

ОГЛАВЛЕНИЕ

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Введение | 3 |
| ГЛАВА 1 Теоретические аспекты проблемы исследования..... | 8 |
| 1.1. Понятие «когнитивных стратегий» в психолого-педагогических исследованиях | 8 |
| 1.2 Специфика формирования когнитивных стратегий младших школьников в учебной деятельности | 14 |
| Выводы по 1 главе..... | 20 |
| ГЛАВА 2. Практические аспекты проблемы исследования | 22 |
| 2.1 Задачи и содержание исследования..... | 22 |
| 2.2 Результаты исследования и их анализ..... | 25 |
| 2.3 Комплекс упражнений, направленных на формирование когнитивных стратегий у младших школьников | 35 |
| Выводы по 2 главе..... | 50 |
| Заключение | 52 |
| Список использованных источников | 55 |
| Приложение А | 61 |
| Приложение Б..... | 64 |
| Приложение В | 65 |
| Приложение Г..... | 66 |

ВВЕДЕНИЕ

Обязательное условие повышения качества образования, вызванное постоянными нововведениями в Российской Федерации, охватывает все уровни образования.

Воспитать человека в современной системе образования – значит воспитать в нем способность и потребность открывать и творить себя в основных формах человеческой деятельности. Подобное обучение должно строиться так, чтобы ученик понимал и принимал цели, поставленные учителем, чтобы он был активным участником мероприятий по их реализации. В конечном итоге результатом должно стать воспитание конкурентоспособного выпускника. Такой выпускник ставит перед собой цели, решает жизненные задачи и отвечает за свои поступки. Чтобы достичь этой цели, учителя должны понимать, что педагогический процесс является совместной деятельностью в условиях глобальных изменений, происходящих в современном мире, а человек с такими качествами всегда востребован.

Одной из множественных способностей, которыми должны овладеть ученики начальных классов, по окончании начального уровня образования, существенное значение приобретает формирование когнитивных стратегий, потому что овладение ими необходимым фактором для развития личности каждого ребенка и формирования его успешности в дальнейшей жизни.

Важность и значимость вопроса формирования когнитивных стратегий младших школьников подтверждается рядом законодательных актов. В Федеральном законе «Об образовании», приоритетом стоит гармоничное развитие и воспитание личности, готовой к жизни на всех этапах взросления, а также раскрытие всех способностей и потенциала обучающихся. Перед обучающимися начальной школы, после завершения уровня начального образования, стоит цель – самостоятельно ставить перед собой разные задачи, достигать их, анализировать личные действия,

проводить сравнение, проводить прогноз известных явлений и событий в природе и жизни, а также реализовывать учебные и вне учебные действия. Формирование у учащихся когнитивных стратегий обеспечивает выполнение данных задач.

К вопросам формирования у учеников начальной школы когнитивных стратегий обращались многие исследователи, как отечественные (А. А. Залевская), так и зарубежные (Bever, Newell, Larsen-Freeman, Дж. Брунер).

Между тем, недостаточно исследований, посвященных формированию когнитивных стратегий у учеников начальных классов.

Актуальность проблемы, степень ее разработанности, позволили сформулировать значимость нашего исследования на трех уровнях:

- на социальном уровне актуальность проблемы обусловлена стратегическим значением для российского образования специально организованной работы по формированию когнитивных стратегий у младших школьников;

- на научно-практическом уровне значимость исследования обусловлена необходимостью методико-технологического обеспечения процесса формирования когнитивных стратегий у учеников начальной школы.

Изучая актуальность и противоречия определили **проблему исследования**: каким может быть комплекс упражнений для формирования когнитивных стратегий в учебной деятельности младших школьников?

Актуальность, значимость и недостаточная разработанность рассматриваемой проблемы определили выбор **темы исследования**: «Формирование когнитивных стратегий в учебной деятельности у младших школьников».

Цель исследования: изучить теоретические аспекты проблемы формирования когнитивных стратегий и разработать комплекс упражнений,

направленных на их формирование у младших школьников в учебной деятельности.

Объект исследования: образовательный процесс в начальной школе.

Предмет исследования: процесс формирования когнитивных стратегий в учебной деятельности у младших школьников.

Для достижения поставленной цели нам нужно решить следующие **задачи:**

1. Изучить сущность понятия «когнитивные стратегии».
2. Изучить специфику формирования когнитивных стратегий школьников в учебной деятельности.
3. Провести исследование по изучению уровня сформированности когнитивных стратегий у учеников начальной школы и проанализировать результаты.
4. Разработать комплекс упражнений, направленных на формирование когнитивных стратегий в учебной деятельности для учеников начальных классов.

Для решения исследовательских задач были использованы следующие **методы:**

- теоретические методы: анализ психолого-педагогической и методической литературы;
- практические методы: тестирование, анкетирование;
- методы обработки и интерпретации данных.

Практическая значимость исследования состоит в возможности использования, разработанного комплекса упражнений, направленного на формирование когнитивных стратегий в учебной деятельности у младших школьников педагогами начальной школы.

База исследования: наше исследование проходило на базе МБОУ «Школы-интерната спортивного профиля города Челябинска». В исследовании принимали обучающиеся третьих классов.

Этапы исследования:

- на первом этапе работы была определена актуальная проблема исследования, изучение психолого-педагогической литературы нормативно-правовой базы по проблеме формирования когнитивных стратегий младших школьников, изучены различные понятия по теме исследования в различной психолого-педагогической литературе, проанализирован различный педагогический опыт по вопросу формирования когнитивных стратегий.

- на втором этапе нами изучена специфика формирования когнитивных стратегий школьников в учебной деятельности, проведено исследование уровня сформированности когнитивных стратегий у младших школьников и проанализированы результаты

- на третьем этапе нами разработали комплекс упражнений, направленных на улучшение формирования когнитивных стратегий в учебной деятельности. Мы рекомендовали данный комплекс к использованию учителем начальных классов.

Апробация исследования: путем выступлений на заседании методического объединения учителей начальных классов с темами: «Формирование когнитивных стратегий в учебной деятельности у младших школьников», «Результаты исследования по формированию когнитивных стратегий у учеников 3-х классов», «Рекомендации для учителей по формированию когнитивных стратегий у младших школьников» и публикации результатов исследования:

- Статья 1 «Формирование когнитивных стратегий в учебной деятельности у младших школьников».

- Статья 2 «Результаты диссертационного исследования по формированию когнитивных стратегий у младших школьников в учебной деятельности».

- Статья 3 «Практическое применение комплекса занятий по формированию когнитивных стратегий у младших школьников».

Структура работы

Наше исследование состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, списка использованных источников, приложений.

ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

1.1. Понятие «когнитивных стратегий» в психолого-педагогических исследованиях

В современном, стремительно меняющемся, обществе требуется быстрое развитие образовательного пространства и формулирование образовательных целей, учитывающих государственные, социальные и индивидуальные потребности и стремления. В этой связи особое внимание уделяется обеспечению развивающего потенциала образовательных стандартов.

В нашей стране давняя цель образования - просто передать учащимся готовые, проверенные знания от учителя к ученику. В современных реалиях этого было недостаточно. Поэтому стало необходимо превратить устоявшиеся традиции в образовании нашей страны на подход, ориентированный на активное вовлечение учеников в действия и обязательное формирование УУД у младших школьников.

Новые стандарты ФГОС НОО учитывают современные требования, которыми ученик должен овладеть в процессе обучения: «познавательные, коммуникативные и регулятивные универсальные учебные действия. Регулятивные УУД направленные на когнитивную регуляцию деятельности – овладение типами учебных действий, включающими способность принимать и сохранять учебную цель и задачу, планировать ее реализацию, контролировать и оценивать свои действия, вносить соответствующие коррективы в их выполнение, ставить новые учебные задачи, осуществлять констатирующий и предвосхищающий контроль по результату и способу действия, актуальный контроль на уровне произвольного внимания, проявлять познавательную инициативу в учебном сотрудничестве.

Обучение когнитивным стратегиям на современном этапе развития российского образования определяется необходимой задачей на всех уровнях образования. Процесс формирования когнитивных стратегий определяется как сложный, организованный с помощью специально созданных педагогических, организационных и методических условий процесс. Для его изучения возникает необходимость учета особенностей разных учебных действий, которые выполняют обучающиеся, а также учитывать некоторые факторы, которые оказывают огромное значение на это формирование. Важно учитывать, что для решения различных задач, человек не всегда автоматически применяет различные универсальные действия специально. Как правило, он делает это автоматически. И большое влияние на это оказывают универсальные учебные действия, которыми человек овладел во время обучения.

В данном процессе большую роль играет непосредственно формирование когнитивных стратегий. Изучение данного вопроса имеет не только научную, но и практическую важность. Каждый ребенок обладает уникальными способностями. Во время получения всех уровней образования у каждого ребенка формируется собственный жизненный и социальный опыт. А также формируются необходимые для дальнейшего обучения индивидуальные когнитивные стратегии. Однако точное значение стратегий все еще является предметом горячих дискуссий, а терминология, используемая разными авторами, далека от единообразия. Например, некоторые исследователи утверждают, что стратегии – это мотивированные и преднамеренные (добровольные) действия, сознательно изобретенные или сгенерированные с целью достижения определенных целей. Другие подчеркивали, что стратегии следует рассматривать как потенциально сознательные и контролируемые действия, иногда выполняемые бездумными, рефлексивными способами (Прессли и др., 1985). Недавние исследования взаимодействия стратегий, знаний и склонностей в когнитивной деятельности, как правило, сходятся во мнении, что стратегии

– это «целенаправленные процессы, которые могут включать автоматические нестратегические операции, но которые потенциально доступны сознанию» [14].

Большинство современных процедур обучения стратегии могут показаться всеобъемлющими в том смысле, что они включают многие, если не все, компоненты, предположительно необходимые для эффективного использования стратегии. В частности, было высказано предположение, что, поскольку учащиеся могут испытывать проблемы с познанием, наиболее эффективный план обучения должен охватывать все эти области.

Можно предположить, что когнитивные стратегии различной сложности открыты для автоматизации и что это основной процесс для повышения когнитивной эффективности. Понятие автоматизации стратегии указывает на то, что использование стратегии может иметь определенный уровень владения. В попытке показать, что учащиеся могут демонстрировать различные уровни мастерства в использовании стратегий, Рейнольдс и другие зарубежные авторы рассмотрели три возможных компонента эффективного использования стратегий: эффективность, адаптивность и изощренность. По сути, эффективность стратегии относится к направлению когнитивных ресурсов только на критические функции, которые необходимо изучить для успешного выполнения целевой задачи. Компонент адаптивности касается того, насколько быстро стратегия может быть задействована и не задействована; сложность стратегии – глубина понимания стратегии, степень, в которой она становится более эффективной с течением времени, и характер, в котором она применяется. Рейнольдс и др. смогли продемонстрировать, что показатели этих трех компонентов обладают значительной эмпирической достоверностью в качестве предпосылок успешного обучения. Это, по-видимому, указывает на то, что понятие уровней владения стратегиями является потенциально мощным способом рассмотрения различий между успешными и неуспешными

учащимися, который выходит за рамки вопроса о том, используют ли учащиеся определенную стратегию.

Проанализировав литературу по психологии и педагогике, мы смогли прояснить эту концепцию, сосредоточившись на точках зрения отечественных и зарубежных авторов (таблица 1).

Таблица 1 – Определение понятия «стратегия»

| Определение понятия «стратегия» | Авторы определения |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------|
| «Единый, всеобъемлющий и интегрированный план, который связывает стратегическое преимущество фирмы с вызовами окружающей среды. Она предназначена для обеспечения достижения основных целей предприятий за счет надлежащего функционирования организации» | Яуч и Глюк |
| «Согласование потенциально неограниченных стремлений с обязательно ограниченными возможностями» | Гэддис |
| «Продуманные долговременные задачи, поставленная перед собой цель и составление плана, чтобы ее достичь» | У. Брэддик |
| «Стратегия – это интегрированный и скоординированный набор обязательств и действий, направленных на использование ключевых компетенций и получение конкурентного преимущества» | Хитт, Ирландия, и Хоскиссон |
| «Закономерности в принятии решений в ходе познавательной деятельности человека» | А. А. Залевской |
| «Потенциально сознательные и контролируемые действия, иногда выполняемые бездумными, рефлексивными способами» | Ф. Прессли |

Под когнитивными стратегиями понимается «целостная динамическая структура ментального опыта личности, которая определяет индивидуальную взаимосвязь действий и операций имеющих познавательных функций (память, восприятие, представление, мышление, воображение)». Любая когнитивная стратегия всегда направлена на достижение определенной цели познания [14].

Успешное обучение требует разработки следующих стратегических подходов: стратегии определения и постановки целей обучения, стратегии стимулирования мотивации, стратегии планирования этапов решения

проблем, а также необходимости корректировки промежуточных и других результатов [20].

В последние несколько лет, в научно-методической и психолого-педагогической литературе изучаются вопросы формирования когнитивных стратегий (таблица 2).

Таблица 2 – Характеристика когнитивных стратегий

| Атрибутивные характеристики | Когнитивные процессы |
|---------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Направленность | Внешняя–объективная реальность. Направлены на усвоение и переработку информации в целях обучения |
| Структура | Ощущение, восприятие, представление, воображение, внимание, память, мышление |
| Стратегическая цель (стратегия) | Обучение навыкам, обеспечивающим усвоение учебного содержания (приемов обработки информации) |
| Функции | Познание окружающего мира; усвоение, хранение и извлечение информации из памяти; рациональное познание |
| Функция контроля | Контроль практической деятельности |

Д. Н. Павлов даёт следующее определение, которое он применяет к когнитивной деятельности: «Когнитивная стратегия – это закономерности выбора способов решения задач познания, для достижения определенных целей» [21].

Когнитивными стратегиями мы определяем «устойчивый комплекс целенаправленно организованных субъектом действий, направленных на обработку и усвоение учебной информации, и решение различных типов учебных задач».

Что касается работы отечественных и зарубежных авторов (М. Е. Бершадский, Г. Муни, Д. Н. Павлов, Ж. Пиаже, В. А. Сластенин и др.) создания когнитивных стратегий, рассматриваются важные элементы таких стратегий, включая стратегии повторения, организацию учебных материалов и сотрудничество.

