

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Тольяттинский государственный университет»

ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
(институт)
КАФЕДРА ПЕДАГОГИКИ И МЕТОДИК ПРЕПОДАВАНИЯ
(кафедра)
44.03.02 Психолого-педагогическое образование
(код и наименование направления подготовки, специальности)
Психология и педагогика начального образования
(наименование профиля, специализации)

БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА

на тему:
«Формирование действий саморегуляции у младших школьников на уроках
технологии»

Студентка

Е.Н. Матвеева

(И.О. Фамилия)

_____ (личная подпись)

Руководитель

И.В. Груздова

(И.О. Фамилия)

_____ (личная подпись)

Допустить к защите

Заведующий кафедрой д.п.н., профессор Г.В. Ахметжанова

(ученая степень, звание, И.О. Фамилия)

_____ (личная подпись)

«___» ____ 20__ г.

Тольятти, 2016

Содержание

Введение.....	3
Глава 1. Теоретические основы проблемы формирования действий саморегуляции у младших школьников на уроках технологии.....	6
1.1. Исследование процессов саморегуляции поведения младших школьников в психолого-педагогической литературе.....	6
1.2. Педагогические условия формирования действий саморегуляции у младших школьников на уроках технологии.....	15
Выводы по первой главе.....	24
Глава 2. Опытно-экспериментальная работа по формированию действий саморегуляции у младших школьников на уроках технологии.....	26
2.1. Изучение особенностей сформированности действий саморегуляции у младших школьников на уроке технологии.....	26
2.2. Реализация экспериментальной методики формирования действий у младших школьников на уроке технологии.....	38
2.3. Контрольный срез.....	44
Выводы по второй главе.....	52
Заключение.....	53
Список используемой литературы.....	56
Приложение.....	65

Введение

Современное российское образование ориентируется на развитие личности ребёнка. Переход от традиционного обучения к современному педагогическому процессу осуществляется через внедрение Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования. Основой данного ориентира является умение учиться, включающее в себя овладение универсальными учебными действиями: личностными, познавательными, коммуникативными, регулятивными.

Формирование регулятивных универсальных учебных действий особенно актуально, т.к. умение ставить перед собой цель, планировать результат, осуществлять прогноз и оценку, а также способность вовремя скорректировать свою работу обуславливают развитие личности, успешной в решении различных задач.

В младшем школьном возрасте необходимость формирования действий саморегуляции приобретает особую остроту, т.к. в этот период учебная деятельность становится ведущей, происходит формирование основных психических процессов и свойств личности.

В настоящее время наука располагает значительными сведениями о природе, сущности и роли интеллектуальной деятельности в развитии психики человека (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн). Такие аспекты, как сложность, включенность одних механизмов в другие (воля, произвольность как основа саморегуляции), специфика формирования отдельных компонентов непосредственно у младших школьников – отражены в работах ученых (Л.И. Божович, Д.Б. Эльконин, Б.Г. Ананьев, З.И. Калмыкова).

Формирование саморегуляции как способности к учению рассматривалось Н.А. Менчинской, У.В. Ульенковой, И.С. Якиманской.

Изучением регулятивных универсальных учебных действий и действий саморегуляции на уроках технологии занимались Т.А. Беляева, Т.С Жидкина, Н.М. Коньшева, И.А. Неткасова.

Уроки технологии в начальной школе создают благоприятные условия для формирования составляющих учебной деятельности – планирования, преобразования, оценки продукта, умения распознавать и ставить задачи, возникающие в контексте практической ситуации, предлагать практические способы решения, добиваться достижения результата. Во всех подобных компонентах учебной деятельности саморегуляция выступает необходимым средством достижения цели.

Проблема исследования: каковы педагогические условия формирования действий саморегуляции у младших школьников на уроках технологии?

Цель исследования: выявить и доказать эффективность условий формирования саморегуляции у младших школьников на уроках технологии.

Объект исследования: процесс обучения младших школьников 3-го класса на уроках технологии.

Предмет исследования: педагогические условия формирования действий саморегуляции младших школьников на уроках технологии.

Цель, объект и предмет исследования позволили сформулировать гипотезу, согласно которой формирование действий саморегуляции у младших школьников на уроках технологии будет эффективным, если:

- в обучение будут включены упражнения, направленные на активизацию частных регуляторных процессов, к которым относятся планирование целей, моделирование условий, значимых для достижения цели, программирование и оценивание действий;
- обеспечено координированное выполнение трёх типов взаимосвязанных действий: ориентировочных, исполнительских, контрольно-оценочных.

В соответствии с поставленной целью и выдвинутой гипотезой нами сформулированы следующие **задачи исследования**:

1. Изучить психолого-педагогические источники по проблеме исследования.
2. Выявить уровень сформированности действий саморегуляции у младших школьников.
3. Апробировать экспериментальную методику, направленную на формирование действий саморегуляции у младших школьников.
4. Опытным путем проверить эффективность педагогических условий и методику формирования действий саморегуляции у младших школьников на уроках технологии.

Методы исследования. В исследовании использовался комплекс взаимодополняющих методов:

- теоретические (анализ научной педагогической, психологической литературы; систематизация, обобщение);
- эмпирические (педагогический эксперимент, включающий констатирующий, формирующий и контрольный этапы).

Практическая значимость работы состоит в том, что предлагаемые в ней материалы могут быть использованы учителями для повышения эффективности формирования действий саморегуляции у младших школьников на уроках технологии.

База исследования. Исследование проводилось на базе МБУ «Школа № 44» г.о. Тольятти, 3 «А» класс (контрольный) и 3 «В» класс (экспериментальный). В эксперименте принимали участие 40 человек 9-10 лет.

Структура бакалаврской работы. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, библиографии, приложений.

Глава 1. Теоретические основы проблемы формирования действий саморегуляции у младших школьников на уроках технологии

1.1 Исследование процессов саморегуляции поведения младших школьников в психолого-педагогической литературе

Проблемы саморегуляции личности достаточно широко и глубоко изучены в современной психологической науке. Накоплен большой объем информации, касающейся данного предмета. С одной стороны, личностная саморегуляция изучается как специфическая активность субъекта, которая направлена на собственное преобразование. Данная активность рассматривается в таком случае как действие и включается в структуру деятельности, ориентированной на восстановление сил организма, на активизацию его работоспособности. С другой стороны, саморегуляция личности изучается как деятельность преобразовательская, в которой объектом выступает организация функций субъекта [25].

Само понятие «саморегуляция» широко применяется как в теории и практике психологической науки, так и в других областях научного знания. Из-за определенной неоднозначности категории саморегуляции и разнообразного применения данного понятия существует и ряд определений его значения.

С.Ю. Головин в «Словаре психолога» [21] определяет саморегуляцию как процесс, обеспечивающий стабильность системы, относительно устойчивую и находящуюся в равновесии. Кроме того, саморегуляция направлена на изменение человеком различных психофизиологических функций, связанных с особыми средствами контроля за деятельностью.

В монографии «Системные описания в психологии» В.А. Ганзен [14] рассматривает явление саморегуляции в качестве одной из важных функций сознания. Отмечается, что отечественные классики психологии выделяют её

параллельно с функцией отражения. Автор подчеркивает, что единство этих функций определяет нормальную целостность психики, общность различных психических проявлений, а также интегрирование разнообразных психических процессов.

Согласно мнению И.С. Кона [28], особенность в саморегуляции индивида состоит не просто в том, что она «приспосабливает» человека, но и в том, что на её основе вырабатывается эффективная жизненная ориентация, включающая осознание онтологической приемлемости, цельности, самоуважения. И в этом ученый видит уже не просто механизм управления.

Таким образом, процессы саморегуляции могут пониматься в более широком смысле: в них видится не только нацеленность на приведение собственного состояния в норму, но также частные вопросы управления в отношении личности, её целей, жизненных смыслов (самодетерминация, самореализация), в отношении разных видов активной деятельности индивида на уровне познавательной активности (регулирование мышления, внимания, процессов памяти), общения, поведения (самоорганизация).

По мнению В.И. Моросановой [48, 49] и О.А. Конопкина [31] процессы саморегуляции направлены в человеке на инициацию и выдвижение целей активности, а также на управление в достижении поставленных целей. Саморегуляция рассматривается учеными как внутренняя активность человека, направленная на цель и реализующаяся путем системного участия самых разнообразных процессов, явлений и уровней психики.

В свою очередь, в психологии саморегуляции предметом исследования выступают интегративные психические явления и процессы. Они обеспечивают самоорганизацию различных видов психической активности человека, чем достигается целостность его индивидуальности и личности. Анализ подобных механизмов саморегуляции возможно проводить на уровне проблем индивидуальных стилей регуляции, или в отношении различных форм произвольной активности и деятельности (учебной, трудовой), или

регуляции психических состояний, в также возрастных аспектов ее становления [25].

Согласно В.П. Бояринцеву [11], саморегуляцию возможно определять как механизм обеспечения внутренней психической активности человека различными средствами. Здесь активность и саморегуляция выступают двумя взаимодополняющими сторонами: активность выражает изменчивость и движение, а саморегуляция обеспечивает устойчивость и стабильность этой активности.

А.К. Осницкий [51] определяет саморегуляцию деятельности следующим образом: «Саморегуляция деятельности – есть регуляция, осуществляемая человеком как субъектом деятельности и направленная на приведение возможностей человека в соответствие с требованиями этой деятельности». Ученый считает, что нет прямой взаимосвязи между саморегуляцией деятельности и связанной с нею саморегуляции личности и процессами саморегуляции биохимических и физиологических функций человека и саморегуляции психических состояний. В то же время указывается, что в роли (как саморегуляции деятельности), - когда человек сам приводит свои возможности в соответствие с требованиями той или иной деятельности, - отдельные моменты физиологической и психической саморегуляции становятся предметом целенаправленного управления в отношении задач, выдвинутых субъектом.

В свою очередь, Б.В. Зейгарник [23] рассматривает саморегуляцию как сознательный процесс, направленный на руководство своим поведением. Автором выделены два уровня саморегуляции: операционально-технический (связан с сознательной организацией действия с помощью средств оптимизации) и мотивационный (организуется общая направленность деятельности посредством управления мотивационно-потребностной сферой).

Мотивационный уровень саморегуляции представлен в двух ее формах:

- саморегуляция как волевое поведение, протекающая в условиях мотивационного конфликта;

- и саморегуляция, направленная на гармонизацию мотивационной сферы, устранение внутренних конфликтов и противоречий на основе сознательной перестройки и порождения новых смыслов.

Вторая форма эффективна в ситуациях, когда по объективным причинам достижение целей и осуществление жизненно важных для личности целей и мотивов невозможно. Эта форма саморегуляции является составляющим компонентом в деятельности переживания. Процесс переживания – это особая внутренняя деятельность, нацеленная на смыслопорождение и актуализирующаяся в подобных критических ситуациях [23]

А.Г. Асмолов [3] видит общий потенциал саморегуляции в соединении содержательно-смысловой устойчивости личности и ее деятельностных возможностей. Последние, в свою очередь, ограничиваются значимыми для данной личности воздействиями социальной и предметной среды. Что закономерно приводит индивида к перемене ранее принятой цели и мобилизации на реализацию вновь принятой цели. Таким образом, ученый считает, что психология саморегуляции отражает проблему «изменяющейся личности в изменяющемся мире».

Структурно-функциональная модель осознанной регуляции описана наиболее полно О.А. Конопкиным [31], и на ее основе разработана концепция осознанного саморегулирования произвольной активности человека при достижении поставленных целей в различных видах деятельности. Данная концепция базируется на субъектной целостности человеческой личности и целенаправленной активности, имеющей определенный личностный смысл. В отношении этого личностного смысла человек выступает как инициатор и даже творец.

По мнению О.А. Конопкина [29], осознающий свои состояния и свои задачи человек, является субъектом собственной деятельности. То есть

именно он осуществляет выбор условий, соответствующих очередной задаче, с помощью звена программы действий подбирает способы преобразования исходной ситуации, а затем оценивает полученные результаты и решает, нужно ли вносить какие-либо изменения в свои действия.

К.А. Абульханова-Славская [2] также определяет личность как субъект через саморегуляцию. В данном случае процесс саморегуляции, по мнению ученого, выступает координатором разно модальных личностных качеств и обеспечивает преодоление противоречий и функционирование личности в деятельности. Сторонниками данного подхода, описавшими сущность и роль сознательной активности субъекта саморегулируемой деятельности, также являлись Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн.

Современные исследования личностных аспектов саморегуляции самым тесным образом связаны с концепцией стиля. В.И. Морасанова [48] одна из первых выдвинула гипотезу о влиянии на деятельность индивида личностных особенностей через свойственные ему способы саморегуляции активности. Соглашаясь с О.А. Конопкиным, саморегуляцию она понимала как осознанный процесс внутренней психической активности человека, направленный на построение, управление и поддержание различных видов и форм произвольной активности, непосредственно реализующей достижение поставленных целей. По мнению В.И. Морсановой, в индивидуальных особенностях саморегулирования выражается то, как человек планирует и программирует достижение цели, учитывает ли важные условия окружающей действительности, как он оценивает свою активность в стремлении достигнуть приемлемых для него результатов.

