

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ КОМПОНЕНТОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	8
1.1. Понятие учебной деятельности в психолого-педагогической литературе.....	8
1.2. Особенности учебной деятельности детей младшего школьного возраста	17
1.3. Основные компоненты учебной деятельности детей младшего школьного возраста.....	25
ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ	32
Глава 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ КОМПОНЕНТОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	33
2.1. Организация и методики исследования.....	33
2.2. Анализ результатов исследования	39
ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ	57
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	59
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	61
Приложения	64

ВВЕДЕНИЕ

В основе построения Федерального государственного образовательного стандарта общего образования лежит системно-деятельностный подход, который предполагает: постоянную внутреннюю мотивацию к учению, умение общаться, эмоциональную развитость, стремление к самопознанию, креативность, диалогичность с другими культурами, умение решать конфликты мирным путем, рефлексивность, критическое мышление, социальный оптимизм; обучение учащихся самостоятельному конструированию своего знания, необходимого для решения возникающих перед ними задач, способности объединять различные элементы знаний в нужные знаниевые комбинации, а затем и в новое знание; общекультурное и личностное развитие учащихся, в том числе за счет формирования универсальных учебных действий, обеспечивающих не только успешное усвоение содержания общего образования, но и создающих функциональный базис для дальнейшего образования и профессиональной деятельности; понимание актуального для современного российского общества ценностно-нравственного значения образования [1].

Успешность решения вышеизложенных задач в начальном общем образовании будет напрямую зависеть от сформированности компонентов учебной деятельности младших школьников.

Младший школьный возраст является очень значимой порой в жизни каждого ребёнка. Ведь формирование учебной деятельности младшего школьника как главной и ведущей среди других видов деятельности начинается именно на данном этапе обучения.

Как самостоятельная проблема научного исследования психология учебной деятельности была обозначена работами Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова в 60-е годы прошлого века. В работах Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова и их последователей (А. К. Марковой, Я. А. Пономарева, В. В. Репкина, Л. М. Фридмана и др.) введено понятие учебной деятельности,

разработана общая гипотеза о строении учебной деятельности, структурных компонентах, новообразованиях, формирующихся в этой деятельности.

Доказано, что особенно интенсивно формируется учебная деятельность в период младшего школьного возраста, так как именно на этапе начального образования возникают и формируются основные компоненты структуры.

Центральная задача младшей школы — формирование «умения учиться». Только сформированность всех компонентов учебной деятельности и самостоятельное ее выполнение может быть залогом того, что учение выполнит свою функцию ведущей деятельности.

Но в традиционной школьной практике на передний план обычно выступают проблемы обучения ребенка практическим умениям и навыкам чтения, письма и счета, а формирование отдельных компонентов собственно учебной деятельности происходит стихийно, неосознанно, как некоего побочного продукта, на основе интуитивного обобщения множества успешных и неуспешных учебных ситуаций.

Объект исследования – учебная деятельность детей младшего школьного возраста.

Предмет исследования – компоненты учебной деятельности детей младшего школьного возраста.

Цель исследования – изучение основных компонентов учебной деятельности детей младшего школьного возраста.

Задачи исследования:

1. Рассмотреть понятие учебной деятельности в психолого-педагогической литературе
2. Выявить и изучить особенности учебной деятельности детей младшего школьного возраста.
3. Провести анализ основных компонентов учебной деятельности детей младшего школьного возраста.
4. Провести эмпирическое исследование компонентов учебной деятельности детей младшего школьного возраста.

Гипотеза исследования: Мы предполагаем, что существуют различия сформированности компонентов учебной деятельности: «учебно-познавательный интерес», «контроль», «целеполагание» детей младшего школьного возраста в зависимости от половой принадлежности.

Методы исследования:

1. Теоретический анализ литературы по проблеме исследования.
2. Эмпирический метод: опрос, тестирование.
3. Математические методы обработки данных.

Методики исследования:

1. Для проведения исследования мы использовали методику «Оценки уровня сформированности компонентов учебной деятельности» (опросник) (Г.В. Репкина, Е.В. Заика)

2. Методика диагностики сформированности компонентов учебной деятельности А.Л. Венгера состоит из трёх методик: «Графический диктант», «Образец и правило» и «Лабиринт».

Теоретико-методологическая основа исследования:

- деятельностный подход (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, П.Я. Гальперин, А.Г.... Асмолов);

- теория учебной деятельности (Т.В. Габай, В.В. Давыдов, В.В. Репин, Д.Б. Эльконин);

- теоретические положения об особенностях формирования учебной деятельности младших школьников (Г.И. Вергелес, В.В. Давыдов, А.К. Дусавицкий, А.К. Маркова, М.В. Матюхина, Д.Б. Эльконин и др.);

- теоретические положения о структуре учебной деятельности младших школьников (П. Я. Гальперин, М. В. Гамезо, В. В. Давыдов, Л. В. Занков, А. В. Запорожец, В.В. Репкина, В. И. Слободчиков, Н. Ф. Талызина, Д. Б. Эльконин и др.)

Исследование проводилось на базе МБОУ Саянская СОШ №32.

В исследовании принимали участие 30 учащихся 2 класса в возрасте 8-9 лет, из них 15 детей – девочки, 15 детей – мальчики.

Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы, приложений.

Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ КОМПОНЕНТОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

1.1. Понятие учебной деятельности в психолого-педагогической литературе

В общей теории учения, основы которой были заложены Я.А. Коменским, И.Г. Песталоцци, А. Диствервегом, в нашей стране - К.Д. Ушинским, П.Ф. Каптеревым, С.Т. Шацким, П.П. Нечаевым, М.Я. Басовым, П.П. Блонским, Л.С. Выготским, а также крупнейшими представителями отечественной и зарубежной педагогической психологии середины XX столетия - Д.Б. Элькониным, В.В. Давыдовым, И. Линггартом, И. Ломпшером и другими учеными, сформировалась собственно психологическая теория учебной деятельности, приоритет в научной разработке которой принадлежит России. Ее разработчики - Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, А.К. Маркова, П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина и др.

Сама категория «учебная деятельность» в психолого-педагогической литературе не имеет однозначного толкования. Нередко этим термином подменяются понятия научения и учения.

Для решения этого вопроса нами были проанализированы исследования, посвященные учебной деятельности:

- общепсихологическая теория деятельности (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн);
- субъективный подход к изучению психики человека (Б.Г. Ананьев, А.Б. Брушлинский, Б.Ф. Ломов, О.А. Конопкин);
- системно-деятельностная концепция обучения (В.Д. Шадриков);
- принципы интегрального исследования индивидуальности человека (В.С. Мерлин);
- теория системности педагогического процесса (Ю.К. Бабанский, Н.В. Кузьмина).

В отечественной психологии теория учебной деятельности рассматривается в контексте общей теории деятельности в работах Л.С. Выготского [2; 3], А.Н. Леонтьева [8], Д.Б. Эльконина [12], В.В. Давыдова [6], А.К. Марковой [9] и др. Они различают два вида учения: 1) учение посредством (с помощью другой) деятельности (игра, труд, общение) и 2) учение как деятельность или учебная деятельность (усвоение общественно-исторического опыта). Также эти авторы утверждают, что интериоризация возможна только через индивидуальное воспроизведение знаний, умений и навыков в деятельности конкретного обучающегося, через его развитие как субъекта этой деятельности.

Субъектность учения – главное в концепциях учебной деятельности. Основным отличием учебной деятельности от других видов деятельности, главным ее результатом является изменение и совершенствование субъекта.

В научных источниках учебная деятельность, сохраняя все психологические признаки деятельности, чаще всего представляет собой процесс, а наиболее полные характеристики учебной деятельности даются в специальном предмете – педагогической психологии.

Учебная деятельность(УД)- достаточно неоднозначное понятие. Можно выделить три основные трактовки этого понятия, принятые как в психологии, так и в педагогике.

1. Иногда УД рассматривается как синоним научения, учения, обучения.

2. В "классической" советской психологии и педагогике УД определяется как ведущий тип деятельности в младшем школьном возрасте. Она понимается как особая форма социальной активности, проявляющая себя с помощью предметных и познавательных действий.

3. В трактовке направления Д.Б. Эльконина - В.В. Давыдова учебная деятельность - это один из видов деятельности школьников и студентов, направленный на усвоение ими посредством диалогов (полилогов) и дискуссий теоретических знаний и связанных с ними умений и навыков в

таких сферах общественного сознания, как наука, искусство, нравственность, право и религия.

Можно найти представление понятия «учебная деятельность» в виде совокупности «деятельности учения» («процесса учения») и «деятельности обучения» и у других исследователей. Например, в известной схеме строения процесса учебной деятельности И.И. Ильяслова [5, с. 39–58]. Педагогисследователь определяет деятельность учения как самоизменение, саморазвитие субъекта, превращение его из не владеющего определенными знаниями, умениями, навыками в овладевшего ими. Деятельность учения как целое включает в себя ряд специфических действий и операций разного уровня.

Представление И.И. Ильяслова о деятельности учения принимают многие исследователи. К описанию же деятельности обучения можно найти два основных подхода: она предстает как совокупность действий педагога и обучающегося в подготовительном функциональном блоке и как совокупность действий только педагога в указанном блоке. Определяется выбор степенью абстрагирования педагога-исследователя (можно принять действия обучающегося в данном блоке равными нулю). Но даже те авторы, которые выбирают вторую интерпретацию, не обходят стороной тот факт, что «учебная деятельность, взятая в ее полном составе, может в равной мере рассматриваться и как деятельность учащегося, и как деятельность обучающего. В самом деле, с позиций учащегося это деятельность, в которой операции основного функционального блока выполняются им самим, а при осуществлении подготовительных функциональных блоков он имеет возможность применить труд обучающего, выступающего при этом как своеобразное живое орудие». При этом «с точки зрения обучающего, напротив, таким орудием выступает сам учащийся: только с помощью его действий обучающий может реализовать основной функциональный компонент учебной деятельности и получить желаемый продукт — необходимую трансформацию исходного опыта учащегося. Такое

распределение ролей участников учебной деятельности отражает сущность данного понятия» [1, с. 83].

Тем не менее, можно сделать вывод о том, что главное в определении деятельности обучения — это содержательный аспект: она направлена на обеспечение условий успешного осуществления деятельности учения (подготовительный функциональный блок) и в реальной ситуации, в принципе, не может выполняться без участия обучаемого, на долю которого выпадают такие, например, подготовительные функциональные блоки познания, как «генез познавательных умений и актуализация готовности инициировать их, а также пропедевтические циклы обучения» [1, с. 78].

Согласно последователям школы А.Н. Леонтьева, полноценная учебная деятельность не формируется стихийно и самопроизвольно ни в школьном возрасте, ни в студенческом. Помимо характеристик, присущим всем видам деятельности (наличие мотива, цели, предмета, способа осуществления, продукта и результата), в учебной деятельности субъект и предмет совпадают, что приводит к направленности процесса на совершенствование, развитие и формирование самого обучающегося. Это и подчеркивают последователи данной научной школы, заключая, что учебная деятельность – деятельность, специально формируемая. В свете этого умозаключения сторонники этой школы определяют учебную деятельность как один из видов деятельности обучающихся, направленный не только на усвоение теоретических знаний, но и способствующий интенсивному развитию мышления субъектов (объектов) обучения [18].

Вместе с тем не вполне разумно отождествлять учебную деятельность с процессами усвоения разнообразных знаний и способов действий, которые происходят во время деятельности трудовой, игровой, спортивной, потому что учебная деятельность является специфической разновидностью учения, которая организуется специально для того, чтобы учащийся, осуществляя ее, изменял самого себя (преимущественно в сторону прогрессивного направления).

Продолжая выше сказанные умозаключения, И.А. Зимняя вводит приставку «самости», определяя учебную деятельность как «деятельность субъекта по овладению обобщенными способами учебных действий и саморазвитию в процессе решения учебных задач, специально поставленных преподавателем, на основе внешнего контроля и оценки, переходящих в самоконтроль и самооценку», тем самым заключая формулу учебной деятельности в рамки: «учебная деятельность = потребность + мотив + цель + учебные действия + самоконтроль + самооценка» [15].

Деятельностный подход к рассмотрению учебной деятельности базируется на фундаментальных исследованиях С.Л. Рубинштейна, который сформулировал методологический принцип единства сознания и деятельности. В соответствии с данным подходом учебная деятельность является основой для овладения любой другой деятельностью (игровой, трудовой, спортивной). Согласно этому принципу, внутренний мир человека (его сознание) проявляется и формируется в деятельности, а основным путем достижения цели обучения выступает организация соответствующей этой цели учебной деятельности [23].

Л.С. Выготский выделял учебную деятельность как самостоятельный предмет исследования. Положения, изложенные им в работах разных лет, составляют вполне законченную концепцию, раскрывающую сущность и внутренние механизмы психического развития человека как субъекта учебной деятельности [4]. Он сформулировал принцип функционального единства сознания, согласно которому сущность психического развития определяется не столько изменениями отдельных функций, сколько перестройкой функциональных связей и отношений, определяющих кардинальное изменение всей личности в целом – это положение имеет основополагающее значение для современного понимания сущности и закономерностей формирования учебной деятельности [4].

Последователями Л.С. Выготского, раскрывающими идеи о закономерностях обучения и развития, были А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, А.В.

Запорожец, Л.И. Божович, Д.Б. Эльконин и др. Исследования этих ученых способствовали не только становлению деятельностного подхода в разработке научной концепции учебной деятельности, но и образованию новых течений в психологопедагогическом сообществе.

Так, П.Я. Гальперин взял за основу сформулированное Л.С. Выготским понятие интериоризации и определил стержневую идею теории поэтапного формирования умственных действий [6]. Главный вклад этой теории в педагогику состоит в том, что она позволила перейти от общих принципов теории деятельности к построению «деятельностной психологии учения», заложив тем самым основы деятельностной теории учения [2].

В настоящее время в науке деятельностный подход является наиболее разработанным. Он нашел свое продолжение в теории учебной деятельности Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова, которые сформулировали подход развивающего обучения.

По Д.Б. Эльконину, учебная деятельность, выступая в качестве ведущей в младшем школьном возрасте, продолжает оставаться одним из основных видов активности и в последующие возрастные периоды – подростковый, старший школьный, студенческий. Согласно положениям, сформулированным Д.Б. Эльconiным, единицей учебной деятельности является «учебная задача». Решение поставленной учебной задачи преобразует не только предмет, на который воздействует обучающийся, но и самого учащегося, формируя его знания, умения, навыки, взгляды, мировоззрение, мышление. Для развития субъекта учебной деятельности обязательными компонентами последней являются наличие цели и учебной мотивации. Без них учебная деятельность просто неполноценна и нерезультативна. Следовательно, анализ учения как основного фактора психического развития обучающегося должен проводиться в контексте всех факторов, детерминирующих деятельность [36].

Согласно Д.Б. Эльконину, который одним из первых начал разработку теории учебной деятельности - учебная деятельность является:

- общественной по своему содержанию (в ней происходит усвоение всех богатств культуры и науки, накопленных человечеством);

- общественной по своему смыслу (она является общественно значимой и общественно оцениваемой);

- общественной по форме своего осуществления (она осуществляется в соответствии с общественно выработанными нормами) [36].

Учебная деятельность есть прежде всего такая деятельность, в результате которой происходят изменения в самом ученике. Это деятельность по самоизменению, то есть продуктом являются те изменения, которые произошли в ходе ее выполнения в самом субъекте.

Учебная деятельность, как указывает Д.Б. Эльконин - это деятельность направленная, имеющая своим содержанием овладение обобщенными способами действия в сфере научных понятий. Она должна побуждаться адекватными мотивами. Ими могут быть только мотивы, непосредственно связанные с ее содержанием, т.е. мотивы приобретения обобщенных способов действий, или, проще говоря, мотивы собственного роста, собственного совершенствования. Личные успехи, личное совершенствование приобретает тем самым глубокий общественный смысл [36].

В.В. Давыдов определил учебную деятельность как усвоение теоретических (научных) знаний, а процесс формирования учебной деятельности – это формирование умения учиться самостоятельно и творчески. При этом ведущей задачей учителя является не передача готовых знаний, а научение обучающихся самостоятельному ориентированию в потоке информации, применению полученных знаний на практике, умению мыслить. Все это признаки образования, которое носит развивающий характер [11].

В концепции В.В. Давыдова цель образования представлена более широко, а главное, более психологично. Это не просто познание окружающего мира, существующего по своим объективным законам, а

присвоение учеником общественно-исторического опыта, накопленного предшествующими поколениями людей, воспроизводство образовательной культуры, куда входят не только знания, но и общественно выработанные ценности, нормативы, социально значимые ориентиры [11].

Формирование у учащихся основных понятий учебного предмета в процессе учебной деятельности строится как движение по спирали от центра к периферии, где в центре находится абстрактно-общее представление о формируемом понятии, а на периферии это общее представление конкретизируется, обогащается частными представлениями и тем самым превращается в подлинное научно-теоретическое понятие [10].

Такое структурирование учебного материала принципиально отличается от обычно применяемого линейного способа (индуктивного), когда обучение идет от рассмотрения частных фактов и явлений к их последующему эмпирическому обобщению на завершающем этапе изучения того или иного понятия. Это общее представление, которое возникает на завершающей ступени, не направляет и не помогает ему в изучении частных представлений и понятий и, кроме того, оно не может быть развито и обогащено, так как появляется в конце процесса изучения.

Иначе происходит процесс обучения с помощью учебной деятельности. Вводимое на начальной ступени изучения фундаментального понятия, абстрактно-общее представление об этом понятии в дальнейшем обучении обогащается и конкретизируется частными фактами и знаниями, служит для учащихся ориентиром в течение всего процесса изучения данного понятия и помогает осмыслить все вводимые в дальнейшем частные понятия с точки зрения уже имеющегося общего представления.