Эти стратегии направлены на улучшение, разработку, оптимизацию и пересмотр учебных материалов, а также на усиление запоминания информации, полученной в ходе образовательной работы [20].

Изучаемые нами когнитивные стратегии включают в себя следующие действия:

1. Получение, поиск и фиксация информации. Это включает в себя развитие у студентов способности различать методы получения, поиска и хранения информации. например, чтение текста с осознанием смысла прочитанного, удовлетворяющего интерес, возникающий в процессе работы с информацией, запоминания и правильного использования информации, полученной из различных источников; обработка информации, представленной в виде текстов, рисунков, таблиц, диаграмм, диаграмм и их правильного «чтения»; и др.

2. Понимание и преобразование информации. В этом компоненте основная задача-научить ребенка правильно определять темы и основные идеи различных текстов. Необходимо развивать способность детей выявлять правильные семантические части текстов, составлять различные планы (как простые, так и подробные), а также учить их искать необходимую информацию, критически оценивать факты, представленные в тексте. Следует обратить внимание на способность правильно интерпретировать информацию, представленную в скрытом формате. Для студентов важно овладеть способностью переносить информацию из различных текстов в таблицы и диаграммы, а также уметь изменять и правильно воспринимать информацию, извлеченную из рисунков, и включать ее в текстовые задания, а также переводить информацию из диаграммы в текстовое задание.

3. Применение и представление информации. Важно развивать умение формулировать устные ответы на заданные тематические вопросы на основе рисунков и диаграмм. Также важно обучить студентов использованию определенного алгоритма при анализе различных объектов

наблюдения, а также при проведении сравнительного анализа между различными объектами и явлениями. Необходимо отмечать результаты наблюдений. Важным навыком является развитие навыков ведения поисков, личное понимание формулирования правил и шаблонов, а также умение группировать и организовывать объекты на основе полученных данных.

4. Оценка достоверности получаемой информации. В этой области, исходя из уровня знаний и личного жизненного опыта каждого учащегося, важно обучить навыку критического взгляда на достоверность предоставляемой информации. Необходимо развивать умение выявлять неточности в получаемой информации самостоятельно, без необходимости направления взрослого.

Таким образом, материалы, изученные и представленные по когнитивным стратегиям, представляют для нас научный интерес. Этот интерес проявляется в поиске методов активного формирования когнитивных стратегий в базовом общем образовании. Мы провели исследование структуры и особенностей развития стратегического мышления в процессе обучения. Мы также проанализировали различные интерпретации понятия «когнитивные стратегии» с точки зрения разных авторов. Теоретический обзор изучаемых нами материалов позволяет сделать вывод, что когнитивные стратегии означают стабильный набор целенаправленных действий, предпринимаемых субъектом для обработки и усвоения образовательной информации и решения разнообразных образовательных задач.

1.2 Специфика формирования когнитивных стратегий младших школьников в учебной деятельности

Благодаря использованию различных методов формирования когнитивных стратегий в учебной деятельности, повышается эффективность образовательного процесса, у учеников начальной школы

развиваются способности для самостоятельности, в том числе в учебной деятельности, формируется стремление к постоянному обучению и активной деятельности. Стратегии когнитивного обучения предлагают разнообразие инновационных методов, способствующих более эффективному и приятному обучению. Когнитивные стратегии реализуются с помощью различных приёмов, как:

- «поиск информации и понимание прочитанного (навык определять тему и основную мысль текста; умение составлять план текста; умение расчленять текст на смысловые части, озаглавить их; умение отвечать на вопросы по содержанию текста; умение соотнести части плана между собой)»;

- «преобразование и интерпретация информации (навык создавать, применять и преобразовывать знаки и символы, модели и схемы для решения учебных и познавательных задач; умение преобразовывать информацию из сплошного текста в схемы, таблицы; составлять тезисы как форму выражения основной мысли представленного текста)»;

- «применение и представление информации (составлять устно небольшое монологическое высказывание по предложенной теме, по заданному вопросу)»;

- «оценка информации (умение отвечать устно, высказывать свое отношение к тексту или описываемым событиям на основе собственного опыта)» [14].

Реализация педагогической деятельности по формированию когнитивных стратегий определяется как «включение детей в разнообразные формы деятельности: а) урочную, внеурочную; б) индивидуальную, групповую, совместную, коллективно-распределительную; в) исследовательскую, проектную» [2].

Для достижения целей развития когнитивных стратегий должны соблюдаться ряд условий. Должен присутствовать принцип субъективности

и рефлексивности. В образовательной организации должны соблюдаться ряд педагогических условий.

Первое условие – обязательное «поэтапное обучение когнитивным стратегиям в рамках образовательной деятельности (выбор подходящих стратегий с учетом возрастных особенностей младших школьников, изучение индивидуальных познавательных стратегий школьников; выделение важных элементов стратегии; моделирование стратегии в виде универсальных алгоритмов, памятки, схемы, карты; реализация деятельности на основе стратегии; проговаривание каждого действия в процессе познавательной деятельности; анализ результатов и рефлексия ребенком успешности применения стратегии)» В начальной школе дети начинают работать с реальными изображениями объектов, затем переходят к условным рисункам, а затем к графическим схемам [26].

Давайте подробнее рассмотрим шаги по внедрению методов формирования когнитивных стратегий у учащихся начальной школы в образовательном процессе.

Критерии выделения этапов формирования когнитивных и стратегий:

- «степень самостоятельности выполнения действия (сначала данное действие выполняется вместе с педагогом или другими учащимися, затем каждый выполняет самостоятельно)» [11];

- «характер взаимодействия педагога и учащихся»;

- «усложнение характера самого действия» (сначала ученик учится умению формулировать цель урока, осознавая свои ограничения в этой области. Затем он развивает способность предвидеть цель действия, анализирует алгоритм и логику своего прогресса в изучаемой теме и так далее) [11].

Учитывая данные критерии, нами были выделены и рассмотрены четыре этапа формирования когнитивных стратегий.

Первый этап характеризуется отсутствием учебных действий как целых единиц. Данный этап предлагается проводить в период адаптации первого класса.

Задачей первого этапа является в том, чтобы определить необходимость включения каждого учащегося в учебно-воспитательный процесс. В педагогической литературе это понимается как «целенаправленный процесс формирования у детей старшего дошкольного возраста таких новообразований в учебно-игровой деятельности, как принятие учебной задачи, овладение обобщенными способами решения учебных задач, контроль и оценка достижения результата, которые определяют его готовность к школьному обучению» [7].

Необходимо знать и понимать, что для разработки стратегий на этом этапе учитель является образцом выполнения различных учебных действий. При обучении в первом классе педагог должен обеспечить создание таких условий, которые соответствуют качественному переходу учащихся от учебных занятий и игр к учебным занятиям. Прекрасное условие для формирования когнитивных стратегий – «организация совместной и коллективно-распределенной деятельности в классе, при которой происходит распределение ролей между учителем и учащимися» [9]. На этом этапе важно организовать обучение когнитивным стратегиям по формальным признакам. В качестве примеров могут быть опорные слова, иллюстрации, схемы. Так же можно организовать работу по поиску цели, составлению планов, работа карточкам, выданных учителем начальных классов. При проверки данных, важно, чтобы учитель использовал «формальные» критерии, которые не обязательно отражают содержание предмета, такие как правильность, усердие и точность. Успешное завершение первого этапа должно привести к развитию позитивного отношения учащихся к учебным материалам. Ученики должны развивать способность выражать свои мысли, взаимодействовать со взрослыми и

одноклассниками, спрашивать на уроках, слышать инструкции учителя, конечно же следовать этапам занятия, выполнять задания [24].

Второй этап формирования когнитивных стратегий заключается в выполнении учебных действий. Данное действие должно проходить в совместной и коллективно-распределительной деятельности. Причем деятельность педагога должна преобладать. Совместная и коллективно-распределительная работа педагога начального образования с учениками всего класса является важным методом организации обучающей деятельности. Для начала, задача учителя верно распределить обязанности и поставленные задачи между детьми. Далее учитель организует и производит контроль за учениками на протяжении всей учебной задачи. Если детям, у которых возникают сложности, необходима помощь, учитель ее оказывает. Оценка деятельности состоит на основе изученного материала, а также включает в себя тот материал, который предстоит изучить. Необходимо систематически усложнять разнообразную образовательную деятельность для каждого учащегося, уделяя особое внимание учащимся с ограниченными возможностями. Итогом третьего этапа является способность делать учебную деятельность под руководством учителя или наставника [17].

Третий этап характеризуется «реализацией учебных действий в совместной и коллективно-распределенной деятельности с преобладанием деятельности учеников класса. Целью является совершенствование учебных действий в групповой и парной работе. На этом этапе важно сформировать самостоятельность младшего школьника в выполнении учебных действий. Результатом этапа будет самостоятельное выполнение учебных действий» [22].

Крайним, четвертым этапом является построение учебного действия. Главной задачей является формирование и развитие индивидуальной образовательной деятельности. Данный процесс происходит постепенно. В. В. Давыдов отмечает, что для формирования индивидуальной учебной

деятельности у детей должно быть желание и умение самостоятельно учиться [13]. «Развитая форма учебной деятельности – это сознательная деятельность субъекта, когда учащийся осознает цели учения, принимает учебную задачу, поставленную педагогом, и может сам ее сформулировать, владеет навыками учебной работы, видит свои ошибки, контролирует и оценивает свои действия» [9].

С учетом этого, в процессе формирования когнитивных стратегий у обучающихся начальной школы используются различные педагогические методы, основанные на стимулировании высокой степени независимости.

Таким образом, рассмотренные нами этапы формирования когнитивных стратегий, показывают необходимость выстраивания логики для образовательного процесса на всех уровнях получения образования. Еще одним важным условием, становится необходимость формирования когнитивных стратегий у учеников начальной школы. Обязательно, в процессе работы с учениками начальных классов нужно использовать специальные педагогические технологии. Важно применять такие формы работы, которые ориентированы на формирование у школьников когнитивных стратегий в процессе обучения, на уровне начального общего образования.

Одним из важнейших условий, для формирования когнитивных стратегий младших школьников в образовательном процессе определяется разработка и применение специального комплекса упражнений, созданных для каждой параллели начальной школы.

Таким образом, работа учителя начальных классов, направленная на формирование когнитивных стратегий, осуществляется на основе специально организованных педагогических условий в каждой образовательной организации. Все это формирует реализацию важных принципов, представленных в нашей работе. Все критерии и показатели сформированности у учеников начальной школы когнитивных стратегий и их результаты, указаны в соответствии с требованиями федерального

государственного образовательного стандарта, в разделе посвященном предметным, метапредметным и личностным результатам, которые необходимо достичь каждому выпускнику начальной школы [31].

Для оценки сформированности когнитивных стратегий используются: «Методика оценки уровня сформированности учебной деятельности по опроснику» Г. В. Репкиной, Е. В. Заика, методика «Корректирующая проба» (тест Бурдона), методика «Изучение уровня внимания» П. Я. Гальперина, С. Л. Кабылицкой.

Таким образом, в данном параграфе рассмотрен вопрос формирования когнитивных стратегий. Также мы рассмотрели различные методики, которые используются для изучения достижений и трудностей учащихся начальной школы в процессе обучения.

Выводы по 1 главе

В современном, стремительно меняющемся, обществе требуется быстрое развитие образовательного пространства и формулирование образовательных целей, учитывающих государственные, социальные и индивидуальные потребности и стремления. В этой связи особое внимание уделяется обеспечению развивающего потенциала образовательных стандартов.

Анализируя итоги нашего исследования по формированию когнитивных стратегий у учащихся начальной школы, мы успешно решили поставленные задачи, а также получили следующие выводы:

1 Когнитивные стратегии – устойчивый комплекс целенаправленно организованных субъектом действий, направленных на обработку и усвоение учебной информации, и решение различных типов учебных задач.

2. В структуру формирования когнитивных стратегий у учеников начальной школы входят специальные действия. Они должны быть направлены на формирование у обучающихся способов получения, поиска

и фиксацию информации. Важно сформировать понимание и умение преобразовывать информацию, применять и представлять информацию, а при возникшей необходимости самостоятельно осуществлять оценку достоверности.

3. Формирование когнитивных стратегий у младших школьников на уроках осуществляется с помощью специальных методов и технологий. Если учитель выбирает соответствующие специальные задания для учащихся начальной школы, направленные на стимулирование их познавательной деятельности с использованием современных технологий, у обучающихся должны сформироваться когнитивные стратегии, в том числе у учеников с ограниченными возможностями здоровья.

Таким образом, полученные нами в первой главе результаты, позволяют нам обосновать основное содержание дальнейшей работы по формированию у учеников младшего школьного возраста когнитивных стратегий в процессе получения образования.

ГЛАВА 2. ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

2.1 Задачи и содержание исследования

Исследования и анализ литературы по этой теме показали, что когнитивные стратегии учащихся начальной школы требуют специальных исследований. Однако в педагогических, общих и дидактических методах эта проблема до конца не изучена. Также существует потребность обязательно применять необходимые приемы, направленные на формирование когнитивных стратегий. Данный способ позволит нам эффективно реализовать разработанный комплекс упражнений.

Исследование по формированию когнитивных стратегий младших школьников было организовано на базе МБОУ «Школа-интернат спортивного профиля г. Челябинска». Количество учеников, принявших участие в нашем исследовании равно 27 человекам. Это дети 3 «А», «Б», «В» классов. Дети с ограниченными возможностями здоровья.

В ходе исследования использовались следующие психодиагностические методики.

1. «Методика оценки уровня сформированности учебной деятельности по опроснику» Г. В. Репкиной, Е. В. Заика.

Методика описывает различные уровни развития учебных навыков, такие как учебный интерес, постановка целей, учебные действия, контроль и оценка. Плюсы выбранной методики в том, что она не требует активного участия детей. Учитель проводит оценку уровня развития учебной деятельности учеников по шкале от 1 до 6 уровней.

Инструкция.

Представлен список вопросов, касающихся различных аспектов образовательной деятельности учащегося. Основываясь на систематическом наблюдении за его поведением в классе и знании того, что

и как он выполняет во время самостоятельной работы в классе и дома. Наша задача – дать четкий ответ на каждый вопрос с помощью предложенных ответов.

