

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РЕСПУБЛИКИ ТАДЖИКИСТАН
ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ИМЕНИ АБДУРАХМАНА
ДЖОМИ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ ТАДЖИКИСТАНА**

На правах рукописи

УДК:37.01: 371+373(575.3)

ББК:74.200 +74.2 (2 тадж)

Ф - 17

ФАЙЗИЕВА НАЗИРА ОЛМАХМАДОВНА

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ
ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ
НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ**

ДИССЕРТАЦИЯ

**на соискание ученой степени кандидата педагогических наук
по специальности 13.00.01 – Общая педагогика, история
педагогики и образования**

**Маджидова Бибихафиза – доктор
педагогических наук, профессор
Таджикского государственного
педагогического университета им.
Садриддина Айни**

ДУШАНБЕ - 2024

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ.....	18
1.1. Понятие познавательных способностей в педагогической науке	18
1.2. Специфика формирования у учащихся познавательных универсальных учебных действий.....	42
1.3. Модель формирования познавательных способностей учащихся начальных классов в современных условиях.....	67
Выводы по первой главе.....	90
ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ.....	93
2.1. Характеристика модели формирования познавательных способностей учащихся начальных классов в современных условиях.....	93
2.2. Экспериментальная проверка модели формирования познавательных способностей учащихся начальных классов в современных условиях.....	129
2.3. Основные результаты апробирования модели формирования познавательных способностей учащихся начальных классов в современных условиях.....	148
Выводы по второй главе.....	155
ОБЩЕЕ ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	157
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	165

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования. Современные стандарты обучения предъявляют новые требования к общеобразовательному процессу, расширяя поставленные перед ним задачи, повышая планку ожидаемых от него результатов. Возрастают требования как отдельно взятой семьи, так и государства в целом от учебной деятельности, что требует повышения ее качества, а также соответствия принятым в обществе требованиям. Основной целью, которая должна быть решена в рамках общеобразовательного процесса в начальных классах, выступает развитие личности каждого школьника с применением инструментов предметного содержания.

В современном образовании происходит уход от знаниевой парадигмы, которая подразумевает, что именно освоение содержания отдельных предметов представляет цель и конечный результат учебного процесса, к деятельностной, предполагающей, что его главная задача – развитие отдельно взятой личности учащегося. Во многом данные перемены произошли благодаря достаточному развитию у школьников универсальных учебных действий (УУД). Академик Российской академии образования А.Г. Асмолов разработал Концепцию формирования универсальных учебных действий в общеобразовательной системе. В ней подчеркивается важность развития в рамках начальных школьных учреждений умений и навыков познавательной направленности, которые отражают то, какими методами ученики познают мир вокруг них, а также то, насколько они могут без посторонней помощи находить и изучать информацию о нем, заниматься исследовательской работой. Сюда относятся способности к переработке, группировке информационного материала, приведение его к единой системе, обобщению и т.д.

Таким образом, новые стандарты подразумевают, что базовой целью и оценочным критерием становится не совокупность навыков, умений и познаний, составляющих содержательную структуру учебного процесса, а освоение совокупности учебных действий. Именно они способствуют эффективному решению младшими школьниками учебных заданий

прикладного и познавательного содержания. Стандарты образования Республики Таджикистан подчеркивают, что итоговое оценивание должно производиться на основе того, насколько были достигнуты результаты метапредметного и предметного содержания.

Помимо этого, оценка учебных результатов в младших классах должна подразумевать обратную связь, мотивирование школьников и их поддержку. Ученики должны быть непосредственно вовлечены в оценочный процесс.

В связи с тем, что школьное учреждение должно обеспечивать ученикам условия для реализации исследовательской и изобретательской работы, свободу собственных высказываний, касательно получаемой информации, учитель должен иметь в своем арсенале необходимые методы для того, чтобы оценить то, насколько ученик преуспел в учебных результатах. Эти инструменты должны помочь определить наиболее слабые и сильные стороны у отдельно взятого ученика, для того чтобы в дальнейшем выстроить необходимую образовательную стратегию, имеющую индивидуально-личностную ориентацию

Таким образом, актуальность данной исследовательской работы обусловлена тем, что возникает необходимость в разработке модели развития умений познавательной направленности, а также реализации определенных условий педагогического и организационного характера, применимым во всех учебно-методических комплексах (УМК) в начальных классах. При этом разрабатываемая модель должна включать в себя определенные инструменты и критерии, а также соответствовать современным стандартам образования.

Степень изученности проблемы данного исследования. Многие современные психологи и педагоги, такие, как И.А. Володарская, Г.В. Бурменская, Н.Г. Салмина, А.Г. Асмолов, О.А. Карабанова, Н.Ф. Виноградова, подробно рассматривают в своих работах вопрос формирования УУД. Данными исследователями было выявлено значение учебных действий в образовательном процессе начальной школы, а также приведены доказательства результативности требований психологического характера, которые предъявляются к их формированию в разные учебные периоды.

Помимо этого, такие авторы как Л.Г. Петерсон, Е.В. Бунеева, Т.В. Беглова, А.А. Вахрушев, М.Р. Битянова разработали систему метапредметных тестирований, направленных на диагностическое исследование УУД.

За прошедшие несколько лет в содержании диссертаций освящались проблемы развития УУД учащихся нескольких различных видов: Е.В. Никульченкова рассматривала коммуникативные учебные действия, Н.В. Шигапова и Н.А. Чуланова – познавательные, И.Е. Сюсюкина и Л.В. Ижойкина – оценочные, О.В. Кузнецова – регулятивные. Е.В. Соколова исследовала процесс оценки УУД учеников основного общего образования. Ряд ученых, в частности такие, как: С.А. Тюрикова, Е.С. Квитко, Н.Н. Солодухина, Е.Е. Алексеева, С.В. Чопова, А.М. Суковых, Н.В. Жулькова, Д.А. Хомякова, Д.А. Корягин и т.д. рассматривали условия, при которых происходит формирование УУД школьников в рамках не только основного, но и среднего общего образования.

Проблема развития УУД учащихся начальных классов конкретно и непосредственно не рассмотрена таджикскими учёными и исследователями, но есть исследования и разработки, в которых рассмотрены некоторые аспекты этого направления. К таким исследованиям можно отнести научные труды или отдельные статьи таджикских учёных М. Лутфуллоева (современная дидактика и современный урок), Ф. Шарифзода (интегрированные уроки родного языка и чтения, развитие мыслительных способностей учащихся), А. Нурова (нравственное воспитание подрастающего поколения), Б. Маджидовой (формирование нравственных качеств личности), Ш.М. Шамсидинова (активизация познавательной деятельности учащихся), Ф.А. Шарапова (формирования положительных жизненных позиций), Ш.А. Шарофова, и Х.М. Сабури (развитие познавательных и творческих способностей младших школьников), Х. Хамроева (формирование творческого мышления учащихся начальных классов), Д.Д. Табарова (развитие познавательной активности учащихся начальных классов), С. Рахимова (основы формирования творческих способностей учащихся), Д.З. Рахмановой (развитии интеллектуальных способностей учащихся начальных

классов), Рахмонова С. (развитие познавательного интереса у детей старшего дошкольного возраста), Х.Л. Пайшанбиевой (развитие мыслительных способностей учащихся начальных классов), Ш.П. Котибовой (развитие связной речи учащихся начальных классов), Н.Дж. Комилова (вариативность формирования творческого мышления учащихся), Л.М. Иматовой (развитие связной речи старших дошкольников), О.А. Исломова (дидактические игры как средство формирования познавательной активности учащихся), Б.К. Кадырова (инновация и творческое мышление учащихся), У.Х. Бобоева (формирование познавательной способности учащихся), Т.А. Ашуровой (организация проектной деятельности и игровые формы познавательной деятельности учащихся), М.Н. Алиевой (использование игровых технологий для развития творческих способностей младших школьников), А.А. Азизова (развитие творческих способностей у младших школьников), А.Н. Файзиева (формирование коммуникативных УУД учащихся начальных классов в креативной деятельности коллектива) и др., в которых рассмотрены некоторые аспекты формирования УУД учащихся начальных классов и, которые послужили как теоретико-методологическую основу для нашего диссертационного исследования.

Хотя тема оценки учебных действий познавательной направленности уже была рассмотрена с различных сторон, а также получила практическую и теоретическую обоснованность своей значимости, она все еще нуждается в дальнейшем изучении, пересмотре и проведении экспериментов для дальнейшего исследования.

Аналитическое рассмотрение обновленных требований к учебному процессу в младших классах, запланированных результатов усвоения школьниками программного материала, практической реализации оценки учебных действий, а также уровня изученности данной темы в педагогике, позволило обозначить, возникающие при этом **противоречия**:

- *со стороны научной теории*: недостаточность теоретических исследований данного процесса, входящих в него элементов и связей между ними, при возникающей необходимости у учителей владеть теоретической

информацией касательно оценки учебных действий универсальной направленности;

- *со стороны научной методики*: недостаточность разработки условий педагогического и организационного характера в данной области при необходимости оценивания учебных действий познавательной направленности у учеников начальной школы;

- *с педагогической и социальной стороны*: недостаточная обоснованность возможностей оценки УУД со стороны практики и теории, при существующих требованиях стандарта образования в начальной школе.

Вышеупомянутые противоречия определяют проблему данной исследовательской работы: какие условия педагогического и организационного характера будут способствовать развитию компетентности учителей в отношениях с социальными партнерами и родителями?

Благодаря выявлению этой проблемы, а также обоснованной выше актуальности данной исследовательской работы, была определена ее тема: «Педагогические основы формирования познавательных способностей учащихся начальных классов в современных условиях».

Связь исследования с программами (проектами) или научными темами. Диссертационное исследование выполнено в рамках реализации перспективного научно-исследовательского плана работы отдела дошкольного и начального образования Института развития образования имени А. Джоми Академии образования Таджикистана на 2019-2023 годы на тему «Педагогическая технология формирования познавательных компетенций учащихся начальных классов общеобразовательного учреждения» и соответствующих пунктов Среднесрочного плана действий на 2021-2023 годы Национальной стратегии развития образования Республики Таджикистан на период до 2030 года.

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Цель исследования: определить, дать обоснование и осуществить на практике условия педагогического и организационного характера,

необходимые для развития познавательных универсальных учебных действий младших школьников.

Задачи исследования: для достижения поставленных целей определены следующие задачи:

1) выявить и дать характеристику основным историческим этапам, связанным с оценкой учебных результатов;

2) определить сущностную структуру развития способностей младших школьников к познанию согласно системно-деятельностному подходу;

3) выработать, теоретически обосновать и проверить на практике модель развития познавательных учебных действий учеников начальных классов, а также связанные с этим условия педагогического и организационного характера;

4) определить основные уровни развития познавательных УУД младших школьников, а также относящиеся к ним показатели и критерии, а также реализовать на практике связанную с этим совокупность мониторингов.

Объект исследования: учащиеся начальной школы и их познавательные способности и особенности развития.

Предмет исследования: изучение теоретических основ и подход применяемых в процессе формирования познавательных способностей (педагогические факторы и их влияние на процессы формирования познавательных способностей учащихся начальных классов).

Гипотеза исследования: развитие способности учеников начальных классов к познанию будет происходить эффективно, в том случае, когда:

- будет дано определение сущностной структуры развития способности учеников начальных классов к познанию, согласно системно-деятельностному подходу, а также будут рассмотрены основные исторические этапы в области оценки учебных результатов;

- будут выявлены основные уровни развития познавательных навыков младших школьников, а также связанные с ними показатели и критерии;

- будет выработана и апробирована в рамках учебной деятельности модель развития способностей учеников начальных классов к процессу познания;

- будут выявлены и реализованы в учебном процессе условия педагогического и организационного характера, необходимые для развития познавательных учебных действий учеников начальных классов.

Этапы исследования: исследование проводилось в три этапа:

1 этап. Изучение теоретической базы по теме исследования, имеющейся нормативной документации, анализ того, насколько изучена и актуальна проблема развития и оценки учебных действий познавательной направленности. Была определена гипотеза исследования на основе анализа опыта деятельности начальных школьных учреждений в области оценки учебных результатов.

2 этап. Определение специфических черт в организационном процессе, который касается оценки учебных действий познавательной направленности у учеников начальных классов, при условии соблюдения стандартов образования. Была выработана и применена на практике модель развития познавательных УУД, а также обозначены необходимые при этом условия педагогического и организационного характера.

3 этап. Был проведен анализ изученной информации, ее обработка и обобщение. Полученные результаты экспериментального исследования приведены к единой системе, сделаны соответствующие выводы; определена результативность применения рассматриваемых условий и модели оценки учебных действий учеников начальных классов; проверена гипотеза исследовательской работы; весь процесс, а также результаты экспериментального исследования подробно описаны и оформлены.

Методологическая база исследования:

- культурологический подход (Т.А. Криворотова, Н.Б. Пантелеева, В.С. Библер, В.Г. Кинелев, В.Б. Миронов, Е.В. Бондаревская, Н.Д. Никандров, В.В.

Макаев и др.) рассматривает приобщение молодого поколения к основным мировым и отечественным культурным ценностям;

- системно-деятельностный подход (А.Б. Воронцов, С.И. Архангельский, В.Б. Беспалько, Л.С. Выгодский, А.Г. Асмолов и др.) подразумевает процесс освоения учениками содержания предметных дисциплин, с одновременным совершенствованием их личных качеств в ходе учебного процесса. В результате этого происходит развитие их универсальных учебных действий.

- аксиологический подход (В.И. Гинецинский, В.И. Блинов, Г.И. Чижакова, Н.А. Асташова, В.А. Сластенин, З.И. Равкин, Н.Б. Ромаева, М.В. Богуславский и др.) базируется на идеях гуманизма, в частности значение свободы для человека, его собственная ценность для общества, свобода проявления индивидуальности, в том числе в оценочном процессе;

- антропологический подход (В.И. Слободчиков, Г.Б. Корнетов, Л.М. Лузина, Е.Н. Шиянов, Б.М. Бим-Бад, А.И. Пискунов, А.А. Корольков и др.) представляет собой метод концептуального понимания тех механизмов, инструментов, методов и целей, а также результатов, которые возникают в процессе реализации индивидом собственного потенциала, а также самореализацию в общем понимании;

- личностно-ориентированный подход (В.Д. Шадриков, А.Н. Леонтьев, И.С. Якиманская, В.В. Сериков, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов) рассматривает процесс развития каждого ученика в оценочной деятельности с ориентацией на специфические черты его личности, благодаря осваиванию умений самостоятельного оценивания и организации, а также рефлексии.

Теоретическая база исследования:

- теории развивающего обучения учеников начальных классов, которые рассматривали такие авторы как Г.А. Цукерман, А.Б. Воронцов, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов и др. К ним можно отнести принцип обособленной ценности всех возрастных этапов, а также полной реализации возможностей отдельно взятого ученика во всех периодах учебного процесса (Д.Б. Эльконин, А.В.

Запорожец); восприятие младшего школьника, как субъекта в определенной деятельности; осознание учениками сущности учебного процесса (Л.В. Занков);

- теории формирования УУД в рамках общеобразовательной системы. Их рассматривали Н.Г. Салмина, Г.В. Бурменская, В.В. Фирсов, И.А. Володарская, А.Г. Асмолов, О.А. Карабанова и др. При этом объектом исследования некоторых авторов (Н.А. Чуланова, Е.Е. Алексеева, Н.В. Шигапова) являлись особенности учебных действия познавательной направленности;

- исследовательские работы, которые относятся к сфере оценочного и контрольного процесса в рамках школьных учреждений (Г.К. Цукерман, Н.В. Горбунова, Н.В. Ромашкина, Н.В. Якса, Е.В. Соколова, В.В. Воронов, Е.В. Чудинова, М.И. Кузнецова, Т.В. Шушара, Г.В. Рыбкина, А.Б. Воронцов, А.В. Хмельницкая, В.В. Репкина).

Источники исследования. Источниками исследования послужили:

1. Изученная научная, педагогико-психологическая литература и нормативно-правовые акты Республики Таджикистан в сфере образования;

2. Идеи и взгляды известных таджикских, российских ученых и стран Содружества независимых государств (СНГ) в области эффективных путей и методах формирования познавательных компетенций в начальных классах.

3. Связанные с темой настоящей диссертации научно-исследовательские работы современных исследователей Таджикистана, стран СНГ и Европы, мнения представителей сферы образования, изложенные на страницах педагогических, научно-исследовательских журналов и других научных изданиях, электронных ресурсах и вебсайтах, фундаментальные исследования таджикских ученых и др., посвященные проблемам нашего исследования.

Эмпирические основы исследования. Эмпирические предпосылки исследования являются непосредственное практическое сотрудничество автора диссертационного исследования с объектом исследования, где использованы логические методы анализа понятий: интерпретация основных понятий как логико-методологических средств анализа, определение фундаментальных понятий, логико-гносеологические методы соотношения объема и

содержания понятий, а также синтез категорий; общетеоретические методы анализа и синтеза, конкретизации и заключения, обобщения и унификации, трансформации и модификации, метод перехода от обобщенных понятий к конкретным понятиям, методы моделирования возможных ситуаций.

Также, при достижении результатов исследования на практике были использованы методы аналитического рассмотрения научных источников информации по вопросу механизма развития познавательных умений с точки зрения системно-деятельностного учебного подхода; статистические методы, а также педагогическое экспериментальное исследование. В ходе него были также применены диагностические методы педагогики и психологии, такие как проведение тестирований, анкетирований и опросов, осуществление наблюдения.

Опытно-экспериментальная база исследования. Опытно-экспериментальные работы проводились в начальных классах общеобразовательных учреждениях №50, 91 города Душанбе и №1, 98 города Турсунзаде. В ней приняли участие 714 учащихся 2-4 классов и 20 учителей начальных классов. По результатам исследования обработаны научно-педагогические рекомендации, внедренные в практику работы начальных классов.

Научная новизна исследовательской работы состоит в следующем:

- дана характеристика основным историческим этапам в области изучения оценки учебных результатов;
- определена суть процесса развития способности младших школьников к познанию, согласно точке зрения системно-деятельностного подхода;
- обозначены условия педагогического и организационного характера, которые необходимы для развития учебных действий познавательной направленности у учеников начальных классов. Они должны обеспечивать полноту, смысл и целостную структуру, а также эффективность процесса оценивания в младших классах;

- выработана модель развития познавательных учебных действий учеников начальных классов, для внедрения которой необходимо выявить то, насколько качественной является работа самих школьников и их учителей в области оценки учебных действий познавательной направленности;

- дана характеристика совокупности уровней развития познавательных учебных действий, а также их основных показателей и критериев, в процессе реализации базовой учебной программы начальной школы.

Положения, выносимые на защиту:

1) Выявлены базовые исторические этапы развития отечественной образовательной системы, в соответствии с процессом оценки учебных результатов школьников: развитие балльной системы оценки учебных результатов; трансформация и критика балльной системы оценки учебных результатов; безотметочный учебный процесс, возвращение к балльной системе оценивания и становление альтернативных оценочных систем в образовании. Данные этапы исторического развития оценочной системы помогают провести анализ тех методов и инструментов оценки учебных результатов, которые менялись на протяжении столетий в отечественном образовании.

2) Оценка способностей к познанию согласно системно-деятельностному подходу заключается в процессе совмещения двух аспектов – хода и полученного результата, который осуществляется самим школьником и его педагогом в форме самостоятельного оценивания. При этом определен эталон, который соответствует определенным критериям развития универсального учебного действия и имеется суждение об уровне качества осуществленной работы.

3) Эффективность оценочного процесса степени развития познавательных учебных действий обеспечивается условиями педагогического и организационного характера, в частности такими, как:

- изменение содержательной структуры традиционной оценочной процедуры и ее методов: применение проверочных и комплексных работ, а также учебных заданий познавательной направленности, которые

предназначены для оценки не только учебных результатов по определенным дисциплинам, но и степени развития познавательных учебных действий учеников начальных классов;

- внедрение различных приемов и способов оценки познавательных учебных действий, таких как проведение тестов, с применением средств ИКТ, проекты, работы творческого и практического характера, самостоятельное оценивание и т.д., которые будут способствовать эффективному развитию оценочных навыков школьников;

- мониторинговые мероприятия, направленные на выявление эффективности учебного процесса, причин возникающих затруднений, а также прогностическую оценку развития учебного процесса в будущем. Выявление возможных путей решения данных трудностей;

- реализация мероприятий обучающего характера (открытые показы педагогической деятельности, практикумы и семинары, мастер-классы, конкурсы и т.д.), а также составление рекомендаций по отношению к методике развития познавательных УУД учеников начальных классов для педагогического состава.

4) Предложенная модель развития учебных действий учеников начальных классов подразумевает теоретический взгляд на данный процесс и включает такие блоки, как:

- *Методологический*. Он сочетает в себе основную цель исследования, принципы оценки (комплексная структура, включение критериев и уровней, открытость, приоритетное значение самостоятельной оценки, различие оценочных форм), а также базовые подходы, которые послужили его основой (аксиологический, системно-деятельностный, культурологический, личностно-ориентированный и антропологический);

- *Содержательно-операционный*. Он дает характеристику основным оценочным **формам** (индивидуальное, фронтальное, самостоятельное оценивание, групповое и комбинированное), **методам** оценки (практические работы, письменный и устный опрос, предварительное, текущее,

периодическое и итоговое оценивание, наблюдение, тестирование, творческие работы, игровые методики, в том числе квесты (*приключенческая игра (англ. adventure game) - один из основных жанров компьютерных игр, представляющий собой интерактивную историю с главным героем, управляемым игроком*), самостоятельное оценивание, проверка домашних заданий, проекты, контрольные работы и т.д), а также **средствам** оценивания (задачи практического и учебного характера, комплексные работы, диагностические методы для развития учебных действий, задачи ситуационного типа и т.д.);

- *Критериально-результативный*. В него входят уровни развития рассматриваемого типа учебного действия, относящиеся к ним показатели и критерии, а также характеристика полученных результатов.

5) В рамках исследования были определены четыре уровня развития познавательных учебных действий, в зависимости от относящихся к ним показателей и критериев: ретрансляция знаний о действии, осознание смыслового значения действия, осуществление действий в ходе типовой учебной ситуации, осуществление действий в ходе нетиповой учебной ситуации.

Теоретическое значение исследования:

- раскрыта теоретическая база, которая относится к области осуществления оценочного процесса, выявлены его специфические черты в разные периоды формирования образовательной сферы страны, а также обозначены различные исторические этапы в области изучения инструментов и форм оценочной деятельности;

- выстроены в единую систему знания из области педагогики, которые относятся к особенностям и сущностной структуре развития познавательных навыков учеников младших классов. Дано определение понятию «оценка познавательных навыков», обозначены характерные черты всех действий познавательной направленности в сфере общего образования в начальной школе. Кроме того, внесены дополнения в список учебных действий учеников

начальных классов на двух уровнях: базовом и повышенном. Они в свою очередь расширяют теоретическую базу системно-деятельностного подхода;

- дано обоснование инструментам диагностики, таким как уровни развития познавательных учебных действий, а также их основные критерии и показатели. Таким образом, внесены дополнения в теоретические аспекты оценки учебных результатов в младших классах.

Практическое значение исследования. Практическое значение полученных результатов исследования состоит в том, что они повышают степень эффективности развития навыков познавательной направленности учеников начальной школы.

Предложенная модель развития познавательных учебных действий учеников начальных классов, а также связанных с ней условий педагогического и организационного характера, могут применяться педагогическим составом разных видов общеобразовательных учреждений, а также при осуществлении подготовки, или переподготовки педагогов.

Совокупность материалов контрольно-измерительного характера (проверочные и комплексные работы, учебные задания), которые были разработаны в рамках данного исследования, а также выявленные уровни развития учебных действий познавательной направленности, их показатели и критерии, могут быть использованы для оценочной работы во время уроков и внеурочных занятий в младших классах. Также возможна их адаптация к другим общеобразовательным уровням.

Степень достоверности результатов исследования. Достоверность исследовательской работы была обеспечена целостному подходу к поставленной проблеме; тщательному отбору методологического обоснования, изучению актуальной информации из области психологии, философии и педагогики, а также опыту экспериментальной работы. Была применена совокупность методик, которые были наиболее эффективными для изучения объекта и предмета исследования, а также выполнения поставленной перед ним цели. Также достоверность обеспечивалась соответствием результатов с

требованиями стандартов образования, обширной базой и длительным периодом экспериментального исследования, обработкой полученных результатов при помощи статистико-математических методов, практической проверкой результатов, а также их применением в учебном процессе.

Соответствие диссертации паспорту научной специальности.

Диссертация соответствует следующим пунктам паспорта научной специальности 13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования: *пункту 3* – Педагогическая антропология (педагогические системы /условия/ развития личности в процессе обучения, воспитания, образования), *пункту 4* – «Теории и концепции обучения» (типы и амсилай обучения, границы их применимости; образовательные технологии; концепции развития учебно-методического обеспечения процесса обучения и средств обучения; специфика обучения на разных уровнях образования) и *пункту 5* – “Теории и концепции воспитания” (социокультурная обусловленность воспитания; закономерности, принципы воспитания ребенка на разных этапах его взросления; ценностные основания построения процесса воспитания, педагогические системы воспитания; взаимосвязь воспитания личности и развития коллектива (сообщества);).

Личный вклад соискателя учёной степени в исследовании. Личный вклад соискателя определяется в комплексном анализе проблемы; в правильном сочетании теоретических и экспериментальных исследований, в количественном и качественном анализе материалов; в использовании комплекса методов связанных с темой, целью и задачами исследования; проведением опытно-экспериментальной работы и практическим подтверждением положений научной работы во ходе экспериментального исследования, обработкой и анализом результатов экспериментальной работы, разработкой и публикацией научных статей, участием в научных мероприятиях, обобщением результатов и разработкой диссертационного исследования.

Апробация и внедрение результатов диссертации. Результаты исследования обсуждались на заседаниях и научно-методических семинарах

отдела дошкольного и начального образования института развития образования имени А. Джоми Академии образования Таджикистана, а также на ежегодных научно-методических и республиканских конференциях, связанных с вопросами развития компетентностей учащихся начальных классов, в регулярных докладах и обсуждениях на научно-практических конференциях и семинарах.

Публикации по теме диссертации Основное содержание и отдельные результаты исследования опубликованы в 13 научно-методических статьях, 6 наименования из которых в виде научных статей опубликованы в рецензируемых научных изданиях, рекомендованных ВАК при Президенте Республики Таджикистан.

Структура и объем диссертации. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения и списка литературы. Содержание работы изложено на 190 страницах, в работу включены 33 таблицы и 8 рисунков. Перечень используемой литературы включает 206 наименований источников.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

1.1. Понятие познавательных способностей в педагогической науке

Современную эпоху можно с уверенностью назвать эпохой значительных перемен, когда стремительно трансформируется не только мир вокруг нас – изменяется и сам человек, его внутренний мир становится другим. Ни человеческая психика в целом, ни его мозг в частности не подготовлены эволюцией к такой скорости изменений. Если раньше, на протяжении многих веков, гарантией выживания за счет удовлетворения физических потребностей было знание сложившихся веками установок и следование им, то сегодня на первый план выходят такие качества, как адаптивность, креативность, гибкость, скорость реагирования и т.п.

Психологи, социологи и педагоги утверждают, что дети изменяются особенно быстро: сравнив школьника «образца» семидесятых-восемидесятых и даже девяностых годов прошлого века с его современным ровесником, мы эти изменения непременно сможем увидеть. С современным ребенком нужно по-другому общаться, его нужно по-другому учить, да и сам массив необходимых нашему подрастающему современнику знаний должен быть несколько иным. Решая осознанную в последние десятилетия задачу создания условий, необходимых для полноценного раскрытия личности ребенка с учетом изменившихся жизненных реалий, современная школа тоже должна измениться. Образование и воспитание должно сформировать востребованный сегодня тип личности, способной адаптироваться к постоянным изменениям, в том числе и за счет собственной эволюции. Возможно, в ближайшем будущем это станет даже более важным, чем обладание суммой знаний по конкретным дисциплинам.

В настоящее время на первый план выходят задачи, связанные с развитием у детей когнитивных способностей, обуславливающих умение воспринимать и обрабатывать информацию в процессе освоения знаний. При этом важно обучить ребенка активно стремиться к получению полезной информации, интересоваться окружающим миром, проявлять любознательность [195, С. 67].

Познавательная активность ребенка не могла не стать предметом исследования авторитетных педагогов всех времен: они осознавали ее значение в процессе обучения, соотносили ее наличие со способностями и дальнейшими образовательными успехами ученика, основанными на навыках познавательной деятельности. О важности побуждения ребенка к самостоятельному познанию еще в семнадцатом веке писал Ян Амос Коменский, который считал познавательную активность проявлением интереса к учению и залогом получения истинного образования.

Следом за ним и Иоганн Генрих Песталоцци высказывался о необходимости формировать эмоциональное отношение к учению, поощрять любознательность и стремление к осмыслению полученных знаний; Адольф Дистерверг считал главной целью образования развитие умственных способностей ребенка путем побуждения его к решению сложных вопросов и задач; Константин Дмитриевич Ушинский писал, что задача преподавателя состоит в побуждении учащихся к осознанию потребности в получении знаний.

Современные ученые и выдающиеся педагоги продолжили исследование феномена познания: К.А. Абульханова-Славская приветствовала познавательное отношение к действительности, к миру, как объекту познания; Ш.А. Амонашвили считал обязанностью педагога дарить детям радость познания, а Кирилл Васильевич Бардин доказывал, что для того, чтобы познание приносило радость, необходимо сформировать у ребенка познавательную потребность. Различные аспекты и механизмы познания исследовали также В.С. Библер, М.Р. Битянова и многие другие.

Философские и психологические аспекты процесса познания в разное время были предметом научного интереса Л.С. Выготского и его учеников, автора оригинальной системы развивающего обучения Л.В. Занкова и доктора педагогических наук, создателя теории деятельности А.Н. Леонтьева, а также одного из лидеров Круга Выготского, доктора педагогических и медицинских наук, профессора А.Р. Лурия. Кроме этих ученых следует упомянуть П.П. Блонского, одну из основательниц психологии обучения в СССР Н.А. Менчинскую, глубоко изучавших особенности формирования познавательных процессов в зависимости от возраста школьника, доктора педагогических наук, профессора А.А. Смирнова, а также доктора психологических наук, профессора В.В. Давыдова, доктора педагогических наук, профессора Е.В. Коротаеву, доктора психологических наук, профессора А.И. Раева и многих других.

В процессе обоснования актуальности исследования, изучения степени разработанности тематики и критической оценки ранее проведенных изысканий, мы пользовались методологией комплексного анализа, основанного на теории педагогических измерений С.И. Архангельского, положениях теории педагогических систем В.П. Беспалько, а также обращались к разработкам в области теории педагогических систем профессора В.С. Ильина, автора концепции образовательного процесса как системы И.Я. Лернеа, к трудам доктора педагогических наук Л.Г. Вяткина, Л.Н. Ланды, Г.И. Железиковской [24].

Основываясь на осознании того факта, что вопросам становления познавательных способностей учащихся начальной школы уделялось достаточно много внимания как педагогами, так и психологами, мы пришли к пониманию того, что способности и стремление к познанию являются необходимой частью деятельности человека, направленной на познание мира.

Познавательные способности учащихся начальных классов – понятие комплексное, включающее в себя в качестве необходимых составных частей такие категории, как «активность» «интерес» и «деятельность» (разумеется, рассматриваемые в контексте отношения к познанию) [73, С. 16-17].

Обратимся к современному толкованию обозначенных понятий.

Доктор педагогических наук, профессор Т.И. Шамова, исходя из обоснованности запроса на актуализацию содержания, форм и методов образования с целью соотнесения его с требованиями современного этапа развития общества, подчеркивает, что сегодня следует в первую очередь обращать внимание на формирование отношения к обучению, как к основе для дальнейшей деятельности и самореализации учащихся, как к начальному этапу образования, которое в различных форматах будет продолжаться на протяжении всей дальнейшей жизни. Важно не вложить в голову ребенка определенный объем знаний, а активировать его интерес к дальнейшему познанию, при этом помочь ему разобраться с собственными предпочтениями, чтобы направить познавательную активность в соответствующее русло, что будет способствовать дальнейшей самореализации личности [188, С. 98-105].

Понятие «активность» как правило связывается с понятием «деятельность», причем в философии этот термин чаще употребляется в контексте деятельного поведения. Поэтому некоторые исследователи отождествляют понятия «познавательная активность» и «познавательная деятельность» [94, С. 227-259].

Многие исследователи трактуют познавательную активность как необходимое качество индивидуума, как психологический фактор, способный в дальнейшем определять не только его поведение, но и способы принятия решений. Причем по мнению Г.И. Щукиной [201], познание должно быть направлено именно на интересующие, увлекательные с точки зрения конкретного индивидуума объекты и явления, тогда он будет испытывать радость от процесса преодоления трудностей на пути к успеху. В то же время К.А. Абульханова-Славская [4] не считала познавательную активность и познавательную деятельность тождественными понятиями, так как они предполагают различную мотивацию, а Т.И. Шамова, основавшая Научную школу управления образовательными системами, определяла ее как один из главных компонентов обучения, который имеет собственную структуру и требует целого ряда обоснованных логических действий.

Ученица Л.С. Выготского Н.Г. Морозова отмечает, что при благоприятных условиях познавательный интерес, направленный как на процесс, так и на результат учебной деятельности, перерастает в потребность личности в познавательной деятельности, становится источником положительных эмоций для нее. Она считала это очень важным, потому что в отличие от сиюминутного интереса, который имеет малую значимость, интерес, предполагающий позитивные эмоции как результат познавательной активности, приводит к тому, что процесс познания трансформируется в желаемый вид деятельности [111].

Б.М. Теплов рассматривал аспекты познавательной активности применительно к творческой деятельности, развитию творческих способностей [168].

Владимир Николаевич Мясищев, исследователь проблем межличностных отношений и человеческих способностей, активную познавательную деятельность определял как процесс, относящийся скорее к самоосознанию и самопознанию личности, которая стремится аккумулировать информацию [115].

Р.С. Немов, специалист по социальной психологии и психологии личности, считал, что познание является частью усилий индивидуума, направленных на осознание окружающей действительности, которые могут быть преобразованы в активную работу по изменению условий как среды бытования, так и непосредственно самого человека [117].

И.А. Зимняя также помещает познавательную деятельность в сферу взаимоотношений индивидуума и окружающей среды [61].

Для учащихся начальных классов познавательная деятельность, предполагающая познавательную активность, является основной. Доктор психологии, кандидат педагогических наук Д.Б. Эльконин, разработавший новую систему обучения – развивающую, считал ребенка активным субъектом изучения окружающего мира, культуры человечества.

Он считал необходимой продуманную направляющую воспитательную работу наставника, которая должна побуждать к познанию, причем именно к активному и сознательному, ибо только так можно закрепить в сознании воспитанника именно такой способ отношения к окружающей среде, сделать любознательность и стремление к познанию свойством личности. Роль педагога – возбуждать и поддерживать интерес, потому что именно он является «спусковым механизмом» деятельностного познания [64].

Интерес сам по себе являлся предметом изучения представителей различных областей научного знания, при этом трактовки могли несколько различаться. Термин возник в как часть понятийного аппарата римского права, затем перекочевал о сферу экономики, и только в восемнадцатом веке его значение приблизилось к современному, стало употребляться для описания значимости, важности, увлекательности.

В двадцатые годы прошлого века американским философом Ральфом Бартоном Перри был теоретически обоснован тезис о том, что предметы и явления, независимо от их реальной значимости, представляют для субъекта определенную ценность только в том случае, если они ему интересны. Именно такой интерес мотивирует к действию [121].

С.Л. Рубинштейн считал интерес неким «магнитом», притягивающим индивидуума, вызывающим желание сосредоточенно изучить нечто, проникнуть в его суть [144]; Л.А. Бахтеева называла интерес одним из главных мотивов учебной деятельности [32,] С. 40-57; А.И. Савенков считал интерес к определенным видам творчества основой развития способностей ребенка [145]; Г.В. Алябушева, опираясь на педагогическую практику, полагает, что интерес объединяет мыслительный, эмоциональный и деятельностный компоненты, что побуждает школьника к познанию и саморазвитию [15]; С.В. Кудрина уверена, что интерес коррелирует с востребованностью чего-либо [89].

С точки зрения психологии интерес – это эмоционально окрашенная установка, связанная с необходимостью осуществления познавательной деятельности.

С.Л. Рубинштейн в своих публикациях, посвященных исследованию феномена интереса, различал интерес непосредственный, который имеет отношение к получению знаний, успеху в каком-либо виде учебной деятельности, и опосредованный, который индивидuum тоже имеет в виду, занимаясь тем или иным видом обучения: это те возможности, привилегии и оценки, которые предполагают достижения в учебе.

Эти ипостаси интереса могут трансформироваться одна в другую при изменении внешних условий или отношения самого индивидуума к предмету интереса [145].

Понятие «интерес» довольно широко применяется в различных областях, от философии и права до политики и психологии. Существует масса систем классификации интересов по различным основаниям, однако мы будем иметь в виду выделенные Светланой Кудриной ситуативный и личностный интересы, когда обоснование необходимости определенной интеллектуальной работы соотносится с ее смыслом, и это позволяет ученику получить значимый именно для него результат [89].

Доктор психологических наук, профессор Е.П. Ильин предложил простую, и в то же время емкую классификацию, которую мы приводим ниже (Схема 1) [69].

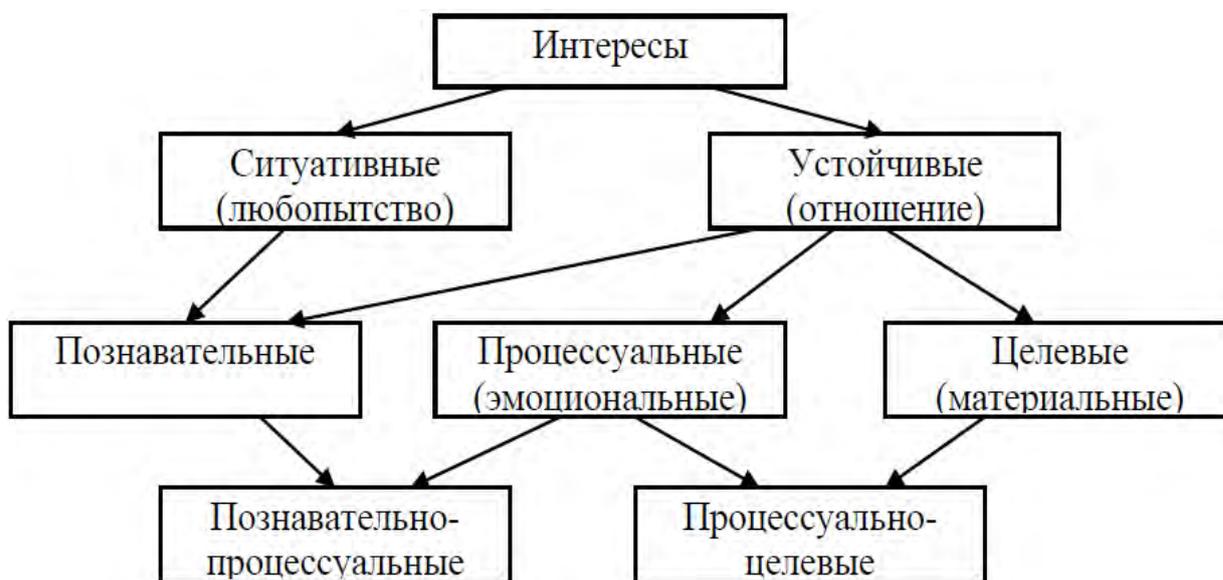


Рисунок 1. Категории интересов

Изучая феномен интереса у детей, необходимо в первую очередь иметь в виду возрастные особенности - общепринятую периодизацию, связанную с психофизическими характеристиками, определяющими приоритет того или иного вида познания окружающего мира. Усилия педагога, не учитывающего эти установки, могут оказаться не только напрасными, но и вредными для ребенка.

