

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского»

На правах рукописи

Кузнецова Ольга Владимировна

**Формирование регулятивных универсальных учебных
действий младших школьников в процессе обучения**

Специальность: 13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и
образования

Диссертация на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук,
профессор
Л.В. Байбородова

Ярославль

2015

Содержание

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. Формирование регулятивных универсальных учебных действий младших школьников как педагогическая проблема.....	16
1.1. Сущность, виды регулятивных универсальных учебных действий.....	16
1.2. Особенности формирования регулятивных универсальных учебных действий младших школьников.....	38
1.3. Модель формирования регулятивных универсальных учебных действий младших школьников в процессе обучения.....	58
Выводы по первой главе	87
ГЛАВА 2. Опытнo-экспериментальная проверка модели формирования регулятивных универсальных учебных действий младших школьников в процессе обучения.....	91
2.1. Этапы и методики опытнo-экспериментальной работы.....	92
2.2. Педагогические средства формирования регулятивных универсальных учебных действий.....	106
2.3. Разновозрастное взаимодействие как средство развития регулятивных универсальных учебных действий младших школьников.....	132
2.4. Формирование регулятивных универсальных учебных действий в процессе исследовательской и проектной деятельности.....	145
2.5. Результаты опытнo-экспериментальной работы.....	155
Выводы по 2 главе	180
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	184
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	192
ПРИЛОЖЕНИЯ	216

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Актуальность темы определяется процессами, происходящими в современном обществе: глобализацией экономики, стремительным техническим прогрессом, информатизацией, демократизацией, которые повлекли за собой смену приоритетов в развитии образования. В современном обществе востребованными стали такие качества личности, как самостоятельность, активность, инициативность, ответственность, стремление и способность к непрерывному образованию в течение всей жизни. Данные положения отражены в документах, которые формируют основы современной политики образования: законе «Об образовании в Российской Федерации», национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» (2010 г.), Федеральной целевой программе развития образования на 2011–2015 гг., государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 гг., федеральных государственных образовательных стандартах общего образования.

Современному выпускнику школы для успешной социализации нужны не только сумма знаний, но и стремление и умение самостоятельно осваивать новые информацию и опыт. В связи с этим в федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО) в качестве одной из целей образования определено развитие личности обучающихся на основе формирования универсальных учебных действий.

Универсальные учебные действия влияют на успешность достижения образовательных результатов и обеспечивают школьникам возможность самостоятельно осуществлять учебную деятельность, проявлять способность к саморазвитию и самосовершенствованию, создают условия для самореализации личности на основе готовности к непрерывному образованию.

Выделение регулятивных универсальных учебных действий (РУУД) связано со структурой учебной деятельности. По мнению авторов концепции формирования универсальных учебных действий (А.Г. Асмолова, Г.В.Бурменской, И.А. Володарской, О.А. Карабановой, Н.Г. Салминой и С.В.Молчанова), регулятивные универсальные учебные действия обеспечивают организацию учебной деятельности обучающегося. К ним относятся целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль, оценка, коррекция, саморегуляция. РУУД связаны с формированием сознательности мышления, произвольности деятельности и поведения, взаимодействия с окружающими.

Несмотря на то что авторами концепции определено значение регулятивных универсальных учебных действий в процессе развития у школьников умения учиться, вопрос о формировании данных учебных действий исследован не в полной мере. Существуют работы, раскрывающие психологические особенности формирования универсальных учебных действий (Н.П. Ансимова, В.В. Давыдов, А.В. Захарова, В.П. Зинченко, Э.В.Ильенков, А.К. Маркова, О.Н. Молчанова, В.И. Моросанова, Г.А.Цукерман и др.). В ряде трудов дается описание отдельных приемов формирования навыков самоорганизации младших школьников (А.Б.Воронцов, В.В. Донсков, Л.В. Жарова, А.С. Лында, Е.В. Минаева, Э.В.Минздаева, Л.П. Никитина, И.Е. Сюсюкина, Н.Н. Титаренко, Г.А.Цукерман и др.). Между тем, мало исследованы педагогические средства поэтапного формирования РУУД, не выявлены условия, обеспечивающие успешность этого процесса, проблемным остается вопрос о диагностике уровня формирования РУУД.

Неразработанность методического обеспечения процесса формирования регулятивных универсальных учебных действий отрицательно сказывается на уровне его организации и результатах образования младших школьников. Исследования Н.П. Ансимовой, З.А.Кокаревой,

М.В.Матюхиной и др. показывают, что педагоги не уделяют данному вопросу достаточного внимания. Так, например, в исследовании М.В.Матюхиной выявлено, что только 19,3% учащихся основной школы обнаружили целенаправленное поведение, 54,7% фактически утратили цель, поставленную перед ними.

Анализ опыта обучения по ФГОС НОО, а также имеющегося научно-методического обеспечения показывает необходимость проведения специального исследования по выявлению педагогических средств формирования РУУД.

Таким образом, проблема формирования регулятивных универсальных учебных действий определяется следующими противоречиями:

- между заказом общества на формирование и развитие ответственной, самостоятельной, инициативной личности и недостаточным теоретическим обоснованием педагогических, организационно-педагогических условий для формирования данных качеств у младших школьников;
- между требованиями ФГОС НОО к планируемым результатам в виде регулятивных универсальных учебных действий и недостаточной разработанностью педагогических средств по их достижению;
- между необходимостью формирования РУУД у младших школьников и недостаточной подготовленностью педагогов к данной работе.

Важность преодоления указанных противоречий определяет проблему исследования: каковы педагогические средства и условия формирования РУУД младших школьников в процессе обучения.

Объект исследования: процесс обучения младших школьников.

Предмет исследования: формирование РУУД младших школьников в процессе обучения.

Цель исследования: выявить и обосновать педагогические средства и условия формирования регулятивных универсальных учебных действий младших школьников в процессе обучения.

Гипотеза исследования состоит в том, что процесс обучения младших школьников будет способствовать формированию РУУД, если:

- используется совокупность средств, обеспечивающих осознанную включенность младших школьников в учебную деятельность и стимулирующих ее; при этом учащиеся выполняют действия целеполагания, планирования, прогнозирования, контроля, оценки и рефлексии в ходе совместной и коллективно-распределенной, а затем индивидуальной учебной деятельности;

- создается комплекс необходимых и достаточных условий: педагогических, предполагающих выстраивание субъект-субъектных отношений между участниками образовательного процесса, освоение учебного материала в виде системы учебных задач, педагогическую поддержку мотивации достижений, взаимодействие с родителями на основе диалога, сотрудничества, взаимопонимания, доверия и взаимоподдержки; организационно-педагогических, включающих в себя согласованность действий педагогов, их подготовленность к использованию субъектно-ориентированных технологий и средств, применение динамического расписания, предоставляющего возможности для включения в образовательный процесс урочных и неурочных форм учебной деятельности; интеграцию средств урочной, неурочной и внеурочной деятельности детей, а также дополнительного образования школьников.

Задачи исследования:

1. Определить структуру регулятивных универсальных учебных действий, выявить особенности формирования РУУД, охарактеризовать их влияние на учебную деятельность младших школьников.

2. Разработать и апробировать модель формирования регулятивных универсальных учебных действий младших школьников в процессе обучения.

3. Выявить и обосновать этапы и педагогические средства формирования РУУД обучающихся.

4. Определить условия формирования регулятивных универсальных учебных действий в процессе обучения младших школьников.

Методологическую основу исследования составили:

- системно-деятельностный подход, предполагающий развитие качеств личности на основе формирования универсальных учебных действий учащихся (С.И. Архангельский, А.Г. Асмолов, В.П. Беспалько, Л.С.Выготский, Ю.А. Конаржевский, Ф.Ф. Королев, А.Т. Куракин, Л.И.Новикова и др.);

- личностно-ориентированный подход, согласно которому развитие каждого ребенка должно происходить с учетом его личностных особенностей на основе овладения навыками самоорганизации, рефлексии и оценки своей деятельности (Е.В.Бондаревская, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, В.В. Сериков, В.А.Сластенин, В.Д. Шадриков, Д.Б. Эльконин, И.С. Якиманская и др.);

- компетентностный подход, связанный с разработкой теории формирования ключевых компетенций учащихся как способности применять знания, приобретенные в процессе обучения, в реальной деятельности (И.А.Зимняя, Н.Д. Кучугурова, О.Е. Лебедев, А.В. Хуторской, В.Д.Шадриков и др.);

- системогенетический подход к деятельности, предусматривающий реализацию принципов системности, неравномерности и гетерохронности формирования компонентов системы (Н.П. Ансимова, А.В. Карпов, Е.В. Карпова, В.Д. Шадриков и др.).

Теоретической основой диссертационного исследования являются:

- общие положения о деятельности, ее сущности и структуре (Л.С.Выготский, А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец, С.Л.Рубинштейн и др.);

- теория формирования и развития учебной деятельности (В.В.Давыдов, А.К. Дусавицкий, А.В. Захарова, В.П. Зинченко, И.И. Ильясов,

К.П. Мальцева, А.К. Маркова, В.В. Репкин, Г.А. Цукерман, Д.Б. Эльконин и др.);

- концепция формирования универсальных учебных действий (А.Г.Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская, О.А. Карабанова, Н.Г.Салмина, С.В. Молчанов и др.);

- основные положения и понятия теории развивающего обучения (Ш.А.Амонашвили, В.В. Давыдов, А.К. Дусавицкий, Л.В. Занков, Д.Б.Эльконин и др.);

- теория рефлексивного подхода в обучении (Б.З. Вульф, А.В.Карпов, В.В. Краевский);

- идеи технологического подхода, педагогических технологий в образовании (Л.В. Байбородова, Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько, В.В.Гузеев, М.В. Кларин, А.П. Чернявская, В.В. Юдин и др.);

- положения концепции педагогики индивидуальности (О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк и др.);

- принципы индивидуализации и дифференциации в образовательном процессе (Т.В. Бурлакова, О.С. Газман, А.А. Кирсанов, А.В. Матвеев и др.);

- теоретические положения, раскрывающие сущность и принципы взаимодействия учащихся в образовательном процессе (Л.В. Байбородова, В.Н. Белкина, Н.Н. Обозов, Н.Ф. Радионова и др.)

Методы исследования: *теоретические* – анализ, обобщение, систематизация, сравнение, моделирование; *эмпирические* – изучение опыта, наблюдение, беседа, анкетирование, метод диагностических ситуаций, метод независимых характеристик, психодиагностические методики, измеряющие регулятивные универсальные учебные действия; а также методы математической статистики.

База исследования. Опытнo-экспериментальная работа организована на базе МОУ «Гимназия № 2» г. Вологда. Исследование также проводилось в МБОУ «Вологодский многопрофильный лицей», МОУ «СОШ № 8 с

углубленным изучением отдельных предметов», МОУ «СОШ № 16», МОУ «СОШ № 4» г. Вологда, на базе АОУ ВО ДПО «Вологодский институт развития образования», МОУ «Центр повышений квалификации педагогических работников образовательной системы г. Вологды», ГУ Ярославской области «Центр оценки и контроля качества образования».

Этапы исследования.

Первый этап (2008-2010 гг.) – определение проблемы исследования и обоснование его актуальности, изучение литературы по проблеме исследования, анализ опыта, разработка модели формирования РУУД.

Второй этап (2010-2013 гг.) – проверка модели формирования регулятивных универсальных учебных действий в ходе опытно-экспериментальной работы, разработка научно-методического обеспечения данного процесса.

Третий этап (2014-2015 гг.) – анализ, интерпретация и обобщение результатов исследования; оформление их в виде диссертации; внедрение в педагогическую практику через выступления на конференциях, семинарах, курсах повышения квалификации, издание печатных работ.

Достоверность результатов и выводов исследования обеспечена комплексным подходом к анализу проблемы формирования РУУД; глубиной и всесторонностью анализа вопроса; обоснованным применением адекватных предмету и задачам исследования взаимодополняющих методов анализа результатов; положительной оценкой экспертами результатов использования предлагаемых средств; положительной динамикой развития регулятивных универсальных учебных действий младших школьников; применением методов математической статистики; включенностью автора исследования в многолетний образовательный процесс в качестве учителя и заместителя директора.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

- разработаны статическая и динамическая модели процесса формирования РУУД, которые позволяют представить его целостно и динамично;

- на основе конкретных критериев выявлены и обоснованы этапы формирования регулятивных универсальных учебных действий;

- в зависимости от цели этапа и возрастных особенностей младших школьников выделены и охарактеризованы педагогические средства формирования регулятивных универсальных учебных действий;

- выявлены особенности и охарактеризованы этапы организации контрольно-оценочной, исследовательской и проектной деятельности учащихся, а также взаимодействия детей в разновозрастной группе в процессе формирования РУУД;

- охарактеризован и обоснован комплекс педагогических средств формирования регулятивных универсальных учебных действий, обеспечивающих рефлексивную, аналитическую деятельность обучающихся, целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль, оценку и коррекцию;

- выявлены и охарактеризованы педагогические и организационно-педагогические условия, позволяющие успешно решать задачу формирования РУУД у младших школьников.

Теоретическая значимость исследования определяется следующим:

- педагогическая наука дополнена положениями, раскрывающими особенности процесса формирования РУУД, связанные с половыми и возрастными различиями младших школьников, стартовым уровнем готовности детей к школьному обучению;

- разработан и обоснован состав регулятивных универсальных учебных действий младших школьников, позволяющий определить содержание учебной деятельности обучающихся;

- определены и охарактеризованы принципы субъектности, рефлексивности, положительной перспективы, дифференцированности, гетерохронности применительно к процессу формирования РУУД;

- дополнена классификация оценок достижений учащихся по способу выражения, исполнителю, времени выполнения, видам контроля, обеспечивающих формирование РУУД;

- обоснованы функции и возможности неурочных форм организации учебной деятельности, средств фиксации достижений и трудностей учащихся для успешного формирования РУУД.

Практическая значимость исследования состоит в разработке учебно-методического обеспечения процесса формирования регулятивных универсальных учебных действий младших школьников, и в частности в следующем:

- подобраны и адаптированы методики диагностики уровня сформированности РУУД в начальной школе;

- предложен комплекс диагностических средств по оценке каждого вида регулятивных универсальных учебных действий, позволяющих более объективно осуществлять экспертную оценку их формирования;

- разработаны методические рекомендации по организации исследовательской и проектной деятельности учащихся, занятий в разновозрастной группе как комплексных средств формирования РУУД;

- определена структура учебно-тематического плана, отражающего использование педагогами неурочных форм учебной деятельности; разработана и апробирована форма диагностического журнала педагога для отслеживания результатов формирования РУУД у младших школьников,

- предложены способы использования технологических карт неурочных форм учебных занятий и механизмы внедрения их в образовательный процесс;

- разработаны приемы работы с «картой знаний», направленные на формирование регулятивных универсальных учебных действий, даны рекомендации по работе с ней;

- предложены методические материалы по организации контрольно-оценочной деятельности участников образовательного процесса при помощи оценочных листов, листов продвижения и тетрадей достижений учащихся как средств формирования действий РУУД.

Личный вклад автора в исследование состоит в разработке концепции и программы изучения процесса формирования РУУД младших школьников, в создании модели, раскрывающей содержание, педагогические средства и условия формирования РУУД младших школьников в процессе обучения, организации опытно-экспериментальной работы, ее научно-методическом обеспечении, обобщении и распространении опыта МОУ «Гимназия №2» г. Вологда по формированию РУУД младших школьников, подготовке педагогических кадров к работе по решению проблемы исследования.

Положения, выносимые на защиту:

1. Процесс формирования регулятивных универсальных учебных действий отражает общую тенденцию развития учебной деятельности младших школьников, основными характеристиками которого являются гетерохронность и неравномерность. В процессе формирования РУУД учащихся начальной школы выделяются два периода наиболее интенсивного развития: 1 класс и 4 класс.

2. Процесс формирования регулятивных универсальных учебных действий может быть представлен с помощью модели, включающей в себя концептуально-целевой компонент, отражающий требования социального заказа, системно-деятельностного, личностно-ориентированного, компетентностного, системогенетического подходов и принципов субъектности, рефлексивности, позитивной перспективы,

дифференцированности, гетерохронности. Содержательный компонент включает структуру регулятивных универсальных учебных действий, виды деятельности учащихся. Организационный компонент представлен педагогическими средствами и условиями формирования РУУД. Аналитико-результативный компонент содержит описание критериев, показателей, индикаторов и методов оценки результатов исследуемого процесса.

3. Процесс формирования регулятивных универсальных учебных действий включает в себя следующие этапы: отсутствие учебных действий как целостных единиц; выполнение учебных действий в совместной и коллективно-распределенной деятельности с преобладанием действия взрослого; выполнение учебных действий в коллективно-распределенной деятельности с преобладанием действия учащегося; самостоятельное построение учебного действия. Критериями для выделения этапов формирования РУУД являются степень самостоятельности выполнения действия, характер взаимодействия педагога и учащихся, интенсивность взаимодействия педагогов и учащихся, расширение объектов приложения данного действия, усложнение характера самого действия.

4. Формирование регулятивных универсальных учебных действий обеспечивает комплекс педагогических средств, который включает в себя работу с картой знаний, анализ ситуации из жизни, деформированный план урока, план в виде моделей и др.; различные способы фиксации достижений и трудностей учащихся: оценочные листы, листы продвижения и т.д.; применение проблемных и рефлексивных заданий; различные способы приобщения детей к целеполаганию, планированию, прогнозированию, контролю, оценке, коррекции и рефлексии; технологию взаимодействия детей в разновозрастных парах и группах; исследовательскую и проектную деятельность.

5. Эффективность формирования РУУД повышается, если в образовательном учреждении обеспечивается комплекс педагогических

условий (установление субъект-субъектных отношений между участниками образовательного процесса, использование способа систематизации содержания предметов в виде учебных задач, педагогическая поддержка мотивации достижений учащихся, установление взаимодействия с родителями на основе диалога, сотрудничества, взаимоотношений доверия и взаимоподдержки) и *организационно-педагогических условий* (согласованность действий педагогов, подготовленность педагогов к реализации субъектно-ориентированных технологий, использование динамического расписания, предоставляющего возможности для включения в образовательный процесс неурочных форм учебной деятельности, интеграция средств урочной, неурочной и внеурочной деятельности детей).

Апробация и внедрение результатов исследования. Основные результаты исследования представлены на межрегиональной научно-практической конференции «Содержание и организация педагогического процесса в контексте ФГОС нового поколения» (Вологда, 2013), международной заочной научно-практической конференции «Наука, образование, общество: тенденции и перспективы» (Москва, 2013), III Всероссийской интернет-конференции «Реализация стандартов второго поколения в школе: проблемы и перспективы» (Ярославль, 2013), международных научных конференциях «Чтения К.Д. Ушинского» (Ярославль, 2013, 2014, 2015).

Автором проводились занятия на курсах повышения квалификации «ФГОС НОО: технология введения и реализации» Вологодского института развития образования и Центра повышения квалификации г. Вологда, городских и областных семинарах «Система формирования универсальных учебных действий младших школьников в гимназии» (Вологда, 2012, 2013, 2014), «Система оценки планируемых результатов в условиях введения ФГОС НОО в гимназии» (Вологда, 2013, 2014), «Организация контрольно-оценочной деятельности в условиях безотметочного обучения» (Вологда,

2012, 2013), «Система оценки достижений планируемых результатов освоения ООП НОО» (Вологда, 2012, 2013), заседании Координационного совета при департаменте государственной политики в сфере общего образования Министерства образования и науки Российской Федерации по вопросам организации введения ФГОС ОО на базе МОУ «Гимназия № 2» г.Вологда (2013).

Результаты исследования прошли экспертизу на конкурсе приоритетного национального проекта «Образование» - «Лучшие учителя Российской Федерации» (1 место в рейтинге победителей по Вологодской области) (Москва, 2011).

Выводы и основные положения исследования, имеющие теоретическое и прикладное значение, содержатся в 24 публикациях, среди которых 4 статьи в журналах, входящих в перечень рецензируемых научных изданий, рекомендованных ВАК РФ.

Работа по теме «Формирование универсальных учебных действий младших школьников на основе исследовательской и проектной деятельности» внесена в Единую базу данных об инновационном опыте и его распространении в системе образования Вологодской области (2014 г.).

Структура диссертации. Структура работы определяется логикой и последовательностью решения задач исследования и включает введение, две главы, заключение, библиографический список из 290 наименований, приложения. Работа содержит 41 таблицу, 11 рисунков, 4 схемы, 23 приложения.

ГЛАВА 1. Формирование регулятивных универсальных учебных действий младших школьников как педагогическая проблема

Формирование регулятивных универсальных учебных действий – сложный многогранный процесс. Для того чтобы его рассмотреть, необходимо выявить особенности данных учебных действий, факторы, оказывающие на них влияние. Необходимо понимать происхождение и сущность понятия «регулятивные универсальные учебные действия», их роль в развитии умения учиться. Данному вопросу посвящена первая глава.

В первой главе проводится анализ основных понятий деятельностного подхода в обучении: учебная деятельность, учебная задача, учебные действия. Такой анализ позволяет установить связь РУУД с компонентами учебной деятельности, выявить происхождение понятие «универсальные учебные действия». В первом параграфе представлены виды РУУД, их значение в учебной деятельности и в целом в деятельности человека. Во втором параграфе проводится анализ психолого-педагогических исследований, отражающих особенности формирования действий целеполагания, планирования, прогнозирования, контроля, оценки и коррекции. Выявляются общие закономерности и отличительные особенности их становления. Затем на основе данного анализа раскрывается сущность процесса формирования РУУД, обобщенно представленная в статической и динамической модели.

Первая глава позволяет нам обосновать содержание, педагогические средства и методики опытно-экспериментальной работы.

1.1. Сущность и виды регулятивных универсальных учебных действий

В течение многих десятилетий школа была ориентирована на передачу учащимся знаний, умений и навыков и роль учителя состояла в трансляции

готовых знаний. Процессы технологизации, глобализации в обществе внесли существенные изменения в образовательную парадигму. Уже в 50-е годы крупные советские ученые (Б.Г. Ананьев, Л.В. Занков и др.) выявили и описали тот факт, что усилия, направляемые на обучение младших школьников, не обеспечивают должный эффект психологического развития. В 60-е годы было обнаружено, что изменение содержания и методов традиционного обучения может дать положительный результат в развитии детей (Л.В. Занков, Д.Б.Эльконин). В конце 50-х годов под руководством Д.Б. Эльконина стал складываться большой научно-практический коллектив (В.В. Давыдов, В.П. Зинченко, А.К.Маркова, К.П. Мальцева, В.В. Репкин, П.М. Якобсон и др.) по разработке системы развивающего обучения, направленной на формирование обучающегося как субъекта учебной деятельности.

В 80-е годы появились труды И.А. Липкиной, М.В. Матюхиной, Л.А.Рыбак, Н.Ф. Талызиной и др., которые доказывали необходимость развития у школьников умения учиться, или, по определению Н.Ф.Талызиной, «общих видов познавательной деятельности».

«Процесс усвоения знаний – это всегда выполнение учащимися определенных познавательных действий... Учитель должен уметь не только выделять действия, входящие в различные виды познавательной деятельности учащихся, но и знать их структуру, основные свойства, этапы и закономерности их становления» [242, с. 59].

Далее в 90-е гг. Ю.К. Бабанским была разработана классификация общеучебных умений, которая включала учебно-организационные, учебно-информационные, учебно-интеллектуальные, информационные и логические умения. В «Концепции структуры и содержания общего образования» развитие общеучебных умений было названо среди приоритетных целей школы.

Однако, несмотря на серьезные разработки в области формирования учебной деятельности школьников, задача формирования общеучебных умений долгое время оставалась одной из задач развивающего образования ввиду того, что образовательный стандарт определял требования только к знаниям и умениям учащихся.

В 2004 году общеучебные умения были включены в перечень рекомендованных результатов освоения Федерального компонента образовательного стандарта начального общего образования. Школа начала перестройку, связанную со сменой образовательной парадигмы со знаниевой на деятельностьную. Был дан толчок развитию компетентного подхода в образовании. В трудах И.А. Зимней, В.И. Блинова, А.Г. Каспржак, И.С.Сергеева, А.В. Хуторского, С.Е. Шишова, М.А. Чошанова выделены виды ключевых компетентностей учащихся: учебно-познавательная, управленческая, лингвистическая, коммуникативная, социальная и др.

В 2009 году был принят Федеральный государственный образовательный стандарт, в основе которого лежит системно-деятельностный подход, предполагающий воспитание и развитие качеств личности, отвечающих требованиям современного общества, а также «ориентацию на результаты образования как системообразующий компонент, где развитие личности обучающегося на основе усвоения универсальных учебных действий, познания и освоения мира составляет цель и основной результат образования» [257, с.6].

Концепция формирования универсальных учебных действий основывается на теории деятельности, сущность которой раскрывается в работах П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Д.Б. Эльконина. Основными понятиями данной концепции являются «деятельность», «сознание», «личность», «действия», «операции».

Термин «учебная деятельность» стал использоваться в 70-х годах в системе развивающего обучения, где обучение содержание, методы и формы

организации образовательного процесса прямо ориентированы на закономерности развития, а принципиальной особенностью считается то, что основой развития обучающихся является учебная деятельность.

Понятие учебной деятельности рассматривали в своих работах В.П.Беспалько, А.Б. Воронцов, Т.В. Габай, О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк, В.В. Давыдов, И.А. Зимняя, И.И.Ильясов, А.К. Маркова, Г.А. Цукерман, Д.Б.Эльконин и мн. др.

Теория учебной деятельности опирается на теорию деятельности, которая разработана в трудах А.Н. Леонтьева. Согласно этой теории деятельность человека всегда связана с творческим преобразованием действительности. Следовательно, усвоение школьником знаний в рамках учебной деятельности начинается с творческого преобразования усваиваемого материала.

Ряд авторов связывает понятие «учебная деятельность» с понятиями «самоизменение», «саморазвитие», «преобразование», отмечая субъектный характер учебной деятельности:

А.В. Воронцов: «Учебная деятельность – особая форма активности ребенка, направленная на изменение им самого себя как субъекта учения» [54, с. 47].

Г.А. Цукерман: «Учебная деятельность – это система таких условий обучения, которые делают возможным развитие младшего школьника: появления у него способности к самоизменению (или, что то же самое, умения учиться)» [269, с. 25].

По мнению В.А. Бухвалова, существенными являются преобразования внутри предметного содержания, а не субъекта деятельности: «Учебной деятельностью в развивающем образовании является творческое преобразование предметного содержания с целью выделения теоретических понятий и освоения и преобразования методов и технологий научной деятельности» [39, с. 17].

И.И. Ильясов, определяя сущность учебной деятельности, справедливо отмечает, что именно в учебной деятельности происходит формирование умений учиться: «Учебная деятельность есть практическая или теоретическая трудовая (игровая) деятельности, направленные на усвоение самих себя, а не на получение продукта этих деятельностей, и имеют своим продуктом усвоение знаний о компонентах деятельностей и усвоение умений и навыков их осуществления» [107, с. 51].

Наиболее близким нашему исследованию является определение, сформулированное И.А. Зимней: «Учебная деятельность... - деятельность субъекта по овладению обобщенными способами учебных действий и саморазвитию в процессе решения учебных задач, специально поставленных преподавателем, на основе внешнего контроля и оценки, переходящих в самоконтроль и самооценку» [100, с. 192].

Далее И.А. Зимняя формулирует существенные характеристики учебной деятельности, отличающие ее от других форм учения:

- 1) направленность на овладение учебным материалом и решение учебных задач;
- 2) направленность на освоение общих способов действий и научных понятий;
- 3) направленность общих способов действий на решение частных задач;
- 4) направленность на изменения в самом субъекте деятельности;
- 5) зависимость изменения психических свойств и поведения обучающегося от результатов собственных действий [100, с. 193].

В.В. Давыдов, В.В. Репкин, Д.Б. Эльконин доказали, что в процессе учебной деятельности обучающиеся усваивают теоретические понятия, поэтому не всякое обучение имеет отношение к учебной деятельности. Если в процессе обучения знания обучающимся даются в готовом виде, то можно утверждать, что в данном случае обучающиеся никакой учебной

деятельности не выполняют. Учебная деятельность включает в себя момент исследования, открытия знания учащимися. В процессе этого обучающиеся проделывают примерно тот путь, который осуществляют ученые, делая открытие [68], [215], [281].

Учебная деятельность состоит из таких компонентов, как учебный интерес, целеполагание, планирование, учебные действия (действия с учебным материалом), контроль и оценка [217, с. 5].

Основным понятием учебной деятельности является **учебная задача**. Понятие учебной задачи рассматривалось Г.А. Балл, М.Я. Басовым, А.Б.Воронцовым, В.В. Давыдовым, И.И. Ильясовым, А.К. Марковой, С.Л.Рубинштейном, Е.В. Чудиновой, Д.Б. Элькониным и др. Особенностью учебной задачи является то, что при ее решении обучающиеся находят общий способ решения класса частных задач. Формирование учебной деятельности происходит в процессе решения обучающимися учебных задач. Учебная задача является основной единицей учебной деятельности. Поэтому в развивающем обучении системы В.В. Давыдова – Д.Б. Эльконина содержание учебного предмета представлено в виде системы учебных задач. Способ освоения учебного материала через решение системы задач, на наш взгляд, можно назвать **задачным**.

