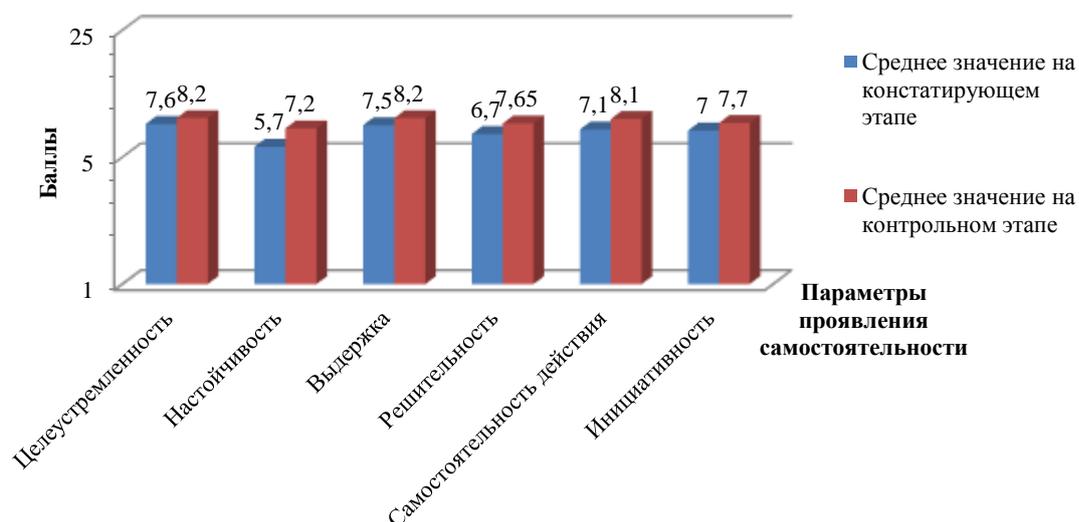


Рис.12 Динамика сводных результатов диагностики детей старшего дошкольного возраста на констатирующем и контрольном этапах исследования в контрольной группе

Как видно из таблицы 16 и рисунка 12, все изучаемые в рамках методики Р.М. Геворкян параметры самостоятельности детей старшего дошкольного возраста из контрольной группы не позволили выявить достаточной динамики изучаемых параметров, что подтверждает результативность проведенной в экспериментальной группе формирующей работы.

Для того чтобы доказать достоверность различий в показателях параметров проявления самостоятельности детей старшего дошкольного возраста в экспериментальной группе под влиянием внедрения в образовательный процесс дошкольной организации педагогических условий был произведен расчет U-критерия Манна-Уитни.

Результаты расчета U-критерия Манна-Уитни приведены в таблице 17.

Таблица 17

Результаты расчета U-критерия Манна-Уитни

| № п./п. | Показатели параметров особенности проявления самостоятельности | Вывод |
|---------|--|--|
| 11 | Целеустремленность | Uэмп(0), различия достоверны при $p \leq 0,01$ |
| 22 | Настойчивость | Uэмп(0), различия достоверны при $p \leq 0,01$ |
| 33 | Выдержка | Uэмп(0), различия достоверны при $p \leq 0,01$ |
| 44 | Решительность | Uэмп(0), различия достоверны при $p \leq 0,01$ |
| 55 | Самостоятельная деятельность | Uэмп(0), различия достоверны при $p \leq 0,01$ |
| 66 | Инициативность | Uэмп(0), различия достоверны при $p \leq 0,01$ |

Как видно из таблицы 17, под воздействием произведенных педагогических условий у детей, принявших участие в исследовании, достоверно возросла выраженность следующих параметров особенности проявления самостоятельности:

- целеустремленности (при $p \leq 0,01$);
- настойчивости (при $p \leq 0,01$);
- выдержки (при $p \leq 0,01$);
- решительности (при $p \leq 0,01$);

- самостоятельная деятельность (при $p \leq 0,01$);
- инициативности (при $p \leq 0,01$).

Следовательно, можно утверждать, что использования в образовательном процессе дошкольной образовательной организации педагогических условий направленных на развитие самостоятельности детей старшего дошкольного возраста, реализованных в экспериментальной группе, способствовало развитию самостоятельности. Большинство детей могут применять полученные знания в новой, незнакомой ситуации. Способны самостоятельно поставить перед собой цель, определить проблему и запланировать этапы ее решения. В процессе общения стали более активны, не боятся выдвигать новые идеи, они могут договориться и самостоятельно осуществить взаимный контроль, положительно относятся к результатам своей деятельности и деятельности своих сверстников. Стали проявлять упорство при столкновении с трудностями, и стараются доводить начатое дело до конца. Способны самостоятельно разрешать некоторые конфликты, возникающие в отношениях друг с другом, на основе имеющихся знаний. Умеют сами найти себе занятие и организовать свою деятельность. Гипотеза о развитии самостоятельности детей старшего дошкольного возраста при помощи реализации в образовательный процесс дошкольной образовательной организации педагогических условий развития самостоятельности подтвердилась.

Выводы по 2 главе

Таким образом, качественный и количественный анализ эмпирических данных позволил доказать истинность выдвинутой гипотезы исследования о том, что развитию самостоятельности детей старшего дошкольного возраста будет способствовать реализация в образовательном процессе дошкольной образовательной организации, педагогических условий развития самостоятельности детей старшего дошкольного возраста.