Когда мы проводим опрос и фиксируем результаты, соблюдаем эти правила:

– когда учащиеся обсуждают прием и решение образовательной задачи, где основное внимание уделяется выявлению методов взаимодействия с учебными материалами. Тогда все характеристики поведения учащегося, в данном случае, являются наиболее информативными и показательными с точки зрения оценки качественных особенностей образовательной деятельности;

– основная задача зафиксировать наиболее характерные и устойчивые проявления поведения учащихся. Они являются для него показателями наиболее естественных форм образовательной деятельности. Тем не менее, вы также должны обратить внимание на то, что проявилось в последнее время при сравнении с типичными образцами;

– постарайтесь охарактеризовать особенности образовательной деятельности в соответствии с текущим состоянием образовательного процесса ученика. Потому как за полгода-год учебная деятельность могла сильно измениться.

Для проведения данной методики:

а) все ответы для каждого ученика мы записали в специальную таблицу. Таблица составлена следующим образом: рядом с фамилией каждого ученика последовательно записываем выбранный нами ответ (например, 3а, 6б, 31в и т.);

б) используя «ключ» для обработки результатов, мы определили уровень формирования каждого из компонентов образовательной деятельности и составили новую (окончательную) таблицу.

Текст опросника, по оценке качественных особенностей учебной деятельности ученика и степени выраженности соответствующих качеств,

уровни сформированности компонентов учебной деятельности находятся в Приложении А.

Вывод этой методологии следующий: уровень 1-2 соответствует низкому уровню образования компонентов образовательной деятельности; уровень 3-4 соответствует среднему показателю; уровень 5-6 соответствует высокому уровню образования компонентов образовательной деятельности.

2. Методика «Корректирующая проба» (тест Бурдона).

Выбранная нами методика используется для определения объема внимания на основе количества просмотренных букв, и его концентрации – на основе количества допущенных ошибок.

Форма работы – фронтальная.

Для детей 6-7 лет оптимальное количество внимания составляет 400 знаков и более, а количество допустимых ошибок концентрации не должно превышать 10. Детям в возрасте 8-10 лет рекомендуется обращать внимание на тексты объемом 500 символов и более с допустимым количеством ошибок в концентрации не более 5.

Время работы – 5 минут.

Инструкция: «Отметьте первую букву первого ряда на бланке. Ваша задача заключается в том, чтобы быстро и точно просматривать последующие буквы в ряду слева направо и вычеркивать ту, которая идентична первой букве. Время на выполнение задания ограничено 5 минутами.»

3. Методика «Изучение уровня внимания» П. Я.Гальперина, С. Л. Кабылицкой.

Инструкции по выполнению задания следующие: учащимся дается материал с различными ошибками, в том числе ошибками по смыслу. Задача состоит в том, чтобы обнаружить и исправить эти ошибки. Для исправления ошибок в тексте не требуется знание правил, а необходимо только внимание.

Затем раздается текст. Ненайденная ошибка засчитывается ошибкой внимания.

Текст: «Старые лебеди склонили перед ним горые шеи. Зимой в саду расцвели яблони. Взрослые и дети толпились на берегу. Внизу над ними расстилалась ледяная пустыня. В ответ я киваю ему рукой. Солнце доходило до верхушек деревьев и тряталось за ним. Сорняки шипучи и плодовиты. На столе лежала карта нашего города. Самолет сюда, чтобы помочь людям. Скоро удалось мне на машине.» (Содержание ошибок в тексте – 10).

Обработка результатов методики уровня внимания.

Если ученик допустил: от 0 до 2 ошибок – высший; от 3 до 4 – средний; от 5 и более – низкий уровни внимания.

Данные методики полностью соответствуют поставленным целям данного исследования, а также возрасту испытуемых.

2.2 Результаты исследования и их анализ

Чтобы подтвердить эффективность нашего исследования, мы провели диагностику уровней сформированности когнитивных стратегий у младших школьников с помощью методики Г. В. Репкиной, Е. В. Заика.

Перед анализом были изучены характеристики уровней компонентов. Их всего 6, они представлены в Приложении Б. Мы использовали в качестве средства оценки специальный набор вопросов (Приложение Б). Основываясь на систематическом наблюдении за поведением ученика в классе и знании того, что и как он выполняет во время самостоятельной работы в классе и дома. Наша задача – дать четкий ответ на каждый вопрос с помощью предложенных ответов.

Все данные с помощью ключа мы свели в одну таблицу, указав уровень развития каждого компонента отдельно взятого ученика. Полученные данные мы свели в таблицу № 3, 4 и отразили каждый компонент на диаграммах, они представлены на рисунке 1.

Таблица – 3 Характеристика сформированности компонентов учебной деятельности учащихся 3 классов

| № п/п | Фамилия, имя | Компоненты учебной деятельности | | | | |
|-------|--------------|---------------------------------|---------------|------------------|-----------|-----------|
| | | Учебный интерес | Целеполагание | Учебные действия | Контроль | Оценка |
| 1 | Б. Михаил | 1 уровень | 1 уровень | 2 уровень | 2 уровень | 1 уровень |
| 2 | Б. Егор | 2 уровень | 2 уровень | 3 уровень | 1 уровень | 2 уровень |
| 3 | Б. Василиса | 3 уровень | 2 уровень | 3 уровень | 3 уровень | 3 уровень |
| 4 | Г. Захар | 2 уровень | 3 уровень | 2 уровень | 4 уровень | 4 уровень |
| 5 | Г. Амир | 3 уровень | 3 уровень | 2 уровень | 4 уровень | 3 уровень |
| 6 | Г. Василиса | 3 уровень | 4 уровень | 3 уровень | 2 уровень | 2 уровень |
| 7 | Е. Антон | 3 уровень | 3 уровень | 3 уровень | 2 уровень | 2 уровень |
| 8 | Е. Егор | 1 уровень | 1 уровень | 1 уровень | 1 уровень | 1 уровень |
| 9 | Ж. Ярослава | 1 уровень | 1 уровень | 2 уровень | 1 уровень | 3 уровень |
| 10 | З. Иван | 1 уровень | 1 уровень | 1 уровень | 1 уровень | 2 уровень |
| 11 | З. Елизавета | 4 уровень | 2 уровень | 4 уровень | 3 уровень | 3 уровень |
| 12 | И. Милена | 4 уровень | 4 уровень | 5 уровень | 5 уровень | 5 уровень |
| 13 | К. Арсений | 1 уровень | 1 уровень | 1 уровень | 1 уровень | 1 уровень |
| 14 | К. Андрей | 4 уровень | 3 уровень | 2 уровень | 2 уровень | 3 уровень |
| 15 | К. Иван | 2 уровень | 2 уровень | 2 уровень | 3 уровень | 2 уровень |
| 16 | К. Вадим | 3 уровень | 4 уровень | 3 уровень | 4 уровень | 2 уровень |
| 17 | М. Злата | 3 уровень | 2 уровень | 3 уровень | 2 уровень | 1 уровень |
| 18 | Н. Леонид | 2 уровень | 2 уровень | 4 уровень | 2 уровень | 4 уровень |
| 19 | О. Данила | 2 уровень | 2 уровень | 1 уровень | 3 уровень | 1 уровень |
| 20 | П. Мария | 4 уровень | 3 уровень | 5 уровень | 4 уровень | 5 уровень |
| 21 | Р. Алёна | 2 уровень | 3 уровень | 2 уровень | 1 уровень | 2 уровень |
| 22 | С. Виктория | 2 уровень | 2 уровень | 2 уровень | 1 уровень | 1 уровень |
| 23 | С. Елизавета | 4 уровень | 4 уровень | 3 уровень | 2 уровень | 3 уровень |
| 24 | С. Демид | 2 уровень | 3 уровень | 1 уровень | 1 уровень | 2 уровень |
| 25 | Т. Ярослава | 5 уровень | 5 уровень | 6 уровень | 5 уровень | 6 уровень |
| 26 | Т. Елисей | 2 уровень | 2 уровень | 2 уровень | 1 уровень | 1 уровень |
| 27 | Ш. Елисей | 1 уровень | 2 уровень | 1 уровень | 1 уровень | 2 уровень |

Мы свели полученные результаты из таблицы 3 в таблицу 4.

Таблица 4 – Обобщенные данные результатов диагностики

| Уровни | Учебный интерес | Целеполагание | Учебные действия | Контроль | Оценка |
|--------|-----------------|---------------|------------------|----------|--------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| I | 6 | 5 | 6 | 12 | 7 |

Продолжение таблицы 4

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|-----|---|----|---|---|---|
| II | 9 | 10 | 9 | 7 | 9 |
| III | 6 | 7 | 7 | 4 | 6 |
| IV | 5 | 4 | 2 | 3 | 2 |
| V | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 |
| VI | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 |

Затем отобразили полученные результаты графически (рисунок 1).

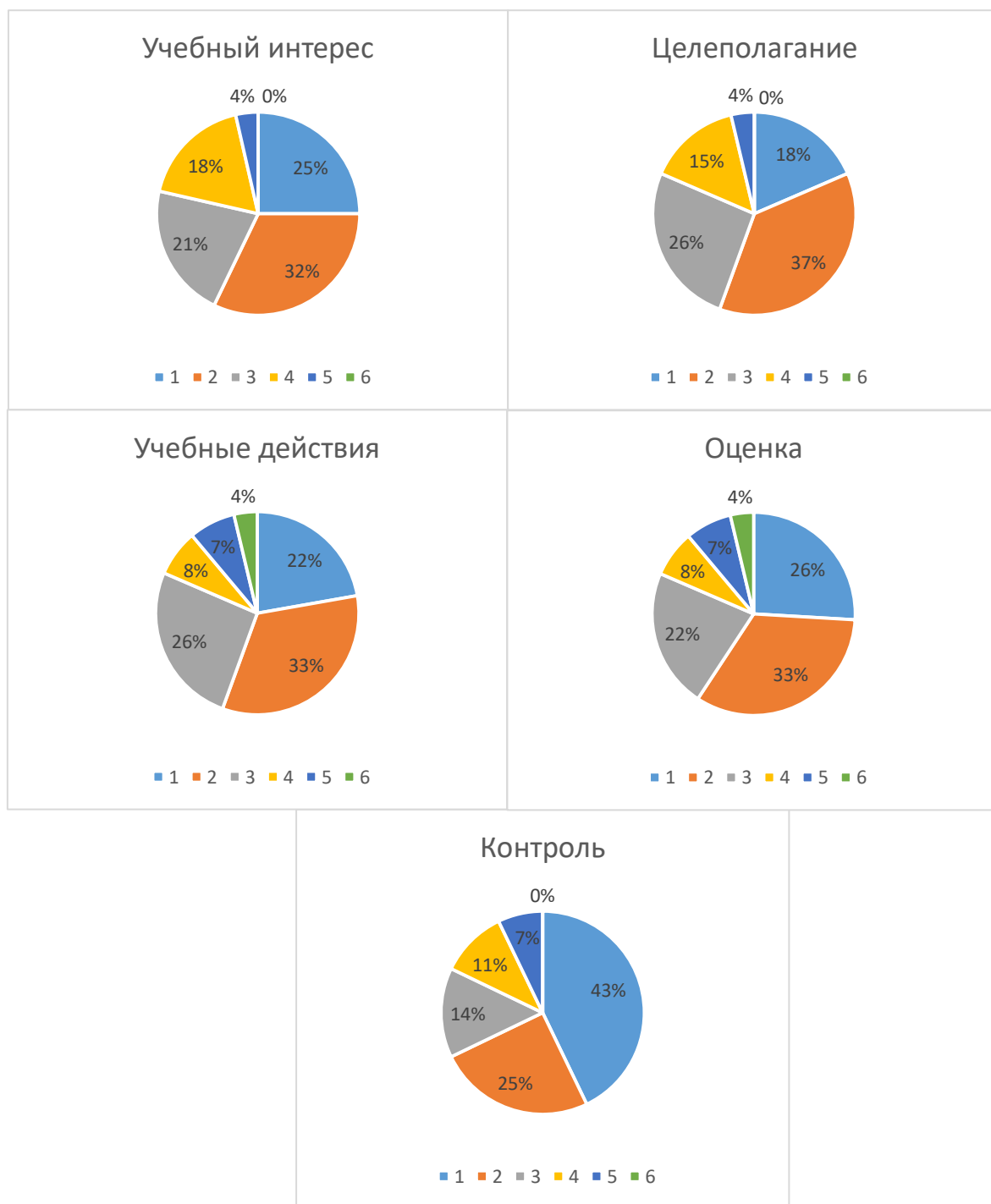


Рисунок 1 – Графические данные результатов исследования

Проанализировав данные, делаем вывод, что учебный интерес у 57% детей соответствует 1-2 уровню, что говорит о низком показателе. У данной категории детей интереса почти нет, кроме случаев, когда есть яркий и забавный материал. Положительные реакции возникают только тогда, когда предоставляется новая информация о конкретных фактах, а не теоретических аспектах. У 39% детей средний уровень сформированности учебной деятельности. Это говорит о том, что у детей проявляются любопытство и интерес к ситуационной науке. Положительные реакции возникают при введении нового теоретического материала, не связанного с методами решения задач, и при применении методов решения новой конкретной задачи, но не системы задач в целом. И лишь 4% детей имеет устойчивый учебно-познавательный интерес.

Следующий компонент учебной деятельности – целеполагание. Проанализировав диаграмму можно сделать вывод, что 55% детей имеют 1 и 2 уровень сформированности целеполагания. У них отсутствуют цели и принятие ограничивается только практическими задачами. Требования реализуются лишь частично. Когда ученик начинает работать, то быстро теряет концентрацию или ведет себя хаотично, не имея четкого представления о том, что именно делать. Он способен выполнять только самые простые задачи (без необходимости достижения промежуточных целей). Теряется и не может ориентироваться в теоретических проблемах. 26% детей обладают 3 уровнем сформированности целеполагания. Учащиеся понимают познавательную задачу и выполняют ее требования. Однако в процессе решения они заменяют их практической задачей, сосредотачиваясь исключительно на практическом аспекте, а не на когнитивной стороне. 15% детей имеют 4 уровень сформированности целеполагания. Установленная цель в области познания остается неизменной в ходе образовательной деятельности и направляет всю процедуру их реализации; требования познавательной задачи четко выполняются. Всего 4% детей занимают 5 уровень. Когда обучающиеся

сталкиваются с новой практической задачей, они сами определяют когнитивную цель и развивают свои действия в соответствии с этой целью.