Первоочередной задачей наставника является создание в учебном заведении особой среды, мотивирующей к познавательной активности, формирующей интерес к познанию. Именно способность педагога заинтересовать своих подопечных, сделать увлекательным сам процесс получения нового знания, которое добывается с помощью определенных (посильных для ребенка) усилий, а также подчеркнуть преимущества обладания этим новым знанием, позволяет сформировать правильную мотивационную установку на саморазвитие.

При проведении данного исследования мы опирались на выводы, сделанные Г.И. Щукиной в ходе ее научных исследований, о приоритете познавательного интереса как побудительного мотива в процессе обучения [201].

Н.В.Иванова обращает внимание на возможность внедрения элементов проектной деятельности в работу педагога с младшеклассниками в качестве одного из инструментов активизации интереса к познанию [65, С. 70-73].

Очевидно однако, что познавательный интерес не может быть сформирован в отрыве от смысловой составляющей различных учебных дисциплин, что предоставляет каждому предметнику широкий спектр возможностей. Выявлением и структурированием различных путей совершенствования процесса обучения занимался доктор педагогических наук, профессор М.Н. Скаткин, различные методики описаны в работах Т.А. Камышниковой, Н.Г. Морозовой и др.

Психологи В.В. Давыдов, И.М. Дмитриева и их коллеги придавали большое значение созданию определенной благоприятной среды, частью которой безусловно является личность педагога, способной поддержать познавательную активность учащихся начальной школы.

Необходимость последовательной и постоянной работы педагога, направленной на формирование познавательного интереса у младшеклассников, настойчиво подчеркивают в своих работах Г.В. Алябушева, Э.А. Баранова, А.В. Лебедева, Е.В. Минаева и многие другие педагоги, теоретики и практики.

Мы уже подчеркивали значение трудов выдающихся российских педагогов в разработке исследуемой тематики. Многие из них не ограничивались только констатацией значимости познавательного интереса в образовательном процессе – их наследие содержит многочисленные теоретические выкладки и разработки, касающиеся методических основ его формирования.

Л.С. Выготский придавал огромное значение сотрудничеству ребенка и взрослого в процессе формирования интереса к обучению: то, что он сделал под руководством педагога, становится впоследствии его собственным навыком или умением. Недостаточность знаний или возможностей (по сути – неадекватность поставленной задачи возрастным особенностям) ведет к потере интереса. Значению методики, которая способствует развитию навыков и понимания, учитывает интересы учащегося, а также его возрастные особенности, уделяли особое внимание В.В. Давыдов, Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин при создании концепции развивающего обучения.

Отношение к феномену познавательного интереса на различных этапах развития педагогической науки и практики претерпевало определенные изменения, влиявшие на систему взглядов того или иного ученого. В рамках данного исследования была предпринята попытка представить весь спектр подходов (Таблица 1)

Таблица 1. Различные подходы к толкованию феномена познавательного интереса в работах различных авторов

Автор и источник	Расшифровка
Г.И. Щукина	Основной фактор побуждения к познанию, основанный на личностных характеристиках учащегося, показатель стремления к получению знания.
Т.Л. Блинова 2003 г.	Способность вычленять значимые явления и стремиться к их исследованию и осознанию.
Н.Г. Морозова	Осознанное желание получать удовлетворение от творчества, связанного с познанием окружающего мира, основанное на личном опыте подобной деятельности.
А.В. Лебедева 2012 г.	Свойство личности ребенка, включающее замотивированность к деятельности, направленной на познание, доставляющей радость и предполагающей сотрудничество с наставником в процессе освоения нового знания.
Э.А. Баранова	Свойство психики, мотивирующее к осознанному освоению окружающего мира.
Г.В. Алябушева 2011 г.	Свойство, присущее индивидууму на эмоционально-смысловом уровне восприятия действительности, предполагающее активное взаимодействие с ней.
Л.А. Гордон	Широкий спектр процессов различного характера, отражающих образ мыслей конкретного индивидуума, за счет которых активизируется его осознанная деятельность по освоению мир.
С.В. Дудчик 2008 г.	Комплекс присущих личности особенностей, которыми обусловлена предрасположенность к исследованию процессов и явлений, представленных в окружающем мире. При этом имеют место все структурные составляющие (от мотивации через процесс к оценке), без которых это исследование было бы невозможно (не привлекательно для субъекта).
И.М. Дмитриева 2003 г.	Особый индивидуальный мотив, изначально присущий конкретной личности, предопределяющий основательное и углубленное изучение предложенного материала.
И.А. Сапронов	Характеристика личности, предполагающая интерес к обучению, реализуемый в процессе творческого отношения к образованию.
Н.А. Сенницкая	Селективное внимание индивидуума к некоторым аспектам действительности и мироустройства.
К.М. Трубинова	Индивидуальная предрасположенность к любознательности, способность к деятельности, направленной на освоение окружающего мира с целью получения знаний.
Д.Т. Эльчиева	Способность проявлять повышенный интерес к объекту с целью получения определенного массива данных.
В.А. Далингер	Существенное качество индивидуума, обуславливающее потребность в активном познании; зачастую проявляется на уровне увлеченности определенными областями знания.
Ф.Х. Киргуева	Эмоциональная пристрастность к конкретному предмету изучения, воплощенная в творческой познавательной активности в рамках процесса обучения.

Анализ спектра приведенных выше определений позволяет обобщить основные представления исследователей о феномене познавательного интереса:

- четверо ученых склоняются к тому, что этим термином описывается селективная характеристика индивидуума;

- двое считают познавательный интерес свойством психики ребенка;

- еще двое – отличительным признаком личности;

- схожее отношение к интересу, как к мотиву дальнейшей деятельности объединяет еще двоих ученых;

- остальные пять характеристик описывают познавательный интерес как интеллектуальный, эмоциональный, определенным образом характеризующий человека, даже являющийся чертой характера.

Мы видим, что различные трактовки не являются взаимоисключающими, они лишь дополняют и уточняют друг друга, свидетельствуя о том огромном внимании, которое уделяют ученые феномену познавательного интереса.

Мы же в ходе исследования пришли к выводу, что наиболее существенным признаком является позитивное, заинтересованное отношение учащихся начальной школы к данному виду деятельности, обусловленное стремлением осознать явления и предметы реального мира.

По каким признакам можно судить о наличии у учащихся заинтересованности в предлагаемой информации? Г.И. Щукина классифицирует их таким образом [204, С. 88-98]:

- позитивное, эмоционально окрашенное отношение как к предмету, так и к процессу изучения, распространяющееся на тех, с кем в этом процессе приходится взаимодействовать);

- явно демонстрируемая умственная работа, проявления интеллекта, навыков в работе с материалом, прослеживающихся в постановке вопросов и задач и нахождении способов их разрешения;

- саморегулирование и самоорганизация, умение контролировать ход процесса таким образом, чтобы обеспечить все необходимые последовательные операции на пути получения результата, а также предрасположенность и начальные навыки анализа и обобщения данных;

- креативность, дающая возможность распространить полученные навыки и умения на решение других задач, умение свободно пользоваться приобретенным инструментарием в иных условиях, предлагать нетривиальные способы деятельности.

Важное значение имеет формат равноправного сотворчества детей и взрослых, когда старший не наставляет, а лишь направляет младшего, не контролирует, а разъясняет и корректирует его самостоятельные действия.

На значение эмоций как составной части и одной из характеристик познавательного интереса обращали внимание также Е.П. Ильин, Н.Г. Морозова и другие исследователи. Именно этот аспект дает возможность лучше понять механизм возникновения познавательного интереса у учащихся начальных классов, у которых рассудочное, материалистическое, прагматичное восприятие действительности пока еще не развито.

Г.И. Щукина предложила следующую классификацию ступеней формирования интереса:

1. Любопытство, чаще всего спровоцированное существующими реально или воображаемыми особенностями и чертами объекта или явления. Любопытство может, но не обязательно является первым этапом проявления интереса – желания поближе познакомиться с тем, что привлекло внимание ребенка, может и не возникнуть.

2. Любознательность проявляется в стремлении понять суть объекта или явления, осознать его существенные особенности и отличия от других. Если это удастся, то ребенок способен испытать не только удовлетворенность, но и положительные эмоции как от процесса, так и от результата.

Любознательность поддается формированию в процессе обучения, а также закреплению в качестве свойства личности индивидуума.

3. Познавательный интерес предполагает наличие побуждающих мотивов, стремления к получению конкретных данных в узком сегменте знания; ученик демонстрирует оживленность и энергичность, стремится к поиску новых практик.

4. Теоретический интерес более стабилен, индивидуум переходит к этому виду интереса в тот момент, когда начинает ставить перед собой серьезные задачи, требующие усиленной подготовки в плане освоения теории и овладения дополнительными навыками исследовательской деятельности. Такой вид интереса наблюдается у учащихся выпускных классов средней школы.

Наряду с приведенной выше, существует еще несколько разновидностей описания этапов (ступеней развития) познавательного интереса. Меньше всего разногласий вызывает дифференциация таких сущностных этапов, как любопытство и любознательность.

Однако по мнению Е.Г. Кайдаш, следует выделять такие этапы формирования интереса к познанию, как интерес-переживание, который способен трансформироваться в мотив; интерес-направленность, который формируется при помощи взрослого, способного оказать содействие в вычленении именно того направления знания, на который будет в дальнейшем направлен познавательный интерес; интерес-потребность, формирование которого свидетельствует о более глубоком проникновении свойства в структуру личности учащегося [75].

Наиболее значимой является деятельность наставника, направленная на поиск форм воздействия на психику подопечных с целью пробуждения у них первичных видов интереса, пробуждаемого привлекательностью объекта. Однако мало просто обратить внимание ребенка на особенность, занимательность того или иного явления или предмета, ибо это ни в коем случае не гарантирует ни возникновения устойчивой эмоции, ни дальнейшего движения его разума в сторону развития потребности в познании.

Преобразование простого любопытства в потребность к творческому освоению мира требует настойчивости и целеустремленности в первую очередь от педагога, который должен осознавать важность формирования познавательного интереса, представлять себе этапы этого процесса, и заинтересованно сопровождать ученика на этом пути, направляя его усилия.

Как мы отмечали ранее, взгляды исследователей на феномен познавательного интереса несколько разнятся, и одним из факторов, определяющих тот или иной угол зрения, является то, в какой степени исследователь признает формирующую роль образования в процессе становления личности. Доктор педагогических наук, профессор О.Ю. Стрелова считает, что познавательный интерес, с одной стороны, требует более активных проявлений со стороны учащегося: он должен быть уверенно осознан и ценностно обособлен, постоянно находиться в фокусе внимания школьника, с другой – именно такой познавательный интерес стимулирует развитие и повышает самооценку личности ученика [158, С. 265-274].

Изучение источников позволило нам сформировать мнение о том, что феномен познавательного интереса с точки зрения смысла этого понятия невозможно содержательно обособить от таких формулировок, как «познавательная и умственная активность», «исследовательское поведение», предложенных М.И. Лисиной и В.С. Юркевич в восьмидесятые годы прошлого века, а также А.Р., Камалеевой и В.В. Слепушкиным в начале двухтысячных. В этот же семантический ряд попадает определение «ориентировочно-исследовательская деятельность», предложенное доктором педагогических наук, профессором Александром Владимировичем Запорожцем в одна тысяча девятьсот шестьдесят восьмом году.

Продолжая исследование существующих подходов к расшифровке понятия «познавательный интерес», обратимся к формулировкам Сергея Леонидовича Рубинштейна (Таблица 2).

Таблица 2. Классификация С.Л.Рубинштейна

Критерии	Описание
Содержание	- культура, технологии, воспитание, физическое развитие и др.
Степень разграниченности	- расплывчатый, несформировавшийся, недостаточно изученный и требующий дополнительных изысканий; - сконцентрированный на конкретном объекте, сфере деятельности или отрасли; - направленный на осознание различных аспектов одного явления или сферы человеческой деятельности – предпочтительный формат для становления

	гармоничной личности.
Интенсивность	- вялый и эпизодический, не побуждающий к дальнейшим поступкам; - перманентный, требующий серьезного отношения и внимания, захватывающий индивидуума полностью; - пассивный и активный интерес, обладая количественными и качественными различиями, не являются жёстко фиксированными и могут переходить друг в друга.
Стабильность	- продолжительный, т.е. стабильный; - непродолжительный, т.е. нестабильный; - стабильность может служить надежным способом оценки интереса, а также склонности индивидуума к постоянству как к жизненной установке; - стабильность не отменяет способности к изменчивости и трансформации.
Общественная значимость	- общественные; - индивидуалистические.
Предназначение	- получение большего объема информации об интересующем объекте или увлекающей теме; - приобретение преимуществ различного характера благодаря большей осведомленности.

Г.И. Щукина считает приоритетными три группы интересов, характерных для учащихся начальных классов и непосредственно связанных с обучением:

- неоформленные, слабо выраженные, краткосрочные и спонтанные интересы, не подразумевающие дальнейшего взаимодействия с предметом или явлением; наблюдаются у школьников с неразвитым воображением и ограниченным кругозором, предпочитающих традиционные формы обучения;

- неограниченные, но слабо структурированные, разнонаправленные интересы, когда ученику нравится сам процесс познания и исследования, открытия нового; характеризуются значительной активностью, позитивным настроением, ориентацией на результат;

- стержневые, характеризующиеся конкретностью направления, устремленностью, стабильностью, осознанностью; предполагают готовность к серьезным усилиям для достижения результата [202].

В ходе обучения познавательный интерес может проявляться в тех или иных вариантах, служить основным мотивом для стремления к добыванию знаний и успешного усвоения материала по предмету, либо определенным образом характеризовать индивидуума как формирующуюся потенциально творческую личность.

Основная цель образования на современном этапе развития человеческого общества состоит в том, чтобы на основании раскрытия способностей каждого ребенка побуждать его к продуктивной познавательной деятельности. Немаловажную роль призваны сыграть рассматриваемые нами понятия познавательной активности и познавательного интереса, которые способны выступить в качестве одного из основных мотиваторов к углубленному изучению того или иного предмета (дисциплины), включенного в образовательную программу.

Доктор педагогических наук, профессор В.А. Далингер подчеркивал необходимость осознанного мотива к осуществлению любой деятельности, особенно предполагающей некие умственные усилия не только от обучающего, но и от педагога, который должен найти способ замотивировать своего подопечного [57, С. 131-137].

Доктор педагогических наук Анатолий Николаевич Прядехо придерживается мнения о приоритете наличия у самого обучающегося внутренней настроенности на познание: он сам должен прийти к осознанию необходимости получения нового знания. Стимулировать подобные вещи извне нереально, считает Анатолий Николаевич. Он поддерживает позицию коллег, которые склонны разделять мотивацию школьников на познавательную, когда причиной стремления к знаниям становятся сами знания, и социальную, когда ребенок учится «для мамы» (или любого другого взрослого), что чаще всего наблюдается именно на начальном этапе образования [136, С. 52-56].

Общепринятая методика состоит в том, чтобы на первом этапе замотивировать ученика, а позже направить его усилия в нужное русло, продемонстрировав различные способы получения желаемого результата.

Педагоги знают, что познавательный интерес проявляется достаточно ярко, причем наиболее непосредственным образом его демонстрируют ученики начальной школы. Познавательный интерес можно и нужно развивать, потому что закрепившись в личностных установках, он сам по себе станет мощным

мотиватором учебной деятельности, что не преминет сказаться и на успеваемости, и на успешности учащегося в дальнейшем [202].

Некоторым ученикам априори присущи и устойчиво проявляются некие характерные признаки поведения, сформированные под воздействием предыдущего воспитательного воздействия, определяемые как активное стремление к получению все большего объема новых знаний. В таких случаях мы имеем дело уже с определенными чертами характера человека.

Для формирования и развития познавательного интереса необходимы ряд внешних и внутренних условий:

- осознание ребенком ценности добываемых знаний;
- взаимоотношения партнерства между наставником и подопечным;
- благоприятная, творческая атмосфера в коллективе;
- наличие условий, необходимых для достижения успеха;
- обязательная оценка достигнутых успехов и обозначение их ценности;
- наличие условий, при которых возможно раскрытие потенциала

каждого.

Многие педагоги отмечают, что потенциал к формированию познавательного интереса имеется у большинства дошкольников (Л.И. Божович, Н.Г. Морозова, Л.М. Иматова, Рахмонов С.), важно вовремя распознать его, оценить и грамотно работать над развитием познавательного интереса на протяжении всего обучения [42, С. 65–67], [72], [140].

По мнению Т.Л. Блиновой, качественная работа педагога по формированию познавательного интереса приводит к тому, что интерес становится характеристикой личности, в результате чего учащийся уже не нуждается в постоянном контроле – для него получение новых знаний становится потребностью, причем навыки познавательной деятельности закрепляются настолько, что он свободно пользуется ими не только в предметной, но и в надпредметной деятельности [36].

Учащиеся начальных классов в силу возрастных особенностей наиболее восприимчивы к педагогическому влиянию, важно использовать это время для

закладки фундамента будущей успешной учебной деятельности, формирования мотивации к ней не в последнюю очередь за счет развития познавательного интереса.

Ряд исследователей (А.В. Гашичев, О.Ю. Стрелова) наиболее благоприятным возрастом для формирования познавательного интереса считают период между подростковым возрастом и молодостью, однако нам кажется, что в это время на первый план у учащихся выходят несколько иные приоритеты, многие их поведенческие паттерны уже сформировались, они не так подвержены педагогическому воздействию, как младшеклассники [158, С. 265-274].

Е.А. Александрова и И.А. Неясова подчеркивают, что в первые школьные годы у ребенка меняется основной вид его деятельности, состав и значимость окружающих его взрослых, идет активный поиск собственной линии поведения, параметров самооценки и оценки ровесников [10, С. 7-12].

М.Ю. Шонин обращает внимание на то, что в этот период отношение учащихся к различным дисциплинам чаще всего определяется психофизиологическими факторами и уровнем развития интеллекта, поэтому редко бывает однородным. Младшие дети в большой степени склонны руководствоваться эмоциями, им свойственно интересоваться всем необыкновенным, выходящим из ряда привычных вещей и явлений [200, С. 27-31].

Следствием таких серьезных изменений в жизни, как начало обучения в школе, становится постепенное усвоение детьми требований в части соблюдения дисциплины (в том числе и самодисциплины), а также более жестких правил межличностного общения, которые ограничивают возможность демонстрации «детских» эмоций: ребенку постоянно повторяют, что «он теперь почти взрослый», поэтому и вести себя должен соответствующим образом.

В этом возрасте дети в еще большей степени стремятся копировать старших, причем не только своих близких, но и представителей различных профессий, подражая их формату общения и поведения. Это отражается в том

числе и на выборе игр – превалируют интеллектуальные развлечения, требующие сосредоточенности на правилах, предполагающие не только поощрение, но и «наказание» игрока.

При изучении окружающего мира, дети ориентируются уже не только на внешний вид, но и на функциональность вещей и объектов, а также на их свойства. Им интересна также взаимная связанность и взаимная обусловленность предметов и явлений.

Благодаря закреплению способности к более продолжительной работе с текстом, младшеклассник имеет возможность увеличивать словарный запас на полтора-два десятка слов каждый день, а это значит, что он получает дополнительные возможности к самовыражению за счет более точного и эмоционального донесения своей мысли до собеседника. В этом возрасте они не просто учатся общаться с большим числом людей, но и осваивают навыки самопрезентации, потому что ищут свое место в мире, а для этого уже недостаточно собственного мнения о самом себе – они очень зависят от мнения окружающих, поэтому хотят повлиять на него, демонстрируя свои новые умения и навыки, как существующие реально, так и воображаемые.

Как уже было отмечено, в этом возрасте учащиеся редко отдают предпочтение одной дисциплине, их больше интересует процесс обучения и новые знания в целом. Иногда они, в силу своей неопытности, предпринимают попытку разобраться в вопросах более сложных, чем доступный им уровень, однако очевидные трудности заставляют их отступить.

Да и в целом они еще слишком малы, чтобы проявлять увлеченность достаточно долго, упорно трудиться ради достижения результата даже в тех случаях, когда что-то их, судя по первоначальной реакции, сильно заинтересовало.

Младшеклассникам свойственно восприятие окружающей действительности скорее посредством чувств, чем при помощи разума. Для них очень важна эмоциональная сфера, на которую воздействует масса факторов, а потому она менее стабильна. Этой причиной обусловлены и резкие перепады

настроения учащихся, в том числе и потеря интереса к только что занимавшему их предмету, и активность в проявлении эмоций (например, неадекватная реакция на критику со стороны преподавателей и одноклассников). Все эти особенности следует учитывать в работе по формированию познавательного интереса.

Педагоги и исследователи, работающие с современными школьниками, отмечают серьезные изменения их поведения под влиянием значительного количества информации, доступной ребенку, не имеющему навыка критического, избирательного отношения к ней.

Более того, дети и взрослые (в том числе и педагоги) в силу возрастных и интеллектуальных параметров оказываются принадлежащими к различным «сообществам» потребителей этой информации, их мнение о доступных данных, оценка этих данных могут существенно различаться. Характерно, что ребенок далеко не всегда готов принять точку зрения старших – мнение «сообщества», к которому принадлежит он сам, имеет для него решающее значение. Информация, предназначенная для детей и подростков, носит упрощенный, адаптированный формат, предполагает простые, эмоционально малозатратные решения сложных проблем, в то время как «предки» склонны «все усложнять» [178, С. 6-11].

Эти различия между способом потребления информации и взаимоотношений с ней вызвали к жизни массу попыток как-то сгруппировать и категоризировать общие для той или иной группы людей признаки. Одной из наиболее популярных стала так называемая «теория поколений» Штрауса-Хоува, предполагающая, что социальные поколения на протяжении последнего столетия сменяют друг друга каждые пятнадцать-двадцать лет. В книге упомянутых авторов описаны четыре архетипа: беби-бумеры, поколения X, Y и Z, следом за которым, согласно этой теории, идет поколение, родившееся в две тысячи тринадцатом году и позже - поколение «альфа».

Эта теория была раскритикована многими серьезными учеными, и в настоящее время находит применение преимущественно в маркетинге и HR,

однако отрицать продуктивность самой постановки вопроса о различиях между различными возрастными группами населения, углубляющимися по несущественным ранее параметрам, предложенным современным уровнем развития информационных технологий, не стоит. Обобщению данных об особенностях обучения современных младших школьников, родившихся в «эпоху интернета» посвятили свои публикации Л.В. Байбородова, Г.Л. Бардиер, Н.М. Мякишева, Е.В. Боякова, М.А. Чаглей и другие.

Нынешние школьники приобщаются к гаджетам с младенческого возраста, оградить их от этого не представляется возможным – они видят эти предметы в руках у взрослых практически постоянно, а многие мамы, чтобы развлечь ребенка, включают для него различные «игрушки» на экране мобильного телефона или планшета, и так далее. Таким образом, виртуальный мир становится частью реальной жизни ребенка [80], [81].

В виртуальную сферу перемещается часть объема общения малыша (например, общение по видеочату с бабушками и дедушками, другими родственниками, проживающими удаленно), впоследствии, уже в школьные годы, учащиеся могут брать видеоуроки или заниматься с преподавателем или репетитором онлайн. Все это повышает ценность коммуникационных технологий, авторитетность источников информации, размещенных в сети (не будем забывать и о таком важном факторе, как ее доступность) [165, С. 171-174].

Исследователи отмечают, что постоянная погруженность в информационный поток создает огромную нагрузку на мозг, который вынужден защищаться, просто отказываясь сохранять поступающие сведения надолго, что мешает их структурированию и формированию устойчивого знания. Поэтому ребенок вновь и вновь вынужден обращаться к интернету, чтобы «вспомнить» что-то.

Тем не менее, так называемые «скринэйджеры» (от «экран» и «подросток», англ.) также могут быть увлечены обучением, и точно так же стимулом к таким проявлениям является познавательный интерес [31, С. 36-42].

Следует подчеркнуть также, что не только информационные технологии влияют на изменение поведения представителей подрастающего поколения. Научные изыскания и исследования, выполненные учеными, подтвердили это. Выяснилось, что сегодняшние дети с младшего возраста усваивают потребительское поведение; доступность информации о жизни других людей и соотнесение ее с собственным положением, а также отсутствие видимых жизненных перспектив определяют такие поведенческие паттерны, как уход от реальности, снижение активности и т.п [178, С. 6-11].

В тех случаях, когда ребенок (чаще всего в подростковом возрасте) демонстрирует поведение, не соответствующее общепринятым нормам, он подвергается так называемому «воспитательному воздействию» со стороны педагогического коллектива, и успех этого воздействия во многом зависит от личностных характеристик, образовательного уровня и индивидуальных особенностей самих воспитателей. Зачастую их усилия не приводят к успеху, и подростки оказываются под влиянием всевозможных неформальных сообществ.

Нельзя не упомянуть в этой связи воспитательное воздействие семьи ребенка, которое может по разным причинам идти вразрез с усилиями педагогов.

Анализ литературы позволил сформировать следующий перечень особенностей (характерных отличий) современных младших школьников:

- изменение скорости умственного развития;
- эмоциональная лабильность в сочетании с меньшей темпераментностью;
- несформированность комплекса потребностей и побуждений, соответствующего возрасту, неспособность к результативным действиям;
- отсутствие способности к осуществлению внутреннего плана действий;
- неспособность на соответствующем возрасте уровне выполнять мелкие и точные движения кистями и пальцами рук и ног, а также отсутствие навыка

соответствующим образом держать ручку и выполнять необходимые движения ею в процессе письма или рисования.

Среди негативных последствий того очевидного факта, что учащиеся начальных классов проводят значительное время в интернете, исследователи выделяют так называемую «экранную зависимость» (причем некоторые склонны сравнивать ее с зависимостью от психотропных веществ), которая крайне отрицательно влияет на способности к обучению.

В то же время ученые наблюдают существенное увеличение различий между учащимися начальных классов по уровню их психического развития, способностей и замотивированности к получению знаний и навыков: «средняков» становится все меньше, дети либо демонстрируют способности выше среднего уровня, либо склонность к необучаемости, вплоть до отклонений.

По разным данным, больше шестидесяти процентов сегодняшних младшеклассников склонны часто переживать сильную тревогу по незначительным поводам, что проявляется в частых проблемах со здоровьем (повод остаться дома), невнимательности, забывчивости и т.п [50, С. 56-71].

Резюме может быть сформулировано следующим образом:

- трансформация всех видов мыслительного процесса, изменение культурного уровня сегодняшних младшеклассников свидетельствует о снижении их образовательного потенциала;

- педагогическая деятельность, направленная на обучение современных детей, требует обновления подходов к созданию методик формирования познавательного интереса.

В то же время стоит подчеркнуть, что те возрастные особенности, которые были описаны еще корифеями педагогической науки, начиная от Л.С. Выготского и Л.В. Занкова, а также известными психологами Василием Васильевичем Давыдовым, Анной Александровной Люблинской и другими, продолжают проявляться и у современных детей, что означает наличие оснований для формирования у них познавательного интереса.

В первые два года обучения дети активно стремятся к получению новых сведений, пробуют свои силы в проведении различных опытов с отдельными объектами. Позже, в процессе освоения все большего объема знаний, они проявляют склонность к осознанию причинно-следственных связей и принципов взаимодействия. Дети пытаются проникнуть в суть явлений и процессов, они начинают понимать разницу между различными отраслями знаний и учебными дисциплинами [84].

В процессе написания данной работы мы выяснили, что познавательный интерес в образовательном процессе выполняет стимулирующую функцию, и в то же время именно он мотивирует на получение знания. Однако прогресс невозможен без наличия субъективного осознания необходимости обучения и склонностей к познавательной активности (любопытности). Таким образом, важны и личностные характеристики, и условия, наличие которых способствует формированию познавательного интереса.

Для познавательного интереса учащихся начальных классов характерны:

- непродолжительность и неустойчивость;
- относительная поверхностность, связанная со стремлением получить ответы на все вопросы одновременно, не имея возможности вникнуть в суть в силу возрастного уровня умственного развития;
- зависимость успеха в обучении от сформированности познавательного интереса за счет эмоциональной настроенности на получение нового знания, способствующей обретению новых навыков получения необходимой информации, появления предпосылок к закреплению желания учиться на уровне личностных характеристик;
- способность познавательного интереса стимулировать развитие всех когнитивных способностей ребенка, что положительно влияет на процессы овладения приемами работы с информацией в плане ее добычи, оценки, сохранения и использования в процессе образования в дальнейшем. Ученик получает возможность анализировать доступные сведения на предмет их

соответствия научному знанию, что делает его образование более качественным;

- зависимость успешности развития познавательного интереса от объема имеющихся к началу обучения знаний об окружающем мире и личного базового опыта ребенка.

Изучение значительного количества источников позволяет нам прийти к выводу, что познавательный интерес учащихся начальной школы имеет место, если ученик формулирует познавательные вопросы при получении новой информации об объектах и явлениях окружающего мира; осознает полученное задание и фиксируется на его выполнении в течение определенного времени; справляется с затруднениями и препятствиями, радуется результату; стремится достичь успеха, ради чего готов приложить определенные усилия и проявить настойчивость; способен действовать целенаправленно, а также успешно пользоваться полученными знаниями и навыками.

1.2. Специфика формирования у учащихся познавательных универсальных учебных действий

Коллективом ученых под руководством доктора психологических наук А.Г. Асмолова была разработана схема формирования универсальных учебных действий (УУД), опирающихся на системно-деятельностный подход. В соавторстве над данной концепцией работали Г.В. Бурменская, И.А. Володарская, О.А. Карабанова, Н.Г. Салмина и С.В. Молчанов. УУД направлены на развитие самостоятельной учебной деятельности у младшеклассников, расширяя возможности важнейшей сферы развития ребенка. Степень освоения данных действий отражается на таких навыках как обозначение цели учебного процесса, поиск решения сопутствующих ей задач, критическое рассмотрение итогов образовательной деятельности. Помимо этого УУД расширяют возможности саморазвития учащихся, формирования

коммуникативных навыков, позволяют направлять детей на формирование объективного и широкого мировоззрения.

Развитость универсальных учебных действий младшеклассников обеспечивается освоением всего комплекса общеобразовательных дисциплин и формирует базу для будущего постоянного самообразования учащегося, его навыков без промедлений подстроиться под любую обстановку и ситуацию.

В своем исследовании Т.С. Котлярова отмечает, что навыки освоения учебного материала являются одной из проблем образовательной деятельности [86].

Самостоятельное осуществление учебной деятельности, часто определяемое как «общеучебные умения и навыки», А.В. Хуторской характеризует как «совокупный компонент ключевой образовательной компетентности». И.Я. Лернер указывает на хаотичность способов овладения навыками и данными на начальном этапе обучения [180, С. 31-35].

Стремительное развитие социума порождает также изменения в образовательной среде. К середине двадцатого века многими педагогами-исследователями была выявлена низкая эффективность психологической составляющей системы развития субъекта в начальной школе. В семидесятые в системе образования впервые были введены межпредметные приемы учебной деятельности, такие как синтез, анализ и др., которые, дополняя стандартные предметные процессы, обеспечивали освоение учебного предмета [194].

В последствии изучением вопроса межпредметных способов деятельности занимались многие ученые, в числе которых Т.А. Шамова, Ю.К. Бабанский, Н.А. Лошкарева, Н.П. Гузик, А.В. Усова, позднее С.Г. Воровщиков, В.Ф. Паламарчук, Л.М. Фридман, И.Ю. Кулагина. Научные изыскания были направлены на определение особенностей межпредметных процессов деятельности, их систематизацию и условия их развития у учащихся. Определенных успехов в этом удалось достигнуть ближе к концу двадцатого века Ю.К. Бабанскому, который дифференцировал межпредметные процессы

на следующие группы: учебноорганизационные, учебно-интеллектуальные и учебно-информационные навыки.

Переключение с усвоения знаний на деятельность определяется наличием не полных предметных знаний, а определенных навыков, способствующих развитию учащегося. Именно достаточно развитые УУД способствуют успешности данного перехода и являются, в то же время, одним из основополагающих элементов современной учебной деятельности в целом [91, С. 119-122].

Т.С. Котлярова характеризует универсальные учебные действия как сложное неоднородное явление. Изучение УУД подразумевает как понимание их сути, изложенной в теоретических материалах, составленных учеными-педагогами, так и подбором соответствующих условий в образовательном процессе, которые обеспечат эффективное развитие универсальных учебных действий и их объективное оценивание. Данный подход обозначает важность как рассмотрение системы УУД со всеми составляющими ее элементами, так и норм их оценивания.

Учебные действия, на которых базируется изучаемое нами понятие, в различных научных источниках имеют порой неоднозначные определения. Рассмотрим некоторые из них:

- *процесс* – этим определением характеризует учебную деятельность П.Я. Гальперин [52];

- *способами модификации* образовательных материалов их определяет Н.А. Лошкарева, также схожего определения придерживается Д.Б. Эльконин [204, С. 88-98], подобное которому мы можем найти в Энциклопедическом словаре по психологии и педагогике;

- *познавательный акт* – такое понятие присваивает учебным действиям Л.Ю. Степашкина [156].

А. Ю. Коджаспиров, кандидат психологических наук, на примере определенных моделей описывает учебные действия в своем педагогическом словаре, а И.И. Ильясов заостряет внимание на универсальности их

функционала, позволяющую учащимся осуществлять поиск, освоение и применение учебных материалов [71].

Наиболее значимые для нашего исследования определения учебных действий мы привели в таблице 3.

Таблица 3. Научные определения понятия «учебные действия»

Исследователи	Определения
Д.Б. Эльконин	Учебные действия - это уникальные мыслительные процессы, выявляющие внутрипредметные взаимоотношения и составляющие компоненты изучаемого понятия, а также создание его модели.
П.Я. Гальперин	«Учебное действие - это объективный процесс, определяемый формой и содержанием, включающий ориентировочную и исполнительскую части».
Педагогический словарь (А.Ю. Коджаспиров, Г.М. Коджаспирова)	«Учебные действия - это действия, с помощью которых учащиеся решают учебные задачи. К таковым относятся: <i>постановка проблемы, общие или конкретные способы разрешения проблемы, контроль, оценка, коррекция</i> ».
Энциклопедический словарь по психологии и педагогике	Учебные действия - это элементы целостной системы учебной деятельности, играющие главную роль в освоении учебного материала. Они подразумевают преобразования изучаемого предмета для его детального изучения.
Н.А. Лошкарева	Учебные действия - это конкретные процессы работы с учебным материалом, направленные на реализацию учебных задач. Они подразумевают подбор информации, ее анализ и обработку, приобретение ряда знаний и умений в научной сфере и реализацию духовно-нравственного воспитания.
Л.Ю. Степашкина	«Учебное действие - это осмысленный, целенаправленный, результативно завершённый познавательный акт; определенный способ переработки учебного материала в ходе выполнения разнообразных учебных заданий».
И.И. Ильясов	«Учебные действия - это действия учащихся, направленные на поиск и освоение научных понятий и общих способов действий, а также их воспроизведение и использование при решении определенных учебных задач».

Опираясь на ряд перечисленных характеристик учебных действий, надлежит также помнить о том, что учебные действия это элемент учебной деятельности в целом. Как мы видим, некоторые из определений упоминают этот факт. Наиболее близкое к нашему пониманию из них принадлежит Н.А. Лошкаревой. Хотя каждому из определений свойственны отличия, соответствующие индивидуальному подходу исследователя, все они объединены пониманием того факта, что учебные действия направлены на реализацию определенных образовательных задач и заданий.

Так как наше исследование направлено на выявление понятия универсальных учебных действий, направим далее наше внимание на понятие «универсальный». Д.Н. Ушаков в своем толковом словаре упоминает его как «пригодный для многого, с разнообразными функциями», что мы понимаем как необходимый для выполнения различного рода деятельности [113, С. 62-69].

А.Г. Асмолов утверждает, что универсальность учебных действий выражается в метапредметных характеристиках, которые в свою очередь позволяют осуществлять комплексное обучение и воспитание учащихся, взаимосвязь между учебными дисциплинами и уровнями обучения. УУД систематизируют процесс усвоения учебного материала и развитие личностных характеристик учащихся. УУД Асмолов называет «совокупностью способов действия» школьников, которые позволяет им самостоятельно осваивать учебный материал и планировать процесс обучения. В более широком понятии, по мнению автора, УУД – это умение учиться, как реализация личностного роста [19].

Рассматривая проблемные стороны изучаемого понятия, мы пришли к определенным выводам. Еще К.Д. Ушинский отмечал важность воспитания в учащихся стремления и развитию способностей к самообразованию. Система образования под руководством педагогов должна мотивировать школьников к самостоятельному развитию собственной личности и вложить в руки детей инструменты для получения знаний из окружающего их мира и всех доступных источников, которые бы осваивались с учетом индивидуальных потребностей, способностей и талантов. Это обеспечивало бы способность к обучению не только на ступенях системы образования, но и в дальнейшем, в течение всей жизни человека. Этому вопросу также уделяли внимание такие ученые как В.А. Сухомлинский, Ю.К. Бабанский, М.М. Поташник.

Рассмотрим виды УУД для начальной школы, выделяемые А.Г. Асмоловым в составе комплексной модели. Первая группа – это *личностные* действия. Данная группа реализует моделирование вектора ценностей у учащихся, прививает определенные нормы морали и обеспечивает духовно-нравственное

развитие ребенка, его самоконтроль и самоанализ в процессе взаимодействия с окружающими, правильное определение и восприятие социальных норм, взаимоотношений и социальных ролей [5, С. 81-87].

О.В. Кузнецова в своих научных трудах отмечает важность *регулятивных* универсальных действий, которые также фигурируют в классификации Асмолова. Данная группа сопоставима с системой образовательной деятельности, для учащихся она важна своей ролью в формировании личностных характеристик, потому как определяет координацию действий и взаимодействий, а также оказывает влияние на поведенческие характеристики [90].

Третья группа – это *коммуникативные* действия, формирующая поведенческие навыки, составляющие социальную компетентность. Здесь подразумевается логичное выстраивание коммуникации адекватно ситуации, эффективное взаимодействие с окружающими, обеспечивающее взаимопонимание и сотрудничество в коллективном решении проблем, избегание или устранение конфликтных ситуаций. Е.В. Никульченкова отмечает, что уникальные учебные действия подразумевают коммуникативные действия во всех группах деятельности, поэтому выделение данной группы в самостоятельную довольно относительно [120].

Следующую группу представляют *познавательные* действия, которая, по мнению исследователей модели УУД, представляет собой источник наиболее важных навыков. Данная группа обеспечивает учащихся системой приемов познания информации и действительности, возможностью самостоятельно выстраивать план действий для исследовательских проектов. Также данная группа подразумевает ряд операций, направленных на аналитическую деятельность (поиск, систематизация, дифференциация, синтез информации) [5, С. 81-87].

Немаловажно в нашем исследовании будет уделить внимание изучению таких вопросов как:

- виды учебной деятельности, влияющие на формирование познавательных УУД в начальной школе;

- значение познавательных универсальных учебных действий в формировании остальных групп УУД.

Познавательные действия появляются там, где имеет место формирование коммуникации учащегося с педагогом, семьей и сверстниками, то есть образуется некая преемственность между коммуникативными и познавательными действиями. Характерным для младшеклассника видом деятельности является игра, познавательные действия в значительной мере с ней взаимодействуют.

Общение, переплетающееся с игрой, в значительной мере расширяет сферу знаний, раскрывая те стороны окружающей действительности, которые закрыты для чувственного восприятия. Все это, в свою очередь, создает в голове ребенка оригинальную картину его мировосприятия.

Психоаналитик Д. Боулби и психолог М. Эйнсворт в разработанной ими теории привязанности утверждают, что самообразование и саморазвитие ребенка в значительной мере зависит от характеристик его привязанности к близкому взрослому человеку, а его обучаемость и восприимчивость напрямую будет сформирована способами общения, в которых он воспитывался с раннего детства. Эта концепция и обуславливает выделение особой роли в формировании УУД коммуникативных действий [35, С. 162-166].

Развитие личностных действий в значительной степени отражается на характеристиках универсальных учебных действий, отражающих их процессы и совершенствование. Координация взаимодействия, подразумевающаяся под регулятивными действиями, приводит к некоторым результатам деятельности учащихся, что отражается на их коммуникации, а на ее продуктивность, как и на специфику личностных действий, оказывают влияние познавательные действия.

