

Развитие познавательной самостоятельности младшего школьника в условиях ФГОС*

Я.Н. Носикова

В статье рассматривается проблема развития познавательной самостоятельности младших школьников в рамках ФГОС. Познавательная самостоятельность младшего школьника в учебно-исследовательской деятельности трактуется как интегративное качество личности, которое выражается в единстве интеллектуальных, мотивационных, эмоционально-волевых характеристик, проявляющихся в стремлении к самообразованию.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

исследовательское обучение, поисковая активность, познавательная самостоятельность, младший школьный возраст, современное начальное образование, учебно-исследовательская деятельность, Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС).

Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) закрепил в портрете выпускника начальной школы такие качества, как любознательность, активное и заинтересованное познание мира; владение основами умения учиться, способность к организации собственной деятельности [4]. Возникает вопрос: какими образовательными технологиями должен владеть учитель, чтобы к окончанию начальной школы у ребёнка были сформированы творческие, ориентационные, общие компетентные навыки и, как следствие, познавательная самостоятельность?

В настоящее время педагогическое сообщество актуализирует образовательные технологии, построенные на исследовательском поиске ребёнка в процессе обучения (А.И. Савенков, А.В. Леонтович, А.С. Обухов и др.).

Учебно-исследовательская деятельность младших школьников как образовательная технология – творческий процесс совместной деятельности двух субъектов по поиску решения неизвестного. В ходе его между субъектами происходит трансляция культурных ценностей, результатом которой является развитие познавательной самостоятельности.

* Тема диссертации «Социально-педагогическая обусловленность развития познавательной самостоятельности младших школьников в учебно-исследовательской деятельности». Научный руководитель – канд. психол. наук, профессор А.С. Обухов.

Советскими педагогами (Л.М. Куви́ко, А.Я. Савченко, Т.И. Шамовой и др.) были выделены компоненты познавательной самостоятельности: содержательно-операционный, мотивационный и волевой. Российские учёные (Л.С. Коновалец, И.В. Мартыненко, Г.Я. Шимшаренко и др.) структурировали познавательную самостоятельность следующим образом:

- мотивационный компонент (побудительный, мотивационно-целевой);
- содержательно-операционный (содержательный, когнитивно-информационный);
- волевой;
- технико-технологический (ориентационный);
- оценочно-корректировочный (рефлексивный) и
- энергетический.

Теории и концепции отечественной психологии в русле деятельностного подхода в образовании (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.) оказали существенное влияние на осмысление педагогической теории и образовательной практики развития самостоятельности обучающихся в познании. Вариативные подходы психологов, связывающие самостоятельность с её функциональными характеристиками: мотивированностью действий, самостоятельным характером добываемых знаний, активной мыслительной деятельностью, инициативностью, рефлексией, самооценкой, способностью планировать свою деятельность – согласуются с содержательными компонентами познавательной самостоятельности.

Нами проводится работа по определению социально-педагогических условий развития познавательной самостоятельности младших школьников в учебно-исследовательской деятельности (научный руководитель – канд. психол. наук, профессор А.С. Обухов). Под познавательной самостоятельностью мы понимаем интегративное качество личности, которое выражается в единстве

интеллектуальных, мотивационных, эмоционально-волевых характеристик, проявляющихся в стремлении к самообразованию, поиску новых знаний и способностях оперировать ими на практике; в умении сознательно ставить перед собой цели и задачи, обеспечивая их качественное выполнение; в признании самостоятельного познания высшей формой творческой мыслительной деятельности.

Компетентности, формируемые у младшего школьника в учебно-исследовательской деятельности, позволяют не только выработать особый взгляд на вещи, но и заложить основу исследовательской позиции по отношению к миру, степень развития которой будет зависеть от уровня развития познавательной самостоятельности.

Экспериментальная модель развития познавательной самостоятельности младшего школьника включает следующие компоненты:

- мотивация деятельности;
- регулятивные универсальные действия;
- специальные (исследовательские) способности.

В каждом компоненте выделены критерии оценивания и шкалы сформированности. Диагностическая модель позволяет оценить уровень достижения тех или иных универсальных учебных действий (УУД), а также определить, какие компетентности, указанные ФГОС, сформированы у младших школьников в учебно-исследовательской деятельности.

В ключе рассматриваемого вопроса мы выделили **программу исследовательского обучения А.И. Савенкова** [3], направленную на развитие познавательной самостоятельности младшего школьника, в том числе через формирование у него УУД, предусмотренных ФГОС. Эта программа включает три относительно самостоятельных подпрограммы:

1. «Тренинг». Это занятия по приобретению учащимися специальных знаний и развитию у них умений и навыков исследовательского поиска. В ходе тренинга учащиеся должны

овладеть компетентностями исследовательского поиска: научиться видеть проблемы, ставить вопросы, выдвигать гипотезы, давать определения понятиям, классифицировать, наблюдать, проводить эксперименты, делать умозаключения и выводы, структурировать материал, готовить тексты собственных докладов, объяснять, доказывать и защищать свои идеи.