Необходимо отметить и социально-психологические исследования закономерностей и механизмов саморегуляции поведения личности в рамках деятельностного подхода. В этом направлении проводили работу М.И. Бобнева, Е.В. Шорохова и другие. По мнению данных ученых, саморегуляция – это системно-организованный процесс внутренней психической активности человека. Направлен этот процесс на построение,

поддержание и управление разными видами и формами произвольной активности, непосредственно связанной с достижением поставленных человеком целей. [9, 73]

Другое направление исследований произвольных процессов – изучение способов регуляции состояний человека и отдельных физиологических и психических процессов. В частности, исследуется саморегуляция эмоциональных состояний и реакций в связи с произвольной регуляцией чувствительности анализаторов и состояний возбудимости нервно-мышечных структур (М.Н. Валуева, О.В. Дашкевич). Главное достижение данных исследований – удалось выявить зависимость саморегуляции процессов и действий от сознательного образа [65]

Осуществлялись попытки сведения саморегуляции к отдельным аспектам процесса регулирования. Так, в новейшей теории психического развития Н.И. Чуприковой [71] центральное место отводится воле. При этом саморегуляция не упоминается автором отдельно, а отнесена к функциям воли, которая отвечает за формирование целей и программ и адресует их к исполнительным органам. Кроме того, саморегуляция, как системное качество самосознания человека, включает, помимо волевых процессов, и другие психические явления (например, мотивы, когнитивные компоненты).

Ещё одной версией «узкого понимания» саморегуляции выступает распространенная за рубежом такая интерпретация понятия, согласно которой саморегуляция есть поведенческая стратегия. Основывается она на способе поведения, не предполагающем волевое усилие и неосознаваемом, - в отличие от самоконтроля, имеющего в своей основе волевое усилие. [18]

В современной зарубежной психологии (Ю. Куль, П. Кароли, Ж.М.Дьефендорф и др.) под саморегуляцией понимаются «процессы, позволяющие субъекту управлять собственным поведением в изменяющихся условиях». Подобные процессы включают управление мыслями, эмоциями, поведением, вниманием. По мнению ученых, процесс саморегуляции возникает, когда на пути к достижению поставленной цели возникают

внешние или внутренние препятствия. С точки зрения Ю.Куля, саморегуляция входит в структуру волевой регуляции – системы, существующей функционирование на двух уровнях: саморегуляции и самоконтроля [74, 75].

Необходимо отметить, что субъектно-деятельностный подход к исследованию психики человека выдвинул проблему важнейшего системного субъектного качества – психологических механизмов саморегуляции. В связи с этим исследователи обратились к вопросу личностных детерминант, рассматривая их как своеобразные модуляторы активности субъекта в процессе достижения выбранных целей поведения. С этих позиций активность субъекта опосредуется целостной системой индивидуальной регуляции, которая выступает проводником, связывающим и интегрирующим динамические и содержательные аспекты личности, осознанные и бессознательные ее структуры [25].

Таким образом, в психологии существует множество подходов к определению понятия «саморегуляция», которые базируются на исследованиях различных аспектов психики. Обобщая эти подходы, можно прийти к следующему выводу: саморегуляция является внутренней целенаправленной активностью человека, которая реализуется при участии разных процессов, явлений и уровней психики. В процессах саморегуляции получает выражение единство и системная целостность психики.

Если обратиться в этом отношении к младшему школьному возрасту, то следует отметить, что в данный период центром психического развития становится формирование произвольности. В это время у ребёнка формируется произвольный характер памяти, внимания, мышления; ребенок учится управлять своим поведением, протеканием психических процессов; у него возникает способность действовать организованно в соответствии со стоящими перед ним задачами. Объясняется это тем, что в указанный период ребенок начинает учиться, а положение школьника, учебная деятельность

предъявляют к произвольному поведению уже более высокие требования [18].

Таким образом, поступление в школу меняет весь образ жизни ребенка, беспечное времяпровождение дошкольника сменяется жизнью, полной забот и ответственности: он должен ходить в школу, заниматься тем, что определено школьной программой, делать на уроке то, что требует учитель; он должен следовать школьному режиму, подчиняться школьным правилам поведения, добиваться результатов в своей учебной деятельности.

В своем становлении саморегуляция начинает формироваться в младшем школьном возрасте при включении в учебную деятельность, так как ребёнку, в соответствии с его новой социальной ролью ученика, необходимо подчиняться требованиям взрослых, правилам поведения в коллективе. Следовательно, саморегуляция является новообразованием младшего школьного возраста. [76]

В этот период формирование саморегуляции выдвигается в центр психического развития ребенка. Это связано и с физиологическими особенностями детей младшего школьного возраста: завершается развитие лобных долей коры мозга, которые принимают участие в организации произвольной регуляции деятельности; а также обусловлено социальной ситуацией развития ребенка (с поступлением в школу меняется внутренняя позиция, меняются требования к ребенку со стороны взрослых) [43]

При переходе к школьному обучению кардинально меняется весь образ жизни ребенка: возникает требование систематической организации труда, обязательности и ответственности в поведении. Младшему школьнику необходимо научиться подчинять свое поведение целому ряду требований, стоящих перед ним, иногда вопреки непосредственным желаниям. Новые требования продиктованы не только самой учебной деятельностью как таковой, но главное – его положением школьника.

Статус школьника связан не только с изменением обстоятельств жизни ребёнка, но претерпевает изменение и взаимоотношение с окружающими

людьми. У младшего школьника расширяется круг общения, появляются новые авторитеты, возникают отношения с ровесниками в классе, меняется и характер его взаимоотношений с родителями. Сами требования родителей в отношении ребенка имеют иной характер: теперь он оценивается за то, как справляется со своими учебными делами, как ведет себя в школе, какие отметки приносит из школы, то есть оценка ребенка в семье начинает определяться его оценкой в школе [22]. Изменение социальной ситуации в развитии и объясняет, почему именно в период младшего школьного возраста на первый план выходит процесс формирования произвольного характера поведения и деятельности ребёнка.

Исследованиям саморегуляции в младшем школьном возрасте посвящены работы советского психолога З.В. Мануйленко. Так, ученый пришел к выводу, что в возрасте 3-4 лет дети ещё не способны контролировать свое поведение. Его выводы полностью совпадают с данными советского нейропсихолога А.Р. Лурии о том, что лобные доли, отвечающие за осуществление целенаправленной деятельности человека, заканчивают формироваться лишь к 4-5 годам. Согласно точке зрения А.Р. Лурии [40], только в возрасте шести-восьми лет происходит переломный этап в становлении произвольной организации деятельности ребёнка. Именно тогда совершается второй скачок в развитии лобных долей коры мозга: изменяются характеристики электрической активности мозга. Всё это связано с повышением роли лобных отделов коры, которые принимают непосредственное участие в становлении и контроле произвольных форм деятельности. [76]

Можно сделать вывод о том, что способность к саморегуляции играет важную роль в организации сложных форм произвольной деятельности. К таким видам деятельности в первую очередь относится учение. Несомненно, что для осуществления учебной деятельности необходимы умения сосредоточить внимание, активно воспринимать и запоминать информацию, ориентироваться в условиях задания и продумывать ход решения, сверять

полученный результат с заданным образцом и предъявленными условиями. Все данные умения и требуют успешного формирования у ребёнка способности к саморегуляции.

1.2. Педагогические условия формирования действий саморегуляции у младших школьников на уроках технологии

Современные педагогические исследования нацелены на проблемы совершенствования педагогических систем в целом, на повышение эффективности образовательного процесса, в частности, на изучение такого аспекта, как педагогические условия, которые, по мнению исследователей, призваны обеспечить успешность осуществляемой деятельности. Необходимость разработки данного аспекта обусловливается нередкими ошибками в изучении этого вопроса, а именно:

- одностороннее представление о таком понятии, как «условия»;
- смешивание педагогических условий разных классификационных групп;
- ошибочное понимание вектора направленности выявленных условий;
- слабая аргументация выбора именно данных условий и т. д.

Избежать подобных ошибок и затруднений, в первую очередь, возможно при уточнении и конкретизации понятий «условия», «педагогические условия». Во-вторых, следует уточнить разграничение классификационных групп педагогических условий – в зависимости от характера и проблем, которые призваны решать эти условия. [35]

Если обратиться к «Словарю русского языка» С.И. Ожегова [50], то можно указать на следующие аспекты трактовки понятия «условие»:

- обстоятельство, от которого что-то зависит;
- правило, установленное в какой-либо области жизни или в деятельности;
- обстановка, в которой что-то происходит.

В философии данное понятие определяется как совокупность определенных условий, образующих среду возникновения какого-либо явления, а также его протекания и развития.

Психологическая трактовка понятия «условие» раскрывается через психическое развитие – через единство внешних и внутренних причин, которые определяют психологическое развитие человека, ускоряют или замедляют динамику происходящих явлений, оказывают влияние на сам процесс и на результат развития в целом [61].

Сходным образом трактуется рассматриваемое понятие и в педагогической науке. Например, В.М. Полонский [57] определяет «условия» как совокупность изменяющихся природных, социальных, внешних и внутренних воздействий, оказывающих влияние на развитие человека (физическое, психическое, нравственное), поведение, воспитание и, следовательно, на целостное формирование личности.

Таким образом, термин «условие» является общенаучным понятием. Его рассмотрение в педагогическом аспекте, на наш взгляд, предполагает следующую последовательность связанных друг с другом характеристик:

во-первых, совокупность причин, обстоятельств, объектов и т. д.;

во-вторых, влияние на развитие, воспитание, обучение;

в-третьих, ускорение или замедление процесса развития, воспитания, обучения, как следствие, влияние на динамику этих процессов и на результат.

Кроме того, выделяются несколько групп условий:

- по сфере воздействия (внешние и внутренние);

- по характеру воздействия (объективные и субъективные),

- по специфике воздействия (общие и специфические) [70].

Необходимо отметить, что педагогические условия определяются спецификой образовательного процесса, нацеленностью на решение поставленных образовательных и воспитательных задач.

Исследователями даются характеристики педагогических условий с разных точек зрения. Так, В.И. Андреев, Н.И. Яковлева, А.Я. Найн определяют педагогические условия как совокупность мер, методов и приемов педагогического воздействия, совмещенных с возможностями материально-пространственной среды, а также имеющих четко выраженную педагогическую направленность.

В свою очередь, Н.В. Ипполитова и М.В. Зверева указывают на педагогические условия как неотъемлемую часть структуры педагогического процесса. А Б.В. Куприянов и С.А. Дынина говорят о педагогических условиях как о планомерной работе, которая должна обеспечить проверяемость результатов различных научных исследований, выявленных и уточненных закономерностей устойчивых связей образовательного процесса

Исследователями выделяются разновидности педагогических условий: организационно-педагогические, психолого-педагогические и дидактические.

Организационно-педагогические условия направлены на объединение возможностей содержания, форм и методов с управленческой направленностью педагогического процесса. Что закономерно должно стать средством для достижения эффективности поставленных перед образованием задач [1].

Психолого-педагогические условия призваны обеспечивать воздействие на развитие личности участников педагогического процесса (как обучающихся, так и педагогов). Данные условия нацелены на преобразование личностных характеристик учащегося, поэтому в данном случае приобретает особую важность организация личностно ориентированного педагогического воздействия. В соответствии с необходимостью преобразования той или иной личностной характеристики подбирается и совокупность психолого-педагогических условий.

Дидактические условия определяются наличием обстоятельств, предпосылок, учитывающих условия обучения. В этом случае предусматриваются способы преобразования условий, соответствующих

целям обучения и имеющих в своем содержании методы и приемы оптимизации организационных форм обучения .

Одной из ключевых задач современного педагога является организация образовательного пространства в целях создания обучающимся условий для реализации «умения учиться».

Если обратиться к Федеральному государственному стандарту второго поколения, то можно отметить выдвигаемую в требованиях для учащихся необходимость овладения универсальными учебными действиями, подразделяющимися, в свою очередь, на личностные, регулятивные, познавательные и коммуникативные. Для нашего исследования особенный интерес представляют регулятивные универсальные учебные действия, в состав которых входят целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль, коррекция, оценка, саморегуляция. Хотя в данном перечне саморегуляция представлена на последнем месте, она играет весьма значительную роль в учебном процессе и в деле приобретения ребенком знаний и социального опыта [62].

В ситуации мотивационного конфликта саморегуляция выступает как способность к мобилизации сил, именно поэтому она помогает учащемуся преодолевать внешнее или внутреннее препятствие и достигать цели. В деле регулирования собственного поведения также может помочь развитая в человеке саморегуляция. Если возникает необходимость привести свою деятельность в соответствие с определенным образцом, стандартом, то и в таком случае поможет саморегуляция деятельности – как сознательное управление личностными, поведенческими шаблонами. Развивая подобное управление, мы формируем и развиваем личностные компоненты в соответствии с более высоким уровнем целенаправленной деятельности, а также способность преодолевать препятствия на пути к цели [76].