В ходе констатирующего эксперимента была создана структурная

модель самостоятельности, как субъектного личностного качества ребенка старшего дошкольного возраста, были выявлены уровни развития самостоятельности детей старшего дошкольного возраста в контрольной и экспериментальной группах. Контрольный эксперимент позволил констатировать сопоставимость обеих групп на исходной позиции.

Сопоставив результаты проведенных методик по изучению развития самостоятельности детей старшего дошкольного возраста на констатирующем этапе эксперимента, мы пришли к следующим выводам:

- как в контрольной, так и в экспериментальной группе (по диагностики А.М. Щетининой), преобладал средний уровень развития самостоятельности(60% и 55% соответственно). Низкий уровень в контрольной группе составлял 40% детей, а в экспериментальной характерен был для 45% детей группы. Детей с высоким уровнем развития самостоятельности выявлено не было;
- в контрольной и экспериментальной группах дошкольники на констатирующем этапе исследования по методики Р.М. Геворкян демонстрируют недостаточное проявление самостоятельности.

Полученные экспериментальные данные указали на необходимость реализации в образовательном процессе дошкольной образовательной организации следующих педагогических условий:

- создание структурной модели самостоятельности детей старшего дошкольного возраста, как субъектного личностного качества ребенка старшего дошкольного возраста;
- использование в педагогической деятельности воспитателя технологии, позволяющей учитывать внутреннюю логику развития самостоятельного действия ребенка старшего дошкольного возраста;
- организация предметно-пространственной среды в группе и педагогическое руководство по использованию ее развивающих возможностей, позволяющие создать необходимые предпосылки для проявления самостоятельности детьми старшего дошкольного возраста.

Нами были разработаны и реализованы педагогические условия развития самостоятельности детей старшего дошкольного возраста в условиях ДОО.

По окончании формирующего эксперимента был проведен контрольный эксперимент по методикам, аналогичным констатирующему этапу эксперимента, который выявил следующую динамику уровней развития самостоятельности детей старшего дошкольного возраста.

Выявление уровня развития самостоятельности по диагностики А.М. Щетининой в экспериментальной группе показало, что количество детей с высоким уровнем развития самостоятельности увеличилось на 40%, а с низким уровнем уменьшилось на 35%. Количество детей со средним уровнем проявления самостоятельности изменилось на 5%.

В контрольной группе детей со средним уровнем проявления самостоятельности увеличилось на 20%, количество детей с низким уровнем уменьшилось на 20%. Детей с высоким уровнем развития самостоятельности выявлено не было.

В экспериментальной группе изучаемые в рамках методики Р.М. Геворкян параметры проявления самостоятельности под воздействием реализованной в образовательном процессе дошкольной образовательной организации педагогических условий развития самостоятельности детей старшего дошкольного возраста, возросли, что подтверждает ее эффективность в отношении развития самостоятельности старших дошкольников. В контрольной группе значительных изменений не выявлено.

Таким образом, мы подтвердили целесообразность использования в образовательном процессе дошкольной образовательной организации педагогических условий нацеленных на развития самостоятельности детей старшего дошкольного возраста.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В федеральном государственном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО) [63], одним из основных принципов дошкольного образования предполагает поддержку детей в различных видах деятельности. Поддержка инициативы является также условием, необходимым для создания социальной ситуации развития детей. Таким образом, задачу формирования активной, самостоятельной, творческой личности необходимо решать уже в работе с дошкольниками.

Результаты теоретического анализа и опытно-экспериментальной работы позволили сформулировать следующие основные выводы:

1. В психолого-педагогической литературе отражены разнообразные подходы к определению сущности самостоятельности. Самостоятельность рассматривается как субъектное личностное качество, как волевое усилие, как средство саморегуляции деятельности, то есть самостоятельность - явление сложное и многогранное.

Мы определили самостоятельность личности как ее способность к самостоятельной деятельности, ребенок должен отчетливо представлять себе цель деятельности, уметь планировать свои действия, обосновывать их, выбирать способы деятельности или конструировать новые, отбирать знания, необходимые для выполнения задания, осуществлять самоконтроль. Предпринимая эти действия, человек должен получить новый познавательный результат, который выступает в виде новых знаний, новых способов деятельности, новых комбинаций уже известных способов. Этот результат, как главная цель человека в акте самостоятельного познания, должна быть достигнута его собственными усилиями.

2. Реализация поставленных в диссертации задач позволили нам построить структурную модель развития самостоятельности детей дошкольного возраста, с помощью которой получены новые научные представления об исследуемом объекте, и которая положена в основу

построения системы развития самостоятельности детей старшего дошкольного возраста.

3. В итоге осуществления опытной работы доказано, что разработанная нами структурная модель развития самостоятельности и на основании ее построения, выявленная и реализованная в педагогической деятельности воспитателя технология, учитывающая внутреннюю логику развития самостоятельного действия ребенка старшего дошкольного возраста, способствующая развитию самостоятельности детей старшего дошкольного возраста, позволяет добиваться на практике значительной позитивной динамики.

4. Правильно организованная предметно-пространственная среда позволяет создать необходимые предпосылки для проявления самостоятельности детьми старшего дошкольного возраста.