Сущность УД состоит в том, что её результатом является изменение самого учащегося, а содержание УД заключается в овладении обобщёнными способами действий в сфере научных понятий. Дальнейшее развитие эта теория получила в результате многолетних экспериментальных исследований, выполненных под руководством Д.Б. Эльконина и В.В.

Давыдова, которые доказали, что возможности младших школьников в усвоении научно-теоретических знаний недооценивались, что такие знания им вполне доступны. Поэтому основным содержанием обучения должны стать научные, а не эмпирические знания; обучение должно быть направлено на формирование у учащихся теоретического мышления.

Систематическое осуществление учебной деятельности способствует интенсивному развитию у ее субъектов теоретического мышления, основными компонентами которого являются содержательные абстракции, обобщения, анализ, планирование и рефлексия. Учебную деятельность нельзя отождествлять с теми процессами учения и усвоения, которые включены в любые другие виды деятельности (в игровую, трудовую, спортивную и т. п.). Учебная деятельность предполагает усвоение именно теоретических знаний посредством дискуссий, осуществляемых школьниками с помощью учителей и преподавателей.

1.2. Особенности учебной деятельности детей младшего школьного возраста

В реальной практике развитие ребенка в онтогенезе происходит при целенаправленном включении его в систему задаваемой деятельности, конкретные типы и виды которой соответствуют особенностям детских возрастов. Именно в конкретных типах деятельности детей и проявляются две ее стороны: предметно-практическая и деятельность, направленная на развитие взаимоотношений. При этом актуализация той или иной стороны деятельности, являясь результатом их самодвижения, осуществляется в тех типах деятельности, которые в наибольшей степени обеспечивают на соответствующих этапах онтогенеза процесс социализации и индивидуализации, выступая в силу этого ведущими моментами развития — ведущими типами деятельности. Представляется, что имеющие место недоразумения с тезисом о наличии и психологической роли ведущей деятельности в онтогенетическом развитии проистекают из недостаточно адекватного понимания сущности этого положения.

Понятие ведущей деятельности как психологической категории было введено А.Н. Леонтьевым в 1945 году. Им были выделены три главные признака, присущие этой деятельности [17]:

Во-первых, это такая деятельность, в форме которой возникают и внутри которой дифференцируются другие, новые виды деятельности.

Во-вторых, ведущая деятельность - это такая деятельность, в которой формируются или перестраиваются частные психологические процессы.

В-третьих, ведущая деятельность - это такая деятельность, от которой ближайшим образом зависят наблюдаемые в данный период развития основные психологические изменения личности ребенка.

Учебная деятельность – ведущая деятельность в школьном возрасте, осуществляется на протяжении всего обучения ребенка в школе, в ходе

которого «происходит интенсивное формирование интеллектуальных и познавательных сил ребенка (Д.Б.Эльконин, [36]).

Ведущая роль учебной деятельности выражается в том, что она опосредует всю систему отношений ребенка с обществом (она общественна по смыслу, по содержанию и по форме организации), в ней формируются не только отдельные психические качества, но и личность младшего школьника в целом. Учебная деятельность сложна по структуре и к началу школьного обучения только начинает складываться. При традиционной системе обучения вопросам становления деятельности учения, как правило, не уделяется должного внимания. Формирование учения - процесс длительный, сложный, требует усилий и руководства со стороны взрослых — педагогов и родителей.

Ребенок, поступающий в школу, ничего этого самостоятельно не делает, т.е. он не обладает навыками учебной деятельности. В процессе учебной деятельности школьник не только осваивает знания, умения и навыки, но и учится ставить перед собой учебные задачи (цели), находить способы усвоения и применения знаний, контролировать и оценивать свои действия.

Так Т.В. Габай выделяет ряд характерных особенностей усвоения знаний, умений и навыков внутри учебной деятельности:

- во-первых, содержание учебной деятельности составляют научные понятия и законы, всеобщие способы решения соответствующих им познавательных задач.

- во-вторых, усвоение такого содержания выступает как основная цель и главный результат деятельности (в других видах деятельности усвоение знаний и умений выступает как побочный результат).

- в-третьих, в процессе учебной деятельности происходит изменение самого ученика как ее субъекта, происходит психическое развитие ребенка благодаря приобретению такого основного новообразования, как теоретическое отношение к действительности [5].

Эльконин Д.Б. и Давыдов В.В. выделяют следующие специфические особенности учебной деятельности младшего школьника, отличающие её от остальных видов деятельности.

Во-первых, учебная деятельность осуществляется индивидуально, имея «продукты» индивидуального усвоения. Это означает, что ребёнок в начальной школе, осваивая знания и умения, сам не изменяет их, а за него это делает субъект.

Во-вторых, при поступлении ребёнка в школу формирование учебной деятельности только начинается. Эффективность этого процесса, в первую очередь, зависит от формы организации учебной работы, используемых методик и от содержания усваиваемого школьником материала.

И, наконец, третьей особенностью является приобретение младшим школьником умения подчинять свою работу на различных занятиях массе обязательных для всех правил как общественно выработанной системе, что позволяет ему регулировать своё поведение и отношение к окружающей действительности [10, 35].

Учебная деятельность младших школьников, как и большинство педагогических явлений, представляет собой полифункциональную систему. Философия определяет функции как внешние проявления свойств какого либо объекта в данной системе.

Полифункциональность учебной деятельности младших школьников объясняется тем обстоятельством, что начальная школа является сензитивным периодом для ее освоения, по ее средствам происходит усвоение социального опыта учащимися.

Следовательно, рассмотрение функций учебной деятельности дает возможность глубже познать ее сущность. Функциональный анализ также позволит выявить специфические особенности учебной деятельности младших школьников как важной составной части деятельности и образовательного процесса в целом.

Первая функция учебной деятельности младших школьников основывается на ее социальной значимости. Очевидно, что успешность овладения человеком профессиональными знаниями и умениями во многом обусловлена:

- во-первых, в какой мере удалось сформировать у школьников в процессе обучения готовность к любой социально необходимой деятельности, активное стремление к участию в общем труде;

- во-вторых, успешность подготовки к выполнению профессиональных обязанностей зависит от того, в какой мере учащиеся овладели универсальными знаниями, являющимися основой любой профессиональной деятельности, способами, находящими применение в разнообразных видах трудовой деятельности;

- в-третьих, успешность включения человека в общественно полезный труд обусловлена уровнем сформированности профессионально важных качеств, однако овладение ими осуществляется не только на этапе профессионального обучения.

Успешное включение человека в общественно-значимую деятельность, возможность выполнения ее на уровне современных требований зависит от того, как складывалось его развитие в предшествующий период (начальная и средняя школа), как осуществлялся им процесс присвоения общественно выработанных способностей.

Поэтому мы считаем правомерным выделение социальной функции учебной деятельности младших школьников.

Изучение педагогической литературы показывает, что функциональному анализу как правило подвергаются такие дидактические категории как "целостный педагогический процесс", "обучение" и "учение". Данные понятия и учебная деятельность рассматриваются как близкие, взаимосвязанные, но нетождественные. "...понятие обучение, - утверждает В.М. Блинов, - включает все мыслимые проявления конкретной деятельности со всеми связями и опосредованиями" [12].

В процессе учебной деятельности младшие школьники познают дидактически обработанную систему знаний и способов деятельности. Действительность познается в обучении в систематизированном и обобщенном виде, система знаний и умений, которую усваивают учащиеся, отражает логику науки в опосредованном виде. По мнению Г.И. Вергелес "... познание в обучении должно осуществляться таким образом, чтобы в дальнейшем обеспечить возможность непосредственного овладения индивидом окружающей действительностью" [3 с.19]. В сознании младших школьников в ходе учебной деятельности происходят познавательные процессы, то есть процессы отражения объективной действительности. Многие дидакты разделяют эту позицию. По мнению П.И. Пидкасистого конечным эффектом деятельности учения является "преобразованная действительность, связанная с удовлетворением познавательных и практических потребностей школьников..." [21 с.141].

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что учебная деятельность, являясь важной составной образовательного процесса, создает необходимые условия для осуществления младшими школьниками познавательных действий.

В процессе становления учебной деятельности младших школьников формируются не только познавательные действия, но и система взаимодействия отношений, общения. Учебные взаимодействия учителя с учеником являются ведущей переменной процесса обучения и обуславливают как характер протекания учебной деятельности, так и эффективность формирования учебных действий школьников.

Всеобщая программа передачи социального опыта опосредуется через обучение в специально построенной и организованной учебной деятельности. Социальные отношения, лежащие в ее основе преобразуются в отношения между преподаванием и учением. И только тогда, когда возникают эти отношения, вступает в действие социальная программа, способствующая функционированию учебной деятельности.

Рассмотрим, в какой форме осуществляется учебная деятельность. На начальных этапах – это совместная деятельность учителя и ученика. По аналогии с освоением предметных действий в раннем возрасте получается, что сначала все находится в «руках учителя» и он «действует руками ученика». Только в школьном возрасте деятельность осуществляется с идеальными объектами (числа, звуки), а «руками учителя» является его интеллект. Учебную деятельность можно сравнить с предметной, только в учебной деятельности предмет является теоретическим и идеальным, что ведет к проблемам в совместной деятельности во время учебного процесса. Но в процессе обучения происходит взаимодействие ребенка не только с учителем, но и друг с другом, которое также влияет на развитие учебной деятельности.

Учебная деятельность младших школьников осуществляется в ситуации их взаимодействия с учителем. Проблемой совершенствования взаимодействия становится изменение отношений учителя с учеником, превращение их из субъектобъектных (когда учитель воздействует на учащихся только как на объект своих усилий) в субъект-субъектные (когда принимается в расчет собственное отношение ученика к совместной деятельности и учитывается индивидуальное развитие в той или иной возрастной группе). Второй вид отношений важен потому, что только в условиях субъект-субъектных отношений у младшего школьника рождается ответственность за себя, и за других, и за результаты общего дела. Условием осуществления данных отношений в учебной деятельности выступает ситуация общения. В.К.Дьяченко отмечает, что обучение - это общение, в процессе которого происходит управляемое познание, усвоение общественно-исторического опыта, воспроизведение той или иной деятельности и овладение ею [13].

В процессе формирования учебной деятельности необходимо, чтобы учитель воспроизвел эту деятельность в целом или отдельные ее способы перед младшими школьниками. Учащиеся, повторяя продемонстрированные

действия и операции, постепенно овладевают учебной деятельностью. Второй способ овладения учебной деятельностью может происходить при таком типе учебных взаимодействий, при котором активизируется собственная продуктивная творческая деятельность учащихся, посредством самостоятельного поиска учебных действий, направленных на решение поставленных учителем или самостоятельно учебных задач. В любом случае обязательным условием овладения учебной деятельностью является ситуация общения.

Г.А. Цукерман исследовала роль кооперации со сверстниками в психическом развитии младших школьников. Материалом для исследования послужило экспериментальное обучение русскому языку первоклассников. Сравнивались экспериментальный и контрольный классы. В экспериментальном классе учитель работал с группой совместно работающих учеников, основной его задачей была организация делового общения учеников по поводу изучаемого материала. В контрольном классе обучение было традиционным, при котором воздействия учителя адресовались отдельно каждому ученику. По окончании исследования результаты в экспериментальном классе были лучше, чем в контрольном. Отсюда следует, что дети лучше усваивают учебный материал в совместной работе со сверстниками [34].

Г.А. Цукерман выдвинула идею о том, что сотрудничество со сверстниками качественно отличается от сотрудничества со взрослым.

В отношениях ребенка со взрослым последний ставит цели, контролирует и оценивает действия ребенка. Замечено, что дети могут делать ошибки в уже сформировавшихся действиях и с легкостью их находят, но только при помощи взрослых. По мнению Г.А. Цукерман, это происходит потому, что учитель передает только операционный состав действия, но остается держателем его смыслов и целей [34].

При совместной работе со сверстниками равноправное общение обогащает ребенка опытом контрольно-оценочных действий и высказываний.

Анализируя взаимодействие детей в экспериментальном классе, Г.А. Цукерман выделила две характеристики учебной деятельности.

1. Независимость от взрослого. Роль взрослого состоит в организации работы и ее «запуске», а затем дети работают самостоятельно. К учителю они обращаются очень редко, но взаимодействуют со сверстниками. Это обеспечивает учет позиции партнера, его точки зрения, способствует децентрации, что ведет к развитию рефлексии.

2. Обращенность не столько на результат, сколько на способ своих и партнера действий. Работа строилась в форме «ситуации педсовета»: дети выполняли роль учителей разных классов и обсуждали, на какие правила надо дать задания тому или иному классу. В ходе обсуждения отмечался высокий мотивационный уровень учащихся [34].

Развитая форма учебной деятельности есть такая форма, в которой субъект ставит перед собой задачи собственного изменения. Именно в этом и состоит цель обучения – изменить ученика.

Общение – это односторонние процессы, происходящие внутри одного человека. Таким образом, учебная деятельность младших школьников может осуществляться только во взаимодействии с учителем посредством общения.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что учебная деятельность младшего школьника имеет сложную структуру и содержание. Поэтому чтобы произошло успешное её формирование, нужно в равной степени овладеть всеми компонентами учебной деятельности. Их недостаточное усвоение учащимся является одной из причин школьных трудностей на раннем этапе обучения.

1.3. Основные компоненты учебной деятельности детей младшего школьного возраста

Структура учебной деятельности определяется характером взаимодействия ее элементов. Как показал анализ литературных источников, относительно основных структурных элементов учебной деятельности до сих пор в педагогике нет единого мнения.

М.В. Таранова отмечает, что структура учебной деятельности включает учебную задачу, учебные действия, действия контроля (самоконтроля) и оценки (самооценки) [26].

Учебная деятельность по Б.А. Сосновскому имеет внешнюю структуру, состоящую из следующих элементов:

- учебные ситуации и задачи – как наличие мотива, проблемы, её принятия учащимися;
- учебные действия, направленные на решение соответствующих задач;
- контроль - как соотношение действия и его результата с заданными образцами;
- оценка – как фиксация качества (но не количества) результата обучения, как мотивация последующей учебной деятельности, работы. [24]

Д.Б. Эльконин в структуре учебной деятельности выделяет несколько взаимосвязанных компонентов[35]:

Учебная задача, которая по своему содержанию есть подлежащий усвоению способ действия.

Учебные действия, которые есть действия, в результате которых формируется представление или предварительный образ усваиваемого действия и производится первоначальное воспроизведение образца.

Действие контроля, которое состоит в сопоставлении воспроизведенного действия с образцом через его образ.

Действие оценки степени усвоения тех изменений, которые произошли в самом субъекте.

Формирование полноценной учебной деятельности у младших школьников происходит только в том случае, когда она строится в строгом соответствии с имеющимися в ней основными структурными компонентами.

Теория Д.Б. Эльконина о структуре учебной деятельности положена в основу формирования учебно-организационных умений младших школьников, включающих в себя:

- организационно-личностные;
- организационно-технические;
- организационно-гигиенические [35].

Они в свою очередь также включают целый ряд умений. Так, организационно– личностные умения предполагают наличие у личности школьника следующего комплекса умений:

- целеопределение;
- планирование предстоящей деятельности;
- выполнение действий по разработанному алгоритму;
- самоконтроль;
- самооценка;
- корректировка [35].

Каждому из компонентов структуры этой деятельности присущи свои особенности. Так, учебная задача выступает как определенное учебное задание, имеющее четкую цель, но для того чтобы осуществить эту цель, надо учесть условия, в которых действие должно осуществиться. По А.Н. Леонтьеву, задача – это цель, данная в определенных условиях. По мере выполнения учебных задач происходит изменение самого ученика. Учебная деятельность может быть представлена как система учебных задач, которые даются в определенных учебных ситуациях и предполагают определенные учебные действия [18].

При этом, по мнению, И.А. Удовиченко, решение задачи заключается в переводе предмета из актуального состояния в требуемое, т.е. обучаемый

должен принять эту задачу, поскольку решить ее он может только тогда, когда он видит в ней какой-либо личностный смысл [28].

Следующий компонент учебной деятельности - осуществление школьником учебных действий. При правильной организации учения учебные действия школьника направлены на выделение всеобщих отношений, ведущих принципов, ключевых идей данной области знаний, на моделирование этих отношений, на овладение способами перехода от всеобщих отношений к их конкретизации и обратно, способами перехода от модели к объекту и обратно и т.д.

В общей структуре учебной деятельности значительное место отводится таким ее компонентам как самоконтроль и самооценка. Это обуславливается тем, что всякое другое учебное действие становится произвольным, регулируемым только при наличии контролирования и оценивания в структуре деятельности.

Емельянов В.С. определяет самоконтроль как одно из важных условий, обеспечивающих самостоятельную деятельность учащихся, его формирование завершается в ней; но начинается оно с усвоения последовательности действий самоконтроля – деятельности по образцу. Постепенное возрастание сложности деятельности самоконтроля и ее самостоятельности – необходимые условия эффективного его формирования [14].

А.А. Омарова в структуре самоконтроля выделяет следующие звенья:

- уяснение учащимися цели деятельности и первоначальное ознакомление с конечным результатом и способами его получения, с которыми они будут сравнивать применяемые ими приемы работы и полученный результат. По мере овладения данным видом работы, знание образцов будет углубляться и совершенствоваться;

- сличение хода работы и достигнутого результата с образцами;

- оценивание состояния выполняемой работы, установление и анализ допущенных ошибок и выявление их причин (констатация состояния);

– коррекция работы на основе данных самооценки и уточнение плана ее выполнения, внесение усовершенствований [20].