2. «Исследовательская практика» – проведение учащимися самостоятельных исследований и выполнение творческих проектов. Эта подпрограмма выступает в качестве центральной. Занятия в её рамках выстроены так, что степень самостоятельности ребёнка в процессе исследовательского поиска постепенно возрастает.

3. «Мониторинг» – организация мероприятий, необходимых для управления процессом решения задач исследовательского обучения (мини-курсы, конференции, защиты творческих проектов и др.).

В структуру предлагаемой программы, построенной по принципу концентрических кругов, входит несколько относительно автономных подпрограмм. Благодаря такой структуре один и тот же вид творческого мышления и исследовательской деятельности многократно отрабатывается на занятиях. При этом содержание занятий постепенно усложняется и расширяется за счёт обогащения новыми компонентами.

А.И. Савенков выделяет ряд блоков, в которые группируются задания: «Развитие умений видеть проблемы»; «Развитие умений вырабатывать гипотезы»; «Развитие умений задавать вопросы»; «Развитие умений давать определение понятиям»; «Развитие умений классифицировать»; «Развитие умений и навыков наблюдения»; «Развитие умений и навыков проведения экспериментов»; «Развитие умений делать выводы и умозаключения»; «Развитие умений и навыков структурирования материала»; «Развитие умений и навыков работы с текстом»; «Развитие умений доказывать и защищать свои идеи».

Для традиционного подхода характерно рассмотрение проблемы развития исследовательских умений и навыков как служебной задачи, актуализирующейся лишь при освоении той или иной дисциплины. В учебно-исследовательской деятельности задача развития у младших школьников общих исследовательских умений и навыков рассматривается не как частный способ познания, а как основной путь формирования особого стиля жизни, при котором поисковая активность и познавательная самостоятельность будут занимать ведущие места. В этих условиях работа по развитию общих умений и навыков исследовательского поиска у учащихся предстаёт как задача, имеющая самостоятельную ценность. Она представляет собой фундамент развития поведения, основанного на доминировании проявлений поисковой активности в различных жизненных ситуациях. Общие исследовательские умения и навыки нужны не только для того, чтобы наглядно представить действие тех или иных элементарных законов природы, они важны как наиболее соответствующий современному динамичному миру способ адаптации личности к условиям постоянно меняющегося окружения, как механизм социального развития младших школьников.

Вышеуказанные подпрограммы нацелены на достижение личностных, регулятивных, познавательных и коммуникативных результатов.

Рассмотрим характеристики портрета выпускника начальной школы, приобретаемые им в процессе учебно-исследовательской деятельности, в ходе которых достигается цель – формирование УУД. Проследим их связь с критериями развития познавательной самостоятельности учащихся начальных классов (см. табл. 1).

В шкалах сформированности регулятивных универсальных действий мы выделили уровни сформированности целеполагания, контроля, оценки, акцентируя внимание на показателях сформированности, поведенческих индикаторах сформиро-

Таблица 1

Характеристика критериев развития познавательной самостоятельности младшего школьника в процессе учебно-исследовательской деятельности

Компоненты познавательной самостоятельности	Критерии оценивания	Универсальные учебные действия (УУД)
Мотивация деятельности	<ul style="list-style-type: none"> – Адекватное содержательное представление о школе; – сформированность познавательных мотивов; – интерес к новизне; – интерес к вариативности решения познавательной задачи; – сформированность социальных мотивов; – стремление выполнять социально значимую и социально оцениваемую деятельность; – сформированность учебной мотивации; – стремление к самоизменению (познавательному «росту»); – готовность к исследовательскому реагированию в нетипичных ситуациях 	Личностные
Регулятивные универсальные действия	<ul style="list-style-type: none"> – Принятие задачи (адекватность принятия задачи как цели, данной в определённых условиях, сохранение задачи и отношение к ней); – план выполнения, регламентирующий пооперационное выполнение действия в соотнесении с определёнными условиями, выдвижение гипотезы и её проверка; – контроль и коррекция (ориентировка, направленная на сопоставление плана и реального процесса, обнаружение ошибок и отклонений, внесение соответствующих исправлений); – оценка (констатация достижения поставленной цели или меры приближения к ней, отношение к успеху/неудаче) 	Регулятивные
Специальные (исследовательские) способности	<ul style="list-style-type: none"> – Самостоятельное выделение и формулирование познавательной цели; – поиск и выделение необходимой информации, применение методов информационного поиска; – знаково-символическое моделирование; – умение структурировать знания; – выбор наиболее эффективных способов решения задач; – постановка и формулирование проблемы, самостоятельное создание алгоритмов деятельности при решении проблем творческого и поискового характера; – надситуативная активность; – анализ объектов с целью выделения признаков (существенных, несущественных); – синтез; – выбор оснований и критериев сравнения, сериации, классификации объектов; – установление причинно-следственных связей; – построение логической цепи рассуждений; – выдвижение гипотез и их обоснование; – умение доказывать и защищать свои идеи; – умение правильно и точно формулировать вопросы; – длительное удержание внимания на мало интересующем ребёнка явлении; – сопоставление результата с имеющимися знаниями; – самостоятельный поиск ошибок в своей гипотезе; – нахождение нестандартных решений к стандартным ситуациям и задачам; – внедрение полученного опыта в практику; – формулирование вопросов познавательного характера взрослым 	Познавательные