Существенное отличие механизмов саморегуляции, схожих на разных уровнях (физическом, нейрофизиологическом, биохимическом) с другими механизмами регуляции, - в их осознанности. Данное качество на каждом

этапе действий саморегуляции человека проявляется в осознанном движении от целеполагания через целеопределение к целеосуществлению [76].

Необходимо отметить, что произвольность является обязательным компонентом саморегуляции, без неё невозможен сам процесс. По мнению ряда авторов (Н.И. Чуприкова, М.Н. Валуева, О.В. Дашкевич), произвольность непосредственно связана с психическими и физиологическими процессами. В этом связи указывается на значение чувствительности анализаторов и возбудимости нервно-мышечных структур. Благодаря исследованиям также удалось выявить зависимость между поведением, действиями саморегуляции и сознательным образом.

Важно, что формирование саморегуляции, начинаясь в раннем детстве, не заканчивается на этапе младшего школьного возраста, а продолжает активно развиваться. Это существенно помогает ребенку при переходе от одного возрастного этапа к следующему.

Младший школьник, успешно овладевающий действиями саморегуляции, способен самостоятельно ставить перед собой цель, а также удерживать цель, заданную извне. Действия саморегуляции у ребёнка развиваются в зависимости от силы мотивов, которые побуждают его к действию. Кроме того, уровень саморегуляции зависит и от соотношения внешней и внутренней стимуляции. Для младшего школьного возраста характерен уровень саморегуляции, повышающейся за счет внешней стимуляции, - через помощь взрослого, поддержку, сопровождение, внушение, убеждение. В данном случае цель учителя становится целью учащегося.

Специфической регуляцией выступает саморегуляция учебной деятельности. Она осуществляется самим учеником как субъектом этой деятельности. Цель такой саморегуляции состоит в приведении к соответствию возможностей ученика с требованиями учебной деятельности. Это помогает ученику осознавать задачи, которые ставятся перед ним как субъектом этой деятельности.

Произвольность саморегуляции выражается в системно-организованной внутренней психической активности, что позволяет выстраивать и поддерживать разные виды и формы произвольной активности, управлять ими, а также быть успешным в достижении принимаемых человеком целей. Результат любого акта произвольной активности, его надежность, продуктивность зависят от уровня развития действий саморегуляции .

При достаточном уровне сформированности компонентов саморегуляции ее внутренняя структура способна обеспечить эффективность деятельности в отношении достижения цели. Компонентная структура саморегуляции неизменна для разных видов и форм произвольной активности. Выглядит она следующим образом:

- принятая субъектом цель деятельности;
- исполнительские действия;
- субъектная система критериев успешности деятельности;
- субъектная модель ее значимых условий;
- контроль и оценка реальных результатов.

В практической деятельности ребенок сталкивается с речевыми сигналами, поступающими от взрослого («надо», «нельзя», «можно»), которые он мысленно может воспроизводить для себя в процессе учебной деятельности. Эти сигналы являются основой для саморегуляции младших школьников, проявляющейся в целенаправленном контроле за своими действиями. Контроль осуществляется учащимися в соответствии с поставленными целями, выстраивается в соответствии с задачами урока, ценностями и планами перспективных достижений и может привести к изменению всей личности (К.А. Абульханова-Славская, П.К. Анохин, О.А.Конопкин).

Применительно к младшему школьному возрасту нами выделены следующие компоненты саморегуляции:

- Мотивационный – цель (постановка), мотивация, ожидаемый результат, планируемый ход деятельности.

- Эмоционально-волевой – контролируемое эмоциональное отношение к процессу, организация усилий, способность работать в ситуации нежелания.

- Деятельностно-практический – принятие, осознание задачи, удержание цели до конца выполнения, самоконтроль.

- Рефлексивно-оценочный – умение критически оценить промежуточный и конечный результат деятельности, наличие адекватной самооценки, рефлексия.

Как считает Л.М. Фридман, младший школьник охотно принимает цели, поставленные учителем. В дальнейшем у него появляется потребность внести свои собственные цели, которые могут быть отличны от указываемых учителем. В данном случае, чтобы повысить продуктивность работы, необходимо вместе с учащимися ставить цель, обсуждать план намеченных действий, условия достижения цели, подкреплять положительной мотивацией, т.е. способствовать переходу цели учителя во внутренний план ученика.

В.В. Давыдов также говорит о положительной мотивации, которая выступает средством наслаждения учебной работой и является залогом психического источника радостного и эффективного учения. Умение планировать предстоящую работу помогает реализовать цель на практике, успешно воплотить замысел.

О.А.Онищенко и Д.И. Воробьева в своих исследованиях отмечают у младших школьников тесную связь планирования с речью. Сложность заключается в противоречии между желанием, высказывая вслух, предвидеть результат и неспособностью устанавливать причинно-следственные связи, чтобы осознавать логику собственного поведения. Детям сложно придерживаться намеченного замысла. Они могут наметить примерный план действий, отражающий желательный результат, и не позаботиться о

продумывании деталей воплощения и способах достижения задуманного. Поэтому так важна роль формирования эмоциональной устойчивости и волевой регуляции детей.

Л.С. Славина в своих работах доказала, что разбиение большой работы, вызывающей нежелание ее выполнять, на несколько более мелких способствует не только повышению мотивации, но и желанию довести начатое до конца. Осознание ребенком причины препятствия на пути к цели помогает включению эмоционально-волевого компонента. Переживание затруднения должно устремлять ребенка к тому, чтобы приказать себе совершить усилие и закончить работу, преодолеть препятствие.

На уроках технологии предполагается развитие творческого подхода к деятельности, раскрытие индивидуальности учащихся в конечном «продукте». Благодаря урокам технологии действия саморегуляции у детей постоянно стимулируются новизной и нестандартным подходом. Учителю необходимо подбирать необычные способы подачи нового материала, поддерживать благоприятный психологический климат в классе, тонко чувствовать психологию обучающихся, чтобы в процессе работы или оценивания не препятствовать усилиям учащихся и т.д.

Как считает Г.А. Цукерман, именно партнерские отношения со сверстниками выступают важным условием психического развития ребенка в младшем школьном возрасте. В то же время современные учителя часто стараются применять более широкий инструментарий, что зачастую приводит к ошибкам. Одной из них является то, что при формировании действий саморегуляции процесс её развития соотносится только с субъектом – с самим ребенком, а не с окружающими, вследствие взаимодействия с которыми ему приходится менять свое отношение и к деятельности, и к другим людям.

Одной из особенностей детей является то, что ребёнок запоминает быстрее то, что ему интересно. Если он чувствует потребность в новом знании, то будет нацелен на поиск, как его освоить и усвоить. Поэтому

необходимо использовать эту особенность в педагогических целях, с учетом нее строить уроки. Важно создавать проблемные ситуации, касающиеся изучаемой темы, чтобы они были интересны для детей и помогли повысить мотивационный компонент саморегуляции. Также может помочь в создании положительной мотивации понимание ребенком собственного знания и незнания.

Таким образом, к педагогическим условиям формирования действий саморегуляции у младших школьников мы можем отнести следующие важные составляющие.

Определение цели урока (с помощью учителя и самостоятельно), нацеленность на поиск средств ее осуществления – необходимый пункт в системе создания педагогических условий.

Цель урока должна инициировать составление устного или письменного плана предстоящей работы, неуклонное осуществление деятельности в соответствии с ним и сопоставление результатов (промежуточных, окончательных), что создаст рабочий, деятельный настрой у учащихся.

Диалог с учителем должен протекать в положительном ключе, это поможет ребенку не бояться оценивания своей деятельности. В этом отношении проектная деятельность способствует большему раскрытию творческого потенциала учащихся.

Необходимо знакомить детей с приемами анализа причин своего успеха или неуспеха – одним из атрибутов действий саморегуляции. Должен развиваться волевой компонент на каждом уроке: следует побуждать младших школьников доводить начатое до конца в соответствии с обозначенным заранее уровнем.

Важно поощрять учащихся за активность, инициативу, за проявление любых усилий, направленных на достижение поставленной педагогом цели. Этому надо следовать даже в тех случаях, если цель, в силу объективных причин, недостижима ребенком.

Следует разнообразить формы работы, применять индивидуальную, коллективную работу или в парах и т.д. Также формированию действий саморегуляции могут способствовать различные педагогические технологии: сотрудничества, метод проектов, интерактивная, игровая и др.

Проводить максимально деликатную коррекцию деятельности детей. Для этого могут быть применены игры с правилами, режиссерские игры, если возникают трудности со временем, использовать песочные часы.

Сам образ учителя, его доброжелательное отношение к учащимся, его готовность помочь побеждать трудности и разделять с детьми радость от преодоления препятствий – все это также является педагогическими условиями в деле формирования действий саморегуляции.

Выводы по первой главе

Изучив теоретические основы проблемы формирования, действий саморегуляции у младших школьников и выявив педагогические условия формирования, мы сделали следующие выводы:

- понятие «саморегуляция» в психологии имеет множество подходов, которые исследуются с различных сторон психики. Обобщив эти подходы, можно сделать вывод, что саморегуляция является внутренней целенаправленной активностью человека. Саморегуляция реализуется при участии разных процессов, явлений и уровней психики;
- саморегуляция является новообразованием младшего школьника. Именно в этот период формирование саморегуляции выдвигается в центр психического развития ребенка. Способность к саморегуляции играет важную роль в организации произвольной деятельности ребёнка. Основным видом произвольной деятельности является учение. Младшему школьнику, для осуществления учебной деятельности необходимы умения сосредоточить внимание, воспринимать и запоминать информацию, ориентироваться в условиях задания и продумывать ход решения, сверять результат своей

деятельности с эталоном. Все выше перечисленные умения и требуют успешного формирования у ребенка способности к саморегуляции.

На основе анализа позиций исследователей можно выделить ряд положений для понимания специфики понятия «педагогические условия»:

- педагогические условия являются составной частью целостного педагогического процесса;
- совокупность возможностей (меры воздействия и взаимодействия участников педагогического процесса, содержание, методы, приемы, формы обучения и воспитания, программно-методическое оснащение и т. д.) является отражением педагогических условий;
- структура педагогических условий включает в себя как внешние (относящиеся к формированию процесса как составляющей системы), так и внутренние (влияющие на формирование личностной сферы субъектов образования) элементы;
- правильно подобранные педагогические условия оказывают существенное влияние на развитие и повышение эффективности педагогической системы в целом.

Глава 2. Опытнo-экспериментальная работа по формированию действий саморегуляции у младших школьников на уроках технологии

2.1. Изучение особенностей сформированности действий саморегуляции у младших школьников

Теоретические основы проблемы формирования действий саморегуляции у младших школьников изложенные нами в 1 главе, позволяют говорить о необходимости создания специальных условий, способствующих ее разрешению.

Целью констатирующего этапа опытно-экспериментального исследования является исследование уровня сформированности действий саморегуляции у младших школьников на уроке технологии.

Эксперимент проводился на базе МБУ «Школа № 44» г.о. Тольятти. В эксперименте принимали участие 2 третьих класса – 3 «А» (контрольный) и 3 «В» (экспериментальный) по 20 человек в каждой группе.

Для выявления уровня сформированности действий саморегуляции были определены следующие **задачи**:

1. Выявить уровень сформированности внимания и самоконтроля в структуре регулятивных универсальных учебных действий у младших школьников.

2. Определить объем внимания у младших школьников.

3. Выявить уровень сформированности умения осуществлять действия в структуре регулятивных универсальных учебных действий у младших школьников.

4. Выявить уровень сформированности действия поискового планирования у младших школьников в структуре регулятивных универсальных учебных действий как умения разрабатывать программу выполнения действий для достижения поставленной цели.

На основе концепции развития универсальных учебных действий, разработанной группой авторов под руководством А.Г. Асмолова [24], нами были выделены критерии и показатели сформированности действий

саморегуляции у младших школьников, которые мы представили в Таблице 1.

Таблица 1 – Критерии и показатели сформированности действий саморегуляции у младших школьников

Критерии	Показатели	Методики
Когнитивный	– сохранение цели и задачи; – адекватное понимание оценки взрослого и сверстника.	Диагностика уровня сформированности умения осуществлять действия в структуре регулятивных универсальных учебных действий Диагностика особенностей развития поискового планирования в структуре регулятивных универсальных учебных действий (методика А.З. Зака)
Эмоционально-потребностный	–видение указанной ошибки и исправление ее по указанию взрослого	Проба на внимание в структуре регулятивных универсальных учебных действий (П. Я. Гальперин и С. Л. Кабыльницкая)
Деятельностный	– действие по образцу и заданному правилу; –контроль деятельности по результату	Методика выявления характера атрибуции успеха / неуспеха Методика «Корректирующая проба» (буквенный вариант)

Для выявления исходного состояния уровня сформированности действий саморегуляции у младших школьников на уроке технологии мы использовали следующие методики:

1. Диагностика уровня сформированности умения осуществлять действия в структуре регулятивных универсальных учебных действий (А.Г.Асмолов)

2. Проба на внимание в структуре регулятивных универсальных учебных действий (П. Я. Гальперин и С. Л. Кабыльницкая)

3. Методика «Корректирующая проба» (буквенный вариант) (методика А.З. Зака)

4. Диагностика особенностей развития поискового планирования в структуре регулятивных универсальных учебных действий (методика А.З. Зака)

5. Методика выявления характера атрибуции успеха / неуспеха. (А.Г. Асмолов)

Диагностика уровня сформированности умения осуществлять действия в структуре регулятивных универсальных учебных действий.(А.Г. Асмолов)

Цель: выявление уровня сформированности внимания и самоконтроля в структуре регулятивных универсальных учебных действий.