Определяя понятие учебной задачи, ученые характеризуют действия учителя и обучающихся. Так, И.И. Ильясов отмечает, что «...учебные ситуации и задачи характеризуются тем, что здесь учащийся получает задание на усвоение общего способа действия и цель его усвоения, а также образцы и указания для нахождения общих способов решения задач определенного класса» [107, с. 43].

«Учитель, организуя детские действия, обеспечивает постановку перед детьми учебной задачи. Дети ее решают, овладевая при этом общими способами действий и соответствующими научными понятиями» [58, с. 74].

В результате анализа данных определений нами выделены следующие общие положения:

- учебная задача направлена на усвоение общего способа действий;
- ребенок – субъект решения учебной задачи;
- в процессе решения учебной задачи учащиеся овладевают научными понятиями.

Рассматривая определение учебной задачи, важно отделить это понятие от понятия учебно-практической задачи. У Д.Б. Эльконина: «Учебно-практическая задача – результатом ее решения являются изменения в объекте действия. Учебная задача – изменения в субъекте действия» [281, с. 161]. Таким образом, в процессе решения учебной задачи учащиеся овладевают новыми учебными действиями.

Обратимся к определению понятия «**учебные действия**». Данное понятие рассматривается в трудах Т.В. Габай, В.В. Гагай, Л.Л. Гуровой, В.В. Давыдова, И.А. Зимней, И.И. Ильясова, А.В. Карпова, А.Н. Леонтьева, А.К. Марковой, Н.Ф. Талызиной, Э.Д. Телегиной, О.К. Тихомирова, Ю.Г. Фокина, Д.Б. Эльконина и др.

«Человеческая деятельность не существует иначе, как в форме действий или цепи действий, ... деятельность обычно осуществляется некоторой совокупностью действий, подчиняющихся частным целям, которые могут выделяться из общей цели» (А.Н. Леонтьев) [100, с. 207].

«Действие – операция или совокупность операций, сознательно избранных и выполняемых субъектом для достижения определенной частной цели» (Ю.Г. Фокин) [258, с. 42].

«Действие – это единица анализа деятельности учащихся» (Н.Ф. Талызина) [242, с. 59].

«Учебные действия – это действия учащихся по получению и нахождению научных понятий и общих способов действий, а также по их

воспроизведению и применению к решению конкретных задач» (И.И.Ильясов) [107, с. 43].

Из данных определений выделим важные положения, характеризующие учебные действия:

- учебное действие – это единица учебной деятельности;
- учебное действие – это совокупность операций;
- учебные действия направлены на достижения определенной цели.

Учебными действия названы потому, что являются единицами учебной деятельности. Термин «универсальные» означает их метапредметный, то есть общий для разных предметных областей характер.

Термин **«универсальные учебные действия»**, по мнению авторов концепции, означает в широком смысле умение учиться, «т.е. способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта. В более узком смысле (собственно психологическом) значении этот термин можно определить как совокупность способов действий учащегося (а также связанных с ними навыков учебной работы), обеспечивающих самостоятельное усвоение новых знаний, формирование умений, включая организацию этого процесса» [111, с. 27].

Вопросом выделения типов (видов) учебных действий занимались В.В.Гагай, Л.Л. Гурова, В.В. Давыдов, И.А. Зимняя, А.К. Маркова, Э.Д.Телегина, О.К. Тихомиров, Д.Б. Эльконин.

В.В. Давыдов выделил такие учебные действия как преобразование школьником учебной задачи, не решаемой известными ему способами; другое учебное действие – моделирование, особое учебное действие состоит в преобразовании модели; еще одно учебное действие состоит в преобразовании открытого способа для решения частных задач и, наконец, контроль и оценка [70, с. 14-15]. Соотнося типологию учебных действий, данную В.В. Давыдовым, и современную классификацию А.Г. Асмолова,

можно сказать, что первые четыре действия относятся к познавательной деятельности, а последние два – контроль и оценка – к регулятивным действиям. Таким образом, В.В. Давыдов не выделял личностные учебные действия и коммуникативные.

Более обширную классификацию универсальных учебных действий представила И.А. Зимняя: «С позиции субъекта деятельности в учении прежде всего выделяются действия целеполагания, программирования, планирования, исполнительские действия, действия контроля (самоконтроля), оценки (самооценки)». Под исполнительскими действиями автор понимает внешние действия по реализации внутренних действий целеполагания, планирования, программирования. И.А. Зимняя разделяет действия планирования и программирования.

В основном И.А. Зимняя характеризует познавательные учебные действия, связанные с преобразованием и получением информации: «С позиции предмета учебной деятельности в ней выделяются преобразующие и исследовательские действия...1) учебные действия по обнаружению всеобщего, генетически исходного отношения в частном (особенном) материале и 2) учебные действия по установлению степеней конкретности ранее выявленного всеобщего отношения» [100, с. 210].

«В соотнесении с психической деятельностью обучающегося выделяют... мыслительные, перцептивные, мнемические действия, т.е. интеллектуальные действия» [100, с. 211]. Здесь также идет речь о познавательных универсальных учебных действиях, которые обеспечивают процесс познания, получения и переработки информации. В свою очередь действия распадаются на более мелкие операции: анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификацию и т.д.

Понимая значение познавательных учебных действий, доказанное в работах И.А. Зимней, мы считаем важным отметить, что мышление – это сознательный процесс, который всегда сопровождается контролем и оценкой.

Данная характеристика мышления подчеркивает важность регулятивных универсальных учебных действий, поэтому в процессе формирования умения учиться регулятивные универсальные учебные действия занимают одно из важных мест.

В.В. Гагай, Л.Л. Гурова, В.В. Давыдов, А.К. Маркова, Э.Д. Телегина, О.К. Тихомиров, Д.Б. Эльконин выделяли репродуктивные и продуктивные действия. И.А. Зимняя выделила три группы действий в зависимости от степени продуктивности:

- репродуктивные – те, которые всегда выполняются по готовым критериям, шаблонам, например, исполнительские действия;
- продуктивные действия, которые направлены на создание нового, это действия целеполагания;
- действия, которые в зависимости от условий могут быть и продуктивными и непродуктивными, например, действие контроля [100, с. 212].

На наш взгляд, в процессе формирования учебной деятельности играют роль именно продуктивные действия. Продуктивные действия делают учащегося не объектом, а субъектом деятельности.

В образовательных стандартах 2004 года впервые был введен термин «общеучебные умения». Понятие «универсальные учебные действия», по мнению авторов стандарта 2010 года (О.А. Карабанова), а также других ученых (С.Г. Воровщиков, З.А. Кокарева), связано с понятием «общеучебные умения». Общеучебные умения объединены в три группы: учебно-управленческие, учебно-информационные и учебно-логические [48, с. 33]. Сравнительный анализ общеучебных умений и универсальных учебных действий, проведенный в работе З.А. Кокаревой (см. таблицу 1) доказывает, что классификация универсальных учебных действий опирается на виды общеучебных умений, является более полной и подробной, позволяет отразить сущность учебной деятельности.

Таблица 1

Общеучебные умения и виды универсальных учебных действий

Общеучебные умения [48, с. 33-35]	Универсальные учебные действия [111, с. 29-31]
Учебно-управленческие: планирование, организация, контроль, регулирование, анализ	Регулятивные: целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль, коррекция, оценка, саморегуляция
Учебно-информационные: работать с устными текстами, работать с письменными текстами, работать с реальными объектами как источниками информации	Познавательные: общеучебные (осознанное построение речевого высказывания в устной и письменной форме, смысловое чтение)
Учебно-логические: анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация, определение понятий, доказательство и опровержение, определение и решение проблем	Познавательные: анализ, синтез, выбор оснований для сравнения, сериации, классификации объектов, подведение под понятие, выведение следствий, установление причинно-следственных связей, построение логической цепи рассуждений, доказательство, выдвижение гипотез и их обоснование, постановка и решение проблем

При определении регулятивных универсальных учебных действий мы опирались на работу А.Г. Асмолова, где автор подчеркивает, что **«регулятивные действия** обеспечивают учащимся организацию их учебной деятельности. К ним относятся:

— *целеполагание* как постановка учебной задачи на основе соотнесения того, что уже известно и усвоено учащимся, и того, что еще неизвестно;

— *планирование* — определение последовательности промежуточных целей с учетом конечного результата; составление плана и последовательности действий;

— *прогнозирование* — предвосхищение результата и уровня усвоения знаний, его временных характеристик;

— *контроль* в форме сличения способа действия и его результата с заданным эталоном с целью обнаружения отклонений и отличий от эталона;

— *коррекция* — внесение необходимых дополнений и корректив в план и способ действия в случае расхождения эталона, реального действия и его результата;

— *оценка* — выделение и осознание учащимся того, что уже усвоено и что еще нужно усвоить, осознание качества и уровня усвоения;

— *саморегуляция* как способность к мобилизации сил и энергии, к волевому усилию (к выбору в ситуации мотивационного конфликта) и к преодолению препятствий» [111, с. 29].

Регулятивные универсальные учебные действия играют особую роль в процессе формирования умения учиться, так как включаются в структуру учебной деятельности. Для того чтобы доказать это, мы попытались показать связь компонентов учебной деятельности с универсальными учебными действиями (таблица 2).

Таблица 2

**Компоненты учебной деятельности
и универсальные учебные действия**

Компоненты учебной деятельности	Универсальные учебные действия	
Мотив (учебный интерес)	Личностные, познавательные	Коммуникативные
Целеобразование (целеполагание)	Регулятивные, познавательные	
Планирование, прогнозирование	Регулятивные	
Учебные действия	Познавательные, регулятивные	
Контроль	Регулятивные	
Оценка	Регулятивные, личностные	
Коррекция	Регулятивные	
Рефлексия	Познавательные, регулятивные	

Сравнение структуры учебной деятельности и видов универсальных учебных действий доказывает, что регулятивные универсальные учебные действия обеспечивают организацию учебной деятельности.

Овладение учебными действиями формирует у ребенка умение учиться. Желание и умение учиться характеризуют младшего школьника как субъекта учебной деятельности, обладающего такими качествами, как активность, самостоятельность, инициативность, ответственность и т.д. Формирование субъекта учебной деятельности является прямой предпосылкой воспитания личности ученика начальной школы, способной к разным видам творчества.

РУУД действия имеют особое значение для развития личности, так как связаны с формированием произвольной регуляции деятельности, поведения, взаимодействия с окружающими.

Г.К. Селевко отмечает, что «в деятельности целеполагания воспитываются свобода, целеустремленность, достоинство, честь, гордость, самостоятельность.

При планировании – самостоятельность, воля, творчество, созидание, инициатива, организованность.

При этапе реализации целей – трудолюбие, воля, мастерство, исполнительность, дисциплинированность, активность.

На этапе анализа формируются отношения, честность, критерии оценки, совесть, ответственность, долг» [227, с. 63].

Уровень саморегуляции обучающегося влияет на познавательные процессы, на коммуникацию, на развитие личностных действий. По мнению Н.Ф. Талызиной, «действия, составляющие умение учиться, не являются уникальными, пригодными только для учения. Они могут входить в состав других видов человеческой деятельности» [242, с. 57].

А.В. Карпов использовал термин «регулятивные процессы». Им выделены следующие особенности регулятивных процессов:

1. Они синтетичны, то есть комплексны, и формируются на базе синтеза других типов психических процессов: когнитивных, эмоциональных, волевых, мотивационных.

2. Регулятивные процессы метакогнитивны. Они – связующее звено, мост от когнитивных процессов к исполнительским действиям.

3. Каждый регулятивный процесс соотнесен с определенным этапом организации деятельности. Начальный этап предполагает реализацию процесса целеобразования, затем его сменяет процесс прогнозирования; далее наиболее развернутыми становятся процессы принятия решения, планирования, самоконтроля, а завершающие этапы требуют максимальной включенности процессов оценки результатов и их коррекции.

4. Регулятивные процессы тесно связаны с некоторыми важнейшими личностными качествами. Так, недостаточное развитие этих процессов обозначается негативными свойствами личности: разбросанностью, «близорукостью», нерешительностью, спонтанностью, отсутствием внутренней дисциплины и др. [112, с. 327-328].

Таким образом, данные выводы еще раз подчеркивают значение РУУД и их связь с личностными и познавательными действиями.

Исследования А.В. Захаровой доказывают, что планомерное формирование действий контроля и оценки способствует формированию рефлексии. Рефлексия, в свою очередь, является одним из основных психических механизмов, обеспечивающих функционирование мышления как саморегулирующейся системы [99, с. 152].

Таким образом, регулятивные универсальные учебные действия тесно связаны с познавательными (целеполагание, рефлексия) и личностными действиями (мотивация, самооценка), влияют на их формирование и развитие.

Кроме этого, важно понимать, что период начального обучения является сенситивным для формирования основ учебной деятельности

младших школьников. По мнению Н.П. Ансимовой, «на следующих этапах этот процесс встречает существенные трудности, связанные со спецификой возрастной мотивации» [4, с. 12]. Учебная деятельность является ведущим видом деятельности младших школьников, поэтому процесс ее формирования нужно начинать с 1 класса.

Для того чтобы определить пути формирования РУУД, необходимо выяснить их структуру. Остановимся на характеристике данных видов действий учащихся.

«Деятельность по присвоению новой информации начинается с того, что у человека возникает потребность данную информацию присвоить... Самоопределение человека проявляется в том, что потребности и выражающие их мотивы осознаются и формулируются в виде цели (целей). Этот этап вербализации мотивов носит название целеполагания» [30, с. 91].

Целеполагание является одной из составляющих как мышления, так и других самых разнообразных форм деятельности. О.К. Тихомиров выделяет такие функции целеполагания, как побудительную, регулирующую и системообразующую [211, с. 123], О.Н. Логвинова - ориентирующую, смыслообразующую, конструктивно-проективную, рефлексивно-оценочную [166, с. 37].

Умения ставить цель входят в состав всех видов универсальных учебных действий: личностных (смыслообразование), регулятивных (организация учебной деятельности), познавательных (постановка и решение проблем), коммуникативных (сотрудничество в целеполагании и достижении цели).

Действие целеполагания позволяет обучающимся принять, осознать, а для этого сформулировать цели деятельности, выразить при этом свои потребности и мотивы. Формирование действия целеполагания влияет на формирования и развитие познавательной мотивации, мотивации к учебной деятельности.

В процессе целеполагания учитель начальных классов сталкивается с проблемой удержания цели младшими школьниками, потому что они в силу возрастных особенностей могут терять учебный интерес, забывать цель, ради которой началась та или иная работа. Для того чтобы этого не происходило, необходимо цель конкретизировать до совокупности задач, решение которых позволяет достигать цели. Чаще всего задачи соотносятся с этапами работы, поэтому следующее учебное действие – **планирование**.

«Цель станет системообразующим фактором деятельности, когда она будет сформулирована операционально и диагностично... намечаются пути достижения и появляются критерии, позволяющие это достижение освидетельствовать. Цель превращается в задачу, если не была таковой изначально. Но размышление над путями решения задачи приводит к выделению этапов, подзадач, то есть составляет процедуру поиска решения... Построенная последовательность подзадач фактически представляет собой некоторое подобие программы деятельности. Это планирование носит пока не детальный, а стратегический характер» [30, с. 90-91].

Действие планирования представляет собой поиск средств решения сформулированных на этапе целеполагания задач, определение путей, направлений деятельности, выделение последовательности действий, которые необходимо выполнить, чтобы достичь поставленных целей. Данный этап завершается составлением плана деятельности. «План деятельности – предполагаемая субъектом совокупность и последовательность действий, частные цели которых подчинены мотиву деятельности» [258, с. 46].

Известен опыт обучения действию планирования в американской системе «Дальтон-план». Несмотря на то что данная система была подвергнута серьезной критике, очевидны были достоинства: такая форма

организации учебной деятельности учила школьников самостоятельности, умению планировать свой труд.

Действие планирования связано с **прогнозированием** – предвосхищением возможных трудностей, временных затрат, уровня выполнения задания (решения задачи). Выполняя действие прогнозирования, ученик должен ответить на вопросы: Что я смогу сделать сам? Какая помощь мне нужна? Сколько времени мне потребуется? Какой уровень выполнения задачи я выбираю (базовый или повышенный)?

Стадию детального планирования М.Е. Бершадский и В.В. Гузеев называют алгоритмизацией и относят к этапу построения ориентировочной основы действий [30].

По мнению Ю.Г. Фокина, «ориентировочной основой деятельности назовем совокупность знаний, определяющих возможность сознательного планирования и правильного осуществления конкретной деятельности, освоенной индивидом» [258, с. 47].

Особое значение в процессе решения учебной задачи придается действию **контроля**. «Именно оно характеризует всю учебную деятельность как управляемый самим ребенком произвольный процесс. Произвольность учебной деятельности определяется наличием не столько намерения нечто сделать и желанием учиться, сколько (и главным образом) контролем за выполнением действий в соответствии с образцом...» [282, с. 8].

«Действия контроля направлены на обобщение результатов своей учебной деятельности с заданными образцами» [107, с. 43].

По мнению А.Б. Воронцова, «овладение школьниками действием контроля обобщенного характера способствует осознанию процессуальной стороны учебной деятельности, содействует повышению в целом учебно-познавательной активности школьников; ... позволяет ученикам правильно организовать свою деятельность, осознанно осуществлять коррекцию всех составляющих ее действий; ... способствует формированию таких качеств

личности, как аккуратность, настойчивость, самостоятельность, уверенность в себе; ... является важным этапом в подготовке учеников к обучению в средней школе» [53, с. 17].

«Контроль в учебном процессе влияет на мотивацию обучения» [242, с.116].

Учеными установлено, что, работая над формированием действия контроля, можно решать такую проблему в обучении младших школьников, как недостаточно развитое внимание. Установлено, что «внимание выполняет контрольную функцию и его воспитание надо начинать с обучения учащихся контролю. Внешний контроль, превращенный в контроль внутренний, автоматизированный, и есть внимание» [242, с. 116].

Таким образом, контроль – это действие сличения способа действия с условиями его выполнения, действие сопоставления результата действия с заданным эталоном с целью выявления отклонений. Действие контроля связано с произвольностью поведения младшего школьника, формирует важные качества личности: аккуратность, самостоятельность, внимательность.

М.Е. Бершадский ставит в один ряд с действиями контроля и оценки действие рефлексии: «Всякая деятельность должна сопровождаться постоянно или периодически сравнением ее результатов с целями, планом, алгоритмом. Этот самоанализ, самоконтроль, являющийся одним из проявлений рефлексии, принято называть рефлексией в узком смысле. Таким образом, этот очередной этап деятельности представляет собой рефлексию, понимаемую как оценку выполненных действий по внутрисистемным (собственным) критериям». «Рефлексия - это оценка деятельности, ее результатов самим субъектом деятельности» [30, с. 92-94]. В данной работе мы будем придерживаться точки зрения авторов концепции формирования универсальных учебных действий, которые рефлексию относят к познавательным и личностным универсальным учебным действиям.

Следующим важным компонентом учебной деятельности является оценка. Следует различать оценку - учебное действие и оценивание – процесс выполнения оценки, вынесения оценочных суждений. В процессе оценивания формируется самооценка учащегося, которая оказывает большое влияние на поведение ученика в учебном процессе. Изучению самооценки как механизма регуляции деятельности человека посвящены исследования Б.Г. Ананьева, Л.И. Божович, И.С.Кона, А.И. Липкиной, О.Н. Молчановой, Г.А. Цукерман, Е.В. Шороховой и др.

Оценка выполняет несколько взаимосвязанных функций: фиксации результатов выполнения учебных действий (контролирующая и диагностические функции), мотивации к дальнейшей деятельности (мотивирующая и воспитывающие функции), формирования адекватной самооценки, критического мышления (развивающая) и т.д.

Необходимо различать два взаимосвязанных понятия: личностную самооценку и учебную. Согласно ФГОС НОО самооценка включена в личностные результаты в блок «Самоопределение» и рассматривается как «способности адекватно оценивать себя и свои достижения, видеть сильные и слабые стороны своей личности, ... осознание своих возможностей в учении, способности адекватно судить о причинах своего успеха/неуспеха в учении, умение видеть свои достоинства и недостатки» [195, с. 15]. Под учебной самооценкой понимают то, как ребенок оценивает себя в качестве ученика. В данной работе мы будем рассматривать процесс формирования учебного действия оценки и его влияние на личностную самооценку.

В рамках развития учебной деятельности особенно важно формирование адекватной самооценки как условия умения учиться. Только правильная самооценка может мотивировать учащегося совершенствовать собственные умения. В процессе работы над действием оценки должна сформироваться так называемая контрольно-оценочная самостоятельность как потребность и умение оценивать собственные действия. Учащийся

должен, во-первых, испытывать потребность в оценке собственных действий, а во-вторых, уметь это делать правильно. Именно действие оценки делает учебную деятельность завершенным процессом.

Анализируя механизм действия оценки, М.Е. Бершадский отмечает: «Какой бы ни была внутрисистемная оценка человеком своей деятельности (результат рефлексии), его всегда интересует внешняя оценка. Оценка отличается от рефлексии внешними критериями, она является мерой соответствия внутреннего мира внешнему с его требованиями, обычаями, нормами, законами. Оценка в учебной деятельности направлена, прежде всего, на выделение и осознание обучающимися того, что усвоено, и того, что предстоит усвоить, осознание качества и уровня освоения. Оценка может быть как внутренним действием – самооценка, так и внешним – взаимооценка, экспертная (внешняя) оценка» [30, с. 93].

И.И. Ильясов считает, что «действия оценки фиксируют окончательное качество усвоения заданных научных знаний и общих способов решения задач» [107, с. 43].

Ученые (А.В. Захарова, О.Н. Молчанова) рассматривают оценку как ведущий компонент саморегуляции. «Воздействуя на структуру самооценки и ее параметры, как показали исследования, можно управлять поведением индивида и эффективностью его деятельности» [184, с. 53].

Таким образом, действие оценки является системообразующим, так как стимулирует действие целеполагания, связано с действиями планирования, саморегуляции, коррекции.

В процессе учебной деятельности после действия оценки начинается **действие коррекции**. Под коррекцией понимают процесс совершенствования, улучшения результата. «В случае несовпадения оценки с самооценкой начинается (по крайней мере, теоретически) коррекция – не обязательно исправление ошибок, скорее – совершенствование, улучшение результата. Обычно коррекция состоит в возвращении к какому-либо из

предыдущих этапов» (М.Е. Бершадский) [30, с. 94]. Таким образом, суть действия коррекции будет зависеть от того, на каком этапе деятельности произошла ошибка: на этапе постановки цели, планирования или исполнения плана. Коррекция может включать в себя такие операции, как исправление ошибок, объяснение причин ошибок, подбор и выполнение подобных заданий.

Эффективность перечисленных выше регулятивных универсальных учебных действий будет зависеть от уровня саморегуляции ученика. **Саморегуляция** связана со всеми названными действиями. Изучению действий саморегуляции посвящены работы А.А. Асмолова, А.В.Брушлинского, О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк, О.А. Конопкина, В.И.Моросановой, В.А. Петровского, В.И. Слободчикова, О.Е. Смирнова, Б.А. Сосновского. В психологии можно выделить широкое и узкое понятия саморегуляции. По мнению В.И. Моросановой, в широком смысле слова саморегуляция – это процесс, «системно организованный по инициации, построению, поддержанию и управлению всеми видами и формами внешней и внутренней активности, которые направлены на достижение принимаемых субъектом целей» [185, с. 35]. В данном понятии саморегуляция включает в себя весь спектр регулятивных действий от принятия цели до оценки.

В узком смысле под саморегуляцией понимаются действия регулирования собственной деятельности, которые проявляются в ситуации выбора различных способов реализации своей активности в зависимости от поставленных целей и задач, условий, особенностей личности. «Саморегуляция – произвольная регуляция познавательной деятельности (внутренняя волевая регуляция)» [6, с. 4].

Таким образом, регулятивные универсальные учебные действия включаются в структуру учебной деятельности. Учебная деятельность существует и решает задачи развития умения учиться младшего школьника, только если последовательно разворачиваются все ее компоненты:

целеполагание, планирование, действия по решению учебной задачи, контроль, оценка, коррекция, рефлексия.

Согласно теории деятельностного подхода (А.Н. Леонтьев) «действие имеет особое качество, особую его «образующую», а именно способы, какими оно осуществляется». Способы осуществления действия А.Н.Леонтьев назвал операциями [164, с. 107].

Ю.А. Егорова, Е.М. Коцовская, О.Н. Логвинова и др. рассматривают процесс формирования учебных действий как путь овладения некоторыми специальными умениями. Так, например, Е.М. Коцовская выделяет ряд умений, при помощи которых формируется действие целеполагания: «1) выбор учеником целей деятельности из предложенных учителем; 2) распределение данных целей в соответствии с учебными категориями; 3) формулирование учениками собственных целей на основе известных ранее, списка глаголов, основных понятий, изучающихся в данной теме; 4) формулирование собственных целей, соответствующих определенному уровню освоения; 5) формулирование учащимися конкретизированных учебных целей по данной теме; 6) формулирование целей на основе рефлексии выполненной учащимися деятельности; 7) самостоятельное формулирование целей изучения определенной темы» [131, с. 68, 70]. О.Н.Логвинова считает, что «способность целеполагания складывается из ряда умений: отбор целей; принятие и понимание целей; осознание и самостоятельная постановка целей; обоснованность выбора конкретной цели; определение достижимости цели; уточнение целей; определение ресурсов для достижения цели; реализация целей» [166, с. 41]. Поэтому нами была предпринята попытка выделить операции, входящие в состав регулятивных универсальных учебных действий (см. раздел 1.3.). Мы придерживаемся точки зрения И.А. Зимней, считающей, что основой технологизации обучения является переход с уровня действия на уровень операции. Отработка каждой отдельной операции (умения) будет работать на

формирование и освоение действия в целом. Таким образом, выделение структуры каждого действия позволит сделать процесс его формирования технологичным и последовательным.

Важно заметить, что процесс формирования универсальных учебных действий носит интегративный характер, они взаимосвязаны и взаимообусловлены, что прямо вытекает из их активно-деятельностной природы развития психологических новообразований [111, с. 31].

Таким образом, мы определили сущность действий целеполагания, планирования, прогнозирования, контроля, оценки, коррекции и саморегуляции. Мы попытались доказать, что указанные регулятивные универсальные учебные действия имеют системообразующее значение в процессе формирования учебной деятельности школьников, так как включаются в ее структуру и связаны с познавательными, личностными и коммуникативными универсальными учебными действиями. Для того чтобы сделать процесс формирования учебных действий технологичным, нами предпринята попытка выделить отдельные операции в их составе. Далее остановимся на особенностях формирования регулятивных действий младших школьников в процессе обучения, что позволит обосновать выбор педагогических средств и условий.

1.2. Особенности формирования регулятивных универсальных учебных действий младших школьников

Термин «формирование» обозначает «процесс становления человека, как социального существа под воздействием определенных факторов: социальных, экономических, психологических, идеологических, воспитания и др.» [104]. Также под формированием понимают процесс целенаправленного и организованного овладения социальными субъектами

целостными, устойчивыми чертами и качествами, необходимыми им для успешной жизнедеятельности [188]. Термин «формирование» употребляют тогда, когда речь идет о том, *что* приобретает обучающийся: понятие, навык, новый вид деятельности [242]. В данной работе мы будем рассматривать формирование как приобретение субъектом новых качеств, умений, действий.

Следует отметить различие понятий «формирование» и «развитие». По мнению В.В. Давыдова [68, с. 170], между данными понятиями нет непреодолимой пропасти, вместе с тем понятие «развитие» относится к системам, которые имеют внутренние ресурсы своих качественных изменений. Термин «формирование» относится к объектам, качественные изменения которых происходят под влиянием каких-либо внешних управляющих сил.

К внешним управляющим силам, влияющим на процесс формирования учебных действий, могут, на наш взгляд, относиться стиль взаимодействия учителя с учащимися (авторитарный или демократический), формы организации учебной деятельности, используемые методы и приемы и т.д. Следовательно, эффективность указанного процесса будет зависеть от выбора **педагогических средств**.

В педагогической литературе под средствами обучения чаще всего понимаются объекты, созданные человеком, а также предметы естественной природы, используемые в процессе обучения в качестве носителей учебной информации и инструмента деятельности педагога и обучающихся для достижения поставленных целей обучения, воспитания и развития [250]. Однако данное понятие рассматривается и шире: в общем плане к педагогическим средствам относят также виды деятельности [104]. В философском плане средство — это предмет или действие, соотносимое с той целью, которую предполагается достичь с их помощью, используя или применяя соответствующие предметы или выполняя соответствующие

действия [84]. Данные определения дают нам право отнести к педагогическим средствам формирования регулятивных универсальных учебных действий формы, методы и приемы организации учебной деятельности, а также средства фиксации достижений и трудностей учащихся.

Выбор педагогических средств должен осуществляться с учетом особенностей формирования РУУД, поэтому мы остановимся на их характеристике.

