Автор:

Ринг Инна Витальевна



Студент - практикант

КГКП «КОСТАНАЙСКИЙ ВЫСШИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОЛЛЕДЖ»

Управления образования акимата Костанайской области

г. Костанай, Казахстан

Научный руководитель: Волошко В.И

**ФОРМИРОВАНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ**

Формирование самостоятельности у младших школьников на уроках трудового обучения это не отдельная методика и не единичный приём, а целостный, продуманный педагогический процесс, который выстраивается шаг за шагом на протяжении всех лет обучения в начальной школе. За годы своей работы я убедилась: именно в этом возрасте у детей закладываются первые основы организованности, ответственности и уверенности в собственных силах. Если правильно выстроить учебный процесс, дети учатся не просто выполнять указания, а ставить перед собой задачу, выбирать способ её решения, контролировать результат и осознавать собственные успехи и ошибки, и это касается не только труда, но и всех учебных предметов, потому что формирование самостоятельности это в первую очередь сквозной принцип, который должен пронизывать всю систему начального образования [1].

На уроках трудового обучения эта задача особенно актуальна. Трудовая деятельность предполагает последовательность действий, выбор инструментов и материалов, аккуратность, внимание и способность доводить дело до конца, однако если ребёнок привыкает работать исключительно по готовым инструкциям, без возможности проявить инициативу, то он начинает воспринимать труд как формальное задание. Мне как преподавателю важно, чтобы дети чувствовали себя авторами своих действий, а не исполнителями чужих указаний, поэтому я стремлюсь строить уроки так, чтобы ребёнок с самого начала включался в процесс не как пассивный слушатель, а как участник, исследователь, творец.

Для показательного примера самостоятельности обучения у школьников я основывалась на международный опыт, а именно на подход к обучению в Японии. В последних образовательных реформах Японии большое внимание уделяется так называемым **Integrated Studies** - предметам, в которых ученики и учителя вместе планируют исследовательские проекты, экскурсии и практические мероприятия. В этих курсах не используется обычный учебник, а тема и содержание формируются в ходе совместной работы и обсуждения (учащиеся вовлекаются в процесс постановки целей и выбора методов). Таким приёмом школьники учатся самостоятельно исследовать, находить пути решения, самостоятельно организовывать деятельность, а не просто воспринимать заранее заданный материал. Например, ученики могут исследовать тему, собирать данные и обсуждать её с учителем и сверстниками. Учитель выступает как фасилитатор, а не как дирижёр, предоставляя пространство для инициативы и самостоятельных шагов. Такой подход помогает развивать у детей умения планировать этапы работы, распределять ресурсы, корректировать ход действий и отвечать за конечный результат[6].

Данные японские практики отчетливо иллюстрируют, что формирование самостоятельности не абстрактная цель, а жизненно важный навык, который воспитывается через конкретные ситуации: когда ему доверяют решение учебной задачи с открытым сюжетом, когда он включён в проектную деятельность. Эти примеры могут вдохновить и нас: в уроках труда можно предложить ученикам не просто повторять технологические инструкции, а самим выбирать маршрут изготовления, варианты дизайна, способы контроля качества, то есть создавать мини-проекты, где они отвечают за весь цикл работы, которые положительно влияют на их самостоятельность.

Большое значение имеет начало урока. Я всегда стараюсь создать **эмоциональный настрой**, вовлекающий детей. Это может быть короткая разминка, стихотворный настрой, загадка или игровая ситуация, которая мягко подводит к теме занятия. Здесь я применяю **игровой метод обучения**. Использование игровых методов помогает снять напряжение, активизировать внимание и перевести детей в учебный режим в мягкой форме, что особенно важно в начальной школе С первых минут у ребёнка появляется ощущение, что он включён в нечто увлекательное и значимое. Одновременно я уделяю внимание тому, чтобы ученики сами готовили свои рабочие места, проверяли принадлежности, настраивались на работу. Это кажется мелочью, но именно с таких организационных деталей начинается формирование навыков саморегуляции. Постепенно дети привыкают к тому, что ответственность за готовность к уроку лежит не на учителе, а на них самих.

