

ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Макаренко Е.В.¹

¹Пермский Государственный Гуманитарно-Педагогический Университет, Пермь, Россия (614990, Пермь, ул. Сибирская, 44), e-mail:teacher52026@mail.ru

В данной статье поднимается вопрос об актуальности формирования учебно-познавательной компетенции младшего школьника на современном этапе развития российского образования. С помощью анализа внешних и внутренних условий образовательного процесса обоснована взаимосвязь качества формирования учебно-познавательной компетенции младших школьников и целесообразного применения системы проектных задач в созданных условиях образовательного пространства школы. В статье представлена качественная характеристика учебно-познавательной компетенции, выделены и рассмотрены виды учебно-познавательной компетенции, предложены методики для диагностирования уровней сформированности учебно-познавательной компетенции. Материалы исследования могут быть использованы в практике работы учителей начальной школы, на курсах повышения квалификации учителей по проблеме формирования учебно-познавательной компетентности младшего школьника. Теоретические положения работы могут быть включены в состав лекций и методических семинаров по методике обучения учителей начальных классов.

Ключевые слова: учебно-познавательная компетенция, проектная задача, образовательное пространство, структура учебно-познавательной компетенции, уровни сформированности учебно-познавательной компетенции.

FORMATION OF LEARNING AND COGNITIVE COMPETENCE OF PRIMARY SCHOOL STUDENT IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Makarenko E.V.¹

¹Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm, Russia (Perm 614990, 44 Sibirskaya Street), e-mail:teacher52026@mail.ru

This article raises the question of relevance of formation of primary school student learning and cognitive competence at the present stage of development of the Russian education. Analysis of external and internal conditions of the educational process revealed interrelationship of the quality of a primary school student learning and cognitive competence formation and the appropriate use of the project objectives system in the existing conditions of the educational environment of the school. The article presents a qualitative characteristic of learning and cognitive competence, the types of educational-cognitive competence are distinguished and studied, diagnostic methods for identification of the level of the learning and cognitive competence formation are proposed. Research materials can be used by primary school teachers, in teacher training programmes on learning and cognitive competence of students. Theoretical part of work can be incorporated into lectures and seminars on teaching methods for primary school teachers.

Keywords: educational and cognitive competence, project objective, educational environment, the structure of learning and cognitive competence, levels of learning and cognitive competence formation.

На современном этапе развития российского образования впервые в ФГОС НОО [3] заданы требования не к обязательному минимуму содержания образования, а к результатам освоения образовательных программ, выраженных в форме ключевых образовательных компетенций.

Начальная школа, являясь стартовой ступенью образования, закладывает базу общих учебных умений в учебно-познавательной деятельности, формирует ключевые образовательные компетенции, составляющие основу образования на протяжении всей жизни. Одним из значимых результатов качественной характеристики личности младшего

школьника считают учебно-познавательную компетенцию, как необходимую для продолжения образования.

В то же время в ФГОС НОО одним из основных направлений в процессе образования определяют целесообразность формирования задатков проектной деятельности младшего школьника в ходе решения проектных задач.

Понять, как достичь поставленных целей перед учителем в современных стандартах нам помогло рассмотрение данного вопроса через организацию опытно-экспериментальной работы по формированию учебно-познавательной компетенции младшего школьника в процессе решения системы проектных задач в образовательном пространстве школы. В соответствии с нашей гипотезой процесс формирования учебно-познавательной компетенции младшего школьника будет успешным, если:

1) учебно-познавательную компетенцию рассматривать как сложное интегрированное качество личности, проявляющееся при преодолении проблем (в частности, при решении проектных задач);

2) формировать учебно-познавательную компетенцию с учетом индивидуальных особенностей личности ребенка в процессе решения системы проектных задач;

3) использовать ценностно-культурные условия образовательного пространства школы.

В данной статье представляем систематизированные результаты опытно-экспериментальной работы по проверке данной гипотезы; полученные данные могут быть полезны руководителям, методистам и учителям начальных классов при организации работы по формированию и диагностированию учебно-познавательной компетенции у младшего школьника в образовательном процессе.