По итогам выполнения магистерской диссертации была достигнута поставленная во введении цель и доказана эффективность реализованных в образовательном процессе дошкольной образовательной организации педагогических условий нацеленных на развития самостоятельности детей старшего дошкольного возраста.

Для достижения поставленной цели были решены следующие задачи:

1. Выполнен библиографический поиск и изучены отечественные и зарубежные психолого-педагогические источники по проблеме развития самостоятельности ребенка старшего дошкольного возраста.

2. Разработана и обоснована структурная модель развития самостоятельности детей старшего дошкольного возраста.

3. Организовано и проведено опытно-экспериментальное изучение влияния педагогических условий на развитие самостоятельности детей старшего дошкольного возраста.

4. Осуществлен анализ результатов опытно-экспериментальной работы.

Качественный и количественный анализ полученных эмпирических данных позволил доказать истинность выдвинутой гипотезы исследования о

том, что развитию самостоятельности детей старшего дошкольного возраста будет способствовать реализация в образовательном процессе дошкольной образовательной организации следующих педагогических условий:

- создание структурной модели самостоятельности, как субъектного личностного качества ребенка старшего дошкольного возраста;
- использование в педагогической деятельности воспитателя технологии, позволяющей учитывать внутреннюю логику развития самостоятельного действия ребенка старшего дошкольного возраста;
- организация предметно-пространственной среды в группе и педагогическое руководство по использованию ее развивающих возможностей, позволяющие создать необходимые предпосылки для проявления самостоятельности детьми старшего дошкольного возраста.

Итак, в результате выполнения магистерского исследования была достигнута поставленная цель, реализованы все необходимые задачи и доказана гипотеза исследования.

В заключение работы необходимо отметить, что выполненное исследование имеет научные перспективы. Нами определены перспективные линии дальнейшего исследования развития самостоятельности детей:

- единство требований педагогов и родителей в процессе развития данного качества личности;
- исследование процесса развития самостоятельности детей различных школьных возрастов (младший, средний, старший школьник).

Так, с нашей точки зрения, интересным и обоснованным будет обращение к уточнению особенностей развития самостоятельности детей в зависимости от ряда детерминант:

- пола (специфика самостоятельности мальчиков и девочек);
- наличия сиблингов (специфика самостоятельности детей из семей с одним ребенком и несколькими детьми);
- полноты семьи (специфика самостоятельности детей из полных и неполных семей) и пр.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абдулаева, Ш. А. Формирование сенсорного опыта и методика его организации у детей раннего возраста: Авторефер. дис. канд. пед. наук. М.: 1975. – 18 с.
2. Абраменкова, В. Воспитание игрой. Игрушки лечат. Игрушки готовят к школе. Лепта Год: 2008. – 96 с.
3. Амосов, Н. М. Моделирование мышления и психики. Киев: Наукова думка, 1965. – 304 с.
4. Ананьев, Б. Г. Проблема формирования характера. Л.: Знание, 1949. – 75 с.
5. Анцыферова Л. И. О закономерностях элементарной познавательной деятельности. Изд-во: АПН СССР, 1961. – 138 с.
6. Аристотель. Метафизика. М.: 1934. – 223 с.
7. Аркин, Е. А. История советской дошкольной педагогики / Хрестоматия. М.: Просвещение, 1988. – 260 с.
8. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерности, основы и методы. М.: Педагогика, 1980. – 386 с.
9. Аткинсон, В. В. Сила мысли; Память и уход за ней. СВ. Аткинсон. Личный магнетизм; лечебный магнетизм: (Перевод) / В. Горноболя. М.: Келвори, 1995. – 301 с.
10. Бабанский, Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. М.: Педагогика, 1982. – 192 с.
11. Башлакова, Л. Н. Влияние общения воспитателя с дошкольниками на взаимоотношения детей: автореф. дис. канд. психол. наук. М.: 1986. – 19 с.
12. Белинский, В. Г. Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1982. – 287 с.
13. Богоявленский, Д. Н., Менчинская, Н. А. Психология учения // Психологическая наука в СССР. М.: АПН РСФСР. 1960. – № 2. – С. 76 – 92.

14. Бойко, Е. И. К постановке проблемы умений и навыков в современной психологии // Сов. педагогика, 1955. – №1. – С. 41 – 54.
15. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: 1968. – 464 с.
16. Бондаренко, А.К. Семинарские, практические и лабораторные занятия по курсу «Организация и руководство дошкольным воспитанием». М.: Просвещение, 1987. – 93 с.
17. Брушлинский, А. В. Исследование направленности мыслительного процесса: автореф. дис. канд. пед. наук. М.: 1964. – 18 с.
18. Буре, Р.С. Воспитание в процессе обучения на занятиях в детском саду. М.: Педагогика, 1987. – 96 с.
19. Буряк, В.К. Самостоятельная работа учащихся: Кн. для учителя. М.: Просвещение, 1984. – 64 с.
20. Васильева, М.А. Руководство играми детей в дошкольных учреждениях. М.: Просвещение, 1986. – 109 с.
21. Вахтеров, В. П. Дидактические очерки / под ред. П. Ф. Каптелова. Изд-во: «Земля», 1915. – 314 с.
22. Веденисова, Л. Ф. Воспитание самостоятельности у младших подростков в группе продленного дня. М.: 1980. – 18 с.
23. Ветлугина, Н.А. Самостоятельность художественной деятельности дошкольников. М.: Педагогика, 1980. – 208 с.
24. Виноградов О. Е. Эмоциональная активность в структуре мыслительной деятельности: автореф. дис. канд. пед. наук. М.: 1972. – 16с.
25. Выготский, Л. С. Мышление и речь. М.: 1984. – №2. – 504 с.
26. Лейкина, Л. Г. Опыт развития познавательной самостоятельности студентов // Педагогика, 1993. – №1. – С. 61 – 66.
27. Гальперин П.Я. Умственные действия как основа формирования мысли и образа // Вопросы психологии. 1957. – №6. – С. 58 – 69.