Диагностика уровня сформированности умения осуществлять действия в структуре регулятивных универсальных учебных действий проводилась в форме наблюдения за младшими школьниками в процессе организации проектной деятельности учащихся. В данной диагностике в качестве одного из показателей сформированности умения осуществлять действия в структуре регулятивных универсальных учебных действий мы рассматривали умение принять и удержать поставленную учителем задачу. Для определения уровня сформированности у детей умения осуществлять действия мы использовали показатели, соответствующие каждому уровню.

Анализ полученных данных свидетельствует о том, что только 1 человек (5 %) в экспериментальной и 2 человека (10%) в контрольной группе имеют высокий уровень сформированности умения осуществлять действия в структуре регулятивных универсальных учебных действий. Эти учащиеся не только правильно формулируют цель, но и строят действие в соответствии с ней. Приступив к выполнению задачи, они чётко следуют её требованиям на всех этапах её решения.

Осознают, что надо делать и что сделали в процессе решения практической задачи, но в отношении теоретических задач не могут осуществлять целенаправленных действий 11 человек (55%) в экспериментальной и 12 человек (60%) в контрольной группе. Эти учащиеся имеют средний уровень сформированности умения осуществлять действия в структуре регулятивных универсальных учебных действий.

8 человек (40%) в экспериментальной группе и 6 человек (30%) в контрольной группе имеют низкий уровень сформированности умения осуществлять действия в структуре регулятивных универсальных учебных действий. Это учащиеся, у которых данное умение вообще не сформировано они не знают, что нужно делать, какие выполнять задания. Конкретное представление происходит по мере выполнения отдельных практических заданий, каждое из которых выступает как замкнутая в себе система операций, а результаты действий оказываются самоцелью. При выполнении более сложных заданий они либо полностью отвлекаются от их выполнения, либо демонстрируют сумбурное, хаотическое поведение. Учащиеся с низким уровнем не знают, что нужно делать, и нуждаются в постоянной пооперационной помощи учителя.

Результаты диагностики уровня сформированности умения осуществлять действия в структуре регулятивных универсальных учебных действий мы представили в Таблице 2.

Таблица 2 – Уровень сформированности умения осуществлять действия в структуре регулятивных универсальных учебных действий

Уровни	Экспериментальная группа (ЭГ)		Контрольная группа (КГ)	
	Кол-во человек	%	Кол-во человек	%
Высокий	1	5%	2	10%
Средний	11	55%	12	60%
Низкий	8	40%	6	30%

Таким образом, на констатирующем эксперименте у учащихся обоих классов преобладает средний уровень сформированности умения осуществлять действия в структуре регулятивных универсальных учебных действий.

Проба на внимание в структуре регулятивных универсальных учебных действий (П. Я. Гальперин и С. Л. Кабыльницкая)

Цель: выявление уровня сформированности внимания и самоконтроля в структуре регулятивных универсальных учебных действий.

В процессе данной методике нами фиксировалось время работы с текстом, особенности поведения ребенка (уверенно ли работает, сколько раз проверяет текст, читает про себя или вслух и прочее). Подсчитывалось количество пропущенных ошибок: пропуск слов в предложении, букв в слове, подмена букв, слитное написание слова с предлогом, смысловых ошибок или др.

Уровни сформированности внимания и самоконтроля:

0-2 – высший уровень (3 балла);

3-4 – средний уровень (2 балла);

более 5 – низкий уровень (1 балл).

Анализ результатов показал, что в обеих группах большинство испытуемых с низким уровнем сформированности внимания и самоконтроля в структуре регулятивных универсальных учебных действий 11 человек (55%) в экспериментальной группе и 10 человек (50% в контрольной группе. Эти учащиеся не осознают или плохо осознают схему действия, которая зафиксировалась в их памяти за счет многократного выполнения одного и того же действия.

Показатели высокого уровня сформированности внимания и самоконтроля в обеих группах отсутствуют и составляют 0 человек (0%).

Результаты диагностики уровня сформированности внимания и самоконтроля в структуре регулятивных универсальных учебных действий мы представили в Таблице 3.

Таблица 3 – Уровень сформированности внимания и самоконтроля в структуре регулятивных универсальных учебных действий

Уровни	Экспериментальная группа (ЭГ)		Контрольная группа (КГ)	
	Кол-во человек	%	Кол-во человек	%
Высокий	0	0%	1	5%
Средний	9	45%	9	45%
Низкий	11	55%	10	50%

Таким образом, на констатирующем эксперименте у учащихся обоих классов преобладает низкий уровень сформированности внимания и самоконтроля в структуре регулятивных универсальных учебных действий.

Методика «Корректирующая проба» (буквенный вариант А.З. Зака)

Цель: для определения объема внимания (по количеству просмотренных букв) и его концентрации – по количеству сделанных ошибок.

Методика используется для определения объема внимания (по количеству просмотренных букв) и его концентрации – по количеству сделанных ошибок. В ходе методики учащимся необходимо было проследивать ход выполненных учебных действий, своевременно обнаружить различные большие и малые погрешности в их выполнении, а также вносить необходимые коррективы в них.

В данной методике оцениваются такие регулятивные универсальные учебные действия, как умение контролировать свою деятельность.

Норма объема внимания для детей 10-11 лет – 600 знаков и выше, концентрации – 5 ошибок и менее.

Время работы – 5 минут.

Результаты данной методики показывают, что высокий уровень объема внимания имеют всего по 1 человеку (5%) в экспериментальной и в контрольной группах.

Средний уровень объема внимания имеют 9 человек (45%) в экспериментальной группе и 8 человек (40%) в контрольной группе.

Низкий уровень объема внимания в экспериментальной группе 10 человек (50%, а в контрольной группе 11 человек (55%).

Таким образом, функция контроля в структуре регулятивных универсальных учебных действий, в обеих группах развита очень слабо.

Результаты диагностики уровня объема внимания мы представили в Таблице 4.

Таблица 4 – Уровень объема внимания у младших школьников

Уровни	Экспериментальная группа (ЭГ)		Контрольная группа (КГ)	
	Кол-во человек	%	Кол-во человек	%
Высокий	1	5%	1	5%
Средний	9	45%	8	40%
Низкий	10	50%	11	55%

Таким образом, на констатирующем эксперименте у учащихся обоих классов преобладает низкий уровень объема внимания.

Диагностика уровня развития действий поискового планирования в структуре регулятивных универсальных учебных действий (методика А.З. Зака)

Цель: выявление сформированности действия поискового планирования в структуре регулятивных универсальных учебных действий как умения разрабатывать программу выполнения действий для достижения поставленной цели.

Для диагностики действий поискового планирования мы использовали тип задач, в которых для достижения результата требовалось выполнить ряд действий. Мы выбрали тип задач «слон-ладья». Смысл их заключался в том, чтобы некоторое расположение объектов преобразовать в другое за определенное количество действий и по определенным правилам.

Различались уровни развития планирования у детей в зависимости от того, какое количество действий (до выполнения) они способны наметить.

Диагностическое задание включало задачи двух видов. К первому виду относились задачи, решение которых было достигнуто с помощью частичного планирования, – это задачи № 1 и 2, – поскольку выбор первого действия однозначен, и его наметка и выполнение не связаны с наметкой и выполнением второго действия.

Ко второму виду относились задачи, решение которых предполагало осуществление целостного планирования, это задачи № 3 – 12, поскольку выбор первого действия неоднозначен. Последнее означает, что правильный выбор первого действия влияет на возможность решить задачу за требуемое число действий, и поэтому наметку первого действия следует проводить одновременно с наметкой всех остальных действий.

В данной методике оценивались регулятивные действия планирования и контроля, логические действия анализа, синтеза, установления аналогий.

В процессе анализа эмпирических данных были получены следующие результаты.

Результаты решения задач, находящиеся на листах бумаги с фамилиями детей, обрабатывались в соответствии с ключом, где представлены правильные действия к каждой задаче.

Уровни планирования:

1 уровень (низкий) (1 балл) – частичное планирование (успешное решение задач №1 и №2)

2 уровень (средний) (2 балла) – целостное планирование (успешное решение задач №3, №4, №5, №6 и №7)

3 уровень (высокий) (3 балла) – целостное планирование (успешное решение задач №8, №9, №10, №11 и №12)

Анализ результатов показал, что высокий уровень действий целостного планирования наблюдается у 1 человека (5%) в обеих группах, средний

уровень имеют 9 человек (45%) в экспериментальной и контрольной группе, а низкий уровень (частичное планирование) имеют 10 человек (50%) экспериментальной и контрольной группы. То есть имеет место не разработанность программы планирования выполнения действий.

Результаты диагностики уровня сформированности действия поискового планирования в структуре регулятивных универсальных учебных действий мы представили в Таблице 5.

Таблица 5 – Уровень сформированности действия поискового планирования в структуре регулятивных универсальных учебных действий

Уровни	Экспериментальная группа (ЭГ)		Контрольная группа (КГ)	
	Кол-во человек	%	Кол-во человек	%
Высокий	1	5%	1	5%
Средний	9	45%	9	45%
Низкий	10	50%	10	50%

Таким образом, на констатирующем эксперименте у учащихся обоих классов преобладает низкий уровень сформированности действия поискового планирования в структуре регулятивных универсальных учебных действий.

Методика выявления характера атрибуции успеха/неуспеха
(А.Г. Асмолов)

Цель: выявление уровня адекватности понимания учащимся причин успеха/неуспеха в деятельности.

В данной методике оценивалось личностное действие самооценивания (самоопределения), регулятивное действие оценивания результата учебной деятельности.

Учащимся предлагалось письменно ответить на вопросы опросника, включающего шкалы: собственные усилия, способности, везение и объективная сложность задачи.

Причины успеха и успеха:

Собственные усилия:

– мало стараюсь/ очень стараюсь

– плохо подготовился к контрольной работе/ много работал, хорошо подготовился

– не выучил (плохо выучил) урока/хорошо выучил урок

Способности:

– плохо понимаю объяснения учителя / понимаю объяснения учителя быстрее многих

– мне трудно на уроках – мне легко на уроках

– я не успеваю делать так быстро, как остальные ученики/я делаю все намного быстрее, чем другие

Объективная сложность задания:

– задание было слишком сложным/задание было легким

– таких заданий раньше мы не делали/раньше нам объясняли, как выполнять такие задания

– было слишком мало времени на такое задание /времени было вполне достаточно

Везение:

– мне просто не повезло / мне повезло

– учительница строгая / учительница добрая

– все списывали, а мне не удалось списать/удалось списать

Подсчитывалось количество баллов, набранных по каждой из шкал «Усилия», «Способности», «Объективная сложность» и «Везение» для объяснения причин неуспеха и успеха. Соотношение баллов дает представление о преобладающем типе оценивания результата учебной деятельности.

Уровни:

Низкий – преобладание атрибуции «Везение» (1 балл).

Средний – ориентация на атрибуцию «способности», «объективная сложность» (2 балла).

Высокий – ориентация на «Усилия» (3 балла).

В результате проведенной работы по данной методике нами было отмечено, что в обеих группах примерно равные показатели и большинство детей имеют средний уровень, 10 человек (50%) в экспериментальной группе и 9 человек (45%) в контрольной группе, адекватности понимания учащимся причин успеха/неуспеха в деятельности. Высокий уровень адекватности понимания учащимся причин успеха/неуспеха в деятельности в экспериментальной группе показали 2 человека (10%), а в контрольной группе 3 человека (15%). Низкий уровень в обеих группах имеют 8 человек (40%).

Результаты диагностики уровня адекватности понимания учащимся причин успеха/неуспеха в деятельности мы представили в Таблице 6.

Таблица 6 – Уровень адекватности понимания учащимся причин успеха/неуспеха в деятельности

Уровни	Экспериментальная группа (ЭГ)		Контрольная группа (КГ)	
	Кол-во человек	%	Кол-во человек	%
Высокий	1	5%	1	5%
Средний	9	45%	9	45%
Низкий	10	50%	10	50%

Для оценки уровня сформированности действий саморегуляции у младших школьников мы выделили уровни, к которым условно, отнесли всех учащихся.

Высокий уровень – учащиеся знают способ осуществления действия, адекватно воспринимать оценку взрослого и сверстника; видят указанную ошибку и могут исправить ее по указанию взрослого; умеют осуществлять действие по образцу и заданному правилу, адекватно воспринимать оценку умеют контролировать процесс и результаты своей деятельности.

Средний уровень – плохо знают способ осуществления действия, не всегда адекватно воспринимать оценку взрослого и сверстника; видят указанную ошибку, но затрудняются исправить ее по указанию взрослого; умеют осуществлять действие по образцу и заданному правилу с помощью

взрослого, не всегда адекватно воспринимают оценку, плохо контролируют процесс и результаты своей деятельности.