Определение познавательных УУД очень развернуто и подробно дает Н.А. Чуланова. Она описывает их как интеллектуальную деятельность,

осуществляющую составление плана действий, его реализацию, обработка результатов своего исследования и координация всей перечисленной деятельности. Осуществление данного перечня действий реализуется конкретными способами, применимыми не только в пределах образовательной деятельности, но и в различных обстоятельствах, с которыми человек сталкивается в повседневной действительности, требующих навыков решения проблемных ситуаций. Универсальность познавательных действий направлена на умственное развитие учащихся и подготовку к жизни за пределами образовательного учреждения [186].

А.Г. Асмолов рассматривает познавательные УУД как сложную систему, состоящую как из логических и общеучебных действий, так и способов выявления и устранения проблемной ситуации.

Общеучебные УУД направлены в основном на обработку теоретического материала. Т.Е. Соколова отмечает, что младшеклассникам во время преподнесения материала образовательной дисциплины необходимо раскрыть также эффективные способы обработки данных из всевозможных источников. Это обусловлено тем, что логичное использование различных источников, навыки обработки и систематизации данных, уверенная работа с большими объемами информации, преследующими современного человека во всех жизненных процессах – актуальные на сегодняшний день навыки, формируемые в процессе образовательной деятельности. Асмолов под общеучебными УУД подразумевает следующие навыки [150, С. 70-75]:

- выявление образовательной цели учащимися;
- реализация различных методов в процессе поиска учебной информации, в том числе применение современных технологий;
- систематизация полученных в ходе исследования данных;
- логичное, без видимых затруднений, выстраивание устного и письменного текста при выполнении учебных заданий и при непринужденной коммуникации;

- самостоятельный выбор способов решения задач и проблем адекватно сложившейся ситуации;

- самооценивание, охватывающее не только итоги деятельности, но и весь ее процесс, включающий примененные способы деятельности и выбор условий реализации;

- смысловое чтение, подразумевающее наличие цели и соответствующих ей обдуманых способов обработки текста;

- выявление и обозначение проблемы с последующим построением схемы действий, направленных на ее осознанное творческое решение.

Среди познавательных УУД Асмолов отдельной ступенью выделяет знаково-символические действия:

- моделирование как имитация некоего объекта с учетом его значимых особенностей;

- модификация модели, определяющая основные критерии составляющую суть моделируемого объекта.

Логические УУД в общей системе представляют собой такие учебные действия как [104, С. 336-337]:

- анализ, выявляющих иерархию характеристик исследуемого объекта;
- синтезирование информации для составления целостного материала, подразумевающее также оригинальное дополнение;

- на основе выявленных характеристик объектов их сопоставление и систематизация по самостоятельно определенным нормам;

- сопоставление понятия с определением;

- осознание причинно-следственного взаимодействия событий и объектов, самостоятельное его установление;

- формулировка обоснованных и логичных суждений и размышлений;

- предоставление аргументов к описываемым фактам и явлениям;

- составление предположений с объясняющим описанием.

Основная образовательная программа общего начального образование базируется на исследовании А.Г. Асмолова. Выдвинутая им концепция

универсальных учебных действий использована при составлении общеобразовательной программы, претерпев несущественные изменения в описании особенностей учебных действий.

Нами было осуществлено исследование педагогических научных работ и нормативных документов, касающихся системы образования, в результате которого мы составили описание наиболее важной познавательной деятельности, развиваемой у школьников на первой ступени школьного обучения.

Поиск данных по учебной литературе – то действие, которое сопутствует всему процессу получения образования в целом, а формируется уже в младших классах. Развитие данного навыка происходит тогда, когда к учебной литературе добавляются альтернативные источники информации и увеличивается сфера анализа.

Образовательный стандарт Республики Таджикистан конкретизирует характеристики данного действия. Учащимся начальных классов должно освоить следующие навыки [108, С. 333-337], [153-154]:

- 1) самостоятельный подбор литературы;
- 2) осмысленное пользование справочными материалами;
- 3) исследование объектов и явлений окружающего мира с опорой на различные информационные источники;
- 4) осуществление различного рода манипуляций с информацией, содержащейся в материалах конкретных образовательных дисциплин;
- 5) осуществление различных методов поиска, сортировки, исследования, классификации, систематизации данных, исходя из познавательных целей учебной дисциплины и развития коммуникации в воспитательном аспекте образования;
- 6) соблюдение критериев подбора достоверной и исчерпывающей информации.

Помимо всего вышперечисленного, в процессе обучения и освоения универсальных учебных действий в соответствии с образовательной

программой учащиеся начальных классов выработают навыки углубленной работы по подбору учебной информации, анализируя и изучая не только книжные источники школьной библиотеки, но и пользуясь Интернетом, как главным современным ресурсом.

На сегодняшний день крайне важно уже в начальных классах научить ребенка пользоваться информационными технологиями и с их помощью осуществлять такие учебные процессы как поиск и фиксация необходимой информации.

Знаково-символические универсальные действия, которые мы упоминали ранее в нашем исследовании как отдельно выделенную подгруппу в концепции А.Г. Асмолова, выявляют продуктивные методы систематизации материала, представляемого в ходе образовательного процесса. Моделирование позволяет исключать несущественные характеристики объекта, сосредотачивая внимание на наиболее важных деталях и составляя из них целостное представление об изучаемом объекте.

Вследствие необходимости освоения знаково-символических универсальных действий, Асмолов обозначает важность развития у младшеклассников таких навыков как [19], [33, С. 425-435]:

- замещение знаками и символами объектов и явлений действительности, для использования условного обозначения последних в образовательном процессе;

- расшифровывание знаков и символов в процессе идентификации информации;

- навыки работы с пространственными моделями и определение по ним реального расположения предметов и объектов в действительности в процессе реализации образовательных задач;

- создание моделей, чертежей, схем и прочих знаково-символических структур.

Д.Б. Эльконин и В.В. Давыдов в своей системе называют моделирование главным методом обучения в младших классах. Асмолов также отводит ему

важную роль, обозначая его как признак сформированности знаково-символических универсальных учебных действий [204, С. 88-98].

Само собой разумеется, без наличия информации в какой-либо форме невозможен процесс моделирования. Формы предоставления информации иначе можно назвать кодами. Т.Е. Соколова отмечает, что слово является базовым кодом, используемым в материале, изучаемом детьми в младших классах. Педагог, методично вкладывая в умы учащихся систему письменного языка, от букв, символов, к слогам, словам, предложениям, обучает тем самым их конкретным способам кодирования данных. В зависимости от сформированности этих навыков вырисовываются умственные способности учащихся, так как и устная речь человека, и, как следствие, коммуникация, будут зависеть от полученных навыков и отражать умственную деятельность. Как сказал Джером Брунер, кодирование и расшифровывание – база образовательной деятельности, а получение образования – осваивание процессов кодирования объектов и явлений окружающего мира [151].

Формулирование устной и письменной речи на этапе начального образования порой является проблемой для некоторых учащихся. А.В. Карпов определяет речевую формулировку как логическое построение компонентов. Из всех речевых элементов оно наиболее значимо в процессе общения. Высказывание может представлять собой и только одно слово, но значение его не будет ограничиваться лексическим определением, так как, приобретая форму речевого высказывания, оно подразумевает под собой уже несколько слов, которые не были произнесены. Чаще всего речевое высказывание представляет собой множество слов со сложной системой взаимосвязей и свойств [124].

Образовательный стандарт Республики Таджикистан к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования (ООП НОО) требует от учащихся младших классов сформированных навыков построения речевых высказываний, соответствующих коммуникативной ситуации, ее целям и условиям. Кроме

того, речевое высказывание должно быть в полной мере осмысленно, наполнено эффективными языковыми средствами. Относится это все в равной степени к устной и письменной речи. Только в полной мере овладев данными навыками учащиеся могут свободно переходить на следующую ступень речевого развития в системе образования [153-154].

Разнообразие способов решения учебных задач в начальных классов играет значимую роль в концепции развития универсальных учебных действий. Деятельность учащихся по подбору наиболее комфортного и эффективного способа решения той или иной задачи в значительной мере увеличивает мотивацию к обучению, подключает творческое и аналитическое мышление школьников. Исходя из этого, педагог должен осознавать, насколько важно задействовать в учебном процессе различные способы решения учебных задач и поддерживать инициативу учащихся в выборе способа. Также немаловажно сочетать ее с анализом особенностей решаемых проблем и задач для выбора способа наиболее продуктивного в решении. Шаблонное мышление – главный противник развития. Именно разнообразие решений в сочетании с аналитической деятельностью позволяет расширять сформировавшиеся навыки и приобретать новые. Смысловое чтение также участвует в данных процессах и способствует их улучшению.

Структурирование информации в исследованиях педагогов и психологов подразумевает деятельность по систематизированию данных для их освоения. Данные процессы подразумевают выделение тезисов, сортировка данных по смысловым категориям, объединение итогов обработки информации в целостную структуру. Структурирование информации в трактовке Н.А. Сапрыкиной обозначено как «процесс выделения значимых и несущественных информационных объектов и их отношений, результаты которого позволяют представить таковые в различных формах и видах».

И.М. Смирнова акцентирует внимание на том, что структурирование информации у учащихся напрямую взаимосвязано со сформированностью навыков различать и дифференцировать значимую и маловажную информацию.

Данные процессы в значительной мере облегчают усвоение наиболее важных материалов, а также выстраиванию системы преемственности учебных материалов. Такое упрощение, при овладении его приемами, дает учащимся возможность продуктивнее работать с информацией, запоминать все значимое из ее потока, выстраивать логические цепочки, руководствуясь ключевыми ассоциациями, а затем применять полученные таким образом знания [148].

Смысловое чтение и составляющие его действия в формировании универсальных учебных действий подразумевают осознание цели о подбор вида чтения, которые зависят от конкретной коммуникативной ситуации и ее задач. Международные исследования уделяют значительное внимание проблеме развития смыслового чтения у учащихся начальных классов. IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) проводит сравнительные международные исследования, в которых принимают участие учащиеся, окончившие начальную ступень образования. Данные исследования проводят оценку и сравнение навыков учащихся, отражающих их способность к осознанному чтению различных текстов и анализу прочитанного.

В концепции Л.А. Ефросининой, автора учебников по литературному чтению для начальных классов, отражаются четыре компонента смыслового чтения [59]:

- умение читать про себя и вслух, применяя также навыки выразительного чтения с интонациями, соответствующими содержанию;
- навыки осмысленной работы с текстом, включающие формулирование содержательной составляющей и смысловой;
- работа с текстами различных жанров, как с художественной литературой, так и с научной (учебные и справочные материалы);
- владение различными видами чтения.

Наше исследование подтверждает, что развитие смыслового чтения у учащихся начальных классов влияет не только на работу с текстами, но и на весь процесс образования в целом. Е.И. Матвеева говорит, что «Проникновение в смысл произведения - особый способ видения мира». «Проникновение в

смысл» по рассуждениям автора есть процесс осмысления текста с сопутствующим выявлением наиболее трудных для понимания фрагментов и их разбора, а также формулирование в сознании основного смысла произведения, заложенного писателем. В процессе такой деятельности учащиеся вникают в то, каким образом происходит авторское воплощение в слове и литературных приемах и образах его впечатлений от окружающей реальности, ее объектов, процессов, явлений [106].

Работа по осмыслению текстов различных жанров необходима на этапе начального образования для того, чтобы к моменту окончания младших классов учащиеся владели навыками самостоятельной работы с информацией. Переходная ступень от непонимания глубинных авторских идей, заложенных в текстах произведений, к постепенному осмыслению и открыванию новой информации в уже знакомых текстах также служит мотивацией к самообразованию.

С.В. Борисова отмечает, что работа с текстом во время смыслового чтения открывает учащимся возможность, опираясь на собственную систему мышления и творческих способностей, трактовать смысловую составляющую и формулировать оценочные суждения о произведениях. Отработанные навыки смыслового чтения в последствие применяются детьми уже не осознанно, а машинально, увеличивая скорость и продуктивность работы с информацией, совершенствуя устную и письменную речь ребенка [44].

В процессе приобретения обязательных навыков, предусмотренных образовательными стандартами, учащимся начальных классов также необходимо овладеть умением реализовать сравнение, анализ, классификацию, систематизацию и некоторые другие навыки, составляющие вместе функционал, именуемый *логическими действиями и операциями*. Изучение понятий вышеперечисленных ученических действий в научной педагогической литературе позволило нам составить определения, учитывающие особенности данной деятельности.

Анализ – это изучение предмета, объекта или явления окружающей действительности, осуществляемое путем разделения его целостной структуры на компоненты, с выявлением существенных характеристик и свойств.

Образовательный стандарт Республики Таджикистан предусматривает к моменту окончания учащимся начальной ступени образования овладение следующими видами анализа:

- анализ текста письменных заданий из учебников по включенным в программу предметам для успешного их выполнения;
- анализ художественного текста с последующей возможностью его интерпретирования;
- элементарный анализ учебного текста с использованием базовой жанровой классификации и простых литературоведческих терминов;
- опыт анализа и изучения произведений искусства.

Процесс *синтеза*, реализуемый учащимися, в большинстве источников подразумевает составление целостного объекта из отдельных элементов. Если обратиться к педагогическому словарю, то данное понятие характеризуется как мыслительный процесс систематизации и объединения частей либо свойств предмета, явления и пр. Синтез как деятельность, как правило, связан с анализом и осуществляется с ним в одних и тех же учебных процессах, хотя их определения указывают на прямо противоположные действия. Важно отметить, что синтез и анализ должны выступать в тандеме грамотно сбалансированном, в противном случае, преобладание одного из них может привести к снижению продуктивности мыслительной деятельности. Упор на анализ исключает акцент на целостность явлений, в то время как синтез без анализа обеспечивает лишь поверхностное изучение, исключаящее внимание к деталям.

Сравнение – это сопоставление свойств и характеристик исследуемых объектов. Н.И. Кандраков причисляет его к мыслительным операциям, обеспечивающих формирование суждений об идентичности либо несоответствии [82].

С.И. Ожегов в своем словаре описывает сравнение как изречение, подразумевающее уподобление предметов друг другу. Сравнение позволяет в процессе исследовательской и образовательной деятельности отмечать особенности объектов и осуществлять их систематизацию и анализ.

Осуществляя сравнение, необходимо опираться на конкретные критерии сопоставления объектов. Сравнение реализуемо только между объектами со схожей спецификой, принадлежащими к какой-либо связывающей их среде, к одному классу. Причем сравнение осуществляется именно по характеристикам, значимым для данного класса. Объекты, сопоставляемые по какой-либо одной своей характеристике, в остальном могут быть совершенно несопоставимы. Чем тщательнее проанализирована специфика каждого объекта в отдельности, тем качественнее будет их сравнительный анализ. Анализ всегда представляет базу для осуществления сравнения. Синтез тоже играет свою роль в данном процессе, так как сравнение направлено, в конечном итоге, на установление взаимосвязи между объектами.

Сериация (способность составления серий из предметов по выделенному свойству) в трактовке Ж. Пиаже – «объединение в ряд в последовательном порядке». Данный процесс отражает наличие навыков, направленных на определение последовательности объединенных каким-либо взаимодействием компонентов системы. В некоторых источниках сериация рассматривается как расположение ряда предметов или объектов по возрастанию определенного параметра либо по его убыванию. Сериация как сложный процесс подразумевает наличие следующих компонентов [55, С. 18-20]:

- определение характеристики, общей для изучаемых объектов, но неодинаково представленной;
- расположение объектов в установленном данной характеристикой порядке;
- выстраивание умозаключения по проделанной работе.

Классификация – это «распределение объектов на взаимосвязанные классы в соответствии с наиболее существенными признаками». Так

охарактеризовал данное понятие специалист в области логики Н.И. Кондаков. Основанием для осуществления классификации являются как раз те самые признаки, схожие и различающиеся, при условии, что они являются значимыми для классифицируемых объектов. Аналогичное определение сформулировано и у А.Г. Асмолова, определившего также основные принципы процесса классификации:

- классифицируемые объекты в завершении процесса могут быть зафиксированы только в одном классе;
- классификация должна происходить на одном конкретном основании;
- классы объектов должны быть примерно равными друг другу;
- опираться в процессе классификации следует на какую-либо одну значимую характеристику.

Еще один процесс, который надлежит освоить учащимся начальных классов – это *установления причинно-следственных связей*. Для того, чтобы определить сущность данного понятия, рассмотрим для начала его составляющие. Толковый словарь Ожегова определяет причину, как нечто поясняющее возникновение чего-либо. Следствие же трактуется как нечто проистекающее из чего-либо, результат неких процессов или явлений. Связь, как мы можем выяснить из того же источника – это взаимозависимость либо общность каких-либо объектов или явлений. Таким образом мы можем прийти к выводу, что причина порождает следствие, а существование следствия нереализуемо без наличия причины, что и обеспечивает связь между данными понятиями. Для учащихся начальной школы, на наш взгляд, установление причинно-следственных связей довольно сложный процесс, но тем не менее, его освоение крайне важно. Требования Образовательного стандарта Республики Таджикистан к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования (ООП НОО) предусматривают наличие у выпускников начальной школы навыков установления и исследования причинно-следственных связей в процессе обучения и за пределами учебного класса [187, С. 108-113], [153-154].

Построение рассуждений также надлежит освоить в период обучения в начальных классах. Изучая понятие данного действия, мы обращались к справочным материалам, составленным С.И. Ожеговым, Д.Н. Ушаковым, Т.В. Игнатъевой. Игнатьева характеризует рассуждение как тип речи, направленный на формирование умозаключений и аргументов к ним, а также разъяснение неких явлений. Также в толковых словарях названных авторов рассуждение подразумевает набор суждений, выводов, мыслительных процессов, обретающих словесную форму и излагаемых в систематизированном виде. Помимо этих определений, существуют еще характеризующие рассуждение как тип речи, выполняющий доказательную функцию, либо напротив формирующее аргументированное оспаривание какой-либо теории. В любой из вышеперечисленных характеристик мы можем выделить сущность рассуждения – его задачу в общении, а именно – формулировка закономерности взаимоотношений между рассматриваемыми объектами, доказательность представленных умозаключений. В процессе построения рассуждения мы можем наблюдать использование языковых средств, выражающих причинно-следственные связи.

Школьники, к моменту окончания начальных классов, должны в полной мере владеть техникой построения рассуждения, с целесообразно подобранными аргументами и логично выстроенной структурой. В процессе изучения произведений, дети должны не только осознанно вникать в содержание текста и его жанровые и структурные особенности, но и активно рассуждать по прочитанному произведению, вести дискуссию, формировать оценочные характеристики поведения героев и их морального облика [20, С. 10-15].

Обобщение, если обратиться за его понятием в педагогический словарь, представляет собой процесс выявления наиболее стабильных свойств объектов и их взаимодействия. Осваивая данный вид деятельности, учащиеся начальных классов получают возможность выяснять объективные характеристики изучаемых объектов и их взаимоотношений, не зависящие от субъективных

интерпретаций. Обобщение реализуется в совокупности с процессом сравнения. Сравнительный анализ элементов, объединенных в группу на основе конкретной характеристики выявляет общие и схожие признаки объектов, по которым и произошло их объединение в целостную систему группы. Выявленный общий для всех объектов признак позволяет дать лаконичную характеристику группе в целом и использовать его как символическое обозначение данной группы в работе, где нет необходимости вникать в детальное рассмотрение каждого объекта группы. Каждый объект может иметь принадлежность к разной величины группам, объединенным по различным характеристикам, отношения в этих группах будут выражены в специализированных системах. Обобщение как вид мышления и методическая операция может быть задействовано в любом виде учебной деятельности [34, С. 90-93].

В процессе обучения в начальных классах школьники выполняют обобщение по доступным им признакам и понятиям, соответствующим возрастной группе и учебным материалам.

Кроме того, выполняется учащимися начальных классов такое действие как *подведение под понятие*. Оно подразумевает сложный процесс, состоящий из рассмотрения некоторых объектов, выявления их значимых характеристик и последующий синтез. А.Г. Асмолов описывает подведение под понятие следующей системой [19, С. 145-146]:

- выявление всех возможных характеристик в исследуемом понятии;
- определение их логических взаимоотношений;
- анализ объекта, выявляющий у него наличие определенных характеристик и взаимосвязей, присущих исследуемому понятию;
- умозаключение, поясняющее возможность причислить объект к исследуемому понятию.

Установление аналогии – еще одно учебное действие – лучше всего характеризуется определением термина «аналогия», приведенного в словаре Н.И. Кондакова. Аналогия – это мыслительный процесс перенесения знаний,

полученных при изучении одного объекта, на деятельность по исследованию другого с менее исследованной и прозрачной структурой. Есть случаи применения в качестве исходного объекта с набором признаков модели, характеристики с которой в свою очередь переносятся на объект. Таким образом, в процессе установления аналогии реализуется и процесс моделирования. Н.И. Кондаков заостряет внимание на различиях между процессами моделирования и установления аналогии, отмечая, что оба они являются мыслительными операциями, но моделирование может также являться обособленным методом работы. Аналогия же, помимо всего, может проявляться как теоретическая методика, применяемая в различного рода процессах.

Рассмотрим далее деятельность, характеризуемую понятием *владения общим приемом решения задач*. Для учащихся начальных классов оно становится доступно после освоения процессов анализа, сравнения, обобщения, синтеза, классификации и установления аналогии. А.Г. Асмолов признает владение общим приемом решения задач самым значимым навыком, приобретаемым в начальной школе. Так как данный навык подразумевает в себе целую систему процессов, ученый видит в нем модель структуры образовательных процессов. Решение задач в ходе учебной деятельности выступает как в роли цели, так и самого процесса приобретения знаний. Решение задач по праву считается существенным признаком сформированности необходимых навыков у учащихся начальных классов, так как именно этот процесс открывает возможность освоения новых учебных материалов. В ходе уроков по различным учебным дисциплинам часто встречаются учебные задачи, решение которых закрепляет знания и умения по изучаемому предмету [88, С. 12-22].

Требования Образовательного стандарта Республики Таджикистан к результатам освоения предусматривают овладение учащимися начальных классов навыками решения учебных задач различной направленности, помогающие получить, развить и закрепить материал урока. Также выпускники

начальной школы должны уметь применять полученные математические знания в решении задач всех изучаемых дисциплин. Для решения любого рода задач учащимся понадобятся навыки построения логических цепочек и алгоритмов действия [153-154].

Постановка и решение проблемы – еще один навык, нашедший место в системе навыков учащихся начальных классов, разработанной А.Г. Асмоловым. Данный процесс содержит в себе осознание и изложение сути проблемы, подбор способов ее решения, которые также могут содержать компоненты, соответствующие индивидуальному творческому подходу учащегося. Центральное понятие в данном процессе – это проблема. Она подразумевает некое обстоятельство, препятствующее продуктивной деятельности, требующее исследования и поиска решения. В ходе учебного процесса учащиеся начальных классов приобретают навыки формулирования сути проблемы, опираясь на выяснение рубежа, разделяющего область известной и неизвестной им информации. Педагог вначале руководит данным процессом, а затем мотивирует учащихся на самостоятельный поиск решения обозначенной проблемы, которое поможет им в эффективном освоении материала урока [53, С. 194-199].

Итак, в ходе нашего исследования мы изучили Образовательный стандарт Республики Таджикистан, научные работы именитых педагогов и психологов, справочные материалы, и на основании изученной литературы проанализировали познавательные действия, формируемые у учащихся начальных классов, и составили исчерпывающее описание каждого предусмотренного требованиями системы образования вида деятельности.

Мы пришли к выводу, что объективное оценивание универсальных учебных действий осуществимо при четкой классификации вышеупомянутых формируемых действий у детей, а также при учете, что часть классифицируемых действий лишь развиваются, задают базу для дальнейшего формирования на следующих ступенях обучения. Примерная основная образовательная программа начального общего образования (от 28.10.2015 г.)

несет в себе определенный список УУД, представленных к развитию и формированию в ходе учебного процесса образовательных дисциплин, предусмотренных системой образования для начальной ступени. В таблице 2 представлена наша характеристика универсальных учебных действий, основывающаяся на проведенном нами исследовании.

Таблица 4. Описание универсальных учебных действий, осваиваемых в начальной школе

Сформированные к моменту окончания начальной школы навыки	Навыки, развиваемые в начальной школе, для дальнейшего формирования в старшей
Исследование различных источников информации, научной и справочной литературы в бумажном и электронном виде, ресурсов сети Интернет, художественных произведений различного жанра и формата, для поиска данных, направленных на решение образовательных задач.	Осуществление расширенного поиска данных по изучаемому вопросу во всех доступных ресурсах.
Выделение тезисов и основных моментов в изучаемой информации и фиксация искомой информации в письменном виде, либо с применением информационных технологий.	Уверенное использование ИКТ для фиксирования искомой информации.
Изучение и применение моделей и схем, как материальных, так и виртуальных, а также других знаково-символических средств в процессе освоения учебного материала.	Самостоятельное создание моделей и схем с использованием различных средств для решения образовательных проблем и задач.
Проявление инициативы в процессе освоения нового материала и взаимодействия с другими участниками образовательного процесса.	Осознанное и свободное проявление инициативы в процессе освоения нового материала и взаимодействия с другими участниками образовательного процесса.
Логичное выстраивание устной и письменной речи.	Осознанное и незатрудненное логичное выстраивание устной и письменной речи.
Владение различными способами решения задач и их различение.	Умение выбрать самый эффективный способ решения задачи из всех возможных, опираясь на ее условия.
Осуществление смыслового чтения текстов различных жанров, выделение в тексте наиболее значимых фрагментов, выделение сути и смысловой составляющей.	Осознанное и незатрудненное осуществление смыслового чтения текстов различных жанров, выделение в тексте наиболее значимых фрагментов, выделение сути и смысловой составляющей.
Анализ объектов, учитывающий значимость тех или иных признаков исследуемого объекта.	Осознанный и мотивированный анализ объектов, учитывающий значимость тех или иных признаков исследуемого объекта.
Реализация синтеза целостных структур из компонентов.	Реализация синтеза целостных структур из компонентов с самостоятельным добавлением недостающих для общности

	системы частей.
Осуществление сравнительного анализа объектов, и их распределение по классам с опорой на обозначенные критерии.	Осуществление сравнительного анализа объектов, и их распределение по классам с опорой на самостоятельно обозначенные критерии, реализация логических процессов.
Выявление причинно-следственных связей в представленном учебном материале.	Выявление причинно-следственных связей и использование их в собственных рассуждениях.
Формулирование рассуждения, состоящего из простых тезисов об изучаемом предмете или явлении, его характеристиках, составных элементах и их взаимодействии.	Осознанное и незатрудненное формулирование рассуждения, состоящего из тезисов об изучаемом предмете или явлении, его характеристиках, составных элементах и их взаимодействии.
Обобщение изучаемого ряда или класса объектов, осуществляемое с опорой на выявленную связующую их характеристику.	Осознанное и незатрудненное обобщение изучаемого ряда или класса объектов, осуществляемое с опорой на выявленную связующую их характеристику.
Реализация подведения под понятие с опорой на определения изучаемых предметов и явлений, выявлением значимых характеристик и осуществления их синтеза.	Осознанная и незатрудненная реализация подведения под понятие с опорой на определения изучаемых предметов и явлений, выявлением значимых характеристик и осуществления их синтеза
Выявление аналогий.	Осознанное и свободное выявление аналогий с их последующим использованием в процессе решения проблем и задач.
Использование на практике общих приемов решения задач.	Незатрудненное и осознанное использование на практике общих приемов решения задач.

Данная таблица отображает универсальные учебные действия, сформированные в два столбца по уровню сложности. В первом представлены обязательные базовые навыки, а во втором перспектива повышенного развития [92, С. 283-289].

В современной редакции образовательного стандарта Российской Федерации познавательные УУД в начальных классах имеют ряд отличий от зафиксированных в нашем исследовании. Навыки работы с информационными источниками, поиск и анализ данных, их иллюстрирование и представление в различных форматах, а также изучение и соблюдение правил информационной безопасности не имеют отношения к универсальным учебным действиям, так как выделены в отдельную группу. Мы, тем не менее, опираемся на

Образовательный стандарт Республики Таджикистан, так как он выбран подавляющим большинством наших педагогов.

В ходе исследования нами было выявлено, что многие преподаватели испытывают трудности в вопросе объективного оценивания у учащихся начальных классов сформированности УУД.

Г.С. Ковалева и О.Б. Логинова высказывают мнение, что критерии рассмотрения метапредметных результатов деятельности учащихся должны быть сформулированы в разделах «Регулятивные учебные действия», «Коммуникативные учебные действия», «Познавательные учебные действия» [127]. Достижение учащимися начальных классов метапредметных результатов обеспечивается в процессе освоения учебных дисциплин. В первую очередь оценивается сформированность у детей познавательных, коммуникативных и регулятивных действий, так как именно они закладывают основу для аналитического мышления и самоконтроля учащегося в осуществлении приобретения новых знаний и умений [114, С. 33-41].

В данном параграфе нашего исследования продемонстрированы исчерпывающие определения и признаки каждого познавательного УУД, осваиваемого младшеклассниками. Данные описания и характеристики призваны облегчить преподавателю начальных классов организацию деятельности по формированию и развитию этих учебных действий, а также их оцениванию.

Особенности оценивания познавательных УУД обусловлены их сущностью. Сущность их, определяющая познавательные УУД как метапредметные, делает их освоение неизменной базой для успешного решения задач любой образовательной дисциплины. Оценивание познавательных навыков базируется на сформированности самостоятельного успешного использования полученных навыков учащимися младших классов, а также их готовности к самообразованию и самооцениванию.

Исходя из всего вышесказанного можем сделать вывод, что создание модели оценивания универсальных учебных действий – одна из приоритетных

задач в решении вопроса повышения эффективности системы начального образования.

1.3. Модель формирования познавательных способностей учащихся начальных классов в современных условиях

Педагогические и организационные структурные элементы начальной школы обуславливают применение интегрированного типа обучения, как одного из способов интенсификации урочного занятия. Данный тип применяется в рамках системного и комплексного подхода к подаче учебной информации.

Образовательный процесс, основанный на процессе интеграции, направлен на становление целостных взглядов учеников на мир вокруг, что приводит к возрастанию их стремления к получению знаний.

Наша точка зрения состоит в том, что интерпретация механизма получения знаний согласно его психическим и физиологическим причинам, а также его интеграция базируется на следующих концепциях психологической науки: ассоциативно-рефлекторной сущности интеллектуальной деятельности (Н.А. Менчинская, Е.Н. Кабанова-Меллер, Ю.А.Самарин), а также теоретической концепции поэтапного формирования интеллектуальных действий (А.А. Леонтьев, П.Я. Гальперин, А.А, Н.Ф. Талызина). [109], [51], [93], [164].

Следует упомянуть о том, что согласно концепции, которая была предложена Н.Ф. Талызиной, обоснование реализации механизма приобретения новых познаний основывается на включении в процесс действий, совершаемых учеником поэтапно (действие, которое выступает в качестве внешнеречевой деятельности, действие, направленное на материальный объект, внутренняя речь, отражающая мыслительный процесс, внешняя речь). Это, в свою очередь, приводит к эффективному восприятию школьниками информации, получаемой ими из внешней среды.

Аналитическое исследование учебных программ, которые применяются в начальных школах Республики Таджикистан по разнообразным учебным предметам показало, что они достаточно применимы в образовательном процессе, так как успешно реализуют интеграционный процесс, что в результате способствует получению младшими школьниками интегрированных познаний.

Урочные занятия, которые имеют межпредметную базу, помогают развивать в учениках навыки, носящие общий учебный характер. Однако, это будет происходить только в случае следования конкретным дидактическим условиям в процессе урока. К ним относятся: поэтапное развитие учебных навыков в рамках урочных занятий общесодержательной направленности; внесение интегрированных урочных занятий в поурочные и тематические планы путем структурного координирования; эффективное применение инструментов, которые активизируют процесс познания школьников; определение конкретных задач учебной деятельности, в основе которой лежит применение интегрированных познаний. Интегрированные знания могут быть включены в учебный процесс фрагментарно, в виде обособленного этапа. В ходе такой урочной деятельности реализуются процессы синтеза и аналитической обработки полученных знаний, формирования общепредметных определений, полученная информация обобщается и интегрируется [70, С. 62-70].

В основном интегрированное урочное занятие предполагает выполнение дидактических задач по нескольким учебным дисциплинам, как минимум двум. Для того чтобы общие учебные навыки развивались в полной мере, в процессе предварительной подготовки к данному виду урочного процесса, а также во время его проведения, следует придерживаться ряда требований, касающихся составления плана и организационной структуры урока.

Для этого педагог должен в первую очередь изучить дидактическую и психологическую базу, касательно процесса интеграции в структуре обучения.

Затем, необходимо в каждой из дисциплин, которые будут объединены, определить темы, имеющие общие и отличные друг от друга черты.

Затем, будет возможно проследить взаимосвязь идентичных компонентов знаний в рамках выбранных тем.

Во время интегрированной урочной деятельности, меняется этапность рассмотрения тематических блоков. Во время таких учебных занятий необходимо определить те умения, которые должны будут развиваться в рамках его реализации. Необходимо сформулировать основные цели, которые предстоит достичь с помощью интегрированного урока.

Структурное построение интегрированного урока не является простой задачей, что предполагает наличие у учителя способности выстраивать логичную, четко продуманную связь взятого материала в рамках различных дисциплин. Этого можно достичь путем применения ряда современных организационных методов построения урока, а также с помощью концентрации и конкретики используемого на уроке информационного материала.

Так как младшим школьникам присуще синтетическое восприятие окружающей действительности, а также определённая логика формирования познавательных умений, их процесс обучения должен включать курс интегрированной направленности. В ходе получения знаний у школьника происходит становление особенностей и качеств личности, приобретается социальный опыт [77, С. 32-35].

Так как в последние годы образовательный процесс носит индивидуальный и дифференциальный характер, проблема интеграции в учебной деятельности стала наиболее актуальной для исследования.

Следует отметить, что основной задачей интеграции учебной деятельности является становление у школьников целостной системы понятий о социуме и окружающей природе. Младшему школьнику необходимо увидеть определенный процесс, явление или предмет комплексно, рассматривать его с различных сторон.

Процесс, включающий построение взаимосвязи между учебными дисциплинами, а также приближение их друг к другу, формирует систему интеграционных связей. В ходе реализации стандартов обучения в начальной школе, необходимо применять, а также включать в процесс внутренние связи между учебными дисциплинами, для того чтобы поэтапно и эффективно производить их интеграцию в будущем.

По нашему мнению, в рамках школьного учреждения, в содержании интегрированного урочного занятия должны быть соблюдены несколько условий. Во-первых, школьник должен получить в процессе такого занятия познания из различных областей. Во время интегрированного урока основная задача педагога состоит в повышении мотивации учеников к освоению новых знаний, активизации их мышления, интеллектуальных способностей и творчества. Однако, данный вид урочной деятельности нельзя использовать очень часто, потому что школьники могут перестать проявлять к нему интерес, он больше не будет для них чем-то новым и увлекательным. Тем более, далеко не все тематические разделы образовательных программ младших классов в Таджикистане нуждаются в интеграции.

По своей сути интегрированное урочное занятие представляет собой активный творческий процесс, как для самих школьников, так и для их педагога. Целевое назначение такого урока предполагает объединение различных взглядов на изучаемую тему в цельную систему. Вместе с этим, школьники должны усвоить навыки более глубокого анализа информации.

По нашему мнению, для того, чтобы происходила интеграция, необходимо, чтобы используемый материал соответствовал общей цели и функциональному назначению [17]. Структуру интегрированных уроков в начальной школе лучше всего строить на основе построения соотношений между предметами, а также внутрипредметных связей. Внутрипредметная интеграция представляет собой объединение познаний и навыков школьников в рамках отдельно взятых образовательных дисциплин. Ее назначение в объединении дидактического материала в большие учебные разделы. В этом

случае объединяемый материал становится более информативным, а также развивает емкость мыслительной деятельности [54, С. 81-82].

Познавательная деятельность в рамках такого процесса может быть реализована как теоретическим, так и эмпирическим методом. Содержательная часть, шаг за шагом пополняется новыми взаимосвязями, терминами и информацией. При этом межпредметное объединение способствует синтезированному усвоению явлений, фактических данных, а также теоретических аспектов сразу нескольких учебных дисциплин. Приведение содержания к определенной системе, в условиях осуществления такой интеграции, способствует получению эффективного результата. Школьники развивают способность к познанию, которая позволит им увидеть мир более целостно.

Интегрированная урочная деятельность в начальной школе помогает расширить у учеников представление об окружающем мире, благодаря объединению знаний из различных областей: музыки, литературы, живописи и т.д. Данный вид урочной работы помогает становлению эмоциональной зрелости, развивает способность к творчеству. Также, такой урок координирует процесс взаимодействия преподавателя и школьника, их субъектные взаимоотношения. Благодаря этому происходит взаимный творческий процесс, а также стимулируется саморазвитие каждой стороны учебной деятельности.

Подобный уход от традиционной образовательной деятельности, путем построения связей между различными дисциплинами, делает учебный процесс более эффективным. Приобретенные школьниками познания становятся более системными, представляют собой обширный комплекс, активно развиваются познавательные УУД учеников, формируется их мировоззрение.

То, как в процессе интегрированной урочной деятельности, воспринимается программный материал, впоследствии должно привести к пониманию и переосмыслению полученной информации, благодаря системе связей внутри отдельных предметов или процессов, их первопричин в окружающем мире, понимания содержательной части текстового материала,

значения отдельно взятых слов, или терминов. У школьников формируется более осмысленное понимание материала, благодаря чему происходит становление их системы убеждений и интереса к познанию.

Благодаря этому школьники чувствуют себя более уверенно в процессе освоения информации, понимают ее глубже и с разных сторон.

Процесс мысленной обработки, полученных через интеграцию познаний, приводит в дальнейшем к их обобщению, путем выделения тех особенностей явлений или предметов, которые рассматриваются более часто в рамках отдельных образовательных дисциплин. Процесс интеграции позволяет определить основную суть материала, ее наиболее значимые части [62, С. 58-59].

Ключевую роль в том, чтобы интегрированное урочное занятие способствовало формированию у школьников интереса к познанию, играет применяемая методика преподавания, а также дидактические инструменты. В частности, это могут быть следующие приемы: привлечение самих учащихся к преподнесению новой информации, педагог может предложить им привести примеры из жизни, факты, которые им известны; применение в процессе музыкального материала, художественных произведений, наглядных пособий, технических инструментов; постановка проблемной ситуации, для того чтобы сформировать потребность в восполнении знаний, для ее решения. Для того чтобы реализовать рассматриваемый подход к образовательной деятельности в младших классах Таджикистана, необходимо развитие у школьников действий интеллектуальной направленности, которые станут основой эффективного обучения младших школьников [48, С. 455-457], [72], [73].

Следует отметить, что в процессе интегрированного урочного занятия ключевое значение приобретает внимание со стороны преподавателя к отличительным чертам отдельно взятого школьника. Во время проведения данного вида урочной деятельности задача учителя состоит в интеграции различных компонентов нескольких образовательных дисциплин таким образом, чтобы каждый ученик мог эффективно воспринимать материал.

Еще одним базовым моментом, является процесс речевого развития школьников в рамках интегрированных урочных занятий. Сюда включается ее связность, а также богатство словарного запаса. Также данный вид урочной работы способствует знакомству учеников младших классов с миром вокруг. Особенно актуальной в настоящее время является результативность образовательного процесса, качественное улучшение тех знаний, которые получают школьники.

В настоящее время можно наблюдать активный поиск путей для осуществления процесса интеграции материала из различных дисциплин в образовательной деятельности.

Г.Ф. Федорец разработал интегративно-тематический метод, который стал базой для реализации интегрированного урочного занятия в рамках школьного учреждения. Согласно данному подходу, единицей образовательного процесса, определяющей методику, организацию и выбор содержания учебного занятия, выступает не отдельный урок, а конкретный тематический раздел школьного предмета [175].