По мнению Б.А.Сосновского самооценка от самоконтроля отличается тем, что человек оценивает самого себя: свои качества, возможности, способности, особенности своей деятельности. Самооценка отражает особенности осознания человеком своих поступков и действий, их мотивов и целей, умение увидеть и оценить свои возможности и способностям [24].

В течение младшего школьного возраста в условиях систематически организованной учебной деятельности у ребенка может произойти качественный скачок в развитии способности контролировать свои действия и оценивать границу своих возможностей. Если учитель будет целенаправленно формировать учебные действия самоконтроля и самооценки, то младший школьник научится не только фиксировать трудности (это доступно дошкольнику), но и анализировать их причины; от фиксации самого факта незнания или неумения он может перейти к знанию того, как это незнание преодолеть.

Вместо дошкольного «Я не могу решить эту задачу, что мне надо делать?» (запрос образца или инструкции) может родиться учебное «Я решу эту задачу, если...» (далее формулируется гипотеза о недостающем знании).

Учеными доказано, что в младшем школьном возрасте возникают и формируются все указанные компоненты структуры учебной деятельности (у дошкольников имеются только их предпосылки). В младшем школьном возрасте учебная деятельность является главной и ведущей среди других видов деятельности. Систематическое осуществление младшими школьниками учебной деятельности способствует возникновению и развитию у них основных психологических новообразований данного возраста.

Уже в 1-м классе в содержание учебной деятельности необходимо вводить элементарные теоретические знания - понятия числа и слова, отсутствовавшие в опыте дошкольной жизни детей, а также понятие

композиции, важное для последующего овладения детьми основами изобразительного искусства. Усвоение этих и других понятий в процессе коллективного решения учебных задач способствует вхождению детей в систему учебных действий, позволяет им осваивать способы и нормы участия в спорах и дискуссиях, проявлять инициативность в приглашении к учебному диалогу сверстников и учителя.

На протяжении всего начального образования в условиях полноценной и развёрнутой учебной деятельности она остаётся коллективно распределённой, но при этом у большинства младших школьников складываются умения по собственной инициативе ставить различные содержательные вопросы сверстникам и учителям, умения не только участвовать в дискуссиях, но и быть их инициаторами и даже организаторами. У учащихся появляются устойчивые и обобщённые учебно-познавательные мотивы (основным показателем этого является ориентация детей не на результат решения задачи, а на общий способ его получения), что свидетельствует о формировании самой потребности в учебной деятельности.

Диагностируя учебную деятельность школьников, важно посмотреть, какова целостность этой деятельности (или налицо только раздробленные звенья и операции), есть ли выраженная индивидуальность ее выполнения. В школьной практике предлагается учитывать при оценке результатов учения не только знания, но и деятельность учащихся, их обеспечивающую. Так, по мнению А.К. Марковой требования к результатам обучения включают: систему знаний и умений; виды деятельности, в которых осуществляется усвоение предметного содержания обучения; качественные особенности усвоения учащимися предметного и деятельностного содержания обучения [19].

Состояние сформированности компонентов учебной деятельности младшего школьника может быть выявлено критериально-ориентированными тестами, деятельностными пробами, длительным

наблюдением, а также в ходе устного опроса и в письменных контрольных работах.

В учебной деятельности присутствуют многие психологические компоненты:

- мотив (внешний или внутренний), соответствующее желание, интерес, положительное отношение к учению;

- осмысленность деятельности, внимание, сознательность, эмоциональность, проявление волевых качеств;

- направленность и активность деятельности, разнообразие видов и форм деятельности: восприятие и наблюдение как работа с чувственно представленным материалом; мышление как активная переработка материала, его понимание и усвоение (здесь же присутствуют и разнообразные элементы воображения); работа памяти как системного процесса, состоящего из запоминания, сохранения и воспроизведения материала, как процесса, неотрывного от мышления;

- практическое использование приобретенных знаний и умений в последующей деятельности, их уточнение и корректировка.

Учебная мотивация определяется как частный вид мотивации, включенной в деятельность учения, учебную деятельность.

Головаха Е.И. дала наиболее полное определение, понимая под мотивом «все факторы, которые обуславливают проявление учебной активности: потребности, чувство долга, цели». Исходя из этого, она выделила несколько факторов мотивации учения: обучение ради обучения; по принуждению; без личных интересов и выгод; ради успеха; для достижения жизненных целей; обучение, основанное на общепринятых нормах. Важно отметить и тот факт, что учебная деятельность сопровождается именно системой различных мотивов, а не каким-либо одним из них [7].

Как и любой другой вид, учебная мотивация определяется целым рядом специфических для этой деятельности факторов:

- самой образовательной системой, образовательным учреждением, где осуществляется учебная деятельность;
- организацией образовательного процесса;
- субъектными особенностями обучающегося (возраст, пол, интеллектуальное развитие, способности, уровень притязаний, самооценка, его взаимодействие с другими учениками и т.д.);
- субъектными особенностями педагога и прежде всего системой его отношений к ученику, к делу;
- спецификой учебного предмета.

Необходимое условие для создания у учащихся интереса к содержанию обучения и к самой учебной деятельности – возможность проявить в учении умственную самостоятельность и инициативность. Чем активнее методы обучения, тем легче заинтересовать ими учащихся. Основное средство воспитания устойчивого интереса к учению – использование таких вопросов и заданий, решение которых требует от учащихся активной поисковой деятельности.

Большую роль в формировании интереса к учению играет создание проблемной ситуации, столкновение учащихся с трудностью, которую они не могут разрешить при помощи имеющегося у них запаса знаний; сталкиваясь с трудностью, они убеждаются в необходимости получения новых знаний или применения старых в новой ситуации.

Все составляющие элементы структуры учебной деятельности и все её компоненты требуют особой организации, специального формирования. Всё это задачи комплексные, требующие для своего решения соответствующих знаний и немалого опыта, и постоянного каждодневного творчества.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

Учебная деятельность – ведущая деятельность в школьном возрасте, осуществляется на протяжении всего обучения ребенка в школе.

Структура учебной деятельности включает следующие компоненты: учебную задачу, учебные действия, действия контроля (самоконтроля) и оценки (самооценки).

Особенностью учебной задачи является то, что при её решении в определённых ситуациях в различной форме знаний мысли ребёнка движутся от общего к частному, то есть учащийся сначала овладевает содержанием общего способа решения, а затем использует его при решении частных задач.

Учебные действия – это такой инструмент, с помощью которого решаются учебные задачи. Иными словами, это действия, совершаемые младшим школьником для обнаружения свойств изучаемого предмета. При этом у него формируется «умение учиться» – так называемая самостоятельная учебная деятельность.

Контроль, переходящий в самоконтроль, обозначает указание на правильное или неправильное осуществление учащимся деятельности по заданному образцу.

Оценка, переходящая в самооценку – это определение достижения ребёнком результата учебной деятельности. Действия оценки, так же, как и действия контроля не только позволяют следить за верным выполнением учебных действий, но и давать оценку решению всей учебной задачи.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что учебная деятельность младшего школьника имеет сложную структуру и содержание. Поэтому чтобы произошло успешное её формирование, нужно в равной степени овладеть всеми компонентами учебной деятельности. Их недостаточное усвоение учащимся является одной из причин школьных трудностей на раннем этапе обучения.

Глава 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ КОМПОНЕНТОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

2.1. Организация и методики исследования

Исследование направлено на изучение сформированности компонентов учебной деятельности младших школьников.

Исследование проводилось на базе МБОУ Саянская СОШ №32.

В исследовании принимали участие 30 учащихся 2 класса в возрасте 8-9 лет, из них 15 детей – девочки, 15 детей – мальчики.

В своем исследовании мы опирались на структурный подход к деятельности, предложенный Г.В. Репкиной и Е.В. Заика, который включает такие компоненты как учебно-познавательный интерес, целеполагание, учебные действия, действие контроля (самоконтроля и действие оценки (самооценки)

Для проведения исследования мы использовали методику «Оценки уровня сформированности компонентов учебной деятельности» (опросник) (Г.В. Репкина, Е.В. Заика) [12]. Процедура проведения оценки уровня сформированности компонентов учебной деятельности по опроснику осуществлялась учителем на основе качественного описания уровней компонентов учебной деятельности. Педагог отвечал на вопросы о различных проявлениях учебной деятельности ученика, основываясь на результатах систематического наблюдения за его поведением на уроках и знании о том, что и как он делает в условиях выполнения самостоятельной работы в классе и дома. На основании полученных данных мы сделали вывод о сформированности компонентов учебной деятельности от 1 уровня (низкий уровень сформированности компонента) до 6 (высокий уровень).

Уровни сформированности учебно-познавательного интереса:

1 уровень - отсутствие интереса

2 уровень - реакция на новизну

3 уровень - любопытство

4 уровень - ситуативный учебный интерес

5 уровень - устойчивый учебно-познавательный интерес

6 уровень - обобщенный учебно-познавательный интерес.

Уровни сформированности целеполагания:

1 уровень - отсутствие цели

2 уровень - принятие практической задачи

3 уровень - переопределение познавательной задачи в практическую

4 уровень - принятие познавательной цели

5 уровень - переопределение практической задачи в познавательную

6 уровень - самостоятельная постановка новых учебных целей.

Уровни сформированности учебных действий:

1 уровень - отсутствие учебных действий как целостных единиц деятельности

2 уровень – выполнение учебных действий в сотрудничестве с учителем

3 уровень - неадекватный перенос учебных действий

4 уровень - адекватный перенос учебных действий

5 уровень - самостоятельное построение учебных действий

6 уровень - обобщение учебных действий.

Уровни сформированности действий контроля

1 уровень – отсутствие контроля

2 уровень – контроль на уровне произвольного внимания

3 уровень – потенциальный контроль на уровне произвольного внимания

4 уровень – актуальный контроль на уровне произвольного внимания.

5 уровень – потенциальный рефлексивный контроль

6 уровень – актуальный рефлексивный контроль.

Уровни сформированности действия оценки

1 уровень – отсутствие оценки

- 2 уровень – неадекватная ретроспективная оценка
- 3 уровень – адекватная ретроспективная оценка
- 4 уровень – неадекватная прогностическая оценка
- 5 уровень – потенциально-адекватная прогностическая оценка
- 6 уровень – актуально-адекватная прогностическая оценка.

2. Методика диагностики сформированности компонентов учебной деятельности состоит из трёх методик: «Графический диктант», «Образец и правило» и «Лабиринт».

А. Л. Венгер считает, что «последовательная ориентировка на систему требований возможна лишь при достаточно высоком уровне развития произвольности, планирования своих действий и контроля за их протеканием.

Методика. «Графический диктант» (разработана Д.Б.Элькониным).

Методика направлена на выявление умения внимательно слушать и точно выполнять простейшие указания взрослого, правильно воспроизводить на листе бумаги заданное направление линии.

Оценка результатов:

Оценка производится по следующей шкале:

Точное воспроизведение узора - 4 балла (неровность линий, «дрожащая» линия, «грязь» и т.п. не снижают оценки).

Воспроизведение, содержащее ошибку в одной линии - 3 балла.

Воспроизведение с несколькими ошибками - 2 балла.

Воспроизведение, в котором имеется лишь сходство отдельных элементов с диктовавшимся узором - 1 балл.

Отсутствие сходства даже в отдельных элементах - 0 баллов.

За самостоятельное продолжение узора оценка выставляется по той же шкале.

Таким образом, за каждый узор ребенок получает по две оценки: одну - за выполнение диктанта, другую - за самостоятельное продолжение узора. Обе они колеблются в пределах от 0 до 4.

Итоговая оценка работы под диктовку выводится из трех соответствующих оценок за отдельные узоры путем суммирования максимальной из них с минимальной (то есть оценка, занимающая промежуточное положение или совпадающая с максимальной или минимальной, не учитывается). Полученная оценка может колебаться от 0 до 8. Аналогично из трех оценок за продолжение узора выводится итоговая. Затем обе итоговые оценки суммируются, давая суммарный балл (СБ), который может колебаться в пределах от 0 (если и за работу под диктовку, и за самостоятельную работу получено 0 баллов) до 16 баллов (если за оба вида работы получено по 8 баллов).

Методика. «Образец и правило» (разработана А.Л.Венгером).

Методика направлена на выявление умения руководствоваться системой условий задачи, умения преодолевать отвлекающее влияние посторонних факторов.

Оценка результатов

За каждую из шести задач ставится оценка, которая может колебаться в пределах от 0 до 2 баллов.

Ставится 0 баллов, если в задаче нарушено правило и неправильно воспроизведен образец.

Ставится 1 балл, если нарушено правило и правильно воспроизведен образец.

Ставится 1 балл, если не нарушено правило, но неправильно воспроизведен образец.

Ставится 2 балла, если не нарушено правило и правильно воспроизведен образец.

Если при выполнении какой-либо задачи ребенок провел хотя бы одну линию не между заданными точками, ставится 0 баллов (за исключением тех случаев, когда имеется лишь небольшая неточность, вызванная моторными или сенсорными трудностями). В случае, когда испытуемый сам ставит

дополнительные точки, а затем проводит между ними линию, задание оценивается в 0 баллов.

Погрешности в проведении линий (кривые линии, «дрожащая» линия и т.п.) не снижают оценки.

Суммарный балл (СБ) выводится путем суммирования баллов, полученных за все шесть задач. Он может колебаться в пределах от 0 (если за все задачи получено 0 баллов) до 12 баллов (если за все задачи получено по 2 балла).

Методика «Лабиринт» (разработана в НИИ дошкольного воспитания АПН СССР)

Оценка результатов

При обработке результатов (задачи 1 - 6) за каждый правильный поворот начисляется 1 очко. Поскольку в задачах 1- 6 необходимо сделать четыре поворота, максимальное количество очков за каждую из задач - 4. В задачах 7 -10 за каждый правильный поворот начисляется 2 очка; в задачах 7 - 8 (два поворота) максимальное количество очков равно 4; в задачах 9,10 (три поворота) - 6 очков.

Все баллы, полученные ребенком, суммируются. Максимальное их количество - 44.

Итоговая оценка результатов обследования

Оценка результатов

При обработке результатов (задачи 1 - 6) за каждый правильный поворот начисляется 1 очко. Поскольку в задачах 1- 6 необходимо сделать четыре поворота, максимальное количество очков за каждую из задач - 4. В задачах 7 -10 за каждый правильный поворот начисляется 2 очка; в задачах 7 - 8 (два поворота) максимальное количество очков равно 4; в задачах 9,10 (три поворота) - 6 очков. Все баллы, полученные ребенком, суммируются. Максимальное их количество - 44.

По каждой из трех методик, входящих в настоящий комплекс, на основе суммарного бала (СБ) определяется уровень выполнения ребенком задания. Выделены 5 уровней выполнения каждого задания.

Уровень	Графический диктант	Образец и правило	Лабиринт
I	0-1	0-2	0-13
II	2-4	3	14-22
III	5-10	4-6	23-28
IV	11-13	7	29-36
V	14-16	8-12	37-44

Итоговая оценка результатов обследования

По каждой из трех методик, входящих в настоящий комплекс, на основе суммарного бала (СБ) определяется уровень выполнения ребенком задания. Выделены 5 уровней выполнения каждого задания.

- менее 23 баллов - особо-низкий уровень.
- 24-30 баллов – низкий уровень.
- 31-33 ниже среднего уровень
- 34-35 – средний
- 36 - выше среднего.

Высокий уровень во 2 классе учащихся 8-9 лет Л.А, Венгер не выделяет.

2.2. Анализ результатов исследования

Рассмотрим общий уровень сформированности компонентов учебной деятельности по методике Л.А. Венгера.

Основные результаты представлены на рис.1

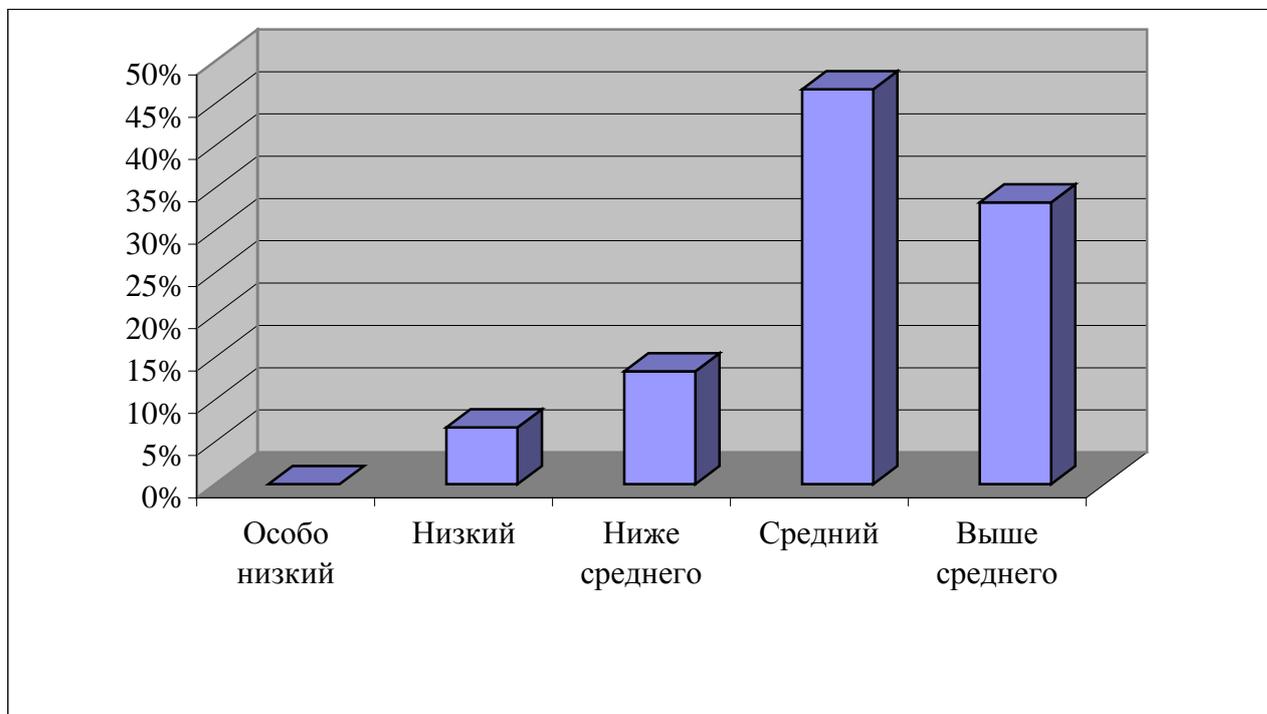


Рис. 1. Общий уровень сформированности компонентов учебной деятельности младших школьников.