28. Герцен, А. И. О воспитании. Избранные педагогические высказывания / сост. М. Ф. Шибеева. Под ред. Н. А. Константинова. М.: Учпедгиз, 1948.

29. Гилфорд, Дж. Три стороны интеллекта // Психология мышления / под ред. А. М. Матюшкина. М.: 1965. – С. 256 – 288.

30. Година, Г.Н. Формирование самостоятельности у детей младшего дошкольного возраста в процессе воспитания и обучения: автореф. дис. канд. пед. наук. М.: 1960. – 25 с.

31. Голант, Е. Я. Методы обучения в советской школе. М.: 1957. – 264 с.

32. Гоноболин, Ф. Н. Внимание и ее воспитание. М.: Педагогика, 1972. – 160 с.

33. Гребенщикова, Е. А. История дошкольной педагогики в России: Хрестоматия / сост. Е. А. Гребенщикова, А. А. Лебеденко, Н. М. Мчедлидзе; под ред. проф. М. Ф. Шабаевой. М.: Просвещение, 1976. – 432 с.

34. Громцева, А. К. Самообразование как социальная категория. Учебно-метод. пособие к спецкурсу. Л.: , 1976. – 88 с.

35. Грязнов, Б. С. Логика, рациональность, творчество. М.: Наука, 1982. – 256 с.

36. Давыдов, В. В. Виды обобщения в обучении. М.: Педагогика, 1972. – 423 с.

37. Данилов, М. А. Процесс обучения в советской школе. М.: Учпедгиз, 1960. – 299 с.

38. Декарт, Р. Трактат «О страстях души» // избр. произв. М.: 1950.

39. Демурова, Е. Ю. Для молодой заведующей детским садом. М.: Просвещение, 1969. – 189 с.

40. Дидора, М. И. Формирование самостоятельности младших школьников в процессе обучения: дис. канд. психол. наук. Киев.: 1982. – 174 с.

41. Дистервег, А. Избранные педагогические сочинения / общ. ред. Е. Н. Медынского. М.: Учпедгиз, 1956. – 374 с.
42. Дмитриева, Ю. Н. Психологические основы самостоятельности как свойства личности // Вопросы психологии личности и общественной психологии: уч. записки. Л.: ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1964. – С. 141 – 158.
43. Добролюбов, Н.А. Полное собрание сочинений: – Т. 3. ГИХХ. 1936. – 22 с.
44. Дошкольная педагогика: Учебное пособие / под ред. В. И. Логиновой. М.: Просвещение. 1988. – 256 с.
45. Елагина, М. С. Возникновение активной речи в процессе сотрудничества со взрослыми у детей раннего возраста: дис. канд. псих. наук. М.: 1977. – 180 с.
46. Есипов, Б. П. Самостоятельная работа учащихся на уроках. Учпедгиз, 1961. – 239 с.
47. Жарова, Л. В. Учить самостоятельности. М.: Просвещение, 1993. – 203 с.
48. Запорожец, А. В. Избр. психол. труды: Т. 1. М.: Педагогика, 1986. – 207 с.
49. Зворыгина, Е. В. Педагогические принципы руководства игрой в раннем возрасте. С тез. докл. всесоюзн. научно-практической конференции. Особенности развития и воспитания детей раннего возраста в домашних условиях. М.: 1982. – 53 с.
50. Зимонина, О.В. Организационно-педагогические условия формирования самостоятельности у детей подготовительной группы: автореферат диссертации на соискание кандидата педагогических наук / О.В. Зимонина. [Режим доступа]: www.childpsy.ru/dissertations/id/18523.php.
51. Зотов, Ю. Б. Организация современного урока. М.: Просвещение, 1984. – 144 с.
52. Иванников, В. В. К сущности волевого поведения / Психологический журнал. 1985. – №3. – 54 с.

53. Иванова, Н. С. Технология группового сбора как средство развития самостоятельности детей старшего дошкольного возраста в условиях ДОО // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2015. – №3. – С. 586–590.

54. Изотова, Ф. В. Формирование самостоятельности и инициативы у детей старшего дошкольного возраста в конструктивно-игровой деятельности: автореф. дис. канд. пед. наук. Л.: 1967. – 23 с.

55. Иванова, Н.С. Предметно-пространственная среда современного ДОО как основа для формирования самостоятельности дошкольников // Современные научные исследования: актуальные теории и концепции. Выпуск 3. Концепт. 2015. [Режим доступа] www.e-koncept.ru/telecof/65189.html.

56. Иванова, Н.С. Технология группового сбора как средство развития самостоятельности детей старшего дошкольного возраста в условиях ДОО // Современные научные исследования: актуальные теории и концепции. Выпуск 3. Концепт. 2015. [Режим доступа] www.e-koncept.ru/telecof/65188.html

57. Ильенков, Э. В., Школа должна учить мыслить. 2-е изд., стер. МПСИ, 2009. – 673 с.