Согласно данному методу, базой интеграции может выступать любой тематический раздел определенной учебной дисциплины, имеющий свое логическое построение. При этом, в процессе его проведения применяются познания и аналитические результаты из других областей знаний, наук и школьных дисциплин. К примеру, такие понятия как «стужа», «зима», «метель», «мороз» могут быть изучены в процессе проведения уроков изобразительного искусства, чтения, музыки, русского языка. Однако, их интеграция будет происходить в структуре того урочного занятия, в рамках которого для их аналитического рассмотрения будут применены познания из других предметных дисциплин. В данном случае интегрированное занятие сохраняет свою логическую, последовательную и цельную структуру, свою собственную методику, однако носит более творческий характер, делает восприятие школьников легче и эффективней.

В качестве примера успешной интеграции в образовательной деятельности можно рассматривать опыт преподавания курса «Окружающего мира», в который входит совокупность знаний из биологии, обществознания, географии, ботаники и ряда других предметов. Это доказывает, что школьникам можно преподнести окружающий их мир в качестве цельной системы. Во время урочной работы по данной дисциплине младшие школьники успешно и легко усваивают предлагаемые знания [162, С. 205-207].

Воспринимая новую информацию в рамках урока природоведения, школьники, с помощью педагога, изучают природные объекты. Роль учителя состоит в ознакомлении с предметом и его отличительными признаками. Он не только описывает их, но и осуществляет процесс наблюдения, в то время как ученики изучают образцовый материал, ищут те предметные отличия, на которые указал им педагог, производят сравнение услышанной информации с собственным наблюдением [160].

Окружающий мир выступает в роли цельной системы в сознании учеников. Для успешной реализации занятия по данной предметной дисциплине, учитель должен быть знаком со всеми его структурными элементами, а также их взаимосвязью. Применение обобщения материала в рамках данного урока помогает определить все ее содержательные элементы, которые согласуются с общим пониманием о фактах и явлениях окружающего мира.

Интегрированная урочная деятельность предполагает наличие у учителя глубоких методических и научных познаний, а также педагогических навыков и опыта. Стоит отметить, что, то насколько грамотным является ученик начальных классов определяется регулярностью чтения им материала. Особую пользу в этом отношении играет интеграция урочных занятий, к примеру, по изобразительному искусству и литературному чтению. Подобные уроки также делают чтение школьников более выразительным. Тем не менее, данный процесс требует глубокой проработки, при условиях достаточной плотности урочного занятия, а также с вовлечением всех школьников. Им необходимо

направить все свои мыслительные и эмоциональные резервы, а также познавательный интерес в заданном русле. Это будет играть позитивную роль на развитие познавательных УУД учащихся.

То, насколько результативным станет процесс интеграции, будет определяться сразу несколькими факторами. В частности, такими как: степень подготовки педагога (владение необходимыми методиками и учебными приемами), сочетаемость выбранных тем и учебных дисциплин и т.д. Можно выделить несколько учебных дисциплин, которые можно назвать хорошо применимыми для интеграции в младших классах. Среди них такие пары предметов как: изобразительное искусство – музыка, литературное чтение – русский язык, технология – природоведение, чтение – природоведение и др. Следует брать в расчет то количество времени, которое отводится для данных дисциплин согласно учебному плану. Авторы данного исследования определяют необходимость разработки и дальнейшей реализации в младших классах системы интегрированных урочных занятий, которые в качестве своей методической базы будут иметь построение понятийных связей между отдельными учебными дисциплинами [143, С. 83-88], [174, С. 143-146].

Следует учитывать, что в младших классах, в процесс интеграции включается только обособленная часть предметного материала. Школьники приобретают новые познания, при этом пополняя представления о тех, что были получены ранее. Интегрированные урочные занятия, в отличие от традиционных уроков, способствуют более эффективному формированию интеллектуальных способностей учеников [194-195].

Общеизвестным фактом является то, что урок «Чтение» в своей структуре объединяет не только художественные произведения, но и тексты на природоведческие и исторические темы. Урочная дисциплина «Математика» включает в себя компоненты из алгебры, арифметики и геометрии. Благодаря подобному интеграционному процессу развитие УУД происходит практически гарантированно.

Для того чтобы эффективно реализовать интегрированное урочное занятие, педагогу нужно провести анализ имеющихся учебных программ для младших классов в Республике Таджикистан. Затем он должен определить сходные тематические блоки в тех дисциплинах, которые будут интегрированы. И наконец, произвести объединение данных тем согласно их базовым характеристикам, а также основной идее.

Когда педагог будет совершать отбор тематического материала для интегрированного урочного занятия, он должен помнить о том, что содержательные элементы различных дисциплин, в пределах одной тематики, представляют собой не только совокупность знаний. Все ее элементы выступают в роли подсистем, которые позволяют воспринимать учебный материал целостно [176, С. 76-85].

В рамках школьного учреждения педагог лишен условий для того, чтобы много раз воспроизводить разбор-рассуждение. В связи с этим, данную роль берут на себя различные таблицы.

Интеграция материала подразумевает поэтапное и внимательное рассмотрение всех его дидактических элементов, которые включаются в урочный процесс. Следовательно, педагогу следует проанализировать учебную методику и инструментарий, форму проведения занятий.

Взаимодействие педагога с учениками в процессе урочного занятия рождает творческие ситуации, благодаря которым происходит формирование качественно улучшенных интегрированных познаний. В процессе интегрированного урочного занятия методологические приемы из разных дисциплин объединяются через определенные формы и образовательные инструменты.

В этом случае наиболее применимыми являются групповые, фронтальные и индивидуальные формы проведения занятий. При этом необходимо регулярное сочетание их с самостоятельной деятельностью школьников.

На основании изученных источников информации, относящихся к теме интегрированных урочных занятий в начальной школе, можно сделать вывод о

том, что в настоящий момент в педагогической среде можно наблюдать активный поиск методов интегрирования в образовательной деятельности. Так как сегодня не существует единого взгляда на суть интеграционного процесса со стороны ученых, автором разрабатываются разнообразные пути разрешения данной проблемы. Таким образом, интеграция в учебной деятельности представляет собой перспективу преобразования образовательной системы в стране, что создает основу для развития в школьниках актуального и цельного восприятия окружающего мира [177, С. 12-15], [196-197].

Благодаря детальному рассмотрению источников информации, отражающих первоначальный замысел интеграции в учебном процессе, а также ее развитие в настоящий период времени в рамках школьного учреждения, можно сделать вывод о том, что она имеет большой потенциал для развития познавательных УУД, которые чрезвычайно важны для освоения дидактического материала.

Результаты проведенных наблюдений отразили сложность и уникальность тех условий, с которыми сталкивается интегрированная урочная деятельность в младших классах Республики Таджикистан. Об этом шла речь в содержании другого параграфа. Основная причина затруднений состоит в том, что многие первоклассники, поступая в начальную школу, достаточно слабо владеют родным литературным, а также русским языком, на котором базируется весь образовательный процесс.

Развитие УУД школьников не является исключительно функцией отдельно взятых предметных дисциплин. Конечно, такой навык как письмо или чтение формируются и улучшаются в основном в рамках таких дисциплин как родной язык, русский язык и чтение. Однако, следует брать во внимание то, что в младших классах Таджикистана, умение писать и читать должно быть приобретено школьниками в рамках каждого урока. К примеру, для того, чтобы научиться считать, школьнику необходимо овладеть письменными и устными способами проведения вычислений. Сюда можно отнести такие навыки произведения вычислений как: рациональность, корректность, беглость и т.д.

Умение писать читать и считать представляет собой основу для развития всех видов универсальных учебных действий, потому что благодаря им происходит освоение материала по всем дисциплинам. Деятельность, направленная на развитие проектировочных навыков младших школьников, помогает становлению последовательности, логичности мыслительных процессов, повышению их внимательности и развитию процессов памяти [131, С. 56-60].

Атмосфера школьного учреждения предполагает создание условий для системного развития УУД учащихся начальных классов. В школе реализуются условия для интеграции знаний и умений. Кроме того, интегрированные урочные занятия способствуют развитию общеучебных навыков, являющихся базой формирования УУД. Однако, стоит упомянуть о том, что степень подготовки школьников не только к интегрированным занятиям, но и к урокам по отдельно взятым дисциплинам, является слишком слабой.

В ситуации, когда происходит активное развитие инновационных технологий в образовании, для того чтобы активно развивать у учеников начальных классов УУД, педагогу требуется опираться на новые ценности по отношению к построению задач обучения, а также методологии реализации учебного процесса.

Понятие «организационно-педагогических условия» предусматривает два структурных компонента. Однако, автором данного исследования они рассматриваются как целостная система. Также, необходимо выделить особую роль педагогического компонента, в то время как организационный служит в качестве помощника для его реализации. Для того чтобы более подробно описать данное понятие, изучим каждую его составляющую: педагогическую и организационную, в отдельности [37].

В педагогических источниках информации по заданной теме, в качестве педагогических условий определяется система объективных вариантов формы, структуры пространственной и материальной среды, которая способствует разрешению возникающих педагогических проблем (А.Я. Найн, В.И. Андреев и

др.) [17]. В качестве условий педагогического характера, исследователи называют те, которые организуются в образовательном процессе с определенной целью, а также способствуют его наибольшей эффективности. Однако, соглашаясь с точкой зрения Н.И. Войтиной, следует упомянуть о том, что данные условия зависят не только от обстановки, а также внешней ситуации, которая может повлиять на учебный процесс. Данный автор считает, что на личностное формирование в педагогической деятельности оказывают влияние как объективные, так и субъективные факторы.

Рассмотрение источников информации дает возможность дать определение условиям оценивания организационно-педагогического характера, как системе внутренних черт оценочного процесса, а также внешних условий, реализующих управленческую функцию, которые позволяют сделать деятельность осмысленной и целостной, а также сохранить ее целевое назначение, системный характер и результативность [37], [101, С. 150-152].

Исследование возможностей оценки развития познавательных УУД показало то, что организационно-педагогические условия нуждаются в дальнейшей разработке. На рисунке 2 отражена модель, которая определяет четыре необходимых для этого условия.



Рисунок 2. Организационно-педагогическая модель оценки познавательных универсальных учебных действий у учеников начальных классов.

1) Условие №1 - *пересмотр содержательной структуры традиционного оценочного процесса и его инструментов.* Это предполагает применение заданий *учебно-познавательной* направленности в структуре оценочного инструментария в рамках начальной школы. Они, вместе с образовательными результатами, дают оценку степени развития познавательных УУД у учеников начальных классов. Нами был разработан комплекс заданий для младших школьников, базой для которых послужил, представленный в игровой форме, сюжет о жизни младших учеников в школьном учреждении. Контролируя процесс выполнения учащимися предложенных заданий, педагог дает оценку степени развития логических, общеучебных и познавательных универсальных учебных действий. Затем, он выстраивает стратегию, направленную на реализацию у каждого учащегося вышеупомянутых действий, согласно принятым стандартам обучения в младших классах Таджикистана. Примеры заданий представлены в описательной части экспериментального исследования.

2) Условие №2. *Включение различных приемов и дидактических методик для оценки познавательных УУД* учеников начальной школы, согласно стандартам. Сюда относятся различные творческие и практические задания, проекты, которые способствуют определению степени развития метапредметных и предметных результатов, а также возможности учащихся давать им самостоятельную оценку. Авторы данного исследования предлагают применение методики квест-игры, а также ряда тестовых методик с применением информационно-коммуникационных технологий, которые упрощают работу, а также сокращают временной промежуток для подготовительного этапа и обработки полученных результатов [173, С. 93-95].

3) Условие №3. *Регулярный мониторинг степени развития познавательных универсальных учебных действий* учеников начальных классов. Он позволяет не только выявить уровень владения образовательной деятельностью, но и определить первопричины затруднений, возникающих в процессе, а также получить прогноз его будущего развития, чтобы затем сформулировать необходимые шаги работы со школьником.

4) Условие №4. *Организация ряда мероприятий обучающего характера.* К ним можно отнести творческие микрогруппы, практикумы, мастер-классы, конкурсы, семинары, открытые занятия и т.д. К этому условию также можно отнести *разработку рекомендаций, относящихся к методике обучения* для учителей младших классов в Таджикистане для оценки познавательных УУД у учеников.

Для эффективного использования рассмотренных выше условий оценки степени развития познавательных универсальных учебных действий у учеников начальных классов, ключевое значение приобретает выработка и внедрение в учебный процесс модели, направленной на оценку УУД, которая включает всю совокупность необходимых элементов.

Учебная модель оценки степени развития познавательных УУД школьников включает в себя теоретическое обоснование процесса, имеющего свою четкую структуру, который направлен на оценку логических и общеучебных действий. При этом он базируется на системно-деятельностном подходе. Он, в свою очередь, подразумевает построение диалога, взаимодействие между несколькими субъектами, а также их самореализацию.

Модель для проведения оценки, разработанная и предложенная нами, отражена на рисунке №2. В нее входят несколько блоков: содержательно-операциональный, методологический блок, а также критериально-результативный. Дадим характеристику данным структурным элементам.

1) **Методологический блок.** В него включаются основные задачи, цели, принципы и применяемые подходы к модели, предназначенной для оценки степени развития познавательных УУД у школьников.

При этом в качестве основной *цели* проводимой оценки выступает проведение мероприятий, предназначенных для оценки качества работы учителей и школьников на развитие и анализ познавательных универсальных учебных действий.

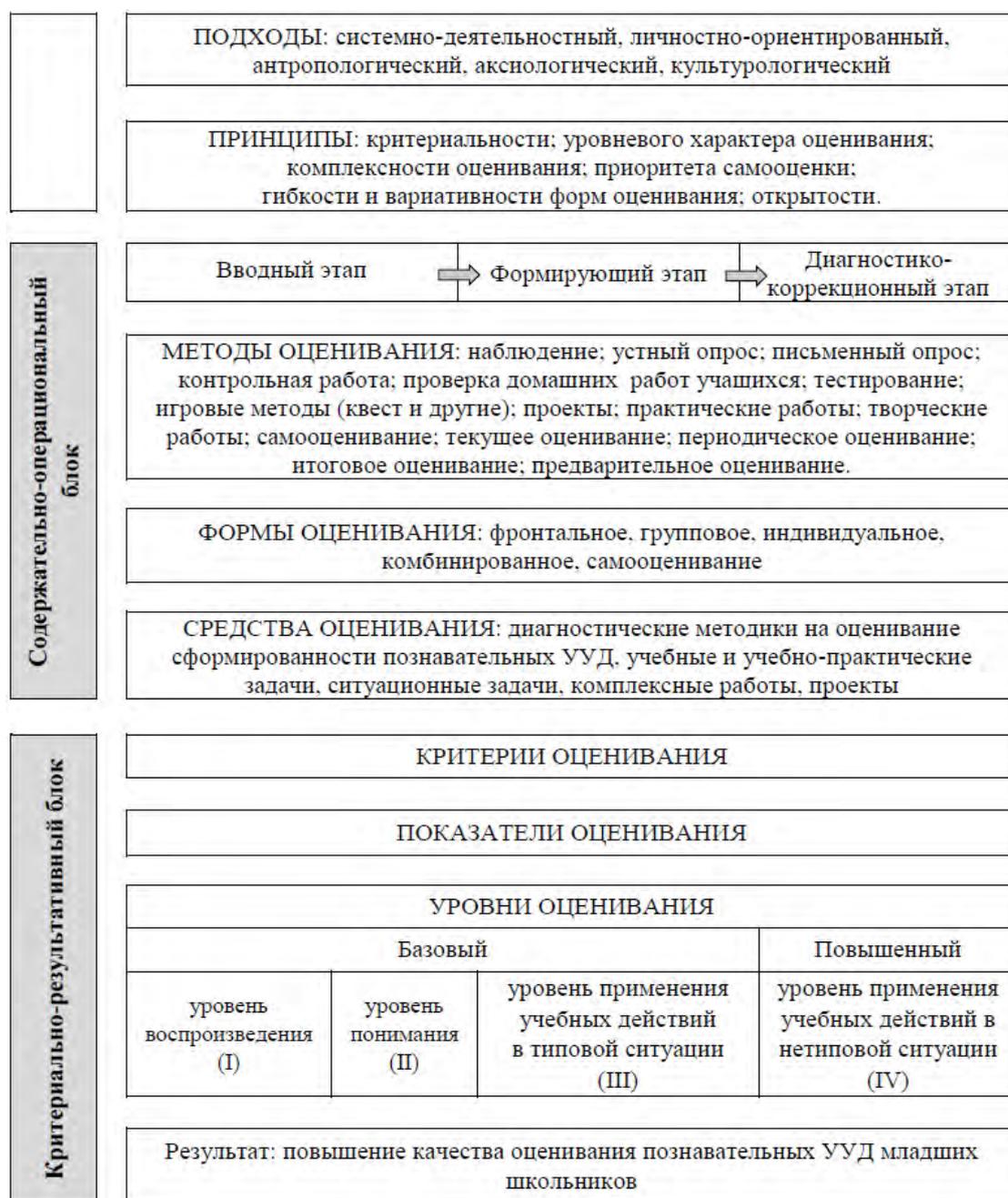


Рисунок 3. Модель для оценки степени развития познавательных УУД учеников начальных классов.

Перечислим ключевые *задачи* оценки степени развития познавательных универсальных учебных действий у младших школьников [139]:

1) повысить интерес учеников начальных классов к развитию познавательных УУД, замотивировать их;

2) выявить уровень эффективности применяемых форм, методов и инструментов развития познавательных УУД учеников, а также определить допущенные в процессе ошибки, полученные результаты;

3) развитие в учащих способности самостоятельно оценивать свои результаты в отношении степени сформированности познавательных УУД.

Дать характеристику этапам *содержательной структуры оценки* познавательных универсальных учебных действий младших школьников в Таджикистане следует, как и со стороны познавательных УУД, так и оценки деятельности учеников начальных классов. Поэтапная характеристика данных этапов отражена в таблице.

Оценочно-контрольные действия развиваются после окончания начальной школы, когда дети переходят в 5 и последующие классы. При этом ученики более старшего возраста могут быть вовлечены в подготовку задач диагностического характера для младших классов, а также к построению планов, направленных на разрешение затруднений, возникающих у них в процессе учебы.

Те формы, методы и инструменты, которые применяются для оценки степени развития познавательных УУД играют ключевую роль для становления способности к самостоятельной оценочно-контрольной деятельности учеников начальных классов.

Таблица 5. Содержательная структура этапов оценки познавательных УУД

ШКОЛЬНИКОВ

№ п/п	Название этапа	Сроки	Характеристика этапа	
			с позиции оценочной деятельности	с позиции познавательных УУД
1	Вводный	Первые несколько учебных недель в 1 классе	Развитие навыка рефлексии, что подразумевает умение отличать и давать оценку своим способностям: «я уже немного знаком с этим, но еще есть то, что предстоит узнать», «для меня это совершенно новое, нужно узнать больше», «я уже знаю, как это делать, могу с этим справиться» и т.п.	Начальная работа, направленная на становление логических, общеучебных и познавательных УУД с применением литературных источников, основное содержание которых включает в себя иллюстративный материал.
2	Формирующий	1-ое и 2-ое полугодие 1 класса	Развитие навыка самостоятельной оценки учащихся. Сюда входит освоение школьниками «пространств» действий, основных методов и инструментов, направленных на осуществления контроля во время урочной работы. Специфическую особенность представляет собой урок, как организационная форма работы школьника. На данной стадии происходит работа, направленная на реализацию операций, которые входят в способ действий. Данный этап предусматривает осуществление контроля над каждой из операций, развитие самостоятельной оценки и контроля учеников, а также взаимного контроля школьников.	Выполнение школьниками, с участием педагога, базовых задач на логические, общеучебные и познавательные УУД; применение различных методических приемов, направленных на оценку и формирование познавательных УУД; увеличение числа источников информации и форматов, а в которых она преподносится учащимся.
	Диагностико-коррекционный	Период со 2 по 4 классы	Учащиеся осваивают навык оценочно-контрольной работы, выделяя необходимые для этого критерии, а также учатся диагностико-коррекционному методу, направленному на устранение совершенных ошибочных действий.	Применение в ходе самостоятельного решения заданий нетипового и типового характера, логических, общеучебных и познавательных УУД; осуществление выбора наиболее эффективных методов выполнения работы в зависимости от поставленных условий; применение совокупности разнообразных видов действий.

Методы для совершения оценки.

В рассматриваемую автором модель, направленную на определение степени развития познавательных универсальных учебных действий учащихся, включается ряд методов, которые базируются на предложенной С.Л. Смирновым классификации. В нее входят такие методические приемы как: проверка домашних заданий, письменный и устный опрос, проведение проверочных тестов, наблюдение. Помимо этого, в стандарты включены рекомендации по применению творческих и практических работ, самостоятельная оценка учениками правильности выполнения заданий, проектная работа [147].

Метод *наблюдения* помогает педагогу понять следующие моменты:

- Насколько эффективно воспринимают новый материал школьники, а также могут ее осмыслить;
- Каким образом учащиеся интерпретируют ее и владеют навыком самостоятельного поиска информации;
- Насколько эффективно могут выстраивать свои речевые высказывания, изучив новую информацию;
- Совершают операции логического характера (сравнение, синтез, анализ, разделение на типовые элементы и т.д.);
- Насколько самостоятельно школьники осваивают умение эффективной работы с информационными источниками, а также навыки практического характера;
- Какие интересы, склонности и способности по отношению к освоению информации и познавательным УУД проявляют ученики.

Е.В. Чудинова считает, что эффективное использование метода наблюдения помогает педагогу выявить специфические индивидуальные черты учащихся, чтобы затем применять их в рабочем процессе, давать объективную оценку их знаниям [185].

По нашему мнению, методом для оценки познавательных УУД, который получил наибольшее распространение является *устный опрос*. Его суть в том,

что школьники и педагог задают друг другу ряд вопросов, относящихся к предлагаемому дидактическому материалу, а затем, в зависимости от ответов, дают оценку степени того, насколько хорошо усвоена данная информация, а также развития ряда познавательных УУД. Среди них можно выделить такие как:

- Умение рассуждать, приводя к общей системе суждения об определенном объекте, его функциях, структурных элементах и т.д.;
- Чтение текстов с познавательным и художественным содержанием, их осмысление;
- Выявление наименее и наиболее существенных признаков объекта, посредством аналитической мыслительной обработки;
- Умение обобщать объекты между собой, классифицировать их, учитывая при этом взаимосвязь их содержания;
- Навык правильного построения устной речи;
- Навык синтеза информации, приведения частных элементов к общему содержанию;
- Умение выявить наиболее значимую информацию из разнообразного текстового материала;
- Осуществление классификации, а также сравнения по заранее озвученным критериям;
- Навык эффективного поиска необходимых информационных данных.

В основном устный опрос подразумевает под собой беседу. Тем не менее несмотря на то, что устный опрос весьма распространен среди учителей и эффективен для оценки, у него есть и свои минусы. Он является достаточно затратным по времени, так как в рамках одного урочного занятия педагог успевает дать оценку ответам только нескольких учеников. Однако, по нашему мнению, этот недостаток может быть устранен при помощи оптимизации проведения занятия, применения в процессе формы работы школьников в парах, или группах [23, С. 140-146].

Для того чтобы метод устного опроса был наиболее эффективен, необходимо дать характеристику его видам. Согласно точке зрения В.Е. Пешковой, беседу можно разделить на такие виды как: эвристическая и репродуктивная. При этом, эвристическая является наиболее приоритетной, так как, по мнению данного автора, она предполагает постановку и решение задач, рассуждение, а также преодоление возникающих проблем методом анализирования ситуаций, сопоставления и предложения вариантов их разрешения. Данный вид беседы применим по отношению к стадии обучения, предполагающей освоение новой информации. Благодаря вопросам, которые являются объектом эвристической беседы, ученики определяют взаимосвязи изучаемых объектов. Данный вид беседы помогает осуществлять систематизацию и обобщение информации. Авторы данного исследования считают, что применение в младших классах эвристической устной беседы способствует реализации субъектной роли школьника в оценочном процессе. Однако, репродуктивный вид беседы, может быть достаточно применим для оценки познавательных УУД учащихся в отношении степени развития таких навыков как поиск материала в заданном тексте, смысловое чтение и т.д [134].

Метод проведения *письменного опроса* в начальных классах применяется не так часто, как устный опрос. В течение первой половины учебного года первого класса он совсем не применяется, так как школьники еще практически не владеют навыком письменной речи. Однако, в период со второго по четвертый классы данный метод начинает применяться более активно. Структура данного метода состоит в том, что педагог подготавливает для школьников задания, которые описаны на отдельных листах, карточках, или отображены на доске в классе. Затем, учащиеся решают данные задания в условиях поставленных временных рамок.

Письменный опрос способствует выявлению навыка школьников к письменному построению речевого высказывания. Значительным плюсом его применения в процессе урочной деятельности является то, что педагог получает

возможность дать оценку степени развития познавательных универсальных учебных действий всех учеников сразу, в рамках одного урочного занятия.

Еще одним широко применяемым и результативным методом, направленным на оценку степени усвоения учениками информации, является *контрольная работа*. В рамках данного метода педагог, на базе пройденных разделов и тематических блоков образовательной программы, проводит практические или письменные работы. Требования к измерительным и контрольным материалам предполагают то, что контрольные работы должны быть предназначены не только для оценки степени развития знаний по конкретной дисциплине, но и УУД учащихся. Отличительные черты применяемых в содержании заданий формулировок позволяют оценить основную часть познавательных УУД. Пример такого задания представлен в таблице.

Контрольные работы становятся более эффективным методом, в случае организации предварительной подготовки школьников с применением упражнений и разнообразных типовых заданий. Также рекомендуется до момента проведения непосредственной контрольной работы, подготавливать к ней школьников посредством выполнения ими подготовительных контрольных работ. Однако, необходимо оптимизировать их объем, чтобы школьники не были чрезмерно перегружены.

Таблица 6. Задания предназначенные для оценки степени развития познавательных универсальных учебных действий школьников.

Содержание задания	Предметные результаты	Оцениваемые универсальные учебные действия (УУД)
Прочитай статью из словаря, с помощью которой ты сможешь осуществить работу с высказываниями.	Знать: Что представляет собой Высказывание	Познавательные УУД: - выстраивание логической цепочки рассуждений для поиска высказываний, которые подходят под заданные условия,
Совет – это предостережение, указание, или рекомендация, следуя которой человек можно понять, как ему правильно поступать.	Уметь: Определять смысл высказываний	- осмысление прочитанного, - умение формулировать выводы,

<p>- Прочитай и подчеркни высказывания, которые представляют собой совет:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Наступила весна-красна. * Всегда мойте руки перед едой! * Нужно регулярно есть фрукты и овощи, потому что это очень полезно. 		<p>- продуктивный поиск информационного материала, его выделение в тексте</p>
--	--	---

При выполнении контрольной работы, школьникам чаще всего предлагается выполнять задания по нескольким вариантам. При этом суть задач сохраняется, меняется только их формулировка. Также могут быть предложены индивидуальные задачи, содержание которых будет различным для каждого ученика [16, С. 159-163].

Контрольная работа также позволяет оценить то, насколько эффективной является вариативность методических комплектов для развития познавательных универсальных учебных действий учеников начальных классов.

В рассматриваемой автором модели, предназначенной для оценки познавательных УУД, большое значение приобретает критерий *продолжительности*. В. Е. Пешкова выделяет несколько методов оценивания: периодическое, текущее, а также итоговое [134].

Метод текущего оценивания имеет связь с регуляцией процесса развития познавательных универсальных учебных действий учащихся, а также осуществляет для него функцию обратной связи.

Метод периодического оценивания. Он направлен на определение эффективности процесса развития познавательных универсальных учебных действий у учеников младших классов в ходе нескольких урочных занятий.

Метод итогового оценивания. Он подразумевает оценку развития познавательных УУД школьников в рамках достаточно длительного периода учебного времени. Не только за несколько месяцев, полугодие, или год, но и за все четыре года младших классов. Данный метод оценивания предназначен для выявления структуры, а также всей системы познавательных универсальных учебных действий школьников. Однако, одним из ключевых условий

использования итогового оценивания является учёт тех результатов, которые были получены через периодические и текущие методы.

Выводы по главе 1

1. Проблема развития способности к познанию рассматривается уже много лет. Степень сформированности познавательных способностей ученика начальных классов влияет на результативность решения развивающей, учебной и воспитательной задачи образования. Автором исследования были выявлены категории, которые положительно влияют на развитие познавательной деятельности школьников. Их можно представить в виде нескольких связанных между собой элементов: мотивация – интерес к познанию – активность, направленная на познание – познавательная деятельность. Именно мотив играет первоначальную роль, вызывая дальнейший интерес школьников, навык самообучения, активного познания. Задача педагога состоит в том, чтобы сформировать у учеников способности к познанию.

2. Развитие познавательных УУД в младших классах предполагает наличие особых условий, когда школьники из нескольких классов объединяются в комплекты, в зависимости от уже освоенных ими навыков и умений общеучебной направленности.

3. Отличительные черты учебно-воспитательной работы, а также социума, прямым образом влияют на то, как школьники воспринимают мир вокруг, а также насколько эффективно развиваются их познавательные УУД.

4. Логическая структура формирования способности к познанию, существование необходимости комплектации в рамках младших классов школьников разного возраста, а также идея реализации интегрированных урочных занятий обладают существенным потенциалом для развития познавательных УУД учеников начальной школы.

5. Познавательные УУД формируются благодаря освоению учениками методов учебно-познавательной работы, целью которых является становление у ученика начальной школы стремления к познанию.

6. Оптимизация самостоятельной работы учащихся, учитывающая специфику малокомплектного школьного учреждения, а также расписание урочных занятий, имеющее ступенчатую структуру, благоприятно влияют на развитие познавательных УУД школьников.

7. Исследование автором того состояния, в котором находится развитие процесса познания у школьников, привело к пониманию необходимости более подробного рассмотрения данной проблемы, построения специфической модели и программы, направленной на развитие познавательных УУД у учеников начальных классов.

8. Данное исследование базируется на системно-деятельностном подходе к оценке познавательных универсальных учебных действий учеников начальных классов, согласно которому она происходит благодаря, осуществляемой учащимися и педагогом, самооценке самого процесса и его результата. При этом они соотносятся с, определенным ранее, эталоном и совокупностью критериев.

9. Технологии и ключевые принципы, анализ которых был проведен в рамках данного исследования, указывают на основные черты концепции системы оценки, существующей в настоящее время. Однако сегодня, у педагогов младших классов Таджикистана, все еще возникают трудности с реализацией данных категорий в учебном процессе, с формами и методикой оценки метапредметных результатов и познавательных УУД школьников.

10. Эффективность рассматриваемого процесса возможна благодаря соблюдению условий организационно-педагогического характера при оценке развития познавательных УУД учеников начальных классов, таких как: применение в процессе различных приемов и методов оценки, реализация мониторинга степени развития определенного вида УУД, разработка

рекомендаций методической направленности для учителей младших классов в Республике Таджикистан касательно проведения оценки познавательных УУД.

11. Модель, направленная на оценку степени развития познавательных УУД учеников начальной школы, а также ее применение в учебном процессе, позволяет организовать оценочные мероприятия, целью которых является мониторинг качества работы школьников и их учителей по оценке и развитию познавательных УУД.

ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

2.1. Характеристика модели формирования познавательных способностей учащихся начальных классов в современных условиях

В рамках первой главы данного исследования была определена важность трансформации оценочной деятельности в соответствии с изменениями стандартов образовательного процесса в последние годы. Прежде всего, существует необходимость, применения обновленных факторов в процессе оценивания учебных результатов учеников начальных классов, которые смогут сделать процесс определения степени владения школьниками УУД и базовыми компетенциями более конкретными. Кроме того, необходимо осуществить переход от оценки только знаний по учебным дисциплинам к оценке степени усвоения уникальной для каждого предмета деятельности, направленной на получение, трансформацию и применение приобретенных познаний [137, С. 230-236].

Таким образом, исходя из вышесказанного, *цель* экспериментального исследования состоит в следующем: привести доказательства результативности применения рассматриваемых условий организационно-педагогического характера, а также модели, направленной на оценку степени развития познавательных универсальных учебных действий учеников начальных классов.

Эффективность применения вышеназванных факторов была проверена в рамках 4 средних общеобразовательных учреждений городов Душанбе и Турсунзаде. В практическом исследовании были задействованы 714 учеников 2-4 классов и 20 учителей начальных классов.

На базе основных задач, поставленных перед опытно-экспериментальным исследованием, которое проводилось в период 2020-2023 гг., были выделены

несколько основных этапов работы: первый - констатирующий, второй - формирующий, а также третий – контрольный.

Первый этап экспериментального исследования – констатирующий, проходил в период с 2020 по 2021 год обучения. На данном этапе был проанализирован опыт оценивания учебных результатов учащихся и определена исходная степень развития познавательных универсальных учебных действий у младших школьников (второклассников).

Второй этап экспериментального исследования – формирующий, проходил в период с 2021 по 2022 год обучения. В данный период исследования происходило практическое внедрение в учебный процесс определенных ранее условий организационно-педагогического характера, а также модели, предназначенной для оценки степени развития познавательных универсальных учебных действий у учеников начальных классов. В ходе данного периода экспериментального исследования были задействованы педагоги и младшие школьники Таджикистана 12 учебных учреждений.

Третий этап экспериментального исследования – контрольный, проходил в период 2022-2023 учебного года. Он был направлен на оценку результатов экспериментального исследования в рамках учебной деятельности младших классов, а также практическое доказательство эффективности взятой за основу модели оценки развития познавательных универсальных учебных действий, а также предлагаемых условий организационно-педагогического характера. Кроме того, эффективность подтверждалась положительной динамикой оценки развития рассматриваемого вида универсальных учебных действий у младших школьников.

Основные задачи, поставленные к констатирующему этапу практического исследования:

1) определить основные показатели, а также критерии оценки степени развития познавательных универсальных учебных действий учеников, в зависимости от их характеристик на этапе общего обучения в начальной школе;

2) разработать высокоэффективные инструменты для оценки рассматриваемого вида универсальных учебных действий у учеников начальных классов;

3) обозначить исходную степень развития познавательных универсальных учебных действий в контрольной и экспериментальной группе младших школьников;

4) проанализировать опыт практической деятельности начальных классов (взяв за основу общеобразовательные учреждения республики), чтобы определить основные тенденции в их функционировании, а также трудности, которые возникают у учеников и учителей при реализации необходимых условий для оценки рассматриваемого вида универсальных учебных действий.

Для того чтобы выполнить вышеупомянутые задачи, необходимо дать наиболее точное определение понятиям «показатель» и «критерий», а также более конкретно описать уровни развития познавательных универсальных учебных действий у учеников начальных классов.

М.А. Ступницкая определяет понятие «критерий», как искомый результат учебного процесса, а оценка, выполняемая согласно каким-либо критериям, отражает то, насколько школьник близок к данному результату [159, С. 142-143]. В теоретической базе науки педагогика термины «показатель» и «критерий» имеют свои определения. При этом в качестве критерия понимается отличительный признак, согласно которому происходит оценка и классифицирование, определенная оценочная мера рассматриваемого процесса. [78, С. 34-37], [132], [135], [63, С. 13-15].

А в качестве показателя выступает категория какой-либо стороны критерия рассматриваемого явления или процесса, которую можно измерить, так как она отражает его качественные или числовые параметры. При этом он может также выступать в роли значения оценочного критерия [132, С. 67-69].

Аналитическое исследование теоретических взглядов ряда ученых, таких как: Т.Е. Климова, В.А. Беликова, И.Ф. Исаев, В.А. Слостёнин, В.И. Загваинский и др., позволило выделить такие базовые положения:

– в качестве критерия будет подразумеваться качественная характеристика рассматриваемого объекта, на базе которого будет происходить оценка отличительных черт формирования и развития объекта, а также его состояния;

– в качестве показателя будет подразумеваться качественная и количественная характеристика степени развития отдельных признаков и свойств рассматриваемого объекта.

При разработке модели и критерий определения характерных черт познавательных УУД учеников начальных классов мы опирались на опыт и разработки ряда учёных и исследователей по созданию эффективных педагогических и организационных условий для реализации оценки познавательных учебных действий учащихся [2, С. 268-270], [16, С. 159-163], [23, С. 140-146], [29, С. 72-76], [33, С. 425-435], [40, С. 268-280], [49, С. 8-9], [66, С. 122-124], [86, С. 123-127], [105, С. 84-85], [125, С. 75-77], [152, С. 89-95], [155, С. 30-31], [162, С. 205-207], [163, С. 256-262], [169, С. 116-119], [171, С. 183-184] [172, С. 52-54].

В ходе опытно-экспериментальной деятельности для того, чтобы обосновать полученные в результате данные, в качестве базы были взяты основные требования к применяемым критериям, в частности такие как:

- критерии должны способствовать взаимосвязи всех элементов рассматриваемого явления или процесса педагогического характера;
- критерии должны выражать базовые закономерности осуществляемой личностью деятельности, а также степень ее развития;
- критерии должны быть охарактеризованы рядом количественных и качественных показателей, которые будут отражать то, насколько сильно выражен определенный критерий, а также показывать динамику рассматриваемого качества в определенном временном промежутке.

Если вышеупомянутые требования к критериям будут выполнены, то они вместе с показателями будут представлять собой общее и частное целостной

системной структуры. Именно в таком качестве они будут представлены в рамках данного экспериментального исследования [86, С. 120-122].

Согласно примерной программе, а также входящими в ее состав рекомендациями, структуру оценки универсальных учебных действий можно разделить на несколько уровней. Согласно нашей точке зрения, в процессе реализации практической оценки можно выделить ряд основных уровней развития универсальных учебных действий. При этом уровни с 1 по 3 учёными определены в качестве базовых («школьник научится»), а уровень 4 – в качестве повышенного («школьнику будет дана возможность научиться») [6, С. 52-57].

Уровень 1. Ретрансляция знаний о выполняемом действии. Школьник выражает умения воспроизводить метапредметные познания, то есть знания непосредственно об универсальном учебном действии, а также о том, при помощи какого алгоритма оно будет реализовано. Он способен решить базовые задания, направленные на оценку познавательных универсальных учебных действий, однако для этого ему требуется много времени. Ему сложно выполнять задание самому, он часто прибегает к помощи педагога.

Уровень 2. Осознание смыслового значения выполняемого действия. Школьник может достаточно легко уточнять, пояснять определенное действие, приводить примеры и т.д. При этом при решении базовых заданий направленных на оценку познавательных УУД у него могут возникать небольшие трудности.

Уровень 3. Осуществление действий в ходе типовой учебной ситуации. Школьник успешно выполняет задания стандартного типа с метапредметной структурой и освоенной ранее схемой выполнения. Он без посторонней помощи выполняет типовые задания, которые предполагают оценку познавательных универсальных учебных действий.

Уровень 4. Осуществление действий в ходе нетиповой учебной ситуации. Школьник может решать метапредметные задания, которые не являются стандартными, а также направлены на оценку УУД. Значение имеет то,

насколько эффективный метод, или совокупность методов осуществления действия были выбраны в заданных условиях.

Вышеназванные уровни представляют собой базу для реализации стратегии оценки познавательных универсальных учебных действий. Для практического осуществления данной стратегии, а также с учетом обозначенных в Главе 1 характерных черт познавательных УУД учеников начальных классов, были обозначены основные уровни, показатели и критерии, отражающие степень развития, обозначенных в примерной программе, учебных действий.

Основные уровни, показатели и критерии оценки общеучебных познавательных универсальных учебных действий

В примерной программе в качестве одного из базовых познавательных УУД общей учебной направленности выделяется реализация поиска нужной информации. При этом в качестве критериев развития данного действия можно обозначить:

- осуществление поиска необходимых информационных источников;
- применение справочной литературы в качестве вспомогательного источника;
- применение методов исследования общества и окружающего мира через социум, семейные архивы, открытые информационные источники и т.д;
- процесс деятельности в информационной и предметной среде общего начального обучения в пределах содержательной структуры определенной предметной дисциплины;
- практическое использование разнообразных методов поиска, аналитической обработки, сбора и структуризации информационных данных, в том числе с применением справочных пособий, Интернет-пространства и т.д., для решения заданий познавательной и коммуникативной направленности, учитывая при этом технологическую составляющую исследуемого предмета;
- следование нормам избирательности используемой информации (См. на Таблицу 7).