Анализ данных, представленных на рис. 1 свидетельствует, что у большинства младших школьников (46,7% детей) компоненты учебной деятельности сформированы на среднем уровне. Уровень выше среднего имеют 33,3% младших школьников, уровень ниже среднего представлен у 13,3% учащихся и 6,7% детей имеют низкий уровень сформированности компонентов учебной деятельности. Особо низкий уровень не выявлен.

Таким образом, можно сделать вывод, что у младших школьников на среднем уровне сформированы умения внимательно слушать и точно выполнять простейшие указания взрослого, правильно воспроизводить на листе бумаги заданное направление линии, умения руководствоваться системой условий задачи, умения преодолевать отвлекающее влияние

посторонних факторов и умения пользоваться схемами и условными изображениями, которые Л. Венгер включает в компоненты учебной деятельности.

Проведем анализ различий общего уровня сформированности компонентов учебной деятельности в зависимости от половой принадлежности. Основные данные представлены в таблице 1:

Таблица 1

Сформированность общего уровня компонентов учебной деятельности мальчиков и девочек младшего школьного возраста (в %)

Уровень	мальчики	девочки
Особо низкий	-	-
Низкий	6,70%	-
Ниже среднего	13,3%	13,3%
Средний	53,3%	40%
Выше среднего	26,7%	46,7%

Анализ сформированности общего уровня компонентов учебной деятельности мальчиков свидетельствует, что около половины мальчиков имеют средний уровень (53,3% детей). Высокий уровень сформированности компонентов учебной деятельности представлен у 26,7% мальчиков, уровень ниже среднего – у 13,3%, меньше всего мальчиков имеют низкий уровень – 6,7% детей.

В группе девочек преобладает высокий уровень компонентов учебной деятельности (46,7% детей). У 40% девочек выявлен средний уровень и уровень ниже среднего имеют 13,3% девочек.

Проведем сравнительный анализ сформированности общего уровня компонентов учебной деятельности мальчиков и девочек. Наглядно данные представлены на рис.2:

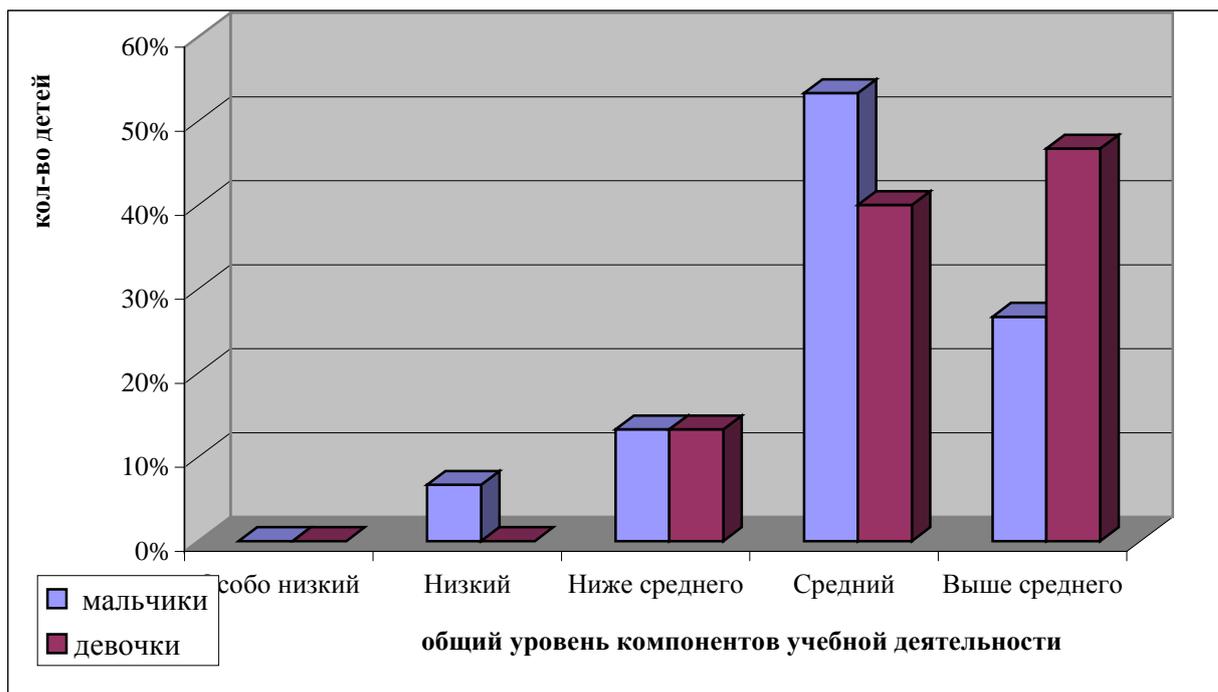


Рис.2. Общий уровень компонентов учебной деятельности мальчиков и девочек младшего школьного возраста.

Анализ данных сформированности общего уровня компонентов учебной деятельности мальчиков и девочек, представленный на рис.2 позволяет сделать вывод, что в группе девочек общий уровень учебной деятельности сформирован в большей степени, чем у мальчиков.

Так, преобладающим уровнем в группе мальчиков представлен средний уровень (53,3% детей). Высокий уровень сформированности компонентов учебной деятельности представлен у 26,7% мальчиков. В группе девочек преобладает высокий уровень компонентов учебной деятельности (46,7% детей). У 40% девочек выявлен средний уровень. Следует отметить, что низкий и особо низкий уровни в группе девочек не выявлен.

Рассмотрим основные результаты исследования компонентов учебной деятельности по методике «Оценки уровня сформированности компонентов учебной деятельности» (опросник) (Г.В. Репкина, Е.В. Заика)

Результаты исследования компонентов учебной деятельности младших школьников представлено в таблице 2.

Таблица 2

Уровни сформированности компонентов учебной деятельности младших школьников

Уровень сформированности	учебно-познавательный интерес	целеполагание	учебные действия	контроль	оценка (самооценка)
1	-	-	-	-	-
2	6,7%	-	-	3,3%	13,3%
3	20%	10%	10%	13,3%	43,3%
4	36,7%	46,7%	6,6%	33,3%	26,7%
5	23,3%	30%	50%	30%	16,6%
6	13,3%	13,3%	33,3%	20%	-

Наглядно показатели сформированности компонентов учебной деятельности представлены на рис.3:

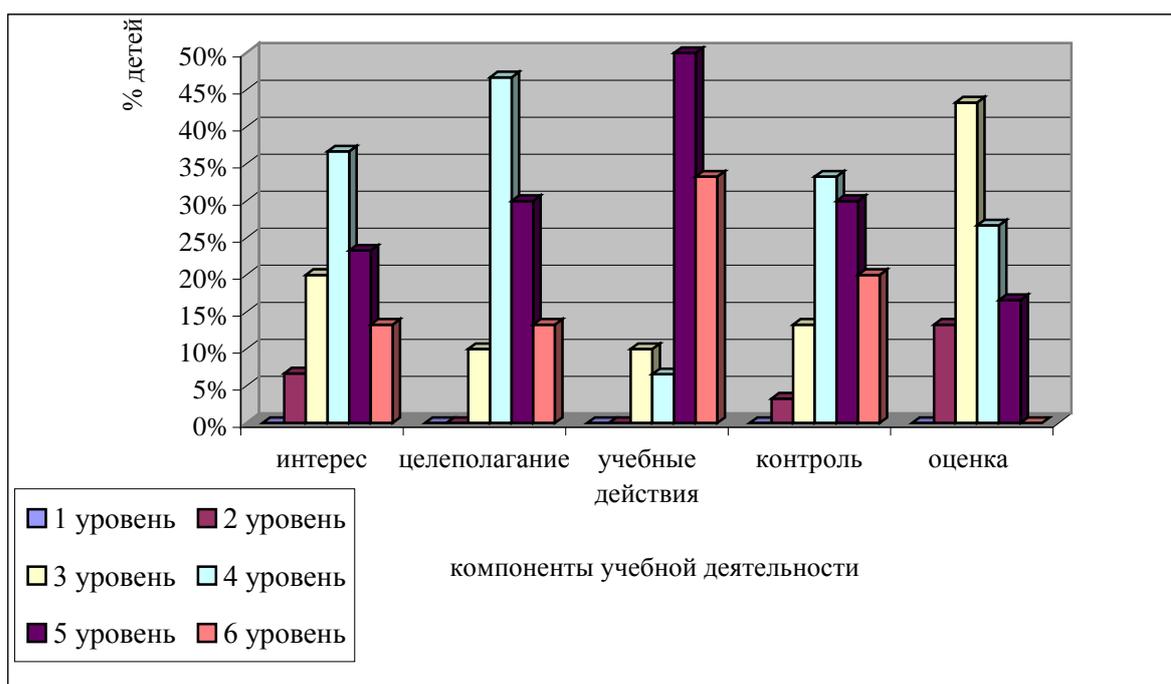


Рис.3. Сформированность компонентов учебной деятельности детей младшего школьного возраста.

Рассмотрим результаты сформированности компонента «учебно-познавательный интерес» в группе младших школьников.

Данный компонент у большинства младших школьников (36,7% учащихся) сформирован на 4 уровне (ситуативный учебный интерес). Возникает у младших школьников на способы решения новой частной единичной задачи (но не системы задач). Младшие школьники включаются в процесс решения задачи, пытаются самостоятельно найти способ решения и довести задание до конца; после решения задачи интерес исчерпывается.

У 23,3% младших школьников данный компонент сформирован на 5 уровне (устойчивый учебно-познавательный). Следовательно, у данной группы младших школьников интерес возникает на общий способ решения целой системы задач (но не выходит за пределы изучаемого материала). Дети охотно включаются в процесс выполнения заданий, работают длительно и устойчиво, принимает предложения найти новые применения найденному способу.

У 20% младших школьников данный компонент сформирован на 3 уровне (любопытство). У младших школьников данной группы положительные реакции возникают на новый теоретический материал (но не на способы решения задач), дети оживляются и задают вопросы довольно часто; включаются в выполнение заданий часто, но интерес быстро пропадает.

Только у 13,3% младших школьников данный компонент сформирован на высоком уровне (обобщенный учебно-познавательный интерес). Возникает независимо от внешних требований и выходит за рамки изучаемого материала. Непременно ориентирован на общие способы решения системы задач является постоянной характеристикой ученика, младшие школьники данной группы проявляют выраженное творческое

отношение к общему способу решения задач, стремятся получить дополнительные сведения, имеется мотивированная избирательность интересов.

6,7% исследуемых младших школьников реагируют на новизну (2 уровень). Положительные реакции у младших школьников данной группы возникают только на новый материал, касающийся конкретных фактов (но не теории). Дети оживляются, задают вопросы о новом фактическом материале; включаются в выполнение задания, связанного с ним, однако длительной устойчивой активности не проявляет.

Отсутствие учебно-познавательного интереса в группе младших школьников не выявлено.

Рассмотрим сформированность у младших школьников компонента «целеполагание»

У большинства младших школьников компонент «целеполагание» сформирован на 4 уровне (Принятие познавательной цели).

Следовательно, у большинства младших школьников принятая познавательная цель сохраняется при выполнении учебных действий и регулирует весь процесс их выполнения; чётко выполняется требование познавательной задачи. Охотно осуществляет решение познавательной задачи, не изменяя её (не подменяя практической задачей и не выходя за её требования), чётко может дать отчёт о своих действиях после выполнения задания.

30% младших школьников имеют 5 уровень сформированности целеполагания (Переопределение практической задачи в познавательную). Младшие школьники данной группы, столкнувшись с новой практической задачей, самостоятельно формулируют познавательную цель и строят действия в соответствии с ней. Невозможность решить новую практическую задачу объясняет именно отсутствием адекватных способов; чётко осознают свою цель и структуру найденного способа и может дать о них отчет.

На 6 уровне (Самостоятельная постановка новых учебных целей) сформирован компонент у 13,3% учащихся. Младшие школьники самостоятельно формулируют новые познавательные цели без какой-либо стимуляции извне, в том числе и со стороны новой практической задачи; цели выходят за пределы требований программы. По собственной инициативе выдвигают содержательные гипотезы; учебная деятельность приобретает форму активного исследования, активность направлена на содержание способов действия и их применение в различных условиях.

У наименьшего количества младших школьников (10% учащихся) компонент «целеполагание» сформирован на 3 уровне (Переопределение познавательной задачи в практическую). Младшие школьники данной группы принимают познавательную задачу, осознают её требование, но в процессе её решения подменяет познавательную задачу практической. Охотно включаются в решение познавательной задачи и отвечают на вопросы о её содержании; возникшая познавательная цель крайне неустойчива; при выполнении задания ориентируются лишь на практическую его часть и фактически не достигает познавательной цели.

У большинства младших школьников компонент учебной деятельности «учебные действия» сформирован на 5 уровне - самостоятельное построение учебных действий (50% младших школьников).

Решая новую задачу, большинство младших школьников самостоятельно строят новый способ действия или модифицируют известные ему способы, делают это постепенно, шаг за шагом и в конце без какой-либо помощи извне правильно решают задачу. Критически оценивают свои действия, на всех этапах решения задачи могут дать отчёт о них; нахождение нового способа осуществляется медленно, неуверенно, с частым обращением к повторному анализу условий задачи, но на всех этапах полностью самостоятельно.

33,3% младших школьников имеют высокий 6 уровень сформированности данного компонента - обобщение учебных действий. Дети

опираются на принципы построения способов действия и решают новую задачу «с хода», выводя новый способ из этого принципа, а не из модификации известного частного способа. Овладевая новым способом, младшие школьники осознают не только его состав, но и принципы его построения (т. е. то, на чём он основан), осознают сходство между различными модификациями и их связи с условиями задач.

У 10% младших школьников компонент «учебные действия» сформирован на 3 уровне - неадекватный перенос учебных действий.

В данной группе младших школьников дети самостоятельно применяют усвоенный способ действия к решению новой задачи, однако не способны внести в него даже небольшие изменения, чтобы приурочить его к условиям конкретной задачи. Усвоенный способ применяют «слепо», не соотнося его с условиями задачи; такое соотношение и перестройку действия могут осуществлять лишь с помощью учителя, а не самостоятельно; при неизменности условий способны успешно выполнять действия самостоятельно.

6,6% имеют сформированный компонент на 4 уровне - адекватный перенос учебных действий. Незначительная группа младших школьников умеет обнаружить несоответствие новой задачи и усвоенного способа; пытается самостоятельно перестроить известный им способ. Однако могут это правильно сделать только при помощи учителя. Достаточно полно анализируют условия задачи и чётко соотносят их с известными способами; легко принимают косвенную помощь учителя; осознают и готовы описать причины своих затруднений и особенности нового способа действия

Следует отметить, что уровни «отсутствие учебных действий как целостных единиц деятельности» (1 уровень) и «выполнение учебных действий в сотрудничестве с учителем» (2 уровень) компонента «учебные действия» в исследуемой группе младших школьников не выявлены.

Анализ результатов по компоненту «контроль» позволяет сделать вывод, что в группе младших школьников данный компонент распределился

в основном на уровне «Потенциальный рефлексивный контроль (5 уровень)» и «Актуальный контроль на уровне произвольного внимания.» (4 уровень).

Так, на 4 уровне сформирован компонент «контроль» у 33,3% младших школьников.

Непосредственно в процессе выполнения действия младшие школьники данной группы ориентируются на усвоенную им обобщённую его схему и успешно соотносят с ней процесс решения задачи, почти не допуская ошибок. Допущенные ошибки обнаруживаются и исправляются самостоятельно, правильно объясняют свои действия; осознанно контролируют процесс решения задачи другими учениками; столкнувшись с новой задачей, не могут скорректировать применяемую схему, не контролирует её адекватность новым условиям.

Для 30% младших школьников, у которых данный компонент сформирован на 5 уровне характерна следующая характеристика его сформированности: решая новую задачу, успешно применяют к ней старую, неадекватную схему, однако с помощью учителя обнаруживают неадекватность схемы новым условиям и пытаются внести в действие коррективы. Задания, соответствующие схеме, выполняются уверенно и безошибочно. Без помощи учителя не могут обнаружить несоответствие усвоенной схемы новым условиям.

У 20% младших школьников компонент «контроль» сформирован на уровне «Актуальный рефлексивный контроль» (6 уровень). Решая новую задачу, младшие школьники самостоятельно обнаруживают ошибки, вызванные несоответствием схемы и новых условий задачи, и самостоятельно вносят коррективы в схему, совершая действия безошибочно. Успешно контролируют не только соответствие выполняемых действий их схеме, но и соответствие самой схемы изменившимся условиям задачи; в ряде случаев вносит коррекции в схему действий ещё до начала их фактического выполнения.