58. Кабанова-Меллер, Е. Н. Практические формирования знаний и навыков у школьников. М.: Изд. АПН РСФСР», 1962. – 376 с.

59. Кант, И. Трактаты и письма. М.: Наука, 1980. – 450 с.

60. Кергомар, П. История дошкольной педагогики. М.: Просвещение, 1989. – 95 с.

61. Кириллова, Г. Д. Теория и практика урока в условиях развивающего обучения. М.: Просвещение, 1980. – 159 с.

62. Ковалев, А.Г., Мясищев, В.Н. Психологические особенности человека. Т.1. Характер. Л.: 1957. – 188 с.

63. Коган, И. М. Психолого-педагогические аспекты совершенствования учебно-воспитательного процесса в ВУЗе в условиях перестройки высшей школы. Л.: Изд. ВКАС, 1990. – 74 с.
64. Коменский, Я. А. Педагогическое наследие. М.: Педагогика, 1988. – 114 с.
65. Кон, И. С. Психология старшеклассника. М.: Просвещение, 1982. – 67 с.
66. Кононова, И. М. Развитие речевого подражания с 1 год жизни // дошк. восп. 1981. – №8. – С. 36 – 38.
67. Корнилов, К. Н. О самостоятельной работе студентов в ВУЗах. М.: 1987. – С. 54 – 82.
68. Корчак, Я. Воспитание личности: кн. для учителя / сост., авт. вступ. ст. и коммент. В. Ф. Кочнов. М.: Просвещение, 1992. – 285 с.
69. Костюк, Г. С. Принципы развития в психологии / Методологические и теоретические проблемы в психологии // отв. ред. Е. В. Шорохов. М.: Наука, 1969. – С. 29 – 37.
70. Котырло, В. К. Роль дошкольного воспитания в формировании личности. Киев: «Знание» УССР, 1977. – 48 с.
71. Крулехт, М. В. США: как приобщают детей к труду в дошкольных учреждениях // Дошк. Воспитание. 1990. – №6. – С. 98 – 99.
72. Крутецкий, В. А. Психология. М.: 1989. – 336 с.
73. Крылова, Н. М. Формирование системных знаний о труде взрослых у детей старшего дошкольного возраста (6-ой год жизни): автореф. дис. канд. пед. наук. Л.: 1982. – 17 с.
74. Кузовкова, К.П. Формирование самостоятельности у детей старшего дошкольного возраста в условиях совместной деятельности: автореф. дис. канд. пед. наук. М.: 1971. – 18 с.
75. Кулюткин, Ю. Н. Личностные факторы развития познавательной активности учащихся в процессе обучения // Вопросы психологии. 1984, – №5. – С. 41 – 44.

76. Кухарев, Н. В. Формирование умственной самостоятельности. Минск: Нар. асвета, 1972. – 184 с.
77. Ларин. А. П. Самостоятельность и ее роль в развитии личности // Матер. 4-ой научн. конф.: Ученые записки. Великие Луки, 1962. – С. 28 – 32.
78. Левитов, Н. Д. Детская и педагогическая психология. Уч. пособие для студентов институтов. М.: Просвещение, 1964. – 478 с.
79. Лейкина, Б.С. Развитие и воспитание личности ребенка. Л.: 1973. – 43 с.
80. Лемберг, Р.Г. О самостоятельной работе учащихся // Сов. педагогика. 1962. – №2. – С.16 – 28.
81. Ленин, В.И. Конспект книги Гегеля «Наука логики» // Полн. собр. соч., Т.29. – С.77 – 218.
82. Леонтьев, А. Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т. т.2. М.: Педагогика, 1983. – 222 с.
83. Лернер, И. Я. Дидактические основы методов обучения. М.: Педагогика, 1981. – 185 с.
84. Логинова, В. И. Системный подход к определению содержания знаний дошкольника в трудовой деятельности / Ср-ва и методы воспитания детей дошк. возр. в труде: Ст. научн. тр. М: НИИ дошк. восп. 1984. – С. 44 – 61.
85. Локк, Д. Педагогическое наследие. М.: Педагогика, 1988. – 161 с.
86. Лошкарева, Н. А. Проблемы формирования системы учебных умений и навыков учащихся. Сов. пед. , 1980, – №3. – С. 60 – 67.
87. Люблинская, А.А. Воспитание самостоятельности у детей // дошк. восп. 1962, – №2, – С. 66 – 72.
88. Малер, М., Мак-Девитт, Дж. Б. Процесс сепарации-индивидуации и формирование идентичности // Журнал практической психологии и психоанализа. 2005. – № 2.