Низкий уровень – не знают способ осуществления действия, не адекватно воспринимают оценку взрослого и сверстника; не видят указанную ошибку и не могут исправить ее по указанию взрослого; не умеют осуществлять действие по образцу и заданному правилу, не адекватно воспринимают оценку, не могут контролировать процесс и результаты своей деятельности.

Общий результат констатирующего эксперимента мы представили в Таблице 7 и в диаграмме на рисунке 1.

Таблица 7 – Общий результат констатирующего эксперимента

Уровни	Экспериментальная группа (ЭГ)	Контрольная группа (КГ)
	Кол-во (%)	Кол-во (%)
Высокий	4%	6%
Средний	47%	47%
Низкий	49%	47%

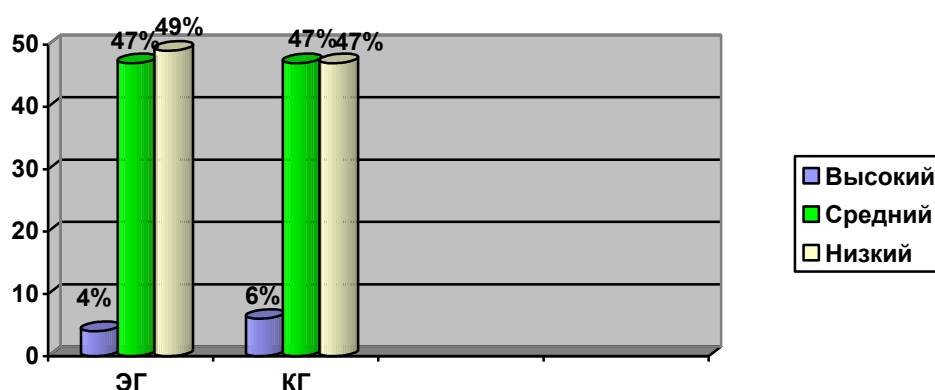


Рис. 1 – Уровень развития действий саморегуляции у младших школьников

Таким образом, на констатирующем эксперименте у учащихся экспериментальной группы преобладает низкий уровень сформированности действий саморегуляции, а показатели контрольной группы соответствуют

среднему и низкому уровню. Показатели высокого уровня в обеих группах невысокие и отличаются лишь на 2%.

И так, результаты исследования на констатирующем эксперименте показали, что уровень сформированности регулятивных универсальных учебных действий у младших школьников находится на среднем и низком уровне. На недостаточном уровне находится умение принять и удержать поставленную учителем задачу, ниже нормы сформирован контроль в форме специального целенаправленного действия по соотнесению выполняемого учениками процесса решения задачи с усвоенной ими схемой действия, требуют развития действия поискового планирования как умения разрабатывать программу выполнения действий для достижения поставленной цели, а также регулятивные действия оценивания результата учебной деятельности.

Таким образом, младшим школьникам необходимо предложить определенную систему мероприятий, которая поможет им развивать регулятивные универсальные учебные действия (включая действие саморегуляции).

2.2. Организация работы по формированию действий саморегуляции у младших школьников на уроке технологии

Чтобы экспериментально проверить методику, направленную на развитие действий саморегуляции, нами был изучен опыт применения различных методов и приемов, направленных на развитие действий саморегуляции у младших школьников на уроках технологии.

Цель формирующего эксперимента – формирование действий саморегуляции у детей 3 класса на уроках технологии. Для реализации данной цели была разработана методика по формированию действий саморегуляции на основе учебной программы УМК «Школа России» и на основе авторской программы по технологии Н.И. Роговцевой, С.В.Анащенковой.

Формирующий этап был разделен на три блока. В первом блоке мы применили нетрадиционную форму урока – интерактивную экскурсию. Цель данного урока – расширить знания детей о родном городе, о его истории. О людях, которые этот город строили. Углубить знания детей о профессиях, связанных со строительством и какие знания необходимо получить, чтобы овладеть той или иной профессией.

На этапе мотивации мы попросили ребят закрыть глаза на несколько минут и представить, что мы в комфортабельном автобусе отправляемся на экскурсию по городу Тольятти. А учитель – это гид, который расскажет и покажет много интересного. Чтобы вызвать у учащихся определенный настрой, мы включили аудиозапись (шум города, голоса и т.п.).

Мы отметили, что «виртуальную экскурсию» учащиеся восприняли даже с большим интересом, чем реальную. Особенно это было заметно по детям, которые обычно отвлекаются на уроках, не могут собраться, не интересуются происходящим вокруг.

В ходе «экскурсии» учитель гид рассказал ребятам, что город рос не сам по себе, к этому приложили руки и души многие люди. Это люди разных профессий – архитекторы, строители, дизайнеры, художники, скульпторы и многие другие. Ребята ознакомились с таким понятием, как архитектура, архитектурные объекты и что относится к архитектурным объектам (заводы, стадионы, памятники культуры, музеи, вокзал, школы и т.п.). Далее детям был задан вопрос: «Можно ли назвать наш город живым организмом, в котором все взаимосвязано?» Было очень интересно выслушивать ответы детей. Ильнур А., Артем И., Настя М. предположили, что город – это не только высотные дома, здания, парки, магазины и другие архитектурные объекты, это еще и люди – знаменитые, которые основали и прославили наш город, и обычные жители которые в нем проживают и принимают непосредственное участие в его развитии. Это события, которые происходят только в нашем городе (например день города Тольятти, выставки,

соревнования концерты и т.д.). Таким образом, ребята пришли к выводу, что они являются частью города и могут сделать его лучше.

На заключительном этапе урока мы предложили ребятам стать на время архитекторами, дизайнерами, проектировщиками, художниками, т.е. теми людьми, которые создавали наш прекрасный город. Таким образом, мы подвели детей к началу работы над проектом «Город мечты».

Далее ребятам был задан проблемный вопрос: «Можем ли мы построить наш город, если просто назовемся архитекторами, строителями, проектировщиками?» Большинство детей ответили однозначно, что не можем. Но Дима Г., Ваня Р., Лейла И. предположили, что нам недостаточно знаний и умений, которыми должны обладать люди данных профессий.

На первом уроке второго блока мы знакомили учащихся с технологией проектной деятельности. Ребята учились правилам чтения технического чертежа с использованием понятий «конструкция», «эскиз», «развертка», «чертёж», «масштаб»; учились выполнять чертеж в заданном масштабе. Дети вспомнили и закрепили понятия «архитектура», «городские постройки», «архитектурный стиль». После объяснения нового материала, учащиеся работали в тетради – выполняли чертеж в заданном масштабе, используя материал учебника. Далее нами была организована взаимопроверка, где ребята, проверили работы друг – друга и сверили с эталоном на доске.

Затем мы продемонстрировали детям макет здания, который они должны будут выполнить. Далее детям было предложено рассмотреть внимательно макет, из какого вида бумаги он сделан (мягкая / картон), каковы размеры изделия, что может вызвать затруднение в работе, каким образом лучше вырезать мелкие детали и т.д. Мы сообщили ребятам, что данная работа будет вестись в парах и оцениваться она будет по результатам деятельности обоих учащихся (активность обоих, аккуратность, соблюдение правил безопасности, соответствие плану). Прежде чем ребята приступили к работе над макетом, мы попросили их внимательно прочитать в учебнике

план предстоящей работы. Далее учащиеся с помощью учителя выработали алгоритм работы над изделием и приступили к выполнению изделия.

Наблюдая за работой детей в парах, мы отметили, что некоторые ребята сразу не смогли распределить работу между собой, но посоветовавшись друг с другом, правильно распланировали совместную работу. Были и такие дети, кто не смог договориться и обратился за помощью к учителю. И только после того, как педагог помог распределить обязанности, начали работу.

В основном, работали ребята слажено, пытались не нарушать алгоритм действий. Если возникали затруднения, с которыми дети не могли сами справиться, обращались за помощью к учителю. Очень порадовали те ребята, которые всю работу в парах выполнили самостоятельно от начала и до конца. Это Нурбек А., Ильнур А., Артем И., Настя М., Дима Г., Роза У.

По окончании работы над макетом, мы организовали выставку работ, для того чтобы дети оценили свои изделия и изделия одноклассников. Сравнили с макетом (образцом), который представил учитель. Дети обсудили, что получилось, что вызвало затруднения, внесли дополнения, например Лиля предложила украсить макеты домов по-разному, чтобы они не были такими серыми и безликими. Далее дети выбрали лучшие макеты, приняли решение разукрасить их и использовать в дальнейшей работе над проектом.

На втором уроке мы продолжили обучение технологии проектной деятельности. Ребята закрепляли умение самостоятельно составлять план работы и работать над изделием в мини-группах, обучались умению самостоятельно проводить презентацию проекта.

В начале урока мы спросили у учащихся, где они бывают после школы, в свободное время. Большинство детей ответили, что бывают на детской площадке, играют, катаются на качелях. Мы спросили детей, догадались ли они, чем мы будем сегодня заниматься. Большинство учащихся догадались о теме урока.

Далее мы продемонстрировали детям готовый макет детской площадки (использовался материал электронного приложения к учебнику). Мы поинтересовались у детей, смогут ли они самостоятельно выполнить такую объемную работу за один или два урока? Учащимся необходимо было критически оценить свои возможности с точки зрения уже имеющихся знаний и умений, необходимых временных затрат, уровня сложности работы.

Мы предложили разбиться на группы и приступить к выполнению эскиза площадки, затем распределить объекты площадки между участниками группы.

В ходе работы над мини – проектом учащиеся поняли, что сложные объекты можно выполнять вдвоем. Сильные учащиеся выполняли более сложные элементы площадки, а слабые вырезали декоративные элементы и отделку. Мы заметили, что некоторые ребята (Лиля Г., Настя М., Артем И., Сергей Ш., Ильнур А.), справившись со своим заданием, спешили помочь одноклассникам, у которых не все получалось.

В процессе работы некоторые учащиеся вносили рациональные дополнения по изготовлению элементов площадки. Так Паша Ш., Ваня Р., Ира М., предложили выполнить некоторые элементы площадки с помощью бросового материала (небольшие коробочки, пластиковые трубочки, элементы пластиковой посуды и т.п.). Защиту своих проектов ребята тоже готовили самостоятельно, об этом они подробно прочитали в учебнике. Также дети оценили работы друг друга, не просто нравится или не нравится, а обосновали свои ответы. Отмечали также аккуратность выполненной работы.

За помощью к педагогу ребята обращались лишь в ситуации сильного затруднения. Таким образом, в работе над макетом игровой площадки приняли участие все дети, никто не остался в стороне, пассивно наблюдая за происходящим. Работа в группах была выстроена детьми таким образом, что все применили свои способности и получили отличный результат.

В третьем блоке нами проводилась работа по реализации проекта «Город мечты». Мы предложили учащимся разделиться на группы. В группу архитекторов попали ребята, которые умеют хорошо рисовать и творчески мыслить. Они создавали эскиз города. Группа проектировщиков занималась расчетом и чертежами. Дизайнеры работали над художественным оформлением. В группу строителей попали дети, которые очень усидчивы и аккуратны в работе.

В ходе работы над проектом ребята вспомнили и закрепили знания о том, как сделать макет зданий (дом, башня и т.д.), какие материалы необходимо использовать. При возникших затруднениях дети обращались за советом к педагогу, но в основном, старались все делать самостоятельно. Некоторые ребята предложили использовать в качестве макета зданий подручные материалы, например небольшие коробочки квадратные или прямоугольные. Проявились творческие способности детей при оформлении. Егор А. и Ваня К. предложили «оживить» город при помощи фигурок людей, животных, машин из конструктора «LEGO». Лейла И. и София С. озеленили город при помощи ткани, ниток, пластилина и сухих веточек. Практически все ребята очень увлеченно работали над проектом. Самостоятельно, при минимальной нашей помощи составляли план действий, работали по этому плану. Если находили ошибки, работали над их исправлением. Учились доводить начатое дело до конца и не перекладывать свои обязанности. Высказывали свое мнение, оценивали свою работу и работу одноклассника. При защите проекта выслушивали критические замечания и правильно к ним относились.

Результаты наблюдений за детьми показали, что систематическая проектная деятельность даёт положительные результаты, дети заинтересованы в продолжение работы, обеспечивается развитие учебных действий, отвечающих за организацию учебной деятельности:

умения определять состав действий и операций, составлять план по количеству и размещению деталей при изготовлении изделия, распределять работу в группе и выполнять работу в соответствии с планом;

умения планировать работу группы с учетом времени и составлять оптимальный план и записывать его, используя сокращенные обозначения;

умения анализировать ситуацию, содержащую проблему и условие, формулировать проблему и цель, определять задачи, которые необходимо решать для достижения цели;

умения формулировать ожидаемый результат, фиксировать проект в виде эскиза, карты-схемы, макета, таблицы, инструкции;

умение представлять ход и результат проделанной работы.

2.3. Контрольный срез

Цель контрольного этапа: выявить динамику уровня развития регулятивных универсальных учебных действий в экспериментальной и контрольной группах.