В меньшей степени компонент контроль» сформирован у младших школьников на 2 уровне (Контроль на уровне произвольного внимания – 3,3% учащихся) и 3 уровне (Потенциальный контроль на уровне произвольного внимания – 13,3% учащихся).

Отсутствие контроля (1 уровень) в группе младших школьников не выявлен.

Рассмотрим сформированность у младших школьников компонента «оценка»

Данный компонент у большинства младших школьников (43,3% учащихся) сформирован на 3 уровне (Адекватная ретроспективная оценка) Большинство младших школьников умеют самостоятельно оценить свои действия и содержательно обосновать правильность или ошибочность результата, соотнося его со схемой действия. Критически относятся к отметкам учителя (в том числе и к завышенным); не могут оценить своих возможностей перед решением новой задачи и не пытаются этого делать; могут оценить действия других учеников.

У 26,7% младших школьников данный компонент сформирован на 4 уровне (Неадекватная прогностическая оценка). Приступая к решению новой задачи, младшие школьники данной группы пытаются оценить свои возможности относительно её решения, однако при этом учитывают лишь факт её знакомости или незнакомости, а не возможности изменения известных им способов действия. Свободно и аргументировано оценивают уже решённые им задачи; пытаюсь оценивать свои возможности в решении новых задач, часто допускают ошибки, учитывают лишь внешние признаки задачи, а не её структуру; не может этого сделать до решения задачи даже с помощью учителя.

16,6% младших школьников имеют сформированный компонент «оценка» на 5 уровне (Потенциально-адекватная прогностическая оценка). Приступая к решению новой задачи, незначительное количество младших школьников могут с помощью учителя, но не самостоятельно, оценить свои

возможности в её решении, учитывая возможное изменение известных им способов действия. Могут с помощью учителя, но не самостоятельно, обосновать свою возможность или невозможность решить стоящую перед ним задачу, опираясь на анализ известных ему способов действия; делают это неуверенно, с трудом.

13,3% исследуемых младших школьников имеют 2 уровень (Неадекватная ретроспективная оценка). Младшие школьники не умеют, не пытаются оценить свои действия, но испытывают потребность в получении внешней оценки своих действий, ориентированы на отметки учителя. Пытаясь по просьбе учителя оценить свои действия, ориентируется не на их содержание, а на внешние особенности решения задачи.

Отсутствие оценки, а также уровень адекватной прогностической оценки у младших школьников не выявлено.

Таким образом, можно сделать вывод, что у младших школьников в большей степени сформирован компонент «учебные действия», слабо сформирован компонент «оценка».

Проведем анализ различий сформированности компонентов учебной деятельности в зависимости от половой принадлежности. Основные результаты компонентов представлены в таблице 3:

Таблица 3

Сформированность компонентов мальчиков и девочек младшего школьного возраста (в %)

Уровень	учебно-познавательный интерес		целее-полагание		учебные действия		контроль		оценка (самооценка)	
	маль.	дев.	маль.	дев.	маль.	дев.	маль.	дев.	маль.	дев.
1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2	13,3	-	-	-	-	-	6,7	-	13,3	13,3
3	20	20	6,7	6,7	13,3	6,7	13,3	6,7	40	46,6

4	26,7	46,7	40	60	6,7	6,7	40	26,7	26,7	26,7
5	26,7	20	40	26,6	46,7	53,3	26,7	40	20	13,3
6	6,7	20	13,3	6,7	33,3	33,3	13,3	26,6	-	-

Основные различия сформированности компонента «учебно-познавательный интерес» мальчиков и девочек младшего школьного возраста представлено на рис. 4.

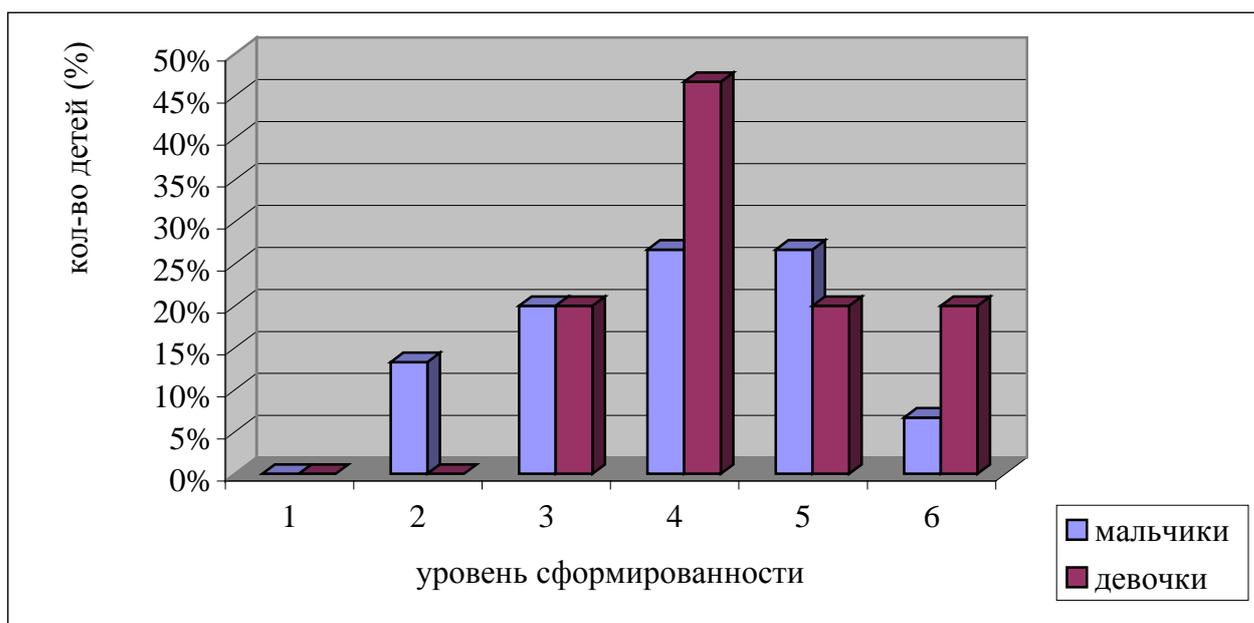


Рис. 4. Показатель сформированности компонента учебной деятельности «учебно-познавательный интерес» мальчиков и девочек младшего школьного возраста.

Анализ данных, представленных на рис.4 свидетельствует, что у девочек в большей степени сформирован компонент «учебно-познавательный интерес». У большинства девочек (46,7% девочек) данный компонент сформирован на 4 уровне (ситуативный учебный интерес). У мальчиков данный уровень интереса выявлен у 26,7%. Следовательно, у девочек в большей степени возникает интерес на способы решения новой частной единичной задачи (но не системы задач).

У мальчиков показатели сформированности компонента «учебно-познавательный интерес» распределились в равной мере между 4 и 5 уровням по 26,7%.

В равной мере девочки, и мальчики направлены на любопытство (3 уровень). Выявлено у 20 мальчиков и девочек, у которых положительные реакции возникают на новый теоретический материал (но не на способы решения задач).

6,7% мальчиков реагируют на новизну (2 уровень). Положительные реакции у мальчиков данной группы возникают только на новый материал, касающийся конкретных фактов (но не теории).

Более высокие показатели сформированности высокого уровня (обобщенный учебно-познавательный интерес) у девочек (20% девочек и 6,7% мальчиков) возникает независимо от внешних требований и выходит за рамки изучаемого материала. Непременно ориентирован на общие способы решения системы задач является постоянной характеристикой ученика.

Основные различия сформированности компонента «целеполагание» мальчиков и девочек младшего школьного возраста представлено на рис. 5:

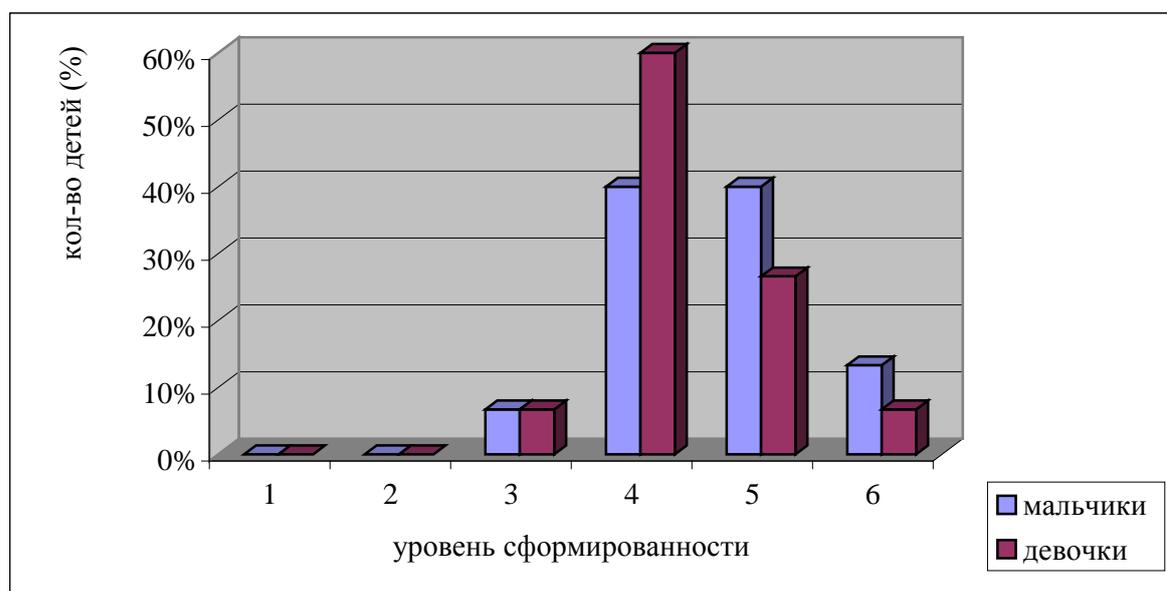


Рис. 5. Показатель сформированности компонента учебной деятельности «целеполагание» мальчиков и девочек младшего школьного возраста.

Анализ данных, представленный на рис. свидетельствует, что у мальчиков данный компонент в большей степени сформирован. У большинства мальчиков (40% мальчиков) данный компонент представлен на 5 уровне (Переопределение практической задачи в познавательную). У

девочек сформированность выявлена у 26,6%. Следовательно, мальчики в большей степени, столкнувшись с новой практической задачей, самостоятельно формулируют познавательную цель и строят действия в соответствии с ней.

У большинства девочек компонент «целеполагание» сформирован на 4 уровне (Принятие познавательной цели) – 60% девочек и 40% мальчиков. Следовательно, у девочек в большей степени принятая познавательная цель сохраняется при выполнении учебных действий и регулирует весь процесс их выполнения; чётко выполняется требование познавательной задачи.

На высоком 6 уровне (Самостоятельная постановка новых учебных целей) более высокие показатели имеют мальчики (13,3% мальчиков и 6,7% девочек). Мальчики более самостоятельно формулируют новые познавательные цели без какой-либо стимуляции извне, в том числе и со стороны новой практической задачи; цели выходят за пределы требований программы.

На 3 уровне (Переопределение познавательной задачи в практическую) распределились по 6,7% мальчиков и девочек. Следовательно, независимо от пола, незначительное количество младших школьников принимают познавательную задачу, осознают её требование, но в процессе её решения подменяют познавательную задачу практической.

Рассмотрим различия сформированности компонента «учебные действия» в группе мальчиков и девочек.

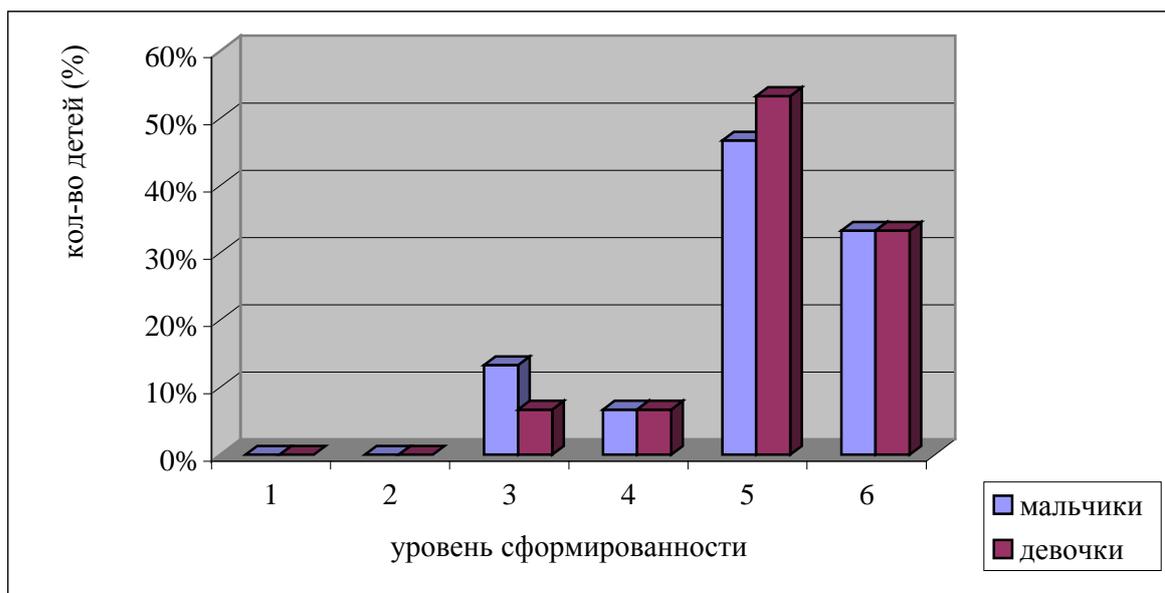


Рис. 6. Показатель сформированности компонента учебной деятельности «учебные действия» мальчиков и девочек младшего школьного возраста.

У мальчиков и девочек компонент учебной деятельности «учебные действия» сформирован на 5 уровне - самостоятельное построение учебных действий (46,7% мальчиков и 53,3% девочек).

Равное количество девочек и мальчиков (по 33,3% младших школьников) имеют высокий 6 уровень сформированности данного компонента - обобщение учебных действий. Дети опираются на принципы построения способов действия и решают новую задачу «с хода», выводя новый способ из этого принципа, а не из модификации известного частного способа. Овладевая новым способом, младшие школьники осознают не только его состав, но и принципы его построения (т. е. то, на чём он основан), осознают сходство между различными модификациями и их связи с условиями задач.

У 13,3% мальчиков и 6,7% девочек компонент «учебные действия» сформирован на 3 уровне - неадекватный перенос учебных действий.

У малого количества мальчиков и девочек (по 6,7% девочек и мальчиков) имеют сформированный компонент на 4 уровне - адекватный перенос учебных действий.

Рассмотрим различия сформированности компонента «контроль» в группе мальчиков и девочек.

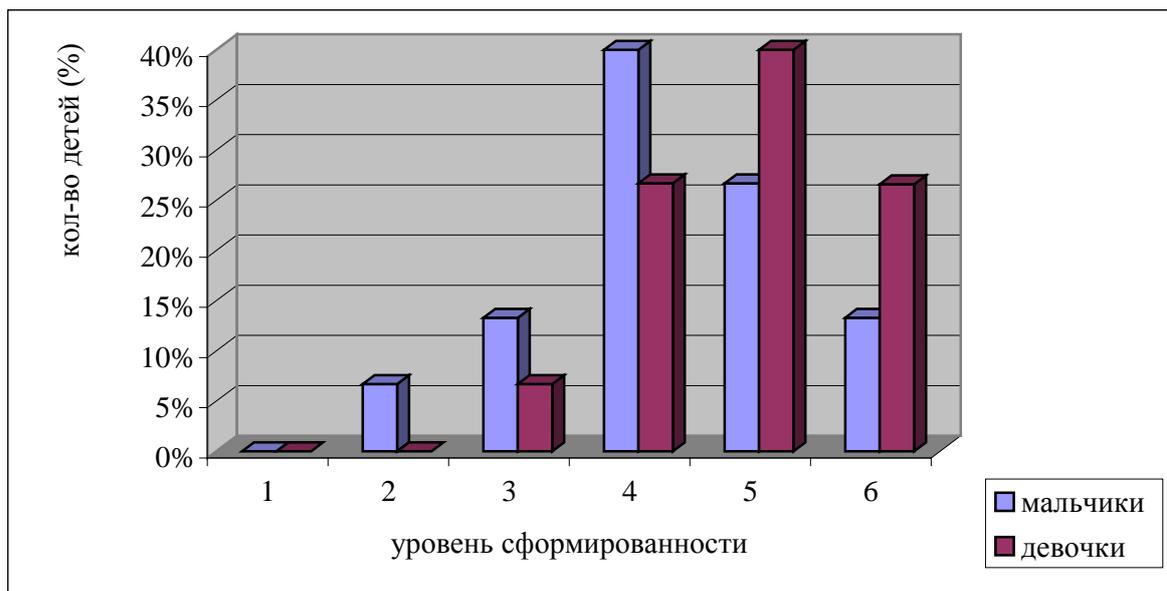


Рис. 7. Показатель сформированности компонента учебной деятельности «контроль» мальчиков и девочек младшего школьного возраста.

Анализ данных, представленных на рис.7 свидетельствует, что в группе девочек данный компонент сформирован в большей степени: Так, у 40% девочек компонент сформирован на 5 уровне (Потенциальный рефлексивный контроль). Девочки, решая новую задачу, успешно применяют к ней старую, неадекватную схему, однако с помощью учителя обнаруживают неадекватность схемы новым условиям и пытаются внести в действие коррективы.