Таблица 7. Уровни развития действий, относящихся к поиску информации, а также характерные для них показатели.

Уровни		Показатели
Базовый	Уровень 1. Ретрансляция знаний о конкретном действии	Школьник понимает различия между несущественной и существенной информацией, а также ее источниках. Реализует на практике, с участием педагога, определенные методы ее поиска, а также доступные ему методы исследования общества и окружающего природного мира.
	Уровень 2. Осознание смыслового значения действия	Школьник не только различает несущественную и существенную информацию, но и может пояснить смысл и назначение ее поиска, может приводить собственные примеры. Применяет доступные ему методы исследования социального и природного окружения, отбирает необходимые литературные источники.
	Уровень 3. Осуществление действий в ходе типовой учебной ситуации	Присутствуют показатели первых двух уровней. Кроме этого, школьник способен решать типовые задачи на нахождение искомой информации в иллюстрационном, текстовом или табличном материале, осуществлять ее поиск, аналитическую обработку, а также интерпретировать ее для решения задач познавательной и коммуникативной направленности, согласно предметной технологии. Успешно применяет справочную литературу для приобретения более глубокой информации, а также методы, применяемые в процессе поиска, исследования социального и природного окружения, отбирает необходимые литературные источники.
Повышенный	Уровень 4. Осуществление действий в ходе нетиповой учебной ситуации	Присутствуют все показатели первых трех базовых уровней. Помимо этого, школьник способен решать нетиповые задачи, исследуя изученные методы познания социального и природного окружения (через социум, семейные архивы и т.п.) реализует более широкий поиск информационных данных, в частности через Интернет-пространство, а также следует нормам избирательности информации.

В качестве запланированных критериев развития действий символического и знакового моделирования определены такие, как:

- кодирование, выполняющее заместительную роль – применение символов и знаков как условно обозначенных заместителей реально существующих предметов и объектов;

- декодирование, выполняющее распознавательную роль применительно к информационным данным;

- навык использования моделей наглядного типа, таких как чертежи, схематичные изображения и планы, основная задача которых пространственное

отображение предметов, а также соотношения между ними и их элементами, необходимые для решения различных заданий;

– навык составления моделей, планов, схем и т.п.

В Таблице представлены характерные черты показателей развития действий построения символических и знаковых моделей в зависимости от конкретных уровней.

Таблица 8. Основные уровни развития действий построения символических и знаковых моделей, а также соответствующие им показатели.

Уровни		Показатели
Базовый уровень	Уровень 1. Ретрансляция знаний о конкретном действии.	Школьник понимает в общих чертах, что представляют собой символы, знаки и модели, как условно обозначенные заместители существующих в реальности предметов и объектов. Может осуществлять декодирование и кодирование информационных данных, но только при помощи педагога.
	Уровень 2. Осознание смыслового значения действия	Школьник не только понимает, но и может пояснить принципы применения и назначения символов, знаков и моделей при исследовании предметов и объектов окружающей действительности, а также может самостоятельно привести примеры. Способен декодировать и кодировать информационные данные сам, под контролем педагога.
	Уровень 3. Осуществление действий в ходе типовой учебной ситуации	Присутствуют показатели, характерные для первых двух уровней. Однако при этом, школьник может решать задачи типового характера с применением символических и знаковых показателей, а после, может самостоятельно сформулировать выводы. Под контролем педагога может сам выполнить декодирование и кодирование информационных данных, а также владеет навыком практического использования моделей наглядного типа в решении заданий.
Повышенный уровень	Уровень 4. Осуществление действий в ходе нетиповой учебной ситуации	Реализованы показатели первых трех базовых уровней. Помимо этого, школьник в процессе деятельности способен выполнять задачи нетипового характера на декодирование и кодирование, успешно использует чертежи, схематичные изображения и т.п. в ходе решения различных заданий. Может успешно сочетать, созданные, или трансформированные им символические и знаковые модели с различными типами действий.

В качестве запланированных критериев развития действия по структурной систематизации информации определены такие, как:

- построение ассоциативных (связанных по определенному признаку) рядов;
- определение второстепенных и основных объектов информации, а также взаимосвязи между ними;
- знание базовых компонентов, которые составляют основной информационный массив и логическую связь между данными компонентами;
- применение метода структурирования с целью запомнить информационный материал.

В таблице отражены характерные черты показателей развития действий, направленных на структурную систематизацию информации согласно различным уровням.

Таблица 9. Уровни развития действия, которое направлено на структурную систематизацию информации и связанные с ними показатели.

Уровни		Показатели
Базовый уровень	Уровень 1. Ретрансляция знаний о конкретном действии	Школьник понимает, что представляет собой порядок структурной систематизации информации. При помощи педагога осуществляет часть методов определения второстепенных и основных объектов информации.
	Уровень 2. Осознание смыслового значения действия	Помимо понимания того, что представляет собой структурная систематизация информации, школьник способен пояснить смысловое назначение ее структуризации для понимания учебного материала. Он может выделить наиболее и наименее существенную информацию, определить связь между ее объектами, а также привести собственные примеры. Он успешно использует структуризацию, чтобы запомнить учебный материал.
	Уровень 3. Осуществление действий в ходе типовой учебной ситуации	Присутствуют компоненты показателей первых двух уровней. При этом школьник способен решать задачи типового характера на структуризацию информации, использует структурную систематизацию материала для его запоминания, а также владеет навыком построения ассоциативных информационных рядов.
Повышенный уровень	Уровень 4. Осуществление действий в ходе нетиповой учебной ситуации	Помимо показателей первых трех базовых уровней, школьник обладает способностью решать задачи нетипового характера на структурную систематизацию информации, а также определять наиболее и наименее существенные ее компоненты, выстраивать их логическую связь, а также ассоциативные информационные ряды. Он успешно использует структуризацию для того, чтобы упростить запоминание учебного материала.

В качестве запланированных критериев развития действия выстраивания письменного и устного речевого высказывания можно выделить такие, как:

- построение письменных и устных текстовых высказываний;
- построение высказывания согласно определенным задачам коммуникативного характера;
- применение необходимых языковых элементов, которые требуются для эффективного решения коммуникативных задач.

В таблице обозначены основные характерные черты показателей развития действия согласно определенным уровням.

Таблица 10. Основные уровни развития действия, которое предназначено для построения письменного и устного высказывания, а также характерные для них показатели

	Уровни	Показатели
Базовый уровень	Уровень 1. Ретрансляция знаний о конкретном действии	Школьник понимает, что представляет собой речевое предложение (высказывание), а также его основные виды. Знает порядок, в котором необходимо его выстраивать письменно и устно. Свободно составляет предложения устно, а также может составлять простейшие письменные высказывания при помощи педагога.
	Уровень 2. Осознание смыслового значения действия	Школьник не только понимает, что представляет собой речевое высказывание, но и может обозначить его основные черты, а также провести параллель между различными речевыми предложениями, сравнить их. Он может привести собственные примеры и обозначить роль, которую высказывание играет в процессе коммуникации. Он успешно выстраивает простые письменные и устные высказывания самостоятельно.
	Уровень 3. Осуществление действий в ходе типовой учебной ситуации	Присутствуют компоненты показателей первых двух уровней. При этом школьник может выполнить задачи типового характера, направленные на формулирование письменного или устного предложения (высказывания), согласно коммуникативным задачам.
Повышенный	Уровень 4. Осуществление действий в ходе нетиповой учебной ситуации	Реализованы компоненты показателей первых трех базовых уровней, при этом школьник успешно решает задачи нетипового характера, направленные на сознательное формулирование письменного или устного высказывания (предложения), которое может быть разнообразного содержания, согласно коммуникативным задачам. Кроме того, он может самостоятельно составлять несложные письменные и устные тексты.

В качестве запланированных критериев развития умения находить наиболее рациональные методы решения поставленных задач, в рамках заданных условий, можно выделить такие, как:

- выделение специфических черт отдельной задачи;
- поиск разнообразных методов решения поставленной задачи;
- выбор самых эффективных методов в процессе решения поставленных задач.

В таблице отражены характерные черты показателей, отражающих развитие вышеназванного действия в зависимости от определенных уровней.

Таблица 11. Уровни развития умения находить наиболее рациональные методы решения поставленных задач, а также соответствующие показатели.

Уровни		Показатели
Базовый уровень	Уровень 1. Ретрансляция знаний о конкретном действии	Школьник понимает, что представляют собой методы решения задач, а также более результативные (эффективные) способы выполнения задач учебной направленности. Способен найти сразу несколько методов выполнения задачи, но только при помощи педагога.
	Уровень 2. Осознание смыслового значения действия	Школьник не только способен понять, что представляют собой наиболее рациональные методы решения задач, но и может дать пояснение необходимости отбора наиболее результативных способов их выполнения. Он может приводить собственные примеры, а также выделять специфические черты отдельно взятой задачи. Способен самостоятельно решать задачи несколькими методами.
	Уровень 3. Осуществление действий в ходе типовой учебной ситуации	Помимо присутствия показателей первых двух уровней, школьник обладает способностью самостоятельно решать задачи типового учебного характера, а также умеет делать это несколькими различными способами. Может сформулировать вывод о том, какой вид решения задачи является наиболее рациональным.
Повышенный уровень	Уровень 4. Осуществление действий в ходе нетиповой учебной ситуации	Присутствуют все показатели, характерные для первых трех базовых уровней. При этом школьник может решать учебные задачи нетипового характера, а также делать это при помощи различных методов. Успешно отбирает более рациональные методы решения заданий, в рамках поставленных условий. Может самостоятельно сформулировать выводы о полученных результатах

В качестве ожидаемых критериев развития действия осмысленного чтения можно выделить такие, как:

- умение читать текстовый материал, изученных ранее жанров, с пониманием их смысловой структуры, а также с учетом задач и целей, которые должны быть достигнуты;

- навык работы с источниками литературы научно-познавательного, энциклопедического, учебного, справочного содержания;

- умение читать про себя, а также вслух;

- способность применять на практике различные типы чтения материала, такие как: изучающий, поисковой, ознакомительный, выборочный;

- способность эффективно воспринимать прочитанный текстовый материал, а также понимать его смысл.

В таблице отражены основные характерные черты показателей развития данного действия в зависимости от рассматриваемых уровней.

Таблица 12. Четыре уровня развития учебного действия, предназначенного для навыка осмысленного чтения материала, а также связанные с ними показатели

Уровни		Показатели
Базовый уровень	Уровень 1. Ретрансляция знаний о конкретном действии	Школьник понимает, что представляют собой текст, а также его основная мысль и тема. Он может самостоятельно обозначить базовые понятия. Демонстрирует умение читать про себя, а также вслух. Способен воспринимать и анализировать достаточно простой текстовый материал. Может определить его основную мысль и тему, но только при помощи педагога.
	Уровень 2. Осознание смыслового значения действия	Школьник не только понимает, что представляет собой текст, его основная мысль и тема, выделяет его базовые понятия, но и может пояснить уникальные черты текстового материала. Он может пояснить отличия между текстами, а также необходимость понимания смысла текстового материала для того, чтобы решить поставленную задачу. Ученик может приводить собственные примеры, а также пояснить главную мысль текстового материала. Успешно читает про себя и вслух, при этом эффективно воспринимает и осознает то, что прочитал, выделяет смысловую составляющую текста.
	Уровень 3. Осуществление действий в ходе типовой учебной ситуации	Присутствуют показатели первых двух уровней. При этом школьник может решать задачи типового характера на осмысленное чтение. Может дать характеристику прочитанному материалу, выделять его главную мысль и

Повышенный уровень		тему, но только в том случае, когда они явно выражены.
	Уровень 4. Осуществление действий в ходе нетиповой учебной ситуации	Реализуются все компоненты показателей первых трех базовых уровней. При этом, ученик способен решать задачи нетипового характера, связанные с осмысленным чтением материала. Он успешно дает характеристику прочитанному тексту, выделяет основную тему и главную мысль, даже если они выражены неявно. На основании прочитанного текстового материала, он составляет свое личное мнение, может его выразить словесно.

Основные уровни, показатели и критерии, которые применяются для оценки логических познавательных универсальных учебных действий.

Логические учебные действия, вместе с общеучебными, имеют важное значение и определены в состав примерной базовой программы обучения в начальной школе.

В качестве критериев, которые запланированы для определения степени развития действия по аналитическому рассмотрению объектов, чтобы определить наиболее и наименее существенные их признаки, можно выделить такие, как:

- способность осуществлять простейшие аналитические приемы по отношению к текстовому материалу учебного и научно-популярного содержания, при этом владея базовыми понятиями из области литературоведения;

- аналитическая обработка текстового содержания задания, а также способность интерпретировать данные, полученные в результате их решения;

- прикладные аналитические навыки в области рассмотрения произведений искусства.

В таблице обозначены характерные черты развития данного логического учебного действия в зависимости от четырех уровней.

Таблица 13. Основные уровни, отражающие степень развития логического действия, направленного на аналитическую обработку объектов для того, чтобы

определить их наиболее и наименее существенные признаки, а также характерные для них показатели

	Уровни	Показатели
Базовый уровень	Уровень 1. Ретрансляция знаний о конкретном действии	Школьник может определить, что представляют собой основные признаки объекта. Может выделить и обозначить наиболее и наименее существенные признаки, а также порядок, в котором необходимо их определять. Может осуществлять простейшие приемы аналитической обработки материала, но только при помощи педагога.
	Уровень 2. Осознание смыслового значения действия	Ученик не только может определять основные признаки объекта, называть их, а также выделять наиболее и наименее существенные из них, но и способен пояснить в связи с чем требуется разделять признаки на несущественные и существенные. Он может распознать их при проведении аналитической обработки материала, знает разницу между частью и целым, а также способен приводить собственные примеры. Проявляет навыки владения простейшими приемами анализа учебных и научно-популярных текстовых материалов, применяет простейшие понятия из области литературоведения.
	Уровень 3. Осуществление действий в ходе типовой учебной ситуации	Присутствуют показатели первых двух уровней. При этом школьник может решать задачи типового характера, направленные на анализ объектов с определением в них наиболее и наименее существенных признаков. Может успешно делить целое на несколько частей, а также обозначать достаточное число признаков, которые будут разделять целое и его части. Способен сформулировать вывод на основании аналитических результатов.
Повышенный уровень	Уровень 4. Осуществление действий в ходе нетиповой учебной ситуации	При реализации показателей первых трех базовых уровней, присутствует также способность ученика решать задачи нетипового характера, предназначенные для анализа объектов с выделением в них наиболее и наименее существенных признаков. Он может проанализировать сразу несколько групп объектов, для решения заданий учебной направленности. Он способен использовать существенные данные, которые были получены при анализе. Успешно применяет анализ в совокупности с остальными видами учебных действий. Проявляет прикладные навыки и умения при анализировании произведений искусства.

В качестве запланированных критериев развития учебного действия синтезирования материала, подразумевающего объединение составных частей в единое целое, можно назвать такие, как:

- базовое понимание о многообразии культуры Таджикистана, а также ее единства;

- умение совершать действие синтеза, объединять составные части в единое целое;

- понимание того, что мир вокруг представляет собой единую целостную структуру.

В таблице отражены характерные черты показателей, выражающих степень развития данного логического действия в зависимости от определенных уровней.

Таблица 14. Уровни развития логического действия синтезирования материала, то есть объединения его частей в единое целое, а также соответствующие им показатели.

	Уровни	Показатели
Базовый уровень	Уровень 1. Ретрансляция знаний о конкретном действии	Школьник понимает, что представляют собой части и целое, может определить порядок, согласно которому части объединяются в цельную структуру. Выражает начальное понимание о многообразии культуры Таджикистана, а также ее единстве. Может решать простейшие задачи на объединение частей в единое целое, но только при помощи педагога.
	Уровень 2. Осознание смыслового значения действия	Ученик не только может определить, что представляют собой части и целое, а также знает порядок, согласно которому части объединяются в единую структуру, но и может пояснить необходимость этого. Может обосновать различия данных понятий. Он способен составить алгоритм, согласно которому части будут объединены в целое, при этом восполняя самостоятельно недостающие элементы, может привести собственные примеры. Способен решить простые задачи, структура которых включает необходимость объединения составных частей в единое целое.
	Уровень 3. Осуществление действий в ходе типовой учебной ситуации	Присутствуют показатели первых двух уровней. При этом школьник способен решать задачи типового характера, которые направлены на объединение ряда объектов в единую целостную структуру. Ученик способен без посторонней помощи дать название полученному целому, а также сформулировать выводы на основании полученных результатов.
Повышенный уровень	Уровень 4. Осуществление действий в ходе нетиповой учебной ситуации	Реализованы показатели первых трех базовых уровней. При этом школьник способен решать задачи нетипового характера, предназначенные для объединения составных частей в цельную структуру. При этом ученик может восполнять недостающие элементы, или же наоборот убирать те, которые являются лишними. Успешно применяет действие синтеза в совокупности с другими типами учебных действий.

В качестве запланированных критериев, отражающих степень развития логического действия осуществления сравнения нескольких объектов, можно выделить такие, как:

- умение сравнивать несколько объектов между собой, согласно определенным заранее критериям;
- навык сопоставления нескольких объектов по ряду оснований;
- умение без посторонней помощи отбирать критерии и основания для осуществления сравнительного анализа между объектами;
- умение выявлять различия, а также сходные черты у нескольких объектов во время сравнительного анализа;
- выполнение сравнения сразу нескольких групп определенных объектов;
- умение формулировать выводы о результатах сравнительного анализа, согласно полученным данным.

В таблице отражены характерные черты показателей, отражающих степень развития вышеупомянутого логического действия, согласно нескольким уровням.

Таблица 15. Уровни, отражающие степень развития логического действия, направленного на сравнение объектов между собой, а также связанные с ними показатели.

Уровни		Показатели
Базовый уровень	Уровень 1. Ретрансляция знаний о конкретном действии	Школьник понимает, что представляет собой сравнение, понимает смысл данного действия, а также различает его разновидности. Он может выделить различия и схожие черты между разнообразными объектами, но только с помощью педагога.
	Уровень 2. Осознание смыслового значения действия	Ученик не только понимает, что представляет собой сравнение, а также может определить смысл данного действия и его основные виды, но и может пояснить характерные черты различных видов сравнительного анализа. Способен провести параллель между определенным его видом и его результатом, выраженном в форме вывода. Выполняя сравнительный анализ, он может определить наименее и наиболее существенные признаки определенных объектов, находит сходства и различия между предметами, может

		привести собственные примеры. Он способен дать сравнительную характеристику объектам согласно определенным заранее критериям.
	Уровень 3. Осуществление действий в ходе типовой учебной ситуации	Присутствуют показатели первых двух уровней. При этом школьник может решать задачи типового характера на осуществление сравнения нескольких объектов. Он сопоставляет их по определенным критериям, после чего делает выводы на основании полученных результатов.
Повышенный уровень	Уровень 4. Осуществление действий в ходе нетиповой учебной ситуации	Присутствуют показатели первых трех базовых уровней. При этом школьник способен решать задачи нетипового характера на сравнение нескольких объектов между собой. Он без посторонней помощи отбирает критерии и основания для сравнительного анализа, сопоставляет сразу несколько групп объектов, а также эффективно сочетает сравнение с другими разновидностями учебных действий.

В качестве запланированных критериев, отражающих степень развития логического действия на осуществление сериации объектов, можно выделить такие, как:

- выявление нескольких или одного признака, который меняется в ряду объектов, или предметов;
- выстраивание предметного ряда согласно меняющемуся признаку;
- осуществление действия сериации, согласно заранее определенным, или выявленным самостоятельно характерным признакам;
- формулировка выводов, согласно полученным результатам.

В таблице отражены характерные черты показателей, отражающих степень развития вышеназванного логического действия, согласно определенным уровням.

Таблица 16. Основные уровни, которые отражают степень развития действия сериации объектов, а также характерные для них показатели.

Уровни		Показатели
Базовый уровень	Уровень 1. Ретрансляция знаний о конкретном действии	Школьник понимает, что представляет собой порядок убывания, или возрастания определенных признаков. Может проводить сериацию объектов, что подразумевает их расстановку в порядке возрастания, или же убывания характеристик. Определяет необходимый признак и составляет предметные ряды, согласно меняющемуся признаку с помощью педагога.

	Уровень 2. Осознание смыслового значения действия	Ученик не только понимает, что представляет собой убывание или возрастание характерных признаков определенных объектов, а также может проводить их сериацию, но и способен дать объяснение необходимости осуществления данного действия. Он может приводить собственные примеры, а также выделять специфические черты данных последовательностей. Школьник определяет необходимый признак и составляет предметные ряды, согласно меняющемуся признаку самостоятельно.
	Уровень 3. Осуществление действий в ходе типовой учебной ситуации	Помимо показателей первых двух уровней, для данного этапа характерна способность школьника решать задачи типового характера на выстраивание рядов объектов, согласно определенным признакам. То есть, выполнять действие сериации. Также он обладает умением делать выводы, основанные на полученных при этом результатах.
Повышенный уровень	Уровень 4. Осуществление действий в ходе нетиповой учебной ситуации	Помимо показателей первых трех базовых уровней, для четвертого уровня характерно умение школьника решать задачи на выполнении сериации объектов нетипового характера. При этом он, без посторонней помощи, отбирает несколько, или один признак объекта, делает выводы по итогам проведенного действия, а также способен применять сериацию в совокупности с другими типами общеучебных и логических действий.

В качестве запланированных критериев, отражающих степень развития логического действия, связанного с классифицированием (группировкой) объектов, можно выделить такие, как:

- классифицирование (группировка) объектов согласно обозначенным в задании, или же самостоятельно отобраным признакам;
- группировка объектов на несколько, связанных друг с другом, классов в зависимости от их существенных характеристик;
- постановка выводов, согласно результатам проведенной группировки.

В таблице отражены характерные черты показателей, выражающих степень развития логического действия по группировке (классификации) объектов, в зависимости от обозначенных уровней.

Таблица 17. Основные уровни, выражающие степень развития логического действия по группировке (классификации) объектов, а также соответствующие показатели.

Уровни		Показатели
Базовый уровень	Уровень 1. Ретрансляция знаний о конкретном действии	Школьник понимает, что подразумевает классификация предметов, или объектов на несколько групп в соответствии с их наиболее значимыми признаками. Может решать простые задачи на группировку (классификацию) объектов, но при помощи педагога.
	Уровень 2. Осознание смыслового значения действия	Школьник не только понимает, что подразумевает классификация предметов и объектов, но и может без посторонней помощи решить простые задачи на группировку объектов. Также он способен пояснить с какой целью необходимо делить объекты на несколько групп, то есть классифицировать (группировать) согласно их признакам. Может приводить собственные примеры.
	Уровень 3. Осуществление действий в ходе типовой учебной ситуации	Присутствуют показатели, характерные для первых двух уровней. Школьник способен решать задачи типового характера на группировку (классифицирование) предметов, или объектов, согласно обозначенным в задании характеристикам. Делает выводы на основании результатов, полученных после осуществления группировки объектов.
Повышенный уровень	Уровень 4. Осуществление действий в ходе нетиповой учебной ситуации	Присутствуют показатели всех трех базовых уровней. При этом школьник может решать задачи нетипового характера на группировку (классифицирование) объектов не только по заданным характеристикам, но и по основаниям, которые он определил самостоятельно. Школьник следует базовым правилам группировки (классификации) объектов, а также применяет данное действие в сочетании с другими.

В качестве запланированных критериев, отражающих степень развития логического действия, направленного на поиск причинно-следственной взаимосвязи между объектами, можно выделить такие, как [23, С. 140-146]:

- способность определять причинно-следственные взаимосвязи между реальными, окружающими человека, объектами и явлениями;
- осознание причин рассматриваемых явлений и процессов окружающего мира, а также их следствий;
- умение делать выводы о результатах действий, направленных на выявление взаимосвязей причинно-следственного характера между объектами.

Таблица отражает характерные черты показателей, направленных на определение степени развития данного логического действия, согласно четырех уровней.

Таблица 18. Уровни развития логического действия по выявлению причинно-следственных взаимосвязей между объектами, а также связанные с ними показатели.

Уровни		Показатели
Базовый уровень	Уровень 1. Ретрансляция знаний о конкретном действии	Школьник понимает, в общих чертах, что представляют собой следствие и причина, а также может определить необходимый порядок установления связей причинно-следственного характера. Может определить простые причинно-следственные взаимосвязи между объектами и явлениями мира вокруг при помощи педагога. При этом, ему достаточно сложно сформулировать выводы о полученных результатах.
	Уровень 2. Осознание смыслового значения действия	Школьник не только понимает, в общих чертах, что представляют собой понятия следствия и причины, но и может пояснить их отличительные черты, а также привести собственные примеры. Он может без посторонней помощи определить простейшие причинно-следственные взаимосвязи между объектами и явлениями, однако выводы ему помогает сформулировать педагог.
	Уровень 3. Осуществление действий в ходе типовой учебной ситуации	Реализованы показатели первых двух уровней. При этом школьник может решать задачи типового характера, направленные на определение причинно-следственных взаимосвязей между объектами и явлениями, а также сделать выводы по результатам проведенного действия.
Повышенный уровень	Уровень 4. Осуществление действий в ходе нетиповой учебной ситуации	Реализованы показатели всех трех базовых уровней. При этом школьник может решать задачи нетипового характера, направленные на определение связи между причинами и следствиями рассматриваемых явлений. Также он может самостоятельно составить задачи на данный тип логического действия.

В качестве запланированных критериев степени развития логических действий выстраивания рассуждений можно обозначить такие, как:

- навык сознательного восприятия и оценки смыслового содержания и отличительных черт разнообразного текстового материала, а также активное участия в связанных с этим обсуждениях;
- способность выстраивать собственные рассуждения, а также соотносить их с уже известными понятиями;
- навык оценивания поступков персонажей литературных произведений с позиции нравственности.

В таблице приведены характерные черты показателей развития данного логического действия, согласно определенным уровням.

Таблица 19. Основные уровни развития логического действия по выстраиванию рассуждений, а также характерные для них показатели.

Уровни		Показатели
Базовый уровень	Уровень 1. Ретрансляция знаний о конкретном действии	Школьник понимает, что представляет собой рассуждение в общих чертах. Знает специфические характеристики текста – рассуждения, а также способен выстраивать простейшие рассуждения при помощи педагога.
	Уровень 2. Осознание смыслового значения действия	Школьник не только понимает, что представляет собой рассуждение, а также текст-рассуждение, но и может пояснить с какой целью необходимо рассуждать об определенных явлениях, может приводить собственные примеры. При этом он является участником обсуждений и выстраивает простейшие рассуждения при помощи педагога.
	Уровень 3. Осуществление действий в ходе типовой учебной ситуации	Реализованы показатели первых двух уровней. Помимо этого, школьник может решать типовые задачи, направленные на устные и письменные рассуждения. При этом, он является активным участником обсуждений.
Повышенный уровень	Уровень 4. Осуществление действий в ходе нетиповой учебной ситуации	Реализованы показатели первых трех базовых уровней. Школьник может решать задачи нетипового характера на выстраивание логических рассуждений, как письменных, так и устных. Он является активным участником обсуждений, а также может дать обоснованную оценку поступкам литературных героев с позиции нравственности.

В качестве запланированных критериев развития логического действия, направленного на обобщение объектов согласно их признакам, можно выделить такие, как:

- объединение между собой явлений или объектов согласно их характерным признакам;
- обобщение явлений или объектов согласно их видовым и родовым признакам, а также их отношение к уже знакомым понятиям;
- умение делать выводы на основе результатов, полученных после обобщения явлений или объектов.

В таблице отражены характерные черты показателей степени развития данного логического действия в зависимости определенных уровней.

Таблица 20. Основные уровни развития логического действия обобщения объектов, а также соответствующие им показатели.

Уровни		Показатели
Базовый уровень	Уровень 1. Ретрансляция знаний о конкретном действии	Школьник понимает, что представляет собой понятие обобщения, а также может определить характерные признаки объектов. Может осуществлять обобщение по видовым и родовым признакам, но только с помощью педагога.
	Уровень 2. Осознание смыслового значения действия	Школьник не только понимает, что представляет собой понятие обобщения, а также может определить характерные признаки объектов, но и способен пояснить с какой целью оно применяется. Может отличить более важные признаки объекта при реализации данного вида действия, а также осуществить их объединение на основании выделенных черт, приводит собственные примеры. Может самостоятельно выполнять простые обобщения объектов согласно их видовым и родовым признакам.
	Уровень 3. Осуществление действий в ходе типовой учебной ситуации	Для данного уровня развития логического действия характерны показатели двух предыдущих уровней. Кроме этого, школьник умеет решать задачи типового характера на обобщение объектов согласно определенному в задании признаку. Делает вывод на основании полученных результатов.
Повышенный уровень	Уровень 4. Осуществление действий в ходе нетиповой учебной ситуации	Присутствуют показатели первых трех базовых уровней. Кроме этого, школьник может решать задачи нетипового характера на обобщение объектов. При этом школьник способен без посторонней помощи отобрать критерии для данных задач, применяет данное действие в совокупности с другими.

В качестве запланированных критериев развития логического действия, направленного на подведение объекта под определенное понятие, можно выделить такие, как:

- отбор тех свойств, которые отражены в определении;
- построение логической взаимосвязи указанных свойств;
- проверка объекта на наличие у него необходимых связей и свойств;
- умение делать вывод о том, подходит ли объект под выбранное понятие.

В таблице отражены характерные черты показателей, отражающих степень развития данного логического действия согласно определенным уровням.

Таблица 21. Основные уровни развития логического действия, предназначенного для подведения объектов под определенное понятие, а также связанные с ними показатели.

Уровни		Показатели
Б	аз	Уровень 1. Школьник понимает, что представляет собой понятие, а также в

	Ретрансляция знаний о конкретном действии	каком порядке оно определяется. Может обозначить данный порядок. Способен определить те свойства, которые обозначены в определении при помощи педагога.
	Уровень 2. Осознание смыслового значения действия	Школьник не только понимает, что представляет собой понятие, в каком порядке оно определяется, а также обозначает данный порядок. Он способен пояснить, что является целью подведения объекта под данное понятие, приводит собственные примеры. Он определяет те свойства, которые обозначены в определении и может выстраивать простейшие логические взаимосвязи.
	Уровень 3. Осуществление действий в ходе типовой учебной ситуации	Присутствуют показатели первых двух уровней, при этом школьник может решать задачи типового характера на подведение объектов под определенное понятие. После этого он делает выводы о том, насколько соотносимы объекты с рассматриваемым понятием.
Повышенный уровень	Уровень 4. Осуществление действий в ходе нетиповой учебной ситуации	Присутствуют показатели первых трех базовых уровней. При этом школьник решает задачи нетипового характера на подведение объектов под определенное понятие. Он рассуждает, выстраивает логическую цепочку для того, чтобы дать определение понятиям, а также применяет данное действие в совокупности с другими.

В качестве запланированных критериев развития логического действия по обнаружению аналогий, можно выделить такие, как:

- поиск аналогий, перемещение информации по аналогии от модели к оригинальному объекту;
- умение делать вывод на основании полученных результатов.

В таблице отражены характерные черты показателей развития данного логического действия согласно определенным уровням.

Таблица 22. Основные уровни развития логического действия по обнаружению аналогий, а также характерные для них показатели.

	Уровни	Показатели
Базовый уровень	Уровень 1. Ретрансляция знаний о конкретном действии	Школьник понимает, что представляют собой аналогии, может определить порядок их установления. Способен обнаружить простейшие аналогии при помощи педагога.
	Уровень 2. Осознание смыслового значения действия	Школьник не только понимает, что представляют собой аналогии, но и может пояснить с какой целью необходимо их устанавливать, приводит собственные

		примеры. Способен самостоятельно обнаружить простейшие аналогии.
	Уровень 3. Осуществление действий в ходе типовой учебной ситуации	Присутствуют показатели первых двух уровней. При этом, школьник может решать задачи типового характера на обнаружение аналогий, а также делает выводы согласно полученным результатам.
Повышенный уровень	Уровень 4. Осуществление действий в ходе нетиповой учебной ситуации	Присутствуют показатели первых трех базовых уровней. При этом школьник способен решать задачи нетипового характера на обнаружение аналогий, формулирует собственные примеры подобных задач, а также применяет данное логическое действие в совокупности с другими.

В качестве запланированных критериев развития действия, направленного на усвоение общих приемов решения заданий, можно выделить такие, как:

- первоначальный опыт применения знаний из области математики для решения заданий прикладной и познавательной учебной направленности;
- усвоение учебных действий, предполагающих применение языковых единиц, а также навыки применения полученных знаний для решения коммуникативных задач прикладной и познавательной направленности;
- усвоение методов решения заданий текстового характера;
- навык совершения действий согласно определенным алгоритмам, а также умение составлять несложные алгоритмы самостоятельно.

В таблице отражены характерные черты показателей развития данного логического действия согласно определенным уровням.

Таблица 23. Основные уровни развития логического действия, которое направлено на усвоение общих приемов решения заданий, а также соответствующие им показатели.

Уровни		Показатели
Базовый уровень	Уровень 1. Ретрансляция знаний о конкретном действии	Школьник понимает, что представляет собой учебная задача в ее общем понимании. Может выявить и обозначить необходимый алгоритм ее решения. Способен решать простые задачи учебно-практического характера при помощи педагога.

	Уровень 2. Осознание смыслового значения действия	Школьник не только понимает, что представляет собой учебная задача, может выявить и обозначить необходимый алгоритм ее решения, но и способен пояснить общие методы возможных решений. Он самостоятельно формулирует и решает задачи учебной направленности, приводит собственные примеры. Может решать простые задачи учебно-практической направленности.
	Уровень 3. Осуществление действий в ходе типовой учебной ситуации	Присутствуют показатели первых двух уровней. При этом школьник может решать задачи типового характера, формулирует и решает учебные задачи, пользуясь необходимым алгоритмом. Делает выводы, основанные на полученных результатах.
Повышен- ный уровень	Уровень 4. Осуществление действий в ходе нетиповой учебной ситуации	Присутствуют показатели первых трех базовых уровней. При этом школьник решает задачи нетипового характера, направленные на формулировку и решение задач учебной направленности. Составляет подобные задачи самостоятельно.

Уровни, основные показатели и критерии оценки действий, направленных на формулировку и разрешение проблем

В качестве запланированных критериев развития действия по формулировке и разрешению проблем можно выделить такие, как:

- постановка проблемы;
- поиск методов разрешения поисковых и творческих проблем.

В таблице отражены характерные черты показателей развития данного действия согласно определенным уровням.

Таблица 24. Основные уровни развития действия по формулировке и разрешению проблем, а также связанные с ними показатели.

Уровни		Показатели
Базовый уровень	Уровень 1. Ретрансляция знаний о конкретном действии	Школьник понимает, что представляет собой проблема, а также может определить метод ее разрешения при помощи педагога. Может решать достаточно простые проблемы, преимущественно практического характера, повторяя действия, которые выполняет педагог.
	Уровень 2.	Школьник не только понимает, что представляет

	Осознание смыслового значения действия	собой проблема, но и может пояснить общие приемы ее разрешения, преимущественно практического характера. Решает простые проблемы при помощи педагога.
	Уровень 3. Осуществление действий в ходе типовой учебной ситуации	Присутствуют показатели первых двух уровней. При этом школьник способен решать задачи типового характера на формулировку и разрешение проблемы, пользуясь определенным алгоритмом. Делает выводы на основании полученных результатов по решению теоретических и практических проблем.
Повышенный уровень	Уровень 4. Осуществление действий в ходе нетиповой учебной ситуации	Присутствуют показатели первых трех базовых уровней. При этом школьник может решать задачи нетипового характера на формулировку и разрешение проблем, носящих поисковую или творческую направленность. Способен составлять подобные задания без посторонней помощи, делать выводы на основании полученных результатов.

Определенные выше уровни, показатели и критерии представляют собой базу для выстраивания стратегии, направленной на оценку рассматриваемого вида универсального учебного действия учеников начальных классов.

В ходе экспериментально-исследовательской работы степень развития познавательных УУД младших школьников, соответствующая определенному уровню, была определена в момент решения учениками комплексных контрольных работ.

Оценка начального уровня степени развития УУД познавательного характера у учеников начальных классов была проведена с начала второго года обучения в школьном учреждении (у второклассников). Это связано с тем, что до того, как ребенок идет в школу, развиваются только предпосылки к будущей учебной деятельности. А уже в школьный период, начиная с первого года обучения, происходит целенаправленное развитие УУД [177, С. 12-15].

Благодаря тому, что те задания, которые выполняют в процессе контрольных работ учащиеся 2, 3 и 4 классов являются комплексными,

становится возможным определить степень развития как предметных, так и метапредметных учебных результатов, в особенности познавательных универсальных учебных действий.

В таблице отражены показатели, которые были выявлены в ходе составления заданий, входящих в состав комплексных контрольных работ учеников 2, 3 и 4 классов в рамках рассматриваемого вида универсального учебного действия.

Таблица 25. Характерные черты познавательных УУД, которые оценивались в зависимости от того, на каком году обучения находятся школьники.

	2 класс	3 класс	4 класс
Базовый уровень	<ul style="list-style-type: none"> - навык сравнивать объекты согласно определенным признакам; - умение искать необходимую информацию в текстовом материале для того, чтобы ответить на поставленный вопрос; - навык поиска закономерностей в числовом ряду; - осмысленное чтение литературного материала; - навык определения связи между выражением и условием задания. 	<ul style="list-style-type: none"> - навык применения символов и знаков для того, чтобы определить твердость и мягкость согласных; - навык сравнения и анализа объектов, при помощи критериев, найденных в описании задачи; - умение решать задачи с применением общих приемов; - навык осмысленного чтения, а также поиска в тексте ответов на поставленные вопросы; - навык группировки объектов, согласно установленным критериям. 	<ul style="list-style-type: none"> - проведение анализа слов, входящих в состав предложения, чтобы определить несущественные и существенные признаки различных частей речи; - навык поиска в тексте необходимой информации для ответа на заданный вопрос; - усвоение общих методов решения поставленных задач; - применение логических действий синтеза и анализа для поиска орфограмм в тексте; - способность приводить примеры согласно определенной классификации; - применение символов и знаков для решения заданий.
	<ul style="list-style-type: none"> - способность письменно составлять комментарий о тексте, который был прочитан; - классификация 	<ul style="list-style-type: none"> - навык построения письменного речевого высказывания при пояснении лексики слов и выражений; 	<ul style="list-style-type: none"> - навык осознанного построения письменного высказывания при пояснении лексики

Повышенный уровень	(группировка) по признакам, выбранным самостоятельно; - навык отбора метода решения задания, который будет обладать наибольшей эффективностью; - способность выстраивать осознанные речевые высказывания при пояснении словесной лексики; - навык чтения схематичной информации; - способность к проведению анализа ответов, согласно признакам, которые были определены самостоятельно.	- умение осознанно решать задачи, в которых отсутствует часть данных; - умение осознано анализировать объекты, а также применять найденные, наиболее значимые, признаки в процессе решения заданий учебной направленности; - умение самостоятельно составлять простой текст для того, чтобы пояснить собственную роль в охране окружающего природного мира; - навык осознанного поиска недостающей информации; - навык применения таблиц, содержащих определенную информацию.	слов и выражений; - навык решения задач на логику; - умение совершать осознанный анализ, для того чтобы определить существенные признаки различных частей речи; - навык осознанного поиска важной информации для решения поставленных задач; - навык применения информационных данных, которые отражены в виде диаграмм.
---------------------------	--	---	--

В таблице отражены результаты начального уровня развития рассматриваемого вида универсального учебного действия, которые были получены в экспериментальной и контрольной группе испытуемых среди второклассников на начало учебного года.