Для выявления исходного состояния уровня сформированности действий саморегуляции у младших школьников на уроке технологии мы использовали те же методики, что и на констатирующем эксперименте.

Анализ результатов диагностики уровня сформированности умения осуществлять действия в структуре регулятивных универсальных учебных действий посредством наблюдения в процессе организации проектной деятельности учащихся показал, что тенденция перехода школьников на более высокий уровень ярче всего выражена в экспериментальной группе. Ученики стали по собственной инициативе не только выдвигать разнообразные гипотезы относительно возможностей применения найденного способа действия в других условиях или относительно его совершенствования, но и появилось стремление проверить обоснованность этих гипотез.

Так, высокий уровень сформированности умения осуществлять действия в структуре регулятивных универсальных учебных действий на контрольном эксперименте в экспериментальной группе вырос на 5% и составил 2 человека (10%), в контрольной группе остался на прежнем уровне и составил 2 человека (10%).

Средний уровень по сравнению с констатирующим экспериментом в экспериментальной группе вырос на 10% и составил 13 человек (65%), в контрольной группе остался на прежнем уровне и составил 12 человек (60%).

В экспериментальной группе количество учащихся с низким уровнем на контрольном эксперименте уменьшилось на 15% и составило всего 5 человек (25%), а в контрольной группе эти показатели остались на прежнем уровне.

Результаты диагностики уровня сформированности умения осуществлять действия в структуре регулятивных универсальных учебных действий мы представили в Таблице 8.

Таблица 8 – Уровень сформированности умения осуществлять действия в структуре регулятивных универсальных учебных действий

Уровни	Экспериментальная группа (ЭГ)		Контрольная группа (КГ)	
	Кол-во человек	%	Кол-во человек	%
Высокий	2	10%	2	10%
Средний	13	65%	12	60%
Низкий	5	25%	6	30%

Таким образом, на констатирующем эксперименте у учащихся обеих групп преобладает средний уровень сформированности умения осуществлять действия в структуре регулятивных универсальных учебных действий.

Проба на внимание в структуре регулятивных универсальных учебных действий (П. Я. Гальперин и С. Л. Кабыльницкая)

Анализ результатов по методике проба на внимание в структуре регулятивных универсальных учебных действий показал, что и в

экспериментальной группе и в контрольной группе появились учащиеся с целенаправленным действием контроля, выполняющие задания уверенно и безошибочно.

Так, количество учащихся с высоким уровнем на контрольном эксперименте в экспериментальной группе составило 3 человека (15%), а в контрольной группе по сравнению с констатирующим экспериментом показатели данного уровня не изменились и составили 2 человека (10%).

Показатели среднего уровня на контрольном эксперименте в экспериментальной группе также увеличились на 25% и составили 14 человек (70%), в контрольной группе по сравнению с констатирующим экспериментом увеличились лишь на 5% и составили 10 человек (50%).

Низкий уровень по сравнению с констатирующим экспериментом уменьшился в экспериментальной группе на 40% и составил 3 человека (15%), а в контрольной группе только на 10% и составил 8 человек (40%).

Результаты диагностики уровня сформированности внимания и самоконтроля в структуре регулятивных универсальных учебных действий мы представили в Таблице 9.

Таблица 9 – Уровень сформированности внимания и самоконтроля в структуре регулятивных универсальных учебных действий

Уровни	Экспериментальная группа (ЭГ)		Контрольная группа (КГ)	
	Кол-во человек	%	Кол-во человек	%
Высокий	3	15%	2	10%
Средний	14	70%	10	50%
Низкий	3	15%	8	40%

Таким образом, на контрольном эксперименте у учащихся обоих классов преобладает средний уровень сформированности внимания и самоконтроля в структуре регулятивных универсальных учебных действий.

Анализ результатов по методике «Корректирующая проба» показывает, что на контрольном эксперименте количество учащихся с низким уровнем в

экспериментальной группе уменьшилось на 30% и составило 4 человека (20%), а в контрольной группе всего на 10% и составило 9 человек (45%).

К тому же в экспериментальной группе возросло количество детей с высоким уровнем на 10% и составило 3 человека (15%), а в контрольной группе показатели высокого уровня по сравнению с констатирующим экспериментом не изменились и составили 1 человек (5%).

Показатели среднего уровня по сравнению с констатирующим экспериментом на контрольном эксперименте выросли на 20% в экспериментальной группе и составили 13 человек (65%), а в контрольной группе только на 10% и составили 10 человек (50%).

Результаты диагностики уровня объема внимания мы представили в Таблице 10.

Таблица 10 – Уровень объема внимания у младших школьников

Уровни	Экспериментальная группа (ЭГ)		Контрольная группа (КГ)	
	Кол-во человек	%	Кол-во человек	%
Высокий	3	15%	1	5%
Средний	13	65%	10	50%
Низкий	4	20%	9	45%

Таким образом, на контрольном эксперименте у учащихся обоих классов преобладает средний уровень объема внимания.

Анализ результатов диагностики особенностей развития поискового планирования в структуре регулятивных универсальных учебных действий на контрольном эксперименте показал повышение высокого уровня у учащихся экспериментальной группы на 15% и составил 4 человека (20%), а низкий уровень по сравнению с констатирующим экспериментом уменьшился на 25% и составил 5 человек (25%). Средний уровень увеличился так же 10% и составил 11 человек (55%).

Показатели контрольной группы по сравнению с констатирующим экспериментом на контрольном эксперименте не изменились и остались на прежнем уровне.

Результаты диагностики уровня сформированности действия поискового планирования в структуре регулятивных универсальных учебных действий мы представили в Таблице 11.

Таблица 11 – Уровень сформированности действия поискового планирования в структуре регулятивных универсальных учебных действий

Уровни	Экспериментальная группа (ЭГ)		Контрольная группа (КГ)	
	Кол-во человек	%	Кол-во человек	%
Высокий	4	20%	1	5%
Средний	11	55%	9	45%
Низкий	5	25%	10	50%

Таким образом, на контрольном эксперименте у учащихся экспериментальной группы преобладает средний уровень сформированности действия поискового планирования в структуре регулятивных универсальных учебных действий, а у учащихся контрольной группы низкий уровень.

Анализ результатов по методике выявления характера атрибуции успеха/неуспеха показал следующее.

На контрольном эксперименте показатели высокого уровня по сравнению с констатирующим экспериментом выросли в экспериментальной группе на 15% и составили 4 человека (20%), а в контрольной группе всего на 5% и составили 2 человека (10%).

Показатели среднего уровня по сравнению с констатирующим экспериментом на контрольном эксперименте так же выросли в экспериментальной группе на 15% и составили 12 человек (60%), а в контрольной группе на 10% и составили 11 человек (55%).

Показатели же низкого уровня на контрольном эксперименте наоборот снизились в экспериментальной группе на 30% и составили всего 4 человека (20%), а в контрольной группе только на 15% и составили 7 человек (35%).

Результаты диагностики уровня адекватности понимания учащимся причин успеха/неуспеха в деятельности мы представили в Таблице 12.

Таблица 12 – Уровень адекватности понимания учащимся причин успеха/неуспеха в деятельности

Уровни	Экспериментальная группа (ЭГ)		Контрольная группа (КГ)	
	Кол-во человек	%	Кол-во человек	%
Высокий	4	20%	2	10%
Средний	12	60%	11	55%
Низкий	4	20%	7	35%

Таким образом, на контрольном эксперименте у учащихся обоих классов преобладает средний уровень адекватности понимания учащимся причин успеха/неуспеха в деятельности.

Общий результат контрольного эксперимента мы представили в Таблице 13 и в диаграмме на рисунке 2.

Таблица 13 – Общий результат контрольного эксперимента

Уровни	Экспериментальная группа (ЭГ)	Контрольная группа (КГ)
	Кол-во (%)	Кол-во (%)
Высокий	15%	10%
Средний	65%	55%

Низкий	20%	35%
--------	-----	-----

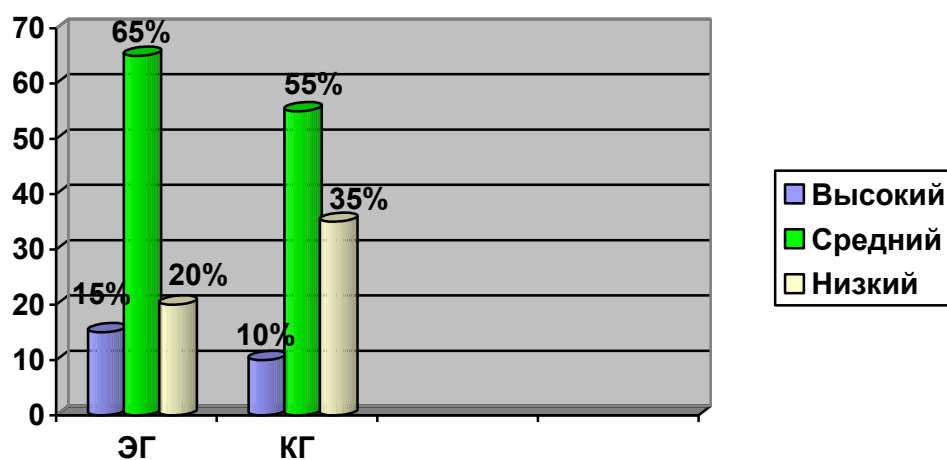


Рис. 2 – Уровень развития действий саморегуляции у младших школьников на контрольном эксперименте

Таким образом, на контрольном эксперименте у учащихся контрольной и экспериментальной группы преобладает средний уровень развития действий саморегуляции, причем у учащихся экспериментальной группы данный уровень выше на 10% чем у учащихся контрольной группы.

Сравнительные результаты контрольного и констатирующего эксперимента представлены нами в Таблице 14 и в диаграмме на рисунке 3.

Таблица 14 – Сравнительные результаты констатирующего и контрольного эксперимента

Уровни Группа	Высокий		Средний		Низкий	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Констатирующий эксперимент	5%	5%	45%	50%	50%	45%
Контрольный эксперимент	15%	10%	65%	55%	20%	35%

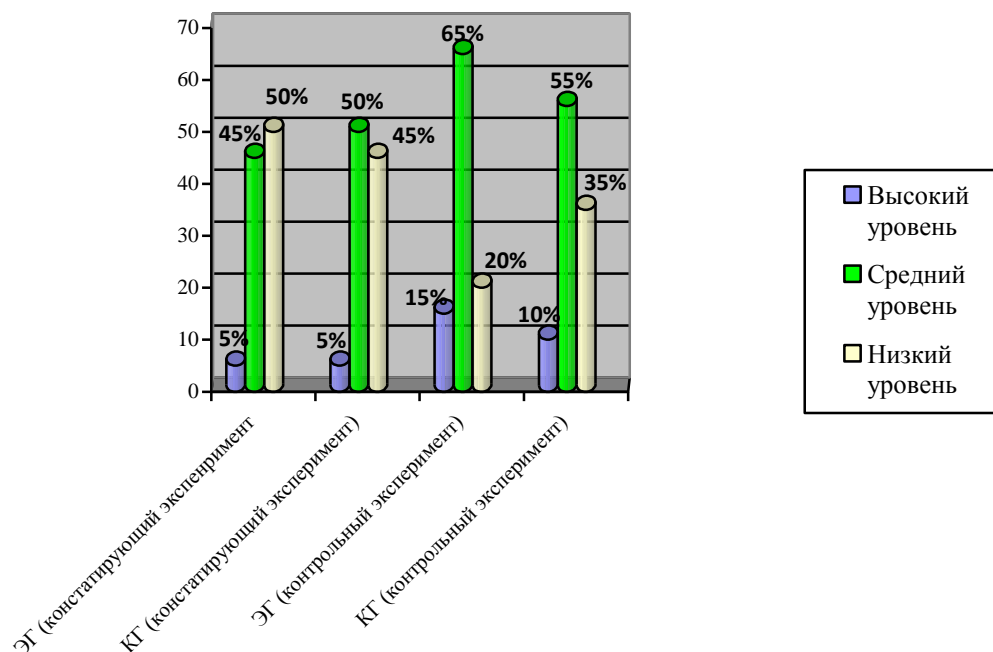


Рис. 3 – Сравнительные результаты констатирующего и контрольного эксперимента

Таким образом, сравнительные результаты констатирующего и контрольного эксперимента, как видно из диаграммы, показывают, что показатель высокого и среднего уровня у учащихся экспериментальной группы на контрольном эксперименте значительно возрос, а показатель низкого уровня уменьшился. Так, показатель высокого уровня у учащихся экспериментальной группы возрос на 10%, показатель среднего уровня возрос на 20%, а показатель низкого уровня по сравнению с констатирующим экспериментом уменьшился на 30%.

У учащихся контрольной группы так же на контрольном эксперименте наблюдалось повышение показателя высокого и среднего уровня, и снижение показателя низкого уровня, но меньше чем у учащихся экспериментальной группы.

Так, показатель высокого уровня у учащихся контрольной группы на контрольном эксперименте возрос только на 5% по сравнению с констатирующим экспериментом, показатель среднего уровня так же возрос всего на 5%, а показатель низкого уровня по сравнению с констатирующим экспериментом уменьшился лишь на 10%.