Теория формирования универсальных учебных действий основана на культурно-исторической концепции психического развития Л.С. Выготского, согласно которой субъектом психического развития является не отдельный человек, а группа людей. Эта мысль находит отражение и в работах А.Н.Леонтьева: «Деятельность... предполагает не только действия отдельно взятого человека, но и действия его в условиях деятельности других людей, т.е. предполагает некоторую совместную деятельность» [68, с. 22]. Таким образом, индивидуальные действия субъектов формируются на основе совместной деятельности. По мнению Л.С. Выготского, в сотрудничестве ребенок способен сделать намного больше, чем самостоятельно. Сотрудничество является источником его развития в онтогенезе. Сотрудничество может приобретать и форму подражания, но подражание возможно только потому, что лежит в «зоне ближайшего развития» ребенка. Подражание делает возможным «культурное развитие ребенка», формирование у него высших психических функций.

Данное положение теории Л.С. Выготского характеризует важную особенность формирования и развития универсальных учебных действий: обучающиеся на первом этапе осуществляют учебные действия в совместной деятельности, а затем все более самостоятельно. Первоначально формируется коллективный субъект учебной деятельности, постепенно – индивидуальный.

Процесс становления индивидуальной деятельности внутри и на основе совместной деятельности получил название «интериоризация» [68, с. 22].

Следовательно, в процессе формирования РУУД важную роль играют средства, направленные на организацию совместной и коллективно-распределенной деятельности учащихся и педагога, такие как работа в парах и группах, разновозрастное взаимодействие, диалоги, полилоги, дискуссии, работа в группах по алгоритму, различные активные формы организации учебной деятельности и др. Под коллективно-распределенной деятельностью мы, вслед за Г.А. Цукерман, понимаем «...кооперацию действий детей и распределение между ними отдельных участков учебной работы» [269].

В теории деятельности (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн) и в теории учебной деятельности (В.В. Давыдов, И.И. Ильясов, В.В. Репкин, Ю.Г.Фокин, Г.А. Цукерман, Д.Б. Эльконин и др.) подчеркивается мысль об активности субъекта деятельности как условии его развития. Следовательно, на эффективность процесса формирования регулятивных универсальных учебных действий влияют педагогические средства, обеспечивающие субъектную позицию обучающегося. Это еще одна особенность формирования учебных действий, которую необходимо учитывать при отборе средств их формирования.

В силу того что РУУД включают в себя разные по структуре и характеру действия, процессы их формирования имеют отличия, которые необходимо рассмотреть.

Формирование действия целеполагания. Проблемы целеобразования являются наименее разработанными в психологии [211, с. 148]. Они изучались Н.П. Ансимовой, В.В. Давыдовым, Ю.А. Егоровой, О.Н.Логвиновой, В.В. Репкиным, И.С. Сивовой, Н.Н. Титаренко, О.К.Тихомировым. В педагогической литературе изучению вопроса целеполагания посвящены работы Л.В. Байбородовой, О.И. Барановой, А.Ф.Бурухиной, М.Г. Ермолаевой, Л.П.Никитиной, Н.Ф. Смирновой и др.

«Целеполагание – это процесс выявления целей учителя и учащихся, их предъявления друг другу, согласование, иногда корректировка и последующее достижение этих целей» [85, с. 64].

Важные выводы о механизме формирования действия целеполагания сделаны у О.К. Тихомирова. Им выделены следующие пути целеобразования:

- «преобразование побочного результата действия в цель на основе его осознания и связывания с мотивом;
- превращение неосознанных предвосхищений в цель на стадии подготовки практического действия;
- смена (переформулирование) целей при недостижении первоначально предвосхищавшегося результата;
- усвоение заданной цели путем связывания ее с мотивом;
- выбор одной из множества задаваемых целей;
- превращение мотива в мотив-цель;
- выделение промежуточных целей как функции препятствия, совместной практической деятельности, соотнесенности предмета с несколькими потребностями, частичного удовлетворения потребности предметом;
- переход от предварительных к окончательным целям;
- образование иерархии и временной последовательности целей» [211, с. 17].

По мнению О.К. Тихомирова, важным в механизме целеобразования является оценка достижимости результата как компонента цели [257]. Это доказывает связь регулятивных действий между собой, в частности действия оценки и целеполагания.

На взгляд теоретиков развивающего образования В.В. Репкина, В.В. Давыдова, «возникновение учебных целей, мотивов и действий предполагает усвоение ребенком ... теоретического знания, понятия» [68, с.173]. При решении практической задачи ученики сталкиваются с

невозможностью выполнить то или иное действие изученным способом. Возникает необходимость поиска нового способа. Ученики в совместной деятельности ставят цель отыскать такой способ. Для достижения данной цели им необходимо овладеть новыми теоретическими понятиями. Так обучающиеся определяют средства, способы достижения цели, формулируют задачи деятельности [68, с. 173].

По мнению В.В. Давыдова, «решение ребенком серии учебных задач прививает ему «вкус» к овладению понятийными средствами выполнения действий, что является стимулом для формирования учебных мотивов как начального этапа становления подлинной учебной потребности, желания и стремления усваивать собственные теоретические знания. ... Первоначально у ребенка в сотрудничестве с другими при усвоении отдельных понятий формируется учебное целеполагание и учебные мотивы. На этой основе постепенно возникает и формируется общая потребность в усвоении теоретических знаний: в последующем она сама становится источником самостоятельного учебного целеполагания и самостоятельной учебной мотивации...» [68, с. 174-175].

Подтверждение этих мыслей мы находим и в работах М. Вертгеймера, В.П. Зинченко. «Задачу образования Вертгеймер видит в том, чтобы развивать у детей теоретический интерес,... Ребенок должен сам прийти к задачам, которые он будет пытаться решить. Пусть он столкнется с проблемами, пусть он получит помощь от преподавателя, когда она ему понадобится, но пусть он не просто копирует или повторяет показанные действия» [102, с. 103].

Столкновение с проблемой формирует у учащихся мотив поиска решения и (или) поиска нового знания, то есть механизмом, «запускающим» целеполагание, является мотивация. У О.К. Тихомирова: «Сам по себе образ будущего результата еще не образует цели, он становится ею, лишь связываясь с мотивом» [257, с. 72]. Н.П. Ансимова отмечает, что один из

важнейших факторов, обеспечивающих принятие цели субъектом деятельности – включение мотивации в процесс постановки цели, формирование тем самым личностно значимой цели [4, с. 13].

В педагогической литературе отмечают, что важна не сама цель, а то, как она определена, выработана [28, с. 93]. Поэтому разработаны способы привлечения детей к целеполаганию, такие как специальное оформление кабинета, постановка проблемы, подбор стихов, рисунков, книг, статей и т.д., предварительное домашнее задание, сообщение противоречивых сведений и т.д. [28, с. 113].

Л.Е. Сараскина выделяет критерии подбора содержания материала: «увлекательность, проблемность, аутентичность и актуальность информации» [224, с. 225]. Кроме этого, в процессе формирования действия целеполагания большое значение имеют методы и приемы, направленные на развитие устной и письменной речи, потому что данный процесс связан с речевой деятельностью.

Таким образом, условиями для формирования целеполагания являются:

- использование приема постановки учебной задачи, когда учащиеся сталкиваются с невозможностью решить какую-либо практическую задачу, обнаруживают недостаточность своих знаний и умений и могут сформулировать цель получить новые знания, необходимые для решения практической задачи (в данной работе мы будем использовать термин «задачная подача материала», подразумевающая способ подачи материала в виде системы учебных задач);
- усвоение учащимися системы теоретических понятий;
- формирование способности оценивать свои знания и умения, определять границы своих возможностей.

Проведенный анализ понятия целеполагания и сущности процесса его формирования позволил выявить методы и приемы организации процесса постановки цели в учебной деятельности:

1) Создание ситуации успеха и разрыва в знаниях. Сущность данного метода раскрыта в работе А.Б. Воронцова [53, с. 97]. Теоретическое обоснование дано в трудах М. Вертгеймера, В.В. Давыдова, В.П. Зинченко, Д.Б. Эльконина. Действие данного метода основано на умении учащихся определять границу знаний, то есть отличать изученное от неизученного, понимать границы использования ранее освоенного способа для решения учебных задач. Реализация данного метода включает следующие этапы:

- создание ситуации успеха при решении практической задачи, которую они уже хорошо умеют решать;
- создание ситуации «разрыва» через предложение учащимся решить очень похожую практическую задачу, которая не решается известным учащимся способом (задание на разрыв);
- возникновение разных (правильных и неправильных) вариантов решения этой задачи, их обсуждение;
- формулировка проблемы;
- выяснение отличий новой задачи от знакомой;
- определение места «разрыва» в знаниях (каких знаний и умений недостаточно);
- формулировка цели.

2) Погружение в проблему, когда ученики ставятся в ситуацию необходимости принятия какой-то позиции, роли, решения проблемы, в ходе чего учащиеся обнаруживают недостаточность своих знаний и формулируют цель деятельности.

3) Демонстрация антипримера. Анализ антипримера помогает учащимся поставить цель научиться выполнять подобное задания правильно.

4) Прием ключевых слов. Анализ ключевых слов помогает учащимся понять тему урока и его цель.

5) Анализ иллюстративного материала.

6) Анализ ситуации из жизни. Ученикам предлагается проанализировать какую-то жизненно важную ситуацию, где могут потребоваться те или иные знания и умения, что помогает им сформулировать цель и понять ценность получаемых знаний и умений.

Формирование действий планирования. Вопрос формирования действий планирования изучен Т.Б. Булыгиной, В.В. Давыдовым, Ю.А.Егоровой, А.З. Заком, А.К. Марковой, Е.В. Минаевой, И.С. Сивовой, Н.Н. Титаренко и др.

В педагогической литературе работа над действием планирования описана у Л.В. Байбородовой, Е.И. Исаева, И.И. Кондратьева, О.Н.Логвиновой, Л.П. Никитиной и др.

По нашему мнению, планирование – это выделение этапов деятельности, последовательности операций действия.

Планирование рассматривается в разных аспектах. Связь планирования и рефлексии изучена в работах В.В. Давыдова и А.З. Зака; функции планирования в виде поиска способов и путей достижения цели - в трудах П.Я.Гальперина; понятие планирования как процесса разработки проектов будущих действий рассматривается в работах В.В. Давыдова. Вопрос формирования внутреннего плана действий младших школьников как механизма осознания действий, анализа цели и планирования хода решения представлен в трудах В.В. Давыдова, Е.И. Исаева, И.И. Кондратьева, Е.В.Минаевой и др.

В ряде исследований действие планирования относится к этапам целеполагания (Ю.А. Егорова, О.Н. Логвинова, А.К. Маркова, И.С. Сивова), выделяются деятельностно-операционный и рефлексивно-оценочный компоненты целеполагания, что, на наш взгляд, соотносится с планированием и прогнозированием деятельности.

Прежде всего следует отметить, что формирование действий планирования происходит в процессе выполнения заданий и установок

учителя на составление плана деятельности, плана урока, плана решения задания. В такой работе младшие школьники учатся составлять план и подчинять свои действия определенному порядку.

Исследователи видят большие возможности для формирования данных действий в процессе проектной деятельности (А.Б. Воронцов, К.Н.Поливанова), в процессе организации экспериментирования (Л.Ю.Ерохина), так как данные виды деятельности включают в себя этапы целеполагания, планирования, прогнозирования и т.д.

Изучение процесса формирования действий планирования показало, что планирование соотносится с типами мышления. «При манипулятивном способе планирование действий отсутствует. Эмпирический способ планирования осуществляется в двух основных формах: практически-предметной и перцептивной. Этот способ характеризуется направленностью на достижение конкретно-частного результата задачи... При теоретическом типе мышления планирование осуществляется на основе рефлексии, связанной с построением различных планов действий, с анализом их особенностей и способов их конструирования» [109]. Следовательно, при обучении младших школьников действию планирования необходимо ориентировать их на выделение генетически исходных отношений учебной задачи, на построение различных планов достижения результата учебной задачи, их сравнение и поиск наиболее эффективного. Другими словами, планирование учебных действий связано с усвоением теоретических понятий, связей и закономерностей в изучаемом предмете, поэтому для успешного овладения данным действием учащиеся должны понимать основания происхождения тех или иных способов действий с предметным содержанием.

Кроме этого, в науке (Т.В. Галкина) установлена связь формирования внутреннего плана действий и самооценки. Чем выше уровень внутреннего плана действий, тем успешнее ребенок решает задачи на самооценку и

оценку. Чем выше самооценка, тем выше уровень внутреннего плана действий [62]. Данные выводы говорят о необходимости интегрированно решать задачи формирования регулятивных универсальных учебных действий и особое внимание уделять формированию действия оценки.

«Содержание, формы, методы, характер взаимодействия взрослых и школьников зависят от вида планирования... Показатель эффективности планирования...: школьники включили в план то, что им хотелось, но захотели они того, что считали целесообразным педагоги» [28, с. 139]. В связи с этим учеными разработаны способы проведения своих идей в процессе планирования, такие как разъяснительная беседа, подготовительная работа с лидерами, проблемная ситуация, выбор, конкурс и т.д.

Планирование в деятельности ученика рассматривается и как планирование урока, и как совместное (учителя и учащихся) планирование какой-либо деятельности [28].

Таким образом, для того чтобы учащиеся научились планировать свою деятельность, необходимо привлекать их к работе с разными видами планов, к составлению плана урока, мероприятия, работы. На наш взгляд, на формирование действия планирования направлены следующие методы и приемы: работа с деформированным планом урока; планом урока в виде рисунков, моделей действий; планирование по опорным словам; планирование урока по странице учебника.

Одним из методов организации действия планирования, по мнению А.Б. Воронцова, Е.В. Чудиновой, является карта знаний. Идея создания карты знаний по предмету принадлежит А.Б. Воронцову [53, с.104, 130], [58, с.169]. На данный момент в педагогической литературе нет четкого определения данного понятия, до конца не выявлены место и время использования карты знаний в образовательном процессе, нигде не описаны приемы работы с ней. В данной работе предпринята попытка устранить эти пробелы.

На наш взгляд, карта знаний (синонимы, встречающиеся в педагогической литературе: «карта движения», «образовательный маршрут») – это карта, отражающая предметное содержание и логику его изучения в знаковой форме. При помощи карты знаний учитель имеет возможность организовать совместную и коллективно-распределенную с обучающимися деятельность по целеполаганию, планированию, обобщению, оценке и рефлексии изученного материала. Подробно о приемах работы с картой знаний см. в разделе 1.4.

Формирование действия прогнозирования. Прогнозирование в психолого-педагогической литературе рассматривается с разных позиций: как прогнозирование самооценки (А.Б. Воронцов, А.Ф. Матушак, О.Н.Молчанова, Г.А. Цукерман) и как прикидка математического результата (Н.Н. Деменева). Следовательно, формирование данного действия может осуществляться через постановку задач на прогнозирование самооценки, оценки, результата исследования, решения задачи. На наш взгляд, к действию прогнозирования относится прогнозирование критериев будущей работы. В этом случае учащиеся прогнозируют результат своей деятельности. Поэтому методами и приемами формирования действия прогнозирования являются:

- постановка задачи на выполнение прогностической оценки работы,
- постановка задачи на прогнозирование результатов деятельности,
- разработка критериев оценки работы перед ее выполнением.

Процесс прогнозирования включает в себя этап сравнения прогноза и итогового результата, обсуждение с педагогом фактов и причин совпадения или несовпадения прогноза и результата. Данная работа направлена на формирование действия прогнозирования.

Формирование действия контроля. Изучением процесса формирования действия контроля занимались Л.В. Берцфаи, А.Б. Воронцов,

Е.В. Заика, А.В. Захарова, Г.С. Никифоров, К.Н. Поливанова, В.В. Репкин, Г.В. Репкина, Г.А. Цукерман, Д.Б. Эльконин и др.

Развитие контроля в учебной деятельности у младших школьников подчиняется, по данным Г.С.Никифорова, определенным закономерностям. В начале обучения в школе овладение контролем выступает для детей как самостоятельная форма деятельности, внешняя по отношению к основной задаче. Постепенно, благодаря многократным и постоянным упражнениям в его осуществлении действие контроля превращается в необходимый элемент учебной деятельности, включенный в процесс ее выполнения. Сначала учащиеся под руководством учителя начинают овладевать действием контроля «учебного» поведения: как надо себя вести. Затем учатся контролировать учебные действия. Формирование контроля у младших школьников проходит путь от контроля со стороны взрослых (от внешней формы) к собственно самоконтролю (к внутренней форме) [194].

Функция контроля заключается в постоянном прослеживании хода выполнения учебных действий, своевременном обнаружении ошибок. Мы выделили три характеристики, наиболее полно показывающие особенности формирования его у различных учеников: это осознанность контроля, его систематичность, то есть умение ребенка контролировать не только по результатам, но и в процессе выполнения, а также мера помощи взрослого в выполнении функций контроля.

О сформированности действия контроля у школьников свидетельствует способность действовать без ошибок [217, с. 31].

Над вопросом методики формирования действия контроля работали А.Б. Воронцов (разработаны виды контроля, требования к тестово-диагностическим работам по разным видам контроля), Г.А. Цукерман (описаны задания с «ловушками» как средство формирования действия контроля), а также М.М. Бормотова, А.С. Лында, К.П. Мальцева.

По мнению Э.И. Александровой, А.Б. Воронцова, С.Ф. Горбова, Г.А.Цукерман на формирование действий контроля направлены задания «ловушками». Э.И.Александрова выделила несколько видов таких заданий: «ловушки» на «разгадывание» мыслей; «ловушки», ориентированные на нахождение нового способа действия (речь идет о постановке учебной задачи, то есть о ситуации «разрыва» между знанием и незнанием); «ловушки», связанные с лишними данными, с недостающими данными или с неверным исходным условием; «ловушки» - это задания, которые выполнены с ошибками; «ловушки»-софизмы [214, с. 146].

Формирование действия оценки. Психология происхождения самооценки изучена следующими авторами: Ш.А. Амонашвили, Б.Г.Ананьевым, А.В. Захаровой, А.И. Липкиной, М.И. Лисиной, О.Н.Молчановой, А.И. Силвестру, Е.Т. Соколовой, В. Столиным, И.Г.Чесновой.

Важность формирования действия оценки обусловлена и тем, что оно тесно связано с другими регулятивными действиями: целеполагания, прогнозирования, контроля, коррекции. «Построение перспективы дальнейшего развития есть открытие знания о незнании и превращение его в один из мотивов учебной деятельности, а затем и этой самой деятельности в мотив и цель» [102, с. 9]. Знание о незнании ученые относят к действию оценки. Адекватная самооценка позволяет человеку отличать то, что он знает или умеет, от того, чему нужно научиться. А это умение играет роль мотива к устранению незнания и позволяет ставить цели [102, с. 9].

О.Н. Молчанова называет следующие факторы формирования самооценки:

- общение с окружающими и собственная деятельность субъекта, из которых усваиваются критерии оценок, их формы, виды, способы оценивания, а также происходит становление чувства компетентности,

собственного достоинства, уверенности в себе, ощущения собственной подлинности, личного влияния;

- семейные отношения;
- педагогическая отметка, вовлечение учащихся в оценочную деятельность [184, с. 199–200, 230].

Вовлечение в оценочную деятельность предполагает включение учащихся в деятельность по оцениванию своей работы и работы другого ученика и обучение их способам оценивания.

По мнению А.В. Захаровой, важным фактором развития самооценки является субъектность ребенка, именно степень активности ребенка в деятельности определяет уровень развития самооценки [94]. Следовательно, для успешного формирования самооценки необходимо создавать условия для становления субъектных черт личности младших школьников. Поэтому одним из принципов формирования регулятивных универсальных учебных действий является принцип субъектности, который реализуется через использование педагогических средств, обеспечивающих субъектную позицию обучающихся.

А.В. Захаровой в ходе формирующего эксперимента выявлены условия формирования самооценки в учебной деятельности:

- ситуации, актуализировавшие у детей потребность в самооценке и вооружавшие их способами самооценивания: взаимопроверка выполненных работ, обсуждение способов действия и критериев оценок, коллективный поиск оптимальных способов решения задач;
- индивидуальное воздействие (активное вовлечение в коллективные обсуждения, оказание помощи в формулировании и отстаивании своего мнения, частое спрашивание на уроках, развернутое, дифференцированное и доброжелательное оценивание, работа с психологом по обучению способам оценки своих действий, поиска ответов на возникающие вопросы, самоконтроля);

- сотрудничество учащихся в учебной работе;
- специально организованное взаимодействие со взрослыми [94].

Как уже было отмечено, в формировании самооценки ребенка большая роль принадлежит родителям, поэтому процесс обучения в начальной школе предполагает тесное взаимодействие педагога, психолога с родителями. Взаимодействие с родителями является одним из условий эффективности процесса формирования регулятивных универсальных учебных действий.

А.В. Захарова отмечает, что самооценка зависит от наличия у ребенка рефлексивности [94]. Процесс формирования рефлексивной самооценки изучен Г.А. Цукерман. Доказано, что «рефлексивная самооценка развивается благодаря тому, что ученик сам участвует в оценивании, в выработке критериев оценки и их применении к разным ситуациям. В связи с этим учителю необходимо научить ребенка фиксировать свои изменения и адекватно выражать их в речи. Развитие рефлексивной самооценки основывается на следующих действиях:

- сравнение ребенком своих достижений вчера и сегодня и выработка на этой основе предельно конкретной дифференцированной самооценки;
- предоставление ребенку возможности осуществлять большое количество равнодостоинных выборов, различающихся аспектом оценивания, способом действия, характером взаимодействия, и создание условий для осознания и сравнения оценок, полученных сегодня и в недавнем прошлом» [111, с. 40].

Понимание значения действия оценки и самооценки в процессе становления учебной деятельности младших школьников привело к разработке различных систем оценивания образовательных результатов: безотметочное обучение (Ш.А. Амонашвили [3], Г.А. Цукерман [262]), технология контроля и оценки (А.Б. Воронцов [53]), многобалльное оценивание на критериальной основе (Е.И. Матвеева [177]).

В работах А.Б. Воронцова, Е.И. Матвеевой, Г.А. Цукерман выявлены следующие методы и приемы формирования действия оценки:

- предоставление приоритета самооценки ученика [262, с. 72], [58, с.104];

- использование различных средств оценивания: невербальные знаки взаимооценки ответов учащихся (цветные карточки, жесты и т.д.) при оценке устных ответов на уроке; линейки самооценки, знаки – при оценке письменных работ, гибкая система баллов [262, с. 72, 85], [53, с. 90];

- использование разных видов оценки: ретроспективная, прогностическая, самооценка, оценка учителя и др. [262, с. 72], [58, с. 104];

- сравнение ретроспективной и прогностической самооценок [262, с.77];

- разработка критериев оценки, которая позволяет учащимся видеть разные стороны своей работы, учит анализировать работу с разных точек зрения и адекватно оценивать ее [58, с. 104];

- работа с разными видами оценочных листов. Оценочный лист – это лист, где фиксируются критерии оценки работы, самооценка и оценка учителя [53, с. 257]. С помощью оценочного листа проводится анализ результатов деятельности, анализ ошибок и т.д. (Подробнее см. главу 2).

- использование разных видов контроля.

А.Б. Воронцовым разработаны следующие виды контроля:

- стартовый контроль, позволяющий определить исходный уровень обученности и развития учащихся;

- текущий контроль – контроль, проводимый в ходе решения учебной задачи; он играет предваряющую, корректирующую, формирующую функции;

- пооперационный контроль – разновидность текущего контроля, подразумевающий контроль правильности, полноты и последовательности выполнения отдельных операций, входящих в состав действия;

- промежуточный контроль – констатирующий контроль за определенный учебный период: тему (раздел), четверть, год - входит в процесс промежуточной аттестации и завершается выставлением оценки за данный учебный период;
- итоговый контроль – констатирующий контроль, завершающий ступень обучения; на его основе определяется уровень достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы данной ступени обучения [53, с. 228].

Таким образом, для формирования действия оценки необходимо, чтобы младший школьник был включен в образовательный процесс как субъект деятельности. А.Б. Воронцовым, Е.И. Матвеевой, Г.А. Цукерман разработаны различные методы и приемы, направленные на формирование потребности и способности ребенка выполнять оценку своей и чужой работы по критериям. Эффективным является использование разных видов контроля и оценки.

Формирование действия коррекции. Действие коррекции – это действие по внесению необходимых дополнений и корректив в план и способ действия в случае расхождения эталона, реального действия и его результата [111, с. 29].

Работ, посвященных формированию действия коррекции, в педагогической литературе недостаточно. Некоторые методы и приемы формирования действия коррекции в ходе работы над ошибками разработаны у А.Б. Воронцова:

1) Работа над причинами ошибок. Для того чтобы исправить ошибку, ученик должен понимать, как он действовал, как надо было действовать и почему возникла ошибка. По мнению А.Б. Воронцова, для этого в традиционную работу над ошибками, включающую такие разделы, как «Пишу правильно», «Объясняю», «Подобный пример», необходимо включить раздел «Причина ошибки» и учить детей выделять причины

ошибки, исходя из содержания предметного умения и используемого способа [53, с. 95]. Анализируя причины ошибок, младшие школьники учатся восстанавливать свой ход мыслей и находить место ошибки. Такая работа способствует формированию действий рефлексии, контроля и коррекции.

2) Предоставление выбора заданий на этапе коррекции ошибок. Данный прием помогает учащимся ставить цели коррекционной работы, делать осознанный выбор, формирует самостоятельность учащихся [53, с.116].

3) Задания на выбор правильного ответа. Задания данного типа предложены А.Б. Воронцовым в качестве диагностических заданий по определению уровня освоения того или иного способа. Суть их в том, что учащимся предоставлены «все возможные варианты неправильного (ошибочного) выполнения. Задача учащихся уже не просто выполнить каждую операцию, а найти единственно правильное решение и обосновать ошибочность других вариантов решения» [53, с. 116].

Формирование действия саморегуляции. Саморегуляция – это способность к мобилизации сил и энергии, к волевому усилию (к выбору в ситуации мотивационного конфликта) и к преодолению препятствий.

Данное учебное действие изучено в основном в психологической литературе (А.А. Асмолов, А.В. Брушлинский, О.А. Конопкин, В.И.Моросанова, В.А. Петровский, А.Б. Серых, В.И. Слободчиков, О.Е.Смирнов, Б.А.Сосновский), где рассматривается теоретическое содержание данного понятия.

Анализ понятия и описание особенностей его возникновения и формирования позволили сделать вывод, что формирование саморегуляции возможно в тех видах деятельности, где у учащихся есть возможность выбора, самостоятельного и инициативного действия. В связи с этим были выделены следующие педагогические средства:

- прием предоставления учащимся выбора (В.В. Гузеев) [66, с. 83];

- работа в парах и группах;
- самостоятельная работа;
- проектные задачи, проекты;
- взаимодействие в разновозрастной группе;
- постановка и рефлексия личных целей и задач.

Основной особенностью данных методов и приемов является создание ситуаций, в которых учащимся было необходимо самостоятельно и осознанно действовать в ситуации неопределенности, регулировать деятельность, решать проблемы.

В связи с вышесказанным можно отметить, что процесс формирования регулятивных универсальных учебных действий в педагогике и психологии изучен недостаточно. Регулятивные универсальные учебные действия: целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль, оценка, коррекция – имеют специфические особенности, поэтому их формирование происходит по-разному, но вместе с тем наблюдаются общие черты и закономерности.

Во-первых, учебные действия формируются в совместной деятельности учащихся и учителя, а затем проходит процесс интериоризации.

Во-вторых, для того чтобы сформировать данные действия, ученик должен быть включен в процесс их выполнения как субъект деятельности.

В-третьих, в процессе формирования регулятивных универсальных учебных действий особое значение имеет тип мышления обучающихся. Учеными (В.В. Давыдов, А.З. Зак, Е.И. Исаев) доказан тот факт, что действия целеполагания и планирования более успешно формируются на основе теоретического мышления и рефлексии.

Кроме этого, процесс формирования РУУД происходит в ходе организации учебной деятельности, которая предполагает включенность учащегося в решение учебных задач, когда ученик сталкивается с невозможностью выполнить ту или иную практическую задачу имеющимся способом и ставит перед собой цель получения новых знаний, планирует

работу по ее достижению, оценивает имеющиеся ресурсы, прогнозирует результаты и т.д.

Также отмечено, что в процессе формирования РУУД важная роль принадлежит действию оценки. Оценка границ знания и умений необходима при целеполагании, оценка эффективности выбранных путей решения задачи важна при планировании; прогнозирование – это прогностическая оценка результата; контроль также осуществляется на основе оценки условий протекания процесса.

Изучение сущности, структуры и особенностей регулятивных универсальных учебных действий позволили нам определить принципы и подходы процесса их формирования, выделить этапы данного процесса, обосновать выбор педагогических средств. Данные выводы нашли отражение в модели формирования РУУД, представленной в следующем параграфе.

1.3. Модель формирования регулятивных универсальных учебных действий младших школьников в процессе обучения

Моделирование является одним из теоретических методов изучения сложноорганизованных объектов, процессов, явлений, который многие исследователи используют для описания педагогических процессов. Моделирование предполагает целостное видение объекта, позволяет обобщенно представить явление, четко показать его структуру, выявить взаимосвязи между структурными элементами, выделить их существенные признаки. В результате моделирования создается модель.