Таблица 26. Оценка развития базового уровня познавательных УУД у контрольной и экспериментальной группы второклассников на начало учебного года

Оцениваемые познавательные УУД (базовый уровень)	Количество учеников	Развитие у учеников КГ, в %	Количество учеников	Развитие у учеников ЭГ, в %
Навык осмысленного чтения	142	60,4	144	55,6
Умение находить в текстовом материале необходимую информацию для того, чтобы ответить на заданный вопрос	142	58,7	144	50,1
Навык проведения связи между выражением и условием задачи, руководствуясь методом ее решения.	142	46,2	144	43,7
Умение сравнивать объекты между собой по определенным признакам.	142	41,8	144	52,2
Навык поиска закономерностей в числовом ряду, а также умение его продолжить	142	68,4	144	71,3

Благодаря аналитической обработке полученных при оценке результатов, удалось сформулировать выводы о том, насколько развитыми являются УУД познавательного характера у учащихся общеобразовательных учреждений, где проводились наше опытно-экспериментальное исследование, а также определить те из них, которые в той или иной степени развиты у учащихся. Было выявлено, что к тому моменту, когда начался второй учебный год в школе, основная масса универсальных учебных действий познавательной направленности базового уровня была развита практически у половины учеников [176, С. 76-85].

Согласно результатам исследования, умение выявлять закономерности в числовом ряду и продолжать их было развито в обеих группах в наиболее высокой степени (71,3% - в экспериментальной и 68,4% - в контрольной группе). К тем навыкам, которые были усвоены в наименьшей степени (менее, чем половиной учащихся) относятся: навык сравнения объектов между собой по определенным признакам 41,8% у учащихся контрольной группы и 52,2% у учеников экспериментальной группы, навык проведения связи между выражением и условием задачи, руководствуясь методом ее решения 43,7% - экспериментальной и 46,2% - контрольной группы).

Таблица 27. Оценка развития повышенного уровня познавательных УУД у второклассников контрольной и экспериментальной группы на начало учебного года.

Оцениваемые познавательные УУД (повышенный уровень)	Количество учащихся	Развитие у учеников КГ, в %	Количество учащихся	Развитие у учеников ЭГ, в %
Навык чтения информации, которая представлена схематично	142	47,1	144	49,4
Навык группировки (классификации) объектов, согласно признакам, выделенным самостоятельно	142	30,7	144	27,2
Проведение анализа с применением критериев, которые были определены самим учащимся	142	50,7	144	47,3
Поиск наиболее оптимального метода решения поставленной задачи	142	28,5	144	32,7
Комментирование в письменной форме	142	38,2	144	37,4

текстового материала, который был прочитан				
Умение осознанно выстраивать речевое высказывание при пояснении лексики слов и выражений	142	32,8	144	35,5

Таким образом, к тому моменту, когда начался второй учебный год в школе, основная масса УУД познавательного характера повышенного уровня были развиты меньше, чем у половины учащихся. В самой высокой степени оказались развиты навык чтения информации, которая представлена схематично (49,4% школьников экспериментальной группы) и проведение анализа с применением критериев, определённых самим учащимся (50,7% школьников контрольной группы).

В наименьшей степени оказались развиты навыки группировки (классификации) объектов, согласно признакам, выделенным самостоятельно (27,2% школьников экспериментальной группы) и поиска наиболее оптимального метода решения поставленной задачи (28,5% школьников контрольной группы).

Тем не менее аналитическая обработка усредненных показателей развития рассматриваемого УУД у второклассников привела к выводу о том, что степень развития данных действий на первоначальном этапе в двух группах испытуемых оказалась примерно одинаковой, что отражено на рисунке 4.

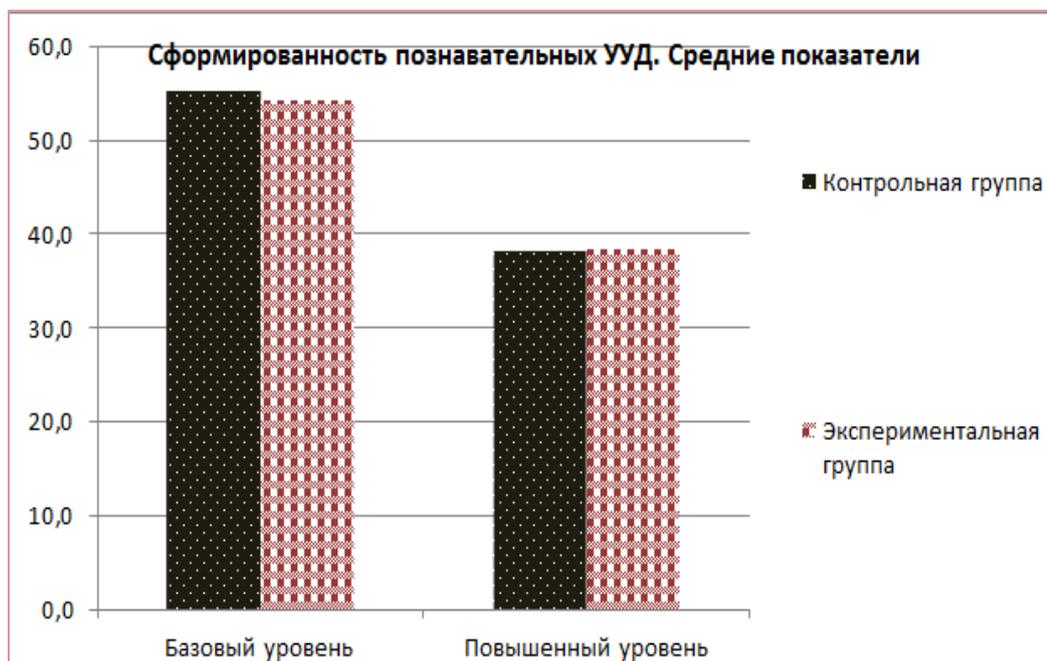


Рисунок 4. Средние показатели начального уровня развития познавательных универсальных учебных действий у второклассников экспериментальной и контрольной группы учащихся.

В таблице отражены в процентном соотношении выводы о начальной степени развития универсальных учебных действий познавательного характера у второклассников согласно уровням, показателям и критериям оценки, которые описаны выше в данном параграфе.

Таблица 28. Показатели оценки степени развития познавательных универсальных учебных действий у второклассников на начальном этапе экспериментального исследования.

Группы учеников		Число учеников в группах	Уровни развития познавательных УУД			
			1	2	3	4
КГ	%	100%	33%	25%	23%	19%
	Чел.	144	47	36	33	28
ЭГ	%	100%	31%	28%	24%	17%
	Чел.	144	44	40	35	25

Для того чтобы подтвердить, что выбор экспериментальной и контрольной групп является верным, к полученным результатам развития познавательных универсальных учебных действий, был применен двусторонний критерий Пирсона.

Данный статистический метод представлен в виде следующей формулы:

$$\chi^2 = N \cdot M \sum_{i=1}^c \frac{\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M} \right)^2}{n_i + m_i}$$

В данной записи под M подразумевается количество учеников в контрольных группах, а под N – количество учеников в экспериментальных группах. Показатели m_i и n_i – отражают число школьников в контрольных и экспериментальных группах с конкретными показателями степени развития их универсальных учебных действий познавательного характера.

Нами перед началом экспериментальной работы были выдвинуты две гипотезы:

1) Гипотеза H_0 : в контрольной и экспериментальной группе вероятности разделения школьников согласно показателям, отражающим их уровень развития познавательных универсальных учебных действий, будут равными.

2) Гипотеза H_1 : в контрольной и экспериментальной группе вероятности разделения школьников согласно показателям, отражающим их уровень развития познавательных универсальных учебных действий, не будут равными.

Проведем сравнение числа школьников, согласно показателям их уровней оцениваемых УУД, в экспериментальной и контрольной группе на начало проведения исследования.

В указанную выше формулу были внесены показатели контрольной и экспериментальной группы и данные проведенного оценивания согласно каждому уровню сформированности УУД. В результате было получено значение χ^2 равное 2,6. Затем было произведено вычисление данного числового показателя в таблице, при вероятности допустимости ошибки 0,05, а также для $L-1 = 3$ степеней свободы. Таким образом, было установлено, что значение T_t равно 7,82 [122].

В связи с тем, что $T_{\alpha} = 2,6 < T_t$, гипотеза H_1 должна быть отклонена. Это значит, что экспериментальная и контрольная группы были верно сформированы, так как данные уровней развития познавательных универсальных учебных действий оказались равными.

На констатирующем этапе исследования, при решении обозначенных задач, был проанализирован опыт начальных школ Республики Таджикистан для того, чтобы определить основные тенденции, а также характерные черты

возникающих проблем, с которыми сталкиваются учителя и ученики младших классов при реализации необходимых условий для оценки рассматриваемого вида универсальных учебных действий.

В связи с этим были применены такие методики, как: анкетирование младших школьников и их педагогов; осуществление наблюдения за процессом урочных занятий в младших классах; аналитическая обработка документов школьного учреждения (школьных тетрадей, журналов, проверочных, домашних и контрольных работ учащихся). Анкетирование проводилось с целью выявить отношение младших школьников к оценочному процессу, а также определить позицию педагога по отношению к оценке результатов учебной деятельности.

Опрос был проведен среди 20 учителей, а также 714 учащихся 2-4 классов различных общеобразовательных учреждений Таджикистана.

Проведенное анкетирование показало, что основная часть участвовавших в нем педагогов – 60% полагают, что та оценка навыков, знаний и умений учащихся, которая организована в учебном учреждении не является субъективной. При этом большая часть школьников – 61% считают, что учителя чаще всего дают необъективную оценку их учебным результатам. А ровно половина учеников – 50%, признали, что иногда не понимают, что требует от них учитель.

При этом процесс оценивания зачастую фиксируется выставлением отметок, и происходит в основном в момент проведения педагогом занятий, направленных на обобщение и закрепление пройденного учебного материала (90%).

В процессе урочных занятий основная масса педагогов дают оценку результатам самостоятельной работы школьников - 95% и решения поставленных перед ними задач - 100%. Только небольшое число учителей, участвовавших в анкетировании – 10%, оценивали работу учащихся в момент формирования определенных понятий.

Присутствие на урочных занятиях младших классов помогло сделать вывод о том, что, в основном, учебная деятельность до сих пор организована педагогами с применением готового учебного материала и его пассивного восприятия младшими школьниками.

Наблюдение показало, что в момент образовательной деятельности фактически происходит лишь оценка результата восприятия и запоминания школьниками учебного материала. Это не соответствует системно-деятельностному подходу к обучению, так как согласно ему должна происходить не только оценка результата учебной деятельности, но и непосредственно самого учебного процесса.

При этом, основная масса школьников имеет ориентацию на деятельность, направленную на ретрансляцию полученных знаний и их применению к решению заданий из учебного пособия. Самые значительные затруднения возникают у учащихся в процессе выполнения таких задач, как:

- аналитическое рассмотрение предложений согласно фактической информации, отраженной в текстовом материале;
- составление логической цепочки суждений и доказательств, с применением инструментов построения символических и знаковых моделей;
- осмысленное чтение, поиск и пояснение полученной информации;
- способность свободно формулировать письменное речевое высказывание и т.д.

Основная масса школьников (80%) с интересом производит оценку своей учебной деятельности, а также своих одноклассников. Однако при этом, у них возникают трудности с отбором объективных критериев оценивания. Большинство педагогов, которые участвовали в опросе (90%), выразили необходимость применения специальных критериев для оценки деятельности учащихся в процессе урочных занятий.

Констатирующий этап экспериментального исследования показал, что существуют определенные противоречия между тем состоянием, в котором прибывает оценочная система степени усвоения программы начальной школы в

фактической учебной практике и требованиями, предъявляемыми к ней образовательными стандартами. Это подтверждает тот факт, что выбранная тема диссертационного исследования является актуальной. Кроме того, это дает основание для построения программы для дальнейшего экспериментального исследования.

В данном параграфе дана характеристика трех этапов опытно-экспериментальных работ и проведен анализ полученных результатов решений тех задач, определенных на констатирующем этапе эксперимента.

Согласно вышеназванным задачам, были определены характерные черты основных параметров и показателей степени развития познавательных универсальных учебных действий учеников начальных классов, регламентированных стандартами общего образования, которые были разделены на 4 уровня: первый – ретрансляция знаний о конкретном действии, второй – осознание смыслового значения действия, третий – осуществление действий в ходе типовой учебной ситуации, четвертый – осуществление действий в ходе нетиповой учебной ситуации.

Рассмотренные выше уровни степени развития УУД познавательной направленности у школьников, а также связанные с ними параметры и определенные критерии, помогают выявить результативность учебной работы, а также провести индивидуальное оценивание развития УУД у учащихся. Благодаря этому реализуется возможность объективной оценки рассматриваемых универсальных учебных действий в младших классах.

В экспериментальном исследовании для оценки рассматриваемых видов универсальных учебных действий у учащихся вторых, третьих и четвертых классов, были применены комплексные контрольные работы. Благодаря комплексному содержанию входящих в их состав заданий, стало возможно определить степень развития как предметных, так и метапредметных учебных результатов, в особенности УУД познавательной направленности, характерных для определенного года обучения в школьном учреждении.

Благодаря выявлению начального уровня развития учебных действий младших школьников, удалось установить, что основная масса рассматриваемых навыков базового уровня были характерны для половины учеников вторых классов, в то время как умения повышенного уровня наблюдались менее, чем у половины второклассников. Аналитическая обработка полученных результатов экспериментального исследования показала, что существуют категории навыков, которые на начало второго класса были развиты у школьников в меньшей, или большей степени. Однако рассмотрение усредненных показателей степени развития познавательных универсальных учебных действий школьников показало, что в рамках начального этапа, данные действия в экспериментальной и контрольной группе учеников были развиты приблизительно одинаково.

Благодаря аналитическому рассмотрению опыта деятельности начальных классов средних общеобразовательных учреждений Таджикистана, в рамках экспериментального исследования, появилась возможность определить характерные черты тех трудностей, с которыми сталкиваются ученики младших классов и их педагоги при построении необходимых условий для оценки рассматриваемых видов универсальных учебных действий.

В основном, учебный процесс до сих пор организован в форме трансляции педагогом уже готовой информации учебного характера, которую школьники воспринимают пассивным образом. Кроме того, по мнению большинства учеников, результаты данной деятельности выявляются путем субъективной оценки, которую осуществляют их учителя.

Соответственно, фактически, оценивается только конечный результат восприятия учебной информации, из-за чего системно-деятельностный подход остается не реализован. Это привело к выводу о том, что организация оценки результатов учебной деятельности в младших классах, а также степень того, насколько развитыми являются познавательные УУД у основной массы учащихся вторых классов, находятся на достаточно низком уровне.

Меньше половины школьников (47,7%) показали высокую степень развития рассматриваемых действий. При этом взятые в среднем показатели в двух группах школьников: контрольной и экспериментальной, оказались приблизительно на одном уровне, из чего следует, что на исходном этапе экспериментального исследования степень развития познавательных универсальных учебных действий у них была практически одинаковой.

Результаты, полученные в ходе констатирующего этапа эксперимента, обосновали необходимость подготовки и проведения формирующего этапа.

2.2. Экспериментальная проверка модели формирования познавательных способностей учащихся начальных классов в современных условиях

Для того чтобы подтвердить, определенную ранее гипотезу данного исследования, автором был реализован формирующий этап эксперимента. Его основной задачей являлось формирование оценочного процесса познавательных учебных действий у учащихся начальных классов, относящихся к экспериментальной группе, в поставленных условиях организационного и педагогического характера, а также согласно предлагаемой ранее модели обучения. При этом условия оценочного процесса в контрольной группе не подвергались изменениям.

В рамках проведенного экспериментального исследования, разработанная нами модель внедрялась при условиях оценки развития познавательных учебных действий педагогического и организационного характера. Эти условия включают в себя сочетание внутренней специфики оценочного процесса, которая обеспечивает сохранность его полноты, результативности, основной сути и цели, целостной структуры данного процесса, а также внешних условий осуществления управленческой функции.

Среди поставленных условий можно определить такие, как:

- реализация мониторинга степени развития определенных типов универсальных учебных действий учащихся, который поможет выявить уровень усвоения младшими школьниками данных УУД, определить возникающие при этом затруднения, а также дать прогностическую оценку будущему учебному процессу, помочь выстроить методику, способную повысить уровень каждого отдельного ученика;

- модификация структуры традиционного оценочного процесса, а также его методических инструментов;

- использование различных методических приемов оценки учебных действий, которые обеспечат полноценное развитие оценочных навыков школьников, в частности таких как: работы творческого и прикладного характера, самооценивание, квесты, проектная работа, проведение тестов с применением средств ИКТ и т.д.;

- построение рекомендаций методического характера для учителей младших классов по отношению к процессу оценки познавательных УУД учащихся, а также реализация мероприятий учебного характера, таких как: открытые занятия, мастер-классы, практикумы, творческие группы, семинары, конкурсы и т.п.

В связи с вышеперечисленным условиям, исследователь С.С. Давтян тоже указывает на то, что интерактивная образовательная среда является одним из основных условий формирования познавательной мобильности младших школьников [56, С. 29-33]

Обозначим основные методы, использованные нами для реализации данных условий:

1) Модификация структуры традиционного оценочного процесса, а также его методических инструментов. Данный метод подразумевает применение задач познавательного и учебного характера в структуре материала, направленного на реализацию оценочного процесса не только в отношении учебных результатов по определенным дисциплинам, но и к познавательным учебным действиям учеников начальных классов.

Совокупность умений, которые были отнесены в данную группу образовательными стандартами, входили в состав сформированных педагогами урочных занятий, вместе с включением отдельных задач на формирование действий логического характера (синтеза, группировки, анализа и т.п.), а также общеучебных навыков.

Однако стоит отметить, что указанные действия, по мнениям С.Г. Яковлевой, Д.Т. Эльчиевой и Д.В. Резаевой, хоть и происходят внутри сознания личности фактически все время, не осуществляются при помощи рефлексии. Это значит, что данные навыки развиваются и улучшаются ребенком непрерывно, но это происходит в режиме фона. Тем не менее, только целенаправленно разработанные задачи помогают школьникам осуществить рефлексию развития рассматриваемых навыков, а их педагогу – дать им корректную оценку. Соответственно их применение в процессе урочного занятия является абсолютно необходимым [142, С. 33-36], [206, С. 123-127], [205, С.].

Ниже представим несколько примеров таких задач, разработанных и использованных нами в ходе эксперимента:

Задание 1. Школьник сделал чертеж трех отрезков ДЕ, АБ и ВГ. При этом он забыл указать, как они называются. Однако, известно то, что отрезок АБ длиннее отрезка ВГ. При этом отрезок АБ не является самым длинным. Хватит ли приведенных в условии данных, чтобы обозначить каждый отрезок? Если да, то отметь ниже, как они называются.

$D \backslash \text{-----} \backslash E$
 $A \backslash \text{-----} \backslash B$
 $B \backslash \text{-----} \backslash G$

Применение этой задачи в процессе урочных занятий по математике подразумевало рассмотрение обозначенных данных, осуществление их синтеза и анализа, а также разрешение поставленной проблемы, построение выводов на основании полученного результата и осуществление письменных или устных высказываний. Следовательно, предложенная задача представляет собой

результативный инструмент для оценки степени развития определенных познавательных действий учебного характера у младших школьников. Аналитическая обработка результативности данных задач может включать постановку выводов о степени развития указанных действий непосредственно учащимися, то есть осуществление ими самооценки.

*Задание 2. Однажды Насиба пришла на урок и пожаловалась, что дома гладила утюгом свою кофту и нечаянно ее прожгла. Она не смогла понять, как это могло произойти. Её учитель сделал предложение всем ученикам класса помочь Кате разобраться в случившемся. Он сказал детям, что у любого происшествия есть своя **причина** – так называют то, что случилось до ситуации, а еще **следствие** – это то, что случилось после. Рассмотрите, как дети обозначили причины и следствия в этих предложениях, если они в них были:*

- Насиба нарядила свою куклу и построила дом из конструктора;
- Насиба включила утюг и положила его на кофту, поэтому она прожглась;
- Кофта испортилась из-за того, что Насиба оставила лежать на ней включенный утюг.

Задание 3. Выдели чертой следствия и их причины там, где их возможно определить.

- Девочка разбила коленку, потому что упала с велосипеда;
- Нельзя переходить дорогу на красный сигнал светофора!
- Мама порезала палец и замотала его бинтом.

Задание 4. Как ты думаешь, верно ли Рустам обозначил следствие? Проставь знак «+», если он сделал это правильно, и знак «-», если он ошибся.

- Шоколадка «Аленка» стоит 50 рублей, а «Милка» на 6 рублей дешевле;
- Чаша весов с яблоками опустилась вниз из-за того, что 4 кг легче, чем 9 кг;
- Нисо дала кассиру в магазине 5 монет по 10 рублей за шоколадку, потому что ее цена 50 рублей.

Приведенная выше совокупность задач, прежде всего, предназначена для оценки у учеников начальных классов степени развития вида познавательного учебного действия, направленного на выявление причинно-следственной взаимосвязи, навыка работы с информационным материалом и его анализа, а также способности выстраивать письменное высказывание. Задачи были составлены таким образом, что каждая из них отражает оценку данных навыков согласно четырем уровням их сформированности. При этом, данные задачи включали осуществление проверки оценочного навыка учащихся, согласно требованиям новейших учебных стандартов образования Таджикистана.

Задачи, схожие с теми, что были приведены выше, направленные на различные виды познавательных навыков, систематически предлагались школьникам из экспериментальных групп на формирующем этапе исследования. Помимо этого, достаточно эффективными в рамках данного этапа оказались метапредметные задачи олимпиадного типа. Их целевое назначение – поощрение учебно-познавательной и творческой деятельности школьников, а также определение степени развития у них тех учебных действий, которые нужны им для будущего эффективного обучения.

Для того чтобы эта цель была достигнута, была обеспечена реализация таких задач, как:

1. Обеспечение организационных условий для оценки степени развития учебных действий познавательного характера у младших школьников, которые будут соответствовать требованиям современных стандартов образования;

2. Мотивирование учеников начальных классов к процессу познания, восприятию и усвоению содержательной структуры предметов, а также построению связей между ними;

3. Организация поддержки школьников, которые проявляют наибольший интерес к процессу познания;

4. Составление рейтинга учреждений общего образования или отдельных классов, которые были участниками проведённой олимпиады.

Задачи олимпиадного типа были направлены на оценку следующих познавательных учебных действий:

- осуществление действий логической направленности, в частности таких как: сериация, сравнение объектов, группировка (классификация) согласно определённым признакам, в том числе тем, которые школьник обозначил сам, в случае повышенного уровня;

- умение находить необходимую информацию для поиска решений заданий учебного характера в разнообразных источниках;

- навык отнесения объектов к определённым понятийным категориям, определение важных критериев, осуществление синтеза;

- навык использования символов и знаков при выполнении заданий, в том числе схематичные изображения и модели;

- выделение наиболее существенной информации из разнообразного текстового материала.

Для того, чтобы освоить упомянутые выше познавательные учебные действия, которые имеют непростую операционную структуру, необходимо владеть рядом базовых действий. При этом стоит упомянуть, что для оценки степени развития данных УУД могут быть применены тестовые задания: Те олимпиадные задания, которые будут описаны далее, предназначенные для учеников 2, 3 и 4 класса содержат задачи 4-х видов, согласно выполняемым при их решении действиям: группировка (классификация), обработка информации, построение модели, отнесение объекта к понятию. Содержательную структуру данных задач составили базовые учебные дисциплины в младших классах: окружающий мир, русский язык, математика и литературное чтение. В таблице 29 указано несколько характерных черт задач тестового типа по дисциплине «окружающий мир», включенных в состав олимпиады.

Таблица 29. Возможные характерные черты задач олимпиадного уровня по предметной дисциплине «Окружающий мир».

Вид задач Класс	Построение моделей	Группировка объектов (классификация)	Отнесение объекта к понятию	Обработка информации
2	Выявление взаимосвязи объекта и его схематичного отображения	Разделение объектов природы, отображенных на рисунках на несколько категорий, согласно их названию	Отбор из совокупности возможных вариантов наименования для группы объектов мира окружающей природы	Прочтение тестового материала, отбор явной информации по поставленному вопросу, осуществление выбора необходимого варианта из трех возможных
3	Внесение изменений в схематичное изображение или модель рассматриваемого в ходе урока процесса природы	Разделение объектов окружающего мира на категории с применением нескольких способов	Выявление ненужного элемента, а также отбор названия для той общности объектов, которые остались.	Прочтение тестового материала, отбор неявной информации по поставленному вопросу, осуществление выбора необходимого варианта из четырех возможных
4	Построение схематичного отображения или модели определенного процесса в природе из совокупности его компонентов.	Разделение объектов окружающего мира на категории с применением нескольких способов, согласно основаниям, которые определил сам ученик	Выявление ненужного элемента, а также отбор названия для той общности терминов из области естественных наук, которые остались.	Прочтение тестового материала, отбор неявной информации по поставленному вопросу, осуществление выбора необходимого варианта из четырех возможных, а также поиск причинно-следственных взаимосвязей

Аналитическая обработка данных, которые были приведены в таблице, показала, что задачи всех рассматриваемых видов усложнялись с каждым годом

обучения (со второго по четвертый классы). Данная система задач олимпиадного типа помогает эффективно оценить УУД учеников начальных классов, в согласии со стандартами обучения. Их проведение имеет особое значение для тех школьников, которые отличаются своими способностями и высокой мотивацией.

Использование в процессе оценки познавательных учебных действий различных методических приемов подразумевает под собой работы творческого и практического характера, проектную деятельность, а также самооценивание учащихся. Не менее важное значение для мотивирования учащихся к процессу учебы имеет использование компонентов ИКТ, в частности при проведении тестов. Дадим характеристику части вышеназванных оценочных методик: задачи проектного характера и метапредметную игровую деятельность «Интеллектуальный квест». Их можно использовать как для всего учебного учреждения в целом, так и для отдельных учебных классов. В контексте проведенного автором эксперимента данные методики были применены в экспериментальных группах учащихся вторых, третьих и четвертых классов [20, С. 10-15].

По нашему мнению, оценка учебных результатов с применением игрового подхода, не только нивелирует негативные эмоции и стрессовые состояния учеников начальных классов при реализации оценочной деятельности, но и увеличивает их заинтересованность в процессе познания. Основной целью проведения *квест-игры* было выявление наиболее объективных результатов уровня развития учебных действий универсального характера, в частности логического типа, а также составление рейтинга учащихся в зависимости от полученных ими баллов.

Квест – это взаимозависимый ряд задач, состоящих из совокупности заданий, причем для того, чтобы совершить переход к каждому последующему из них, необходимо обязательно решить предыдущие. Игра по типу квеста, которая проводилась в контексте данного эксперимента была предназначена для оценки таких типов логических учебных действий, как: выстраивание

аналогической связи, соотнесение понятий, обобщение объектов; определение связей между причиной и ее следствием; построение рассуждения; осуществление вывода; реализация группировки согласно определенным в задании основаниям; создание схематичного изображения или модели для того, чтобы решить задание.

Квест-игра может включать в свой состав тридцать задач, которые будут построены согласно приведенным выше взаимосвязанным логическим учебным действиям. Блоки данных задач формируются согласно содержательной структуре любых пяти учебных дисциплин, таких как иностранный (английский) язык, математика, окружающий мир, литературное чтение и т.д.

В процессе реализации эксперимента применялся электронный игровой формат, благодаря чему оценка степени сформированности учебных действий могла происходить с минимальными временными затратами на сам ход игры и проверку результатов, а также при одновременном задействовании сразу многих участников.

По мнению М.В. Дубовой, Н. М. Толковой и других учёных, такие проекты, представляет собой результативный инструмент дидактического характера, который стимулирует учащегося к проектной деятельности [58, С. 56-67], [170, С. 225-227], [76] .

Ниже приведен пример проектной задачи, разработанной и реализованной нами в ходе проведения экспериментального исследования.

1. Предлагаемый проект называется «Хищные растения»

2. Суть поставленной проблемы:

Ребята, если вы считали, что хищных растений в природе быть не может, и все это только фантастические выдумки, то вам будет интересно узнать, что это не так! Хотя это и удивительно, но на Земле существует около пяти сотен разновидностей растений-хищников. Они, при помощи хитрых методов, «заманивают» животных и добывают с их помощью необходимые для существования полезные вещества.

3. Комплекс задач, которые дают характеристику разрешению проблемной ситуации:

3-1. Задача на формулировку предположения о возможном решении проблемной ситуации:

Сделайте предположение: зачем хищные растения «съедают» различных насекомых? Могут ли они нанести вред человеку? Можно ли наблюдать плотоядные растения в том регионе, где вы проживаете?

3-2. Задача, направленная на нахождение информации о проблеме:

Попытайтесь найти в каких-либо информационных источниках описание таких плотоядных растений, как жирянка и венерина мухоловка. Определите особенности их внешнего вида и «поведения», а также изучите то, как обезопасить себя при встрече с таким растением.

3-3. Задача на реализацию конечного продукта проектной работы:

Сделайте доклад о найденных вами данных, добавив в него изображения, или же подготовьтесь к презентации результатов по изученной проблеме. Продемонстрируйте результат проведенного проектного исследования другим ученикам вашей школы.

4. Выводы о проведенной проектной работе.

Сделайте необходимые выводы по результатам проведенной работы, вы бы хотели что-то сделать по-другому?

В таблице 30 приведены структурные элементы проекта для того, чтобы подтвердить результативность его применения в роли инструмента для оценки познавательных УУД.

Таблица 30. Аналитическое рассмотрение структурных элементов проекта, как инструмента для оценки познавательных учебных действий универсального характера у учеников начальных классов.

№ п/п	Структурные элементы проекта	Подлежащие оценке познавательные учебные действия
1.	Тематическое наименование проектной работы	Способность обозначить цель познавательного процесса самостоятельно.
2.	Характеристика	- аналитическое рассмотрение объектов для того, чтобы

	проблемы	<p>выявить их наименее и наиболее существенные признаки;</p> <ul style="list-style-type: none"> - осмысленное чтение, а также отбор его необходимой разновидности, согласно поставленной цели; - обозначение проблемной ситуации, продумывание дальнейших шагов для решения поисковых и творческих проблем; - приведение отдельных элементов к цельной структуре, путем осуществления синтеза; - определение информационной структуры.
3-1.	Совокупность задач, которые дают характеристику возможному решению проблемной ситуации	<ul style="list-style-type: none"> - построение гипотез, а также их разьяснение и перепроверка; - обозначение критериев и необходимых оснований для реализации сериации, сравнения и группировки объектов; - определение взаимосвязи между причиной и следствием; - выбор без помощи педагога методов разрешения проблемных ситуаций различной направленности; - построение цепочки логических суждений.
3.2.	Задача, направленная на осуществление поиска необходимой информации	<ul style="list-style-type: none"> - поиск и фиксация необходимых информационных данных (в частности, с применением ИКТ); - приведение информации к цельной структуре; - трансформация схематичного изображения или модели для того, чтобы обозначить законы общего характера в исследуемой дисциплине; - определение доказательств; - построение письменного или устного речевого высказывания.
3.3.	Задача, направленная на реализацию конечного продукта проектной работы	<ul style="list-style-type: none"> - выбор методов разрешения поисковых и творческих проблем; - выявление оптимальных методов разрешения задач учебного характера, согласно определенным условиям; - трансформация объекта в знаковую, символическую или графическую модель.
4.	Выводы о проведенной проектной работе	<ul style="list-style-type: none"> - построение письменного или устного высказывания; - оценка проведенной проектной работы и ее результатов, рефлексия.

Однако необходимо уточнить, что, несмотря на важность всех составляющих элементов проекта для оценки учебных действий познавательной направленности, структурно-смысловое содержание предложенных задач является ориентировочным, в процессе их включения в образовательный процесс начальной школы, они могут быть дополнены, пересмотрены, или упрощены, что также утверждает А.В. Любченко [100, С. 60-62].

М.В. Дубова высказывает мнение о том, что школьник должен иметь возможность внести изменения в первоначальный план решения задачи, который был определен педагогом, чтобы реализовать свои собственные, наиболее значимые и интересные для него самого пути ее решения. При этом крайне важно, чтобы учитель мог рассмотреть рациональную сторону в действиях школьника, а также, проявив достаточную корректность, внести в них необходимые поправки [58, С. 56-67].

В процессе реализации формирующего этапа данного исследования в экспериментальных учебных группах был применен комплекс подобных проектных задач, в особенности сформированных с ориентацией на региональные элементы. Например: «Вершины гор», «Растения Республики Таджикистан, которые обладают лекарственными свойствами», «Красная книга Таджикистана» и другие.

Реализация мониторинга степени развития рассматриваемого типа учебного действия учеников начальных классов позволила выявить степень владения УУД, а также возможные затруднения, дать прогностическую оценку учебному процессу в будущем и обозначить те шаги, которые необходимы для увеличения степени сформированности учебных действий у младших школьников.

В процессе проведения опытно-экспериментальных работ нами была сформирована и внедрена в экспериментальные классы система мониторингов, базовыми измерителями которых стали контрольные работы комплексного характера.

Использование мониторинга, как элемента для оценки учебных результатов учеников начальных классов, является важным для увеличения качества его образовательной деятельности. Это связано с тем, что мониторинговое исследование помогает определить методы получения обратной связи, которая, в свою очередь, предоставит необходимую информацию о том, насколько соответствуют полученные показатели работы системы образования региона поставленным ею целям и задачам. Помимо

этого, мониторинг помогает улучшить уровень учебных достижений у отдельно взятых учеников. Внедрение в образовательную практику проверенных во время мониторингов измерительных и контрольных инструментов, помогает сделать процесс оценки более объективным, а также определить необходимую стратегию работы как с целым классом, так и с отдельно взятыми школьниками. В рамках диссертационного исследования, через осуществление мониторинга в экспериментальных группах, оценивалась степень развития учебных действий познавательного характера у учеников начальных классов.

Мониторинг был реализован у учеников экспериментальных групп на формирующем этапе исследования.

В качестве *цели* мониторингового исследования было обозначено определение степени развития учебных действий познавательной направленности у учеников вторых, третьих и четвертых классов, а также выявление динамики связанных с этими уровнями показателей. Участниками мониторинга были 714 учеников и 20 учителей начальных классов средних общеобразовательных учреждений №50, 91 города Душанбе и №1, 98 города Турсунзаде. В каждой школе был выбран один экспериментальный класс.

Нами в ходе экспериментального исследования были выявлены несколько *направлений* проводимого мониторинга:

1) Определение, путем анализа, степени развития учебных действий познавательного характера у школьников вторых (в 2021 г.), третьих (в 2022 г.) и четвертых (в 2023 г.) классов;

2) Определение динамических показателей развития рассматриваемых УУД у данных школьников (с 2021 по 2023 год);

3) проведение в период с 2021 по 2023 гг. сравнения развития УУД познавательного характера у школьников вторых, третьих и четвертых классов согласно вариативным учебно-методическим комплексам.

Аналитическая обработка выявленных итоговых результатов оценки степени развития учебных действий познавательной направленности у младших школьников позволила сделать следующие *выводы*:

1) Итоговые результаты проведенной исследовательской работы показали, что есть типы учебных действий познавательной направленности, которые развиты у младших школьников на наиболее высоком уровне. В частности такие, как:

- способность определить закономерности в числовых рядах и самостоятельно их продолжить;
- осмысленное чтение, способность свободно ориентироваться в текстовом материале, а также разделять его на составные части;
- осуществление анализа с применением определенных в задаче признаков.

2) После реализации исследовательской работы, были выявлены некоторые затруднения в развитии учебных действий познавательного характера у учеников начальных классов. Наименее сформированными оказались такие навыки как:

- группировка объектов по заданным, или определенным самостоятельно, признакам;
- выявление связи между методом решения задания и его условием, определение наилучшей стратегии и способность к решению заданий логического типа;
- построение логической цепочки суждений, а также доказательств при помощи символов и знаков;
- сравнение объектов, согласно определенным в тексте конкретной задачи критериям;
- построение младшим школьником письменного и устного речевого высказывания.

3) На основании полученных результатов экспериментального исследования были обозначены комплекты учебно-методического содержания, которые имеют значительную ориентацию на формирование учебных действий познавательной направленности. Лучшие показатели оказались у школьников, которые проходили обучение по учебно-методическим программам «Планета

знаний», «Перспектива», системе Д.Б. Эльконина - В.В. Давыдова и «Начальная школа 21 века».

Для педагогов экспериментальных классов, которые применяли определенные выше педагогические и организационные условия, а также обозначенную модель оценки степени развития УУД познавательной направленности, были сформулированы *рекомендации* методического типа, а также проведен ряд *обучающих мероприятий*, в частности мастер-классы, практикумы, творческие микрогруппы, семинары и так далее.

Таким образом, была проведена деятельность по организации семинаров методического характера, для рассмотрения предложенной модели оценки развития познавательных учебных действий, а также обсуждение ее внедрения в педагогическую стратегию обучения базовых экспериментальных общеобразовательных учреждений.

Во время семинаров, которые были проведены с периодичностью в несколько недель, педагоги совместно рассматривали наиболее важные вопросы, а также вносили предложения по разрешению возникающих затруднений и адаптации рассматриваемой модели к современным условиям учебного процесса.

Программа семинаров методического типа для педагогов начальной школы.

Семинар № 1. Проведение диагностического исследования того, насколько учителя младших классов подготовлены к оценке УУД школьников.

Семинар № 2. Содержательная структура процесса оценивания. Понятие УУД познавательного характера, а также их сущность и классификация:

- отличительные черты таких понятий как «универсальные учебные действия» (УУД), а также «УУД познавательной направленности»;
- разделение рассматриваемых учебных действий на различные группы;
- отличительные черты общеучебных универсальных познавательных действий, а также описание тех из них, которые развиваются у младших школьников в учебном процессе;

- отличительные черты логических универсальных учебных действий.

Семинар № 3. Целевое назначение оценочного процесса, в частности в области периодической оценки УУД познавательной направленности:

- значение оценочного процесса в обучении детей младших классов;
- степень развития навыка самооценивания УУД у учеников начальных классов;
- аналитическое рассмотрение организационного процесса, направленного на оценку степени развития учебных действий учителем и самими школьниками в рамках урочного занятия.

Семинар № 4. Модель, предназначенная для оценки степени развития учебных действий познавательной направленности у учеников начальных классов:

- базовые принципы и основополагающие подходы к оценке УУД учеников начальных классов;
- наиболее результативные инструменты и методические приемы для оценки развития учебных действий познавательной направленности, которые согласуются с современными стандартами образования;
- составление педагогом индивидуального сценария процесса оценки познавательных учебных действий учеников, на базе предложенной модели.

Семинар № 5. Каким образом осуществлять оценочный процесс? Основные уровни оценки УУД познавательной направленности у учеников начальных классов, а также относящиеся к ним показатели и критерии:

- осуществление комплексной оценки степени развития познавательных УУД учеников начальных классов, указанных в предметных стандартах и учебных планах;
- оценка развития общеучебных УУД учеников начальных классов;
- оценка развития логических УУД учащихся младших классов.

После того как все семинары завершились, с педагогами была проведена индивидуальная консультационная работа. После окончания этих двух этапов мониторинга была определена необходимость в формировании рекомендаций

методического характера для педагогов, касательно процесса оценки рассматриваемых учебных действий.

Основные рекомендации методического характера для педагогов начальных учебных учреждений, касательно организации оценочного процесса, которые предназначены для выявления степени развития учебных действий познавательной направленности у учащихся:

1. Для того чтобы определить наиболее объективные результаты оценочного процесса, в условиях внедрения технологий формирующего, критериального и развивающего оценивания, необходимо использовать в учебной практике комплекс инструментов и методов, которые соответствуют рассмотренной выше модели оценки степени развития познавательных учебных действий учеников начальных классов.

2. Необходимо привести деятельность, ориентированную на развитие учебных действий познавательной направленности, к единой системе. При этом нужно уделять пристальное внимание тем УУД, которые развиты у младших школьников Республики Таджикистан меньше всего:

- сравнительный анализ объектов согласно заданным критериям;
- построение логической связи между методом решения поставленной задачи и ее условием, навык решения задач логического типа, а также осуществление выбора более эффективной стратегии из нескольких возможных;
- построение письменного и устного речевого высказывания;
- группировка (классификация) объектов согласно определенным в задании признакам, или выбранным самим учащимся основаниям.

3. Если в образовательном процессе применяются учебно-методические программы, которые позволяют развить познавательные УУД недостаточно эффективно, нужно включать в учебную деятельность элементы, формирующие не только высокие предметные результаты, но и те, что развивают учебные действия познавательной направленности.