Следующий компонент учебной деятельности – учебные действия. У 22% детей отсутствуют учебные действия в виде целостных деятельных единиц. Они могут выполнять отдельные операции, но без внутренней связи между ними или способности копировать внешнюю форму действий. 33% детей находятся на втором уровне сформированности учебных действий. Эти ребята нуждаются в поддержке учителя: они осознают необходимость действия, начинают его выполнять, но не могут довести его до конца без помощи учителя. 26% детей достигли третьего уровня сформированности учебных действий. Учащийся может самостоятельно использовать изученные методы для решения новых задач, но не может вносить даже небольшие изменения, чтобы приспособить их к конкретным условиям задачи. У 8% детей четвертый уровень сформированности учебных действий. Учащиеся могут заметить несоответствие между новым заданием и изученным методом; они пытаются изменить знакомый метод самостоятельно, но им нужна помощь учителя, чтобы правильно завершить этот процесс. 7% учащихся имеют возможность самостоятельно разработать последовательность учебных действий. Когда они сталкиваются с новой задачей, они могут самостоятельно создать новый метод действия или изменить уже знакомый. Делая это пошагово, без внешней поддержки, и успешно завершают задачу. Всего лишь 4% детей оперируют принципами построения методов действия и решают новые задачи «на ходу», вытекая из этих принципов, а не модифицируя известные методы.

Следующий компонент учебной деятельности – контроль. 43% детей не осознают и не исправляют допущенные ошибки, даже при многократном повторении действий; у 25% испытуемых контроль осуществляется на уровне неосознанного внимания, и при обнаружении ошибки ученик не может объяснить свои действия. У 14% обучающихся потенциальный

контроль на уровне сознательного внимания. При выполнении нового действия появляется осознание схемы, однако одновременное выполнение образовательной деятельности и ее соотнесение со схемой затруднено. Затем такая корреляция выполняется, ошибки исправляются и оправдываются. 11% учащихся имеют 4-ый уровень сформированности действий контроля. В процессе решения проблем ребенок сосредотачивается на обобщенной схеме, которую он освоил, и успешно связывает процесс решения проблемы с этой схемой, практически исключая возможность ошибок. Всего 7% учеников достигли потенциальный рефлексивный контроль. Решая новую задачу, они успешно используют предыдущую, однако под руководством учителя они осознают неверность схемы в новых условиях и предпринимают попытки исправить свои действия.

И последний компонент учебной деятельности – оценка. 26% обучающихся не умеют оценивать свои действия и не чувствуют в этом необходимости ни самостоятельно, ни по просьбе учителя. 33% детей не пытаются судить о своих действиях, но чувствуют необходимость внешней оценки своего поведения и руководствуются оценками, выставленными учителем. У 22% обучающихся адекватная ретроспективная оценка. Данная часть учеников способны самостоятельно оценить свои действия и обосновать результат, учитывая соблюдение схемы действий. У 8% детей неадекватная прогностическая оценка. Когда данные дети начинают решать новую задачу, они склонны оценивать свои навыки в отношении ее решения. Однако это учитывает только факт знакомства или незнания с задачей, а не возможность изменить известные им методы действий. У 7% детей 5 уровень сформированности действия оценки. Приступая к выполнению новой задачи, они могут оценить свои возможности в ее решении с помощью учителя, но не самостоятельно, учитывая возможность изменения привычных способов действия. Всего только 4% детей имеют актуально-адекватную прогностическую оценку. Когда они начинают

решать новую задачу, они могут самостоятельно оценить свои навыки ее решения, учитывая возможность модификации известных им методов работы.

Проанализировав полученные данные можно сделать вывод, что у детей низкий уровень сформированности базовых компонентов учебной деятельности, а, следовательно, и когнитивных стратегий.

Далее была проведена методика «Изучение уровня внимания» П. Я. Гальперина, С. Л. Кабылицкой.

Детям был роздан бланк с текстом. Было озвучено задание: «Материал, который вы получили содержит разные ошибки, в том числе и смысловые. Ваша задача найти и исправить их». Количество ошибок не озвучивалось намеренно.

Текст: «Старые лебеди склонили перед ним горые шеи. Зимой в саду расцвели яблони. Взрослые и дети толпились на берегу. Внизу над ними расстилалась ледяная пустыня. В ответ я киваю ему рукой. Солнце доходило до верхушек деревьев и тряталось за ним. Сорняки шипучи и плодovиты. На столе лежала карта нашего города. Самолет сюда, чтобы помочь людям. Скоро удалось мне на машине».

Для выполнения данного задания не требуется знание правил, а необходимо лишь только внимание. Неисправленная ошибка – это ошибка внимания.

Обучающиеся отнеслись к данной методике с большим интересом. Присутствовал соревновательный интерес – кто больше найдет ошибок. Дети делали элементарные ошибки, не вчитывались в текст и его смысл. В предложении «Зимой в саду расцвели яблони.» допустили ошибки аж 17 человек! Это говорит о том, что дети не внимательны при выполнении задания. Обработка результатов проходила по следующим параметрам. 0-2 ошибки – высокий уровень, 3-4 – средний; от 5 и более ошибок низкий уровень развития внимания.

Результаты исследования детей отражены в Приложении В. Работы некоторых детей в приложении Г. В таблице № 5 данного параграфа отражены общие результаты исследования по уровням.

Таблица 5 – Результаты исследования обучающихся по методике «Изучение уровня внимания»

| № п/п | Уровень внимания | Количество человек |
|-------|------------------|--------------------|
| 1 | Низкий | 16 |
| 2 | Средний | 7 |
| 3 | Высокий | 4 |

Представим полученные результаты графически (рисунок 2).

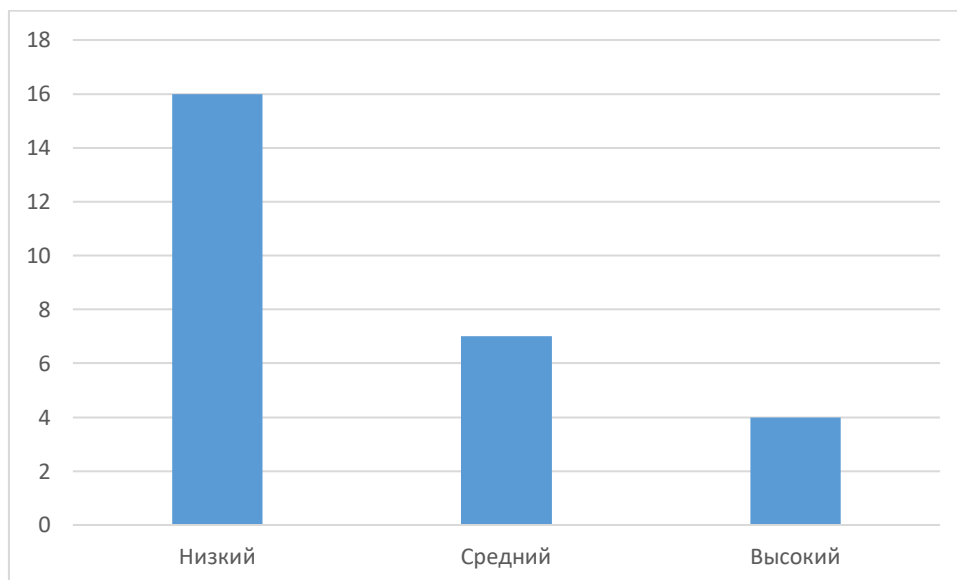


Рисунок 2 – Уровень внимания обучающихся 3 классов

По графику видно, что у 16 человек из 27 низкий уровень развития внимания. Учителю следует найти подход для повышения уровня развития внимания детей.

В дальнейшем была выполнена методика «Корректирующая проба» (тест Бурдона). Она используется для определения объема внимания (по количеству просмотренных букв) и его концентрации – по количеству сделанных ошибок, переключаемость внимания. Данные показатели напрямую взаимосвязаны с уровнем развития когнитивных стратегий.

Детям были розданы бланки с буквами (рисунок 3) и дано задание. Просматривая ряды букв слева направо, вычеркивать такие же буквы, как и первые. Работать нужно быстро и точно. Время работы 5 минут. Для лучшего понимания задания детям был представлен образец выполнения совместно с учителем.

**А К С Н В Е Р А М П А О Б А С З Е А Ю Р А Ц К А Ч П Ш А Ы Т
О В Р К А Н В С А Е Р Н Т Р О Н К С Ч О Д В И О Ц Ф О Т Э С
К А Н Е О С В Р А Е Т Г Ч К Л И А Ы З К Т Р К Я Б Д К П Ш У
В Р Е С О А К В М Т А В Н Ш Л Ч В И Ц Ф В Д Б О Т В Е С М В
Н С А К Р В О Ч Т Н У Ы П Л Ё Н П М Н К О У Ч Л Ю Н Р В Н Ц
Р В О Е С Н А Р Ч К Р Л Ь К У В С Р Ф Ч З Х Р Е Л Ю Р Р К И
Е Н Р А Е Р С К В Ч Ъ Щ Д Р А Е П Т М И С Е М В Ш Е Л Д Т Е
О С К В Н Е Р А О С В Ч Ъ Ш Л О И М А У Ч О И П О О Н А Ы Б
В К А О С Н Е Р К В И В М Т О Б Щ В Ч Ы Ц Н Е П В И Т Б Е З
С Е Н А О В К С Е А В М Л Д Ж С К Н П М Ч С И Г Т Ш П Ъ С К
К О С Н А К С А Е В И Л К Ы Ч Ъ Щ Ж О Л К П М С Ч Г Ш К А Р
О В К Р Е Н Р Е С О Л Т И Н О П С О Ы О Д Ю И О З С Ч Я И Е
А С К Р А С К О В Р А К В С И Н Е А Т Б О А Ц В К Н А И О Т
Н А О С К О Е В О Л Ц К Е Н Ш З Д Р Н С В Ы К И С Н Ъ Ю Н В
В Н Е О С Е К Р А В Т Ц К Е В Л Ш П Т В С Ъ Д В Н З Э В И С
С Е В Н Р К С Т Ъ Е Р З Ш Д С Ч И С Е А П Р У С Ы П С М Т Н
Е Р М П А В Е Г Л И П С Ч Т Е В А Р Ъ М У Ц Е В А М Е И Н Е**

Рисунок 3 – Раздаточный материал по методике «Корректирующая проба (тест Бурдона)»

Каждый ребенок самостоятельно выполнял задание. В классе соблюдалась идеальная тишина, чтобы внимание детей ни на что не отвлекалось. Результаты некоторых детей отражены в приложении Д.

В последствии осуществления обработки данных. Результаты диагностического исследования объема внимания и его концентрации представлены в таблице №6. Графически представлены на рисунке 4. По результатам данных было выявлено, что у 22% (6 человек) объем внимания и концентрации выше нормы. Это говорит о том, что дети внимательны и

сосредоточены при выполнении задания, они успешны в учебе, способны охватить и удерживать внимание на нескольких объектах, выше своей возрастной нормы, сосредоточены при выполнении задания. У 30% детей (8 человек) объем внимания, концентрации и переключаемости находится на уровне нормы. Дети способны концентрироваться на нескольких объектах, при этом сосредоточены только на одном, выполняемом задании в данный момент. У 48% детей (13 человек) концентрация, объем и переключаемость внимания находится на уровне ниже нормы. Данные дети допускают много ошибок при выполнении задания, им достаточно сложно концентрироваться на нескольких элементах, они часто отвлекаются, торопятся перейти к следующему заданию, не заостряв внимание на предыдущем, при этом пропустив важное.

Таблица 6 – Результаты диагностического исследования объема внимания и его концентрации

| № п/п | Объем внимания и концентрация | Количество человек |
|-------|-------------------------------|--------------------|
| 1 | Ниже нормы | 13 |
| 2 | Норма | 8 |
| 3 | Выше нормы | 6 |

Представим полученные результаты графически (рисунок 4).

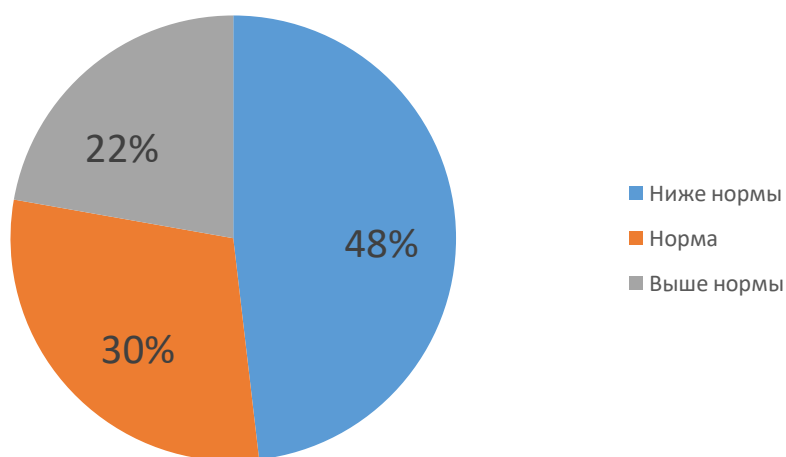


Рисунок 4 – Графическое представление данных по методике «Корректурная проба (тест Бурдона)»

Таким образом, на основании полученных данных можно сделать вывод, что у младших школьников наблюдаются следующие нарушения внимания: неустойчивость, сниженная концентрация, повышенная отвлекаемость, низкая концентрация, различная степень распределения, малый объем.

Таким образом, результаты нашего диссертационного исследования показывают, что у младших школьников уровень формирования когнитивных стратегий находится ниже нормы. Согласно результатам диагностики, было обнаружено, что у большинства учащихся низкий уровень развития когнитивных стратегий, в то время как наименьшее количество учеников достигает среднего уровня, при этом наименьшее число учащихся демонстрирует средний уровень, и лишь небольшая доля обладает высоким уровнем сформированности. Таким образом, результаты нашего исследования подчеркивают необходимость проведения педагогической работы, направленной на развитие когнитивных стратегий у младших школьников с использованием комплекса учебных занятий.

2.3 Комплекс упражнений, направленных на формирование когнитивных стратегий у младших школьников

Представим комплекс упражнений, способствующих формированию когнитивных стратегий у младших школьников. Этот комплекс был создан в полном соответствии с существующими требованиями к оформлению развивающих занятий для детей и определяет собой цели, задачи и содержание образовательного процесса.