А.В. Хуторской определяет учебно-познавательную компетенцию как «ключевую компетенцию, направленную на приращение знаний, освоение методов познавательной деятельности, развитие определенных умений и навыков в образовательной деятельности, развитие творческого мышления и самостоятельности в учебной деятельности» [4].

Рассмотрим структуру интегративной характеристики, определяющую учебно-познавательную компетенцию. Если рассматривать учебно-познавательную компетенцию с точки зрения когнитивной стороны, то можно ее охарактеризовать как знание приемов действий при целеполагании, планировании, решении проблем в учебных и жизненных ситуациях, распределении времени. С деятельностно-операционной точки зрения она определяется через затруднения в деятельности и формулировании цели данной деятельности, составление плана действий, реализации намеченных планов, соотношение результата с целью, выявление ошибок и их коррекции, определение приоритетов при

планировании деятельности. С ценностно-мотивационной стороны для компетенции характерно стремление преодолевать трудности, не бояться ошибок, т.е. умение противостоять неуверенности и неопределенности, проявлять организованность и самоуправление в учебно-познавательной деятельности.

Условно можно принять уровни развития учебно-познавательной компетенции как низкий, ниже среднего, средний, выше среднего и высокий.

Рассмотрим качественную характеристику учебно-познавательной компетенции младшего школьника каждого уровня, опираясь на деятельностный подход в образовательном процессе.

Низкий уровень.

Характерно негативное отношение ребенка к школе, отсутствие цели, интереса, надежда на везение; диагностируются низкие способности к обобщению, низкий уровень логичности и гибкости мышления; учащийся не умеет выделять структуру задачи, не идентифицируют схему с условием задачи; наблюдается заниженная или завышенная самооценка, присущ низкий уровень внимания, отсутствует контроль или свойственен контроль на уровне произвольного внимания при отсутствии оценки; ученик не воспринимает задания или воспринимает лишь небольшую часть задания и не сохраняет его в полном объеме.

Ниже среднего.

Характерна внешняя или игровая мотивация, наблюдается принятие учеником практической задачи, отмечается реакция на новизну; проявляются средние способности к обобщению; свойственен достаточный уровень логичности и гибкости мышления; ребенок выделяет смысловые единицы текста задачи, но находит в данных схемах только их части; диагностируется средний уровень рефлексивной деятельности и внимания; фиксируется потенциальный контроль ученика на уровне произвольного внимания, хотя присуща неадекватная прогностическая оценка, но характерна адекватная ретроспективная оценка; учащийся принимает цель задания частично и не может ее сохранить во всем объеме до конца занятия.

Средний уровень.

Характерна оценочная мотивация; переопределение познавательной задачи в практическую; у ребенка наблюдается проявление любопытства или ситуативный учебный интерес; выделение объективной сложности задания, проявление хороших способностей к обобщению; диагностируется хороший уровень логичности и гибкости мышления, устойчивый уровень внимания, актуальный контроль на уровне произвольного внимания, потенциально адекватная прогностическая оценка; ученик принимает задание полностью, по

ходу работы допускает немногочисленные ошибки, свойственен познавательный тип субъективного опыта.

Выше среднего.

Характерна социальная или учебно-познавательная мотивация; учащемуся свойственно принятие познавательной цели и переопределение практической задачи в теоретическую; у него имеется устойчивый учебно-познавательный интерес, с опорой на собственные усилия; характерен высокий уровень способностей к обобщению; ученик выделяет смысловые единицы текста задачи, отношения между ними и находит среди данных схем соответствующую структуре задачи; выражен потенциальный рефлексивный контроль, присуща актуально-адекватная прогностическая оценка, ребенок принимает задание полностью, по ходу работы иногда допускает немногочисленные ошибки; свойственен коммуникативный тип субъективного опыта.

Высокий уровень.

Ярко выражена учебно-познавательная мотивация; характерна самостоятельная постановка ребенком учебной цели; свойственен обобщенный учебно-познавательный интерес; преобладает актуальный рефлексивный контроль; при выполнении задания учащийся опирается на собственные усилия; задание принимает полностью, во всех компонентах выделяет смысловые единицы текста задачи, отношения между ними и находит соответствующую схему среди данных структуре задачи; а также имеет высокий уровень самоосознания деятельности и проявление рефлексивных умений, актуально-адекватную прогностическую оценку; учащемуся присущ созидательный тип субъективного опыта.