Выводы по второй главе.

Итак, результаты исследования на контрольном эксперименте показали, что уровень сформированности регулятивных универсальных учебных действий у младших школьников экспериментальной группы по сравнению с констатирующим экспериментом значительно вырос.

Так, высокий уровень у учащихся экспериментальной группы вырос на 12% и составил по сравнению с констатирующим экспериментом 16%, средний уровень увеличился на 16% и составил 63%, а низкий уровень снизился на 28% и составил всего 21%.

Показатели учащихся контрольной группы по сравнению с констатирующим экспериментом на контрольном эксперименте так же выросли, но незначительно.

Так, высокий уровень у учащихся контрольной группы на контрольном эксперименте вырос на 2% и составил 8%, средний уровень вырос на 5% и составил 52%, а низкий уровень снизился всего лишь на 7% и составил 40%.

Заключение

Итак, обобщение результатов теоретического анализа и проведенная опытно-экспериментальная работа по формированию действий саморегуляции на уроках технологии позволяет сделать следующий вывод.

Анализ исследования показал, что развитие механизмов саморегуляции жизнедеятельности современного человека – одна из ведущих идей образования, реализация которой во многом определяет социальную и профессиональную активность молодого поколения.

Способность к саморегуляции играет важную роль в организации сложных форм произвольной деятельности, к которым в первую очередь относится учение.

Уровень сформированности действий саморегуляции определяется умением осуществлять действия в структуре регулятивных универсальных учебных действий. Оно может быть осуществлено с помощью следующих показателей и критериев:

1) когнитивный критерий:

- сохранение цели и задачи;
- адекватное понимание оценки взрослого и сверстника;

2) эмоционально-потребностный критерий:

- видение указанной ошибки и исправление ее по указанию взрослого

3) деятельностный критерий:

- действие по образцу и заданному правилу;
- контроль деятельности по результату.

Необходимость проведения работы по формированию действий саморегуляции у младших школьников на уроках технологии доказывают результаты констатирующего эксперимента.

Так, на констатирующем эксперименте было выявлено, что высокий уровень сформированности действий саморегуляции у младших школьников составляет только 4%, средний уровень сформированности действий саморегуляции выявлен у 47% школьников, а низкий уровень

сформированности действий саморегуляции у младших школьников составил 49%.

Сравнительные результаты диагностики уровня сформированности действий саморегуляции показали, что недостаточно у младших школьников сформировано умение принять и удержать поставленную учителем задачу, ниже нормы сформирован контроль в форме специального целенаправленного действия по соотнесению выполняемого учениками процесса решения задачи с усвоенной ими схемой действия, требуют развития действия поискового планирования как умения разрабатывать программу выполнения действий для достижения поставленной цели, а также регулятивные действия оценивания результата учебной деятельности.

Повышению эффективности по формированию у младших школьников действий саморегуляции способствуют уроки технологии.

Работа с младшими школьниками по формированию действий саморегуляции на уроках технологии определялась логикой формирующего эксперимента, целью которого было сформировать у младших школьников действия саморегуляции на уроках технологии.

Нами был разработан комплекс уроков технологии для учащихся 3 класса, в ходе реализации которых, обеспечивалось формирование действий саморегуляции.

Эффективность работы по формированию действий саморегуляции у младших школьников на уроках технологии на формирующем эксперименте доказана результатами контрольного эксперимента.

Так, на контрольном эксперименте было выявлено, что высокий уровень возрос на 12% и составил 16%. Средний уровень так же возрос и составил 63%, что выше на 16% по сравнению с констатирующим экспериментом. Низкий уровень, по сравнению с констатирующим экспериментом, уменьшился на 28% и составил 21%.

Таким образом, наблюдается положительная динамика в формировании действий саморегуляции у младших школьников на уроках технологии.

Результаты формирующего эксперимента доказывают эффективность разработанного нами комплекса уроков технологии по формированию действий саморегуляции у младших школьников и верность выдвинутой гипотезы.

Список используемой литературы

1. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни [Текст] / К.А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
2. Абульханова Славская, К.А. Деятельность и психология личности [текст] / К.А. Абульханова-Славская. – М. : Наука, 2010. – 310 с.
3. Ананьев, Б.Г. Избранные труды по психологии [Текст] : в 2-х т. / Б.Г. Ананьев. – СПб. : Питер, 2007. – 288 с.
3. Асмолов, А.Г. Психология личности [Текст] / А.Г. Асмолов. – М. : Изд-во НПФ Смысл, 2007. – 286 с.
4. Асмолов, А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли [Текст] : пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская [и др.] ; под ред. А. Г. Асмолова. – М. : Просвещение, 2010. – 151 с.
5. Азбука народных промыслов : 1-4 классы [Текст] : доп. материал к урокам изобразительного искусства и технологии / авт.-сост. И. А. Хапилина. – Волгоград : Учитель, [2011]. – 199 с.
6. Алексеева, Л.Л. Государственные образовательные стандарты общего образования и предметы искусства школе [Текст] / Л. Л. Алексеева // Педагогика искусства: электрон. науч. журн. – 2010. – № 2.
7. Блонский, П.П. Память и мышление [Текст] / П. П. Блонский [и др.]. – СПб. : Питер, 2001. – 288 с.
8. Блохина, Е.А. Подходы к решению задачи формирования универсальных учебных действий младших школьников [Текст] / Е. А. Блохина // Начальная школа плюс до и после. – 2010. – N 3. – С. 20-25.
9. Бобнева, М.И. Социальные нормы и регуляция поведения [Текст] : Психологические проблемы социальной регуляции поведения / М.И. Бобнева. – М. : Наука, 2006. – 158 с.
10. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст] / Л. И. Божович. – СПб. : Питер, 2009. – 398 с.

11. Боярницев, В.П. Структурно-функциональный анализ динамических проявлений саморегуляции поведения человека / В. П. Боярницев // Психология активности и саморегуляции поведения и деятельности человека. – Свердловск, 1989. – № 40. – с. 2.
12. Бунеева, Е.В. Задачи педагогической деятельности учителя, реализующего ФГОС начального общего образования [Текст] / Е. В. Бунеева, О. В. Чиндилова // Начальная школа плюс До и После. – 2011. – № 3. – С. 3-5.
13. Вареца, Е.С. Возможности формирования личностной саморегуляции младших школьников / Е.С. Вареца // Вестник Адыгейского государственного университета. – 2015. – Вып. 2 – С.147-151.
14. Восприятие целостных объектов. Системные описания в психологии [Текст] / В. А. Ганзен. – Л. : Издание Ленинградского университета, 2007. – 190 с.
15. Выготский, Л.С. Собрание сочинений [Текст] : в 6-ти т. Т.4./ Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1984. – 432 с.
16. Выготский, Л.С. Избранные психологические исследования [Текст] / Л.С. Выготский. – М., 2006. – 519 с.
17. Габдреева, Г.Ш. Общая психология [Текст] : Краткий конспект лекций / Г. Ш. Габдреева. – Казань : Казанский федеральный университет, 2013. – 150 с.
18. Галеева, Е.С. Педагогические механизмы саморегуляция учебной деятельно-сти: теоретико-исторический аспект / Е. С. Галева // Молодой ученый. – 2015. – № 10. – С. 1121-1124.
19. Гальперин, П.Я. Лекции по психологии [Текст] : учеб. пособие / П. Я. Гальперин. – Гриф МО. – М. : КДУ, 2007. – 399 с.
20. Гогицаева, О.У. условия развития личностной саморегуляции у младших школьников / О.У. Гогицаева, В.К. Кочисов // Современные проблемы науки и образования. – 2014. - № 5. – С. 57.
21. Головин, С.Ю. Словарь психолога-практика [Текст] / С. Ю. Головин. – Минск : Харвест, 2001. – 975 с.

22. Ерохина, Л.Ю. Модель готовности к целеполаганию в учебной деятельности [Текст] / Л. Ю. Ерохина // Проблемы современной науки: сборник научных трудов. – Ставрополь : Центр научного знания «Логос», 2011. – 278 с.

23. Зейгарник, Б.В. Саморегуляция поведения в норме и патологии [Текст] / Б. В. Зейгарник, А. Б. Холмогорова, Е. Мазур // Психологический журнал – 1989. – т. 2. – № 2. – С. 7.

24. Иванов, А. Программы социальной, проектной и учебно-исследовательской деятельности обучающихся в условиях новых требований стандартов образования [Текст] / А. Иванов // Вестник образования. – 2011. – № 6. – С. 50-63.

25. Иполитова Н.В. Анализ понятия педагогические условия, сущность, классификация / Н.В. Иполитова, Н.С. Стерхова // General and Professional Education – 2012. - № 1. – С. 8-14.

25. Кацero, А.А. Подходы к трактовке саморегуляции в психологии [Текст] / А. А. Кацero, А. В. Кобзарь // Психологические науки : теория и практика : материалы II междунар. науч. конф. (г. Москва, март 2014 г.). – М. : Буки-Веди, 2014. – С. 10-12.

26. Ковалёва, Г.С. Стандарт второго поколения: новые идеи в оценке образовательных результатов в начальной школе [Текст] / Г. С. Ковалёва, О. Б. Логинова // Школьные технологии. – 2010. – № 2. – С. 154-163.

27. Колосов, К.А. Обучение и развитие : практико-ориентир. подход [Текст] : учеб.-метод. пособие для магистров пед. и психолого-пед. образования / К. А. Колосов, Г. В. Пучкова. – Самара : ПГСГА, 2012. – 227 с.

28. Кон, И. С. Категория «Я» в психологии [Текст] / И. С. Кон // Психологический журнал. – 1981. – Т. 2. – № 3. – С. 25-37.

29. Конопкин, О.А. О формировании субъективного эталона как функционального звена системы саморегуляции деятельности [Текст] / О. А. Конопкин, И. Л. Энгельс, В. И. Степанский // Вопросы психологии. – 1983. – № 6. – С. 109.

30. Конопкин, О.А. Связь учебной успеваемости студентов с индивидуально-типологическими особенностями их саморегуляции [Текст] / О. А. Конопкин, Г. С. Прыгин // Вопросы психологии. – 1984. – № 3. – С. 42.

31. Конопкин, О.А. Функциональная структура саморегуляции деятельности и поведения [Текст] : Психология личности в социалистическом обществе / О. А. Конопкин. – М., 1989. – 233 с.

32. Концепт [Электронный ресурс] : научно – методический журнал / Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании. – Электрон. журнал. – Киров: АНОДПО, 2012. – Режим доступа к журн.: <http://e-koncept.ru/2016/96154.htm>.

33. Концепт [Электронный ресурс] : научно – методический журнал / Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании. – Электрон. журнал. – Киров: АНОДПО, 2012. – Режим доступа к журн.: <http://e-koncept.ru/2016/56095.htm>.

34. Концепт [Электронный ресурс] : научно – методический журнал / Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании. – Электрон. журнал. – Киров: АНОДПО, 2012. – Режим доступа к журн.: <http://e-koncept.ru/2014/14320.htm>.

35. Концепт [Электронный ресурс] : научно – методический журнал / Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании. – Электрон. журнал. – Киров: АНОДПО, 2012. – Режим доступа к журн.: <http://e-koncept.ru/2016/56085.htm>.

36. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования [Текст] : проект / РАО; Под ред. А. М. Кондакова, А. А. Кузнецова. – М. : Просвещение, 2010. – 39 с.

37. Копотева, Г. Л. Проектирование деятельностной модели урока технологии на основе технологической карты [Текст] / Г. Л. Копотева, Е. Н. Филимонова // Школа и производство. – 2013. – № 4. – С. 24-28.

38. Кругликов, Г.И. Методика преподавания технологии с практикумом [Текст] / Г. И.Кругликов. – М. : Академия, 2007. – 288 с.

39. Кудрявцева, Н.Г. Системно-деятельностный подход как механизм реализации ФГОС нового поколения [Текст] / Н. Г. Кудрявцева // Справочник руководителя образовательного учреждения. – 2011. – № 4. – С. 13-27.
40. Леонтьев, А.Н. Деятельность ; Сознание ; Личность [Текст] : учеб. пособие для вузов / А. Н. Леонтьев. – Гриф УМО. – Москва : Смысл : Academia, 2004. – 346 с.
41. Логвинова, О. Н. Приемы формирования универсальных учебных действий на уроках технологии [Текст] / О. Н. Логвинова // Школа и производство. – 2013. – № 1. – С. 26-28.
42. Логвинова, О. Н. Разноуровневые задания для самоконтроля и самооценки знаний учащихся на уроках технологии [Текст] / О. Н. Логвинова // Школа и производство. – 2013. – № 2. – С. 15-19.
43. Лурия, А.Р. Лекции по общей психологии [Текст] : учеб. пособие для студентов вузов, обуч. по направлению и специальностям психологии / А. Р. Лурия. – Гриф УМО. – СПб. : Питер, 2012. – 319 с.
44. Медведева, Н.В. Формирование и развитие учебных действий в начальном общем образовании [Текст] / Н. В. Медведева // Начальная школа плюс до и после. – 2011. – N 7. – С. 39-41.
45. Менчинская, Н.А. Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребенка [Текст] / Н.А. Менчинская. – 2-е изд. – М., 2003. – 512 с.
45. Министерство образования и науки РФ: // <http://www.mon.gov.ru/>
46. Молодцова, Н.Г. Практикум по педагогической психологии [Текст] / Н. Г. Молодцова. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2009. – 207 с.
47. Молокова, А.В. Начальная школа: Современный урок в условиях информатизации [Текст] / А. В. Молокова. – М., 2010. – 102 с.
48. Моросанова, В. И. Стилевая саморегуляция поведения человека [Текст] / В. И. Моросанова, Е. М Коноз // Вопросы психологии. – 2000. – № 2. – С. 188-127.