Комплекс упражнений адресован ученикам начальной школы и ориентирован на успешное формирование у детей когнитивных стратегий.

Цель: формирование когнитивных стратегий у младших школьников.

Задачи:

– развитие и тренировка познавательных и мыслительных процессов у младших школьников;

– формирование у детей целеполагания;

– умение работать с полученной информацией.

Педагогические условия, которые способствуют реализации на практике комплекса упражнений: осуществление совместной деятельности учащихся и педагога.

Возраст учащихся школы: 8-10 лет (учащиеся 3-4 классов).

В соответствии с данными аспектами был разработан комплекс упражнений, включающий 3 раздела.

Первый раздел «Поиск информации и понимание прочитанного» включает в себя три упражнения:

– умение определять тему и главную мысль текста;

– умение составлять план текста: расчленять текст на смысловые части, озаглавить их;

– умение отвечать на вопросы по содержанию текста.

Второй раздел «Преобразование и интерпретация информации» состоит из двух упражнений:

– умение создавать, применять и преобразовывать знаки и символы, модели и схемы для решения учебных и познавательных задач;

– умение преобразовывать информацию из сплошного текста в схемы, таблицы.

Третий раздел «Применение и представление информации» состоит из одного упражнения:

– умение устно составлять небольшое монологическое высказывание по предложенной теме, по заданному вопросу.

Четвертый раздел «Оценка информации» включает в себя также одно упражнение:

– умение устно высказывать свое отношение к тексту или описываемым событиям на основе собственных знаний.

Каждое упражнение предусматривает сначала работу с учителем, затем в группах либо в парах, в заключении самостоятельная работа. Данный способ будет успешно формировать когнитивные стратегии у младших школьников.

Раздел 1 Поиск информации и понимание прочитанного.

Упражнение 1. Умение определять тему и главную мысль текста.

Тема текста – это то, о чём или о ком говорится в тексте.

Если мы ответим на вопрос, о чём текст, мы определим его тему. Чаще всего тему можно описать одним словом, например, «весна». Автор может отразить тему в самом заглавии произведения.

Главная мысль текста – это то важное, что хочет сказать автор читателям.

Чтобы правильно определить главную мысль произведения, нужно задать вопрос: «Для чего автор писал текст?» Главная мысль не укладывается всего в одно слово, но может быть выражена одним или двумя предложениями.

Совместно с учителем.

Задание: прочитайте текст и определите тему и главную мысль текста.

Тема текста: К. Д. Ушинского «Ласточка» [42]. Главная мысль текста: нельзя разорять гнезда, нужно беречь природу.

Работа в группах.

Задание: прочитайте текст и определите тему и главную мысль текста.

Тема текста: М. М. Пришвин «Еж» [42]. Главная мысль текста: нужно беречь природу и заботиться о животных.

Работа самостоятельно.

Задание: прочитайте текст и определите тему и главную мысль текста.

Тема текста: Л. Н. Толстого «Котенок» [42]. Главная мысль текста: нужно любить и заботиться о братьях наших меньших.

Упражнение 2. Умение составлять план текста: расчленять текст на смысловые части, озаглавливать их.

Предлагается набор алгоритмов, включающий в себя все этапы обучения детей навыкам пересказа, разработке плана и созданию текста. Представленные шаги необходимы для разработки плана текста.

1. Прочитать текст. Определить начало, середину, окончание текста.
2. Выделить части по смыслу.
3. Определить основную мысль каждой части.
4. Перечитать каждую часть в отдельности, озаглавить ее.
5. Проверить, нет ли повторных названий, все ли части озаглавлены, главная ли мысль части вынесена в название.
6. Записать план текста.

Совместно с учителем.

Рассказ Л. Н. Толстого «Зайцы» [42].

Задание: составить план текста по алгоритму.

Работа в группах.

Рассказ М. М. Пришвина «Разговор деревьев» [42].

Задание: составить план текста по алгоритму.

Индивидуальная работа.

Рассказ М. М. Пришвина «Журка» [42].

Задание: составить план текста по алгоритму.

Упражнение 3. Умение отвечать на вопросы по содержанию текста.

На данном занятии происходит итог предыдущих тем. Чтобы уметь отвечать на вопросы по тексту нужно пройти предыдущие этапы работы с текстом

Совместно с учителем.

Задание: прочитайте рассказ К. Г. Паустовского «Кот ворюга». [42] и ответьте на вопросы.

Вопросы по тексту.

1. Почему ребята называли кота «Ворюгой»? Потому что рыжий кот воровал каждую ночь.

2. Почему рыбалка была сорвана? Потому что кот однажды разрыл жестяную банку с червями, есть червей не стал, но опрокинул ее, всех червей склевали куры.

3. Как кот оказался под домом. Когда кот украл среди бела дня кукурузу с окунями, ребята погнались за котом, он взобрался сначала на дерево, затем спрыгнул и залез под крыльцо дома.

4. Кто и как поймал кота? Ленка. Он повязал сушеную рыбку на веревку, кот вцепился в нее и вытащили.

5. Как поступили ребята, поймав кота. Закрыли его в чулан и накормили досыта. Кот после этого стал довольным и воровать перестал.

6. Какой благородный поступок совершил кот? Когда кур влезли на стол в саду, кот прыгнул и разогнал всех, зацепился когтями за петуха и гонял его по двору. С тех пор куры перестали воровать.

7. Как переименовали кота ребята? Милиционером.

Работа по парам.

Прочитайте текст Н. И. Сладкова «Лесные силачи» [42] и ответьте на вопросы по очереди.

Вопросы по тексту.

1. Что за соревнования начались после первой капли дождя? Начался дождь, а после дождя всегда грибы быстро растут. Начались соревнования по росту.

2. Что за лесные силачи соревновались в лесу? В данном произведении говорится о трех грибах: гриб подосиновик, гриб подберезовик, гриб моховик.

3. Расскажите, как соревновались гриб подберезовик и гриб подосиновик? Подберезовик поднял листик березы и улитку, подосиновик три листика осины и лягушонка.

4. Как пытался победить гриб моховик? В произведении автор более эмоционально описывает стремление к победе гриба-моховика. Он раззадорился, расхвастался. Раздвинул головой мох, подлез под толстый сучок и стал выжимать. Жал-жал, жал-жал – не выжал. Только шляпку свою раздвоил: как заячья губа стала.

5. Кто одержал победу, и какая награда была? Гриб подосиновик, награда – алая шапка чемпиона.

Индивидуальная работа.

Прочитайте текст Н. И. Сладкова «Отчего у лисы длинный хвост?» [42] и ответьте на вопросы устно.

Вопросы по тексту.

1. Почему лисята не высовываются полностью из обжитой норы? Потому что страшно выйти из обжитого места. Поэтому лисята выходят постепенно, сперва носик высунут, затем туловище, при этом хвостик оставляя в норе. Так им не сильно страшно.

2. Как белый свет манит лисят? Вся природа зовет лисят: цветы говорят понюхайте нас! Камни шумят потрогайте нас! Жуки скрипят: словите нас!

3. Так отчего у лисы длинный хвост? Конечно от любопытства.

Раздел 2. Преобразование и интерпретация информации.

Упражнение 1. Умение создавать, применять и преобразовывать знаки и символы, модели и схемы для решения учебных и познавательных задач.

На данном занятии будем учиться преобразовывать знаки, символы, схемы в текст. Для лучшего усвоения и закрепления этого навыка работа будет проделана сначала совместно с учителем, затем по парам, и в заключении самостоятельно.

Совместно с учителем.

Задание: Рассмотрите схему, составьте рассказ, и озаглавьте его.

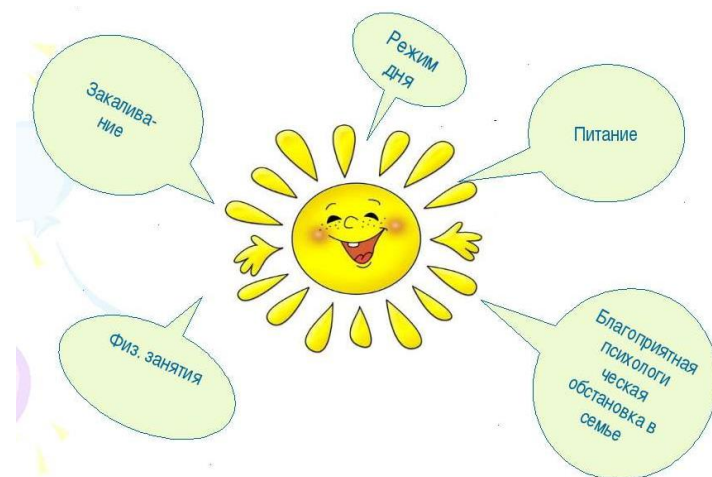


Рисунок 5 – Раздаточный материал для совместного задания.

Задавая детям наводящие вопросы, определяем тему нашего текста: *Здоровый образ жизни школьника*. Далее, пройдемся по каждому компоненту – это правила. Составляем предложение про правила ЗОЖ. *Чтобы быть здоровым, необходимо соблюдать следующие правила*. Далее рассказываем про каждое правило отдельно. *Обязательно нужно соблюдать режим дня. Чтобы утром легко встать в школу, нужно ложиться с 21:00-22:00 часов. Питание у ребенка должно быть сбалансированным. В рационе должны быть белки, жиры и углеводы. Для ребенка очень важно есть каждый день фрукты. По утрам необходимо делать зарядку хотя бы из 5 упражнений. Она дает бодрость на весь день. Закаливание укрепит организм, и вирусы не смогут его атаковать. Для того, чтобы школьник был здоровым и счастливым – должна быть благоприятная психологическая обстановка в семье*.

Работа в группах.

Задание: Рассмотрите схему, составьте рассказ, и озаглавьте его.



Рисунок 6 – Раздаточный материал к заданию

На картинке изображены правила безопасного поведения зимой. Задача детей составить эти правила. Рассказать, как можно и нельзя себя вести зимой на улице, на горке, дороге.

Индивидуальная работа.

Задание: Рассмотрите схему, составьте рассказ, и озаглавьте его.

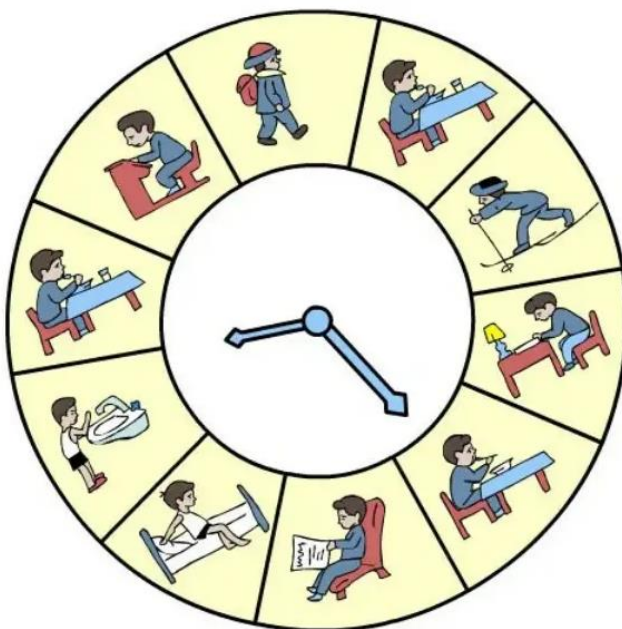


Рисунок 7 – Раздаточный материал к заданию

На картинке мы видим режим для школьника. Задача детей, используя картинку рассказать про свой режим дня.

Упражнение 2. Умение преобразовывать информацию из сплошного текста в схемы, таблицы.

На предыдущем занятии мы преобразовывали схему в текст, сегодня мы научимся преобразовывать информацию из текста в схемы, таблицы.

Совместно с учителем.

Задание: прослушать текст, определить главную тему текста, и составить схему.

Тема текста: «Государственные символы России» [43].

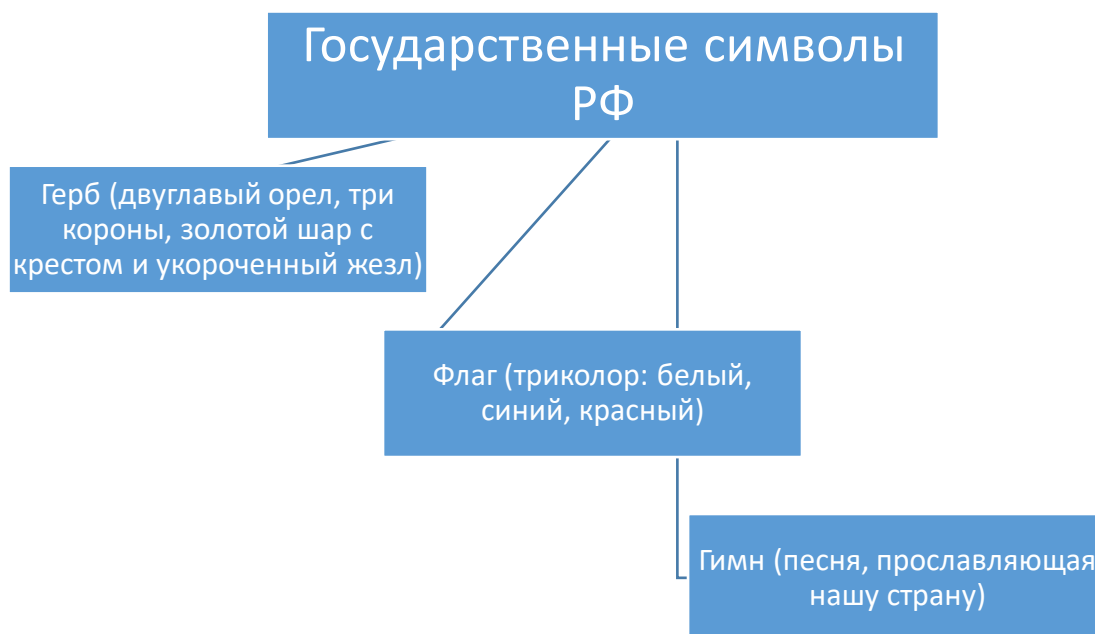


Рисунок 8 – Схема преобразования из текста

Работа в группах.