Качественное описание уровней сформированности учебно-познавательной компетенции младшего школьника позволяет увидеть границы и сам процесс формирования учебно-познавательной компетенции и рассмотреть его индивидуально в динамике развития. Составление индивидуальных карт по формированию учебно-познавательной компетенции младшего школьника помогает педагогу корректировать работу в построении образовательного процесса при создании необходимых условий с использованием инновационных технологий, в частности, проектной технологии.

Мы считаем, что формирование учебно-познавательной компетенции учащихся происходит в процессе решения системы проектных задач, направленных на создание образовательных продуктов, отражающих применение знаний на практике как поэтапном и комплексном процессе развития личностных качеств учащегося, его общеучебных умений и навыков практической деятельности. Работа над проектными задачами гармонично дополняет в образовательном процессе классно-урочную деятельность и позволяет работать

над получением личностных и метапредметных результатов образования в более комфортных для этого условиях, не ограниченных временными рамками отдельных уроков.

По мнению А.Б. Воронцова «проектная задача – это задача, по форме и содержанию приближенная к «реальной» ситуации и ориентированная на применение учащимися целого ряда способов действия, средств и приемов в не стандартной (учебной) форме. Итогом решения такой задачи всегда является реальный «продукт» (текст, схема или макет прибора, результат анализа ситуации, представленный в виде таблиц, диаграмм, графиков), созданный детьми. Он может быть далее «оторван» от самой задачи и жить своей отдельной жизнью» [1, с. 27].

Использование в образовательном процессе жизненных задач реализует принцип управляемого перехода от деятельности в учебной ситуации к деятельности в жизненной ситуации. Такие задачи носят компетентностный характер и нацелены на применение предметных, метапредметных и межпредметных умений для получения желаемого результата. Традиционный для такого рода задач дефицит информации или её общая избыточность способствуют формированию познавательных универсальных учебных действий.

Таким образом, решение проектных задач позволяет установить взаимосвязь между содержанием школьного образования и реальными событиями, происходящими в окружающем мире.

Исследуя качество формирования учебно-познавательной компетенции младшего школьника, мы учитывали внешние и внутренние условия: созданное культурно-образовательное пространство в школе и применение педагогом системы проектных задач в образовательном процессе.

Для проведения опытно-экспериментальной работы были выбраны две школы г. Перми: МБОУ «Гимназия № 11 им. С.П. Дягилева» (многопрофильное образовательное учреждение) и МАОУ «СОШ № 28» (общеобразовательное учреждение). На базе данных школ были организованы экспериментальные группы (ЭГ) и контрольные группы (КГ), в которые входили примерно одинаковое количество детей одного возраста. Всего в опытно-экспериментальной работе приняло участие 140 учеников начальной школы, из них: ЭГ-1 = 23 чел., ЭГ-2 = 23 чел. и КГ-3 = 23 чел. (на базе гимназии №11 им. С.П. Дягилева); КГ-1 = 21 чел., КГ-2 = 25 чел. и КГ-4 = 25 чел. (на базе СОШ № 28).

Итак, в экспериментальные группы (ЭГ-1, ЭГ-2) вошли 46 учащихся, процесс формирования учебно-познавательной компетенции которых осуществлялся в соответствии с разработанной опытно-экспериментальной программой в созданном культурно-образовательном пространстве многопрофильного образовательного учреждения с

включением учащихся в решение системы проектных задач. Контрольные группы (КГ-1, КГ-2) составили 46 учащихся, обучение которых осуществлялось в рамках и нормах, установленных учебными планами и программами в образовательном пространстве общеобразовательного учреждения без включения детей в решение системы проектных задач.

Параллельно были организованы еще две контрольные группы. На базе МБОУ «Гимназии № 11 им. С.П. Дягилева» для КГ-3 были использованы условия образовательного пространства школы без включения детей в процесс решения системы проектных задач, а на базе МАОУ «СОШ № 28» учащиеся КГ-4 были включены учителем в процесс решения системы проектных задач, но без использования полноценных условий образовательного пространства.