89. Марутян, С. А. Воспитание самостоятельности старших дошкольников в сюжетно-ролевой игре: автореф. дис. канд. пед. наук. Ереван: 1987. – 25 с.
90. Матусик, А. И. Воспитание организаторских умений у детей 6-7 лет-дисс. канд. пед. наук. М.: 1965. – 218 с.
91. Матюхина, М.В. Мотивация учения младших школьников. М.: Педагогика. 1984. – 144 с.
92. Матюшкин, А. М. Анализ и обобщение отношений / Процесс мышления и закономерности анализа, синтеза и обобщения. М.: АПН СССР, 1960. – С. 168 – 199.
93. Махмутов, М. И. Проблемное обучение: Основные вопросы теории. М.: Педагогика, 1975. – 367 с.
94. Менчинская, Н. А. Психологические проблемы активности личности в обучении. М.: 1971. – 11 с.
95. Мид, М. Культура и мир детства. М.: 1983. – С. 322 – 361.
96. Микельсон, Р. М. О самостоятельной работе учащихся в процессе обучения. М.: Учпедгиз, 1940. – 95 с.
97. Михайленко, Н. Я. Формирование сюжетно-ролевой игры в раннем детстве: дис. канд. пед. наук. М.: 1975. – 132 с.
98. Молнар, И. Некоторые особенности самостоятельности подростков: автореф. дис. канд. пед. наук. Л.: 1965. – 30 с.
99. Монтень, М. Об искусстве жить достойно. Философ, очерки. М.: детская литература, 1975. – 206 с.
100. Монтессори. Метод научной педагогики, применяемый к детскому воспитанию в домах ребенка. М.: 1915. – 74 с.
101. Монтессори, М. История дошкольной педагогики. М.: Просвещение, 1989. – 405 с.
102. Мор, Т. Утопия. М.: 1953. – 295 с.
103. Морозов, М. Ф. Воспитание самостоятельности мысли дошкольников в учебной работе. М.: 1959. – 92 с.

104. Никитин, Е. П. Открытие и обоснование. М.: Мысль, 1988. – 221 с.
105. Николаева, А. Б. О необходимости и свободе. М.: Знание, 1955. – 40 с.
106. Новоселова, С. В. Развитие мышления в раннем возрасте. М.: Педагогика, 1978. – 142 с.
107. Огородников, И.Г. Организация и методика работы в высшей школе. М.: 1934. – 402 с.
108. Оконь, В. Основы проблемного обучения. М.: 1968. – 203 с.
109. Осницкий, А. К. Психология самостоятельности. М.: Изд. центр Эль-Фа, 1966. – 125 с.
110. Оуэн, Р. История дошкольной педагогики. М.: Просвещение, 1989.
111. Панько, Е. А. Изучение деятельности педагога детского дошкольного учреждения: Метод, рекомендации. Минск: 1985. – 86 с.
112. Педагогическая энциклопедия. Глав. ред. М.: Советская энциклопедия, 1964.
113. Песталоцци, И. Г. О народном образовании и индустрии. М.: Педагогика, 1983. – 331 с.
114. Петровский, А.В. Вопросы истории и теории психологии: избр. труды. М.: Педагогика, 1984. – 272 с.
115. Петрушкин, С. Ф. Модельный подход к подготовке студентов к воспитательной работе. Брянск: 1987. – 44 с.
116. Печора, К. Л. Дети раннего возраста в дошкольных учреждениях: Кн. для воспитателя детского сада. М.: Просвещение, 1986. – 143 с.
117. Пименова, Н. М. Развитие самостоятельности как черты личности у учащихся старших классов: автореф. дис. канд. пед. наук. Л.: 1960. – 19 с.
118. Пидкасистый, П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении. М.: 1980. – 239 с.
119. Подласый, И. Как побуждать к учению и самовоспитанию / Народное образование. 1993. – №9.

120. Поздняк, Л. В. Подготовка организатора дошкольного воспитания в системе высшего педагогического образования: автореф. дис. канд. пед. наук. М.: 1984. – 16 с.
121. Пономарев, Я. А. Психология творчества в педагогике. М.: Педагогика, 1976. – 280 с.
122. Пономарева, З. Ф. Воспитание у старших подростков самостоятельности в общественной деятельности: автореф. дис. канд. пед. наук. Л.: 1964. – 17 с.
123. Половникова, Н. А. О теоретических основах воспитания познавательной самостоятельности школьника в обучении. Казань: 1962. – 204 с.
124. Порембская, Л. А. Бытовой труд как средство воспитания самостоятельности у детей дошкольного возраста: дис. канд. пед. наук. Л.: 1952. – 206 с.
125. Поташник, М. М. Вульф, Б. З. Педагогические ситуации. М.: Педагогика. 1983. – 144 с.
126. Платон. Собрание сочинений: в т. 4. / общ. ред. А. Ф. Лосева и др. М.: Мысль, 1990.
127. Психологические исследования интеллектуальной деятельности / под ред. О.К. Тихомирова. М.: 1975. – 253 с.
128. Психологический словарь /Под ред. А. Т. Айрапетянц, П. К. Альтман, М.: Педагогика, 1983. – 447 с.
129. Репина, Т.А. Социально-психологическая характеристика группы детского сада. М.: 1988. – С. 65 – 78.
130. Рибо, Т. Психология чувств. Спб.: 1989. – 861 с.
131. Ростовецкая, Л.А. Самостоятельность личности в познании и общении. Ростов-на-Дону: 1975. – 297 с.
132. Ростовецкая, Л.А. Обучение алгоритмам как средство развития самостоятельности мышления младших школьников // Новые исследования в пед. науках. М.: 1966. Вып. 6. – С. 45 – 50.