«Модель – это образец, заменитель оригинала. Она позволяет, с одной стороны, несколько упростить явление, отвлечься от несущественных свойств, схематизировать описание объекта, а с другой – установить и описать компоненты объекта, взаимосвязь между ними» [25, с. 25]. «Модель – это мысленно представленная и материально реализованная система, которая, отображая или воспроизводя объект исследования, способная замещать его

так, что ее изучение дает нам новую информацию об этом объекте» [183, с. 35]. Образовательная модель – это «логически последовательная система соответствующих элементов, включающих цели образования, содержание образования, проектирование педагогической технологии и технологии управления образовательным процессом, учебных планов» [270]. Модель позволяет представить объект как статически, так и динамически.

Разрабатывая модель формирования регулятивных универсальных учебных действий, мы опирались на требования ФГОС, теоретические положения об особенностях формирования регулятивных универсальных учебных действий, изложенные в 1 и 2 параграфах.

Статическая модель формирования РУУД отражает цель, задачи, принципы, виды учебных действий, компоненты учебной деятельности, критерии и показатели результативности.

Компонентами статической модели являются концептуально-целевой, содержательно-организационный, аналитико-результативный (см. схему 1).

Концептуально-целевой компонент включает в себя описание цели и задач. *Цель* формирования регулятивных универсальных учебных действий определяется социальным заказом, суть которого заключается в становлении учащихся, владеющих основами умения учиться, способных к организации собственной деятельности.

Для этого необходимо решить *ряд задач*:

- 1) Формирование контрольно-оценочной самостоятельности как потребности и способности оценивать и контролировать свою деятельность, являющейся условием учебной самостоятельности.
- 2) Формирование умения определять границы знаний и умений.
- 3) Формирование умения ставить цели учебной деятельности по выходу за границы собственных знаний и умений.

4) Формирование умений выделять отдельные операции, этапы учебной деятельности, осмысленно определять последовательность и контролировать их выполнение.

5) Формирование умения осуществлять поиск ошибок в своей работе, исправлять их, выбирать задания по устранению ошибок.

Решая данные задачи необходимо опираться на **подходы**, отраженные в ФГОС.

Системно-деятельностный подход является основополагающим, поскольку в процессе формирования регулятивных универсальных учебных действий важна система организации деятельности учащихся. Системно-деятельностный подход предполагает развитие личности обучающихся на основе обретения опыта жизнедеятельности.

Личностно-ориентированный подход предполагает развитие каждого ребенка с учетом его личностных особенностей на основе овладения навыками самоорганизации, рефлексии и оценки своей деятельности.

Компетентностный подход связан с разработкой теории формирования ключевых компетенций учащихся как способности применять знания, приобретенные в процессе обучения, в жизнедеятельности.

Системогенетический подход к деятельности рассматривает системность, неравномерность и гетерохронность формирования компонентов системы. Компонентами системы применительно к данному исследованию являются регулятивные универсальные учебные действия, включенные, в свою очередь, в систему учебной деятельности.

Реализация данных подходов предусматривает учет ряда **принципов**. Определение принципов осуществлялось на основе анализа различных источников и результатов длительной опытной работы автора. В результате были выделены принципы субъектности, рефлексивности, положительной перспективы, дифференциации и гетерохронности. Остановимся на их характеристике.

Принцип субъектности. Применяя данный принцип к своему исследованию, мы опирались на работы Л.В. Байбородовой, Ю.Р. Егоровой, П.И. Пидкасистого, Н.Е. Щурковой и др. Становление школьника как субъекта учебной деятельности изучали также Л.И. Божович, А.А. Горбунов, В.В. Давыдов, С.С. Кашлев, В.Т. Кудрявцев, В.И. Слободчиков, Л.В. Трубайчук, И.Н. Федекин, Г.А. Цукерман, Д.Б. Эльконин и др. А.В. Захарова в своей работе по генезису самооценки отмечает, что «степень активности ребенка как субъекта деятельности определяет уровень развития самооценки» [94, с. 2].

Наиболее близкими нашему исследованию явились положения из работы Л.В. Байбородовой, где сформулированы признаки субъектной позиции: осознание и принятие целей деятельности; адекватность самооценки, критичность, потребность в самоконтроле; способность действовать целенаправленно; самостоятельность; ответственность; активность, инициативность, заинтересованность ученика в учебной деятельности; потребность в самоопределении и самореализации; способность и потребность анализировать свою деятельность, рефлексивно относиться к ее результатам; способность обоснованно и самостоятельно делать выбор, принимать решения на всех этапах учебной деятельности [212, с. 12-13].

Принцип субъектности, по мнению Л.В. Байбородовой, основан на следующих требованиях:

- «добиваться осознания важности и значимости учеником своей учебной деятельности, развивать мотивацию учения;
- вооружать ученика способами самодиагностики индивидуальных возможностей и учебных результатов;
- обучать объективной самооценке собственных достижений;
- привлекать ученика к проектированию его образовательной деятельности, разработке индивидуальных программ, планов, маршрута;

- включать ученика в процесс целеполагания и планирования своей образовательной деятельности на всех этапах обучения;
- создавать ситуации для свободного самоопределения при выборе сложности и объема содержания, форм, технологий обучения, позиции, степени самостоятельности в образовательном процессе, форм контроля за результатами и отчетности за достижения;
- обучать ребенка способам самоорганизации, самоуправления, самоконтроля;
- стимулировать самоанализ и рефлекссию учебной деятельности ученика» [212, с. 12-13].

Исследование показало, что средством формирования субъектной позиции обучающихся являются неурочные формы организации деятельности, идеи использования которых предлагаются в работах А.В.Воронцова, Е.В.Чудиновой, В.В. Юдина и др. Под неурочными формами мы будем понимать формы организации учебной деятельности, отличающиеся от урока по времени проведения, условиям, порядку организации, составу участников. Неурочные занятия позволяют расширить образовательное пространство учащихся, предоставить им больше возможностей для самостоятельности, творчества, экспериментирования. Использование неурочных форм позволяет организовать такие активные виды деятельности учащихся, как исследовательская, проектная, творческая, самостоятельная, контрольно-оценочная и рефлексивная. Данные виды деятельности позволяют обеспечить субъектную позицию обучающихся в процессе формирования универсальных учебных действий.

Принцип рефлексивности. Рефлексия предполагает осмысление, анализ и корректировку собственной деятельности, что обеспечивает саморазвитие и самовоспитание. Исследования В.В. Давыдова, А.З. Зака, Г.А.Цукерман доказывают, что действия планирования, контроля и оценки эффективнее формируются на основе теоретического мышления и

рефлексии. Следовательно, формирование РУУД связано с овладением навыками рефлексии.

Данный принцип предполагает формирование и развитие рефлексивных черт личности на основе систематической работы по анализу учащимися результатов и процесса собственной деятельности. Реализация принципа рефлексивности осуществляется также через:

- ведение тетрадей достижений по предмету (рефлексивных тетрадей), рефлексивных листов для анализа достижений и трудностей;
- проведение уроков и учебных занятий рефлексивного типа;
- организацию рефлексивной фазы учебного года для подведения итогов и корректировки результатов деятельности.

Принцип позитивной перспективы (принцип оптимистической стратегии – М.И. Рожков, принцип опоры на положительное – А.Я.Варламова). Л.В. Байбородова сущность данного принципа раскрывает следующим образом: «Субъекты сопровождения образовательной деятельности ученика рассматривают развитие ребенка с учетом его достижений, позитивных изменений в его учебной деятельности» [15, с. 24].

Данный принцип предполагает:

- выявление и развитие мотивов, ориентирующих учащегося на успешность обучения;
- создание учебных ситуаций, в которых учащиеся могут проявить индивидуальность, выразить свое мнение;
- сравнение результатов обучения учащегося с учетом его индивидуального продвижения в учебном материале;
- использование методов и приемов оценивания, снимающих негативные эффекты этой процедуры;
- предоставление учащемуся выбора выполнения работы на оценку или отказа от оценки (право на сомнение), видов, форм, способов и критериев оценивания;

- создание ситуаций успеха, предоставление учащимся возможности проявить лидерские качества;
- использование возможностей для развития мотивов учения, стимулирования познавательных интересов;
- принятие ребенка таким, каков он есть, опора на лучшие его стороны;
- выражение радости за успехи ребенка, оказание ему помощи в преодолении трудностей и решении проблем, которые недоступны для него самого.

Принцип дифференциации. Под дифференциацией в педагогике (Ю.К.Бабанский, А.А. Бударный, С.Л. Мирский, П.И.Пидкасистый, И.П.Подласый, Г.К. Селевко и др.) понимается комплекс мероприятий, направленных на создание разнообразных условий для различных групп учащихся с целью учета их особенностей.

Данный принцип можно конкретизировать и предложить дифференциацию индивидуальных достижений учащихся, цели и задач деятельности, способов достижения цели, видов контроля и оценки, критериев оценки, уровней выполнения задания, средств фиксации результатов обучающихся, видов диагностических и проверочных работ, методов организации контроля и оценки и многобалльную и многоуровневую система оценивания.

Дифференциация предполагает выстраивание индивидуальных траекторий учащихся, позволяет увидеть результат учащегося дифференцированно от результатов других детей и уровень овладения тем или иным конкретным умением, формировать самостоятельность и ответственность учащихся за результаты своего труда, разнообразить контрольно-оценочную деятельность.

Особенности формирования регулятивных универсальных учебных действий отражает **принцип гетерохронности**. Данный принцип является одним из основных системонегетических принципов [113, с. 17]. Он

заключается в неодновременности формирования компонентов системы. «Опережающими темпами развиваются относительно более простые компоненты системы». РУУД, являясь компонентами саморегуляции, формируются и развиваются по-разному. По мнению Г.А. Цукерман, сначала происходит становление действия оценки, так как оно наиболее доступно для выполнения младшими школьниками. Далее действие оценки, стимулирует развитие контроля, целеполагания, рефлексии (доказано в работах А.В.Захаровой, О.Н. Молчановой). Важно, чтобы это учитывали педагоги при организации учебного процесса.

Принцип гетерохронности требует:

- целенаправленности в организации процесса формирования регулятивных универсальных учебных действий;
- использования педагогических средств, направленных на формирование оценки как действия, стимулирующего формирование других РУУД;
- выстраивания системы целей и задач развития учащихся с учетом возрастных, индивидуальных, гендерных особенностей, результатов деятельности на каждом этапе формирования РУУД;
- отбора форм, методов и приемов формирования РУУД.

Данные принципы взаимосвязаны, дополняют друг друга. Они используются учителями при отборе педагогических средств формирования регулятивных универсальных учебных действий.

Содержательный компонент модели раскрывается через виды и структуру регулятивных универсальных учебных действий, компоненты деятельности учащихся.

Разрабатывая содержание процесса формирования РУУД, мы опирались на исследования А.Н.Леонтьева, который способы осуществления действий назвал операциями [164, с. 107], а также на работы Н.П.Ансимовой, В.В. Давыдова, Ю.А. Егоровой, Е.М. Коцовской, О.Н. Логвиновой,

В.И.Моросановой, Д.Б.Элькониной и др., где анализируются особенности формирования данных действий.

В ходе исследования мы пришли к выводу, что сущность процесса формирования регулятивных универсальных учебных действий состоит в овладении учащимися отдельными операциями каждого действия. На основе анализа особенностей формирования регулятивных действий, структуры учебной деятельности, наблюдения за учащимися мы выделили операционный состав данных действий, представленный в таблице 3. Обоснование данного состава РУУД изложено в разделе 1.2.

Таблица 3

**Операции в составе регулятивных универсальных
учебных действий**

РУУД	Операции
Целеполагание	<p>Определять границы знания и незнания (соотносить, что уже известно, а что неизвестно).</p> <p>Понимать цель деятельности.</p> <p>Формулировать цель деятельности.</p> <p>Выбирать цель деятельности.</p> <p>Обосновывать выбор цели.</p> <p>Удерживать цель деятельности.</p> <p>Обосновывать значение цели для решения практических и жизненных задач и проблем.</p> <p>Конкретизировать цель до комплекса задач.</p> <p>Учитывать условия достижения цели.</p> <p>Выделять способы, средства достижения цели.</p> <p>Анализировать степень достижения цели (соотносить цель и результат)</p>
Планирование	<p>Составлять план действий.</p> <p>Планировать расход времени на выполнение каждого действия, раздела плана.</p> <p>Соотносить собственные действия и план.</p> <p>Анализировать выполнение плана.</p> <p>Вносить коррективы в план в случае изменения условий</p>
Прогнозирование	<p>Прогнозировать результат работы.</p> <p>Прогнозировать уровень решения учебной задачи или выполнения задания.</p> <p>Прогнозировать расход времени.</p> <p>Прогнозировать возможные трудности</p>
Контроль	<p>Сопоставлять собственное действие с образцом действия или представлением об образце.</p> <p>Сопоставлять полученный результат с образцом.</p> <p>Анализировать и учитывать условия выполнения действия</p>

Оценка	Выделять критерии оценки деятельности. Осознавать, что уже освоено, а что нужно освоить. Осознавать уровень, качество освоения способа. Констатировать достижение поставленной цели. Выделять достижения и трудности в работе. Выделять причины достижений и трудностей
Коррекция	Намечать пути преодоления трудностей. Вносить коррективы в план или способ выполнения действий в зависимости от изменившихся условий
Волевая саморегуляция	Мобилизовать свои силы, энергию. Делать выбор в ситуации мотивационного конфликта. Преодолевать препятствия, возникающие в работе

На наш взгляд, выделение данных операций позволяет определить содержание процесса формирования регулятивных универсальных учебных действий и сделать данный процесс последовательным и технологичным.

Организационный компонент модели включает в себя педагогические средства и условия формирования РУУД, обоснование значения и выбора которых проведено в параграфе 1.2. К педагогическим средствам формирования регулятивных универсальных учебных действий, на наш взгляд, относятся:

- формы организации учебной деятельности;
- виды деятельности учащихся;
- методы и приемы;
- средства фиксации достижений и трудностей учащихся;
- виды заданий.

Одной из основных форм организации учебной деятельности является урок. Современный урок должен строиться в соответствии с компонентами учебной деятельности. Но кроме урока ФГОС предполагает использование **неурочных форм** обучения. Опираясь на работы А.В. Воронцова, Г.А.Цукерман, Е.В. Чудиновой, мы сформулировали следующие особенности неурочных форм организации учебной деятельности младших школьников:

- предоставление учащимся большей свободы выбора вида заданий, партнера, помощника в работе, уровня сложности выполнения задания, времени работы, формы представления результата и т. д.;

- преобладание активной деятельности учащихся;

- роль учителя – консультант, наблюдатель, эксперт.

А.Б. Воронцов для обозначения неурочных форм использует термин «разные образовательные пространства» и дает им следующие определения:

- учебное занятия – место, где младшие школьники осваивают способы и действия с результатами проверочных работ: учатся соотносить свою оценку с оценкой учителя; выявлять свои проблемы и трудности в обучении на основе критериальной оценки; находить ошибкоопасные места в тексте; определять содержание своей домашней самостоятельной работы, ее объем; составлять план работы над ошибками; определять, в конечном счете, свой индивидуальный маршрут в учебном материале (коррекция, решение творческих задач и т.п.) [214, с. 40];

- консультация – место «умных» вопросов (определения границы знания и незнания ребенка по его запросу) [214, с. 71];

- проектная задача – это задача, «в которой через систему или набор заданий целенаправленно стимулируется система детских действий, направленных на получение еще никогда не существовавшего в практике результата (продукта), и в ходе решения которой происходит качественное самоизменение группы детей» [209, с. 74].

Важным средством формирования регулятивных универсальных учебных действий является *исследовательская и проектная деятельность*, которая вводится в образовательный процесс, начиная с первого этапа. В процессе использования данных видов деятельности мы опирались на работы Л.В. Байбородовой, С.Г. Воровщикова, А.Б. Воронцова, А.С. Обухова, А.Н.Поддьякова, К.Н.Поливановой, А.И. Савенкова, И.С. Сергеева, Л.Н.Серебренникова и др.

В данной работе под проектной деятельностью мы будем понимать «компонент проектного обучения, связанного с выявлением и удовлетворением потребностей учащихся посредством проектирования и создания идеального или материального продукта, обладающего объективной или субъективной новизной. Она представляет собой творческую работу по решению практической задачи, цели и содержание которой определяются учащимися и осуществляются ими в процессе теоретической проработки и практической реализации при участии учителя» [13, с. 9].

Термин «исследовательская деятельность», на наш взгляд, включает «деятельность по поиску в определенной области, который может завершаться получением каких-либо сведений по проблеме, позволяющих ученику сделать самостоятельные выводы» [13, с. 10]. Основное отличие исследовательской деятельности от проектной в том, что в ходе ее результат исследования не известен заранее, тогда как в проектной деятельности продукт определяется авторами проекта на этапе целеполагания. Из данных определений видно, что, работая над проектом или проводя исследование, учащиеся приобретают умения ставить цель, планировать, контролировать и оценивать свою деятельность, вносить коррективы. Кроме этого, исследовательская и проектная деятельность предполагает взаимодействие участников образовательного процесса: учащихся, педагогов, родителей. Различные формы взаимодействия имеют большое значение для развития регуляции. Е.Н. Корнеева считает: «Вступая в социальное взаимодействие с другими людьми, человек вынужден регулировать не только собственные процессы, состояния и предметные действия, но и оказывать воздействие на процессы, состояния, реакции партнеров, поскольку от них не в меньшей степени зависит успех намеченной цели, удовлетворенность достижениями взаимодействия, субъективные затраты...» [129, с. 50].

ФГОС НОО ориентирует педагогов на «обогащение форм взаимодействия со сверстниками и взрослыми в познавательной деятельности» [257, с. 6]. Одним из способов такого обогащения является ***взаимодействие в разновозрастной группе***. Исследования показывают, что данный вид взаимодействия учащихся играет важную роль в формировании регулятивных универсальных учебных действий. Рассматривая возможности взаимодействия детей разного возраста, мы использовали работы Л.В.Байбородовой, Е.И. Дымова, Г.А.Цукерман.

Взаимодействие в разновозрастной группе имеет большие воспитательные и развивающие возможности. В процессе формирования РУУД важно то, что в ходе разновозрастного взаимодействия старшие дети учатся регулировать, контролировать и оценивать не только собственную деятельность, но и деятельность младшего, анализировать причины ошибок своего ученика, учатся выбирать задания для коррекции знаний и умений, исправлять ошибки, работать над их устранением.

Порядок использования указанных педагогических средств формирования РУУД в соответствии с этапами представлен далее в динамической модели.

Достижение цели формирования регулятивных универсальных учебных действий на основе реализации принципов субъектности, рефлексивности, позитивной перспективы, дифференциации и гетерохронности требует создания в образовательном учреждении **комплекса условий: педагогических и организационно-педагогических**. Данные условия были определены нами на основе изучения особенностей формирования РУУД младших школьников и в ходе анализа результатов опытно-экспериментальной работы. Педагогические условия включают в себя:

- установление субъект-субъектных отношений между участниками образовательного процесса,

- использование способа систематизации содержания предметов в виде системы учебных задач,

- педагогическая поддержка мотивации достижений детей,

- установление взаимодействия с родителями на основе диалога, сотрудничества, взаимопонимания, доверия и взаимоподдержки.

К организационно-педагогическим условиям относятся:

- согласованность действий педагогов,

- подготовленность педагогов к реализации субъектно-ориентированных технологий,

- использование динамического расписания, предоставляющего возможности для включения в образовательный процесс неурочных форм учебной деятельности,

- интеграция средств урочной, неурочной и внеурочной деятельности детей.

Охарактеризуем перечисленные условия.

Установление субъект-субъектных отношений между участниками образовательного процесса означает предоставление возможности детям и родителям участвовать в обсуждении вопросов организации своей деятельности, самостоятельно принимать решения о выборе целей, задач, форм и способов работы. Данное условие может реализоваться при помощи следующих педагогических средств:

- организация совместной и коллективно-распределенной деятельности;

- использование разнообразных форм организации учебной деятельности детей и активных форм деятельности родителей;

- предоставление выбора учащимся критериев оценки, уровня задания, домашнего задания и т.д.;

- обучение учащихся способам оценки своей деятельности и работы других учащихся;

- предоставление самостоятельности.

Педагогическая поддержка мотивации достижений детей связана с формированием действий целеполагания, контроля и, прежде всего, действия оценки. В концепции формирования универсальных учебных действий оценка имеет множество функций: рефлексивную, регуляторную, формирующую, мотивирующую. Авторы концепции отмечают, что «умение ребенка фиксировать свои изменения и понимать их является необходимой составляющей развития способности ребенка управлять своей деятельностью и связано напрямую с регулятивными действиями» [111, с. 41].

На формирование и поддержку мотивации достижений направлены следующие педагогические средства:

- использование разнообразных методов и приемов оценки и самооценки учебных достижений, которые дают возможность учителю и учащимся систематически отслеживать динамику достижения результатов;
- сравнение результатов ученика относительно самого себя, выявление причин достижений и трудностей;
- создание ситуаций успеха для обнаружения и подкрепления личных достижений.

Следующее условие формирования регулятивных универсальных учебных действий – **использование способа систематизации содержания предметов в виде системы учебных задач**. Данное условие связано с особенностями формирования РУУД. В.В. Давыдовым, В.В. Репкиным установлена связь уровня теоретического мышления учащихся и уровня развития действий целеполагания, планирования, контроля, оценки. Условием формирования теоретического мышления, по мнению исследователей, является вовлечение учащихся в процесс решения комплекса учебных задач. Постановка учебной задачи позволяет включить учащихся в учебную деятельность. Система учебных задач помогает ученикам увидеть

логику продвижения в учебном материале, самостоятельно ставить цели и задачи изучения предмета, планировать свою работу.

Задачный принцип освоения содержания предметов представлен в учебно-методическом комплекте Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова, где изучаемый материал предстает перед учащимися в виде системы взаимосвязанных учебных задач, решение каждой из которых логично вытекает из предыдущей по принципу от общего к частному. Например, в структуре курса «Русский язык» В.В. Репкина второклассники решают следующие учебные задачи:

Может ли одна и та же буква обозначать разные звуки?

Бывают ли у согласных звуков сильные и слабые позиции?

Как проверить орфограмму по словарю?

Как проверить орфограмму слабой позиции без словаря?

Какие орфограммы можно проверять, изменяя слово?

Есть ли у слов родственники?

На наш взгляд, для реализации данного условия при работе по другим учебно-методическим комплектам педагоги должны использовать методы и приемы проблематизации содержания учебного предмета, помогать учащимся устанавливать связи между изучаемыми темами, при постановке новой учебной задачи использовать прием создания ситуации успеха и разрыва в знаниях, систематизировать материал школьных предметов.

В ходе анализа особенностей формирования регулятивных универсальных учебных действий нами выявлено влияние стиля семейного воспитания на характер учебной деятельности детей. Поэтому определено еще одно условие – ***установление взаимодействия с родителями на основе диалога, сотрудничества, взаимопонимания, доверия и поддержки.*** В описании данного условия мы опирались на работы Л.В. Байбородовой о педагогических основах взаимодействия с родителями [24] и выделили

следующие задачи по организации сотрудничества с родителями обучающихся:

- формирование у родителей правильных представлений о роли метапредметных результатов в образовании детей;
- формирование субъектной позиции родителей в процессе обучения;
- формирование психолого-педагогической культуры родителей;
- развитие взаимопонимания, отношений доверия, уважения между родителями и детьми.

Данные задачи, на наш взгляд, должны решаться посредством:

- использования активных форм взаимодействия с родителями: открытые уроки, диспуты, «круглые столы», совместное проектирование программ, мероприятий;
- организация совместной деятельности детей и родителей (выполнение семейных заданий, проектов, конкурсов, викторин);
- обучения родителей правилам оценочной безопасности, направленным на формирование адекватной самооценки учащихся;
- привлечения родителей к экспертной оценке некоторых видов деятельности учащихся (проектов, творческих работ) и т.д.

Следующий вид условий формирования регулятивных универсальных учебных действий – **организационно-педагогические условия**. К ним относится *согласованность деятельности педагогов*. Данное условие необходимо для поддержания единых педагогических требований, сохранения общих принципов в работе, взаимообмена опытом, качественной экспертной оценки результатов учащихся, организации разновозрастного взаимодействия между детьми.

Для обеспечения согласованности деятельности педагогов могут использоваться следующие формы работы: методические объединения, малые педагогические советы, «круглые столы», совместное проектирование, взаимопосещение и анализ уроков.

К организационно-педагогическим условиям необходимо отнести **подготовленность педагогов к использованию субъектно-ориентированных технологий.** Для обеспечения данного условия учитель сам должен занимать субъектную позицию в образовательном процессе. Для обеспечения такой позиции педагога необходимо реализовать деятельностный подход не только в учебной, но и в методической работе. Способами организации активной деятельности педагогов, на наш взгляд, являются:

- использование проектных технологий в организации методической работы;
- применение активных форм организации методической работы («круглые столы», семинары, творческие стажировки, тренинги и т.д.);
- коллективное проектирование учебно-методических и внутренних нормативных документов;
- разработка программ саморазвития педагогов.

Следующее важное организационно-педагогическое условие – **использование динамического расписания, предоставляющего возможности для включения в образовательный процесс неурочных форм организации учебной деятельности,** которые влекут за собой корректировку нормативной базы и режима организации образовательного процесса. Например, реализация неурочных форм организации учебной деятельности требует больше времени, чем отводится на урок. Для проведения экскурсии или реализации проекта учителю необходимо провести не один урок в день, а два или три. Поэтому в условиях реализации ФГОС стало необходимым динамическое учебное расписание, которое составляется на одну учебную неделю с учетом заявок педагогов. При проведении отдельных занятий предусмотрено объединение нескольких классов в разновозрастные группы или группы по интересам. В ряде случаев целесообразно проведение интегрированных уроков и занятий.

Использование неурочных форм в образовательном учреждении должно сопровождаться внесением изменений в ряд документов и локальных актов, регламентирующих этот процесс: «Положение об организации образовательного процесса», учебный план образовательного учреждения, рабочие программы педагогов.

Введение в образовательный процесс различных видов, средств контроля и оценки достижений учащихся также должно быть отражено в документах, таких как устав образовательного учреждения, «Целевой раздел» Основной образовательной программы, «Положение о системе оценки», должностные инструкции педагогов.

Еще одним важным организационно-педагогическим условием формирования РУУД является ***интеграция средств урочной, неурочной и внеурочной деятельности детей***, которая предполагает:

- единство целевых установок данных видов деятельности,
- использование единой технологии организации урочных, неурочных и внеурочных занятий,
- применение одинаковых критериев оценки урочных и внеурочных проектов, творческих работ, форм оценочных листов и листов продвижения,
- связь урочных, неурочных и внеурочных проектов и т.д.

Таким образом, формирование регулятивных универсальных учебных действий производится на основе педагогических и организационно-педагогических условий. Данные условия обеспечивают реализацию основных принципов и подходов, представленных в модели.

Аналитико-результативный компонент модели включает в себя критерии, показатели и методики изучения результативности педагогической деятельности по формированию РУУД.

Критерии и показатели результативности определены на основании требований ФГОС к личностным, метапредметным и предметным результатам [257, с. 7-9] и включают в себя следующее:

- сформированность личностных и метапредметных результатов (учебный интерес, положительное отношение к учебной деятельности, сформированность действий целеполагания, планирования, контроля, оценки, коррекции);

- сформированность предметных результатов (динамика качества обучения учащегося относительно самого себя).

Индикаторы сформированности метапредметных результатов определены на основании методики оценки уровня сформированности учебной деятельности Г.В. Репкиной, Е.В. Заика [217] и включают в себя следующее:

- учебный интерес: сила проявления, самостоятельность, устойчивость;
- целеполагание: самостоятельность, удержание цели, различение целей;
- учебные действия: самостоятельность, освоенность, изменений способов в новых условиях;
- контроль: осознанность, систематичность, мера помощи взрослого;
- оценка: самостоятельность (потребность), адекватность, прогностическая способность.

Индикаторы достижения предметных результатов согласно закону «Об образовании в Российской Федерации» определяются каждым образовательным учреждением самостоятельно.

Для оценки метапредметных результатов используются такие **методики**, как комплексная работа, групповое проектирование, диагностика компонентов учебной деятельности Г.В. Репкиной, Е.В. Заика и др. Оценка предметных результатов осуществляется при помощи комплексной работы и проверочных работ по предметам.

Обобщая выше изложенное, представим статическую модель формирования РУУД в виде схемы 1. Мы также попытались представить **динамическую модель** (см. схему 2), которая позволяет представить

Модель процесса формирования РУУД



Этапы формирования регулятивных универсальных учебных действий (РУУД)



последовательность введения в образовательный процесс тех или иных средств формирования РУУД, помогает контролировать деятельность, отслеживать результаты, вносить коррективы. В динамической модели показаны критерии выделения этапов процесса формирования регулятивных универсальных учебных действий, сами этапы, цели и результаты каждого из них, а также педагогические средства формирования регулятивных универсальных учебных действий, которые могут использоваться для решения поставленных задач.