Для оценки сформированности учебно-познавательной компетенции в исследовании были использованы следующие диагностические методики:

- методика, оценивающая уровень сформированности целеполагания;
- методика по Г.Ю. Ксензовой, оценивающая уровень учебно-познавательного интереса;
- методика «Каузальная атрибуция неуспеха», оценивающая рефлексивные умения,
- методика «Исключение лишнего», оценивающая логические действия;
- методика «Простые аналогии», оценивающая уровень классифицировать;
- методика «Нахождение схем к задачам» по А.Н. Рябинкиной, оценивающая конструирование нового способа действия, моделирование, креативные навыки продуктивной деятельности;
- методика Демо-Рубинштейн, оценивающая самооценку, самоосознание учеником своей деятельности, рефлексивные умения;
- методика «Проба на внимание» П.Я. Гальперин и С.Л. Кабыльницкая, оценивающая уровень внимания и самоконтроля;
- методика по П.Я. Гальперину, оценивающая уровень развития контроля;
- методика Г.В. Репкина, Е.В. Заика, оценивающая уровень развития оценки;
- методика «Изучение саморегуляции», оценивающая уровень саморегуляции в интеллектуальной деятельности.

Первый срез данных на констатирующем этапе исследования показал примерно одинаковый уровень сформированности учебно-познавательной компетенции, как в экспериментальных, так и в контрольных группах (табл. 1).

Таблица 1

Результаты констатирующего эксперимента по выявлению уровня учебно-познавательной компетенции младших школьников

Уровень	ЭГ-1	ЭГ-2	КГ-1	КГ-2	КГ-3	КГ-4
Высокий	8,6%	4,3%	4,8%	4%	4,3%	4%
Выше среднего	17,4%	13,1%	9,5%	12%	13,1%	20%
Средний	43,5%	47,8%	38%	44%	39,2%	32%
Ниже среднего	13,1%	21,7%	28,6%	24%	26%	28%
Низкий	17,4%	13,1%	19%	16%	17,4%	16%

Результаты, полученные на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы, позволяют сделать вывод о достаточно однородной выборке.

В ходе исследования было выявлено, что значительная часть учащихся в экспериментальных и контрольных группах имели низкий, ниже среднего и средний уровень сформированности учебно-познавательной компетенции. В связи с этим была поставлена задача – организовать деятельность учащихся по освоению содержания учебного материала, направленную на формирование умений у учащихся осуществлять целеполагание, планирование, классификацию, конструирование нового способа действия, моделирование, проявлять креативные навыки продуктивной деятельности, контрольно-оценочные и рефлексивные умения.

Опытно-экспериментальная работа была направлена на организацию в образовательном процессе системы проектных задач по формированию учебно-познавательной компетенции учащихся начальной школы с использованием ценностно-культурных условий образовательного пространства школы.

В экспериментальных группах на протяжении трех лет учащиеся включались в процесс решения системы проектных задач, в контрольных группах отсутствовала такая работа детей над проектными задачами, за исключением КГ-4, результаты представлены в табл. 2.

Таблица 2

Результаты опытно-экспериментальной работы по формированию учебно-познавательной компетенции младшего школьника (%)

Уровень	ЭГ-1 (23 уч-ка)		ЭГ-2 (23 уч-ка)		КГ-1 (21 уч-к)		КГ-2 (25 уч-ов)		КГ-3 (23 уч-ка)		КГ-4 (25 уч-ов)	
	Конс эксп	Конт эксп	Конс эксп	Конт эксп	Конс эксп	Конт эксп	Конс эксп	Конт эксп	Конс эксп	Конт эксп	Конс эксп	Конт эксп
Высокий	8,6	30,5	4,3	43,5	4,8	4,8	4	4	4,3	26	4	20
Выше среднего	17,4	34,8	13,1	39,1	9,5	14,4	12	24	13,1	17,5	20	32