Задание: прослушать текст, определить главную тему текста, и составить схему. Текст «Времена года» [42].

Главная тема текста – это описание времен года. Каждое время года уникально по-своему.

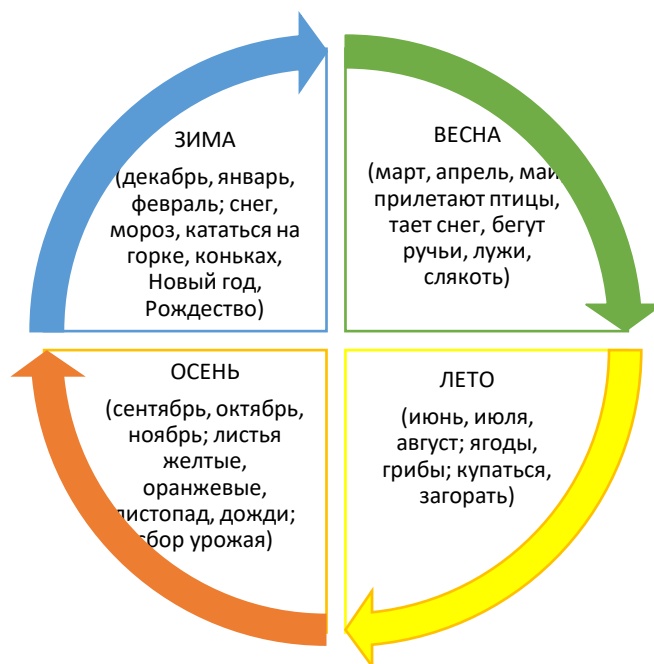


Рисунок 9 – Схема преобразования из текста

Индивидуальная работа.

С помощью схемы составить рассказ о своей семье. Назвать «Моя семья». Показать из скольких человек состоит ваша семья, возраст каждого члена семьи, где работают родители, увлечения.

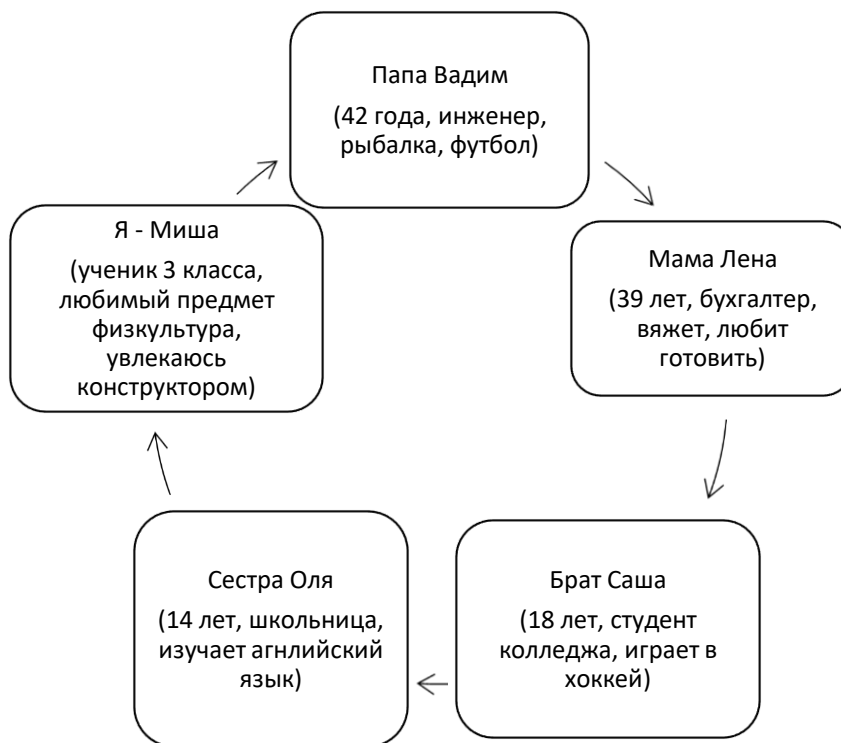


Рисунок 10 – Образец выполнения самостоятельного задания

Раздел 3. Применение и представление информации.

Упражнение 1. Составлять устно небольшое монологическое высказывание по предложенной теме, по заданному вопросу.

Совместно с учителем.

Задание: составить текст из 5-10 предложений по заданной теме.

Тема: Мой добрый поступок. Вопрос: Какой добрый поступок ты совершал в жизни?

Когда мне было 8 лет, мама впервые меня оставила одного дома. Мне было страшно, но я решил перебороть свой страх. Чтобы не думать о своем страхе, решил сделать что-то приятное для мамы. Она придет и обрадуется!

Первым делом я полил цветы, вытер пыль, где смог достать. Убрал за котом, помыл его горшок и насыпал новый наполнитель. Подумав, что, придя с работы мама будет голодной сделал нам по бутерброду.

Вечером, когда мама пришла, она очень обрадовалась и сказала: «Какой ты сынок, молодец!»

Работа в парах.

Задание: составить текст из 5-10 предложений по заданной теме.

Тема: Мой любимый праздник. Вопрос: опиши почему ты любишь так сильно именно этот праздник?

Пример. Я очень люблю праздники. Потому что в эти дни вместе собирается вся семья, у всех хорошее настроение. Мой самый любимый праздник – это день рождения! Каждый год родители будят меня с утра и начинают крепко обнимать. В школе поздравляют одноклассники и учителя. А вечером дома собирается много гостей. Мама готовит вкусные блюда. Самый любимый момент в день рождения – это посмотреть какие подарки мне подарили. Незабываемые впечатления!

Индивидуальная работа.

Задание: составить текст из 5-10 предложений по заданной теме.

Тема: Я - супергерой. Вопрос: Представь, что ты супергерой. Какими силами ты бы обладал? И как победил бы зло?

Раздел 4. Оценка информации.

Упражнение 1. Умение устно высказывать свое отношение к тексту или описываемым событиям на основе собственных знаний.

Совместно с учителем.

Задание: внимательно прослушайте текст и выскажите свое отношение к тексту или описываемым событиям.

Текст: В. А. Сухомлинского «Бабушка отдыхает».

Пришла из школы маленькая Галинка. Открыла дверь, что-то хотела весело сказать маме. Но мама пригрозила Галинке пальцем и прошептала:

– Тихо, Галинка, бабушка отдыхает. Целую ночь не спала, болело сердце.

Галинка тихонько подошла к столу, положила портфель. Пообедала и села учить уроки. Читает книжку тихо, про себя, чтобы не разбудить бабушку.

Открылась дверь, пришла Оля, подружка Галинки. Она громко сказала:

– Галинка, слушай...

Галинка погрозила ей пальцем, как мама, и прошептала:

– Тихо, Оля, бабушка отдыхает. Целую ночь она не спала, болело сердце.

Сели девочки к столу и рассматривают рисунки.

А из закрытых бабушкиных глаз выкатились две слезинки.

Когда бабушка встала, Галинка спросила:

– Бабушка, почему вы во сне плакали?

Бабушка улыбнулась, приголубила Галинку. В ее глазах светилась радость.

Ответ: Рассказ носит поучительный характер. Автор рассказывает о том, что необходимо уважать старших и относиться с заботой друг о друге.

Работа в парах.

Задание: внимательно прочитайте текст и выскажите свое отношение к тексту или описываемым событиям. Старайтесь не повторять друг друга, и мыслить шире.

Ребятам раздается текст В. А. Сухомлинского «Кому же идти за дровами?».

На краю села жила вдова с тремя сыновьями. Два сына уже взрослые юноши, высокие, статные, славные, красивые. А третий – подросток Юра – маленький, тоненький, как тростинка.

Было это зимой. Выпал глубокий снег, дул северный ветер, трещал мороз. Мать говорит – как будто сама себе, но, чтобы дети слышали:

– Холодно, дети. А дров нет... Кому же за дровами идти?

Молчат старшие сыновья, нагнули головы, смотрят в землю и печь колупают.

– Я пойду за дровами, мама, – сказал младший сын.

– А мороза ты не боишься? – спрашивает мать и на старших сыновей поглядывает.

– Нет, не боюсь, – отвечает сын и одевается.

– Ну что ж, иди, Юра, – сказала мать, крепко подпоясала и поцеловала сына.

Пошёл Юра. И сразу стало в хате так тихо, будто всё живое, что есть на свете, прислушивалось и думало: что же будет? И ветер на дворе затих. Два старших сына подняли головы, посмотрели на мать и сказали:

– Мы тоже пойдём в лес, мама.

– Идите, сыны, – прошептала мать и заплакала от радости.

Прочитав его, ребята должны рассказать друг другу свое отношение к тексту.

Индивидуальная работа.

Задание: внимательно прочитайте текст и выскажите свое отношение к тексту или описываемым событиям. Старайтесь не повторять друг друга, и мыслить шире.

Ребятам раздается текст В. А. Сухомлинского «Именинный обед».

У Нины большая семья: мать, отец, два брата, две сестры, бабушка. Нина самая маленькая: ей девять лет. Бабушка самая старшая; ей восемьдесят два года. Когда семья обедает, у бабушки дрожит рука. Все к этому привыкли и стараются не замечать. Если же кто-нибудь посмотрит на бабушкину руку и подумает: почему она дрожит? – рука ее дрожит еще сильнее. Несет ложку бабушка – ложка дрожит, капельки на стол капают.

Скоро день рождения Нины. Мать сказала, что на ее именины будет обед. Она с бабушкой испечет большой сладкий пирог. Пусть Нина пригласит своих подруг.

Пришли гости. Мама накрывает стол белой скатертью. Нина подумала: и бабушка за стол сядет, а у нее рука дрожит. Подруги смеяться будут, расскажут всем в школе.

Нина сказала тихонько маме:

– Мама, пусть бабушка сегодня за стол не садится...

– Почему? – удивилась мама.

– У нее рука дрожит... Капает на стол...

Мама побледнела. Не сказав ни слова, она сняла со стола белую скатерть и спрятала в шкаф.

Мама долго сидела молча, потом сказала:

– У нас сегодня бабушка больна. Именинного обеда не будет.

Поздравляю тебя, Нина, с днем рождения. Мое тебе пожелание: будь настоящим человеком.

Прочитав его, ребята должны рассказать друг другу свое отношение к тексту.

Для того, чтобы комплекс упражнений реализовался успешно, можно использовать памятку «Когнитивные стратегии для эффективного обучения».

Применяя эти упражнения, мы можем полностью раскрыть образовательный потенциал младших школьников и легко достигнуть

поставленных целей. Стратегии когнитивного обучения предлагают разнообразие инновационных приемов следующими способами.

1. Разбиение на фрагменты. Это когнитивная стратегия обучения, которая предполагает разбиение больших фрагментов информации на более мелкие, более управляемые фрагменты. Поступая так, обучающиеся могут лучше обрабатывать и запоминать информацию, поскольку они могут сосредоточиться на меньших, более значимых фрагментах информации за раз.

Например, вместо того, чтобы пытаться запомнить большой текст, обучающийся может разбить его на группы. Эта стратегия может быть особенно полезна при написании диктантов и изложений, а также пересказа.

2. Визуализация – это когнитивная стратегия обучения, которая включает в себя создание мысленных образов, помогающих учащимся лучше понимать и запоминать информацию. Когда учащиеся могут видеть информацию в своем сознании, она становится более конкретной и ее легче запоминать.

Например, при изучении частей растения учащийся может визуализировать изображение растения с надписями для каждой части.

3. Символика – это когнитивная стратегия обучения, которая включает использование вспомогательных средств для запоминания информации. Символика может представлять собой сокращения, фразы или визуальные подсказки, которые помогают учащимся запоминать информацию.

Например, чтобы запомнить падежи в русском языке, учащийся может использовать аббревиатуру «Иван Родил Девчонку, Велел Тащить Пеленку».

4. Поэтапное повторение – это когнитивная стратегия обучения, которая включает в себя повторение информации через определенные промежутки времени. Делая интервалы между повторениями информации, учащиеся укрепляют свою память и предотвращают забывание.

Выводы по 2 главе

Для проверки выявленных теоретических аспектов было проведено исследование по уровню формирования когнитивных стратегий у младших школьников.

Сделали мы это с помощью диагностики подходящих методик.

Исследование проводилось на обучающихся 3-х классов МБОУ «Школы-интерната спортивного профиля г. Челябинска».

В ходе проведения исследования было выявлено, что уровень сформированности базовых компонентов учебной деятельности у обучающихся находится на низком уровне. 59% детей имеют низкий уровень развития внимания. У 48% детей концентрация, объем и переключаемость внимания находится на уровне ниже нормы. Данная категория детей допускают много ошибок при выполнении задания, им достаточно сложно концентрироваться на нескольких элементах, они часто отвлекаются, торопятся перейти к следующему заданию, не заостряя внимание на предыдущем, при этом пропустив важное.

Тот факт, что низкий процент уровня сформированности когнитивных стратегий преобладает над средним уровнем говорит о том, что нужно направить работу на повышение уровня когнитивных стратегий у младших школьников.

Представим комплекс упражнений, способствующих формированию когнитивных стратегий у младших школьников. Этот комплекс был создан в полном соответствии с существующими требованиями к оформлению развивающих занятий для детей и определяет собой цели, задачи и содержание образовательного процесса.

Комплекс предлагаемых упражнений адресован ученикам начальной школы и ориентирован на успешное формирование у детей когнитивных стратегий.

Цель: формирование когнитивных стратегий у младших школьников.

Задачи:

- развитие и тренировка познавательных и мыслительных процессов у младших школьников;
- формирование у детей целеполагания;
- умение работать с полученной информацией.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Определив актуальность данного исследования формирования когнитивных стратегий во введении, мы постарались выявить причины, а также заодно и пути возможного практического решения имеющейся проблемы, при этом опираясь на представления различных российских и зарубежных педагогов и психологов.

В ходе работы были рассмотрены теоретические аспекты: по результатам изучения различных исследований по вопросу формирования когнитивных стратегий у обучающихся начальной школы, нами были выполнены поставленные задачи и получены следующие результаты:

«Когнитивные стратегии – это устойчивый комплекс целенаправленно организованных субъектом действий, направленных на обработку и усвоение учебной информации, и решение различных типов учебных задач» [19].

В структуру когнитивных стратегий входят действия, направленные на получение, поиск и фиксацию информации; понимание и преобразование информации; применение и представление информации; оценка достоверности получаемой информации.