Критерии выделения этапов формирования регулятивных универсальных учебных действий были сформулированы нами на основании:

- анализа особенностей формирования учебных действий, проведенного в параграфе 1.2., в частности, учения Л.С. Выготского о развитии ребенка в сотрудничестве с другими людьми;

- учета возрастных особенностей младших школьников;
- выделенного операционного состава РУУД;
- наблюдений за учащимися в ходе опытной работы.

Таким образом, выделены следующие критерии:

- степень самостоятельности выполнения действия (например, сначала данное действие выполняется совместно с педагогом и другими учащимися, затем самостоятельно);

- характер взаимодействия педагога и учащихся;
- интенсивность взаимодействия педагогов и учащихся;

- расширение объектов приложения данного действия (к примеру, действие оценки направлено сначала только на свою работу, а затем обучающиеся учатся оценивать работу другого);

- усложнение характера самого действия (например, сначала ученик учится формулировать цель урока, осознав недостаточность своих знаний в ситуации «разрыва» в знаниях, затем он обретает способность

прогнозировать цель деятельности, анализируя логику продвижения в учебном материале и т.д.).

На основании данных критериев определены *этапы* формирования РУУД, которые можно условно соотнести с периодами обучения ребенка в школе:

- отсутствие учебных действий как целостных единиц (1 класс);
- выполнение учебных действий в совместной и коллективно-распределенной деятельности с преобладанием действия взрослого (1-2 класс);
- выполнение учебных действий в совместной и коллективно-распределенной деятельности с преобладанием действия учащегося (2-4 класс);
- самостоятельное построение учебного действия (индивидуальное действие) (4-6 класс).

Условность данного соотнесения связана с индивидуальными особенностями и степенью готовности учащихся к школьному обучению, так как процесс формирования учебных действий зависит от данных факторов.

Рассмотрим более подробно содержание этапов формирования регулятивных универсальных учебных действий.

Первый этап характеризуется отсутствием учебных действий как целостных единиц. Данный этап, как правило, совпадает с адаптационным периодом первого класса. Целью его является создание предпосылок для включения учащегося в учебную деятельность. Под предпосылками учебной деятельности в педагогической литературе понимается «целенаправленный процесс формирования у детей старшего дошкольного возраста таких новообразований в учебно-игровой деятельности, как принятие учебной задачи, овладение обобщенными способами решения учебных задач, контроль и оценка достижения результата, которые определяют его готовность к школьному обучению» [29, с. 11]. Особенность учебной деятельности в том, что она «не имеет своего специфического содержания, ее

содержание на каждом новом этапе обучения составляют новые для субъекта специфические виды деятельности, соответствующие областям предметной подготовки» [191, с. 33]. В первом классе должен произойти переход от учебно-игровой к учебной деятельности. В этом, на наш взгляд, принципиальное отличие предпосылок учебной деятельности у дошкольников и школьников. На первом этапе формирования РУУД учитель демонстрирует образец выполнения того или иного действия, например, показывает, как можно оценить работу, как исправить ошибки. Главное средство формирования РУУД – организация совместной и коллективно-распределенной деятельности в классе, при которой происходит распределение ролей между учителем и учащимися. На первом этапе совместная и коллективно-распределенная деятельность организуется во фронтальной работе. Как считает Н.В. Нижегородцева, «на ранних стадиях становления учебная деятельность осуществляется под непосредственным руководством взрослого и при его постоянном участии во всех фазах деятельности: взрослый задает смыслообразующие мотивы учения, ставит задачу, показывает способы решения, контролирует процесс выполнения, дает оценку результата. Постепенно в процессе обучения функции, которые вначале выполнялись учителем, передаются учащимся» [191, с. 33].

На наш взгляд, так как на первом этапе учащиеся еще недостаточно владеют предметным содержанием, целеполагание и планирование организуются не по содержательным, а по формальным признакам: по опорным словам, иллюстративному материалу или организуется работа по цели, плану, карте знаний, предложенным учителем. При оценивании тоже используются «формальные» критерии, которые пока не отражают предметного содержания, например: правильность, интерес, аккуратность.

Результатом первого этапа являются сформированное у учащихся положительное отношение к школьным занятиям, принятие позиции ученика, представления об изучаемых предметах, умение слушать и понимать

инструкцию учителя, умение формулировать свои мысли, принимать цель урока, понимать план урока или план выполнения задания.

Второй этап – выполнение учебных действий в совместной и коллективно-распределенной деятельности с преобладанием деятельности взрослого.

По нашему замыслу, на данном этапе весь цикл учебной деятельности от мотивации и целеполагания до рефлексии учащиеся осуществляют под руководством учителя. Средством организации учебной деятельности является совместная и коллективно-распределенная деятельность учителя и учащихся. Учитель распределяет функции между учащимися, осуществляет организацию и контроль деятельности. При работе в группе учитель также помогает учащимся распределить роли, руководит переходом от одного этапа к другому.

Существенным отличием данного этапа является то, что обучающиеся овладевают первыми научными понятиями, такими как «звук», «буква», «предложение», «величина» и т.д., поэтому выполнение учебных действий становится более содержательным, то есть опирающимся на содержание предметов. Целеполагание, планирование, контроль, оценка осуществляются не по формальным признакам, а на основе анализа того, что изучено и предстоит изучить. Поэтому на этапе постановки новой учебной задачи вводится прием создания ситуаций успеха и «разрыва» в знаниях, который построен на умении отличать, что учащиеся знают (умеют), а чего не знают (не умеют). На учебных занятиях вводится работа над причинами ошибок, которая ориентирована на анализ способа действий с учебным материалом. Критерий «правильность» при оценке наполняется конкретным предметным содержанием. Учащиеся формулируют содержательные критерии: «умение писать элементы букв», «умение сравнивать величины» и т.д.

Вводятся новые виды оценок: многобалльная оценка, взаимооценка.

Таким образом, на втором этапе происходит усложнение учебных

действий учащихся.

Результатом второго этапа должна стать сформированная способность учащихся выполнять учебные действия под руководством взрослого.

Третий этап – выполнение учебных действий в совместной и коллективно-распределенной деятельности с преобладанием деятельности учащихся. Цель – совершенствование учебных действий в групповой и парной работе. Этот этап характеризуется ростом самостоятельности младшего школьника в выполнении учебных действий. На данном этапе коллективно-распределенная деятельность организуется не только фронтально, но и в группе, что требует от учащихся большей самостоятельности. Работая в группе, учащиеся самостоятельно распределяют обязанности, контролируют ход работы с помощью листа продвижения по заданию, предлагают критерии оценки работы. Используются долгосрочные задания в группах, которые требуют применения навыков саморегуляции: например, в течение нескольких дней подготовить инсценировку, проект и т.д.

Усложнение учебных действий проявляется в следующем:

- учащиеся учатся планировать ход изучения материала на более длительный период: учебную тему, четверть;
- используют карту знаний не только для отслеживания логики изучения материала, но и для планирования, оценки, коррекции;
- вместе с содержанием предметов усложняются критерии оценки;
- учащиеся учатся пользоваться разными шкалами оценки: линейки, баллы, значки, графики, диаграммы; умеют соотносить данные шкалы между собой.

Данный этап совпадает с предподростковым периодом, отличительной особенностью которого является «чувство взрослости», выражающееся в потребности равноправных, доверительных, уважительных отношений с миром взрослых. Поэтому, по мнению А.Б. Воронцова, Г.А. Цукерман,

целесообразно использовать формы работы, которые позволят учащимся реализовать данные потребности. К ним относятся формы работы, предполагающие самостоятельную, творческую работу учащихся, например, взаимодействие в разновозрастной группе, проектные формы работы, дискуссии, диспуты. Результатом третьего этапа становится самостоятельное выполнение учебных действий.

Заключительный этап – самостоятельное построение учебного действия. Цель данного этапа – развитие индивидуальной учебной деятельности.

По мнению В.В. Давыдова, о формировании индивидуальной учебной деятельности свидетельствуют желание и умение учиться, которые постепенно возникают у школьников в коллективной учебной деятельности, «(некоторые ее элементы возникают примерно за 5 лет их пребывания в школе, которым и должно соответствовать начальное образование)» [68, с. 249]. «Развитая форма учебной деятельности – это сознательная деятельность субъекта, когда учащийся осознает цели учения, принимает учебную задачу, поставленную педагогом, и может сам ее сформулировать, владеет навыками учебной работы, видит свои ошибки, контролирует и оценивает свои действия» [200, с. 33]. Поэтому на заключительном этапе формирования регулятивных универсальных учебных действий используются педагогические средства, опирающиеся на высокий уровень самостоятельности детей:

- неурочные формы организации учебной деятельности в виде консультаций и проектов;
- пролонгированные домашние задания;
- самостоятельное ведение карты знаний, тетрадей достижений по предмету, портфолио.

На этом этапе учитель оказывает дозированную помощь учащимся, направляет, консультирует по запросу самих учащихся. Данный этап, по

мнению Е.В. Заика, Г.В. Репкиной и др. [217] завершается к 6 классу. Итогом является обобщение учебных действий целеполагания, планирования, прогнозирования, контроля, оценки, коррекции и способность применять их в разных видах деятельности.

Таким образом, рассмотренные выше этапы отражают логику процесса формирования регулятивных универсальных учебных действий, представленную в динамической модели.

Практический опыт использования данных педагогических средств формирования РУУД обобщен в разделе 2.2.

Статическая и динамическая модели формирования регулятивных универсальных учебных действий младших школьников в процессе обучения характеризуется следующими **качествами**:

- *целостность*, так как модели представлены взаимосвязанными между собой блоками, которые несут определенную смысловую нагрузку и работают на конечный результат – повышение уровня сформированности РУУД младших школьников;

- *открытость*, поскольку модели встроены в контекст системы начального образования, имеют множество связей и отношений с окружающей социальной и образовательной средой, которые обеспечивают их непосредственное развитие и функционирование;

- *динамичность*, так как показывают динамику процесса формирования регулятивных универсальных учебных действий.

Представленная модель формирования регулятивных универсальных учебных действий развивающаяся, так как может совершенствоваться, пополняться новыми методами, приемами формирования регулятивных универсальных учебных действий, а также средствами фиксации достижений и трудностей учащихся в процессе обучения

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

1. Изучение проблемы формирования регулятивных универсальных учебных действий и существующих на данный момент исследований по формированию учебной деятельности младших школьников показало, что в образовательных учреждениях вопросу формирования регулятивных универсальных учебных действий уделяется недостаточно внимания. Это связано с тем, что данный процесс не вполне исследован и обеспечен методически. Вместе с тем в ходе анализа сущности и особенностей регулятивных универсальных учебных действий установлено, что они имеют особое значение для становления учебной деятельности младших школьников, так как включены в ее структуру, связаны с формированием произвольности и осознанности мышления.

Особое место в системе регулятивных универсальных учебных действий занимают действия контроля и оценки. Контроль характеризует всю учебную деятельность как управляемый самим ребенком произвольный процесс. Действие оценки позволяет ученику видеть границы своих знаний и умений и ставить цели для дальнейшего развития, является мощным мотивирующим компонентом. Действия контроля и оценки, обуславливая друг друга, создают предпосылки для выполнения действий целеполагания, планирования, коррекции.

2. Структура регулятивных универсальных учебных действий, представляет собой операции, освоение которых составляет основное содержание процесса формирования регулятивных универсальных учебных действий.

3. Регулятивные универсальные учебные действия формируются в совместной и коллективно-распределенной деятельности. В процессе их становления важную роль играет субъектная позиция школьника. Для

успешного формирования действия целеполагания, планирования, прогнозирования необходимо, чтобы ребенок был включен в процесс решения учебных задач. Регулятивные универсальные учебные действия более успешно формируются на основе теоретического мышления и рефлексии. Несмотря на разнообразие регулятивных универсальных учебных действий, различную природу их происхождения, они развиваются взаимосвязанно. Системообразующая роль принадлежит действию оценки, так как она связана со всеми остальными регулятивными действиями и способствует их успешному развитию.

4. В процессе формирования регулятивных универсальных учебных действий важным ориентиром для педагогов являются статическая и динамическая модели. Статическая модель включает в себя концептуально-целевой, содержательный, организационный и аналитико-результативный компоненты. В концептуально-целевом компоненте представлены цель и задачи процесса формирования регулятивных универсальных учебных действий, сформулированные на основе социального заказа, обобщены теоретические подходы и принципы. В содержательном компоненте представлены виды, структура регулятивных универсальных учебных действий. Организационный компонент включает в себя педагогические средства и условия формирования регулятивных универсальных учебных действий.

К педагогическим средствам формирования регулятивных универсальных учебных действий отнесены различные способы приобщения детей к целеполаганию, планированию, организации контрольно-оценочной, рефлексивной, коррекционной деятельности; учебные занятия, проектные задачи, консультации, взаимодействие в разновозрастной группе, исследовательская и проектная деятельности. Охарактеризованы методы и приемы формирования регулятивных универсальных учебных действий (карта знаний, деформированный план урока, план в виде моделей и др.),

средства фиксации достижений и трудностей учащихся (оценочные листы, листы продвижения и т.д.), виды заданий (задания «с ловушками», недостающими данными и др.).

Эффективность формирования регулятивных универсальных учебных действий повышается, если соблюдается комплекс педагогических и организационно-педагогических условий. Педагогические условия предполагают установление субъект-субъектных отношений между участниками образовательного процесса, использование способа систематизации содержания предметов в виде учебных задач, педагогическую поддержку мотивации достижений учащихся, установление взаимодействия с родителями на основе диалога, сотрудничества, взаимоотношений доверия и взаимоподдержки. Организационно-педагогические условия включают в себя согласованность действий педагогов, подготовленность педагогов к использованию субъектно-ориентированных технологий, использование динамического расписания, предоставляющего возможности для включения в образовательный процесс неурочных форм учебной деятельности, интеграцию средств урочной, неурочной и внеурочной деятельности детей.

Для оценки эффективности педагогической деятельности по формированию регулятивных универсальных учебных действий используются критерии, показатели и методики их измеряющие.

5. Этапы формирования регулятивных универсальных учебных действий определены на основе критериев: степень самостоятельности выполнения действия учащимся; характер взаимодействия педагога и учащихся; интенсивность взаимодействия педагогов и учащихся; расширение объектов приложения данного действия; усложнение характера действия. Выделены следующие этапы: отсутствие учебных действий как целостных единиц; выполнение учебных действий в совместной и коллективно-распределенной деятельности с преобладанием действия взрослого;

выполнение учебных действий в совместной и коллективно-распределенной деятельности с преобладанием действия учащегося; самостоятельное построение учебного действия (индивидуальное действие).

Таким образом, первая глава позволила нам обосновать содержание опытно-экспериментальной работы по формированию регулятивных универсальных учебных действий, показать значение использованных педагогических средств, а также методик исследования. Изложенные в первой главе теоретические положения, представленные статическая и динамическая модели стали ориентиром при разработке программы опытно-экспериментального исследования.

ГЛАВА 2. Опыт-экспериментальная проверка модели формирования регулятивных универсальных учебных действий младших школьников в процессе обучения

Проверка модели формирования регулятивных универсальных учебных действий (далее РУУД) и ее корректировка осуществлялись в период с 2010 по 2015 года на базе МОУ «Гимназия № 2» г. Вологда. В ходе данной работы была проведена оценка эффективности педагогических средств формирования РУУД и обоснование условий их применения. Проверка модели включала в себя несколько этапов: диагностический, проектировочный, подготовительный, практический, корректирующий, аналитический. Во второй главе представлен опыт и результаты, полученные в ходе апробации педагогических средств, выявлены проблемы и риски их применения и способы минимизации данных проблем.

Особое значение в процессе формирования РУУД имеет взаимодействие в разновозрастной группе. Однако данное средство используется педагогами недостаточно ввиду сложности его подготовки и организации. В ходе опроса, проведенного среди учителей, участвовавших в эксперименте, выяснилось, что разновозрастное взаимодействие используют редко 30% педагогов, систематически 10%. Поэтому во второй главе мы уделили особое внимание рассмотрению данного вопроса и представили оптимальные, на наш взгляд, способы организации взаимодействия в разновозрастной группе в учебном процессе.

В связи с тем что в условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта признанными подходами выступают деятельностно-ориентированное обучение; учение, направленное на решение проблем [111], особое значение приобретают исследовательская и проектная деятельность учащихся. Поэтому во второй главе мы остановились на описании опыта организации исследовательской и проектной

деятельности младших школьников в процессе формирования РУУД.

Опытно-экспериментальная работа включала в себя разработку и проведение мониторинга формирования РУУД, по результатам которого мы попытались выяснить особенности данного процесса у младших школьников, в частности, на каком этапе обучения в начальной школе происходят качественные, существенные изменения в формировании РУУД, как влияет уровень РУУД на формирование метапредметных результатов, какие есть зависимости между стартовым уровнем школьной готовности и сформированностью РУУД. В данной главе представлены результаты, полученные в ходе опытно-экспериментальной работы и проверки гипотезы исследования.

2.1. Этапы и методики опытно-экспериментального исследования

Приступая к исследованию, мы сформулировали **цель опытно-экспериментальной работы** – определение эффективных средств и совокупности необходимых и достаточных условий формирования РУУД младших школьников.

Для достижения данной цели были определены следующие задачи:

- 1) апробировать модель формирования РУУД младших школьников;
- 2) разработать и провести диагностику результатов и процесса формирования РУУД младших школьников;
- 3) изучить особенности формирования РУУД младших школьников в процессе обучения.

Опытно-экспериментальная работа состояла из нескольких этапов, представленных в таблице 4.

Таблица 4

Этапы опытно-экспериментальной работы

Название этапа	Цель	Виды деятельности	Результат
Диагностич	Анализ имеющихся	Анализ ситуации в	Определение уровня

еский	условий	образовательном учреждении, стартовая диагностика компонентов учебной деятельности учащихся	готовности педагогов к инновационной деятельности и соответствия условий, оценка стартового уровня сформированности учебной деятельности учащихся
Проектировочный	Разработка модели формирования РУУД младших школьников	Проведение семинара по теме, работа творческих групп, моделирование процесса формирования РУУД	Модель формирования РУУД
Подготовительный	Создание педагогических и организационно-педагогических условий для апробации модели формирования РУУД	Проведение корпоративного обучения, работа творческих групп, корректировка локальных актов, разработка мониторинга формирования РУУД	Готовность педагогов к апробации модели, наличие организационно-педагогических условий
Практический	Апробация модели. Проверка условий и средств	Посещение уроков, организация внутришкольного контроля, анкетирование педагогов, обучающихся и родителей, индивидуальные консультации для педагогов, анализ уроков и педагогических ситуаций. Мониторинг результатов, анализ	Проверка модели формирования РУУД, получение результатов диагностики
Корректирующий	Корректировка модели	Анализ результатов. Отбор и обоснование педагогических средств формирования РУУД, формулировка и обоснование условий реализации модели	Скорректированная модель формирования РУУД, описание условий и средств формирования РУУД
Аналитический	Анализ результатов проверки модели	Математическая обработка результатов, установление зависимостей процесса формирования РУУД формулировка выводов	Итоги и выводы по результатам апробации модели

На диагностическом этапе был проведен анализ условий, имеющихся в образовательном учреждении в начале исследования. В ходе данного

анализа был отмечен достаточно высокий уровень готовности педагогов к инновационной деятельности. Это обусловлено тем, что с 1997 года в гимназии используется система развивающего обучения В.В. Давыдова – Д.Б.Эльконина. С 2004 года коллектив педагогов гимназии работал над созданием и реализацией модели школы компетентностного подхода. За это время накоплен богатый опыт использования системы оценки образовательных результатов учащихся без применения отметок, апробированы разные виды контроля и оценки, разработаны контрольно-измерительные материалы, отлажен мониторинг формирования и развития компонентов учебной деятельности учащихся.

С 2010 года гимназия в пилотном режиме начала введение новых образовательных стандартов. Школа является инновационной площадкой экспериментального типа по введению ФГОС НОО и ООО департамента образования Вологодской области. Опыт реализации школы развивающего обучения стал основой для введения ФГОС НОО, так как принципы используемой в гимназии системы образования соответствуют принципам системно-деятельностного подхода и отражают направленность образовательного учреждения на развитие личности учащихся на основе формирования универсальных учебных действий. С 2012 года гимназия стала площадкой по апробации Федерального мониторинга результатов освоения ООП, разработанного группой ИСИО РАО под руководством Г.С. Ковалевой.

Таким образом, в начале опытно-экспериментальной работы в образовательном учреждении имелись необходимые условия для апробации модели.

На диагностическом этапе использовались следующие методы: наблюдение, беседа, анкетирование, анализ уроков, изучение школьной документации. В сентябре 2010 года была проведена диагностика уровня школьной готовности учащихся первого класса. Изучение подлежали: уровень внимания по методике Тулуз-Пьерона (цель методики: выявление

способности к произвольной концентрации внимания), уровень интеллектуального развития: структурного и визуального мышления (с использованием методики Равена «Прогрессивные матрицы»), наличный уровень зрительно-моторной координации (по методике Бендера), эмоциональная и личностная готовность с использованием проективной методики «Дерево» в мод. Л.Г. Ясюковой. Гимназия ведет общегородской набор, поэтому состав классов достаточно разнородный. Анализ уровня школьной готовности показал: около 60% учащихся имеют хороший и высокий уровень школьной готовности, 10% - низкий. Качество знаний в данных классах в период проведения исследования в начальной школе составляло от 60 до 100% (см. приложение 1).

За период с 2010 по 2014 гг. в апробации модели формирования РУУД приняли участие 10 классов, 231 ученик с 1 по 4 класс.

Кроме этого, на диагностическом этапе была проведена стартовая оценка уровня сформированности учебной деятельности по методике Г.В.Репкиной – Е.В.Заика. Более подробно о методике см. ниже.

Проектировочный этап включал в себя деятельность по проектированию модели формирования РУУД, которая осуществлялась посредством организации групповой работы педагогов гимназии на методических семинарах. Использовались методы: изучение опыта, анализ, сравнение, обобщение, моделирование. В результате данной работы были обоснованы теоретические положения и принципы, выделены этапы формирования РУУД, сформулированы критерии оценки результативности процесса обучения в ходе проверки модели.

На **подготовительном этапе** была поставлена цель – обеспечить условия для принятия, осознания педагогами идей модели формирования РУУД. Для этого был проведен ряд внутришкольных семинаров (темы семинаров см. приложение 2), в ходе которых учителя принимали участие в разработке критериев оценки результативности педагогической деятельности,

направленной на формирование РУУД. Параллельно с этим работала творческая группа педагогов, которая занималась разработкой системы заданий по формированию РУУД, корректировкой программы формирования универсальных учебных действий, положения о системе оценки.

Использовались методы: проектирование, моделирование, анализ документов, сравнение, обобщение, дискуссия и др.

Организованная в коллективе деятельность помогала мотивировать педагогов на апробацию модели формирования РУУД. Одновременно был разработан мониторинг эффективности опытно-экспериментальной работы (см. таблицу 5).

На **практическом этапе** организовывалась работа педагогов по апробации модели формирования РУУД. Педагоги обменивались информацией, осуществляя совместное проектирование и взаимопосещение уроков. Проводился внутришкольный контроль, анкетирование педагогов, обучающихся и родителей. В ходе данного этапа осуществлялась текущая диагностика результатов и оценка эффективности отдельных педагогических средств. Сравнивались педагогические ситуации с использованием разных методов и приемов формирования РУУД. Данная работа позволяла выявить педагогические затруднения по реализации идей модели и устранять их, для этого проводились индивидуальные консультации, анализ уроков и педагогических ситуаций.

В оценке уровня сформированности РУУД достаточно широко использовался **метод экспертного наблюдения**. Для точности ведения экспертного наблюдения был разработан перечень диагностических ситуаций, представленный в таблице 6. Данные экспертного наблюдения педагоги фиксировали в диагностических журналах, где при помощи различных значков отмечали не только оценку учащегося за ту или иную работу, но и адекватность самооценки, наличие или отсутствие умения заметить «ловушку» в задании, если таковая была, и другие умения,

Таблица 5

Мониторинг эффективности опытно-экспериментальной работы

1 класс, 1 полугодие	2 класс, 1 полугодие	3 класс, 1 полугодие	4 класс, 1 полугодие
Стартовая диагностика школьной готовности			
Стартовая диагностика учебной деятельности по методике Г.В.Репкиной – Е.В. Заика	Анкетирование удовлетворенности родителей системой оценки результатов в рамках внутришкольного контроля выполнения Положения о системе оценки		
Методика «Групповое проектирование» с участием родителей		Методика «Групповое проектирование»	
1 класс, 2 полугодие	2 класс, 2 полугодие	3 класс, 2 полугодие	4 класс, 2 полугодие
Диагностика учебной деятельности по методике Г.В. Репкиной – Е.В. Заика			
Изучение мотивации по методике Н.Г. Лускановой			
Интегрированная диагностическая работа (региональный мониторинг) Лаборатории отслеживания реализации ФГОС НОО Вологодского института развития образования			Комплексная работа (федеральный мониторинг (ФМ))
			Методика «Групповое проектирование» (ФМ)
			Итоговые предметные работы (ФМ)
		Диагностика РУУД лабораторией отслеживания реализации ФГОС НОО Вологодского института развития образования	Диагностика РУУД лабораторией отслеживания реализации ФГОС НОО Вологодского института развития образования
Анкета для родителей, анкета для педагогов			

Таблица 6

Диагностические ситуации по оценке РУУД

Показатель сформированности РУУД	Индикатор	Описание диагностических ситуаций.	Способы контроля и оценивания, показатели
целеполагание	самостоятельность	-целеполагание на уроке, в проектной деятельности; -после мотивационного этапа учитель предлагает учащимся сформулировать и записать цель и задачи урока так, как они их поняли; -групповое проектирование	-наблюдение за процессом целеполагания или анкетирование, оценивание степени самостоятельности в постановке цели и задач; -оценивание наличия этапа целеполагания при работе над проектом
	удержание цели	-беседа, выясняющая степень удержания цели в ходе урока; -прием выбора задания: учитель предлагает учащимся выбрать задание в соответствии с целью; -рефлексивный этап урока: учитель просит учащихся записать цель и задачи в конце урока так, как они их поняли; -проверка домашнего задания	-оценивание степени удержания цели; -оценивание адекватности выбранного задания; -оценивание правильности цели урока; -оценивание полноты выполнения задания в соответствии с целью урока
	различение целей	- рефлексивный этап урока, анкетирование; -проектная деятельность	-наблюдение, анализ и оценивание умения различать теоретическую и практическую цели урока или занятия
планирование	самостоятельность	-проектная деятельность; -работа с листом продвижения по заданию (проекту); -проверка самостоятельных работ; -диагностическое задание «Составь и запиши план урока»	-наблюдение, анализ и оценивание наличия этапа планирования; -анализ, оценивание правильности составленных планов
	осознанность	-работа с листом продвижения по заданию (проекту); -проектная деятельность; -сочинение с использованием плана; -беседа, побуждающая учеников вспомнить, какой	-оценивание наличия отметок о выполнении плана; -оценивание соответствия проекта, сочинения составленному плану; -оценивание адекватности выбранного этапа урока;

		<p>следующий этап урока был запланирован;</p> <p>-прием выбора задания в соответствии с планом</p>	<p>-оценивание соответствия выбора этапа ранее составленному плану урока</p>
прогнозирование	адекватность	<p>-прием прогностической оценки работы;</p> <p>-постановка гипотез в исследовательской и проектной деятельности</p>	<p>-оценивание совпадения или несовпадения прогностической и ретроспективной оценок;</p> <p>- наблюдение, оценивание адекватности гипотезы</p>
контроль	осознанность	<p>-задания с «ловушками», задания «на поиск ошибок» и «взаимопроверку» (подробно в разделе 2.2.);</p> <p>- дискуссия</p>	<p>-анализ, оценивание умения заметить «ловушку», найти ошибку;</p> <p>-наблюдение, оценивание умения замечать ошибку другого;</p> <p>-оценивание активности использования учащимися невербальных знаков оценки ответов друг друга</p>
	систематичность	-проверка работ учащихся	-оценивание наличие/отсутствие ошибок в работах (о наличии систематического контроля свидетельствует отсутствие ошибок в работах)
оценка	самостоятельность	<p>-проверка работ учащихся;</p> <p>-дискуссия</p>	<p>- наблюдение, оценивание наличия самооценки ребенка без напоминания взрослого;</p> <p>-оценивается наличие/отсутствие невербальных знаков оценки ответов друг друга, наличие/отсутствие оценочных высказываний</p>
	адекватность	<p>-проверка работ учащихся с использованием самооценки, взаимооценки;</p> <p>-ответ ученика на уроке с использованием приема выбора места для ответа: «место на оценку», «место на сомнение»;</p> <p>-дискуссия</p>	<p>-оценивание совпадения или несовпадения самооценки и оценки учителя, самооценки и взаимооценки выполненных заданий;</p> <p>-анализ и оценивание адекватности выбора места для ответа на уроке;</p> <p>-оценивается правильность использования невербальных знаков оценки ответов друг друга, адекватность оценочных высказываний</p>

проверяемые в данной работе. Диагностический журнал не является документом строгой отчетности и используется педагогами для организации наблюдения за развитием умений ребенка. Образец страницы диагностического журнала представлен в приложении 3.