У 40% мальчиков преобладающим является 4 уровень (Актуальный контроль на уровне произвольного внимания) Мальчики, непосредственно в процессе выполнения действия ориентируются на усвоенную им обобщённую его схему и успешно соотносят с ней процесс решения задачи, почти не допуская ошибок.

Более высокие показатели у девочек на высоком 6 уровне (Актуальный рефлексивный контроль) Данный уровень выявлен у 26,6% девочек и 13,3% мальчиков. Девочки, в большей степени решая новую задачу, самостоятельно обнаруживают ошибки, вызванные несоответствием схемы и новых условий

задачи, и самостоятельно вносят коррективы в схему, совершая действия безошибочно.

Следует отметить, что на 2 уровне сформированность компонента выявлена у мальчиков (6,7% мальчиков), у девочек данный уровень не выявлен.

Рассмотрим результаты последнего компонента учебной деятельности – «оценки». Различия мальчиков и девочек представлены на рис.8

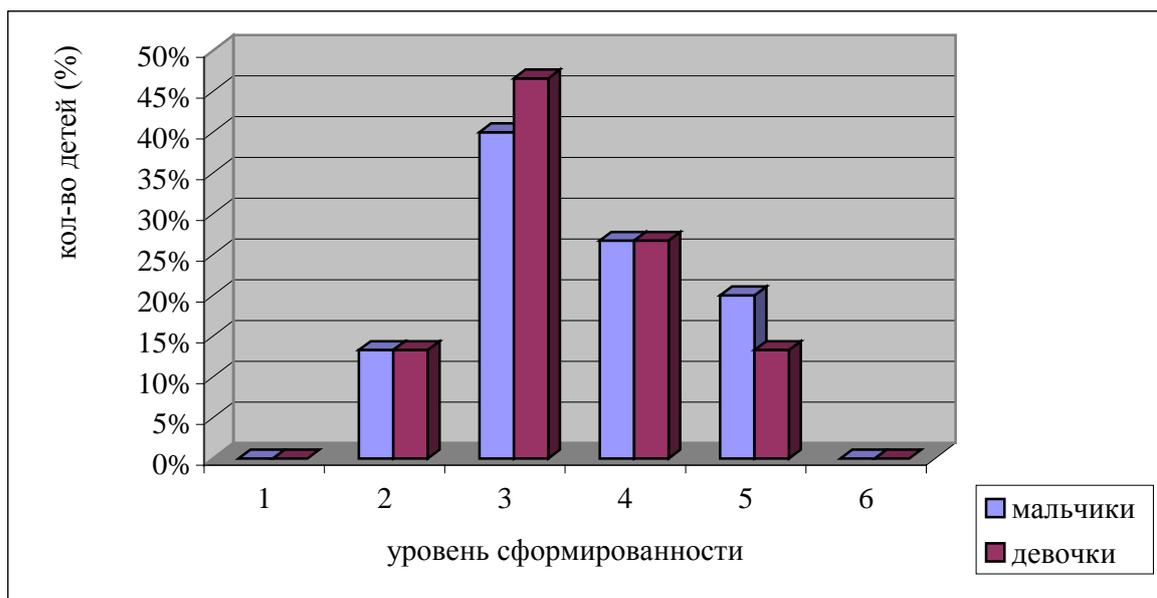


Рис. 8. Показатель сформированности компонента учебной деятельности «оценка» мальчиков и девочек младшего школьного возраста.

Каких-либо видимых различиях между мальчиками и девочками не было выявлено. Большинство младших школьников имеют 3 уровень (Адекватная ретроспективная оценка) Большинство мальчиков (40% детей) и девочек (46,6% детей) умеют самостоятельно оценить свои действия и содержательно обосновать правильность или ошибочность результата, соотнося его со схемой действия.

У 26,7% мальчиков и девочек данный компонент сформирован на 4 уровне (Неадекватная прогностическая оценка). Приступая к решению новой задачи, младшие школьники данной группы пытаются оценить свои возможности относительно её решения, однако при этом учитывают лишь

факт её знакомости или незнакомости, а не возможности изменения известных ему способов действия.

Не выявлены различия и по 2 уровню (Неадекватная ретроспективная оценка). Девочки (13,3% детей) и мальчики (13,3% детей) не умеют, не пытаются оценить свои действия, но испытывают потребность в получении внешней оценки своих действий, ориентированы на отметки учителя.

20% мальчиков и 13,3% девочек имеют сформированный компонент «оценка» на 5 уровне (Потенциально-адекватная прогностическая оценка). Приступая к решению новой задачи, незначительное количество младших школьников могут с помощью учителя, но не самостоятельно, оценить свои возможности в её решении, учитывая возможное изменение известных им способов действия.

Таким образом, проведенный анализ различий сформированности компонентов мальчиков и девочек позволяет сделать следующие выводы:

- у девочек в большей степени сформированы компоненты «учебно-познавательный интерес», «контроль».
- у мальчиков в большей степени сформирован компонент «целеполагание».

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

Исследование общего уровня сформированности компонентов младших школьников выявил преобладание среднего уровня (46,7% детей) У младших школьников на среднем уровне сформированы умения внимательно слушать и точно выполнять простейшие указания взрослого, правильно воспроизводить на листе бумаги заданное направление линии, умения руководствоваться системой условий задачи, умения преодолевать отвлекающее влияние посторонних факторов и умения пользоваться схемами и условными изображениями, которые Л. Венгер включает в компоненты учебной деятельности.

При этом у девочек более высокие показатели общего уровня сформированности компонентов учебной деятельности, чем у мальчиков.

Компонент «учебно-познавательный интерес» у младших школьников (36,7% учащихся) сформирован на 4 уровне (ситуативный учебный интерес).

Компонент «целеполагание» сформирован на 4 уровне (Принятие познавательной цели).

Компонент учебной деятельности «учебные действия» сформирован на 5 уровне - самостоятельное построение учебных действий (50% младших школьников).

Компонент «контроль» распределился в основном на уровне «Потенциальный рефлексивный контроль (5 уровень)» и «Актуальный контроль на уровне произвольного внимания.» (4 уровень).

Компонент «учебные действия» у большинства младших школьников (43,3% учащихся) сформирован на 3 уровне (Адекватная ретроспективная оценка)

Таким образом, можно сделать вывод, что у младших школьников в большей степени сформирован компонент «учебные действия», слабо сформирован компонент «оценка».

У девочек в большей степени сформирован компонент «учебно-познавательный интерес» (46,7% девочек), данный компонент сформирован на 4 уровне (ситуативный учебный интерес).

У мальчиков показатели сформированности компонента «учебно-познавательный интерес» распределились в равной мере между 4 и 5 уровням по 26,7% мальчиков.

У мальчиков компонент «целеполагание» в большей степени сформирован (40% мальчиков) на 5 уровне (Переопределение практической задачи в познавательную). У большинства девочек компонент «целеполагание» сформирован на 4 уровне (Принятие познавательной цели) – 60% девочек

У мальчиков и девочек компонент учебной деятельности «учебные действия» сформирован на 5 уровне - самостоятельное построение учебных действий (46,7% мальчиков и 53,3% девочек).

В группе девочек компонент «контроль» сформирован в большей степени у 40% девочек, на 5 уровне (Потенциальный рефлексивный контроль), у мальчиков преобладающим является 4 уровень (Актуальный контроль на уровне произвольного внимания).

Каких-либо видимых различиях между мальчиками и девочками не было выявлено. Большинство младших школьников имеют 3 уровень (Адекватная ретроспективная оценка), большинство мальчиков (40% детей) и девочек (46,6% детей).

Таким образом, у девочек в большей степени сформированы компоненты «учебно-познавательный интерес», «контроль»; у мальчиков в большей степени сформирован компонент «целеполагание».

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

На первый план выходит личность ученика, его готовность к самостоятельной деятельности по сбору, обработке, анализу и организации информации, умение принимать решения и доводить их до исполнения. Меняется роль педагога – вместо объяснения, рассказа, показа учитель должен организовать исследовательскую деятельность ребенка так, чтобы он мог самостоятельно решить ключевую проблему урока и объяснить, как надо действовать в новых условиях.

Включение ребенка в деятельность существенно отличается от традиционной передачи ему готового знания. Для осуществления такой деятельности необходим достаточно высокий уровень сформированности как самой учебной деятельности, так и ее компонентов.

Проведенный теоретический анализ литературы по исследованию понятия учебной деятельности и ее компонентов в младшем школьном возрасте определил базовое для данного исследования понятие учебной деятельности как «...деятельности направленной, имеющей своим содержанием овладение обобщенными способами действий в сфере научных понятий... такая деятельность должна побуждаться адекватными мотивами, или могут быть мотивы приобретения обобщенных способов действий, или, проще говоря, мотивы собственного роста, собственного совершенствования» (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов).

Учебная деятельность отличается от других видов деятельности тем, что ее результат не имеет материальной составляющей, главный итог – изменение, развитие самого ученика.

Учебная деятельность младшего школьника имеет сложную структуру и содержание. Поэтому чтобы произошло успешное её формирование, нужно в равной степени овладеть всеми компонентами учебной деятельности. Их недостаточное усвоение учащимся является одной из причин школьных трудностей на раннем этапе обучения.

Проведенное исследование было направлено на изучение уровня сформированности компонентов учебной деятельности младших школьников и выделение особенностей внутренней структуры их учебной деятельности в зависимости от половой принадлежности.

Исследование общего уровня сформированности компонентов младших школьников выявил преобладание среднего общего уровня компонентов младших школьников.

При этом у девочек более высокие показатели сформированности общего уровня компонентов учебной деятельности, чем у мальчиков.

У младших школьников в большей степени сформирован компонент «учебные действия», слабо сформирован компонент «оценка». При этом у девочек в большей степени сформированы компоненты «учебно-познавательный интерес», «контроль»; у мальчиков в большей степени сформирован компонент «целеполагание».

В результате проведения эмпирического исследования цель была достигнута, гипотеза нашла свое подтверждение.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Альмагамбетова Л.С. Формирование компонентов учебной деятельности младших школьников. // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 3 (14). С. 19-21.
2. Васильева М.А. Изучение особенностей формирования образа-я и компонентов учебной деятельности. // Проблемы современной науки и образования. 2015. № 12 (42). С. 251-254.
3. Вергелес Г.И. Формирование учебной деятельности младших школьников на основе межпредметных связей: Учебн. пособие. - Л.: Изд-во ЛГПИ, 1987. - 80 с.
4. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / ред. В.В. Давыдов. – М.: АСТ; Астрель; Хранитель, 2010. – 671 с.
5. Габай Т. В. Учебная деятельность и ее средства / Т. В. Габай. - М.: Издательство МГУ, 1988. – 254 с.
6. Гальперин, П. Я., Талызина, Н. Ф. Современная теория поэтапного формирования умственных действий. – М.: Педагогика, 1999. – 185 с.
7. Головаха Е.И. К исследованию мотивации жизненного пути / Е. И. Головаха, А.А. Кроник. – М.: Владос, 2002. – 121 с.
8. Грачев, Ю. А. Повышение готовности курсантов в учебной деятельности в вузе МВД России: дис. ... канд. пед. наук. – СПб. 2012. – С.14–16.
9. Давыдов В.В. Младший школьник как субъект учебной деятельности / В.В. Давыдов, В.К. Слободчиков, Г.А. Цукерман // Вопросы психологии. – 2002. – №4. – 15 с.
10. Давыдов В.В. Младший школьный возраст как особый период в жизни ребенка. Содержание и структура учебной деятельности. / Возрастная педагогическая психология: Хрестоматия по психологии: Учеб. пос. / Сост. И.В. Дубровина, А.М. Прихожан, В.В. Зацепин. – М., 2000. – 100 с.

11. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996 – 544с.
12. Джалилова К.С., Мусс Г.Н. К вопросу о специфике учебной деятельности младшего школьника. // Развитие современного образования: теория, методика и практика. 2015. № 4 (6). С. 190-192.
13. Дьяченко В.К. Организационная структура учебного процесса и ее развитие. - М.: Педагогика, 1989. - 160 с.
14. Емельянов В. С. Теоретическая модель процесса формирования умений самоконтроля в обучении // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2012. - №10. – С. 29.
15. Зимняя, И. А. Педагогическая психология. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Логос, 2000. – 384 с.
16. Купаевцев А.В. Деятельностная альтернатива в образовании / А.В. Купаевцев // Педагогика. – 2005. – №10.
17. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Академия, 2013. – 304с.
18. Леонтьев, А. Н. Психологические основы развития ребенка и обучения: сборник / под ред. Д.А. Леонтьева, А.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2009. – 423 с.
19. Маркова, А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1983. – 96 с.
20. Омарова А.А. Характеристика самоконтроля как компонента учебной деятельности// Международный журнал экспериментального образования. -2011. -№ 7. -С. 108-10.
21. Педагогика / Под ред. П.И.Пидкасистого. - М.: Российское педагогическое агентство, 2009. - 602 с.
22. Петерсон Л.Г. Система и структура учебной деятельности в контексте современной методологии / Л.Г. Петерсон [и др.]. – М.: АПК и ППРО, УМЦ «Школа 2000.», 2006. – 49 с.

23. Рубинштейн, С. Л. Проблемы общей психологии. – М., 1973. – 423 с.
24. Сосновский Б.А. Психология для педагогических ВУЗов. М.: Юрайт, 2010. – 660 с.
25. Талызина, Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н.Ф. Талызина. — М.: Изд-во МГУ, 1984. — 344 с.
26. Таранова М.В. Анализ компонентов структуры творческой, исследовательской и учебной деятельности. // Вестник Университета Российской академии образования. 2009. № 1. С. 109-116.
27. Трубайчук Л.В. Младший школьник как субъект учебной деятельности. // Начальная школа. 2005. № 9. С. 6-9.
28. Удовиченко И.А. Задача как компонент учебной деятельности в системе «человек-задача» // Среднее профессиональное образование. -2011.- № 12.- С. 46-48.
29. Формирование учебной деятельности студентов / под ред. В.Я. Ляудис. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 240 с.
30. Формирование учебной деятельности студентов / Под ред. В.Я. Ляудис. — М.: Изд-во МГУ, 1989. — 240 с.
31. Хуторской А.В. Системно-деятельностный подход в обучении: Научно-методическое пособие. - М: «Эйдос»; Издательство Института образования человека, 2012. — с. 63.
32. Царева С.Е. Учебная деятельность и умение учиться / С.Е. Царева // Начальная школа. – 2007. – №9. – 50 с.
33. Царькова Л.В. Возрастные особенности мотивационного компонента развития субъекта учебной деятельности. // Вестник Екатеринбургского института. 2009. № 2. С. 25-27.
34. Цукерман Г.А. Как младшие школьники учатся учиться / Г.А. Цукерман. – М. Рига: Педагогический центр «Эксперимент», 2010. – 47 с.
35. Эльконин Д.Б. О структуре учебной деятельности /Д.Б. Эльконин Психическое развитие в детских возрастах. Москва–Воронеж, 2005.

36. Эльконин, Д. Б. Детская психология: учебное пособие для вузов. – 5-е изд., стер. – М.: Академия, 2008. – 384 с.

Приложение 1

Диагностика уровня сформированности базовых компонентов учебной деятельности

Методика оценки уровня сформированности учебной деятельности

(Авторы Г.В. Репкина, Е.В. Заика)

Цель: оценка уровня сформированности компонентов учебной деятельности

Материал: а) качественное описание уровней; б) бланк опросника;

Форма проведения: индивидуально

Теоретическое обоснование: Структурные компоненты учебной деятельности:

1. Мотивы;
2. Цели и целеполагание;
3. Учебные действия;
4. Контроль;
5. Оценка.

Описание уровней сформированности учебной деятельности сможет помочь учителю или психологу обобщить накопленные ими наблюдения двумя способами:

1) изучив качественные характеристики уровней компонентов, использовать их как непосредственную основу для обобщения и оценки учебной деятельности каждого ученика;

2) использовать в качестве промежуточного средства оценки специальный набор вопросов (даётся в качестве дополнения к описаниям уровней) и делать выводы по содержанию ответов на них.

Приступая к анализу, сначала необходимо составить таблицу по приведённой схеме (в ней пока заполняется только графа с фамилиями и именами учеников).

Характеристика сформированности компонентов учебной деятельности

учащихся ____ класса ____ школы

_____ на _____ (дата составления таблицы)

Фамилия, имя	Компоненты учебной деятельности				
	Учебный интерес	Целеполагани е	Учебные действия	Контроль	Оценка
1					
2					
и т.д.					

Затем учитель вновь обращается к тексту, последовательно изучая описание основных параметров учебной деятельности и их уровней. После этого он, пользуясь таблицами 1— 5, выносит заключение о том, какому из описаний в наибольшей степени соответствует учебная активность каждого ученика, и выставляет в таблице 1. соответствующий балл.

Таблица 2.