ванности и основываясь на программе А.Г. Асмолова [1]. В качестве примера рассмотрим уровни сформированности целеполагания (см. табл. 2).

Исследуя компонент регулятивных универсальных действий, мы ис-

пользуем методику оценки уровня сформированности проектных и исследовательских компетентностей учащихся начальной школы на основе самоанализа деятельности «Дерево познания» (О.А. Карелина, Е.С. Тю-

Уровни сформированности целеполагания младших школьников

Уровни	Показатели сформированности целеполагания	Поведенческие индикаторы сформированности
1. Отсутствие цели	Предъявляемое требование осознаётся лишь частично. Включаясь в работу, быстро отвлекается или ведёт себя хаотично. Может принимать лишь простейшие цели (не предполагающие промежуточных)	Плохо различает учебные задачи разного типа; отсутствует реакция на новизну задачи; не может выделить промежуточные цели, нуждается в пооперационном контроле со стороны учителя; не может ответить на вопросы о том, что собирается делать или что делал
2. Принятие практической задачи	Принимает и выполняет только практические задачи, в теоретических задачах не ориентируется	Осознаёт, что надо делать в процессе решения практической задачи; в теоретических задачах не может осуществлять целенаправленных действий
3. Переопределение познавательной задачи в практическую	Принимает и выполняет только практические задачи, в теоретических задачах не ориентируется	Осознаёт, что надо делать и что сделал в процессе решения практической задачи; в отношении теоретических задач не может осуществлять целенаправленных действий
4. Принятие познавательной цели	Принятая познавательная цель сохраняется при выполнении учебных действий и регулирует весь процесс их выполнения; чётко выполняется требование познавательной задачи	Охотно осуществляет решение познавательной задачи, не изменяя её (не подменяя практической задачей и не выходя за её требования), может дать отчёт о своих действиях после принятого решения
5. Переопределение практической задачи в теоретическую	Столкнувшись с новой практической задачей, самостоятельно формулирует познавательную цель и строит действие с ней	Невозможность решить новую практическую задачу объясняет отсутствием адекватных способов; чётко осознаёт свою цель и структуру найденного способа решения
6. Самостоятельная постановка учебных целей	Самостоятельно формулирует познавательные цели, выходя за пределы требований программы	Выдвигает содержательные гипотезы, учебная деятельность приобретает форму активного исследования способов действия

мина, Т.Н. Маковеева). Динамика каждого из критериев развития познавательной самостоятельности отслеживается в процессе прохождения программы исследовательского обучения. Социально-педагогическая обусловленность развития познавательной самостоятельности младших школьников в представленной модели определена воздействием родителей, учителей (стили поддержки/неподдержки познавательных инициатив младших школьников), образовательной среды (с обогащённым содержанием образования).

Программа исследовательского обучения младших школьников и диагностическая модель развития познавательной самостоятельности могут быть использованы учителями начальной школы, педагогами-психологами в рамках диагностики познавательной самостоятельности младших школьников и анализа факторов, обуславливающих эффектив-

ное развитие их познавательной самостоятельности в учебно-исследовательской деятельности.

Литература

1. Асмолов, А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе : от действия к мысли : пос. для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская [и др.] ; под ред. А.Г. Асмолова. – М. : Просвещение, 2008. – 151 с.
2. Подьяков, Н.Н. К проблеме умственного развития ребенка / Н.Н. Подьяков // Научное творчество Л.С. Выготского и современная психология. – М. : АПН СССР, 1981. – С. 128–130.
3. Савенков, А.И. Методика исследовательского обучения младших школьников / А.И. Савенков. – Самара : Учебная литература, 2006. – 208 с.
4. Федеральный образовательный стандарт начального общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. – М. : Просвещение, 2010. – 32 с.

Яна Николаевна Носикова – методист школы № 1302 с углублённым изучением английского языка, г. Москва.