Описание методик, использованных на реализационном этапе, приведено ниже.

Корректирующий этап включал в себя работу по корректировке модели, отбору средств, определению условий формирования РУУД на основе результатов мониторинга. Использовались методы: моделирование, анализ, обобщение, сравнение. На данном этапе были определены педагогические средства, оказавшие положительное влияние на формирование РУУД, уточнялись и описывались особенности их использования.

Во время **аналитического этапа** изучались результаты, полученные в ходе опытно-экспериментальной работы, выявлялись зависимости и связи в процессе формирования РУУД, изучалась роль половых различий учащихся, проводилась статистическая обработка результатов мониторинга с помощью методов описательной статистики, непараметрических критериев сравнения (критерий U-Манна-Уитни для независимых выборок, критерий Т-Вилкоксона), параметрического критерия t-Стьюдента, коэффициента ранговой корреляции Спирмена, проводился анализ формирования структуры РУУД. Процедура обработки данных осуществлялась с помощью офисного пакета MS Excel 2007 и компьютерной статистической программы «SPSS 19».

Методы исследования, использованные в опытно-экспериментальной работе. Для отслеживания результативности модели формирования РУУД был разработан мониторинг, включавший процедуры внешней и внутренней оценки результатов. Внутренняя диагностика результатов проводилась при помощи таких методов, как экспертное

наблюдение, анализ выполнения диагностических заданий, анкетирование, анализ уроков и занятий.

Экспертное наблюдение осуществлялось по методике оценки формирования учебной деятельности Г.В. Репкиной – Е.В. Заика и методике «Групповое проектирование» Г.С. Ковалевой. В качестве диагностических заданий применялись задания на оценку уровня РУУД в комплексных работах. Анкетирование использовалось для оценки удовлетворенности родителей организацией образовательного процесса.

Внешняя диагностика проводилась с использованием следующих методов:

- анкетирование учащихся в рамках мониторинга формирования РУУД, проводимого лабораторией обеспечения реализации ФГОС НОО Вологодского института развития образования (ВИРО) под руководством З.А.Кокаревой;

- экспертное наблюдение по методике «Групповое проектирование», разработанной группой ИСИО РАО под руководством Г.С. Ковалевой;

- анализ выполнения заданий на диагностику РУУД на основе интегрированной диагностической работы (комплексной работы), разработанной лабораторией обеспечения реализации ФГОС НОО ВИРО под руководством З.А.Кокаревой;

- анализ комплексных работ, разработанных группой ИСИО РАО под руководством Г.С. Ковалевой.

Использовался сравнительный анализ уровня сформированности РУУД учащихся гимназии и других образовательных учреждений города, где данная модель не реализовалась.

Подробнее остановимся на характеристике использованных методик.

Методика оценки уровня сформированности учебной деятельности Г.В.Репкиной – Е.В. Заика предполагает оценку учебно-познавательного интереса, целеполагания, учебных действий, контроля, оценки на основе

экспертного наблюдения. Методика включает в себя описание шести уровней сформированности компонентов учебной деятельности. Учителю предлагается, ориентируясь на критерии и показатели, оценить уровень развития учебных действий каждого ученика на данный момент (от 1 до 6 баллов). 1-2 балла соответствуют низкому уровню сформированности компонентов учебной деятельности; 3-4 балла – среднему. 5-6 баллов – высокому.

Ввиду того что описание уровней представлено авторами методики достаточно емко и подробно, использование его в работе оказалось энергозатратным для экспертов. Поэтому педагогическим коллективом гимназии методика была модифицирована (см. приложение 4).

Для повышения объективности экспертной оценки в диагностике уровня сформированности учебной деятельности принимало участие от 5 до 8 педагогов. Каждый учитель заполнял свой вариант листа наблюдений, затем результаты обобщались классными руководителями вместе с психологом. Выделялись и анализировались случаи расхождения в экспертных оценках разных учителей. На последнем этапе – педагогическом консилиуме – обсуждались полученные результаты, разрешались возникшие противоречия.

Методика «Групповое проектирование», разработанная группой ИСИО РАО под руководством Г.С. Ковалевой, предполагает наблюдение за ходом проектной деятельности учащихся психолога, экспертов-педагогов и наблюдателей-старшеклассников.

Эксперт оценивает работу группы по критериям: оценка замысла проекта, оценка качества планирования и распределения функций, оценка полноты используемых средств, оценка качества продукта: соответствие теме, работа с информацией. Основанием для оценки являются лист планирования и продвижения подготовленного группой продукта, презентации проектов.

Наблюдатели (по 1-2 на группу) ведут оценку деятельности каждого

ученика по следующим критериям: наличие в деятельности элементов целеполагания, планирования, распределение заданий и обязанностей по выполнению проекта, соответствие исполнения проекта плану, контроль продвижения по заданию, представление результатов, конфликты и их разрешение, особенности поведения и коммуникации ученика, результаты голосования.

Далее учащимся предлагается анкета для оценки своей работы и работы группы по вопросам: все ли члены группы принимали участие в работе над проектом? Нравится ли тебе результат работы группы? Были ли у вас ссоры? Оцени свой вклад в работу группы. Полученные данные фиксируются в листе самооценки.

Количественной характеристикой успешности выполнения группового проекта данного показателя являлся общий балл по 100 балльной шкале. Он равен отношению баллов, полученных учащимся за выполнение заданий письменной работы или за участие в групповом проекте, к максимальному баллу, который можно было получить за выполнение всех заданий или проекта, выраженное в процентах. Отдельно оценивались регулятивные и коммуникативные универсальные учебные действия. Количественной характеристикой их сформированности являлся общий балл за выполнение заданий каждой группы действий (по 100 балльной шкале). Он равен отношению баллов, полученных учащимся за выполнение заданий, оценивающих сформированность умений каждой группы в групповом проекте, к максимальному баллу, который можно было получить за выполнение этих заданий, выраженное в процентах.

Методика «Интегрированная диагностическая работа», разработанная для 1-3 классов лабораторией реализации ФГОС НОО ВПОО под руководством З.А. Кокаревой. Назначение интегрированной диагностической работы – выявить уровень сформированности универсальных учебных действий обучающихся. В работе представлены три

блока: «РУУД», «Познавательные универсальные учебные действия», «Чтение: работа с информацией».

В первом блоке представлены задания, позволяющие оценить уровень развития РУУД учащихся: целеполагания, планирования, контроля, оценки, коррекции. Во втором блоке представлены задания, позволяющие оценить уровень развития познавательных универсальных учебных действий: моделирования, логических универсальных учебных действий. В третьем блоке представлены задания, позволяющие оценить умения работать с информацией.

Содержание и структура диагностической работы дают возможность проверить ряд универсальных учебных действий:

- первая группа умений: составлять план и осуществлять последовательность действий; сравнивать результат действия с заданным эталоном с целью обнаружения отклонений и отличий от эталона; выделять и осознавать то, что уже усвоено и что еще нужно усвоить, осознавать качество и уровень усвоения; вносить необходимые дополнения и коррективы в план и способ действия в случае расхождения эталона, реального действия и его результата;

- вторая группа умений: устанавливать соответствие между объектом и моделью; устанавливать причинно-следственные связи;

- третья группа умений: осуществлять поиск информации по заданным критериям; извлекать и интерпретировать информацию; анализировать информацию по заданным критериям [122].

Методика «Комплексная работа», разработанная группой ИСИО РАО под руководством Г.С. Ковалевой, направлена на выявление у учащихся 4 класса основных метапредметных результатов обучения – сформированности умений читать и понимать различные тексты, включая и учебные; работать с информацией, представленной в различных формах; использовать полученную информацию для решения различных учебно-познавательных и

учебно-практических задач. Варианты комплексной работы включают информационные тексты, содержание которых базируется на исторических, обществоведческих и естественнонаучных фактах.

Учащимся предлагается прочитать текст или тексты и выполнить задания, связанные непосредственно с информацией из текста, а также с разными учебными предметами и личным опытом школьника. При ответе на одни задания необходимо выбрать из предложенных вариантов один или несколько ответов, в других требуется дать свободный, самостоятельно сконструированный краткий или развернутый ответ.

В работе оценивается сформированность трех групп умений. Первая группа умений включает в себя работу с текстом: общее понимание текста и ориентацию в тексте. Вторая группа умений также включает в себя работу с текстом: глубокое и детальное понимание содержания и формы текста. Третья группа умений включает в себя умение использовать информацию из текста для различных целей: для решения различного круга задач без привлечения или с привлечением дополнительных знаний.

Для выполнения данной работы у учащегося должны быть сформированы следующие РУУД: определять последовательность выполнения заданий, контролировать точность и правильность выполнения, работать по инструкции и т.п.

Методика «Анкетирование учащихся» в рамках мониторинга формирования РУУД, проводимого лабораторией обеспечения реализации ФГОС НОО ВПО под руководством З.А. Кокаревой, предполагает посещение урока экспертной группой. Урок завершался анкетированием обучающихся с целью выяснения уровня сформированности РУУД: умения удерживать цель учебного занятия, умения выделять результат деятельности, умения называть действия, способствовавшие достижению результата [122].

Методика «Анализ удовлетворенности педагогов и родителей» использовалась и в рамках внутреннего и внешнего мониторинга, включала в

себя анкеты для педагогов М.М. Поташника и анкеты для родителей М.М.Поташника и Г.С. Ковалевой. Вопросы анкеты касались анализа удовлетворенности педагогов и родителей условиями, создаваемыми в школе, изменениями, вводимыми в образовательный процесс.

Методика «Анализ урока». В рамках проведения опытно-экспериментальной работы шло посещение уроков учителей гимназии и других школа города Вологда. Для отслеживания деятельности учителя по формированию универсальных учебных действий в гимназии был разработан лист оценки урока в соответствии с требованиями деятельностного подхода (см. приложение 5).

В процессе опытно-экспериментальной работы использовались как срезные методики, которые повторялись ежегодно, так и методики, которые зависели от этапа формирования РУУД и периода исследования. Например, методика «Анализ урока» наиболее активно использовалась во время практического этапа. Методики «Диктант для работа» и «Почтальон», измеряющие уровень сформированности действий контроля и планирования, применялись на корректирующем этапе, когда шла проверка эффективности использованных педагогических средств.

Таким образом, в ходе опытно-экспериментальной работы мы попытались всесторонне изучить процесс формирования РУУД, обеспечить адекватность и объективность педагогической оценки полученных результатов, эффективности используемых средств и создаваемых условий. В следующем параграфе мы остановимся на характеристике педагогических средств формирования РУУД.

2.2. Педагогические средства формирования регулятивных универсальных учебных действий

В данном параграфе представлены педагогические средства,

прошедшие апробацию в ходе проверки модели формирования РУУД. В настоящее время работа по использованию, совершенствованию педагогических средств продолжается.

В ходе опытно-экспериментальной работы по формированию РУУД в процессе обучения использовались традиционные урочные формы организации учебной деятельности, а также **неурочные формы**: учебные занятия, проектные задачи, консультации, занятия в разновозрастной группе. Указанные неурочные формы были введены в учебный процесс в соответствии с требованиями ФГОС к реализации части, формируемой участниками образовательного процесса, и составили 20% учебного времени. Особенности их использования отражены в технологических картах (см. приложение 6) и конспектах занятий (см. приложение 7). Использование неурочных форм организации учебной деятельности регламентируется «Положением об организации образовательного процесса гимназии» [152], учебно-тематическим планом в рабочей программе педагога (см. приложение 8).

К педагогическим средствам формирования РУУД мы также отнесли **методы и приемы**, направленные на организацию деятельности учащихся по целеполаганию, планированию, прогнозированию, контролю, оценке и рефлексии. В ходе опытно-экспериментальной работы были апробированы методы и приемы, уже известные в педагогической литературе, и разработаны некоторые новые. Общая характеристика данных методов и приемов дана в параграфе 1.2. Приведем примеры их использования.

Методы и приемы формирования действия целеполагания

Создание ситуации успеха и «разрыва» в знаниях. Использование данного метода предполагает выполнение учащимися задания в два этапа. Сначала ученики успешно справляются с практической задачей, которую они хорошо умеют решать (ситуация успеха), а затем им предлагается внешне знакомая задача, но имеющая условия, которые не позволяют решить ее

имеющимся у детей способом, поэтому они формулируют цель получения новых знаний, которые должны помочь научиться решать задачи нового типа. Например, для того чтобы поставить учебную задачу по изучению правописания орфограммы «О-Ё после шипящих», учитель предлагает учащимся объяснить написание слов с ранее изученной орфограммой «Гласные после шипящих». Учащиеся объясняют данные слова, затем учитель просит объяснить правописание слова «шёпот». Возникает дискуссия, в итоге которой учащиеся формулируют цель – узнать правописание новой орфограммы.

Приведем пример использования данного приема на уроках английского языка. При объяснении грамматического материала (отрицательные предложения в прошедшем простом времени – the Past Simple Tense) в 3 классе перед учащимися ставится задача рассказать, что они делали и чего не делали в выходной день. Учащиеся успешно рассказывают о том, что делали и обнаруживают, что не знают, как сказать о том, чего не делали. После этого учащиеся формулируют цель урока.

Данный метод эффективен тогда, когда учащиеся могут адекватно оценивать свои знания и умения, определять границы знаний, контролировать свою деятельность. Таким образом, его можно использовать на этапе формирования учебных действий (второй этап). Для того чтобы учащиеся учились определять границы собственных знаний, применяются следующие *виды заданий*:

- задания с недостающими данными, формирующие умение запрашивать у учителя необходимую информацию;
- задания на группировку объектов в зависимости от способа решения;
- задания-«ловушки», не имеющие решения или имеющие два решения: *об?жать, нравит?ся, плач?* и т.д.;
- несформулированные задания, инструкцию к которым учащиеся составляют самостоятельно.

Погружение в проблему. При использовании данного приема ученики ставятся в ситуацию необходимости принять какую-то позицию, роль и решить проблему или проблемный вопрос. Так на уроке русского языка по теме «Правописание окончаний глаголов» ученикам предлагается решить орфографическую задачу с недостающими данными: *покрывал?* Выявляются разные мнения учеников. В результате дискуссии ставится цель: изучить правописание окончаний глаголов. Для достижения данной цели формулируются задачи: составить алгоритм правописания окончания глаголов, тренироваться в правописании *О, А* в родовых окончаниях глаголов, учиться различать функциональные омонимы (глагол и существительное).

Демонстрация антипримера. Данный прием предполагает анализ учащимися задания, выполненного с ошибками. После их исправления учащимся предлагается сформулировать цель, достижение которой поможет ученикам не допускать подобных ошибок. В частности, на уроке по теме «Учимся писать письма» учитель просит учеников оценить текст письма, составленного неправильно. Ученики разрабатывают критерии оценки текста письма, выявляют недостатки работы. Ставится вопрос: умеем ли мы писать письма? Зачем это нужно уметь делать? Таким образом ученики самостоятельно выходят на цель работы.

Прием ключевых (опорных) слов. Данный прием построен на анализе ключевых слов, связанных с темой и целью урока. Например, на уроке по теме «Речевой жанр – объявление» ученики анализируют слова: *газета, объявление, реклама, продается, срочно, просьба, внимание, гарантируется* и т.д., используя орфографический, грамматический и лексический анализ слов. Перед учениками ставится вопрос: где используются эти слова? В каких жизненных ситуациях мы пишем объявление? Как это сделать правильно?

На уроках английского языка на этапе целеполагания применяются следующие ключевые (опорные) слова:

We shall read...

We shall answer...

We shall make up...

Анализ иллюстративного материала. Данный прием подразумевает формулировку целей урока через анализ иллюстраций по теме.

Например, на уроках английского языка на этапе перехода от изучения лексики к составлению монологического высказывания при изучении темы “Clothing” в 3 классе на доске расположены картинки, изображающие предметы одежды, учащиеся называют их, показывая знание лексики. Учитель организует беседу:

- What is the general word? (Clothing)

- So, what is the topic of our lesson? (Clothing)

Look at the proverb “Everything is good in its season”. Let’s change this proverb. “Every clothing is good in its season”. “What is the aim of our lesson? (We’ll speak about the clothing we wear in different seasons.)

- Yes, we are to make up a topic “Every clothing is good in its season”.

Анализ иллюстраций помогает учащимся сформулировать тему, а затем и цель урока.

Анализ ситуации из жизни, выявляющей значение изучаемого материала и недостаток знаний обучающихся по данной теме.

Используя данный прием, учитель предлагает детям проанализировать жизненную ситуацию, которая демонстрирует практическое значение новых знаний. Представим вариант диалога учителя с учащимися на уроке английского языка во 2 классе по теме «Семья»:

- Представьте себе, к вам приехал друг из Англии. Вам нужно рассказать о своей семье. Сможете ли это сделать? (нет)

- Какие слова нам нужно изучить, чтобы рассказать о своей семье? (мама, папа, сестра, брат и т.д.)

- Какую цель мы поставим перед собой на уроке? / Сформулируйте цель урока.

Методы и приемы формирования действия планирования

Работа с деформированным планом урока. Данный прием можно использовать с учащимися даже 1 класса. Ученикам предлагается восстановить план работы, данный на разрезанных карточках вразбивку. Предложенное задание учащиеся могут выполнять сначала в группах, затем в парах и потом самостоятельно.

Рисуночный план урока или план урока в виде моделей. Данный прием используется на первом этапе, когда учащиеся еще недостаточно хорошо читают, а также при изучении английского языка, где коммуникативные возможности ученика ограничены. Например, были введены рисунки – модели, обозначающие различные виды деятельности: например, значок «книга» означает «чтение», «прямоугольник» - изучение новых слов, «закрашенный прямоугольник» - повторение ранее изученных слов, символ «Gr» - изучение грамматики, символ двух лиц, обращенных друг к другу – работу над диалогом и т.д.

Обучающиеся не только составляют план урока, используя рисунки-модели, но, поскольку в течение урока учитель постоянно обращает их внимание на составленный план, следят за его выполнением, называют следующий этап, анализируют, как прошел предыдущий. План помогает организовать рефлекссию в конце урока. Если план урока есть у каждого ученика на столе, рядом со значками плана обучающиеся могут поставить самооценку деятельности, отметить свои достижения и трудности.

План урока в виде цветовой диаграммы. Такой план урока используется, когда работа идет не по учебнику, а на основе заданий на карточках. Цвета в диаграмме соответствуют цветам карточек. Специальным

цветом помечаются задания повышенной сложности. Ученики, выбирая задание, ориентируются на диаграмму.

Весьма эффективен и другой прием: ученикам предлагается в начале урока изучить содержание карточек, составить индивидуальный план и по нему работать.

Планирование с использованием опорных слов. На первом этапе работы помощь в составлении плана урока оказывают опорные слова, например: «изучить...», «узнать...», «учиться...», «сравнить...», «потренироваться», «закрепить...», «оценить» и т.д.

Планирование с опорой на страницу учебника. Данный прием используется, если урок строится по учебнику. Учитель предлагает обучающимся рассмотреть страницу учебника по данной теме и составить план работы на уроке. Если обучающиеся испытывают затруднения, используются опорные слова.

Работа с листом продвижения. Лист продвижения по заданию (проекту) – это лист, в котором определены этап работы учащихся, начиная с цели работы, заканчивая оценкой. Лист продвижения помогает учащимся упорядочить работу, контролировать свои шаги. Данный лист используется и для фронтальной работы, и для организации работы в группах, когда учащимся необходимо самостоятельно выполнить ряд действий. Лист продвижения в этом случае выполняет не только функцию планирования, но и контроля. Образец листа продвижения представлен в таблице 7.

Таблица 7

Лист продвижения учащихся по заданию

Этап работы	Отметка о выполнении
1. Прочитайте текст	
2. Выделите ключевые слова	
3. Определите основную мысль	
4. Заполните схему «Значение животных в жизни человека»	
5. По схеме подготовьте устное сообщение о роли животных в жизни человека	

Последовательность действий, определенная в листе продвижения, помогает учащимся прийти к правильному ответу и сделать главный вывод.

Форма листа продвижения от этапа к этапу постепенно усложняется. В него добавлялись новые графы: цель задания, критерии оценки, самооценка, оценка учителя, выводы и т.д.

Карта знаний. Карта знаний (синонимы, встречающиеся в педагогической литературе: «карта движения», «образовательный маршрут») – это карта, отражающая предметное содержание и логику его изучения в знаковой форме. При помощи карты знаний организуется коллективно-распределенная деятельность обучающихся по целеполаганию, планированию, обобщению, оценке и рефлексии изученного материала. Таким образом, карта знаний является педагогическим средством, способствующим формированию всех видов РУУД. На характеристике приемов работы с картой знаний мы остановимся более подробно ниже.

Методы и приемы формирования действия прогнозирования

Прогностическая оценка работы. Данное средство используется для формирования адекватной самооценки обучающегося. Прогностическая самооценка осуществляется перед выполнением задания. Ученик должен оценить, как он сможет выполнить данное задание. Далее сравниваются прогностическая оценка и ретроспективная или прогностическая оценка и взаимооценка (оценка другого ученика) или прогностическая оценка и оценка учителя. Примерные вопросы для беседы:

Учитель: - Как ты оценил свою работу? Почему? Сравни прогностическую оценку и ретроспективную.

- Что можно посоветовать ученику? («быть увереннее, верить в свои силы, действовать смелее» или «подучить материал, внимательнее проверять свою работу, сомневаться»).

Прогностическая оценка используется в проверочной работе в специальной форме оценочного листа (см. приложение 9).

После работы обязательно проходит обсуждение: «У кого совпали прогностическая и ретроспективная оценки? Молодцы, эти ученики научились себя оценивать правильно, это умение необходимо, чтобы успешно учиться. У кого совпали ретроспективная оценка и оценка учителя? Вы тоже молодцы» и т.д.

Прогнозирование результатов деятельности. Данный прием используется на этапе или после этапа планирования. Учитель спрашивает: «Как вы считаете, с какими трудностями мы можем встретиться при выполнении данной работы (задания, проекта и т.д.)? Как эти трудности преодолеть? Каких помощников будем использовать в работе? (справочники, словари, Интернет, помощь взрослого и пр.)» и т.д.

Действие прогнозирования формируется в исследовательской деятельности, когда учащиеся прогнозируют результат исследования. Затем организуется обсуждение: оправдался ли прогноз и почему.

Разработка критериев оценки деятельности детей. Критерии оценки выступают ориентиром для учащихся при выполнении задания, являются прогнозом результата, поэтому, на наш взгляд, разработку критериев оценки нужно проводить до начала работы после этапа планирования, когда учащиеся уже понимают, что они будут делать, как, в какой последовательности. Разработка критериев, на наш взгляд, – это прогнозирование результата.

Для того чтобы перейти к разработке критериев, могут использоваться следующие вопросы: «Как мы поймем, что справились с заданием?», «По каким критериям будет оценивать то, что получим?» или «Какой, на ваш взгляд, должна быть идеальная работа?» и т.д.

Так для оценки сочинения учащиеся могут предложить следующие критерии: соответствие теме, последовательность, стройность композиции, выразительность, оригинальность, правильность (речевая, орфографическая, пунктуационная, грамматическая). Для того чтобы подвести учащихся к

формулировке критериев оценки, используется *прием наводящих вопросов*. Например, чтобы сформулировать критерии «стройность композиции», учитель задает следующие вопросы: «Какие части должны быть в тексте? (вступление, основная часть, вывод) Как эти знания нам помогут при написании сочинения? Какой критерий вы бы сформулировали?»

Также использовался *прием демонстрации антипримера*. Чтобы ввести критерий «оригинальность», учитель предлагает сравнить два текста:

Наступила осень. Листья на березе пожелтели. Клен под окном покраснел. Под ногами листопад.	Пришла в гости осень. Береза надела желтый сарафан. Клен под окном раздумячился. Под ногами шуршит золото-пурпурный ковер.
---	--

Примеры вопросов для обсуждения: «Какой текст понравился больше? Почему? Какие недостатки есть у первого текста? Как их исправить? По какому критерию различаются тексты?» и т.д.

Методы и приемы формирования действия контроля

Установка учителя учащимся контролировать свою деятельность.

Для этого используются задания «проверь свою работу по образцу», «проверь работу товарища», «найди ошибки», «заметь ошибку». Применяются разные виды контроля: самоконтроль, взаимоконтроль контроль по образцу, пооперационный контроль. Например, для того чтобы определить спряжение глагола, ученику необходимо выполнить ряд операций: выделить окончание глагола; проверить ударно или безударно окончание глагола; если окончание безударное, надо поставить глагол в форму инфинитива; если окончание ударное, нужно определить спряжение по окончанию. В ходе пооперационного контроля проверяется, как ученик владеет каждой операцией отдельно и намечается коррекционная работа над той операцией, которая вызывает затруднения.

Работа по алгоритму. В изучаемом материале мы старались выделить способы работы с учебным материалом и составить алгоритмы действий. Так

был составлен алгоритм выполнения домашней работы: 1) Прочитай задание. 2) Подчеркни в задании, какие действия необходимо выполнить. 3) Подчеркни понятия, которые нужно знать. 4) Повтори те понятия, которые забыл. 5) Повтори задание. 6) Выполни. 7) Оцени свою работу.

Выполнение действий по алгоритму заставляет учащихся следить за порядком работы, учит детей выполнять операции осознанно, последовательно.

Коллективно-распределенная деятельность по алгоритму в группе.

Часто используется прием отработки алгоритма в группе. Шаги алгоритма распределяются между членами группы. Например, на уроках русского языка во 2 классе может быть организована работа с алгоритмом списывания. Один ученик отвечает за чтение предложения и повторение его по памяти; второй – за поиск орфограмм; третий – за орфографическое чтение и проговаривание, четвертый контролирует, чтобы при списывании члены группы не заглядывали в текст, пятый отвечает за проверку написанного по образцу.

Задания с «ловушками». Данные задания направлены на обучение детей умению контролировать условия решения задачи, находить ошибки, определять границы своих знаний. Используются задания разного типа:

а) *Задания на «разгадывание» мыслей.* Миша загадал слово, в котором 10 букв, а звуков 9, оно называется индивидуальное автотранспортное средство. По лексическому значению отгадок может быть две: автомобиль и машина, но фонетический анализ слова помогает выбрать единственное решение.

б) *«Ловушки», ориентированные на нахождение нового способа действия.* Например, при постановке учебной задачи «Правописание мягкого знака после шипящих на конце наречий» на уроках русского языка в 4 классе ученикам предлагается выполнить следующее задание: «Объясни написание мягкого знака или его отсутствие после шипящих в следующих словах:

поешь, печь, меч, товарищ, вещь, колюч, наотмашь». Как правило, учащиеся успешно справляются с объяснением правописания мягкого знака в существительных, кратких прилагательных, глаголах, но, сталкиваясь со словом «наотмашь», испытывают сложности. На данном этапе работы с заданием ученики должны оценить границы своих знаний и заметить, что правописание мягкого знака после шипящих в наречиях происходит по другому правилу. Чтобы не попасть в «ловушку» ученики должны контролировать условия выполнения задания, в данном случае определять часть речи.

в) *«Ловушки», связанные с лишними данными, с недостающими данными или с неверным исходным условием.* «Определи, что лишнее: *степеней, морей, голубей, учителей*». На первый взгляд, кажется, ни одно слово исключить невозможно. Чтобы подвести детей к правильному решению, учитель предлагает рассмотреть одно из слов в контексте:

Снег сказал:

- Когда я стаю,

Будет ночка голубей,

Потечет, качая стаю

Отраженных голубей.

(С.Я. Козловский)

Становится понятно, что слово *голубей* может быть и существительным и прилагательным, этим оно отличается от других слов.

г) *Задания, которые выполнены с ошибками.* «Найди ошибки в работе другого ученика, исправь их, предложи критерии оценки и оцени его работу: *сомневаться, сомневается, нравится, удивлятся, удивляется* и т.д.»

В данном задании также есть недостающие данные. Правописание «ться» или «тся» в слове «нравиться» зависит от контекста.

д) *«Ловушки»-софизмы.* «Приведи пример слова, в котором 3 слога, 4 гласных». В данном задании заложено заведомо ложное суждение, потому

что в слове количество слогов и гласных звуков одинаково. Таким образом, задания с «ловушками» учат детей контролировать выполнение учебных действий, оценивать границы своих знаний.

Организация учебного диалога «ученик-ученик», полилога между учениками. Реализуя принцип субъектности, педагогам необходимо создавать условия для включения учащихся в активную деятельность. Для этого действия контроля и оценки постепенно передаются учащимся. Им предоставляется возможность самим контролировать и оценивать действия друг друга. Учитель в ходе дискуссии предлагает детям оценивать ответы друг друга, показывая при помощи невербальных средств согласие или несогласие. Используются вопросы: «Кто согласен с учеником?» или «Кто думает по-другому? Оцените ответ ученика». Таким образом, ученики оказываются в условиях необходимости постоянно слушать ответы товарищей, контролировать и оценивать их правильность.