4. Педагогам необходимо придерживаться определенных *требований организационного характера* по отношению к оценке учебных навыков младших школьников, в том числе таких, как:

- осуществление дифференциации в учебном процессе, под которой подразумевается учет не только личностных особенностей каждого школьника, специфических черт учебных дисциплин и их отдельных тематических разделов, но и использование адекватных методов оценки, следование педагогическому такту;

- применение различных форм оценки с целью осуществления ее развивающей, воспитательной и учебной задачи, а также повышения интереса школьников к контрольно-оценочной деятельности;

- индивидуально-личностный подход к оценке, под которым подразумевается фиксация результатов работы каждого школьника, а не подмена их итогами коллективной работы всего класса или группы;

- осуществление максимально объективной оценки, исключающей субъективные выводы и суждения учителя, которые могли возникнуть в следствие недостаточного внимания к индивидуально-личностным особенностям учеников, или же предвзятостью по отношению к кому-либо из них;

- требования педагогов, которые осуществляют процесс оценки учебных результатов школьников определенного класса, должны быть согласованы и едины;

- процесс оценки должен носить всесторонний характер, охватывать всю совокупность базовых разделов образовательной программы, а также определять степень развития не только результатов по конкретным дисциплинам, но и познавательных УУД учащихся младших классов;

- систематический и регулярный характер реализации оценочной деятельности на различных ступенях обучения;

5. В процессе организации системы оценки развития универсальный учебных действий познавательной направленности у учеников начальных классов необходимо следовать нескольким *принципам*:

Принцип №1. Оценке подлежит любое познавательное УУД, которое является наиболее успешным, а отметку школьник получает только за решение полноценного задания, направленного на применение полученных познаний.

Принцип №2. Педагог выставляет отметку школьнику за решение блока задач, или отдельно взятого учебного задания, которое показывает степень усвоения им какого-либо умения или действия.

Принцип №3. Если задачи относятся к новому тематическому блоку, то педагог выставляет отметку школьнику, только если последний согласен с этим, так как в процессе получения и усвоения не знакомых ранее познаний и навыков по конкретной дисциплине, ученик имеет право на совершение ошибки. Однако в процессе решения задач контрольной комплексной работы, педагог выставляет отметки всем школьникам, так как она выявляет знания и навыки всей группы учеников, полученные за конкретный учебный период. Тем не менее у каждого школьника должна быть реализована возможность, как минимум однократно, передать ее на более высокую отметку.

Принцип №4. Формирование оценки происходит в процессе диалога школьника и педагога, обосновывается мнением их обоих. Это значит, что должна быть учтена самостоятельная оценка своей работы учащимся. Ему необходимо иметь возможность оспорить полученную отметку при приведении достаточных аргументов для этого.

Принцип №5. Отметки должны быть выставлены в ученический дневник, или учительский журнал в зависимости от базового познавательного УУД, которое формируется в момент решения определенной задачи;

Принцип №6. Итоговая отметка отражает уровень учебной подготовки, который школьник показал в течение заданного периода образовательного процесса. Она показывает уровень учебных результатов, которые он достиг, и представляет собой средний арифметический показатель полученных за период

отметок, а также тех из них, которые были поставлены педагогом за решение работ, предусмотренных стандартами образования. При этом берется в учет возможность их доработки.

6. Педагогам необходимо соблюдать требования организации и проведения итоговых работ комплексного характера, в частности такие, как:

- подготовка школьников к решению метапредметных задач;
- инструктаж учеников перед началом проведения работы;
- использование в процессе нескольких вариантов работы;
- осуществление помощи школьникам стимулирующего и направляющего характера в процессе работы, если это потребуется;
- контроль работы школьников при переходе к задачам, относящимся к разделу дополнительных.

Формирующий этап проведенного исследования подразумевал внедрение предложенной модели оценки степени развития учебных действий познавательной направленности учеников начальной школы в учебный процесс начальных образовательных учреждений экспериментальных классов в городах Душанбе и Гурсунзаде. При этом соблюдался ряд условий педагогического и организационного характера, в частности таких, как: пересмотр традиционных методов оценки учебных результатов, а также применение наиболее эффективных способов оценивания, соответствующим стандартам образования; реализация диагностических мероприятий для выявления степени развития определенных типов УУД учеников; повышение компетентности учителей в сфере оценивания учебных результатов младших школьников, в частности их универсальных учебных действий познавательной направленности.

2.3. Основные результаты апробирования модели формирования познавательных способностей учащихся начальных классов в современных условиях

После реализации формирующего этапа экспериментального исследования, был скоординирован и выполнен контрольный этап, который должен определить, насколько эффективной оказалась выполненная работа.

Параграф 2.3. дает характеристику результатам оценки степени развития УД познавательной направленности у учеников начальных классов двух групп: экспериментальной и контрольной. Также в его содержании отражены динамические изменения полученных показателей относительно контрольной фазы проведенной работы, а также выводы, которые были сделаны по итогам всего экспериментального исследования.

Контрольный этап исследования проходил в период 2022-2023 учебного года. При этом были применены те же способы оценки, что и в ходе констатирующего этапа.

Итоговые показатели оценки того, насколько развиты оказались учебные действия познавательной направленности у учеников четвертых классов двух групп: экспериментальной и контрольной, были отражены в форме таблиц, изображений и диаграмм.

Таблица 31. Оценка степени развития учебных действий познавательной направленности базового уровня у учащихся четвертого класса в двух группах

Учебные действия познавательной направленности базового уровня	Количество учащихся	Степень развития у учащихся ЭГ, в %	Количество учащихся	Степень развития у учащихся КГ, в %
Навык поиска информационных данных для того, чтобы ответить на заданный вопрос	142	86,6	143	66,4
Умение приводить собственные примеры на указанную группу (классификацию) объектов	142	91,3	143	74,1
Умение пользоваться общими методами решения полученных заданий	142	77,6	143	56,7
Применение символов и знаков при решении заданий учебной направленности	142	75,9	143	52,0
Умение анализировать отдельные слова в предложениях, чтобы определить несущественные и существенные критерии различных	142	74,1	143	53,8

частей речи				
Умение выделять орфограммы, применяя при этом приемы синтеза и анализа данных	142	86,8	143	67,7

После аналитической обработки полученных итоговых данных, были сделаны обобщенные выводы о степени развития учебных действий познавательной направленности младших школьников Республики Таджикистан, а также определены те виды УУД, которые являются наиболее и наименее развитыми у данной категории учеников. Таким образом, к завершению четвертого года обучения в младших классах, познавательные учебные действия базового уровня развиты у больше, чем у 70% школьников экспериментальной группы, а также больше, чем у половины учеников 4-го класса контрольной группы. У обеих групп в наибольшей степени развито **умение приводить собственные примеры на указанную группу (классификацию) объектов** (91,3% - экспериментальная группа, 74,1% - контрольная группа).

При этом, среди учебных действий познавательной направленности учащихся четвертого класса контрольной группы усвоенными в наименьшей степени оказались такие, как: Умение анализировать отдельные слова в предложениях, чтобы определить несущественные и существенные критерии различных частей речи (53,8%), применение символов и знаков при решении заданий учебной направленности (52,0%), умение пользоваться общими методами решения полученных заданий (56,7%). Следовательно, на рассматриваемом этапе исследования можно заметить существенные расхождения в результатах развития действий базового уровня у четвероклассников, принадлежащих к экспериментальной и контрольной группе.

Таблица 32. Оценка степени развития УД познавательной направленности повышенного уровня у учащихся четвертого класса в двух группах

Учебные действия познавательной направленности повышенного уровня	Количество учащихся	Степень развития у учащихся	Количество учащихся	Степень развития у учащихся
---	---------------------	-----------------------------	---------------------	-----------------------------

		ЭГ, в %		КГ, в %
Навык произвольного и сознательного поиска необходимого для решения заданий информационного материала	142	74,1	143	35,7
Навык решения заданий логической направленности	142	75,7	143	41,5
Навык применения информационных данных, отраженных в форме диаграммы	142	89,5	143	50,6
Навык произвольного и сознательного построения письменного речевого высказывания при пояснении лексики слов	142	71,2	143	38,1
Навык произвольного и сознательного аналитического исследования объектов при решении заданий учебного характера для того, чтобы определить важные признаки частей речи	142	86,6	143	55,2

На основании приведенных выше табличных данных можно сделать вывод, что разница в степени развития учебных действий познавательной направленности повышенного уровня у двух групп школьников является еще существенней, чем у тех, которые обладают УУД базового уровня. К окончанию четвертого класса подавляющая часть учебных действий повышенного уровня достаточно развита в среднем, у менее чем 50% школьников, которые относятся к контрольной группе. Более, чем половина школьников данной группы усвоили только несколько УУД, в частности такие как: навык применения информационных данных, отраженных в форме диаграммы (50,6%) и навык произвольного и сознательного аналитического исследования объектов при решении заданий учебного характера для того, чтобы определить важные признаки частей речи (55,2%). При этом среди показателей УУД, которые развиты у контрольной группы школьников меньше всего, можно отметить такие, как: навык произвольного и сознательного построения письменного речевого высказывания при пояснении лексики слов (38,1%) и навык произвольного и сознательного поиска необходимого для

решения заданий информационного материала (35,7%). Если сравнивать полученные результаты развития учебных действий повышенного уровня у контрольной группы на двух этапах эксперимента (констатирующем и контрольном), то они увеличились совершенно незначительно.

Если рассматривать показатели развития УД повышенного уровня у четвероклассников экспериментальной группы, то в наиболее значительной степени оказались сформированы такие из них, как: навык произвольного и сознательного аналитического исследования объектов при решении заданий учебного характера для того, чтобы определить важные признаки частей речи (86,6%) и навык применения информационных данных, отраженных в форме диаграммы (89,5%). Все остальные рассматриваемые УУД повышенного уровня достаточно развиты более, чем у 70% школьников данной группы.

Изучение среднеарифметических данных развития рассматриваемого типа учебных действий у четвероклассников, показало, что в двух группах учащихся (экспериментальной и контрольной) они находятся на различных уровнях. Более наглядно это можно увидеть с помощью диаграмм, отраженных на рисунке №5.

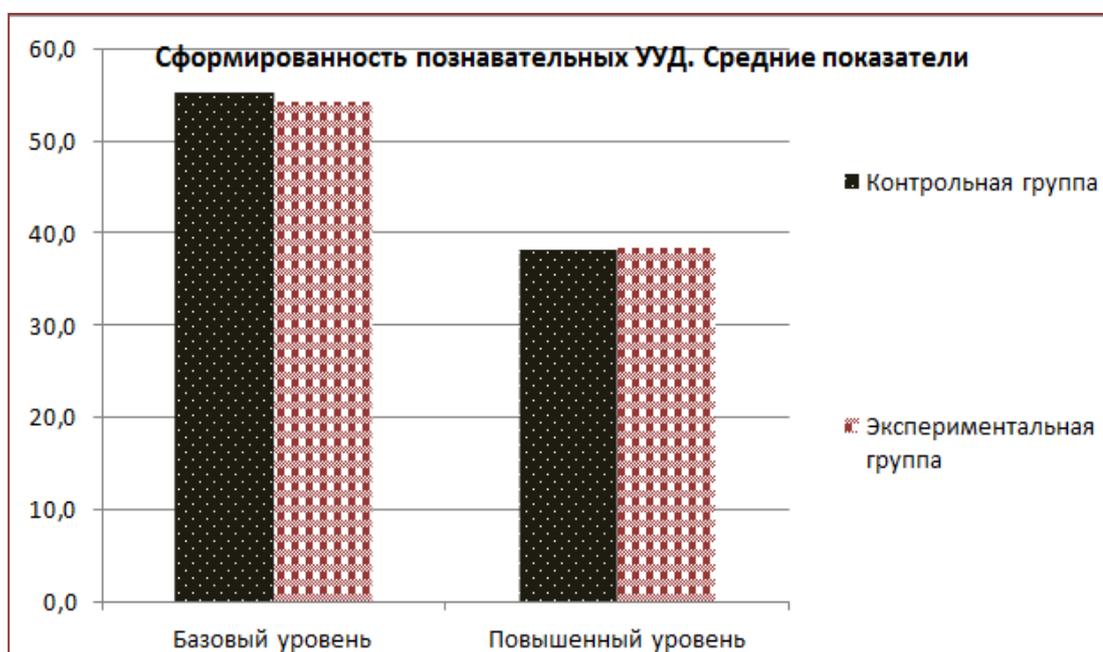


Рисунок 5. Средние показатели степени развития учебных действий познавательной направленности у четвероклассников в двух группах (ЭГ и КГ)

Следовательно, итоговые результаты степени развития действий познавательной направленности базового уровня у учеников 4-х классов контрольной группы увеличились с 55,1% до 61,8%, а у школьников экспериментальной группы процент повысился более значительно – с 54,6% до 82,1%. Если рассматривать динамику, характерную для учебных действий повышенного уровня, то можно увидеть, что у учеников 4-х классов контрольной группы они выросли с 38% до 44,2%, а у школьников экспериментальной группы - с 38,3% до 79,4%. Таким образом, на завершающем этапе экспериментального исследования две группы учащихся имели существенные различия относительно того, насколько развиты у них учебные действия познавательной направленности.

Если в контрольных группах процент учащихся, которые улучшили степень развития УУД оказался не слишком существенным, то в экспериментальных группах он вырос достаточно значительно. В экспериментальных классах произошли существенные изменения показателей сформированности познавательных УУД, в то время как в контрольных классах показатели изменились незначительно. Обозначим основные объективные причины, которые обуславливают такую динамику.

Младшие школьники усваивают учебные программы, которые имеют в своей основе развитие не только результатов по предметным дисциплинам, но и познавательных и логических УУД учащихся. При этом, развитие учебных действий познавательной направленности у учеников экспериментальной группы происходило согласно предложенной модели и в соответствии с определенными условиями педагогического и организационного характера. Благодаря этому, динамика развития показателей развития УУД в экспериментальной группе учеников оказалась достаточно высокой.

Помимо этого, итоговые выводы о полученных результатах развития учебных действий познавательной направленности у школьников были сформулированы исходя из, определенных в рамках экспериментального исследования, уровней, показателей и критериев.

Таблица 33. Показатели оценки степени развития учебных действий познавательной направленности у четвероклассников на начальный и итоговый этапы исследования

Группы школьников		Степень развития УУД познавательной направленности							
		1		2		3		4	
		Начальный этап	Итоговый этап	Начальный этап	Итоговый этап	Начальный этап	Итоговый этап	Начальный этап	Итоговый этап
КГ	%	33%	29%	25%	24%	23%	27%	19%	20%
	чел	78	69	59	57	55	64	45	48
ЭГ	%	31%	18%	28%	19%	24%	36%	17%	27%
	чел	74	43	67	45	57	86	40	64

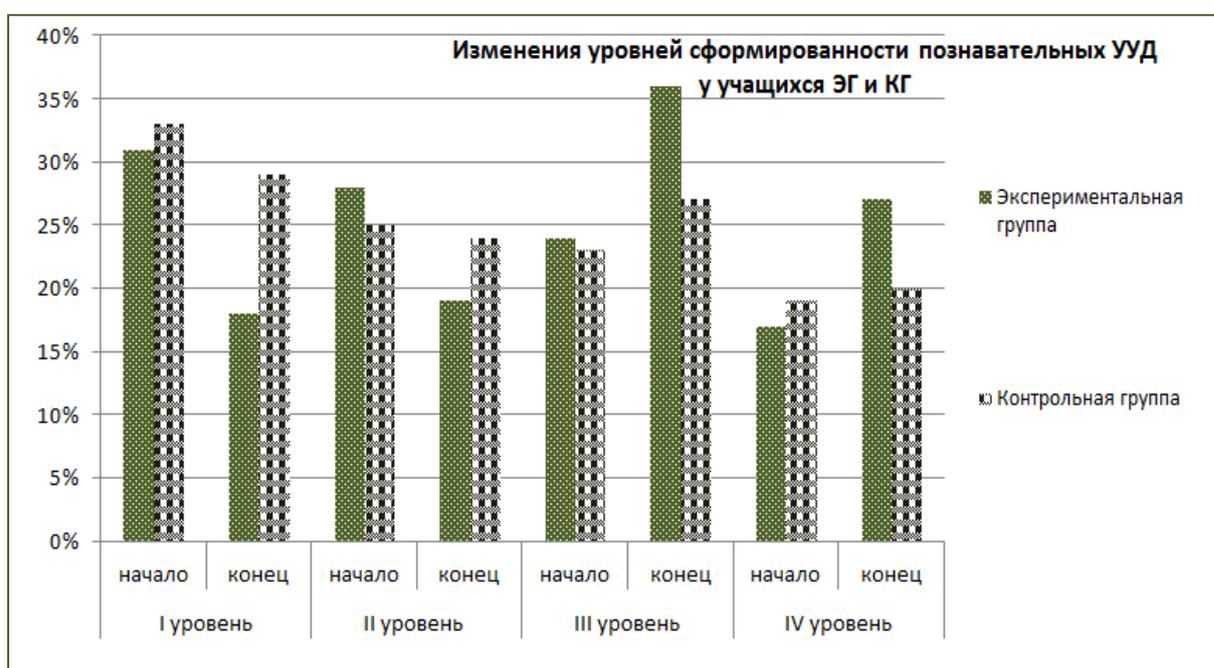


Рисунок 6. Динамика уровней развития учебных действий познавательной

направленности от начального до итогового этапа исследования.

Исходя из приведенных выше данных, можно сделать вывод о том, что самый высокий четвертый уровень («Осуществление действий в ходе нетиповой учебной ситуации») развития учебных действий познавательной направленности у школьников из экспериментальной группы стал более высоким (17% на начальном этапе и 27% на итоговом этапе). У школьников контрольной группы данный уровень повысился не слишком значительно (19% на начальном этапе и 20% на итоговом). Самый низкий первый уровень («Ретрансляция знаний о конкретном действии») развития учебных действий познавательной направленности у школьников экспериментальной группы стал значительно меньше (31% на начальном этапе и 18% на итоговом), а у школьников контрольной группы снизился незначительно (33% на начальном этапе и 29% на итоговом). Согласно результатам проведенного исследования, можно сделать заключение о том, что значительный рост показателей развития рассматриваемых типов универсальных учебных действий у школьников экспериментальной группы был реализован благодаря внедрению в учебный процесс предложенной модели для оценки учебных действий познавательной направленности, а также ряда условий педагогического и организационного характера.

Для того чтобы подтвердить обозначенный выше вывод об итогах проведенного исследования, автором был применен двусторонний критерий Пирсона.

Гипотеза H_0 - уровни развития учебных действий познавательной направленности на итоговом этапе исследования у школьников контрольной и экспериментальной группы являются одинаковыми.

Гипотеза H_1 - уровни развития учебных действий познавательной направленности на итоговом этапе исследования у школьников контрольной группы ниже, чем у экспериментальной.

Для того чтобы проверить гипотезу H_0 определим искомое значение показателя. Он оказался равен 39,2. Так как $\chi^2_{эмп} > \chi^2_{0,01}$ (значение равняется 11,345), данная гипотеза должна быть отклонена. Таким образом было подтверждено, что уровни развития учебных действий познавательной направленности на итоговом этапе исследования у школьников экспериментальной группы выше, чем у школьников контрольной группы.

Отсюда следует, что гипотеза данного экспериментального исследования является верной. Предложенная модель, а также условия педагогического и организационного характера для оценки развития учебных действий учеников начальных классов являются достаточно эффективными и приводят к наиболее успешному формированию УУД у младших школьников.

Выводы по 2 главе

1) В процессе исследовательской работы были обозначены понятия основных уровней развития УУД познавательной направленности, а также характерных для них критериев и показателей. Были выделены характерные черты всех четырех, определенных стандартами начального образования уровней, отражающих степень развития учебных действий:

- а) Ретрансляция знаний о действии;
- б) Осознание смыслового значения действия;
- в) Осуществление действий в ходе типовой учебной ситуации;
- г) Осуществление действий в ходе нетиповой учебной ситуации.

Рассмотренные уровни, а также показатели и основные критерии сформированности УУД познавательной направленности способствуют выявлению эффективности их развития в учреждении начального школьного образования с ориентацией на индивидуальные особенности каждого школьника. Благодаря этому становится возможна реализация наиболее объективной оценки рассматриваемых УУД у учеников младших классов.

2) Реализованный мониторинг на региональном уровне, как один из элементов оценки учебных результатов учеников начальных классов, имел существенное значение в улучшении качества образования, так как способствовал осуществлению обратной связи, которая в свою очередь предоставила данные о том, насколько полученные результаты работы системы образования региона соответствовали поставленным целям. Еще одно важное значение проведенного мониторинга состоит в том, что он улучшил учебные результаты всех школьников, рассматриваемых в отдельности.

3) Применение на практике проверенных в процессе мониторинга измерительных и контрольных инструментов, позволяет реализовать объективную оценку, а также применить итоговые результаты для разработки учебных маршрутов индивидуального характера, стратегию работы со всем учебным классом, или развивающей и коррекционной деятельности по отношению к отдельно взятым школьникам.

4) Достоверность данного экспериментального исследования была подтверждена с помощью статистической методики обработки итоговых показателей – двустороннего критерия Пирсона, а также детального анализа полученных результатов проведенной исследовательской работы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Экспериментальное исследование условий педагогического и организационного характера, необходимых для развития познавательных навыков учеников начальных классов подразумевало последовательное выполнение нескольких основных задач. Благодаря их решению удалось сделать выводы о результатах проведенной исследовательской работы.

Первая задача. Она заключалась в том, чтобы выявить характерные черты исторических этапов оценки учебных результатов. Проведенное историко-педагогическое аналитическое исследование показало, что в различные исторические периоды развития отечественного образовательного процесса, балльная оценочная система довольно часто становилась объектом критики различных исследователей. В результате частых споров между теми, кто был за безотметочное оценивание и теми, кто поддерживал балльную систему, баллы то отменялись в учебной оценочной практике, то возвращались снова.

Рассматриваемые события в рамках исследовательской работы были разделены на несколько этапов: первый этап - развитие балльной системы оценки учебных результатов; второй этап - трансформация и критика балльной системы оценки учебных результатов; третий этап - безотметочный учебный процесс; четвёртый этап - возвращение к балльной системе оценивания; становление альтернативных оценочных систем в образовании.

Благодаря определению вышеупомянутых исторических этапов, удалось провести анализ тех инструментов, методов и форм оценки учебных результатов, которые применялись в разные периоды отечественного образования. Оценочными средствами и формами на протяжении различных исторических этапов являлись письменные и устные доклады, тесты, ведение учащимися дневников, беседы педагога со школьниками, учебные отчеты о прочитанных произведениях и т.д. Безусловным преимуществом современных оценочных форм, которые являются альтернативой балльной оценке, авторы данного исследования считают обеспечение школьнику возможности выбирать

свою индивидуальную траекторию учебного процесса, собственного темпа усвоения программного материала, принятие на себя ответственности за рабочий процесс и его результат. Экспериментальное исследование показало, что именно в условиях учебного процесса, носящего развивающий характер, наиболее применим современный оценочный инструментарий: «зачтено, или не зачтено», «волшебные линейки», портфолио, словесное рассуждение и т.д. Осуществляется оценочный подход, основанный на критериях, который является базой контрольно-оценочного процесса. При таком подходе оценка учебных результатов школьников происходит в согласии с личностными и содержательными критериями. Это имеет особое значение в рамках начального общего образования. Именно по отношению к оценке учебных результатов учеников начальных классов, авторы считают исследование такого подхода чрезвычайно актуальным, а также способным решить многие затруднения в образовании младших школьников, которые возникают в связи с недостаточным развитием их способности к самостоятельному оцениванию, ограниченной информативности и индивидуализации учебной деятельности [1-А], [2-А].

Вторая задача. В ходе решения данной задачи подразумевалось аналитическое исследование информационных источников педагогической и психологической науки, а также их методических подходов, выявление сущностной структуры процесса развития учебных действий познавательной направленности у младших школьников согласно системно-деятельностному подходу. В рамках данной исследовательской работы данный подход был обозначен как процесс, совмещающий в себе два аспекта – хода и полученного результата, который осуществляется самим школьником и его педагогом в форме самостоятельного оценивания. При этом определен эталон, который соответствует определенным критериям развития универсального учебного действия и имеется суждение об уровне качества осуществленной работы. Ключевая структура процесса развития познавательных навыков младших школьников связана со способностью обучаться, то есть той системой действий,

которая позволяет ребенку самостоятельно организовывать учебный процесс, эффективно осваивать новые учебные навыки и познания. Специфику оценки познавательных способностей обуславливает сущностная структура данных действий. Учебные действия познавательной направленности, будучи метапредметными, являются психологической базой и важнейшим условием эффективности решения школьниками задач по предметным дисциплинам [4-А].

Третья задача. Она заключалась в выработке и применении на практике в рамках экспериментального исследования модели развития познавательных УУД, а также организации необходимых условий педагогического и организационного характера для ее реализации в учебном процессе. Полученные результаты констатирующего этапа экспериментальной работы показали, что необходимо внести комплекс изменений в организационный процесс оценки рассматриваемых учебных действий в рамках учреждений общего начального образования.

В процессе исследовательской работы выявлены условия педагогического и организационного характера, необходимые для развития познавательных учебных действий учеников начальных классов. Они должны обеспечивать полноту, смысл и целостную структуру, а также эффективность процесса оценивания в младших классах. Внедрение условий педагогического и организационного характера, в частности таких, как: изменение содержательной структуры традиционной оценочной процедуры и ее методов; внедрение различных приемов и способов оценки познавательных учебных действий; мониторинговые мероприятия, направленные на выявление эффективности учебного процесса, причин возникающих затруднений, а также прогностическую оценку развития учебного процесса в будущем; реализация мероприятий обучающего характера (открытые показы педагогической деятельности, практикумы и семинары, мастер-классы, конкурсы и т.д.), а также составление рекомендаций по отношению к методике развития

познавательных УУД учеников начальных классов для педагогического состава, делают рассматриваемым процесс наиболее эффективным.

Предложенная модель развития учебных действий учеников начальных классов включает такие блоки, как: *методологический*, сочетающий в себе основную цель исследования, принципы оценки (комплексная структура, включение критериев и уровней, открытость, приоритетное значение самостоятельной оценки, различие оценочных форм), а также базовые подходы, которые послужили его основой (аксиологический, системно-деятельностный, культурологический, личностно-ориентированный и антропологический); *содержательно-операционный*, дающий характеристику основным оценочным **формам** (индивидуальное, фронтальное, самостоятельное оценивание, групповое и комбинированное), **методам** оценки (практические работы, письменный и устный опрос, предварительное, текущее, периодическое и итоговое оценивание, наблюдение, тестирование, творческие работы, игровые методики, в том числе квесты, самостоятельное оценивание, проверка домашних заданий, проекты, контрольные работы и т.д), а также **средствам** оценивания (задачи практического и учебного характера, комплексные работы, диагностические методы для развития учебных действий, задачи ситуационного типа и т.д.); *критериально-результативный*, включающий уровни развития рассматриваемого типа учебного действия, относящиеся к ним показатели и критерии, а также характеристика полученных результатов.

Практическое применение предложенной модели с обеспечением вышеупомянутых условий педагогического и организационного характера для реализации оценочного процесса, подразумевает помимо выявления результативности оценочных мероприятий в младших классах, которые предназначены для определения степени эффективности развития познавательных навыков, индивидуальное оценивание развития учебного действия. Это подразумевает как самостоятельную оценку, так и мотивацию школьников к развитию собственных УУД [5-А].

Четвертая задача. На формирующем этапе экспериментального исследования была применена в учебной практике предложенная модель развития учебных действий познавательной направленности, благодаря организации необходимых для этого условий. В связи с этим были выявлены основные уровни развития рассматриваемых учебных действий, а также связанные с ними показатели и критерии. Предложенная модель развития познавательных УУД включает в себя четыре уровня: первый – ретрансляция знаний о действии, второй – осознание смыслового значения действия, третий – осуществление действий в ходе типовой учебной ситуации, четвертый – осуществление действий в ходе нетиповой учебной ситуации. При этом первые 2 уровня являются базовыми («школьник научится»), а 4 уровень – повышенный («у школьника появится возможность научиться»).

Контрольный этап экспериментального исследования позволил определить динамику развития познавательных учебных действий учеников начальной школы, а также констатировал эффективность предложенной модели и условий педагогического и организационного характера.

Так как оценка учебных результатов учеников начальной школы представляет собой достаточно комплексное и сложное явление, рассматриваемые в данной диссертации аспекты не являются изученными до конца. Некоторые компоненты рассматриваемой проблемы должны быть исследованы в будущем. В частности, для дальнейшего рассмотрения можно предложить вопросы развития коммуникативных и регулятивных УУД учеников начальных классов, или оценку учебных результатов учащихся средней и основной школы.

Можно утверждать, что в рамках проведенной исследовательской работы были решены поставленные задачи, реализована ее основная цель, подтверждена экспериментальным путем выдвинутая гипотеза. Результаты данной диссертационной работы не исключают возможность более глубокого исследования поставленной проблемы, а также продолжения дальнейшего исследования в данной области [3-А], [6-А].

Рекомендации по практическому применению результатов исследования:

1) Для формирования и развития познавательного интереса необходимы ряд внешних и внутренних условий:

- осознание ребенком ценности добываемых знаний;
- взаимоотношения партнерства между наставником и подопечным;
- благоприятная, творческая атмосфера в коллективе;
- наличие условий, необходимых для достижения успеха;
- обязательная оценка достигнутых успехов и обозначение их ценности;
- наличие условий, при которых возможно раскрытие потенциала каждого.

2) Качественная работа педагога по формированию познавательного интереса приводит к тому, что интерес становится характеристикой личности, в результате чего учащийся уже не нуждается в постоянном контроле – для него получение новых знаний становится потребностью, причем навыки познавательной деятельности закрепляются настолько, что он свободно пользуется ими не только в предметной, но и в надпредметной деятельности.

Учащиеся начальных классов в силу возрастных особенностей наиболее восприимчивы к педагогическому влиянию, важно использовать это время для закладки фундамента будущей успешной учебной деятельности, формирования мотивации к ней не в последнюю очередь за счет развития познавательного интереса.

3) Наиболее благоприятным возрастом для формирования познавательного интереса считаются период между подростковым возрастом и молодостью, однако нам кажется, что в это время на первый план у учащихся выходят несколько иные приоритеты, многие их поведенческие паттерны уже сформировались, они не так подвержены педагогическому воздействию, как младшеклассники.

4) В первые школьные годы у ребенка меняется основной вид его деятельности, состав и значимость окружающих его взрослых, идет активный поиск собственной линии поведения, параметров самооценки и оценки

ровесников. В этот период отношение учащихся к различным дисциплинам чаще всего определяется психофизиологическими факторами и уровнем развития интеллекта, поэтому редко бывает однородным. Младшие дети в большой степени склонны руководствоваться эмоциями, им свойственно интересоваться всем необыкновенным, выходящим из ряда привычных вещей и явлений.

5) В этом возрасте дети в еще большей степени стремятся копировать старших, причем не только своих близких, но и представителей различных профессий, подражая их формату общения и поведения. Это отражается, в том числе, и на выборе игр – превалируют интеллектуальные развлечения, требующие сосредоточенности на правилах, предполагающие не только поощрение, но и «наказание» игрока.

6) Благодаря закреплению способности к более продолжительной работе с текстом, младшеклассник имеет возможность увеличивать словарный запас на полтора-два десятка слов каждый день, а это значит, что он получает дополнительные возможности к самовыражению за счет более точного и эмоционального донесения своей мысли до собеседника. В этом возрасте они не просто учатся общаться с большим числом людей, но и осваивают навыки самопрезентации, потому что ищут свое место в мире, а для этого уже недостаточно собственного мнения о самом себе – они очень зависят от мнения окружающих, поэтому хотят повлиять на него, демонстрируя свои новые умения и навыки, как существующие реально, так и воображаемые.

7) В этом возрасте учащиеся редко отдают предпочтение одной дисциплине, их больше интересует процесс обучения и новые знания в целом. Иногда они, в силу своей неопытности, предпринимают попытку разобраться в вопросах более сложных, чем доступный им уровень, однако очевидные трудности заставляют их отступить.

Да и в целом они еще слишком малы, чтобы проявлять увлеченность достаточно долго, упорно трудиться ради достижения результата даже в тех

случаях, когда что-то их, судя по первоначальной реакции, сильно заинтересовало.

8) Младшеклассникам свойственно восприятие окружающей действительности скорее посредством чувств, чем при помощи разума. Для них очень важна эмоциональная сфера, на которую воздействует масса факторов, а потому она менее стабильна. Этой причиной обусловлены и резкие перепады настроения учащихся, в том числе и потеря интереса к только что занимавшему их предмету, и активность в проявлении эмоций (например, неадекватная реакция на критику со стороны учителей и одноклассников). Все эти особенности следует учитывать в работе по формированию познавательного интереса.

9) Нынешние школьники приобщаются к гаджетам с младенческого возраста, оградить их от этого не представляется возможным – они видят эти предметы в руках у взрослых практически постоянно, а многие мамы, чтобы развлечь ребенка, включают для него различные «игрушки» на экране мобильного телефона или планшета, и так далее. Таким образом, виртуальный мир становится частью реальной жизни ребенка.

10) Познавательный интерес учащихся начальных классов имеет место, если ученик формулирует познавательные вопросы при получении новой информации об объектах и явлениях окружающего мира; осознает полученное задание и фиксируется на его выполнении в течение определенного времени; справляется с затруднениями и препятствиями, радуется результату; стремится достичь успеха, ради чего готов приложить определенные усилия и проявить настойчивость; способен действовать целенаправленно, а также успешно пользоваться полученными знаниями и навыками.

11) Переключение с усвоения знаний на деятельность определяется наличием не полных предметных знаний, а определенных навыков, способствующих развитию учащегося. Именно достаточно развитые УУД способствуют успешности данного перехода и являются, в то же время, одним из основополагающих элементов современной учебной деятельности в целом.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдуллоева Т.М. Педагогические основы развития связной речи младших школьников в таджикской школе: Автореферат диссертации кандидата педагогических наук Абдуллоева Т.М. – Душанбе, 2012. – 22 с.

2. Абдурахманова, П. Д. Использование современных подходов в активизации познавательной деятельности учащихся начальных классов в процессе обучения иностранному языку / П. Д. Абдурахманова, Д. М. Мурзаева, З. М. Рамазанова // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – № 1(74). – С. 268-270.

3. Абдусамадова М.А. Компетентностный подход в профессиональной подготовке учителей начальных классов в эстетическом воспитании учащихся: на примере уроков изобразительного искусства: дисс...канд. педагогических наук: 13.00.01. [Текст]: /М.А. Абдусамадова// Душанбе, 2014.-148 с.

4. Абульханова - Славская К.А. Стратегии жизни. - М.: Мысль, 1991.

5. Аввакумова, И. А. Формирование познавательных универсальных учебных действий у учащихся в процессе обучения математике / И. А. Аввакумова, Н. В. Веймер // Актуальные вопросы преподавания математики, информатики и информационных технологий. – 2021. – № 6. – С. 81-87.

6. Адилова, Г. И. Проблемы формирования учебно-познавательной деятельности учащихся начальных классов в педагогическом наследии видного ученого Нуржамал Ибраевой / Г. И. Адилова // Известия Кыргызской академии образования. – 2019. – № 2(48). – С. 52-57.

7. Азизов А.А. Формирование и развитие творческих способностей у младших школьников [Текст]: Паёми Донишгоҳи миллии Тоҷикистон 200 /А.А.Азизов, М.Н.Алиева // - Душанбе: Маркази таъбу нашр, баргардон ва тарҷума, №1, 2019. - С.236-240.

8. Азизов А.А. Формирование творческих способностей учащихся в начальных классах на уроках искусства и технологии в компетентном

отношении [Текст]: Паёми Донишгоҳи миллии Тоҷикистон. /А.А.Азизов, М.Н.Алиева // -Душанбе: Маркази таъбу нашр, баргардон ва тарҷума, №4, 2018. - С. 187-191.

9. Азизов А.А. Формирование творческих способностей учащихся младших классов средствами таджикского народного костюма [Текст]: /А.А.Азизов, М.Н.Алиева // Международный научно-практический журнал «Интеграция наук», №6 (21), октябрь 2018.-80 с. - С.41-43.

10. Александрова, Е.А. Педагогическое сопровождение ребенка младшего школьного возраста в процессе формирования социального опыта / Е.А. Александрова, И.А. Неясова // Гуманитарные науки и образование. – 2016. – № 3 (27). – С. 7-12.

11. Алиев А.Б. Ташкили ҷараёни таълим дар синфҳои ибтидоӣ: Дастури таълим барои курсҳои такмили ихтисоси муаллимони синфҳои ибтидоӣ [Текст]: /А.Б.Алиев, М.Н.Зиёев, Ф.К.Олимова, У.С.Эрматова, Б.Ф. Зоолишоева, Ф.М. Ниёзов// Душанбе: Маориф, 2010.-94 с. 26.

12. Алиев А.Б., Зиёев М.Н., Олимова Ф.К., Эрматова У.С., Зоолишоева Б.Ф., Ниёзова Ф.М., Ташкили ҷараёни таълим дар синфҳои ибтидоӣ. Дастури таълим барои курсҳои такмили ихтисоси муаллимони синфҳои ибтидоӣ. - Душанбе, 2008. – 220 с.

13. Алиева М.Н. Использование игровых технологий для развития творческих способностей младших школьников [Текст]: Электронное научно-практическое периодическое международное издание «Теория и практика современной науки» / М.Н.Алиева // Саратов: Институт управления и социально-экономического развития, №4(46), апрел, 2019. - С.1-8.

14. Алиева М.Н. Развитие творческого потенциала как основы формирования творческих способностей у младших школьников [Текст]: Паёми Донишгоҳи миллии Тоҷикистон / М.Н.Алиева // Душанбе: Маркази таъбу нашр, баргардон ва тарҷума, №-4, 2019. - С. 185-187.

15. Алябушева, Г.В. Развитие познавательных интересов младших школьников в проектной деятельности: автореф. дисс... канд. пед. наук / 13.00.01. – Москва, 2011. – 24 с.
16. Анисимова, Ю. А. Повышение познавательной активности учащихся начальных классов через применение здоровьесберегающих технологий / Ю. А. Анисимова // Молодой ученый. – 2019. – № 8(246). – С. 159-163.
17. Арипов М.А. Малокомплектные школы Дагестана / М.А. Арипов. – Махачкала: ДГПУ, 2012. – 182 с.
18. Арипова Н.М. Самостоятельная работа младших школьников как одно из условий формирования учебных навыков в малокомплектной школе / Н.М. Арипова, М. А. Арипов // Мир науки, культуры, образования. №5. 2015. – С. 139-142.
19. Асмолов, А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека /А.Г. Асмолов. М.: Смысл, 2007. – 526 с.
20. Астрецова, Н. В. Оценка уровня освоения учащимися младших классов познавательных универсальных учебных действий / Н. В. Астрецова // Начальное образование. – 2019. – Т. 7, № 1. – С. 10-15.
21. Астрецова, Н.В. Инновационные подходы к диагностике универсальных учебных действий младших школьников / Н.В. Астрецова // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2020. – Вып. 66. – Ч. 4. – 378 с. – С.8-11.
22. Астрецова, Н.В. Метапредметная олимпиада как средство оценивания познавательных универсальных учебных действий младших школьников / Н.В. Астрецова, Л.П. Борисова // Экономические и гуманитарные исследования регионов. – 2020. – № 1. – С.15-20.
23. Аубакирова, А. А. Пути повышения познавательной активности учащихся начальных классов через самостоятельные задания / А. А. Аубакирова, А. Б. Алибекова // Столица науки. – 2020. – № 2(19). – С. 140-146.

24. Ахметвалиева М.Г. Развитие познавательных способностей младших школьников: автореферат дис... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Саратовский гос. ун-т. - Саратов, 2001. - 19 с.

25. Ахруллоев В. Дидактические игры как средство развития творческого мышления учащихся в процессе обучения математике [Текст]: /В. Ахруллоев// дис...канд.пед. наук: 13.00.02 -Душанбе, 2012.-156 с.