133. Рубинштейн С. Л. Очередные задачи психологического исследования мышления: исследование мышления в современной психологии. М.: 1966. – С. 225 – 235.
134. Рубинштейн, С. Л. Проблемы общей психологии. М.: 1973. – 424 с.
135. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии. М.: 1940. – 546 с.
136. Руссо, Ж.-Ж. Эмиль, или о воспитании // в кн. Педагогическое наследие. М.: Педагогика, 1988. – С. 225 – 255.
137. Сатир, В. Как построить себя и свою семью. Педагогика-пресс, 1992. – 190 с.
138. Свирская, Л.В. Утро радостных встреч / М.: Линка-Пресс, 2010. – 240 с.
139. Селиванов, В. И. Воля и ее воспитание. М.: 1976. – 64 с.
140. Скаткин, М. Н. Школа и всестороннее развитие детей. Кн: для учителей и воспитателей. М.: Просвещение, 1980. – 144 с.
141. Сластенин, В. А. Формирование социально-активной личности учителя в системе высшего педагогического образования // Формирование личности учителя в системе учебно-воспитательного процесса в пединституте. М.: Изд. МГПИ им. В. И. Ленина, 1980. – С. 8 – 10.
142. Смирнов, А. Л. Избранные психологические труды: В 2-х т. Т. 1 М.: Педагогика, 1987. – 344 с.
143. Сокольников, Ю. П. Общественно-полезная деятельность как фактор формирования личности подростка. Чебоксары, 1971. – 287 с.
144. Сорока-Росинский, В. Н. Педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1991. – 212 с.
145. Спиноза, Б. Избранные произведения: в 2-х. томах. М.: Политиздат, 1957. – 631 с.
146. Срода, Р. Б. Воспитание активности и самостоятельности учащихся в учении. М.: Педагогика, 1993. – 165 с.
147. Степанов, А.А. Духовный мир подростка. Л.: 1967. – 40 с.

148. Суркова, О. П. Воспитание самостоятельности младших школьников в условиях классов и группы продленного дня: автореф. дис. канд. пед. наук. М.: 1979. – 19 с.
149. Сухомлинский, В. А. Как воспитать настоящего человека. Киев: Радянська школа, 1975.
150. Сыркина, В. Е. К психологии самостоятельности // Некоторые принципиальные вопросы развития самостоятельности школьников: уч. записки. Л.: ЛГПИ им. А. И. Герцена, Капггым. 1944, – № 52. – С. 33 – 45.
151. Тихомиров, О. К. Структура Теплюк С. Н. Я сам! // Дошкольное воспитание. 1977. – № 12. – С. 57 – 61.
152. мыслительной деятельности человека (Опыт теоретического и экспериментального исследования). М.: 1969. – 304 с.
153. Толстой, Л. Н. Педагогические сочинения. Спб.: Тип АО Слово, 1912. – 409 с.
154. Токаева, Т.Э. Педагогическая технология развития ребенка старшего дошкольного возраста как субъекта физкультурно-оздоровительной деятельности. Пермь: 2009. – 399 с.
155. Ульенкова, У. В. Некоторые вопросы воспитания самостоятельности мышления у детей старшего дошкольного возраста. Ученые записки Горьковского пединститута. 1970. – С. 89 – 89.
156. Усова, А. П. Обучение в детском саду. М.: Просвещение, 1970. – 156 с.
157. Ушинский, К. Д. Педагогические сочинения. – Т. 6. – 263 с.
158. Федоренко, И. Г. Подготовка учащихся к усвоению знаний. Киев: Рад. школа, 1980. – 94 с.
159. Фонарев, А.М. Ребенок и среда. М.: Знание, 1974. – 196 с.
160. Фребель, Ф. Детский сад/в кн. История дошкольной зарубежной педагогики. Хрестоматия. М.: Просвещение, 1977. – 208 с.
161. Фрейд, З. Основные психологические теории в психоанализе. М.: АСТ, 2006. – 400 с.

162. Фрухт, Э. Л. Обучение детей второго года жизни на занятиях. М.: ЦОЛИУВ, 1972. – 208 с.
163. Чекмарева, Т. К. Формирование учебных умений у младших школьников в процессе самостоятельной работы на уроке: дис. канд. пед. наук. М.: 1986. – 276 с.
164. Чернышевский, Н. Г. Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1983. – 335 с.
165. Чуприков, Н.И. Возможный механизм перехода от чувственного познания к отвлеченному мышлению // Вопр. психологии. 1978. – №6. – С. 52 – 65.
166. Шакуров, Н. Х. Социально-психологические проблемы руководства педагогическим коллективом. М.: Педагогика, 1982. – 207 с.
167. Шамова, Т. И. Активизация учения школьников. М.: Педагогика, 1982. – 208 с.
168. Шацкий, С. Т. Педагогические сочинения в 4-х т. М.: 1964. – 178 с.
169. Шрейнер, 0. Избранное. Пер. с англ. М.: Худож. лит., 1997. – 204 с.
170. Штофф, В. А. Моделирование и философия. Л.: Наука, 1966. – 213 с.
171. Щербакова, Е. И. К вопросу о развитии познавательной активности у дошкольников // Дошк. воспитание. 1991. – №10. – С.57 – 58.
172. Щетинина, А.М. Диагностика социального развития ребенка // Учебно-методическое пособие Великий Новгород: 2000.
173. Щукина, Г. И. Педагогические проблемы Формирования познавательных интересов учащихся. М.: Педагогика, 1988. – 203 с.
174. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды. М.: 1973. – 206 с.
175. Эльконин, Д. Б. Проблемы общей психологии. М.: 1973. – 406 с.
176. Эльконин, Д. Б. Психологические игры. М. , Педагогика, 1978. – 304 с.