Средний	43,5	30,5	47,8	17,4	38	38	44	40	39,2	34,8	32	44
Ниже среднего	13,1	4,2	21,7		28,6	33,3	24	28	26	21,7	28	4
Низкий	17,4		13,1		19	9,5	16	4	17,4		16	

Анализируя показатели экспериментальных групп до и после эксперимента, отметим, что существенно увеличилась доля учащихся, достигших уровней «выше среднего» и «высокий». По итогам контрольного эксперимента «низкий» уровень сформированности учебно-познавательной компетенции в этих группах не зафиксирован. Количество учащихся, демонстрирующих уровень «ниже среднего», значительно сократилось. При этом в контрольных группах количество проявлений низкого уровня сформированности учебно-познавательной компетенции сократилось, но все же осталось несколько учащихся его демонстрирующих, возросло количество школьников, для которых характерен уровень «выше среднего», а показатели «высокого» и «среднего» уровня остались на прежнем значении (рис. 1).

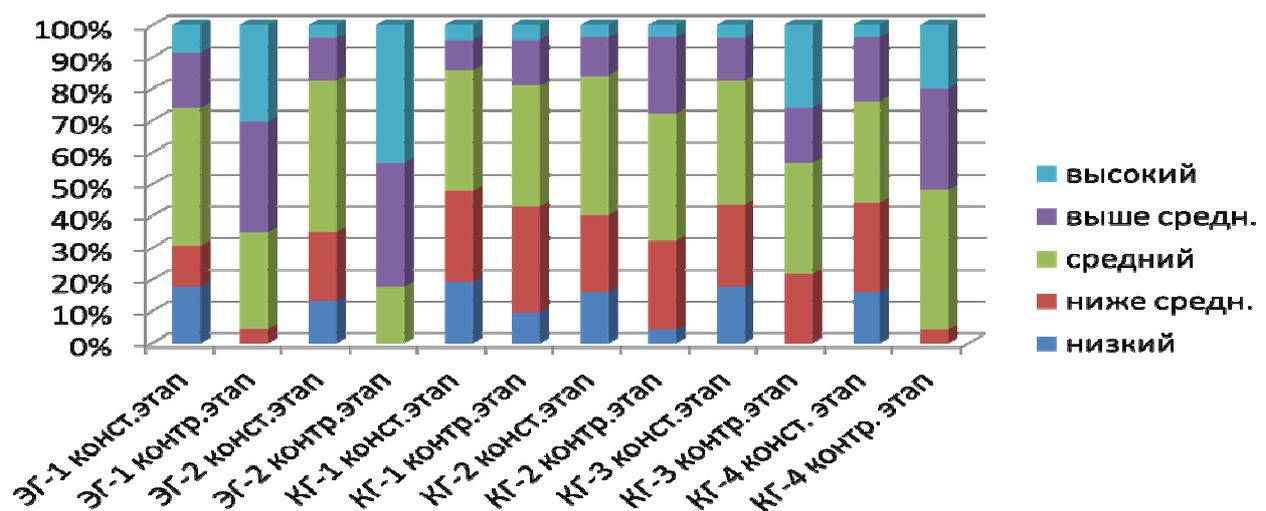


Рис. 1. Динамика развития уровней сформированности учебно-познавательной компетенции учащихся начальных классов

На рис. 1 наглядно видим, как распределились уровни сформированности учебно-познавательной компетенции в контрольных и экспериментальных группах в динамике на период констатирующего и контрольного экспериментов. Мы наблюдаем положительную динамику формирования учебно-познавательной компетенции у учащихся начальных классов в экспериментальных группах. По результатам контрольного эксперимента можно отметить, что в экспериментальных группах, где была включена работа учащихся в процесс решения системы проектных задач в течение трех лет, при использовании культурно-ценностных условий единого образовательного пространства качество формирования

учебно-познавательной компетенции значительно возросло. Это подтверждается преобладанием диапазона в графиках высокого, выше среднего и среднего уровней по сравнению с результатами в контрольных группах.

Для удобства учебно-познавательная компетенция была нами разложена на отдельные компоненты (универсальные учебные действия), через которые в комплексе она и проявляется.