26. Ашурова Т.А. Педагогические условия организации проектной деятельности будущего специалиста как средство формирования социальной компетентности [Текст]: /Т.А. Ашурова// автореф. дис...канд.пед. наук: 13.00.01 -Душанбе, 2012.-26 с.

27. Ашурова Т.А. Педагогические условия организации проектной деятельности будущего специалиста как средство формирования социальной компетентности [Текст]: /Т.А. Ашурова// дис...канд. пед. наук: 13.00.01-Душанбе, 2012.-176 с.

28. Ашурова Ш.К. Игровые формы познавательной деятельности учащихся на уроках русского языка (на материалах Республики Таджикистан) [Текст]: /Ш.К.Ашурова//автореф.дис...канд. пед. наук:13.00.01-Кургантюбе,2009.-27с.

29. Бабаджанова, Д. Ш. Познавательная деятельность учащихся: личностно-ориентированный подход на уроках русского языка в начальных классах в таджикской школе / Д. Ш. Бабаджанова // Педагогический журнал Башкортостана. – 2019. – № 3(82). – С. 72-76.

30. Бабаева Л. Использование современных программ «Подготовка детей к школе» как средство организации качества воспитания и образования детей с вовлечением родителей. Материалы международной научно – практической конференции посвященной 80-летию Института развития образования на тему «Педагогические исследование: проблемы и перспективы развития в современном мире.» // Л.И.Бабаева. - Душанбе, 2013. - 55-58 с.

31. Байбородова, Л.В. Педагогическое сопровождение внеурочной деятельности младших школьников / Л.В. Байбородова, Е.В. Широкова // Ярославский педагогический вестник. – 2016. – № 3. – С. 36-42.

32. Бахтеева, Л.А. Современные подходы к разработке проблемы развития познавательного интереса // Теория и практика профессионального образования: педагогический поиск: сборник научных трудов. – Екатеринбург: Изд-во РГППУ. – 2003. – № 3. – С. 40-57.

33. Белая, Н. Е. Проектная деятельность учащихся в начальной школе, как средство формирования познавательных универсальных учебных действий / Н. Е. Белая, Л. А. Ксензова // Вестник науки. – 2023. – Т. 1, № 12(69). – С. 425-435.

34. Белкина, Ю. А. Формирование познавательных интересов школьников (из опыта работы по организации мероприятий интеллектуальной и научно-практической направленности) / Ю. А. Белкина // Управление развитием образования. – 2021. – № 2. – С. 90-93.

35. Блинова, Т. Л. Формирование познавательных универсальных учебных действий у учащихся при решении тригонометрических задач / Т. Л. Блинова, К. Д. Исаев // Актуальные вопросы преподавания математики, информатики и информационных технологий. – 2021. – № 6. – С. 162-166.

36. Блинова, Т.Л. Имитационные дидактические игры как средство развития познавательного интереса учащихся в процессе обучения математике в общеобразовательной школе / 13.00.02: дисс... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2003. – 180 с.

37. Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения. В 2-х т. Т. 2 / П.П. Блонский / под ред. А.В. Петровского. – М.: Педагогика, 1979. – 400 с.

38. Блонский П.П. Избранные педагогические произведения/ П.П. Блонский. – М.: Изд-во Академии пед. наук РСФСР, 1961. – 695 с.

39. Бобиев Ф. Омӯзиши чистон, зарбулмасал ва тезгӯякхо дар дарси хониши синфи дуюм» // Маорифи Тоҷикистон, 2003, № 4. - С. 47-51.

40. Бобоев, У. Х. Расчетные задачи как средство формирования познавательной способности и самостоятельности учащихся / У. Х. Бобоев // Вестник Педагогического университета. Естественные науки. – 2021. – № 2(10). – С. 268-280.

41. Бобокалонова Ч. Материалхо оид ба адабиёти бачагонаи тоҷик. – Душанбе: Маориф, 1975. - 207 с.

42. Божович Л.И. О мотивации учения // Вестник практической психологии образования. 2012. Том 9. № 4. - С. 65–67.

43. Бойматова, О. Г. Формирование познавательного интереса и познавательной активности младших школьников / О. Г. Бойматова // European Research. – 2021. – № 1(38). – С. 51-53.

44. Борисова, С.В. Формирование стратегий смыслового чтения текстовой информации у младших школьников (на материале немецкого языка). – автореф. на соиск. ученой степ. канд. пед. наук: 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) / С.В. Борисова. – Москва: МГПУ, 2012. – 23 с.

45. Боронов Б. Баъзе андешаҳо роҷеъ ба дарки маънӣ // «Имрӯз ва фардои хонандагон», маҷмӯаи мақолаҳо. – Душанбе, 2007. – С. 55-56.

46. Боронов Б. Дарки маъно ва аҳамияти он дар инкишофи нутқи хонандагони хурдсол. // Паёми донишгоҳи омӯзгорӣ (маҷаллаи илмӣ), Душанбе, 2011, № 3 (39). – С. 358-365.

47. Боронов Б. Саволномаҳо барои санҷиши дониш, маҳорат ва малакаи хонандагони синфҳои ибтидоӣ. - Душанбе: Сифат, 2014. - 32 с.

48. Боронов Б. Усули анъанавӣ ва интерактивӣ дар таълим. // Паёми донишгоҳи миллии Тоҷикистон (маҷаллаи илмӣ). - Душанбе: Сино, 2011, №12 (76). - С. 455-457.

49. Вавилова, Г. А. Развитие творческих способностей и познавательной активности учащихся в условиях диалога культур / Г. А. Вавилова, Л. Л. Сарварова // Вестник ТОГИРРО. – 2019. – № 2(43). – С. 8-9.

50. Волкова, Л.В. Интерактивные методы обучения младших школьников: алгоритм проектирования интерактивного задания / Л.В. Волкова, К.А. Занина // Педагогический журнал Башкортостана. – 2021. – № 1(91). – С. 56-71.

51. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка / П.Я. Гальперин. - М.: Изд-во МГУ, 1985. - 45 с.

52. Гальперин, П.Я. Формирование знаний и умений на основе теории поэтапного усвоения умственных действий / П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1968. – 134 с.

53. Гвоздев, И. С. Критерии уровней сформированности универсальных познавательных учебных действий учащихся основной школы / И. С. Гвоздев, Е. Н. Корнейков // Скиф. Вопросы студенческой науки. – 2022. – № 4(68). – С. 194-199.

54. Губарева Е.Г. Организация интегрированного подхода в обучении младших школьников / Е.Г. Губарева, В.Н. Хаустова, Н.Н. Мальцева // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы X Международной научной конференции, март 2017. – Самара: ООО «Издательство АСГАРД», 2017. – С. 81-82.

55. Гура, Л. М. Психолого-педагогическая компетенция учителя в аспекте формирования познавательных универсальных учебных действий учащихся основной школы / Л. М. Гура // Интернаука. – 2022. – № 34-1(257). – С. 18-20.

56. Давтян, С. С. Интерактивная образовательная среда как условие формирования познавательной мобильности младших школьников / С. С. Давтян // Евразийский союз ученых. – 2020. – № 2-1(71). – С. 29-33.

57. Далингер, В.А. Познавательный интерес учащихся и его развитие в процессе обучения математике // Вестник ВятГУ. – 2011. – № 3-1. – С. 131-137.

58. Дубова, М.В. Организация проектной деятельности младших школьников / М.В. Дубова. – М.: Баласс, 2011. – С. 56-67.

59. Ефросинина, Л.А. Литературное чтение: программа: 1-4 классы / Л.А. Ефросинина, М.И. Оморокова. – М.: Вентана-Граф, 2013. – 224 с.
60. Забродина, Е. В. Применение электронных образовательных ресурсов как средство развития познавательных универсальных учебных действий учащихся на уроках технологии / Е. В. Забродина, С. С. Быстрова // Молодой ученый. – 2019. – № 32(270). – С. 145-146.
61. Зимняя, И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. - Ростов н/Д.: Феникс, 1997. - 480 с.
62. Зиятова, О. М. Значение познавательных процессов в формировании умственного развития учеников начальных классов / О. М. Зиятова // Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов. – 2018. – № 7(145). – С. 58-59.
63. Зяшхан, М. Активные методы и формы обучения как средство формирования познавательной активности учащихся начальных классов / М. Зяшхан // Инновации в образовании (Казахстан). – 2023. – № 2(66). – С. 13-15.
64. Иванова Е.В., Попова Т.А. Динамика учебной мотивации, самооценки и стилей адаптации первоклассников// Начальная школа. - 2018. - № 9.
65. Иванова, Н.В. Эффективные средства и приемы формирования познавательного интереса у младших школьников / Н.В. Иванова, В.А. Калюлина, Е.В. Минаева // Перспективы науки и образования. – 2017. – № 6 (30). – С. 70-73.
66. Иванова, О. А. Исторический материал как средство формирования у учащихся начальных классов познавательного интереса к математике / О. А. Иванова // Молодой ученый. – 2018. – № 13(199). – С. 122-124.
67. Икромов Ф. Методические указания по развитию связной устной речи первоклассников на уроках. // Методическое пособие для учителей и студентов. - Душанбе, 1981. - 20 с.
68. Икромов Ф. Некоторые виды самостоятельных работ на уроках чтения 1-3 классов. Пути эффективного обучения начальных классов. // Методическое пособие . – Душанбе, 1976. - С. 43-51.

69. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы – СПб.: Питер, 2002. – 512 с.
70. Илькевич, Б. В. Формирование познавательной мотивации у учащихся младших классов общеобразовательной школы / Б. В. Илькевич, А. В. Московская // Инновационные научные исследования. – 2023. – № 1-2(25). – С. 62-70.
71. Ильясов, И.И. Структура процесса учения / И.И. Ильясов. – М.: Изд-во Моск. университета, 1986. – с.199.
72. Иматова Л. Развитие связной речи старших школьников на материале художественных произведений: 13.00.02 - методика преподавания родного языка: Дисс... канд. пед. наук. – Душанбе, 2000. - 24 с.
73. Исломов О.А. Дидактические игры как средство формирования познавательной активности учащихся в процессе обучения черчению: автореф. дис....кандидата педагогических наук: 13.00.02. Москва, 1994.-18 с.
74. Кадыров, Б. Межпредметные связи: инновация и творческое мышление учащихся. – Душанбе, 2004.
75. Кайдаш, Е.Г. Развитие познавательных интересов младших школьников в учебно-воспитательном процессе школы: автореф. дисс... канд. пед. наук / 13.00.01. – Москва, 1995. – 18 с.
76. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2011. – С. 45.
77. Карыкпаева, И. В. Формирование познавательного интереса у учащихся младших классов / И. В. Карыкпаева, Е. А. Кривых // Инновации в образовании (Казахстан). – 2022. – № 3(61). – С. 32-35.
78. Коджаспирова, Г.М. Словарь по педагогике / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – Москва: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Изд-во «МарТ», 2005. – 448с.
79. Козлова, А. С. Современный учебник математики как средство организации самостоятельной познавательной деятельности младших

школьников / А. С. Козлова // Актуальные вопросы профессиональной подготовки современного учителя начальной школы. – 2023. – № 10. – С. 183-190.

80. Комилов Н.Дж. Технологическая вариативность формирования творческого мышления школьников средствами игровой деятельности [Текст] /автореф. дис...канд. пед. наук: 13.00.01 / Н.Дж. Комилов// - Душанбе, 2009. - 25 с.

81. Комилов Н.Дж. Технологическая вариативность формирования творческого мышления школьников средствами игровой деятельности [Текст]: дис..канд.пед.наук: 13.00.01 /Н.Дж. Комилов//-Душанбе, 2009.-210 с.

82. Кондаков, Н.И. Логический словарь-справочник / Н.И. Кондаков. – М.: Наука, 1975.

83. Концепсияи миллии тарбия дар Чумхурии Тоҷикистон, Душанбе, 2006.- 24 с.

84. Котибова Ш. Аналитико-синтетические упражнения в развитии связной речи учащихся начальных классов: 13.00.02. - методика преподавания родного языка. - автореф. дис...канд. пед. наук. – Душанбе, 2011. - 25 с.

85. Котлярова, А. И. Формирование и оценивание познавательных универсальных учебных действий учащихся в современной начальной школе / А. И. Котлярова // Студенческий вестник. – 2022. – № 11-1(203). – С. 39-43.

86. Котлярова, Т.С. Педагогическое управление формированием универсальных учебных действий младших школьников: дис.... канд. пед. наук: 13.00.01 / Котлярова Татьяна Сергеевна. – Омск, 2016. – 227 с.

87. Кочеткова, А. О. Развитие познавательного интереса к природе у младших школьников в дидактических играх и упражнениях / А. О. Кочеткова // Актуальные проблемы науки: ИГУМО и ИТ как исследовательский центр. – 2019. – Т. 1, № 1. – С. 53.

88. Краснова, А. А. Исследовательские стереометрические задания как средство развития познавательных универсальных учебных действий учащихся / А. А. Краснова // Ratio et Natura. – 2021. – № 1(3). – С. 12-22.

89. Кудрина, С.В. Учебная деятельность младших школьников. Диагностика. Формирование. – Санкт-Петербург: КАРО – 2004. – 220 с.

90. Кузнецова, О.В. Формирование регулятивных универсальных учебных действий младших школьников в процессе обучения: дис.... канд. пед. наук: 13.00.01 / Кузнецова Ольга Владимировна. – Ярославль, 2015. – 282 с.

91. Кундик, А. Н. Формирование познавательных универсальных учебных действий у учащихся / А. Н. Кундик, Т. С. Халютин // Вопросы педагогики. – 2019. – № 5-1. – С. 119-122.

92. Кутузова, О. Б. Познавательные универсальные учебные действия как фактор академической успешности освоения учащимися предметного содержания / О. Б. Кутузова, И. В. Сорокина // Самарский научный вестник. – 2022. – Т. 11, № 3. – С. 283-289.

93. Леонтьев А.А. Психологическая теория деятельности: вчера, сегодня, завтра / А.А. Леонтьев. - М.: Смысл, 2006. - 389 с.

94. Лисина, М.И. Развитие познавательной активности детей в ходе общения со взрослыми и сверстниками / М.И. Лисина. - Воронеж; Москва // Общение, личность и психика ребенка / М.И. Лисина. - Москва: Институт практической психологии; Воронеж: Издательство НПО 'МОДЭК', 1997. - С. 227-259.

95. Лутфуллоев М. Дарс. - Душанбе, 1995. - 93 с.

96. Лутфуллоев М. Дарс. [Текст]: /М. Лутфуллоев// - Душанбе: Маориф, 1995.-191 с.

97. Лутфуллоев М. Дидактикаи муосир [Текст]: /М. Лутфуллоев// - Душанбе, 2001.-318 с.

98. Лутфуллоев М. Қисса дар бораи оғози тарбия / М.Лутфуллоев - Душанбе, 2012-164 с.

99. Лутфуллоев М. Эҳёи педагогикаи ачам [Текст]: /М. Лутфуллоев// - Душанбе, 1997.-150 с.

100. Любченко, А. В. Формирование познавательной мотивации младших школьников средствами интерактивных технологий / А. В. Любченко // Студенческий вестник. – 2022. – № 2-1(194). – С. 60-62.

101. Магомедова, З. З. Развитие вычислительных способностей учащихся начальных классов / З. З. Магомедова, З. Д. Маказиева, М. С. Эльсанукаева // Журнал прикладных исследований. – 2023. – № 5. – С. 150-152.

102. Маджидова Б. Традиции и обычаи таджикского народа в формировании нравственных качеств личности. Монография // Б. Маджидова. – Душанбе, 2014. - 212 с.

103. Маджидова, Б. Народные традиции и обычаи как средство формирования нравственных качеств детей в семье [Текст] / Б. Маджидова. – Душанбе: Ирфон, 2004.

104. Майер, Е. И. Формирование познавательных универсальных учебных действий у учащихся на уроках математики / Е. И. Майер // Молодой ученый. – 2018. – № 22(208). – С. 336-337.

105. Малахова, Ю. В. Формирование познавательных способностей учащихся на уроках русского языка / Ю. В. Малахова // Вестник научных конференций. – 2023. – № 7-2(95). – С. 84-85.

106. Матвеева, Е.И. Учим младшего школьника понимать текст: Практикум для учащихся: 1 – 4 классы / Е.И. Матвеева. – М.: ВАКО, 2007. – 240 с. – (Мастерская учителя).

107. Мачидова Б. Анъанаҳо ва урфу одатҳои халқӣ ҳаҷҷун воситаи ташаккули сифатҳои ахлоқии кӯдакон дар оила // Б. Мачидова - Душанбе, 2004. – 298 с.

108. Мельников, Д. Н. Методы формирования познавательных универсальных учебных действий у учащихся основной школы в процессе обучения / Д. Н. Мельников // Молодой ученый. – 2023. – № 25(472). – С. 333-337.

109. Менчинская Н.А. Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребенка / Н.А. Менчинская. – М.: МПСИ; Воронеж: НПО МОДЭК, 2004. – 512 с.

110. Минеева, М. А. Исследовательская деятельность как средство развития познавательного интереса у младших школьников на уроках математики / М. А. Минеева // Вопросы педагогики. – 2019. – № 8-2. – С. 86-89.

111. Морозова Н.Г. Учителю о познавательном интересе. - М.: Знание, 1979. - 186 с.

112. Муносибати салоҳиятноқӣ ба таълим [Текст]: Лоиха. - Душанбе: Маориф, 2017.-136 с.

113. Мусс, Г. Н. Формирование у учащихся познавательных универсальных учебных действий / Г. Н. Мусс, А. К. Мендыгалиева // Начальная школа. – 2022. – № 11. – С. 62-69.

114. Мухаметшина, П. И. Формирование познавательных универсальных учебных действий при помощи информационного проекта на внеурочных занятиях / П. И. Мухаметшина, Р. Ф. Минуллина // Дневник науки. – 2022. – № 3(63). – С. 33-41.

115. Мясищев, В.Н. Психология отношений / В. Н. Мясищев // Избранные психологические труды / под ред. А.А. Бодалева. - М.: Институт практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1995. - 356 с.

116. Нақшаи таълимии муассисаҳои таҳсилоти умумии Ҷумҳурии Тоҷикистон барои солҳои хониши 2018-2019 ва солҳои минбаъда. – Душанбе, ҚДММ “Табъу нашр”, 2018.- 64 с.

117. Немов, Р.С. Психология / Р.С. Немов. – М.: Владос, 2002. – Кн. 2: Психология образования. – 608 с.

118. Ниёзов Ф. Низоми таълими салоҳиятноқӣ [Текст]: /Ф.Ниёзов, М.Зиёев, А.Алиев, Б.Нусратов, Э.Ҷонмирзоев, Н.Қодиров, М.Иргашева, Қ.Зиёев // Душанбе: Маориф, 2016.-36 с.

119. Ниёзов Ф. Стандарти фанҳои зинаи таҳсилоти ибтидоӣ [Текст]: /Ф. Ниёзов, М. Зиёев, А. Алиев, Б. Хайруллоев, Б. Нусратов, Ш.

Абдурахмонова, Қ. Зиёев, М.У. Иргашева, П. Лутфуллоева, Н.Қодиров, Г. Чонмахмадова // Душанбе: Маориф, 2017.-116 с.

120. Никульченкова, Е.В. Формирование коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников на основе технологии риторизации: дис.... канд. пед. наук: 13.00.02 / Никульченкова Елена Викторовна. – Москва, 2017. – 227 с.

121. Новая философская энциклопедия. В 4-х томах / Под ред. В.С. Степина, А.А. Гусейнова, Г.Ю. Семигина. – Т. 2. – Москва: Изд-во «Мысль», 2010. – 2569 с.

122. Новиков, Д.А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи) / Д.А. Новиков. – М.: МЗ-Пресс, 2004. – 67с.

123. Нуров, А. Национальные и общечеловеческие ценности и их роль в нравственном воспитании подрастающего поколения. – Д., 2004. – 298 с.

124. Общая психология: Учебник / Под общ. ред. проф. А.В. Карпова. – М.: Гардарики, 2005 – 232 с.

125. Оглуздина, Т. П. Взаимосвязанное развитие речевой и учебно-познавательной способностей в процессе формирования иноязычной языковой компетенции в начальной школе / Т. П. Оглуздина // Вестник научных конференций. – 2021. – № 5-2(69). – С. 75-77.

126. Осипов, А. В. Оценивание результатов развития познавательных интересов младших школьников / А. В. Осипов // NovaInfo.Ru. – 2022. – № 134. – С. 103-105.

127. Оценка достижения планируемых результатов в начальной школе. Система заданий. В 2 ч. / М.Ю. Демидова, С.В. Иванов, О.А. Карбанова и др.; под ред. Г.С. Ковалевой, О.Б. Логиновой. – М.: Просвещение, 2011.

128. Паёми Асосгузори сулҳу ваҳдати миллӣ - Пешвои миллат, Президенти Ҷумҳурии Тоҷикистон, мухтарам Эмомалӣ Раҳмон ба Маҷлиси Олии Ҷумҳурии Тоҷикистон // Омӯзгор . - 2018. - № 52 (12173). - 27 дек.

129. Паёми Президенти ҚТ дар бораи самтҳои асосии сиёсати дохилӣ ва хориҷии ҷумҳурӣ (ш. Душанбе, 26.12.2019). - Душанбе: Шарқи озод, 2019. - 47 с.

130. Паёми Президенти Ҷумҳурии Тоҷикистон, Пешвои миллат муҳтарам Эмомалӣ Раҳмон ба Маҷлиси Олии Ҷумҳурии Тоҷикистон // Ҷумҳурият. - 2017. - 22 дек.

131. Пайшанбиева, Х. Л. Развитие мыслительных способностей учащихся начальных классов посредством использования групповой работы на уроках математики / Х. Л. Пайшанбиева // Вестник Хорогского университета. – 2023. – № 2(26). – С. 56-60.

132. Педагогический словарь: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.И. Загвязинский, А.Ф. Закирова, Т.А. Строкова и др.; под ред. В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 352 с.

133. Педагогикаи халқӣ ҳамчун сарчашмаи асосии педагогикаи илмӣ // Источник: <https://tj.allinweb.info/pedagogika/546/>.

134. Пешкова, В.Е. Педагогика. Ч.4. Теория обучения (Дидактика). Учебное пособие. – Майкоп, 2010. – 149 с.

135. Полонский, В.М. Понятийно-терминологический словарь по народному образованию и педагогике / Полонский, В.М. – М., ИТОиП РАО, 2001. – 128 с.

136. Прядехо, А.Н. Интерес как качественное образование личности / А.Н. Прядехо, А.А. Прядехо // Вестник БГУ. – 2012. – № 1(1). – С. 52-56.

137. Раимханова, М. Т. Использование интерактивных платформ для повышения познавательной активности учащихся начальных классов в условиях дистанционного обучения / М. Т. Раимханова // Научный Альманах ассоциации France-Kazakhstan. – 2020. – № 4. – С. 230-236.

138. Рахимов С. Научно-педагогических основы формирования творческих способностей учащихся декоративно-прикладному искусству

[Текст]: /С. Рахимов, А.А. Азизов// Вестник Таджикского национального университета (научный журнал) 3/6 (96). -Душанбе: Сино.-2012, С.233-237.

139. Рахманова, Д. З. Роль мышления в развитии интеллектуальных способностей учащихся начальных классов / Д. З. Рахманова, М. У. Джураева // Ученые записки Худжандского государственного университета им. академика Б. Гафурова. Серия гуманитарно-общественных наук. – 2019. – № 4(61). – С. 141-145.

140. Рахронов С. Развитие познавательного интереса у детей старшего дошкольного возраста как средство формирования личности: Автореферат кандидата пед.наук. // Рахронов С. – Душанбе, 1974. – 34 с.

141. Рахимов Б. Методология ва методҳои тадқиқоти илмӣ-педагогӣ [Текст]: /Б. Рахимов, А.Нуров// -Душанбе: Ирфон, 2014.-282 с.

142. Резаева, А. В. Активизация познавательной деятельности младших школьников и формирование познавательной мотивации как условия успешности обучения / А. В. Резаева, Л. Д. Филиогло // Поволжский вестник науки. – 2019. – № 2(12). – С. 33-36.

143. Роль цифровых технологий в формировании познавательного интереса учащихся на уроках в начальной школе / Т. А. Маслова, Э. С. Мосина, А. А. Павлюшина, Д. А. Ткач // Тенденции развития науки и образования. – 2023. – № 97-2. – С. 83-88.

144. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии – Санкт-Петербург: Питер, 2002. – 720 с.

145. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии: в 2-х т. / С.Л. Рубинштейн; сост. К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский. – Москва: Педагогика, 1989. – Т. 2. – 322 с

146. Сайфуллаева, М. Идеи умственного, нравственного и трудового воспитания в таджикской народной педагогике (на материалах фольклора): автореф. дис. ... канд. пед. наук по специальности 13.00.01 – Теория и история педагогики и образования [Текст]/ М. Сайфуллаева. – Ташкент: 1986. – 16 с.

147. Смирнов, С.А. Педагогика. Педагогические теории, системы, технологии. / Под ред. С.А. Смирнова.: Издательский центр "Академия", 2001. – 369 с.

148. Смирнова, И.М. Личностная ориентация процесса обучения [Электронный ресурс] / И.М. Смирнова. - Режим доступа: URL: <http://geometry2006.narod.ru/Art/Lichnost.htm>

149. Содиқи М. Влияние стилей и формы воспитания на творчество и успеваемости учащихся общеобразовательных школ Ирана: автореф. дисс... канд. пед. наук: 13.00.01 / Содиқи М. //- Душанбе, 2013. - 22 с.

150. Соколова, Е.В. Критериальное оценивание как средство формирования оценочной самостоятельности учащихся при обучении геометрии / Соколова, Е.В. // Школа будущего. – 2015. – №6. – С. 70-75.

151. Соколова, Т.Е. Информационная культура младшего школьника как педагогическая проблема: «Учебно-методическое пособие / Т.Е. Соколова. – Самара: Издательство» Учебная литература»: Издательский дом «Федоров», 2007.

152. Соловьева, К. В. Использование технологии формирующего оценивания для активизации познавательной деятельности учащихся начальных классов на уроках математики / К. В. Соловьева // Актуальные проблемы науки: ИГУМО и ИТ как исследовательский центр. – 2019. – Т. 1, № 1. – С. 89-95.

153. Стандарти давлатии таҳсилоти умумӣ дар Ҷумҳурии Тоҷикистон (қарори Ҳукумати Ҷумҳурии Тоҷикистон аз аз 25.09.2018 № 483). – Душанбе, Вазорати маориф ва илми ҚТ, 2018.

154. Стандарти таҳсилоти ибтидоӣ.- Душанбе, 2009. – 112 с.

155. Старкова, О. В. Самостоятельная работа учащихся на уроках в начальной школе как средство развития познавательных способностей в рамках ФГОС / О. В. Старкова // Проблемы педагогики. – 2019. – № 3(42). – С. 30-31.

156. Степашкина, Л.Ю. Педагогическое управление развитием общих учебных умений и навыков учащихся основной школы: дис....канд. пед. наук: 13.00.01/ Степашкина Любовь Юрьевна. – Омск, 2005 – 193 с.

157. Стратегияи миллии рушди маорифи Ҷумҳурии Тоҷикистон барои давраи то соли 2030, қарори Ҳукумати Ҷумҳурии Тоҷикистон аз 29 сентябри соли 2020. – № 526. – Душанбе, “Хирадмандон”, 2020. – 110 с.

158. Стрелова, О.Ю. Концептуализация подходов советских психологов к феномену «познавательный интерес» в 60-80-х гг. XX в. / О.Ю. Стрелова, А.В. Гашичев // Вестник ТОГУ. – 2013. – № 1 (28). – С. 265-274.

159. Ступницкая, М.А. Критериальное оценивание как здоровьесберегающий фактор школьной среды / М.А. Ступницкая, А.В. Белов, В.А. Родионов // Школа здоровья. – 2003, №3.

160. Суворова Г.Ф. Совершенствование учебного процесса в малокомплектной начальной школе / Г.Ф. Суворова. - М.: Педагогика, 1980. – 88 с.

161. Сычева, В. Н. Особенности формирования познавательной компетенции учащихся начальных классов в учебном процессе / В. Н. Сычева, Ф. С. Газизова // Научный альманах. – 2019. – № 3-2(53). – С. 79-82.

162. Сычева, В. Н. Формирование познавательной компетенции на уроках в начальных классах / В. Н. Сычева // Вопросы педагогики. – 2019. – № 4-2. – С. 205-207.

163. Табаров, Д. Д. Развитие познавательной активности учащихся начальных классов в процессе проведения экспериментов по естествознанию / Д. Д. Табаров // Вестник Педагогического университета им.С.Айни. Серия 2: Педагогики и психологии, методики преподавания гуманитарных и естественных дисциплин. – 2022. – № 3(13). – С. 256-262.

164. Талызина Н.Ф. Формирование познавательной деятельности учащихся / Н.Ф. Талызина. – М., 1983. – 96с.

165. Татаринов, К.А. Методические аспекты быстрого электронного обучения / К.А. Татаринов, С.М. Музыка // *Baltic Humanitarian Journal*. – 2020. – Т. 9. № 3(32). – С. 171-174.
166. Татбиқи усулҳои фаъоли таълим. – Душанбе, 2008. – 87 с.
167. Таъкидҳои Президенти Ҷумҳурии Тоҷикистон Эмомалӣ Раҳмон доир ба маориф ва маънавият. – Душанбе: Ирфон, 2011. - 244 с.
168. Теплов Б.М. Избранные труды: В 2-х т. - М.: Педагогика, 1985. - Т. 1. - 329 с.
169. Тихонова, Г. Н. Технология проблемно-диалогического обучения как эффективный способ активизации познавательной деятельности учащихся начальных классов / Г. Н. Тихонова // *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук*. – 2018. – № 12. – С. 116-119.
170. Толкова, Н. М. Игровые технологий как средство формирования учебно-познавательного интереса младших школьников / Н. М. Толкова, З. В. Патрушева, И. В. Енова // *Проблемы современного педагогического образования*. – 2021. – № 71-3. – С. 225-227.
171. Узденова, З. К. Формирование познавательного интереса у учащихся начальной школы во внеурочной воспитательной работе / З. К. Узденова // *Мир науки, культуры, образования*. – 2020. – № 6(85). – С. 183-184.
172. Умнова, М. К. к. Значение формирования интереса в развитие познавательной деятельности учащихся начальных классов / М. К. к. Умнова // *Вестник науки и образования*. – 2023. – № 5-2(136). – С. 52-54.
173. Уразова, М. Б. Теоретические аспекты формирования подготовленности учителя к развитию творческих способностей учащихся начальных классов / М. Б. Уразова, Н. Х. Вахидова // *Вестник науки и образования*. – 2018. – Т. 1, № 5(41). – С. 93-95.
174. Файзиев А.Н., Шаклгирии амалҳои таълими умумии коммуникативии хонандагони синфҳои ибтидоӣ дар фаъолияти эҷодии коллективӣ. // *Номаи донишгоҳ*, 2021, №1(66). – С. 143-146.

175. Федорец Г.Ф. Межпредметные связи в педагогике с психологией / Г.Ф. Федорец. – СПб.: ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1988. – 88 с.

176. Федоров, О. Г. Теоретическое осмысление ситуаций формирования познавательной сферы учащихся начальной школы в интересах развития их как личности / О. Г. Федоров // Социальные отношения. – 2019. – № 3(30). – С. 76-85.

177. Федорова, А. В. Инновации, способствующие формированию познавательных учебных действий у учащихся начальной школы / А. В. Федорова // Журнал педагогических исследований. – 2022. – Т. 7, № 2. – С. 12-15.

178. Фельдштейн, Д.И. Изменяющийся ребенок в изменяющемся мире: психолого-педагогические проблемы новой школы // Национальный психологический журнал. – 2010. – № 2. – С. 6-11.

179. Хижнякова, О.Н. Итоговая комплексная работа как инструмент мониторинга сформированности универсальных учебных действий младших школьников / О.Н. Хижнякова, Н.В. Астрецова // Мир науки, культуры, образования. – 2015. – №6 (55). – 398 с.

180. Хрестоматия по истории педагогики /под общей ред. С.А. Каменева. – Т.4, Ч.1. – М., 1936. – С. 31-35.

181. Хрулева, А. В. Активизация познавательной деятельности младших школьников с применением ИКТ с целью повышения качества урока / А. В. Хрулева // Вестник научных конференций. – 2023. – № 4-2(92). – С. 109-110.

182. Ҳамроев, Ҳ. Мафхуми дарк, тафаккур, зеҳн ва аҳамияти истифодаи бамавриди онҳо дар раванди таълим / Паёми Пажуҳишгоҳи рушди маориф – Душанбе, 2022, №1 (37). - С. 75-79.

183. Ҳамроев, Ҳ. Инкишофи қобилиятҳои эҷодии хонандагони синфҳои ибтидоӣ дар дарсҳои забони модарӣ / Паёми Донишгоҳи миллии Тоҷикистон, 2018 №1/3 (65). - С. 201-205.

184. Чиченкова, С. Н. Роль познавательной мотивации и произвольного внимания у младших школьников в успешном обучении / С. Н. Чиченкова // Страховские Чтения. – 2019. – № 27. – С. 401-404.

185. Чудинова, Е.В. Методика преподавания курса «Окружающий мир». 3 класс: пособие для учителя / Е.В. Чудинова, Е.Н. Букварёва. – ООО «БИНОМ. Лаборатория знаний». – 2019.

186. Чуланова, Н.А. Нормативный контекст определения «познавательные универсальные учебные действия» / Н.А. Чуланова, Т.Н. Черняева Современные проблемы науки и образования: электронный журнал. 2014. – № 6.

187. Шакенова, Т. Ж. Универсальные учебные действия как познавательная направленность учащихся / Т. Ж. Шакенова // Global Science and Innovations: Central Asia (см. в книгах). – 2021. – Т. 1, № 11(13). – С. 108-113.

188. Шамова Т.И. Влияние предварительных действий на формирование познавательной потребности // Формирование духовных потребностей школьников. Новосибирск, 1966. – С. 98-105.

189. Шамсидинов Ш.М. Дидактический игры как средство активизации познавательной деятельности учащихся по курсу технологии [Текст]: /Ш.М.Шамсидинов// дис...канд.пед. наук: 13.00.01 -Худжанд, 2006.- 182 с.

190. Шарапова, Ф.А. Педагогические основы формирования положительных жизненных позиций подростков-сирот в Республике Таджикистан. – Душанбе. – 2005.– 185 с.

191. Шарифзода Ф. Педагогика (курс лекций). [Текст]: / Ф. Шарифзода, И.Х. Каримова // -Душанбе: Ирфон, 2008 - 284с.

192. Шарифзода Ф. Педагогика: назарияи инсонофар ва ҷомеаи фарҳангӣ [Текст]: /Ф.Шарифзода//-Душанбе: Ирфон, 2010.-544 с.

193. Шарифзода Ф. Педагогикаи умумӣ ва касбӣ [Текст]: /Ф.Шарифзода, А.М. Миралиева// -Душанбе: Ирфон, 2012.-562 с.

194. Шарифзода. Ф. Интегрированное обучение: проблема, исследование и идеи – Ч.І. / Ф. Шарифзода . – Душанбе: Маориф, 1999. – 579 с.
195. Шарифов Ф. Дарси хамгиरो фикри мустақилона ва эҷод мехоҳад. – Душанбе: Маориф, 1995. – 240 с.
196. Шарифов Ф. Таълими муштарак - асоси инкишофи таълим ва тарбия. – Душанбе: Маориф, 1995. - 202 с.
197. Шарифов Ф. Таълими хамгиро, проблема таҳқиқ ва андешаҳо, қисми 2. – Душанбе: Маориф, 2000. - 187 с.
198. Шарифов Ф. Теория и практика интеграционного обучения в начальной школе / Ф. Шарипов . – Душанбе.: «Маориф», 2010. - 544 с.
199. Шарофов Ш. А. Муошират таъсири мутақобила ва танзими муносибати инсон [Текст]: /Ш.А. Шарофов //- Хучанд, 2009. - 240с.
200. Шонин, М.Ю. О познавательном интересе в процессе обучения // Горизонты гуманитарного знания. – 2017. – № 1. – С. 27-31.
201. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. -М.: Просвещение, 1979. – 169 с.
202. Щукина, Г.И. Актуальные вопросы формирования интереса в обучении. – Москва: Просвещение, 1984. – 176 с.
203. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин.– М.: Педагогика, 1989. – 565 с.
204. Эльконин, Д.Б. Мировые тенденции в образовании и развивающее обучение // Развитие теории и практики учебной деятельности: научная школа В.В. Давыдова. Монография по материалам Международной сетевой научной конференции. – Волгоград: изд-во ВГСПу «Перемена», 2016. – С. 88-98.
205. Эльчиева, Д. Т. Формирование познавательного интереса и познавательной активности младших школьников / Д. Т. Эльчиева // European Science. – 2020. – № 4(53). – С. 50-52.
206. Яковлева, С.Г. Планирование урока: идея, воплощение, итог /С.Г. Яковлева // Практика образования. – 2015, №1. – С. 2-8.

ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ ДИССЕРТАЦИИ ОТРАЖЕНЫ В СЛЕДУЮЩИХ ПУБЛИКАЦИЯХ АВТОРА

I. Научные статьи, опубликованные в научных журналах, рекомендованных Высшей аттестационной комиссией при Президенте Республики Таджикистан:

[1-А] Файзиева Н.О. Формирование интеллекта учащихся. // Вестник Института развития образования, 2020. - №4 (32). – С. 144-148. - ISSN 2074-1847.

[2-А] Файзиева Н.О. Искусство воспитания – фактор формирования познавательных способностей подрастающего поколения. / Н.О.Файзиева, М.И. Гиесиев // Вестник Таджикского национального университета, 2014. - №3/8 (150). – С.244-247. - ISSN 2074-1847 (в соавторстве).

[3-А] Файзиева Н.О. Роль игры в обучении и воспитании детей школьного возраста. / Н.О.Файзиева // Вестник Института развития образования, 2020. - №2 (30). – С.66-69. - ISSN 2617-5620.

[4-А] Файзиева Н.О. Внедрение эффективных методов обучения – основной критерий развития познавательных способностей учащихся начальных классов. // Вестник Таджикского национального университета, 2014. - №3/9 (154).- С.222-226. - ISSN 2074-1847.

[5-А] Файзиева Н.О. Факторы развития интеллекта учащихся начальных классов. // Вестник Таджикского национального университета, 2023. - №3. - С. 271-278. - ISSN 2074-1847.

[6-А] Маджидова Б., Файзиева Н.О. Необходимость взаимосвязи теории с практикой как фактор формирования познавательных способностей учащихся / Б. Маджидова, Н.О.Файзиева // Вестник Института развития образования, 2020. - №2 (30). – С.66-69. - ISSN 2617-5620.

II. Научные статьи, опубликованные в сборниках материалов конференций и других изданиях:

[7-А] Файзиева Н.О. Организационные факторы правильного воспитания подростков и молодежи // Сборник статей из опыта учителей города Душанбе «Современный урок». - Душанбе. 2020 (часть 2). - С.84-87.

[8-А] Файзиева Н.О. Развитие упорядочной речи – фактор развития учащихся // Сборник статей из опыта учителей города Душанбе «Современный урок».- Душанбе, 2020 (часть 1). - С.155-159.

[9-А] Файзиева Н.О. Факторы развития когнитивных способностей // «Маорифи Тоҷикистон». - Душанбе, 2020, №4.

[10-А] Файзиева Н.О. Формирование интеллекта учащихся - фактор развития познавательных способностей // «Маорифи Тоҷикистон». – Душанбе, 2021, №3.

[11-А] Файзиева Н.О. Факторы правильного воспитания учащихся начальных классов // “Минбари халк”. – Душанбе, 2022, №9.

[12-А] Файзиева Н.О. Оценка знаний - фактор прогресса обучения // «Маорифи Тоҷикистон». – Душанбе, 2023, №4.

[13-А] Файзиева Н.О. Новый образовательный стандарт // «Омузгор». – Душанбе, 2022, №38.