49. Моросанова, В.И. Личностные аспекты саморегуляции произвольной активности человека [Текст] / В. И. Моросанова // Психологический журнал. – 2002. – Т. 23. – № 6. – С. 33-35.

50. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений [Текст] / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – РАН. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. – 4-е изд., доп. – М. :ООО А ТЕМП, 2008. – 944 с

51. Осницкий, А.К. Особенности эмоциональных проявлений в системе осознанной саморегуляции деятельности [Электронный ресурс] / А.К.Осницкий, Е. В. Филиппова // Психологические исследования: электрон. науч. журн. – 2010. – № 6(14). – URL: <http://psystudy.ru.0421000116/0054>.

52. Павлова, Л.А. Практика формирования универсальных учебных действий на уроках технологии в начальной школе [Текст] / Л. А. Павлова, Е.В. Слизкова ; Л. А. Павлова, Е. В. Слизкова// Педагогическое образование и наука. – 2012. – № 2. – С. 108-111.

53. Педагогика [Текст] : слов.-справ. коррекц. педагога / авт.-сост. А.В.Виневская ; под общ. ред. М.А. Пуйловой. – Ростов-н/Д. : Феникс, 2013. – 268 с.

54. Педагогический энциклопедический словарь [Текст] / Гл. ред. Б.М.Бим-Бад. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528с.

55. Планируемые результаты начального общего образования [Текст] / под ред. Г. С. Ковалевой, О. Б. Логиновой. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 2010. – 120 С.

56. Погребняк, В.В. Подготовка начальной школы к введению нового стандарта [Текст] / В. В. Погребняк и др. // Управление начальной школой. – 2011. – № 2. – С. 11-18.

57. Полонский, В.М. Словарь по образованию и педагогике [Текст] / В.М. Полонский. – М. : Высш. шк., 2004. – 512 с.

58. Прокопенко, В. В. Учебное пособие – своими руками [Текст] / В. В. Прокопенко // Школа и производство. – 2012. – № 6. – С. 57

59. Развитие исследовательских умений младших школьников [Текст] / [Н. Б. Шумакова, Н. И. Авдеева, Е. В. Климанова]; под ред. Н. Б. Шумаковой. – М. : Просвещение, 2011. – 157с. – (Работаем по новым стандартам).

60. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] : [учебник] / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2015. – 705 с.

61. Сайт психологического института Российской академии образования. – <http://www.pirao.ru/ru/news/detail.php>

62. Сайт Федерального государственного образовательного стандарта второго поколения: // <http://www.standart.edu.ru/>

63. Синебрюхова, В.Л. Урок технологии в начальной школе [Текст] : учеб. пособие для студентов вузов, обуч. по направлению подготовки – Педагогическое образование / В. Л. Синебрюхова. – Гриф УМО. – Ростов-н/Д. : Феникс, 2015. – 124 с.

64. Современные проблемы теории и практики начального образования [Текст] : монография / Г. В. Ахметжанова [и др.] ; ТГУ ; под общ. ред. Г.В. Ахметжановой. – ТГУ. – Тольятти : ТГУ, 2013. – 179 с.

65. Соловьева, Е.В. Развитие личностной саморегуляции студентов колледжа в структуре психологической готовности к педагогической деятельности // Электронное периодическое научное издание. Прикладная психология и психоанализ. <http://ppip.idnk.ru>

66. Структура универсальных учебных действий и условия их формирования [Текст] / Н. М. Горленко [и др.] // Народное образование. – 2012. – № 4. – С. 153-160.

67. Традиции и инновации в образовании [Текст] : сб. материалов пед. конференции (Тольятти, 23 апр. 2012 г.) / ТГУ ; Тольят. филиал Ун-та РАО ; МБУ лицей № 19 ; [под ред. Г. В. Ахметжановой]. – Гриф МО. – Тольятти : ТГУ, 2012. – 265 с.

68. Ульенкова, У.В. Об особенностях саморегуляций в интеллектуальной деятельности 6-летних детей с задержкой психического развития [Текст] / У.В. Ульенкова // Дефектология. – 1982. – № 4 – С. 46-50.

68. Федоров, А. П. Работа над проектом [Текст] / А. П. Федоров // Школа и производство. – 2012. – № 6. – С. 54-56.

69. Халтурина, Г.П. Разновозрастный проект как средство формирования универсальных учебных действий [Текст] / Г. П. Халтурина // Начальная школа плюс до и после. – 2013. – № 1 – С. 23-24.

70. Чернышева, Е.И. Педагогические условия развития самостоятельности у младших школьников на уроках технологии [Текст] / Е.И. Чернышева, Т.В. Репникова // Перспективы Науки и Образования. – 2013. – № 3. – С. 238-246.

71. Чуприкова, Н.И. Теория развития : дифференционно-интеграционная парадигма [Электронный ресурс] / Н. И. Чуприкова // Психологические исследования : электрон. науч. журн. – 2009. – № 1(3). – URL: <http://psystudy.ru>.

72. Шевцова, Е.А. Формирование универсальных учебных действий у младших школьников [Текст] / Е. А. Шевцова // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2013. – № 2. – С. 28-32.

73. Шорохова, Е.В. Принцип детерминизма в психологии [Текст] / Е.В. Шорохова. – М., 2009. – 957 с.

74. Шляпников, В.Н. Перспектива формирования волевой компетентности личности в системе вариативного образования [Текст] / В. Н. Шляпников // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. – 2010. – № 2. – С. 90-98.

75. Шляпников, В.Н. Гендерные особенности волевой регуляции [Текст] / В. Н. Шляпников // Вестник Московского государственного областного университета. Серия : Психологические науки. – 2011. – № 1. – С. 26-38.;

76. Шульга, Т.Н. Становление волевой регуляции в онтогенезе [Текст] : учеб. пособие / Т.Н. Шульга, А. В. Быков. – М. : Изд-во УРАО, 2009. – 168 с.

77. Шульга, Т.И. Особенности волевой регуляции в процессе овладения профессиональной деятельностью [Текст] / Т.И. Шульга, В.Н. Шляпников //

Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. – 2009. – № 2. – С. 85-91.

78. Эльконин, Д.Б. Детская психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д. Б. Эльконин; ред.-сост. Б. Д. Эльконин. — 4-е изд., стер. — М.: Издательский центр «Академия», 2007. — 384 с.

79. Якиманская И.С. Педагогическая психология. Основные проблемы. [Текст] / И.С. Якиманская. – М. : МПСИ, 2009. – 648 с.

Приложение 1

Таблица 1 – Результаты диагностики учащихся экспериментальной группы (констатирующий эксперимент)

№ п/п	Ф.И. ученика	Методики					Кол-во баллов	Уровень
		1	2	3	4	5		
1	Нурбек А.	2	2	2	2	2	10	С
2	Ильнур А.	2	2	2	2	2	10	С
3	Егор А.	1	1	1	1	1	5	Н
4	Лиля Г.	1	1	1	1	1	5	Н
5	Дмитрий Г.	2	2	3	3	3	13	В
6	Николай Д.	2	2	2	2	2	10	С
7	Семен Д.	2	2	2	2	2	10	С
8	Артем И.	2	2	2	2	2	10	С
9	Лейла И.	3	1	1	1	1	7	Н
10	Иван К.	1	1	1	1	1	5	Н
11	Анастасия М.	2	2	2	2	2	10	С
12	Ирина М.	2	2	2	2	2	10	С
13	Никита О.	1	1	1	1	1	5	Н
14	Вадим П.	1	1	1	1	1	5	Н
15	Иван Р.	1	1	1	1	1	5	Н
16	София С.	2	2	2	2	2	10	С
17	Роза У.	1	1	1	1	1	5	Н
18	Сергей Ш.	1	1	2	2	2	8	С
19	Анастасия Ш.	2	1	1	1	1	6	Н
20	Павел Ш.	2	1	1	1	1	6	Н
Итог: Высокий – 1 (5%); Средний – 9 (45%); Низкий – 10 (50%)								

Таблица 2 – Результаты диагностики учащихся контрольной группы
(констатирующий эксперимент)

№ п/п	Ф.И. ученика	Методики					Кол- во баллов	Уровень
		1	2	3	4	5		
1	Юлия А.	2	2	1	2	2	9	С
2	Арина А.	1	1	1	1	2	6	Н
3	Мария А.	2	2	2	1	1	8	С
4	Регина А.	3	2	3	2	3	13	В
5	Ксения Б.	2	2	2	2	2	10	С
6	Ксения Б.	2	1	1	1	2	7	Н
7	Александр Д.	3	3	2	3	1	12	С
8	Екатерина З.	2	1	1	1	1	6	Н
9	София З.	1	1	1	1	1	5	Н
10	Дмитрий К.	2	2	2	2	2	10	С
11	Максим К.	1	1	1	1	1	5	Н
12	Богдан Л.	2	1	1	2	1	7	Н
13	Валентин П.	2	2	2	2	2	10	С
14	Анна П.	1	1	1	1	1	5	Н
15	Тимофей С.	2	2	2	2	2	10	С
16	Анастасия С.	2	1	1	1	1	6	Н
17	Дмитрий Т.	1	1	2	2	2	8	С
18	Захар Х.	1	1	1	1	1	5	Н
19	Александр Ш.	2	2	2	1	2	9	С
20	Саша Ш.	2	2	1	2	1	8	С
Итог: Высокий – 1 (5%); Средний – 10 (50%); Низкий – 9 (45%)								

Таблица 3 – Результаты диагностики учащихся экспериментальной группы (контрольный эксперимент)

№ п/п	Ф.И. ученика	Методики					Кол-во баллов	Уровень
		1	2	3	4	5		
1	Нурбек А.	2	3	2	2	2	11	С
2	Ильнур А.	2	2	3	2	2	11	С
3	Егор А.	1	1	1	2	1	6	Н
4	Лиля Г.	2	1	2	2	1	8	С
5	Дмитрий Г.	3	2	3	3	3	14	В
6	Николай Д.	2	2	2	2	2	10	С
7	Семен Д.	2	2	3	3	3	13	В
8	Артем И.	2	2	2	2	3	11	С
9	Лейла И.	3	1	2	1	1	8	С
10	Иван К.	1	2	2	1	2	8	С
11	Анастасия М.	2	2	2	2	2	10	С
12	Ирина М.	2	3	3	3	3	14	В
13	Никита О.	1	1	1	1	1	5	Н
14	Вадим П.	2	2	1	2	2	9	С
15	Иван Р.	1	2	2	2	2	9	С
16	София С.	2	3	2	2	2	11	С
17	Роза У.	2	1	1	1	2	7	Н
18	Сергей Ш.	1	2	2	3	2	10	С
19	Анастасия Ш.	2	1	1	1	2	7	Н
20	Павел Ш.	2	2	1	2	2	9	С
Итог: Высокий – 3 (15%); Средний – 13 (65%); Низкий – 4 (20%)								

Таблица 4 – Результаты диагностики учащихся контрольной группы
(контрольный эксперимент)

№ п/п	Ф.И. ученика	Методики					Кол- во баллов	Уровень
		1	2	3	4	5		
1	Юлия А.	2	2	1	2	2	9	С
2	Арина А.	1	1	1	1	1	5	Н
3	Мария А.	2	2	2	2	2	10	С
4	Регина А.	3	3	3	2	3	14	В
5	Ксения Б.	2	2	2	2	2	10	С
6	Ксения Б.	1	1	1	1	1	5	Н
7	Александр Д.	3	3	2	3	3	14	В
8	Екатерина З.	2	1	1	1	2	7	Н
9	София З.	1	1	1	1	1	5	Н
10	Дмитрий К.	2	2	2	2	2	10	С
11	Максим К.	1	1	1	1	1	5	Н
12	Богдан Л.	2	2	2	2	2	10	С
13	Валентин П.	2	2	2	2	2	10	С
14	Анна П.	1	1	1	1	1	5	Н
15	Тимофей С.	2	2	2	1	2	9	С
16	Анастасия С.	2	1	2	2	1	8	С
17	Дмитрий Т.	2	2	2	2	2	10	С
18	Захар Х.	1	1	1	1	1	5	Н
19	Александр Ш.	2	2	1	1	2	8	С
20	Саша Ш.	2	2	2	1	2	9	С
Итог: Высокий – 2 (10%); Средний – 11 (55%); Низкий – 7 (35%)								