177. Эриксон, Э. Восемь стадий человеческой жизни. М.: Когито-центр, 1996.
178. Ярошенко, Н. Г. Воспитание самостоятельности у младшего школьника во внеучебной деятельности в условиях группы продленного дня. автореф. дис. канд. пед. наук. М.: 1978. – 16 с.
179. Яценко, И.А. Понимающее наблюдение в педагогической работе с детьми дошкольного возраста // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. СПб.: 2013. № 155. – С.144 – 151.
180. E. Goldflam Le bonher avant, pendant et après chacun de mes cours //Le Monde de L'éducation. december 1985.
181. Jean-Michel Dumay Musique: des lyceens sans complexe //Le Monde de L'éducation.-december 1985.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Карта проявлений самостоятельности (автор – А.М. Щетинина)

Карта проявлений самостоятельности

| | Показатели самостоятельности | Частота проявлений | | |
|----|--|--------------------|--------|-------|
| | | никогда | иногда | часто |
| 1 | Умеет найти себе дело | | | |
| 2 | Имеет свою точку зрения | | | |
| 3 | Не обращается за помощью к сверстникам | | | |
| 4 | Не обращается за помощью к взрослому | | | |
| 5 | Стремится все делать сам | | | |
| 6 | Доводит начатое дело до конца | | | |
| 7 | Без указания взрослого убирает посуду, игрушки, вещи | | | |
| 8 | Самостоятельно решает конфликты со сверстниками | | | |
| 9 | Не заботится о том, чтобы всегда находиться в согласии с большинством | | | |
| 10 | Негативно относится к какой-либо помощи со стороны взрослого или сверстников | | | |
| 11 | Без напоминания выполняет порученные дела | | | |
| 12 | Может играть один | | | |

Обработка и интерпретация результатов.

Подсчитав количество баллов, можно определить уровень развития самостоятельности у ребенка:

- низкий – 0-12 баллов;
- средний – 13-24 балла;
- высокий – 25-48 баллов.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Методика «Особенности проявления самостоятельности дошкольников» (автор Р.М. Геворкян)

Самостоятельные проявления дошкольника можно наблюдать в разных видах его деятельности. Они будут различными в зависимости от того, какой компонент самостоятельного действия либо самостоятельного качества мы хотим изучить. Так, при исследовании произвольной активности в продуктивной деятельности важно учесть такие ее признаки, как самостоятельный выбор ребенком материала для продуктивной деятельности, планирование ее хода, согласование своих действий с действиями сверстников, проявление усилий в преодолении трудностей и др.

Эти признаки легли в основу наблюдений, которые проводились Р.М. Геворкян [25].

Таблица 17

Особенности проявления самостоятельности дошкольников

| Признаки проявления самостоятельности | Степень выраженности | | |
|--|----------------------|---------------------|--------------------|
| | редко (1 балл) | иногда (2 балла) | часто (3 балла) |
| 1. Осознание ребенком того, что он хочет | | | |
| 2. Осознание ребенком того, почему он этого хочет | | | |
| 3. Верная оценка своих возможностей для достижения цели | | | |
| 4. Осознание возможных препятствий | | | |
| 5. Действия для достижения осознанных целей | | | |
| 6. Стремление доводить начатое дело до конца | | | |
| 7. Умение продолжать деятельность при нежелании, нехотении | | | |
| 8. Умение длительно преследовать цель | | | |
| 9. Умение проявить упорство при столкновении с трудностями | | | |
| 10. Проявление терпения | | | |
| 11. Выносливость в деятельности | | | |
| 12. Умение работать в затруднительных условиях | | | |
| 13. Способность тормозить свои соблазны, | | | |

| Признаки проявления самостоятельности | Степень выраженности | | |
|---|----------------------|---------------------|--------------------|
| | редко (1 балл) | иногда (2 балла) | часто (3 балла) |
| прихоти | | | |
| 14. Умение овладевать своими эмоциями | | | |
| 15. Умение контролировать свое поведение | | | |
| 16. Быстрое продумывание действия | | | |
| 17. Отсутствие растерянности в затруднительных ситуациях | | | |
| 18. Выполнение принятого решения без колебания | | | |
| 19. Уверенность в своих действиях и поступках | | | |
| 20. Организация деятельности и поступков без посторонней помощи | | | |
| 21. Выполнение решений без напоминаний | | | |
| 22. Умение отстаивать свое мнение, не проявляя упрямства | | | |
| 23. Умение самому найти себе занятие и организовать свою деятельность | | | |
| 24. Способность не поддаваться дурным влияниям | | | |
| 25. Умение выдвигать новые идеи | | | |
| 26. Способность показать пример в положительном поступке | | | |
| 27. Участие в осуществлении новшества, выдумки | | | |
| 28. Проявление творчества, изобретательности | | | |

Интерпретация результатов происходит по следующей схеме:

- 1-5 признаки – показатели целеустремленности,
- 6-9 – показатели настойчивости.
- 10-15 – показатели выдержки.
- 16-19 – показатели решительности.
- 20-24 – показатели самостоятельного действия.
- 25-28 – показатели инициативности.

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