Работа с листом продвижения. Данный прием может использоваться на разных этапах деятельности и выполнять различные функции. В частности, с помощью листа продвижения учащиеся могут контролировать последовательность своих действий. Например, делать отметки о выполнении этапов работы, действий по алгоритму и др.

Методы и приемы формирования действия оценки

В ходе опытно-экспериментальной работы оценка образовательных результатов учащихся осуществлялась по-разному, для этого использовались разные виды оценок:

- в зависимости от вида контроля (текущая оценка – оценка текущих работ; промежуточная оценка – оценка работ учащегося в рамках промежуточной аттестации; итоговая оценка – оценка итоговых работ в ходе итоговой аттестации, проводится по ступеням обучения);
- по способу выражения (качественная и количественная оценка);
- по исполнителю (самооценка, взаимооценка, оценка учителя);

- по времени выполнения (прогностическая, итоговая или ретроспективная).

Для организации деятельности учащихся по контролю, оценке и рефлексии собственных достижений и трудностей целесообразно использовать дополнительные средства фиксации результатов оценочной деятельности, помимо дневников учащегося и тетрадей.

В гимназии результаты контрольно-оценочной деятельности учащихся фиксируются в тетрадях достижений и трудностей или рефлексивных тетрадях учащихся по каждому предмету отдельно. Целями ведения данных тетрадей являются:

- фиксация качественных и количественных результатов ученика по предмету,
- самоанализ и анализ достижений и трудностей ученика,
- осуществление связи педагогов с родителями.

В тетрадь достижений учащихся помещаются:

- стартовые, диагностические, самостоятельные и итоговые работы;
- оценочные листы, в которых фиксируются критерии оценки работы, самооценка и оценка учителя, проводится анализ результатов деятельности, анализ ошибок. Формы оценочных листов могут варьироваться, потому что оценочная деятельность, как и любая другая, должна быть для учащихся интересной, разнообразной (образцы см. приложение 10);
- рефлексия выполненных работ (см. приложение 11);
- работы над ошибками;
- карта знаний по предмету;
- графики, отражающие динамику развития ученика по сравнению с предыдущими периодами (см. приложение 12).

Кроме тетрадей достижений или рефлексивных тетрадей для фиксации личных достижений ученика использовался портфолио. Учебный портфолио ученика представляет собой форму и процесс организации (коллекция, отбор

и анализ) образцов и продуктов учебно-познавательной деятельности школьника, а также соответствующих информационных материалов из внешних источников (одноклассников, учителей, родителей и т.п.), предназначенных для последующего их анализа, всесторонней количественной и качественной оценки уровня обученности учащихся и дальнейшей коррекции процесса обучения.

Опытно-экспериментальная работа показала, что использование средств фиксации достижений и трудностей учащихся позволяет организовать работу учащихся по оценке, контролю и анализу собственной деятельности. Кроме этого, данные средства фиксации помогают наглядно представить результаты обучающихся, дать качественную оценку.

Использование различных средств контроля и оценки результатов обучающихся регламентируется «Положением о системе оценки в образовательном учреждении» и «Положением о портфолио» [150, с. 32-45].

Методы и приемы формирования действия коррекции

Работа над причинами ошибок. Такая работа проводится на учебных занятиях по работе над ошибками. Например, ученик допустил ошибку в слове «листва», написал «лества». Сказать, что это ошибка по невнимательности, означает назвать формальную причину. Для того чтобы выявить объективную причину, учащимся предлагается проанализировать способ написания орфограмм слабых позиций, исходя из которого, можно выделить такие причины ошибок:

- ученик не заметил орфограмму;
- ученик не смог подобрать проверочное слово и написал, как услышал;
- ученик неверно подобрал проверочное слово, например, слово «лес»

вместо «лист».

Анализируя причины ошибок, школьники учатся восстанавливать свой ход мыслей и находить место ошибки. Такая работа способствует формированию действий рефлексии, контроля и коррекции.

Для того чтобы учащиеся научились выделять причины, используются следующие задания:

- исправь ошибки в работе ученика, объясни, что могло быть причиной данных ошибок;
- исправь ошибки в работе ученика, посоветуй, какой материал ему необходимо повторить, изучить;
- задания на выбор ответа.

Сначала данные задания включаются во фронтальную работу, затем групповую, парную и самостоятельную.

Для организации работы над ошибками используются специальные таблицы (см. приложение 13).

Предоставление выбора заданий на этапе коррекции ошибок. Данный прием применяется, когда учащиеся уже могут действовать более самостоятельно и осуществлять осознанный выбор.

Во время работы над ошибками учитель сначала организует анализ ошибок, а затем предоставляет возможность учащимся выбрать задания по устранению ошибок данного типа. Затем организуется обсуждение правильности сделанного выбора. Примерные вопросы: «Какие у тебя были ошибки? Какое задание ты выбрал для устранения своих ошибок? Какие умения ты усовершенствовал, выполняя данное задание? Почему ты выбрал это задание? Правильно ли ты сделал выбор?». Такая работа помогает учащимся делать осознанный, правильный выбор в коррекционной работе.

Задания на выбор правильного ответа. При выполнении данных заданий младшие школьники учатся замечать ошибки в рассуждении других учеников и стремятся не допускать их сами. Приведем пример таких заданий: «Ученики подбирали проверочные слова для слабой позиции в слове «п_ставил». Коля придумал слово «посмотрел», Таня предложила слово «повар», а Антон считает проверочным слово «поле». Кто из них прав? Почему? Посоветуй тем, кто ошибся, что нужно выучить и повторить».

Анализируя данное задание, учащиеся вместе с учителем сначала выделяют операции способа, а именно: найти, в какой морфеме пропущена слабая позиция; подобрать проверочное слово с такой же морфемой в сильной позиции. Далее учащиеся анализируют, в каком шаге алгоритма, кто из детей допустил ошибку: Антон – в определении морфемы, Коля – в определении позиции звука. Затем учащимся предлагается подобрать задания на коррекцию ошибок данного типа или составить свои задания.

Подобные задания, на наш взгляд, способствуют формированию действия коррекции и контроля, так как в ходе их выполнения учащимся необходимо найти ошибки, проанализировать их причины, поставить цель коррекции своих знаний, выбрать задания для устранения ошибок.

Считаем важным остановиться отдельно на характеристике такого педагогического средства, как карта знаний. Данное средство может использоваться на всех этапах формирования РУУД. На наш взгляд, работа с картой знаний способствует формированию всех видов данных учебных действий. В ходе опытно-экспериментальной работы мы попытались выделить различные приемы организации деятельности обучающихся с картой знаний, определить место и время ее использования на уроках, разработать различные виды карт по разным предметам.

Работа по составлению карты знаний была начата нами после проведения стартовой работы, в которую учитель включает задание на «разрыв» в знаниях, подразумевая, что его ученики выполнить не смогут, так как у них недостаточно знаний. Предполагалось, что продвинутые ученики отметят это задание знаком вопроса или знаком «ловушка», что свидетельствует о сформированности действия контроля и умения определять границы своих знаний. При анализе стартовых работ выявляется данное задание, формулируется причина, по которой обучающиеся не смогли выполнить его правильно. Учитель задает вопросы: «Что мы должны узнать? Каких знаний нам не хватает? Как вы думаете, что мы будем изучать в этом

году?» Совместно с обучающимися формулируется проблема или вопросы по теме, которые фиксируются на карте знаний в виде модели, схемы. Далее по мере изучения материала карта знаний наполнялась новым содержанием в виде схем, моделей, таблиц. Стрелками фиксируется ход изучения материала. По опыту педагогов гимназии, карта знаний может находиться только у учителя на доске, в свою очередь каждый ученик может вести собственную карту. В таком случае ученик имеет возможность на карте знаний выполнять самооценку знаний и умений по темам при помощи знаков, цвета и т.д. Например, ученики гимназии используют на карте знаний следующие обозначения: зеленый цвет – «знаю, понимаю материал, могу объяснить», желтый – «знаю, понимаю», красный – «не знаю, не понимаю». Эту информацию анализирует учитель, после чего планирует дифференцированное закрепление по теме и определяет дату проверочной работы.

Приемы работы по карте знаний, обобщенные в ходе опытно-экспериментальной работы, представлены в таблице 8.

Таблица 8

Приемы работы по карте знаний

Приемы работы по карте знаний	Особенности деятельности	Значение приема	Формируемые УУД	Формы организации деятельности
Планирование работы по теме	Формулировка познавательных вопросов по теме, фиксация их в знаковой форме. Ранжирование вопросов по важности	Развитие действия планирования, прогнозирования, познавательного интереса	Регулятивные (планирование), познавательные (логические, моделирование)	Групповая
Работа с деформированной картой знаний	Учащимся выдаются части карты вразбивку. Дети должны восстановить ход изучения	Повторение материала, восстановление логики в изучаемом материале	Регулятивные (рефлексия), познавательные (логические) УУД	Групповая, парная, индивидуальная

	материала, расположить их по порядку			
Составление карты знаний по изученной теме	На обобщающем уроке дети в групповой работе создают карту знаний по теме (можно используя учебник)	Обобщение знаний по теме, развитие действия моделирования	Познавательные (работа с информацией), регулятивные (рефлексия) УУД	Групповая
Самооценка умений	Учащиеся оценивают свои знания и умения по изученному материалу при помощи знаков и символов	Анализ достижений, выявление трудностей, планирование работы по корректировке	Регулятивные УУД (контроль, оценка, коррекция)	Индивидуальная
Повторение ранее изученного материала	Опираясь на карту знаний, обучающиеся рассказывают, что они изучили	Повторение материала, составление устного ответа по теме	Познавательные (логические, работа с информацией), регулятивные (рефлексия) и коммуникативные (составление высказывания) УУД	Фронтальная

Карта знаний на разных этапах учебного года выполняет разные функции. Во время стартовой фазы учебного года она помогает повторить, актуализировать материал прошлого года. На основе данной карты обучающиеся могут составить карту повторения изученного материала, где отражаются темы, которые вызывают затруднение у детей. На этапе закрепления, отработки материала карта знаний играет роль зрительной опоры, помощника в работе. В рефлексивный период изучения материала карта знаний позволяет систематизировать и обобщить изученное.

В опыте совместной деятельности педагогов и обучающихся гимназии использованы разные формы карты знаний:

- карта в виде схемы, отражающей ход изучения материала;

- карта, похожая на географическую карту, где в соответствии с изученным материалом обозначаются «географические объекты». Например, ученики 3 класса спроектировали карту знаний, где были Город Суффиксов, Село Приставок, Деревня Родственных слов и т.д. Такая творческая работа не только позволяет спланировать работу по изучению русского языка, но и способствует развитию фантазии, творчества детей.

Таким образом, карта знаний, на наш взгляд, является эффективным средством, позволяющим формировать и развивать РУУД обучающихся: планирование, прогнозирование, контроль, оценку, рефлексия и коррекцию.

В ходе опытно-экспериментальной работы была проведена **проверка эффективности использованных педагогических средств.**

В целях *оценки эффективности использования неурочных форм* в двух четвертых классах этап закрепления и подготовки к проверочной работе по русскому языку по изученной теме проводился по-разному: в одном классе (контрольная группа) проводились обычные уроки закрепления, в другом (экспериментальная группа) – использовались неурочные формы (проектная задача по разработке заданий проверочной работы, учебные занятия, консультации).

В проверочной работе ученикам контрольной и экспериментальной групп предлагалось выполнить прогностическую самооценку. Было зафиксировано совпадение прогностической оценки и оценки учителя в экспериментальной группе у 75% учащихся, а в контрольной группе – у 50%, хотя в предыдущей работе учащиеся обоих классов демонстрировали одинаковый процент совпадения оценок – 52% и 50% соответственно.

Кроме этого, учащиеся экспериментальной группы справились с проверочной работой более успешно. Качество знаний по проверочной работе в экспериментальной группе составило 78% (в сравнении с качеством знаний за четверть 85%), в контрольной группе – 65% (в сравнении с качеством знаний за четверть 87%).

По результатам данного эксперимента была проведена математическая обработка результатов при помощи параметрического критерия t-Стьюдента для независимых выборок. Было установлено, что стартовые возможности обеих групп учащихся одинаковы, так как различия по показателю «качество знаний за четверть» не являются статистически значимыми: значение критерия $t=-0,94$ на уровне значимости $p>0,05$. По показателю «качество знаний по проверочной работе» были установлены статистически достоверные различия между результатами контрольной и экспериментальной групп - значение критерия $t=3,76$ на высоком уровне значимости $p\leq 0,001$.

Кроме этого данный эксперимент показал необходимость совершенствования контрольно-измерительных материалов для повышения объективности оценивания предметных результатов учащихся.

Таким образом, проведенная диагностика показала, что неурочные формы организации учебной деятельности являются эффективным средством формирования РУУД, так как они позволяют разнообразить и расширить образовательное пространство учащихся и способствуют формированию и развитию ученической инициативы и самостоятельности, что благоприятно сказывается на формировании предметных умений младших школьников.

Оценка эффективности работы над причинами ошибок проводилась в двух третьих классах. В течение четверти работа над ошибками в экспериментальном классе велась с анализом причин ошибок, использовались такие методы, как индивидуальная беседа, дискуссия, задания на выбор правильного ответа, «исправь ошибки». При работе над ошибками использовалась таблица с графой «причина ошибки». В контрольном классе работа над ошибками велась традиционно: дети исправляли ошибки и выполняли подобные задания. В конце четверти была проведена срезовая работа, в которую были включены все типы заданий, в

которых более 10% учащихся допускали ошибки. Результаты эксперимента представлены в таблице 9.

Таблица 9

**Результаты проверки эффективности работы
над причинами ошибок**

задания / класс	% учащихся допустивших ошибки	
	3«а» экспериментальная группа	3«б» - контрольная группа
1 задание в начале эксперимента	60%	75%
1 задание в конце эксперимента	35%	52%
2 задание в начале эксперимента	65%	70%
2 задание в конце эксперимента	20%	43%
3 задание в начале эксперимента	50%	50%
3 задание в конце эксперимента	10%	20%

Сравнивая полученные результаты в экспериментальной и контрольной группе с помощью непараметрического критерия U-Манна-Уитни, мы установили, что процент ошибок, допускаемых учащимися в экспериментальной группе статистически достоверно ниже процента ошибок учащихся контрольной группы - значение критерия $U=12,000$ при уровне достоверности различия $p \leq 0,05$.

Таким образом, эксперимент подтвердил эффективность работы над причинами ошибок. Учащиеся, анализируя не только суть ошибки, но и причину ее появления, в дальнейшем таких ошибок допускали меньше. Работа над причинами ошибки позволяет учащимся провести анализ хода своих мыслей и выявить место затруднения. Данная работа формирует у детей действие контроля и коррекции.

Влияние *использования карты знаний на уровень сформированности РУУД* фиксировалось с помощью экспертного наблюдения.

В 4«а» классе учитель в течение года систематически работал с картой знаний, в 4«б» классе учитель использовал ее только на начальном этапе и не возвращался к ней в течение года. Экспертное наблюдение проводилось в

ходе посещения уроков заместителем директора, педагогами, психологом (таблица 10).

Таблица 10

Результаты проверки эффективности работы с картой знаний

Основания для сравнения	Контрольная группа (4«б» класс)	Экспериментальная группа (4«а» класс)
на этапе целеполагания	Нуждаются в наводящих вопросах, ждут предложений от учителя, активно откликаются на них	Быстро восстанавливают логику изучения материала, ориентируются в определении последовательности содержания, инициативны в выборе индивидуального плана
на этапе выделения критериев оценки	Делают самостоятельно	Делают самостоятельно
на этапе рефлексии	Проводят рефлексия своих знаний по выделенным учителем критериям	Дают содержательную оценку знаний, отмечают свое продвижение в учебном материале
при выборе темы проектной деятельности	Самостоятельно не связывают предметные знания с проектом	Активнее выбирают темы для проектов, формулируют цель более глубокого изучения материала

Экспертное наблюдение показало, что работа по карте знаний способствует формированию действия целеполагания и планирования, помогает удерживать учебную задачу и осуществлять содержательную рефлексия. Учащиеся экспериментальной группы проявляли интерес к изучаемому предмету и выбирали темы проектов, связанные с изучаемым материалом.

Вологодским институтом развития образования в рамках внешнего контроля хода реализации ФГОС НОО проведена **диагностика действия целеполагания** [122]. Нам удалось сравнить результаты данной диагностики учащихся гимназии и учащихся другой школы повышенного уровня (лицей) г. Вологда (таблица 11).

Таблица 11

**Результаты диагностики действия целеполагания у учащихся
гимназии и лицея**

показатель	Лицей, 2013-2014 учебный год (% учащихся)		Гимназия, 2013-2014 учебный год (% учащихся)	
	4«а»	4«б»	4«а»	4«б»
Умение удерживать цель учебного занятия	52%	70%	100%	90%
Умение выделять результат деятельности	33,5%	60%	79%	57%
Умение называть действия, способствовавшие достижению результата	15%	20%	52%	70%

В результате сравнительного анализа выявлено, что учащиеся гимназии осваивают действие целеполагания более успешно, они удерживают цель урока, умеют выделять результат деятельности и анализировать, какие действия способствовали достижению результата, что говорит об эффективности использованных педагогами методов и приемов по формированию данного учебного действия.

Для определения эффективности методов и приемов по **формированию действий контроля, оценки и рефлексии**, а именно способности учащихся отличать известное от неизвестного, использовалась методика «Диктант для робота» (авторы М.П. Романеева, Л.А. Суховерша, Г.А. Цукерман). Учащимся было дано задание написать слова в две группы, в первую – с изученными орфограммами, во вторую - с неизученными, обозначая пропусками место в слове, которое проверить нельзя. Данная методика была апробирована в течение двух лет в классах гимназии, в качестве контрольной группы был выбран гимназический класс МОУ «СОШ № 8» г. Вологда.

По мнению авторов методики, если ученик все слова написал без пропусков, это означает, что у ребенка еще на начала развиваться способность к орфографической рефлексии, способность ставить новые орфографические задачи [219, с.23]. Результаты представлены в таблицах 12, 13.

Таблица 12

**Результаты по методике «Диктант для робота»,
1 год эксперимента**

Уровень выполнения задания	Экспериментальный класс		Контрольный класс
	2 А гимназии №2, %	2 Б гимназии №2, %	2 А 8 школа, %
0-й уровень	11	4	52
1-й уровень	54	67	31
2-й уровень	35	29	17

Таблица 13

**Результаты по методике «Диктант для робота»,
2 год эксперимента**

Уровень выполнения задания	Экспериментальный класс		Контрольный класс
	3 А гимназии №2, %	3 Б гимназии №2, %	3 А 8 школа, %
0-й уровень	7	4	48
1-й уровень	55	65	32
2-й уровень	38	31	20

Исследование показало, что у учащихся гимназии более успешно формируются действия контроля, оценки и рефлексии. Учащиеся удерживают задачу дифференцировать написания слов, более успешно справляются с заданиями на определение границ знаний. Также это свидетельствует об осознанности действия письма, которая в свою очередь указывает на уровень саморегуляции учащихся.

Для *диагностики развития мышления, умений работать по инструкции и составлять внутренний план действий* использовалась методика «Почтальон» А.З. Зака, решение задач в наглядно-образном плане. Результаты представлены в таблицах 14,15.

Таблица 14

Результаты по методике «Почтальон», 1 год

Показатель	Исследуемые классы		Контрольный класс
	2 А гимназии №2, %	2 Б гимназии №2, %	2 А 8 школа, %

Решили все 3 задачи	15	17	13
Решили 2 задачи	30	24	17
Решили 1 задачу	40	36	17
Ни одной	15	23	52

Таблица 15

Результаты по методике «Почтальон», 2 год

Показатель	Исследуемые классы		Контрольный класс
	3 А гимназии №2, %	3 Б гимназии №2, %	3 А 8 школа, %
Решили все 3 задачи	20	20	14
Решили 2 задачи	35	34	27
Решили 1 задачу	45	26	27
Ни одной	0	10	32

Ошибки допустили те дети, которые действуют эмпирически (методом проб), то есть не планируют свои шаги. Среди учеников гимназии больше тех, кто действовал по плану, продумывал ход рассуждения. Можно сделать вывод, что у гимназистов более успешно развиваются навыки планирования при решении трудных задач.

Подобным образом была проведена проверка и других средств формирования РУУД, сделан вывод об эффективности использованных форм организации учебной деятельности, методов и приемов формирования РУУД. В ходе исследования выявлена взаимосвязь формирования РУУД и действия рефлексии.

Кроме этого, в ходе опытно-экспериментальной работы изучалось отношение учащихся к использованным педагогическим средствам. В анкете четвероклассника (см. приложение 14) ученикам предлагалось ответить на вопросы о выборе способа подготовки к проверочной работе, об отношении к работе с картой знаний, видам заданий на уроке. По результатам анкетирования 90% учащихся выбрали неурочные формы подготовки к проверочной работе (учебное занятие, проектирование заданий проверочной работы, консультацию). 87% учащихся считают работу с картой знаний

полезной и интересной, 100% четвероклассников предпочитают задания с «ловушками» обычным заданиям. Таким образом, использованные педагогические средства эффективно влияют на формирование положительного отношения учащихся к школьным занятиям.

В данном параграфе мы попытались обратить внимание на педагогические средства формирования РУУД, используемые в различных формах организации образовательного процесса, но ряд средств носят комплексный характер, так как оказывают влияние на формирование всех видов учебных действий. К ним относятся взаимодействие в разновозрастной группе, исследовательская и проектная деятельность. Остановимся на характеристике способов их использования.

2.3. Разновозрастное взаимодействие как средство развития РУУД младших школьников

В ходе опытно-экспериментальной работы, учитывая большую образовательную эффективность занятий в разновозрастных группах, мы объединяли разные классы младших школьников в зависимости от содержания изучаемого материала, педагогических целей и запросов самих учащихся. Использовались разные способы организации взаимодействия в разновозрастной группе:

- сотрудничество старшего ученика с группой младших,
- сотрудничество старшего ученика с младшим в паре,
- работа старшего ученика в роли наблюдателя и эксперта проектной деятельности младших учеников,
- проектная деятельность в разновозрастной группе на всех этапах проекта, на отдельных этапах и ситуативно и др.

Выбор способа организации взаимодействия зависел от нескольких обстоятельств: целей занятия, целей педагога, уровня самостоятельности

учащихся, содержания изучаемого материала, условий для организации проектной деятельности в образовательном учреждении, количества детей в классе и т.д.

Наиболее типичным, на наш взгляд, является способ, при котором старший и младший ученик работают в паре. В этом случае на учебном занятии за каждой партой размещаются «учитель» - старший ученик 3-5 класса и его ученик младшего класса и между ними разыгрывается мини-урок. Эффективность данного занятия зависит от степени подготовленности «учителя», поэтому к занятию в разновозрастной группе старшие школьники готовятся заранее. Они вспоминают материал, который в данный момент изучают их будущие ученики, продумывают вместе со своим учителем план занятия, готовят карточки, прорабатывают задания, разыгрывают ситуации общения с «учеником». Как правило, такая подготовка занимает 1-2 урока.

На основе многолетней практики проведения занятий в разновозрастной группе нами определены следующие **этапы**:

1 этап - планирование предметного материала. Определение тем учебных занятий в разновозрастной группе, времени их проведения, места в предметном материале. Включение занятий в календарно-тематическое планирование.

Следует учесть, что организация взаимодействия в разновозрастной группе целесообразна там, где есть совпадение учебного материала между параллелями по данному предмету, для того чтобы на занятии в разновозрастной группе учащиеся прорабатывали то содержание, которое для них в данный момент актуально. Например, разновозрастное взаимодействие эффективно при изучении темы «Повторение» в начале и конце года. В русском языке для данного вида занятий подходят темы по орфографии, потому что данный материал изучается в школьных программах по спиральному принципу.

2 этап - совместное проектирование занятия учителями младшего и старшего класса: формулировка целей занятия, определение типа занятия, выделение этапов, отбор дидактического материала, продумывание способов рефлексии занятия.

3 этап - подготовка учеников к разновозрастному занятию. Подготовка старших учеников - это один из самых трудных и важных этапов, потому что от их школьников будет зависеть эффективность занятия в разновозрастной группе.

На подготовительном этапе старшие ученики с помощью учителя формулируют цели своей работы в роли учителя: «научиться объяснять материал; помогать младшему ученику, не подсказывая; попробовать свои силы в роли учителя» и т.д. Далее они узнают, что на данный момент изучают младшие учащиеся, что они уже знают, а что им еще неизвестно. Можно предложить просмотреть учебники младшего класса, типы заданий. В ходе беседы формулируется тема и цель учебного занятия в разновозрастной группе. Например, цель учебного занятия во 2-4 классах по теме «Способы проверки орфограмм слабых позиций» была сформулирована четвероклассниками так: «Совершенствование умений по проверке орфограмм слабых позиций». Далее учитель просит учащихся 4 классов конкретизировать данную цель до серии задач. Ключевой вопрос - «Что мы должны сделать, чтобы достичь данной цели?» Формулируются задачи: «1) Выяснить, какие операции входят в способ проверки орфограмм слабых позиций. 2) Определить уровень владения операциями способа проверки слабых позиций учеников 2 класса. 3) Выявить ошибки, поработать над их устранением. 3) Выполнить задания на совершенствование способа». На данном этапе формируется действие целеполагания.

После определения цели и задач начинается этап планирования занятия. Учитель может предложить учащимся составить план в группах или использовать деформированный план. План обсуждается, и старшие ученики

фиксируют его в виде конспекта урока или листа продвижения по занятию, которыми будут пользоваться на учебном занятии в разновозрастной группе.

После того как этап планирования завершен, происходит подбор или составление заданий. Можно использовать разные приемы:

- работа в группах (каждой группе дается определенное умение, на которое составляется задание);
- подбор заданий из предложенных (учащиеся выбирают задания и обосновывают свой выбор);
- недоформулированные задания (в заданиях не хватает или инструкции, или содержательного материала - ученикам необходимо дополнить задания).

В такой работе формируется действие оценки, а именно умение определять границы знаний и умений будущих учеников, потому что старшие ученики постоянно соотносят содержание заданий с тем, что изучают и знают их «ученики».

Как правило, учебное занятие в разновозрастной группе включает в себя диагностический этап, поэтому на подготовительном уроке старшим ученикам необходимо сформулировать критерии оценки умений младших учеников. Они формулируются, исходя из предметного содержания занятия. Подбирая задания, формулируя цель и задачи, старшие ученики уже имеют достаточное представление о том, какие умения младших можно и нужно оценить. Например, на уроке по способам проверки орфограмм оценивались следующие умения второклассников: замечать орфограммы слабых позиций, подбирать проверочные слова, различать проверяемые и непроверяемые написания, находить и исправлять ошибки. Оценка фиксировалась в оценочном листе (таблица 16).

Таблица 16

Оценочный лист для учебного занятия в разновозрастной группе

Критерии оценки	Прогноз-	Итоговая	Оценка
-----------------	----------	----------	--------

	оценка	самооценка	«учителя»
Замечать орфограммы слабых позиций			
Подбирать проверочные слова			
Различать проверяемые и непроверяемые написания			
Находить и исправлять ошибки			

Критерии оценки нужны и для оценки работы старших учеников. Для того чтобы учащиеся их самостоятельно сформулировали, учитель задает ряд вопросов, например: «Как мы поймем, что с работой учителя справились?» или «Что мы должны уметь делать, чтобы справиться с ролью учителя?» и др. Могут быть сформулированы следующие критерии: умение задавать вопросы; умение объяснять, не допуская подсказок; умение замечать и исправлять ошибки и др. Работа над критериями оценки учит детей контролировать и оценивать свою деятельность.

Далее при подготовке к занятию в разновозрастной группе необходимо предложить учащимся спрогнозировать, какие этапы и виды работы могут вызвать затруднения. Учащиеся, как правило, называют такие затруднения: «ученик не поймет, что я у него спрашиваю», «я боюсь пропустить ошибку ученика», «ученик не поймет, что я объясняю». Для того чтобы поработать с данными затруднениями, необходимо разыграть диалоги будущего занятия. При этом роль младшего ученика лучше выполнить учителю, так как учитель может предугадать ход его мыслей. Данная работа формирует действия контроля, саморегуляции, прогнозирования.

Важно отметить, что младшие ученики тоже готовятся к разновозрастному занятию: формулируют личные и предметные цели, повторяют пройденный материал, готовят вопросы старшим учащимся.

4 этап - выбор пар для занятия в разновозрастной группе. На данном этапе учителя старшего и младшего классов составляют разновозрастные пары учащихся для работы на учебном занятии. При этом учитываются

успеваемость учащихся, степень самоорганизации, индивидуальные особенности.

5 этап - проведение занятия. Структура занятия будет зависеть от его типа. В практике гимназии № 2 г. Вологда опробованы учебные занятия в разновозрастной группе следующих типов.

Учебное занятие-диктант. При подготовке к такому занятию старшие ученики составляют текст диктанта или анализируют готовый текст, выделяют орфограммы, предполагают, какие трудности могут возникнуть у учеников во время диктанта. Перед старшими учениками ставится задача – помочь своему «ученику» написать текст без ошибок, не допуская подсказок, для этого перед записью предложения задать все орфографические вопросы, с тем чтобы «ученик» написал все правильно. В такой работе формируется умение учащихся прогнозировать трудности другого ученика, контролировать и оценивать его деятельность.