Уровни сформированности учебно-познавательного интереса

уро- вень	название уровня	основной диагностический признак	дополнительные диагностические признаки
1	отсутствие интереса	интерес практически не обнаруживается (исключение: положи- тельные реакции на яркий и забавный материал)	безличное или отри- цательное отношение к решению любых учебных задач; более охотно выполняет привычные

			действия, чем осваивает новые
2	реакция на новизну	положительные реакции возникают только на новый материал, касающийся конкретных фактов (но не теории)	оживляется, задает вопросы о новом фактическом материале; включается в выполнение задания, связанного с ним, однако длительной устойчивой активности не проявляет
3	любопытство	положительные реакции возникают на новый теоретический материал (но не на способы решения задач)	оживляется и задает вопросы довольно часто; включается в выполнение заданий часто, но интерес быстро пропадает
4	ситуативный учебный интерес	возникает на способы решения новой частной единичной задачи (но не системы задач)	включается в процесс решения задачи, пытается самостоятельно найти способ решения и довести задание до конца; после решения задачи интерес исчерпывается
5	устойчивый учебно-познавательный интерес	возникает на общий способ решения целой системы задач (но не выходит за пределы изучаемого материала)	охотно включается в процесс выполнения заданий, работает длительно и устойчиво, принимает предложения найти новые применения найденному способу

6	обобщенный учебно-познавательный интерес	возникает независимо от внешних требований и выходит за рамки изучаемого материала. Непременно ориентирован на общие способы решения системы задач	является постоянной характеристикой ученика, ученик проявляет выраженное творческое отношение к общему способу решения задач, стремится получить дополнительные сведения, имеется мотивированная избирательность интересов
---	--	--	--

Уровни сформированности целеполагания

Уровень	Название Уровня	Основной диагностический признак	Дополнительные диагностические признаки
1	Отсутствие цели	Предъявляемое требование осознаётся лишь частично. Включаясь в работу, быстро отвлекается или ведет себя хаотично, не знает, что именно надо делать. Может принимать лишь простейшие (не предполагающие промежуточных целей) требования	Плохо различает учебные задачи разного типа, отсутствует реакция на новизну задачи, не может выделять промежуточные цели, нуждается в пооперационном контроле со стороны учителя, не может ответить на вопросы о том, что он собирается делать или что сделал
2	Принятие практической задачи	Принимает и выполняет только практические задачи (но не	Осознаёт, что надо делать и что он уже сделал в процессе решения

		теоретические), в теоретических задачах не ориентируется	практической задачи и может ответить на соответствующие вопросы; выделяет промежуточные цели; в отношении теоретических задач не может дать отчёта о своих действиях и не может осуществлять целенаправленных действий
3	Переопределение познавательной задачи в практическую	Принимает познавательную задачу, осознаёт её требование, но в процессе её решения подменяет познавательную задачу практической	Охотно включается в решение познавательной задачи и отвечает на вопросы о её содержании; возникшая познавательная цель крайне неустойчива; при выполнении задания ориентируется лишь на практическую его часть и фактически не достигает познавательной цели
4	Принятие познавательной цели	Принятая познавательная цель сохраняется при выполнении учебных действий и регулирует весь процесс их выполнения; чётко выполняется требование	Охотно осуществляет решение познавательной задачи, не изменяя её (не подменяя практической задачей и не выходя за её требования), чётко может дать отчёт о своих

		познавательной задачи	действиях после выполнения задания
5	Переопределение практической задачи в познавательную	Столкнувшись с новой практической задачей, самостоятельно формулирует познавательную цель и строит действия в соответствии с ней	Невозможность решить новую практическую задачу объясняет именно отсутствием адекватных способов; чётко осознаёт свою цель и структуру найденного способа и может дать о них отчет
6	Самостоятельная постановка новых учебных целей	Самостоятельно формулирует новые познавательные цели без какой-либо стимуляции извне, в том числе и со стороны новой практической задачи; цели выходят за пределы требований программы	По собственной инициативе выдвигает содержательные гипотезы; учебная деятельность приобретает форму активного исследования, активность направлена на содержание способов действия и их применение в различных условиях

Уровни сформированности учебных действий

Уровень	Название уровня	Основной диагностический признак	Дополнительные диагностические признаки
1	Отсутствие учебных действий как	Не может выполнять учебные действия как таковые, может выполнять	Не осознаёт содержание учебных действий и не может дать отчёта о них;

	целостных единиц деятельности	лишь отдельные операции без их внутренней связи друг с другом или копировать внешнюю форму действий	ни самостоятельно, ни с помощью учителя (за исключением прямого показа) не способен выполнять учебные действия; навыки образуются с трудом и оказываются крайне неустойчивыми
2	Выполнение учебных действий в сотрудничестве с учителем	Содержание действий и их операционный состав осознаются; приступает к выполнению действий, однако без внешней помощи организовать свои действия и довести их до конца не может; в сотрудничестве с учителем работает относительно успешно	Может дать отчёт о своих действиях, но затрудняется в их практическом воплощении; помощь учителя принимается сравнительно легко; эффективно работает при пооперационном контроле; самостоятельные учебные действия практически отсутствуют
3	Неадекватный перенос учебных действий	Ребёнок самостоятельно применяет усвоенный способ действия к решению новой задачи, однако не способен внести в него даже небольшие изменения, чтобы приурочить его к условиям конкретной задачи	Усвоенный способ применяет «слепо», не соотнося его с условиями задачи; такое соотнесение и перестройку действия может осуществлять лишь с помощью учителя, а не самостоятельно; при неизменности условий

			способен успешно выполнять действия самостоятельно
4	Адекватный перенос учебных действий	Умеет обнаружить несоответствие новой задачи и усвоенного способа; пытается самостоятельно перестроить известный ему способ. однако может это правильно сделать только при помощи учителя	Достаточно полно анализирует условия задачи и чётко соотносит их с известными способами; легко принимает косвенную помощь учителя; осознает и готов описать причины своих затруднений и особенности нового способа действия
5	Самостоятельное построение учебных действий	Решая новую задачу, самостоятельно строит новый способ действия или модифицирует известный ему способ, делает это постепенно, шаг за шагом и в конце без какой-либо помощи извне правильно решает задачу	Критически оценивает свои действия, на всех этапах решения задачи может дать отчёт о них; нахождение нового способа осуществляется медленно, неуверенно, с частым обращением к повторному анализу условий задачи, но на всех этапах полностью самостоятельно
6	Обобщение учебных действий	Опирается на принципы построения способов действия и решает новую	Овладевая новым способом, осознаёт не только его состав, но и

	задачу «с хода», выводя новый способ из этого принципа, а не из модификации известного частного способа	принципы его построения (т. е. то, на чём он основан), осознаёт сходство между различными модификациями и их связи с условиями задач
--	---	--

Уровни сформированности действий контроля

Уро вень	Название уровня	Основной диагностический признак	Дополнительные диагностические признаки
1	Отсутствие контроля	Учебные действия не контролируются, не соотносятся со схемой; допущенные ошибки не замечаются и не исправляются даже в отношении многократно повторённых действий	Не умеет обнаружить и исправить ошибку даже по просьбе учителя в отношении неоднократно повторённых действий; часто допускает одни и те же ошибки; некритически относится к исправленным ошибкам в своих работах и не замечает ошибок других учеников
2	Контроль на уровне непроизвольн ого внимания	В отношении многократно повторённых действий может, хотя и не систематически, неосознанно фиксировать факт расхождения	Действуя как бы неосознанно, предугадывает правильное направление действий; часто допускает одни и те же ошибки; сделанные

		действий и произвольно запомненной схемы; заметив и исправив ошибку, не может обосновать своих действий	ошибки исправляет неуверенно; в малознакомых действиях ошибки допускает чаще, чем в знакомых, и не исправляет
3	Потенциальный контроль на уровне произвольного внимания	При выполнении нового действия введенная его схема осознаётся, однако затруднено одновременное выполнение учебных действий и их соотнесение со схемой; ретроспективно такое соотнесение проделывает, ошибки исправляет и обосновывает	В процессе решения задачи не использует усвоенную схему, а после её решения, в особенности по просьбе учителя может соотнести его со схемой, найти и исправить ошибки; в многократно повторённых действиях ошибок не допускает или легко их исправляет
4	Актуальный контроль на уровне произвольного внимания.	Непосредственно в процессе выполнения действия ученик ориентируется на усвоенную им обобщённую его схему и успешно соотносит с ней процесс решения задачи, почти не допуская ошибок.	Допущенные ошибки обнаруживаются и исправляются самостоятельно, правильно объясняет свои действия; осознанно контролирует процесс решения задачи другими учениками; столкнувшись с новой задачей, не может скорректировать применяемую схему, не

			контролирует её адекватность новым условиям
5	Потенциальный рефлексивный контроль	Решая новую задачу, успешно применяет к ней старую, неадекватную схему, однако с помощью учителя обнаруживает неадекватность схемы новым условиям и пытается внести в действие коррективы	Задания, соответствующие схеме, выполняются уверенно и безошибочно. Без помощи учителя не может обнаружить несоответствие усвоенной схемы новым условиям
6	Актуальный рефлексивный контроль	Решая новую задачу, самостоятельно обнаруживает ошибки, вызванные несоответствием схемы и новых условий задачи, и самостоятельно вносит коррективы в схему, совершая действия безошибочно	Успешно контролирует не только соответствие выполняемых действий их схеме, но и соответствие самой схемы изменившимся условиям задачи; в ряде случаев вносит коррекции в схему действий ещё до начала их фактического выполнения

Уровни сформированности действия оценки

Уровень	Название уровня	Основной диагностический признак	Дополнительные диагностические признаки
---------	--------------------	-------------------------------------	--

1	Отсутствие оценки	Ученик не умеет, не пытается, и не испытывает потребности в оценке своих действий ни самостоятельно, ни даже по просьбе учителя	Всецело полагается на отметку учителя, воспринимает ее некритически (даже в случае явного занижения), не воспринимает аргументацию оценки; не может оценить свои возможности относительно решения поставленной задачи
2	Неадекватная ретроспективная оценка	Ученик не умеет, не пытается оценить свои действия, но испытывает потребность в получении внешней оценки своих действий, ориентирован на отметки учителя	Пытается по просьбе учителя оценить свои действия, ориентируется не на их содержание, а на внешние особенности решения задачи
3	Адекватная ретроспективная оценка	Умеет самостоятельно оценить свои действия и содержательно обосновать правильность или ошибочность результата, соотнося его со схемой действия	Критически относится к отметкам учителя (в том числе и к завышенным); не может оценить своих возможностей перед решением новой задачи и не пытается этого делать; может оценить действия других учеников

4	Неадекватная прогностическая оценка	Приступая к решению новой задачи, пытается оценить свои возможности относительно её решения, однако при этом учитывает лишь факт её знакомости или незнакомости, а не возможности изменения известных ему способов действия	Свободно и аргументировано оценивает уже решённые им задачи; пытается оценивать свои возможности в решении новых задач, часто допускает ошибки, учитывает лишь внешние признаки задачи, а не её структуру; не может этого сделать до решения задачи даже с помощью учителя
5	Потенциально-адекватная прогностическая оценка	Приступая к решению новой задачи, может с помощью учителя, но не самостоятельно, оценить свои возможности в её решении, учитывая возможное изменение известных ему способов действия	Может с помощью учителя, но не самостоятельно, обосновать свою возможность или невозможность решить стоящую перед ним задачу, опираясь на анализ известных ему способов действия; делает это неуверенно, с трудом
6	Актуально-адекватная прогностическая оценка	Приступая к решению новой задачи, может самостоятельно оценить свои возможности в её решении, учитывая возможное изменение	Самостоятельно обосновывает ещё до решения задачи свою возможность или невозможность её решать, исходя из чёткого

		известных ему способов действия	осознания специфики усвоенных им способов и их вариаций, а также границ их применения
--	--	---------------------------------	---

Оценка уровня сформированности компонентов учебной деятельности по опроснику

Инструкция:

Перед Вами список вопросов о различных проявлениях учебной деятельности ученика. Ваша задача, основываясь на результатах систематического наблюдения за поведением ученика на уроках и знании о том, что и как он делает в условиях выполнения самостоятельной работы в классе и дома, дать чёткий ответ на каждый вопрос, используя предложенные варианты ответов.

При ответах на вопросы придерживайтесь следующих правил:

1. Учитывайте все те особенности поведения ученика, которые проявляются в наиболее существенных учебных ситуациях, т.е. в первую очередь тогда, когда есть возможность говорить о принятии и решении учебной задачи (задачи, где главным является выделение способов действий с учебным материалом). Именно такие ситуации с точки зрения оценки качественных особенностей учебной деятельности являются наиболее информативными и показательными.

2. Фиксируйте прежде всего наиболее типичные устойчивые особенности поведения ученика как показатели наиболее естественных для него проявлений учебной деятельности, но непременно обратите внимание и на то, что проявляется в самое последнее время, сравнивая это с типичными формами.

3. Старайтесь характеризовать особенности учебной деятельности по состоянию на данный момент учебного процесса, а не по состоянию на

полгода или год назад, ибо за это время учебная деятельность могла претерпеть существенные изменения.

Для проведения работы необходимо:

а) зафиксировать все ответы по каждому ученику в специальной таблице, составленной таким образом, что против фамилии каждого ученика вы последовательно пишете выбранный Вами ответ (например, 16, 26, 30 и т.д.);

б) взяв "ключ" для обработки результатов, определить уровень сформированности каждого из компонентов и составить новую (итоговую) таблицу

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

Обработка результатов:

Для самостоятельного анализа своих ответов учителем предлагается в качестве основы обработки использовать приведенную ниже таблицу. В ней зафиксированы не все ответы, которые могут быть "приписаны" каждому из уровней, а только наиболее показательные. При сомнениях в оценке необходимо обратиться к основному тексту с описанием уровней сформированности того или иного компонента, чтобы сформулировать более основательную оценку относительно этого компонента у данного ученика.

Ключ для обработки результатов по оценке уровня сформированности компонентов учебной деятельности (с применением опросника)

Компоненты учебной деятельности	Уровни	Индексы ответов	
		Часть А	Часть Б

Учебно-познавательный интерес	1	1а, 2а, 4а	1а, 2а, 4а
	2	1б 2б 4б 5а	4б, 5а
	3	6а, 7б, 8а	6а, 7б, 8б
	4	3б, 5б, 6б, 8б, 9б	3б, 5б, 6б, 9б
	5	3а, 10б, 11б, 12б, 13а	10б 11а, 12а, 13а
	6	12б 13б	12б 13б
Целеполагание	1	2а, 3а, 6а, 16а, 17а	2а, 3, 16а
	2	3б 16б 17б	16б
	3	6б 14б 18а	14б 17а, 19а
	4	15б 18б 17в, 19а	15б 18а, 19б
	5	19б 20а	20а
	6	20б	20б
Учебные действия	1	21 а, 22а	21 а, 22а
	2	23а, 24а	23а, 24а
	3	6б 14б 18а	21б, 24б 26б
	4	23б 24в, 25а, 26в,	27а
	5	27б	23б, 24б 25а,
	6	2б, 28а 28б	26в, 27б 26г, 28а 28б
Действие контроля	1	29а, 30а	29а, 30а
	2	29б, 30б, 31 а 29в, 31б, 32б	29б, 31б, 32а 29в, 31б, 32а
	3 4	30в, 33а, 34а	30в, 33а, 34а
	5	33б, 34б	33б, 34б
	6	33в	33в
		1	35а, 36а
	2	35б, 35в, 36б	

Действие оценки	3	35Г, 36В, 37Б	
	4	37В	
	5	37Г	
	6	37Д	

Интерпретация результатов:

Учитель обобщает накапливающиеся у него сведения о каждом ученике, получаемые во время проведения различных по содержанию и сложности уроков, в результате анализа выполняемых учениками самостоятельных видов работ, бесед с учениками и родителями и пр. Такая аналитическая работа нужна учителю для того, чтобы содержательно определить "слабые звенья" в методах своей работы, находить индивидуальные варианты продвижения учеников на пути к становлению их в качестве субъектов учения, выбирать формы работы с классом и отдельными учениками так, чтобы не обеспечивать не только накопление конкретных знаний, но и закладывание внутренних механизмов процесса учения и развития.