Рассматривая спектр действий, характерных для учебно-познавательной компетенции выделяем следующие составляющие компоненты (индикаторы): мотивация на познание (1), сформированность целеполагания (2), выраженность учебно-познавательного интереса (3), рефлексивные умения (4), анализ и синтез (5), классификация (6), конструирование нового способа действия и моделирование (7), самооценка и самоосознание деятельности (8), уровень сформированности внимания и самоконтроля (9), уровень развития контроля (10) и развития оценки (11), а также уровень саморегуляции в интеллектуальной деятельности (12).

Данный спектр единиц, составляющих учебно-познавательную компетенцию, дает возможность учителю и экспертам детально проанализировать качество формирования учебно-познавательной компетенции учащихся начальных классов как индивидуально, так и в целом по классу (группам).

Полученные результаты опытно-экспериментальной работы проанализированы и обработаны средствами математической статистики. Для статистической проверки достоверности различий в уровнях сформированности учебно-познавательной компетенции учащихся использовался t-критерий Стьюдента. Вся обработка данных совершалась с использованием программы Statistika 6.0.

По данным сравнительного анализа у ЭГ-1, ЭГ-2 с преобладанием в большую степень значимости были выявлены (зафиксированы) такие показатели, как мотивация на познание ($t = 5,54$, $p = 0,00$), сформированность целеполагания ($t = 7,71$, $p = 0,00$), выраженность учебно-познавательного интереса ($t = 6,88$, $p = 0,00$), рефлексивные умения ($t = 3,83$, $p = 0,00$), анализ и синтез ($t = 4,83$, $p = 0,00$), классификация ($t = 3,66$, $p = 0,00$), конструирование нового способа действия и моделирование ($t = 6,37$, $p = 0,00$), самооценка и самоосознание деятельности ($t = 4,79$, $p = 0,00$), уровень сформированности внимания и самоконтроля ($t = 2,79$, $p = 0,00$), уровень развития контроля ($t = 4,82$, $p = 0,00$) и уровень развития оценки ($t = 5,15$, $p = 0,00$), а так же уровень саморегуляции в интеллектуальной деятельности ($t = 5,18$, $p = 0,00$) (табл. 3).

Таблица 3

Сравнительный анализ формирования учебно-познавательной компетенции учащихся, входящих в ЭГ-1, ЭГ-2 и в КГ-1, КГ-2

Индикаторы учебно-познавательной компетенции	ЭГ	КГ	t-value	p	valid N	valid N
1) мотивация на познание	5,08	3,41	5,54	0,000000	46	46
2) сформированность целеполагания	4,76	3,10	7,71	0,000000	46	46
3) выраженность учебно-познавательного интереса	5,02	3,39	6,88	0,000000	46	46
4) рефлексивные умения	3,26	2,58	3,83	0,000235	46	46
5) анализ и синтез	2,91	1,95	4,87	0,000005	46	46
6) классификация	3,50	2,82	3,66	0,000422	46	46
7) конструирование нового способа действия и моделирование	3,04	1,73	6,37	0,000000	46	46
8) самооценка и самоосознание деятельности	2,45	1,84	4,79	0,000006	46	46
9) уровень сформированности внимания и самоконтроля	2,28	1,93	2,79	0,006400	46	46
10) уровень развития контроля	4,23	2,97	4,82	0,000006	46	46
11) уровень развития оценки	4,23	2,95	5,15	0,000002	46	46
12) уровень саморегуляции в интеллектуальной деятельности	4,86	3,78	5,18	0,000001	46	46

Данные табл. 3 можно считать максимально показательными, так как выявлено существенное статистически значимое различие результатов в экспериментальных группах по сравнению с результатами в контрольных группах по всем компонентам (индикаторам), составляющим в комплексе учебно-познавательную компетенцию младшего школьника.

Данные, включенные в табл. 3 показывают, что в ЭГ-1 и ЭГ-2 по сравнению с КГ-1 и КГ-2 получены значительные положительные изменения в диапазоне всего спектра учебно-познавательной компетенции, это подтверждает наше предположение о влиянии включения учащихся в процесс решение системы проектных задач в образовательном пространстве школы на повышение уровня сформированности учебно-познавательной компетенции.