Основная часть урока выстраивается по принципу постепенной передачи инициативы. Сначала я могу продемонстрировать общий приём или способ работы, но уже на следующем этапе предлагаю детям самим выдвинуть гипотезы, придумать варианты, спланировать последовательность действий. Здесь я широко использую элементы **проблемно-поискового метода**, позволяя детям самостоятельно находить пути решения поставленной задачи. Часто мы начинаем с обсуждения: **какой будет конечный результат? Как можно его достичь? Какие материалы понадобятся?** Дети предлагают идеи, спорят, отстаивают свои решения. Я не спешу исправлять их или навязывать правильный вариант, а напротив, даю возможность столкнуться с разными подходами и самим понять, какой из них наиболее рациональный. Этот приём я позаимствовала из практики уроков языка и математики, где очень хорошо работает метод совместного целеполагания. Он помогает детям чувствовать себя авторами задачи и активизирует их мышление. Данный способ положительно влияет на формирование самостоятельности у детей начальных классов, так как они понимают, что являются важным элементом процесса обучения и становятся ответственными. В процессе выполнения практической работы я стараюсь включать разные формы деятельности. Иногда это индивидуальная работа, где каждый ребёнок планирует и реализует свой замысел. Такие задания близки к методу проектов, так как предполагают самостоятельное планирование, реализацию и анализ результата работы. В других случаях мы работаем в парах или небольших группах, что позволяет распределять роли и вместе искать решения. Такие форматы особенно хорошо развивают умение договариваться, слушать других и совместно отвечать за результат. Дети учатся не только выполнять задание, но и организовывать свою деятельность в команде. Это очень заметно: со временем ребята начинают самостоятельно распределять обязанности, обсуждать, кто за что отвечает, практически без моего вмешательства.

На уроках я часто использую исследовательские приёмы, которые раньше опробовала на других предметах. Например, моделирование задач, разгадывание орфографических загадок, работа с карточками и цифровыми ресурсами - всё это прекрасно сочетаются и на уроках труда. Так, перед началом новой практической работы мы можем вместе «разгадать» схему или «рецепт» изделия, восстановить последовательность действий, придумать название для будущего проекта. Подобные задания активизируют познавательную активность детей и заставляют их самим находить решения. Постепенно они перестают ждать прямой инструкции и начинают ориентироваться в задаче самостоятельно. Это очень хорошо видно в тех ситуациях, когда кто-то из ребят предлагает собственный способ сделать деталь или украсить изделие - нередко эти решения оказываются даже более интересными, чем предложенные мной. Данный способ также активизирует **креативное мышление** у детей. Отдельное внимание я уделяю этапу самопроверки и рефлексии. В конце урока дети оценивают свои работы, анализируют, что получилось, а где возникли трудности. Мы часто используем **приёмы визуальной самооценки**: «лесенку успеха», карточки с утверждениями, короткие устные круги рефлексии. Постепенно дети начинают более осознанно говорить о своих действиях: «**Я смог сам придумать способ**», «**Я не успел закончить, потому что не рассчитал время**», «**Я сначала сделал неправильно, но потом нашёл ошибку**». Для меня это один из важнейших признаков того, что самостоятельность формируется: ребёнок не просто оценивает результат, а анализирует собственные шаги и делает выводы на будущее [2;4]. Постепенно такие приёмы начинают работать на всех этапах урока. Если в начале учебного года я активно направляю и контролирую, то ближе к концу года многие процессы идут уже без моего постоянного вмешательства. Дети сами настраиваются на урок, организуют пространство, обсуждают план действий, контролируют процесс и оценивают результаты. Моя роль постепенно смещается от инструктора к партнёру и наставнику, который помогает лишь в трудных ситуациях. Это как раз и соответствует принципам развивающего обучения, о которых писал Л. С. Выготский: В отношении 7-летнего кризиса всеми исследователями отмечалось, что, наряду с негативными симптомами, в этом периоде имеется ряд больших достижений: возрастает самостоятельность ребенка, изменяется его отношение к другим детям [1]. Эльконин и Давыдов подчёркивали, что активная позиция ученика ключ к формированию устойчивых учебных умений и навыков самоорганизации [2;3].