Формирование когнитивных стратегий у младших школьников на уроках осуществляется с помощью специальных методов и технологий. При правильном подборе педагогом начальных классов специальных заданий, направленных на развитие познавательной деятельности учащихся, с использованием технологий, формируется когнитивные стратегии, в том числе у учеников с ОВЗ.

Для осуществления диагностики формирования когнитивных стратегий учащихся начальных классов на практике применялись такие методики: «Методика оценки уровня сформированности учебной деятельности по опроснику» Г. В. Репкиной, Е. В. Заика; методика

«Корректурная проба» (тест Бурдона); методика «Изучение уровня внимания» (П. Я. Гальперина, С. Л. Кабылицкой).

Исследование проводилось на обучающихся с ОВЗ 3-х классов МБОУ «Школы-интерната спортивного профиля г. Челябинска».

В ходе проведения исследования было выявлено, что уровень сформированности базовых компонентов учебной деятельности у обучающихся находится на низком уровне. 59% детей имеют низкий уровень развития внимания. У 48% детей концентрация, объем и переключаемость внимания находится на уровне ниже нормы. Данная категория детей допускают много ошибок при выполнении задания, им достаточно сложно концентрироваться на нескольких элементах, они часто отвлекаются, торопятся перейти к следующему заданию, не заостряя внимание на предыдущем, при этом пропустив важное.

С целью повышения уровня формирования когнитивных стратегий у младших школьников в учебной деятельности был разработан комплекс занятий, направленный на развитие и тренировку познавательных и мыслительных процессов у младших школьников; на формирование у детей целеполагания; на умение работать с полученной информацией. Комплекс занятий включает в себя 3 раздела. Первый раздел «Поиск информации и понимание прочитанного» состоит из 3 упражнений. Дети научатся основательно работать с текстом. Понимать смысл прочитанного, выделять главную мысль. Второй раздел «Преобразование и интерпретация информации» состоит из 2 упражнений. В процессе прохождения данного раздела дети научатся преобразовывать информацию из знаков и символов в текст, и наоборот преобразовывать тексты в схемы, символы. В результате прохождения третьего раздела «Применение и представление информации» ученики смогут составлять небольшое монологическое высказывание по предложенной теме, по заданному вопросу. Четвертый раздел «Оценка информации» включает в себя также одно упражнение. Где учащиеся научатся высказывать свое отношение к тексту или описываемым событиям

на основе собственных знаний. На занятиях используются рассказы отечественных авторов М.М. Пришвина, Н.И. Сладкова, Л.Н. Толстова, а также поучительные рассказы, что соответствует возрасту и развитию учеников.

Таким образом на основе рассмотренных теоретических аспектов формирования когнитивных стратегий у младших школьников, проведено исследование, обработаны результаты исследования, разработан и рекомендован комплекс упражнений, позволяющий формировать у детей когнитивные стратегии в учебной деятельности. Следовательно, цель и задачи исследования достигнуты.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Асмолов А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия. От действия к мысли: пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бугрменская, И. А. Володарский и др. – Москва : Просвещение, 2010 – 152 с.
2. Баранова О. И. Формирование умений целеполагания у учащихся начальной школы (технологический аспект) / О. И. Баранова // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2009 – №9. – С. 89-94.
3. Иваньшина Е. В. Метакогнитивные образовательные технологии как средство достижения метапредметных результатов образования / Е. В. Иваньшина // Модели организации внеурочной деятельности в соответствии с требованиями ФГОС, 2013 – № 18 – URL: http://www.erono.ru/art/?ELEMENT_ID=1666
4. Князькова Т. В. Освоение учащимися доступных способов природы и общества / Т. В. Князькова. – URL: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/zdorovyy-obraz-zhizni/2014/02/18/osvoenie-uchashchimisya-dostupnykh-sposobov>
5. Березина Т.Н. Развитие когнитивных способностей, как проблема практической психологии / Т. Н. Яниа // Педагогика и психология образования. – 2009. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-kognitivnyh-sposobnostey-kak-problema-prakticheskoy-psihologii>. (дата обращения: 17.03.2023).
6. Лазарева О. Н. Формирование когнитивных и метакогнитивных стратегий младших школьников в процессе обучения предмету «Окружающий мир» / О. Н. Лазарева, Е. А. Быстрова // Молодежь в науке: Новые аргументы. – Липецк: Научное партнерство «Аргумент», 2019– 232 с.
7. Лазарева О. Н. Формирование у младших школьников когнитивных и метакогнитивных стратегий в процессе изучения курса

«Окружающий мир» / О. Н. Лазарева, Е. А. Быстрова // Когнитивные исследования в образовании: сб. науч. ст. / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2019 – С.

8. Муштавинская И. В. Роль технологии развития критического мышления в формировании метакогнитивных умений учителя и ученика / И. В. Муштавинская // Проблемы и перспективы развития образования: материалы II междунар. науч. конф. (г. Пермь, май 2012 г.). – Пермь: Меркурий, 2012 – С. 19-24.

9. Асадулаева Ф.Р. Особенности постановки и решения учебной задачи младшими школьниками / Ф.Р. Асадулаева, У. Ш. Магомедханова // Мир науки, культуры, образования. – 2017. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-postanovki-i-resheniya-uchebnoy-zadachi-mladshimi-shkolnikami?ysclid=lrwg37wyzs167145276>. (дата обращения: 07.04.2023)

10. Павлов Д. Н. О некоторых проблемах определения термина «когнитивная стратегия» / Д. Н. Павлов // Вопросы когнитивной лингвистики, 2006 – № 2 – С. 62-66. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/o-nekotoryh-problemah-opredeleniya-termina-kognitivnaya-strategiya> (дата обращения: 02.12.2023).

11. Петрова И. В. Формирование познавательных универсальных учебных действий обучающихся в образовательном пространстве начальной школы / И. В. Петрова; дисс. на соис. уч. степ. канд. пед. наук 13.00.01. – Киров, 2016 – https://marsu.ru/science/dissertation/avto-ref/2016/06/Petrova/D_issertaciya_Petrova.pdf (дата обращения: 03.12.2023).

12. Петросова Р. А. Методика обучения естествознанию и экологическое воспитание в начальной школе / Р. А. Петросова, В. П. Голов, В. И. Сивоглазов; учебное пособие для студентов сред. пед. учеб. заведений. – Москва: Академия, 2000 – 176 с.

13. Платонов К. К. Краткий словарь психологических понятий / К.К. Платонов. – Москва : Просвещение, 1983 – 608 с.

14. Психологическая характеристика младшего школьного возраста. URL: https://studopedia.ru/12_92866_psihologicheskaya-harakteristika-mladshego-shkolnogo-vozrasta.html (дата обращения: 16.07.2023).
15. Пырьева В. В. Кейсовая технология обучения и ее применение при изучении темы / В. В. Пырьева // Информатика и образование. – 2009 – №11 – С. 25-28.
16. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий / Г. К. Селевко. – Москва : Народное образование, 2005 – 369 с.
17. Метапознание: определение понятия, концептуальные модели и методы исследования / М. А. Скрыбин. – Москва : Наука, 2003 – 135 с.
18. Слепова Е. Ю. Динамика формирования учебно-исследовательских умений младших школьников / Е. Ю. Слепова. – URL: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/raznoe/2014/11/23/dinamika-formirovaniya-uchebno-issledovatel'skikh-umeniy> (дата обращения: 30.11.2023).
19. Сорокина Т. В. Понятия: «деятельность», «учебная деятельность» / Т. В. Сорокина. – URL: <https://infourok.ru/statya-ponyatiya-deyatelnost-uchebnaya-deyatelnost-2490355.html> (дата обращения: 27.06.2019).
20. Степин В. С. Моделирование / В. С. Степин, Г. Б. Гутнер, Ф. И. Голдберг. – URL: <https://gtmarket.ru/concepts/7025> (дата обращения: 19.09.2023).
21. Стратегия и стратегические решения. – URL: https://studme.org/1221060518648/menedzhment/strategiya_strategicheskie_reshe_niya (дата обращения: 08.10.2023).
22. Трошина С. Развивающее обучение Эльконина - Давыдова: цель, психологические основы и особенности / С. Трошина. –URL: <https://psychologist.tips/2860-razvivayushhee-obuchenie-elkonina-davydova-tsel-psiologicheskie-osnovy-i-osobennosti.html> (дата обращения: 25.09.2023).

23. Умалатова А. А. Методы изучения природы / А. А. Умалатова. – URL: <https://multiurok.ru/index.php/files/priezentatsiia-mietody-izuchieniia-prirody.html> (дата обращения: 23.12.2023).
24. Цыганов А. В. Инновационные подходы в моделировании процесса / А. В. Цыганов // Известия государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2015 – № 3 – С. 136-143. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnye-podhody-v-modelirovanii-uchebnogo-protssessa> (дата обращения 05.11.2023).
25. Чернята А. А. Основные принципы развивающего обучения / А. Чернята. – URL: <https://infourok.ru/osnovnie-principi-sistemi-razvivayuschego-obucheniya-2136803.html> (дата обращения: 13.06. 2023).
26. Ширнина М. Б. Оценка сформированности навыков работы с учащимися основной школы / М. Б. Ширнина. – URL: <https://nsportal.ru/shkola/obshchepedagogicheskie-ekhnologii/library/2015/10/09/otsenka-sformirovannosti-navykov-raboty> (дата обращения: 04.11.2023).
27. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. Проблемы возрастной и педагогической психологии / Д. Б. Эльконин; под ред. Д. И. Фельдштейна. – Москва : Международная педагогическая академия, 1995
28. Носикова Я. Н. Развитие познавательной самостоятельности младшего школьника в условиях ФГОС / Я. Н. Носикова // Начальная школа. – 2014 – № 2 – с 12 – 14
29. Осипова Н.В. и др. Показатели сформированности универсальных учебных действий, обучающихся / Н. В. Осипова // Управление начальной школой. – 2010 – №10. – 65 с.
30. Бухарова И. С. Проблемный подход в обучении: «выход за пределы» / И. С. Бухарова // Начальная школа. – 2014 – № 6 – С. 23-26.
31. Ходаева Л. Ю. Формирование ключевых компетенций младших школьников на основе деятельностного метода обучения // Л. Ю. Ходаева Управление начальной школой. – 2013 – № 5 – С. 23 – 25

32. Цукерман Г. А. Введение в школьную жизнь: Программа адаптации детей к школьной жизни / Г. А. Цукерман. – Москва : Московский центр качества образования, 2010 – 156 с.
33. Цукерман Г. А. Как младшие школьники учатся учиться / Г. А. Цукерман. – Москва : Рига: Педагогический центр «Эксперимент», 2006 – 354 с.
34. Чуракова, Р. Г. Направления внутришкольного контроля и механизмы их реализации / Под общ.ред. проф. Р.Г.Чураковой. – Москва : Академкнига, 2013 – 144 с.
35. Холодная М. А. Когнитивные стили: О природе индивидуального ума : учеб. пособие / М. А. Холодная – Москва, 2002. – С. 248
36. Когнитивные предикторы академической успешности у дошкольников и младших школьников / А. М. Двойнин, А. И. Савенков, В. М. Поставнев, Е. С. Троцкая // Вопросы психологии. – 2020. – № 6. – С. 106–116
37. Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 N 286 (ред. от 08.11.2022) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 05.07.2021 N 64100)
38. Пантелеев А. Ф. Когнитивные стратегии: феноменология / А. Ф. Пантелеев // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Философия. Психология. Педагогика – 2013. – №2-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kognitivnye-strategii-fenomenologiya> (дата обращения: 24.02.2023).
39. Сорокоумова Е.А. Развитие когнитивной сферы современных младших школьников в учебной деятельности / Е.А. Сорокоумова // Коллекция гуманитарных исследований. – 2019. – №2 (17). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitiyekognitivnoy-sfery-sovremennyh-mladshih-shkolnikov-v-uchebnoy-deyatelnosti> (дата обращения: 24.02.2023).

40. Цыганов А. В. Инновационные подходы в моделировании учебного процесса / А. В. Цыганов // Известия государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2015. – № 3. – С. 136-143. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnye-podhody-v-modelirovanii-uchebnogo-protssessa> (дата обращения 24.02.2023).

41. Мухаметзянова Ф.Г. Развитие субъектной готовности к метапредметной деятельности у будущего учителя начальной школы / Ф. Г. Мухаметзянова, Р. З. Мустафина, А. Л. Фатыхова // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2015. – №1. URL:<https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-subektnoy-gotovnosti-k-metapredmetnoydeyatelnosti-u-buduschego-uchitelya-nachalnoy-shkoly> (дата обращения: 30.08.2023)

42. Рассказы о природе / К. Д. Ушинский. Д. Н. Мамин-Сибиряк, К. Г. Паустовский, М. М. Пришвин и др. / Москва.: РОСМЭН, 2023 – 128 с.

43 Разговоры о важном : официальный сайт. – Москва, 2022 – URL: <https://razgovor.edsoo.ru/> (дата обращения 23.10.2023).