Методика оценки уровня сформированности учебной деятельности

Часть А (основная)

№	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	а) очень легко

	выполнении новых практических заданий?	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	а) нет (изредка) б) да

	информацию вне школы и учебников (читает дополнительную литературу, посещает кружок и т.д.)?	
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
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,	а) нет

	пытается ли ученик ставить сам новые задачи, вытекающие из данного способа (принципа)?	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 по-	а) практически нет

	пытаясь решить задачу правильно, объяснить причину неудач?	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
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) некритически 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 действий, обосновать пригодность одного и непригодность	а) нет б) да

	другого)?	
35.	Как ученик обосновывает правильность выполнения заданий, решения задач, если не допускает ошибок?	<p>а) не обосновывает</p> <p>б) ссылается на свои отметки, слова учителя</p> <p>в) ссылается на образец, правило, схему</p> <p>г) выделяет содержательную связь между условиями (особенностями задачи и своими действиями)</p>
36.	Как относится ученик к критике своих действий, решений, знаний со стороны учителя (учеников)?	<p>а) безразлично</p> <p>б) эмоционально, но без попыток учета степени справедливости критики</p> <p>в) стремится разобраться в основании критики</p>
37.	Может ли ученик оценить свои возможности решать новую (еще не разобранный с учителем) задачу?	<p>а) нет (или учитывает лишь случайные признаки задачи)</p> <p>б) оценивает, ссылаясь на свои успехи (неуспехи) в прошлом опыте</p> <p>в) ссылается на известное правило (сходных по типу задач)</p> <p>г) может, если с помощью учителя увидит возможность перестройки известного ему способа</p> <p>д) может самостоятельно (учитывая</p>

		все условия задачи и своих действий)
--	--	--------------------------------------

Часть Б. (дополнительная)

№	Вопросы (утверждения)	Варианты ответов
1	2	3
1.	Абсолютно безразличное отношение к новому фактическому материалу ученик проявляет	а) часто (или почти всегда) б) редко (или никогда)
2.	В выполнение новых практических задач ученик включается с неохотой (или безразлично)	а) часто б) редко
3.	При выполнении новых практических задач ученик отвлекается	а) часто б) редко
4.	Ученик задает вопросы по новому фактическому материалу	а) никогда (редко) б) часто
5.	Задав вопрос, ученик удовлетворяется любым ответом (даже бессодержательным или не относящимся к заданному им вопросу)	а) всегда б) редко
6.	При решении практических задач ученик легко отказывается от попыток самостоятельного действия (прибегает к помощи или бросает)	а) часто б) редко
7.	На новый теоретический материал	а) часто (всегда)

	ученик дает абсолютно безразличную реакцию	б) редко (никогда)
8.	По новому теоретическому материалу ученик задает вопросы	а) никогда (редко) б) часто
9.	Успешно решив задачу, ученик выражает удовольствие (радость)	а) редко б) часто
10.	Ученик стремится отвечать по новому теоретическому материалу	а) никогда б) иногда (часто)
11.	Вопросы, задаваемые учеником по новому теоретическому материалу, выходят за пределы темы, обнаруживая его размышления	а) никогда б) иногда (часто)
12.	Делать самостоятельные выводы из нового материала ученик пытается	а) никогда б) иногда (часто)
13.	Ученик обнаруживает стремление получать новую информацию за пределами уроков путем чтения дополнительной литературы и др.	а) никогда (редко) б) часто (систематиче
14.	Ученик может правильно отвечать на вопрос «Что нужно сделать?» до решения задачи	а) никогда (изредка) б) часто (всегда)
15.	Ученик может ответить на вопросы «Что ты должен был узнать?» или «Что узнал нового?» после решения задачи	а) никогда (изредка) б) часто (всегда)
16.	Ученик путает (не различает) практические задачи, сходные внешне (по сюжету, формулировке), но требующие разных способов	а) часто б) редко (никогда)

17.	Включаясь в решение теоретической задачи, ученик в процессе решения подменяют ее задачей получения конкретного результата, т.е. задачей практической	а) всегда (часто) б) редко (никогда)
18.	Включаясь в решение теоретической задачи, ученик стремится обнаружить общий принцип действия в задачах данного класса	а) никогда (изредка) б) часто (всегда)
19.	Решив теоретическую задачу, ученик может дать содержательное обоснование способа	а) никогда (изредка) б) часто (всегда)
20.	Решив теоретическую задачу, ученик пытается на ее основе сформулировать новые задачи	а) никогда (изредка) б) часто (всегда)
21.	При решении новой задачи ученик ограничивается механическим копированием действий учителя или других учеников	а) часто (всегда) б) никогда (редко)
22.	После решения задачи может рассказать о способах своих действий	а) никогда (редко) б) часто (всегда)
23.	Решить новую задачу ученик самостоятельно не может, нужна помощь учителя	а) всегда (часто) б) это очень редко (никогда не бывает)
24.	При решении новой задачи ученик использует знакомый способ, ориентируясь на внешнее сходство с усвоенными задачами (не видит новизны задачи, не принимает	а) часто, при этом не обнаруживает его непригодность б) часто, но может увидеть про-блему

	косвенных подсказок)	в) почти никогда
25.	В случае несоответствия условиям задачи применяемого для решения задачи способа ученик может сам обнаружить это несоответствие	а) почти никогда б) практически всегда
26.	Ученик может перестроить усвоенный ранее способ действия в соответствии с условиями новой задачи	а) никогда б) может с помощью в) пытается самостоятельно, но не всегда может без помощи довести до конца г) часто делает это самостоятельно
27.	После неудачных попыток решить задачу ученик может правильно объяснить причину затруднений	а) почти никогда б) практически всегда
28.	Ученик умеет находить общий принцип построения действий, соотнеся усвоенные ранее способы с новыми, найденными при введении новых условий	а) никогда б) иногда (чаще - при некоторой помощи) в) часто (всегда)
29.	При решении знакомых задач ученик допускает одни и те же ошибки	а) часто (всегда) б) иногда в) почти никогда (в отдельных случаях)
30.	Допустив при решении знакомой задачи ошибку, ученик может самостоятельно ее найти и исправить	а) никогда б) иногда в) часто (всегда)
31.	Указанную или обнаруженную самостоятельно ошибку при ис-	а) никогда (редко) б) часто (всегда)

	пользовании усвоенного способа ученик может объяснить	
32.	Указанную учителем ошибку ученик исправляет без стремления в ней разобраться	а) всегда (очень часто) б) никогда не делает этого, пока не поймет в чем и почему ошибся
33.	Применяя способ действий, не отвечающий условиям новой задачи, ученик может обнаружить вызванные этим ошибки	а) никогда б) часто, но нуждается в некоторой помощи в) может во многих случаях самостоятельно
34.	Ошибки, возникшие по причине применения способа, несоответствующего новым условиям задачи, осознает и может четко объяснить причину их появления	а) никогда б) часто (нуждается в помощи) в) практически всегда

Приложение 2

Методика диагностики сформированности компонентов учебной деятельности А. Л. Венгера.

Методика диагностики сформированности компонентов учебной деятельности состоит из трёх методик: «Графический диктант», «Образец и правило» и «Лабиринт».

Все методики проводятся фронтально. Желательно, чтобы при их проведении присутствовал ассистент (его функции может выполнять учитель). Методики «Образец и правило» и «Лабиринт» могут использоваться и при индивидуальном обследовании, методика «Графический диктант» - только фронтально, поскольку она направлена на

умение ребенка следовать указаниям взрослого, адресованным группе учащихся или классу в целом.

Система оценки результатов разрабатывалась, исходя из качественных особенностей выполнения задания, характерных для того или иного количественного показателя — суммарного бала (СБ).

Методика 1. «Графический диктант» (разработана Д.Б.Элькониным).

Методика направлена на выявление умения внимательно слушать и точно выполнять простейшие указания взрослого, правильно воспроизводить на листе бумаги заданное направление линии.

Методика проводится следующим образом. Каждому ребенку выдается тетрадный лист в клетку с нанесенными на нем четырьмя точками. После того, как всем детям розданы листы, проверяющий дает предварительные объяснения: «Сейчас мы с вами будем рисовать разные узоры. Надо постараться, чтобы они получились красивыми и аккуратными. Для этого нужно внимательно слушать. Я буду говорить, на сколько клеточек и в какую сторону вы должны проводить линию. Проводите только те линии, которые я скажу. Когда проведете - ждите, пока я не сообщу, как надо проводить следующую. Следующую линию надо начинать там, где кончилась предыдущая, не отрывая карандаша от бумаги. Все помнят, где правая рука? Вытяните правую руку в сторону. Видите, она указывает на дверь (называется какой-либо реальный ориентир, имеющийся в помещении). Когда я скажу, что надо провести линию направо, вы ее проведете к двери (на доске, заранее расчерченной на клетки, проводится линия слева направо длиной в одну клетку). Это я провел линию на одну клетку вправо. А теперь я, не отрывая руки, провожу линию на две клетки вверх (на доске рисуется соответствующая линия). Теперь вытяните левую руку. Видите, она показывает на окно (снова называется реально имеющийся в помещении ориентир). Вот я, не отрывая руки, провожу линию на три клетки влево (на доске проводится соответствующая линия). Все поняли, как надо рисовать?»

После того, как даны предварительные объяснения, переходят к рисованию тренировочного узора. Проверяющий говорит: «Начинаем рисовать первый узор. Поставьте карандаши на самую верхнюю точку. Внимание! Рисуйте линию: одна клеточка вниз. Не отрывайте карандаша от бумаги. Теперь одна клеточка вправо. Одна клетка вверх. Одна клетка вправо. Одна клетка вниз. Одна клетка вправо. Одна клетка вверх. Одна клетка вправо. Одна клетка вниз. Дальше продолжайте рисовать такой же узор сами».

Нужно делать достаточно длительные паузы, чтобы дети успевали кончить предыдущую линию. На самостоятельное продолжение узора дается полторы-две минуты. Нужно объяснить, что узор не обязательно должен идти по всей ширине страницы. Во время рисования тренировочного узора (как под диктовку, так и далее - самостоятельно) ассистент ходит по рядам и исправляет ошибки, помогая детям точно выполнить инструкцию. При рисовании последующих узоров такой контроль снимается, и ассистент следит только за тем, чтобы не переворачивались листки и новый узор начинался с нужной точки. В случае необходимости он ободряет робких детей, однако никаких конкретных указаний не дает.

После самостоятельной работы проверяющий говорит: «Теперь поставьте карандаш на следующую точку. Приготовились! Внимание! Одна клетка вверх. Одна клетка вправо. Одна клетка вверх. Одна клетка вправо. Одна клетка вниз. Одна клетка вправо. Одна клетка вниз. Одна клетка вправо. Одна клетка вверх. Одна клетка вправо. А теперь сами продолжайте рисовать тот же узор».

Предоставив детям полторы-две минуты на самостоятельное продолжение узора, проверяющий говорит: «Все, этот узор дальше рисовать не надо. Мы будем рисовать следующий узор. Поднимите карандаши. Поставьте их на следующую точку. Начинаю диктовать. Внимание! Три клетки вверх. Одна клетка вправо. Две клетки вниз. Одна клетка вправо. Две клетки вверх. Одна клетка вправо. Три клетки вниз. Одна клетка вправо. Две

клетки вверх. Одна клетка вправо. Две клетки вниз. Одна клетка вправо. Три клетки вверх. Теперь сами продолжайте рисовать этот узор».

Через полторы-две минуты начинается диктовка последнего узора: «Поставьте карандаши на самую нижнюю точку. Внимание! Три клетки вправо. Одна клетка вверх. Одна клетка влево (слово влево выделяется голосом). Две клетки вверх. Три клетки вправо. Две клетки вниз. Одна клетка влево (слово влево опять выделяется голосом). Одна клетка вниз. Три клетки вправо. Одна клетка вверх. Одна клетка влево. Две клетки вверх. Теперь сами продолжайте рисовать этот узор».

Общее время проведения методики обычно составляет около 15 минут.

Оценка результатов:

Результаты выполнения тренировочного узора не оцениваются. В каждом из последующих узоров отдельно оценивается выполнение диктанта и самостоятельное продолжение узора. Оценка производится по следующей шкале:

Точное воспроизведение узора - 4 балла (неровность линий, «дрожжащая» линия, «грязь» и т.п. не снижают оценки).

Воспроизведение, содержащее ошибку в одной линии - 3 балла.

Воспроизведение с несколькими ошибками - 2 балла.

Воспроизведение, в котором имеется лишь сходство отдельных элементов с диктовавшимся узором - 1 балл.

Отсутствие сходства даже в отдельных элементах - 0 баллов.

За самостоятельное продолжение узора оценка выставляется по той же шкале.

Таким образом, за каждый узор ребенок получает по две оценки: одну - за выполнение диктанта, другую - за самостоятельное продолжение узора. Обе они колеблются в пределах от 0 до 4.

Итоговая оценка работы под диктовку выводится из трех соответствующих оценок за отдельные узоры путем суммирования максимальной из них с минимальной (то есть оценка, занимающая

промежуточное положение или совпадающая с максимальной или минимальной, не учитывается). Полученная оценка может колебаться от 0 до 8. Аналогично из трех оценок за продолжение узора выводится итоговая. Затем обе итоговые оценки суммируются, давая суммарный балл (СБ), который может колебаться в пределах от 0 (если и за работу под диктовку, и за самостоятельную работу получено 0 баллов) до 16 баллов (если за оба вида работы получено по 8 баллов).

Методика 2. «Образец и правило» (разработана А.Л.Венгером). Методика направлена на выявление умения руководствоваться системой условий задачи, умения преодолевать отвлекающее влияние посторонних факторов.

Материалом служат книжечки с заданиями. На первой странице записываются данные о ребенке, и дата проведения обследования. После того, как розданы книжечки, проверяющий говорит:

«У вас всех такие же книжечки, как у меня. Видите, здесь были точки (проверяющий указывает на вершины треугольника, изображенного на второй странице). Их соединили и получился такой рисунок (проверяющий проводит пальцем по сторонам треугольника). Рядом тоже есть точки (указываются точки справа от треугольника). Вы сами соедините их так, чтобы получился точно такой же рисунок, как тут (проверяющий снова указывает на образец). Здесь есть лишние точки. Вы их не будете соединять. А теперь посмотрите: все точки одинаковые или есть разные?»

Когда дети ответят, что точки разные, проверяющий говорит: «Правильно. Одни точки, как маленькие крестики, другие - как маленькие треугольнички, есть точки как маленькие кружочки. Вам нужно запомнить правило: нельзя проводить линию между одинаковыми точками. Нельзя проводить линию между двумя кружками, или между двумя крестиками, или между двумя треугольниками.

Линию можно проводить только между двумя разными точками. Если какую-то линию вы проведете неправильно, скажите нам (имеются в виду

проверяющий и ассистент), мы сотрем ее резинкой. Когда нарисуете эту фигурку, переверните страницу и будете рисовать следующую. Правило остается таким же: нельзя проводить линию между двумя одинаковыми точками».

Затем детям предлагают приступить к выполнению задания. Проверяющий и ассистент следят за тем, чтобы не была пропущена какая-либо задача, и, окончив решение очередной задачи, каждый ребенок переходил к следующей. Никакие дополнительные разъяснения не даются, все действия поощряются (даже в случае неверного решения). По просьбе ребенка ему может быть индивидуально повторена инструкция, может быть разъяснено, что наличие в изображенной фигуре двух одинаковых точек не запрещено правилом: единственное требование состоит в том, чтобы такие точки не были соединены отрезком («линией»). Пассивных детей нужно ободрять, стимулировать, объясняя, что «лучше решить задачу с ошибкой, чем вовсе не решить», и т.п.

Оценка результатов

За каждую из шести задач ставится оценка, которая может колебаться в пределах от 0 до 2 баллов.

Ставится 0 баллов, если в задаче нарушено правило и неправильно воспроизведен образец.

Ставится 1 балл, если нарушено правило и правильно воспроизведен образец.

Ставится 1 балл, если не нарушено правило, но неправильно воспроизведен образец.

Ставится 2 балла, если не нарушено правило и правильно воспроизведен образец.

Если при выполнении какой-либо задачи ребенок провел хотя бы одну линию не между заданными точками, ставится 0 баллов (за исключением тех случаев, когда имеется лишь небольшая неточность, вызванная моторными или сенсорными трудностями). В случае, когда испытуемый сам ставит

дополнительные точки, а затем проводит между ними линию, задание оценивается в 0 баллов.

Погрешности в проведении линий (кривые линии, «дрожащая» линия и т.п.) не снижают оценки.

Суммарный балл (СБ) выводится путем суммирования баллов, полученных за все шесть задач. Он может колебаться в пределах от 0 (если за все задачи получено 0 баллов) до 12 баллов (если за все задачи получено по 2 балла).

Методика 3. «Лабиринт» (разработана в НИИ дошкольного воспитания АПН СССР. Описание методики см.: Диагностика умственного развития дошкольников. — М.: Педагогика, 1978)

Методика направлена на выявление уровня сформированности наглядно-схематического мышления (умения пользоваться схемами и условными изображениями). Оценка производится в «сырых» баллах без перевода в нормализованную шкалу.

Материал представляет собой комплект листов, на которых изображены полянки с разветвленными дорожками, в конце которых нарисованы домики, а также «письма», условно указывающего путь к одному из домиков. Первые два рисунка (А и Б) соответствуют вводным задачам.

Детям сначала предлагаются две вводные задачи, затем по порядку задачи 1 - 10 (листы 1 - 10).

Инструкция дается после того, как дети открыли первый листок тетради с вводной задачей. «Перед вами полянка, на ней нарисованы дорожки и домики в конце каждой из них. Нужно правильно найти один домик и зачеркнуть его. Чтобы найти этот домик, надо рассмотреть «письмо», в котором нарисовано, как найти правильно домик: идти надо от травки мимо елочки, а потом мимо грибка. (Проверяющий указывает на нижнюю часть страницы, где оно помещено.) Все найдите этот домик, а я посмотрю, не ошиблись ли вы».

Проверяющий смотрит, как решил задачу каждый ребенок, и, если нужно, объясняет и исправляет ошибки.

Переходя ко второй вводной задаче, проверяющий предлагает детям перевернуть листок и говорит: «Здесь тоже два домика, и опять надо найти нужный домик. Но «письмо» тут другое: нарисовано, как идти и куда поворачивать. Нужно опять идти от травки прямо, а потом повернуть в сторону». Проверяющий при этих словах проводит рукой по чертежу в «письме». Решение задачи снова проверяется, ошибки объясняются и исправляются.

После этого можно приступать к решению основных задач, к каждой из которых дается краткая дополнительная инструкция.

К задачам 1- 2: «В письме нарисовано, как надо идти, в какую сторону поворачивать, начинать двигаться от травки. Найдите нужный домик и зачеркните».

К задаче 3: «Смотрите на письмо. Надо идти от травки, мимо цветочка, потом мимо грибка, потом мимо березки, потом елочки. Найдите нужный домик и зачеркните его».

К задаче 4: «Смотрите на письмо. Надо пройти от травки, сначала мимо березки, потом мимо грибка, елочки, потом стульчика. Отметьте домик».

К задачам 5- 6: «Будьте очень внимательны. Смотрите на письмо, отыщите нужный домик и зачеркните его».

К задачам 7- 10: «Смотрите на письмо, в нем нарисовано, как нужно идти, около какого предмета поворачивать и в какую сторону. Будьте внимательны, отыщите нужный домик и зачеркните его».

Оценка результатов

При обработке результатов (задачи 1 - 6) за каждый правильный поворот начисляется 1 очко. Поскольку в задачах 1- 6 необходимо сделать четыре поворота, максимальное количество очков за каждую из задач - 4. В задачах 7 -10 за каждый правильный поворот начисляется 2 очка; в задачах 7

- 8 (два поворота) максимальное количество очков равно 4; в задачах 9,10 (три поворота) - 6 очков.

Все баллы, полученные ребенком, суммируются. Максимальное их количество - 44.