Анализируя полученные результаты (табл. 3), можно сделать вывод: в экспериментальных группах, где учащиеся были включены в решение системы проектных задач при полноценном использовании культурно-ценностных условий единого образовательного пространства, качество формирования учебно-познавательной компетенции выше, чем в контрольных группах.

Для большей достоверности эксперимента мы также фиксировали результаты формирования учебно-познавательной компетенции в двух классах (КГ-2 и КГ-4), на базе средней общеобразовательной школы № 28 г. Перми образовательное пространство которой нельзя охарактеризовать как насыщенное культурно-образовательным потенциалом.

Учащиеся КГ-4 были включены в процесс решения системы проектных задач, а в КГ-2 система проектных задач не включалась в образовательный процесс (табл. 4).

В табл. 4 представлена сравнительная характеристика учебно-познавательной компетенции учащихся КГ-4, где была включена работа учащихся в решение системы проектных задач, и КГ-2, где такая работа отсутствовала.

Таблица 4

Сравнительный анализ формирования учебно-познавательной компетенции учащихся в КГ-4 и в КГ-2

Индикаторы учебно-познавательной компетенции	КГ-4	КГ-2	t-value	p	valid N	valid N
1) мотивация на познание	4,08	3,72	0,83	0,41	25	25
2) сформированность целеполагания	4,28	3,48	3,50	0,00	25	25
3) выраженность учебно-познавательного интереса	4,08	3,60	1,52	0,14	25	25
4) рефлексивные умения	3,00	2,64	1,47	0,15	25	25
5) анализ и синтез	2,64	1,76	4,05	0,00	25	25
6) классификация	3,52	3,20	1,48	0,15	25	25
7) конструирование нового способа действия и моделирование	2,32	1,44	3,61	0,00	25	25
8) самооценка и самоосознание деятельности	2,36	1,84	2,65	0,01	25	25
9) уровень сформированности внимания и самоконтроля	2,16	1,92	1,28	0,21	25	25
10) уровень развития контроля	4,32	2,96	4,60	0,00	25	25
11) уровень развития оценки	3,96	3,04	2,73	0,01	25	25
12) уровень саморегуляции в интеллектуальной деятельности	4,60	3,84	2,60	0,01	25	25

По данным сравнительного анализа большей степенью значимости обладают следующие показатели: сформированность целеполагания ($t = 3,50$, $p = 0,00$), анализ и синтез ($t = 4,05$, $p = 0,00$), конструирование нового способа действия и моделирование ($t = 3,61$, $p = 0,00$), самооценка и самоосознание деятельности ($t = 2,65$, $p = 0,01$), уровень развития контроля ($t = 4,60$, $p = 0,00$), уровень развития оценки ($t = 2,73$, $p = 0,01$), уровень саморегуляции в интеллектуальной деятельности ($t = 2,60$, $p = 0,01$).

Анализ полученных данных (табл. 4) позволяет сделать вывод, что включение учащихся в процесс решения проектных задач (КГ-4) дал лучший результат в динамике развития учебно-познавательной компетенции младшего школьника по сравнению с КГ-2, где такая работа отсутствовала.

Но, как видим из табл. 4, не было выявлено существенного, статистически значимого различия по следующим параметрам: мотивация на познание, выраженность учебно-

познавательного интереса, рефлексивные умения, классификация, уровень сформированности внимания и самоконтроля.

Еще одним немаловажным условием для качественного формирования учебно-познавательной компетенции младшего школьника является созданное образовательное пространство школы [5]. Под образовательным пространством школы мы понимаем такое пространство, которое обеспечивает взаимосвязь и преемственность отдельных образовательных структур, направленных на развитие личностных ресурсов ее субъектов. Культурно-образовательное пространство это особого рода образовательное пространство, в котором протекают процессы образования личности в ходе трансляции культуры подрастающим поколениям [2].

Учащихся КГ-2 и КГ-3 оказались в разных условиях с точки зрения насыщенности образовательного пространства школы, но в обеих группах отсутствовала работа учащихся над решением системы проектных задач (табл. 5).