Важно учитывать и психологические особенности младшего школьного возраста. Как отмечает Л. Ф. Обухова, именно в эти годы формируются основы произвольности, самоконтроля и внутренней мотивации[5]. Если предоставить детям возможность действовать самостоятельно, анализировать, исправлять ошибки, выбирать способы работы, то эти качества постепенно укрепляются, но если за них всё время принимать решения, они быстро привыкают к внешнему управлению и перестают проявлять инициативу. Именно поэтому я стараюсь избегать чрезмерной опеки: вместо того чтобы тут же подсказывать, я задаю наводящие вопросы, побуждаю ребёнка вспомнить правила, найти решение самому. Наблюдая за ними в такие моменты, я вижу, как растёт их уверенность: глаза загораются, появляется чувство гордости за собственное открытие.

Немаловажную роль играет атмосфера на уроке. Я стараюсь строить общение на доверии и сотрудничестве. Дети знают, что их идеи уважаются, что ошибаться не страшно, а искать решение - интересно. Это снижает страх неудачи и создаёт пространство для инициативы. Со временем дети начинают не просто выполнять задания, а по-настоящему работать: планировать, пробовать, сравнивать, исправлять. В какой-то момент я стала замечать, что некоторые ученики заранее придумывают свои варианты поделок, приносят дополнительные материалы, задают уточняющие вопросы. Это говорит о том, что у них сформировалась внутренняя потребность действовать самостоятельно.

Таким образом, методы, которые я использую, представляют собой сочетание организационных приёмов, игровых и исследовательских заданий, совместного планирования, разнообразных форм работы и обязательной рефлексии. Все они постепенно выстраиваются в систему, которая развивает у ребёнка способность ставить цели, принимать решения, анализировать и быть ответственным за результат. Это не происходит за один урок, но при регулярной работе изменения становятся очевидными. Ребёнок, который в начале года ждал точных указаний, к концу способен сам спланировать работу, распределить время и выполнить задание без постоянного контроля. Именно такой результат я считаю настоящим показателем сформированной самостоятельности.

**Литература**

1. Выготский, Л. С. (1984). *Собрание сочинений. Том 4: Детская психология*. М.: Педагогика.  
   <https://www.marxists.org/russkij/vygotsky/cw/pdf/vol4.pdf>
2. Эльконин, Д. Б. (1989). *Психология обучения младшего школьника*. Электронная библиотека МГППУ:.  
   <https://psychlib.ru/mgppu/EPr-1997/EPR-2391.htm#$p239>
3. Давыдов, В. В. (1996). *Теория развивающего обучения*. Российская Академия образования, Психологический институт Международный Ассоциация “Развивающее обучение”: .  
   <https://share.kz/gtso>
4. Полат, Е. С; Бухаркина М. Ю. (2010). *СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ;*  
   <https://academia-moscow.ru/ftp_share/_books/fragments/fragment_19666.pdf>
5. Обухова, Л. Ф. (2011). *Возрастная психология*. МГППУ;  
   <https://share.kz/gaV9>
6. Stanford Program on International and Cross-Cultural Education (SPICE). (2005). *Japanese Education (Японское образование)*. Stanford University. [https://spice.fsi.stanford.edu/docs/japanese\_education](https://spice.fsi.stanford.edu/docs/japanese_education?utm_source=chatgpt.com" \t "_new)