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Таблица А1 – Опросник по методике оценки уровня сформированности учебной деятельности

| № | Вопросы | Варианты ответов |
|-----|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|
| 1 | 2 | 3 |
| 1. | Как ученик реагирует на новый фактический материал (конкретные сведения, факты, слова и пр.) | а) безразлично б) эмоционально |
| 2. | Как ученик включается в выполнение новых практических заданий, в решение новых задач на применение хорошо известного способа | а) неохотно, безразлично б) охотно |
| 3. | Отвлекается ли ученик при выполнении новых практических заданий? | а) очень легко б) работает сосредоточенно |
| 4. | Задаёт ли ученик вопросы по новому фактическому материалу? | а) нет б) задаёт |
| 5. | Как относится к ответам учителя на свои вопросы (или на вопросы других учеников)? | а) удовлетворяет любой ответ б) добивается содержательного ответа |
| 6. | Стремится ли ученик к самостоятельному выполнению практических заданий? | а) нет, охотно прибегает к внешней помощи б) да |
| 7. | Как ученик реагирует на новый творческий материал (выявление существенных признаков понятий, способов действия)? | а) безразлично б) эмоционально |
| 8. | Задаёт ли ученик вопросы по новому теоретическому материалу? | а) нет (почти никогда) б) задаёт |
| 9. | Как ученик реагирует на факт самостоятельного решения им задачи? | а) безразлично б) эмоционально |
| 10. | Стремится ли отвечать на вопросы по новому теоретическому материалу? | а) нет б) да |
| 11. | Бывает ли, чтобы вопросы ученика по новому материалу выходили за пределы темы? | а) нет б) да |
| 12. | Пытается ли ученик делать самостоятельные выводы из нового материала? | а) нет б) да |
| 13. | Проявляет ли ученик стремление систематически получать новую информацию вне школы и учебников? | а) нет (изредка) б) да |
| 14. | Может ли ученик правильно ответить на вопрос «Что нужно узнать?» до решения задачи? | а) нет б) да |
| 15. | Может ли ученик ответить на вопросы: «Что ты должен был узнать?» и «Что узнал нового?» - после решения задачи? | а) нет б) да |

Продолжение таблицы А.1

| 1 | 2 | 3 |
|-----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 16. | Различает ли ученик задачи, требующие разных способов решения, если они внешне сходны (по сюжету, формулировке элементов условия)? | а) нет б) да |
| 17. | Как ученик включается в решение новой теоретической задачи (выделение новых понятий, их свойств, следствий и т.п.)? | а) не включается. б) включается, но затем теряет ее основную цель, сводит ее лишь к результату. в) включается, сохраняя все существенное содержание цели |
| 18. | Может ли ученик, решив теоретическую задачу, дать содержательное обоснование способов действия? | а) нет б) да |
| 19. | Решив теоретическую задачу, может ли ученик объяснить связь ее способа с уже известным ему? | а) нет б) да |
| 20. | Решив теоретическую задачу, пытается ли ученик ставить сам новые задачи, вытекающие из данного способа (принципа)? | а) нет б) да |
| 21. | На что направлена основная активность ученика при решении новых задач? | а) на копирование действий (указаний) других (учителя, учеников). б) самостоятельный поиск решения |
| 22. | Может ли ученик самостоятельно рассказать о своих действиях, решив задачу? | а) нет б) да |
| 23. | Может ли ученик решить новую задачу самостоятельно? | а) нет б) да |
| 24. | Пытается ли ученик при решении новой задачи использовать уже известные ему способы? | а) нет. б) да, чаще всего неправильно, не вносит изменений. в) да (с учетом изменений в условиях) |
| 25. | Если ученик использует для решения какой-либо способ, непригодный для данной задачи, может ли он без помощи учителя обнаружить свою ошибку? | а) нет б) да |
| 26. | Может ли ученик внести изменения в усвоенный ранее способ действий в соответствии с условиями новой задачи? | а) нет б) только с помощью в) пытается сделать сам, но не может г) может самостоятельно |
| 27. | Может ли ученик после неудачных попыток решить задачу правильно, объяснить причину неудач? | а) практически нет б) может |
| 28. | Умеет ли ученик на каком-то этапе изучения материала при введении новых способов действия увидеть его принципиальную общность с известными ему ранее, и выделить этот принцип? | а) нет б) да |

Продолжение таблицы А.1

| 1 | 2 | 3 |
|-----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 29. | Допускает ли ученик при решении знакомых задач одни и те же ошибки? | а) да б) иногда в) нет |
| 30. | Может ли ученик при решении знакомых задач самостоятельно найти и исправить допущенную ошибку? | а) нет б) в некоторых случаях в) нет |
| 31. | Умеет ли ученик правильно объяснить ошибку на изученное правило, на применение известного способа? | а) нет б) да |
| 32. | Как поступает ученик, если ему показывают на наличие ошибки (учитель, ученики или родители)? | а) не критически исправляет б) исправляет после того, как поймет основание критики |
| 33. | Если ученик применяет для решения задачи способ, приводящий к ошибкам, может ли ученик обнаружить, что причиной ошибки является именно этот способ? | а) нет б) только с помощью в) может самостоятельно |
| 34. | Может ли ученик дать объяснение причинам таких ошибок (соотнести способы доистий, обосновать пригодность одного и непригодность другого)? | а) нет б) да |
| 35. | Как ученик обосновывает правильность выполнения заданий, решения задач, если не допускает ошибок? | а) не обосновывает б) ссылается на свои отметки, слова учителя в) ссылается на образец, правило, схему г) выделяет содержательную связь между условиями (особенностями задачи и своими действиями) |
| 36. | Как относится ученик к критике своих действий, решений, знаний со стороны учителя (учеников)? | а) безразлично б) эмоционально, но без попыток учета степени справедливости критики в) стремится разобраться в основании критики |
| 37. | Может ли ученик оценить свои возможности решать новую (еще не разобранную с учителем) задачу? | а) нет (или учитывает лишь случайные признаки задачи) б) оценивает, ссылаясь на свои удаchi (неудачи) в прошлом опыте. в) ссылается на известное правило (сходных по типу задач). г) может, если с помощью учителя увидит возможность перестройки известного ему способа д) может самостоятельно (учитывая все условия задачи и своих действий) |

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Таблица Б2 – Основная характеристика уровней компонентов

| Уро- вень | Название уровня | Основной диагностический признак |
|--------------|------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | Отсутствие интереса | Интерес практически не обнаруживается (исключение: положительные реакции на яркий и забавный материал) |
| 2 | Реакция на новизну | Положительные реакции возникают только на новый материал, касающийся конкретных фактов (но не теории) |
| 3 | Любопытство | Положительные реакции возникают на новый теоретический материал (но не на способы решения задач) |
| 4 | Ситуативный учебный интерес | Возникает на способы решения новой частной единичной задачи (но не системы задач) |
| 5 | Устойчивый учебно-познавательный интерес | Возникает на общий способ решения целой системы задач (но не выходит за пределы изучаемого материала) |
| 6 | Обобщенный учебно-познавательный интерес | Возникает независимо от внешних требований и выходит за рамки изучаемого материала. Непременно ориентирован на общие способы решения системы задач |

ПРИЛОЖЕНИЕ В

Таблица В3 – Результаты исследования обучающихся 3 классов МБОУ «Школа-интернат спортивного профиля г. Челябинска» по методике «Изучение уровня внимания» (П.Я.Гальперина, С.Л.Кабылицкой)

| № п/п | Фамилия, имя | Количество допущенных ошибок |
|-------|--------------|------------------------------|
| 1 | Б. Михаил | 4 |
| 2 | Б. Егор | 5 |
| 3 | Б. Василиса | 3 |
| 4 | Г. Захар | 6 |
| 5 | Г. Амир | 2 |
| 6 | Г. Василиса | 5 |
| 7 | Е. Антон | 5 |
| 8 | Е. Егор | 6 |
| 9 | Ж. Ярослава | 6 |
| 10 | З. Иван | 7 |
| 11 | З. Елизавета | 4 |
| 12 | И. Милена | 1 |
| 13 | К. Арсений | 8 |
| 14 | К. Андрей | 5 |
| 15 | К. Иван | 6 |
| 16 | К. Вадим | 3 |
| 17 | М. Злата | 3 |
| 18 | Н. Леонид | 5 |
| 19 | О. Данила | 7 |
| 20 | П. Мария | 0 |
| 21 | Р. Алёна | 5 |
| 22 | С. Виктория | 3 |
| 23 | С. Елизавета | 3 |
| 24 | С. Демид | 5 |
| 25 | Т. Ярослава | 0 |
| 26 | Т. Елисей | 7 |
| 27 | Ш. Елисей | 7 |

ПРИЛОЖЕНИЕ Г

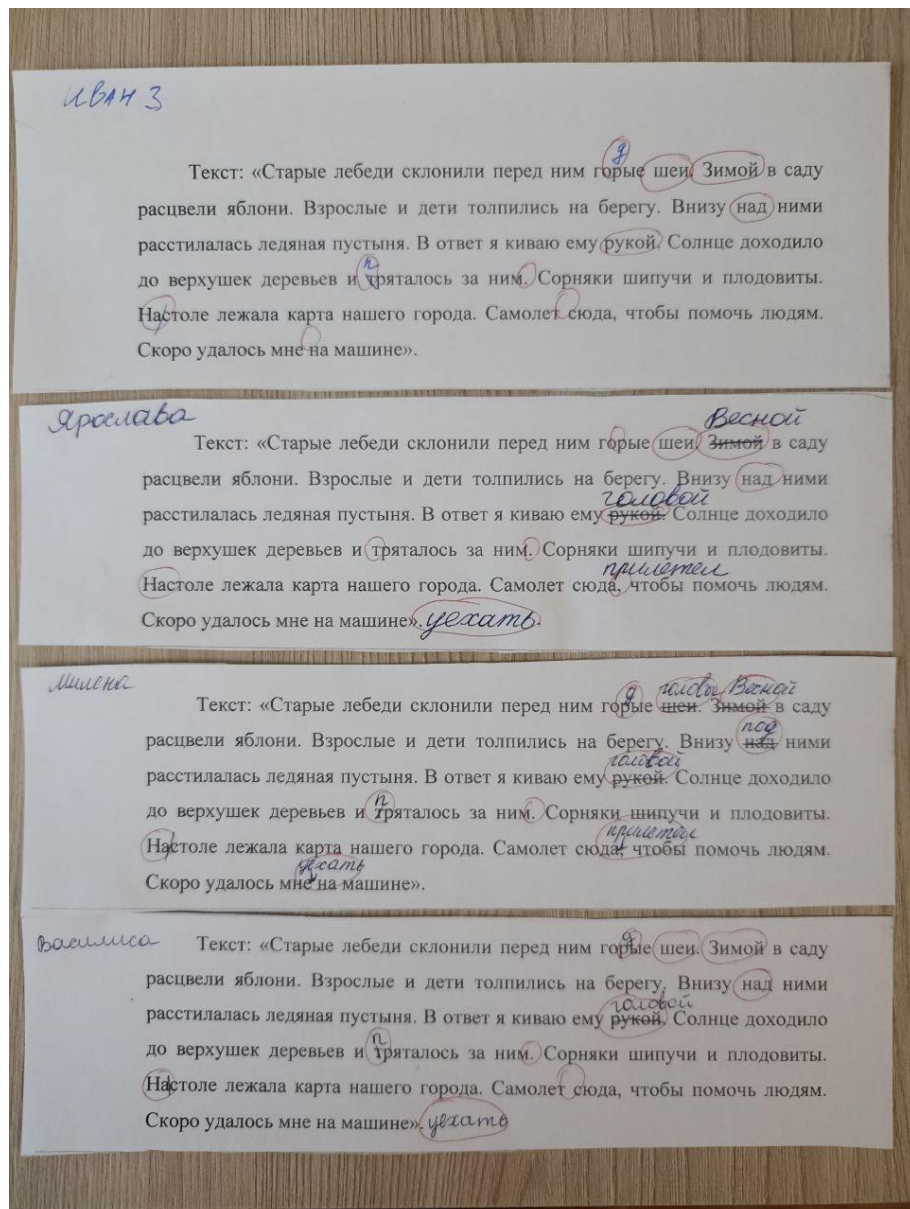


Рисунок Г1 – Некоторые работы детей по методике «Изучение уровня внимания» (П.Я.Гальперина, С.Л.Кабылицкой)

ПРИЛОЖЕНИЕ Д

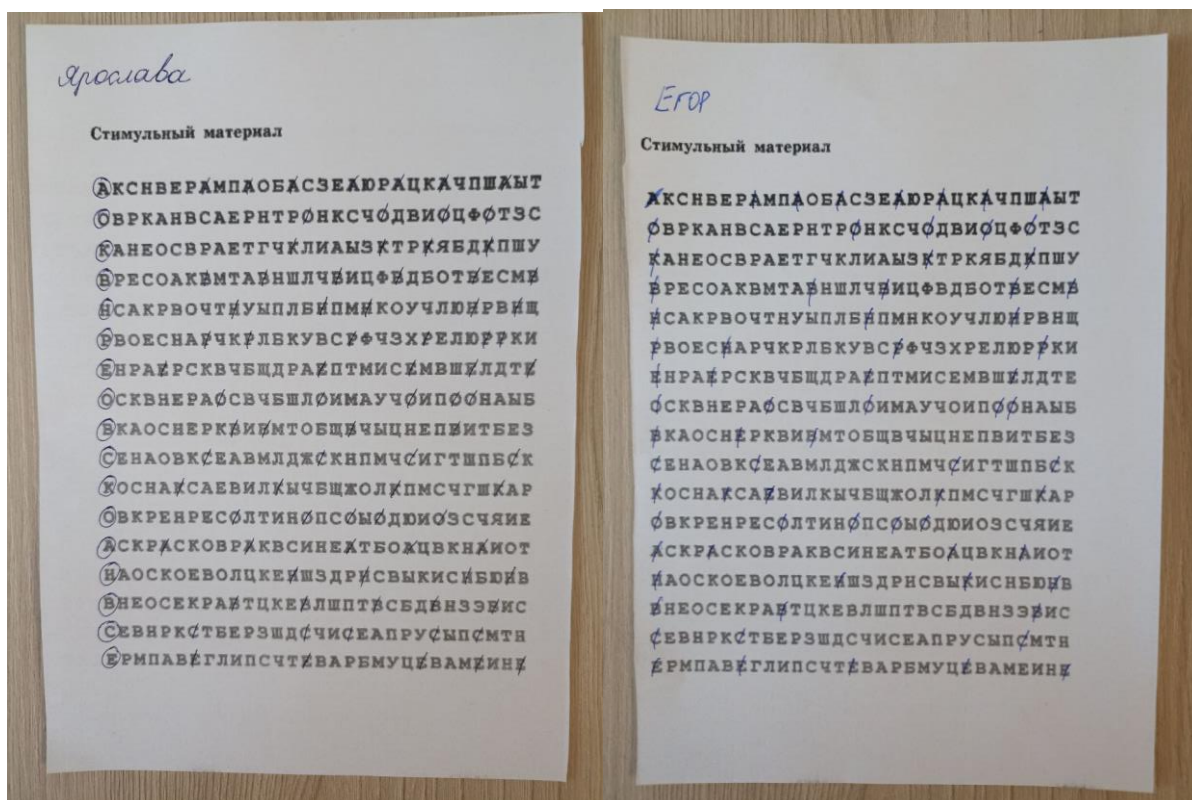


Рисунок Д2 – Некоторые работы детей по методике «Корректурная проба» (тест Бурдона).