Таблица 5

Сравнительный анализ формирования учебно-познавательной компетенции учащихся в КГ-2 и в КГ-3

Индикаторы учебно-познавательной компетенции	КГ-2	КГ-3	t-value	p	valid N	valid N
1) мотивация на познание	3,72	4,26	-1,20	0,23	25	23
2) сформированность целеполагания	3,48	4,04	-1,43	0,15	25	23
3) выраженность учебно-познавательного интереса	3,60	4,13	-1,22	0,22	25	23
4) рефлексивные умения	2,64	2,91	-1,04	0,30	25	23
5) анализ и синтез	1,76	2,30	-2,08	0,04	25	23
6) классификация	3,20	3,52	-1,43	0,15	25	23
7) конструирование нового способа действия и моделирование	1,44	1,60	-0,70	0,48	25	23
8) самооценка и самоосознание деятельности	1,84	1,95	-0,55	0,58	25	23
9) уровень сформированности внимания и самоконтроля	1,92	2,00	-0,38	0,70	25	23
10) уровень развития контроля	2,96	3,65	-1,67	0,10	25	23
11) уровень развития оценки	3,04	3,95	-2,26	0,02	25	23
12) уровень саморегуляции в интеллектуальной деятельности	3,84	4,39	-1,63	0,10	25	23

Из табл. 5 видно, что различия, обладающие большей степенью значимости, статистически выявлены только по двум параметрам: анализ и синтез ($t = -2,08$, $p = 0,04$), уровень развития оценки ($t = -2,26$, $p = 0,02$). По остальным критериям статистически значимых различий не отмечается. Это говорит о том, что образовательное пространство влияет, но существенно в меньшей степени на формирование учебно-познавательной

компетенции младшего школьника, чем включение учащихся в решение системы проектных задач в образовательном процессе.

На обобщающем этапе опытно-экспериментальной работы было подтверждено, что включение системы проектных задач в образовательный процесс с использованием культурно-ценностных условий образовательного пространства школы способствует положительной динамике формирования учебно-познавательной компетенции младшего школьника. Динамика формирования учебно-познавательной компетенции учащихся в экспериментальных и контрольных группах представлена на рис. 1. Применение для обработки результатов опытно-экспериментальной работы t-критерия Стьюдента с достоверностью 0,95 на уровне значимости $p = 0,05$ является обоснованным и дает адекватные результаты.

Анализ результатов опытно-экспериментальной работы подтверждает гипотезу исследования о возможности формирования учебно-познавательной компетентности младшего школьника за счет организации системы проектных задач в условиях образовательного пространства школы.

В ходе опытно-экспериментальной работы установлена положительная динамика сформированности учебно-познавательной компетенции по следующим критериям: мотивация на познание, сформированность целеполагания, выраженность учебно-познавательного интереса, рефлексивные умения, анализ и синтез, классификация, конструирование нового способа действия и моделирование, самооценка и самоосознание деятельности, уровень сформированности внимания и самоконтроля, уровень развития контроля и развития оценки, а также уровень саморегуляции в интеллектуальной деятельности.

Список литературы

1. Воронцов А.Б. Проектные задачи в начальной школе: пособие для учителя/ А.Б. Воронцов. – М.: Просвещение, 2010. – 176 с.
2. Косолапова Л.А., Липкина Н.Г. Формирование и проявление в работе педагога профессиональной компетенции «Способен выявлять и использовать возможности региональной культурной образовательной среды для организации культурно-просветительной деятельности» // Научный потенциал, 2012, №4. С.23–30.
3. Федеральные государственные образовательные стандарты начального общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации 2009 г. <http://минобрнауки.рф> (дата обращения 20.08.2014)

4. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты Центр «Эйдос» <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm> (дата обращения 20.08.2014)
5. Шалаев И.К., Веряев А.Л. От образовательных сред к образовательному пространству: понятие, формирование, свойства // Педагог. – 1998. – С.23–27.

Рецензенты:

Гитман Е.К., д.п.н., профессор, профессор кафедры педагогики ФГБОУ ВПО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Пермь;

Косолапова Л.А., д.п.н., доцент, заведующий кафедрой педагогики ФГБОУ ВПО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Пермь.