Кроме вопросов по диктанту старшие ученики готовили младшему товарищу теоретические вопросы, грамматические задания.

Учебное занятие контроля и оценки. В ходе опытно-экспериментальной работы на занятии в разновозрастной группе проведена апробация пооперационного контроля способа выполнения учебного действия. Для этого предметное действие разбивается на отдельные операции (умения). Данные умения фиксируются будущими «учителями» в оценочном листе. Далее подбираются задания, выполнение которых на занятии в разновозрастной группе позволит проверить, как ученик младшего класса владеет каждой конкретной операцией, в чем он испытывает трудность, какое умение предстоит отработать. Такая работа имеет большое значение и для обобщения изученного материала старшими учениками, и для диагностики затруднений учеников младшего класса.

Например, на занятии в разновозрастной группе в 3-5 классах по теме «Правописание безударных окончаний глагола» пятиклассники провели

проверку и оценку умений третьеклассников по следующим критериям и зафиксировали результаты в оценочном листе (таблица 17).

Таблица 17

Оценочный лист для пооперационного контроля на учебном занятии в разновозрастной группе

Умения	Прогностическая оценка	Самооценка	Оценка «учителя»
1)замечать безударное окончание глагола			
2)поставить глагол в форму инфинитива			
3)определять спряжение глагола по инфинитиву			
4)выбрать букву для обозначения безударного окончания глагола			

В оценочной таблице используются значки «+» - знает, « - » - не знает, «?» - сомневается.

После занятия контроля-оценки учитель младшего класса получает важную информацию о том, какие умения учеников требуют доработки, и мог организовать коррекцию знаний в соответствии с выявленными трудностями. Использование пооперационного контроля позволяет развивать умение учащихся контролировать свою деятельность и выполнять предметные действия более осознанно и последовательно.

Учебное занятие по работе над ошибками. Накануне такого занятия в младшем классе проводится диктант или проверочная работа. Ее до урока проверяют старшие ученики, выявляют ошибки, готовят задания на устранение ошибок, хорошо справившимся ученикам подбирают задания повышенной сложности. Учитель оказывает помощь старшим ученикам, проверяет точность исправления ошибок в работе, правильность подбора заданий. На самом занятии старшие ученики помогают своим подопечным найти ошибки, выявить их причины, поработать над устранением ошибок. Такая работа имеет большое значение в формировании действий контроля,

оценки, коррекции, постановки целей по устранению ошибок, планированию коррекционной работы.

Учебное занятие по изучению нового способа. На занятии данного типа ученики старшего класса показывают младшим образец выполнения того или иного способа и организуют работу по его отработке.

Учебное занятие такого типа было проведено в 3-5 классах по изучению алгоритма орфографического списывания. Для того чтобы пятиклассники сами прочно усвоили данный алгоритм и потренировались в применении его на практике, им предстояло на занятии в разновозрастной группе рассказать суть алгоритма «ученикам», показать, как он используется, и предложить текст для списывания. При этом в текст специально были включены орфограммы и пунктограммы, не знакомые третьеклассникам, и пятиклассникам предстояло объяснить их своим «ученикам».

Учебное занятие по конкретизации способа. На подобном занятии ставится цель – выявить трудности учащихся в овладении тем или иным предметным способом действий и поработать над его конкретизацией. Для этого в начале занятия проводится диагностический этап, выявляются затруднения младших учеников, затем им предоставляется возможность выбора задания и помощника для устранения ошибок.

Как показал опыт проведения подобных занятий, учащиеся имеют возможность работать в своем темпе по индивидуальному плану, составленному в соответствии с выявленными трудностями и достижениями (таблица 18).

Таблица 18

Направления деятельности учащихся по индивидуальному плану

Коррекция знаний - работа по устранению ошибок	Задания повышенной сложности	Группа «прорыва» - выход за границы знаний, организация «квазиисследования» на уроке
--	------------------------------	--

В группе прорыва работают ученики, которые уже усвоили материал и на диагностическом этапе не допустили ошибок. Им предлагается под руководством старшего ученика «открыть» новые знания. Образец задания для группы прорыва представлен в конспекте занятия в разновозрастной группе в приложении 15.

Работая по индивидуальному плану, дети учатся оценивать свои знания и умения, соотносить свои возможности с уровнем задания. Такая работа формирует самостоятельность учащихся.

6 этап – рефлексия занятия в разновозрастной группе.

На данном этапе дети анализируют характер взаимодействия друг с другом. Так как цель взаимодействия в разновозрастной группе – определение границ взрослости старших учеников, ученикам предлагается ответить на вопросы: «Что я могу?», «Чему еще надо поучиться?». В ходе опытно-экспериментальной работы был апробирован анализ занятия в разновозрастной группе в разных формах: беседа, опрос, анкета, рефлексивное сочинение-рассуждение.

Для опроса используются следующие вопросы:

- Что тебе понравилось на занятии в разновозрастной группе?
- Что тебе удалось сделать из того, что планировал?
- Какие трудности встретились в твоей работе?
- Как ты считаешь, чему ты научился на таких занятиях?

Также для анкеты может применяться метод незаконченных предложений:

Я хотел на занятии...

Сегодня на занятии я сумел...

Я заметил свои трудности в...

Мои надежды (планы) сегодня на занятии ...

Важно отметить, что заполняют эту анкету и старшие ученики, и младшие. Старшие определяют свои трудности, связанные с работой в роли

учителя, младшие ученики анализируют свое продвижение в учебном материале и отмечают, что получилось, а над чем надо поработать.

После занятия в разновозрастной группе учащимся предлагается необычное домашнее задание, например, написать сочинение «Оценка работы моего «учителя», «Мои пожелания ученику («учителю»)», «Размышления после занятия в разновозрастной группе» и так далее. Конспект занятия в разновозрастной группе представлен в приложении 15.

Работая в разновозрастной паре или группе, учащиеся обретают умения ставить и удерживать цель, планировать и действовать по плану, контролировать и оценивать. Для того чтобы доказать этот факт, мы соотнесли этапы взаимодействия в разновозрастной группе и виды РУУД (таблица 19).

Таблица 19

**Этапы взаимодействия в разновозрастной группе
и виды РУУД**

Этап взаимодействия в разновозрастной группе	РУУД, формируемые у обучающихся, работающих в роли учителя	РУУД у обучающихся, работающих в роли ученика
1.Подготовительный (подготовка к занятию в разновозрастной группе)		
1.1.Повторение изученного материала	Самоконтроль и самооценка умений по теме	Самоконтроль и самооценка умений по теме
1.2.Формулировка целей занятия в разновозрастной группе	Целеполагание	Целеполагание
1.3.Выбор заданий для занятия в разновозрастной группе	Контроль, оценка, саморегуляция	-
1.4.Составление плана урока	Планирование	-
1.5.Определение критериев оценки эффективности урока	Контроль и оценка	Контроль и оценка
1.6.Прогнозирование возможных трудностей урока	Прогнозирование	Прогнозирование
1.7.Разыгрывание учебных ситуаций занятия в разновозрастной группе	Прогнозирование, саморегуляция	Прогнозирование, саморегуляция
2. Основной этап (занятие в разновозрастной группе)		
2.1.Целеполагание	Целеполагание	Целеполагание
2.2.Планирование	Планирование	Планирование

2.3.Диагностика умений ученика	Контроль и оценка	Самоконтроль и самооценка
2.4.Составление индивидуального плана	Планирование, прогнозирование, оценка	Планирование, прогнозирование, самооценка
2.5.Работа по индивидуальному плану	Саморегуляция, контроль, планирование	Саморегуляция, самоконтроль
2.6.Контроль и оценка работы	Контроль и оценка	Самоконтроль
2.7.Коррекция	Коррекция	Коррекция
2.8.Рефлексия	Оценка	Самооценка
2.9.Выбор домашнего задания	Планирование, прогнозирование	Планирование, прогнозирование
3.Рефлексивный этап (подведение итогов занятия в разновозрастной группе)		
3.1.Оценка результатов занятия по критериям	Контроль и оценка, самоконтроль и самооценка	Самооценка, оценка деятельности младшего подростка в роли учителя
3.2.Анализ достижений и трудностей	Самооценка	Самооценка
3.3.Постановка целей и задач дальнейшего саморазвития	Целеполагание	Целеполагание

Таким образом, в ходе взаимодействия в разновозрастной группе активно формируются и развиваются все виды универсальных учебных действий, но особенно регулятивные, так как именно они позволяют ученику выполнять функции учителя и управлять не только своей деятельностью, но и деятельностью другого.

В подтверждение выше изложенного мы также провели **оценку эффективности использования взаимодействия в разновозрастной группе** в процессе формирования РУУД. В двух четвертых классах обобщение и закрепление по теме «Грамматические значения частей речи» было организовано по-разному. Учащиеся 4«а» класса – экспериментальной группы - выступили в роли учителей третьеклассников на разновозрастном учебном занятии по смежной теме «Грамматические значения окончаний слов-предметов и признаков». В контрольной группе 4«б» класса был проведен обычный урок, после чего учащимся было предложено заполнить анкету: 1) Сформулируйте тему прошедшего урока. 2) Назовите цель урока. 3) Перечислите основные этапы урока. 4) Оцените на линейке самооценки

степень своей активности на уроке. Анализ анкет показал, что 100% учащихся экспериментальной группы смогли указать тему и цель урока, 95% правильно воспроизвели этапы урока. В контрольной группе 83% указали тему, 75% - цель урока и только 54% смогли перечислить этапы урока. Данный эксперимент показал, что работа в роли учителя в условиях разновозрастного взаимодействия является стимулирующим фактором для развития саморегуляции учащихся. Далее была предложена анкета для младших учеников. Третьеклассники отвечали на вопрос «Какую помощь оказал тебе твой учитель-четвероклассник?» Ученики назвали следующие действия старшего ученика: «помог определить цель урока», «исправил мои ошибки», «помог выбрать задание на мои ошибки», «оценил мои умения», «проверил мою работу», «объяснил правило» и т.д. Данные ответы говорят об адекватности действий четвероклассников при выполнении роли учителя на разновозрастном учебном занятии. Таким образом, мы попытались доказать значение разновозрастного взаимодействия в процессе формирования РУУД.

В ходе опытно-экспериментальной работы наряду с положительным влиянием разновозрастного взаимодействия на формирование РУУД мы выявили ряд проблем, связанных с его организацией. Во-первых, опытно-экспериментальная работа показала, что подготовка, проведение и рефлексия занятия в разновозрастной группе занимают несколько часов учебного времени. Поэтому учебные занятия в разновозрастной группе должны быть включены в рабочую программу педагогов. Место и время их проведения определялось в процессе совместного обсуждения учителей старшего и младшего классов и утверждалось на заседании методического объединения или кафедры.

Кроме этого, организация взаимодействия в разновозрастной группе - требующий немалого времени и достаточно энергозатратный процесс. Однако опыт показывает, что по мере овладения данной технологией и

накоплением дидактических материалов для занятий в разновозрастной группе «времязатратность» и энергозатратность процесса подготовки взаимодействия в разновозрастной группе снижается, что позволяет более активно его использовать.

Следующим риском взаимодействия в разновозрастной группе является «некачественная» работа старших учеников, связанная с пропуском ошибок, подсказками, выполнением того или иного задания за «ученика». Для минимизации данного риска необходимо было обеспечить качественную подготовку старших учеников к работе. В данном случае может использоваться такой прием, как разыгрывание ситуаций занятия в разновозрастной группе, проговаривание диалогов, запись ключевых вопросов. Также использовались «ключи» с ответами заданий, чтобы старшие ученики могли проверить себя после взаимопроверки. Кроме этого, для повышения эффективности занятия в разновозрастной группе была введена роль ученика-наблюдателя, выбранного из числа наиболее успешных учащихся или из числа старшеклассников, который наблюдал за работой пар в ходе урока, оказывал помощь старшим ученикам, оценивал их работу по критериям: отсутствие пропуска ошибок, отсутствие подсказок, четкость задаваемых вопросов, адекватность оценок и т.д. Роль наблюдателя, эксперта, помощника также выполнял учитель.

Для организации взаимодействия в разновозрастной группе необходимо тесное сотрудничество учителей старшего и младшего классов. Оно осуществляется и на этапе планирования данных занятий в начале учебного года, и на этапе проектирования и проведения занятия, и в ходе рефлексии. Взаимодействие педагогов имеет большое значение, так как способствует выработке единых критериев оценки деятельности учащихся, обеспечивает преемственность в обучении. Таким образом, одним из условий формирования РУУД является согласованность действий педагогов.

2.4. Формирование РУУД в процессе исследовательской и проектной деятельности

В ходе опытно-экспериментальной работы важным средством формирования РУУД являлась исследовательская и проектная деятельность. Данные виды деятельности включают в себя этапы целеполагания, планирования, прогнозирования, контроля и оценки, поэтому способствуют формированию данных учебных действий. Поэтому работая над проектом или проводя исследование, учащиеся приобретают умения ставить цель, конкретизировать ее до совокупности задач, планировать деятельность, распределять обязанности, а также соотносить результаты проекта и гипотезу, контролировать свою деятельность, оценивать ее и вносить коррективы, так как указанные учебные действия включены в этапы исследовательской и проектной деятельности. Кроме этого в ходе исследовательской и проектной деятельности формируются все виды универсальных учебных действий, что подтверждается в приложении 16.

Исследовательская деятельность наиболее часто использовалась в урочной деятельности, так как в учебно-методическом комплекте Д.Б.Элькониной и В.В. Давыдова заложена идея «квазиисследования» и этап изучения материала включает в себя организацию деятельности учащихся по поиску нового знания. Исследовательская деятельность включалась в учебный процесс на всех уроках учебного плана, начиная с первого этапа. Например, в 1 классе на уроках русского языка ученики решали исследовательские задачи: «Чего больше: звуков или букв?», «Как обозначается звук Й?» В 3 классе на уроке английского языка было проведено исследование по теме «Русский Новый год и английское Рождество: одинаковые или разные? (Are they similar or different?)» и т.д.

Включение в урок проектной деятельности было педагогической проблемой, так как не все современные учебники и методические пособия предполагают организацию проектов и проектных задач, поэтому в ходе опытно-экспериментальной работы были определены и апробированы различные виды проектов и проектных задач. Приведем примеры тем групповых проектов, разработанных и апробированных на уроках в гимназии (таблица 20).

Таблица 20

Темы урочных групповых проектов

Предмет учебного плана	Тема, класс	Проблемный вопрос	Продукт
Окружающий мир	Животный мир, 3 класс	Каким должен быть идеальный зоопарк? Как сделать удобной жизнь животных в зоопарке?	Модель идеального зоопарка
Окружающий мир	Животный мир, 3 класс	Как сохранить редких животных нашего леса?	Странички Красной книги области, района или правила поведения в лесу
Русский язык	Слова-синонимы, 2 класс	Как избежать повтора слов в сочинении?	Словарь синонимов
Русский язык	Проверка безударной гласной родственными словами, 2 класс	Как правильно и быстро проверить безударный гласный?	Словарь родственных слов
Русский язык	Словарные слова, 2 класс	Как запомнить словарные слова?	Словарь «Запоминай-ка»
Литературное чтение	О всякой живности, 2 класс	Почему к некоторым животным люди относятся с неприязнью?	Текст от лица животного обращение к людям (книжка, газета и т.д.)
Литературное чтение	Устное народное творчество. Загадки, 3 класс	Обо всех ли животных есть загадки?	Сборник загадок о редких видах животных (описание данного проекта см. в приложении 16)
Русский язык	Текст-описание, 4 класс	Как помочь брошенным животным?	Объявление «Ищут добрых хозяев»

В некоторых случаях урочный проект имел продолжение во внеурочной деятельности. Так, после создания словаря словарных слов у

учащихся появилась идея провести «Парад словарей». Характеристика внеурочных проектов представлена в таблице 21. Кроме этого, с первого класса были введены индивидуальные проекты, которые учащиеся выполняли в течение всего учебного года под руководством педагога и родителей. Примеры индивидуальных проектов приведены в таблице 22.

Организация исследовательской и проектной деятельности позволила создавать условия для формирования и развития самостоятельности учащихся, их саморегуляции, действий целеполагания, планирования, прогнозирования, контроля и оценки.

Как показала опытно-экспериментальная работа, наибольшую сложность в организации исследовательской и проектной деятельности младших школьников представляет проблема удержания цели учениками, особенно если это проект долгосрочный. Учащиеся начальной школы с низкой самоорганизацией могут «забывать» про свою работу, не всегда доводят дело до конца.

Для решения данных проблем выявлены следующие условия:

1) Предоставление учащемуся свободы выбора предметной области, темы исследования или проекта. Учителю необходимо учитывать интересы ученика. Для того чтобы изучить данные интересы, в гимназии использовали методику, которую называли «Вопросы волшебнику (ученому)», где предложили детям представить, что они встретили волшебника (ученого), который может ответить на любой интересующий их вопрос и попросили сформулировать эти вопросы. Дети задавали вопросы «Почему вымерли мамонты?», «Как изобрели алфавит?», «Почему листья опадают осенью?» Очевидно, что эти вопросы могут стать темой и проблемой будущих проектов младших школьников.

Таблица 21

Внеурочные групповые проекты

Тема	Предмет	Вид проекта	Проблема	Продукт
«Парад словарей»	Русский язык, литературное чтение, информатика	По уровню творчества - творческий По содержанию - межпредметный По виду деятельности - информационный По характеру контактов – внутриклассный или внутришкольный По продолжительности – мини-проект По назначению - учебный	Какие бывают словари? Как словари могут помочь в общении?	Реклама словарей
Подготовка к юбилею города	Окружающий мир, изобразительное искусство	По уровню творчества - творческий По содержанию - межпредметный По виду деятельности - информационный По характеру контактов – региональный По продолжительности – мини-проект По назначению - общественный	Что мы знаем о нашем городе?	Плакаты, газеты, журналы о городе
Наша школа – наш дом	Окружающий мир, технология	По уровню творчества – творческий или конструкторский По содержанию - внепрограммный По виду деятельности – практико-ориентированный По характеру контактов – внутришкольный По продолжительности – мини-проект По назначению - общественный	Как сделать школу удобной и красивой?	Газета, плакат, макет мусорницы и т.д.
Транспортное средство Деда Мороза	Окружающий мир, технология	По уровню творчества – конструкторский По содержанию - внепрограммный По виду деятельности – игровой По характеру контактов – внутришкольный По продолжительности – мини-проект По назначению - общественный	На чем путешествует Дед Мороз?	Модель, проект транспортного средства Деда Мороза
Символ	Изобразительное	По уровню творчества – творческий	Каким должен быть	Проект символа,

Недели науки гимназии	искусство	По содержанию - внепрограммный По виду деятельности – практико-ориентированный По характеру контактов – внутришкольный По продолжительности – мини-проект По назначению - общественный	символ науки в школе?	эмблема, флаг и т.д.
--------------------------	-----------	--	--------------------------	-------------------------

Таблица 22

Темы индивидуальных проектов

Тема	Интеграция с предметными областями	Вид проекта	Проблема	Продукт
Какой предмет в доме главный?	Окружающий мир и литературное чтение	По уровню творчества – творческий По содержанию - межпредметный По виду деятельности – исследовательский По продолжительности – годовой По назначению - личный	Какой предмет в доме главный?	Результат исследования
Почему яйцо – символ Пасхи?	Окружающий мир и изобразительное искусство	По уровню творчества – творческий По содержанию - межпредметный По виду деятельности – информационный и практико-ориентированный По продолжительности – годовой По назначению - личный	Почему яйцо – символ Пасхи?	Выставка пасхальных яиц
Происхождение названий водоемов Вологодской области	Окружающий мир, русский язык	По уровню творчества – творческий По содержанию - межпредметный По виду деятельности – информационный По продолжительности – годовой По назначению - учебный	Почему водоемы имеют такие названия?	Справочник названий водоемов
Гроза. Правила	Окружающий мир	По уровню творчества – исполнительский По содержанию - монопредметный	Нужно бояться грозы или нет?	Правила безопасности во

безопасности		По виду деятельности – информационный, практико-ориентированный По продолжительности – годовой По назначению - учебный		время грозы.
Справочник по русскому языку для начальной школы	Русский язык	По уровню творчества – исполнительский По содержанию - монопредметный По виду деятельности – информационный, практико-ориентированный По продолжительности – годовой По назначению - учебный	Как помочь учащимся запомнить правила русского языка?	Справочник по русскому языку для начальной школы
«Мой ласковый и нежный зверь»	Окружающий мир, математика	По уровню творчества – конструктивный По содержанию - внепрограммный По виду деятельности – информационный, исследовательский По продолжительности – годовой По назначению - личный	В чем уникальность моего домашнего питомца?	Результат исследования, презентация о домашнем питомце
Стихи М. Цветаевой, вошедшие в круг детского чтения	Литературное чтение	По уровню творчества – творческий По содержанию - монопредметный По виду деятельности – информационный, исследовательский По продолжительности – годовой По назначению - учебный	Благодаря чему стихи Марины Цветаевой вошли в круг детского чтения?	Презентация, сборник стихов Марины Цветаевой

2) Желательно наличие проблемы в изучаемой теме. Опытнo-экспериментальная работа показала, что проблема мотивирует ученика двигаться к ее решению. Задача учителя – помочь ребенку выявить, заметить, понять, осознать суть проблемы в изучаемом предмете.

Например, если ребенок любит загадки, то можно выявить проблему отсутствия загадок о редких видах животных или проблемный вопрос «Для чего нужны загадки в наши дни?» и т.д.

3) Использование листа продвижения по проекту или папки исследователя. В ходе опытно-экспериментальной работы данные средства выполняли функции планирования, самоконтроля и контроля, самооценки и оценки деятельности учащегося. Кроме этого, они позволяли установить взаимодействие учителя и родителей в ходе сопровождения проекта.

Например, лист продвижения по проекту (паспорт проекта) включал в себя следующие графы: название проекта, решаемая проблема, цель, задачи, ожидаемый результат (продукт), план работы над проектом, методы работы, этапы работы, отметка о выполнении, критерии оценки проекта, самооценка, взаимооценка, оценка учителя (эксперта) и т.д.

В групповом проекте использовались графы: название группы и проекта, решаемая проблема, цель, задачи, ожидаемый результат (продукт), план работы над проектом, методы работы, распределение обязанностей, отметка о выполнении, критерии оценки проекта, самооценка, взаимооценка, оценка учителя (эксперта) и т.д. Образец листа представлен в приложении 17.

В папке исследователя систематизировались все материалы проекта или исследования, включая паспорт проекта, информационные материалы, полученные результаты, выводы. Работая с данными документами, учащиеся учились контролировать процесс работы, соотносить свою деятельность с планом, получаемые результаты с критериями оценки проекта.

В практике организации проектной деятельности в начальной школе был разработан оценочный лист и критерии оценки проекта, при создании

которых использовались разработки ученых К.Н.Поливановой [205, с. 134], Л.В. Байбородовой и Л.Н. Серебренникова [13, с. 32] (см. приложение 18).

4) Включение в образовательный процесс внеурочных занятий по организации проектной деятельности с целью мотивации учащихся к проведению исследований, организации проектов, приобретения учащимися специальных знаний и развития умений и навыков проведения исследования.

5) Привлечение родителей в организацию исследовательской и проектной деятельности. В ходе опытно-экспериментальной работы была составлена схема взаимодействия педагога и родителей в процессе организации индивидуальной проектной деятельности учащихся (схема 3).

Схема 3

Взаимодействие педагога и родителей в процессе проектной деятельности (ПД)



Кроме этого, были сформулированы рекомендации по организации взаимодействия педагогов и родителей:

- Прежде чем включать родителей в проектную деятельность, важно объяснить им значение данной работы для личностного развития учеников. Главным аргументом может быть утверждение, что познавательный интерес ребенка формируется в совместной со взрослым деятельности.

- Родители могут выступать в роли научных руководителей работы своего ребенка и без помощи учителя.

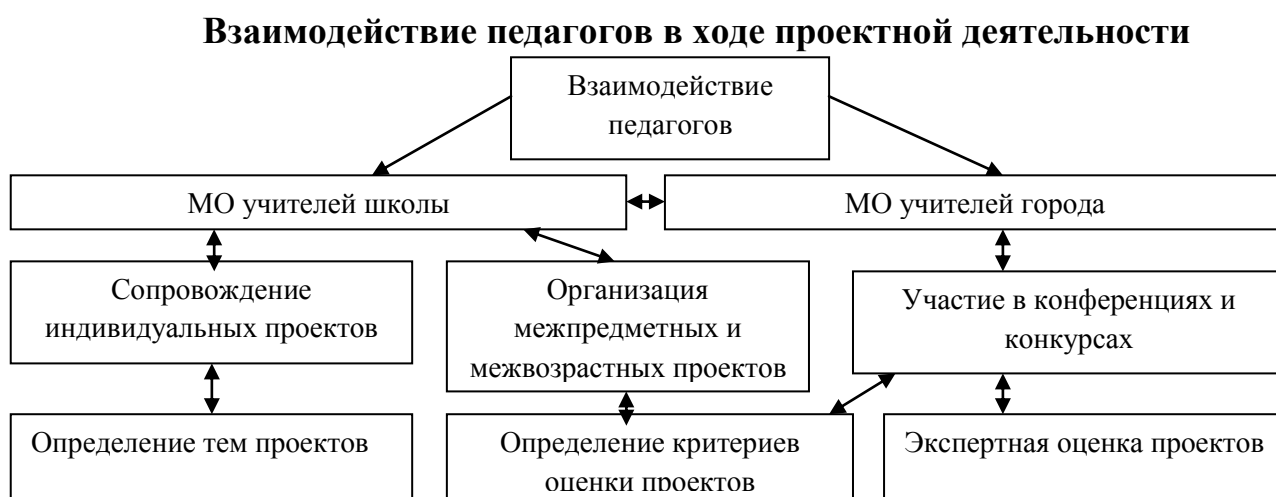
- Чтобы исключить отрицательные эмоции при итоговой оценке детских проектов, важно сделать процедуру судейства открытой и включить в жюри родителей, а не только педагогов.

- Важно учить родителей оказывать дозированную помощь, делать не вместо ребенка, а вместе.

Данные рекомендации используются педагогами в работе.

Важным условием организации исследовательской и проектной деятельности является взаимодействие педагогов. Оно обеспечивает разработку единых педагогических требований к содержанию, оформлению и презентации проектов учащихся, определение общих критериев оценки проектов, качественную экспертизу работ учащихся и др. В ходе опытно-экспериментальной работы разработана схема взаимодействия педагогов (схема 4).

Схема 4



Оценка эффективности исследовательской и проектной деятельности в процессе формирования РУУД проводилась по методике «Групповое проектирование», разработанной Г.С. Ковалевой.

Данная методика использовалась в гимназии в 2013 и 2014 гг. на одной группе учащихся 4«а» и 5«а» классов. Суть ее в том, что учащиеся

выполняли групповой проект, а их работу оценивали эксперты из числа старшеклассников по критериям: активность в целеполагании, активность в планировании, распределение функций и их выполнение, активность в контроле своих действий, участие в презентации, активность/инициативность ученика, ориентация на партнера и согласованность позиций, лидерство, самооценка.

По результатам данной диагностики выявлена положительная динамика успешности выполнения проекта (таблица 23).

Таблица 23

Результаты выполнения группового проекта

	Успешность выполнения (% от максимального балла)			Уровни достижений (% учащихся)	
	Весь проект (общий балл)	Регулятивные действия	Коммуникативные действия	базовый	повышенный
4«а» класс 2012 год	60	58	62	85	30
5«а» класс 2013 год	72	68	68	85	35

Данные результаты свидетельствуют об эффективности исследовательской и проектной деятельности в процессе формирования РУУД.

Также оценка формирования РУУД в процессе проектной деятельности осуществлялась на основе анализа качества выполнения данных учебных действий в листах продвижения по групповому проекту у третьеклассников в течение учебного года. Были выделены три уровня: «0» - действие не выполнено, «1» - действие выполнено нечетко, есть неточности, «2» - действие выполнено правильно, четко, полностью. Результаты представлены в таблице 24.

Таблица 24

Качество выполнения РУУД в листах продвижения

Критерий	Процент групп учащихся		
	Стартовый проект	Проект за 1 полугодие	Итоговый проект

	0	1	2	0	1	2	0	1	2
Качество целеполагания		50%	50%		33%	67%		33%	67%
Качество планирования	33%	33%	33%		67%	33%		33%	67%
Адекватность самооценки		33%	67%		33%	67%		17%	83%

Анализ качества выполнения действий целеполагания, планирования, оценки по листам продвижения в групповом проекте показал положительную динамику в развитии данных действий у третьеклассников. Таким образом, можно сделать вывод, что организация исследовательской и проектной деятельности в начальной школе способствовала формированию РУУД.

2.5. Результаты опытно-экспериментальной работы

Для отслеживания результатов опытно-экспериментальной работы мы выделили несколько групп критериев: сформированность РУУД, сформированность метапредметных результатов, качество знаний, удовлетворенность участников образовательного процесса. Проанализируем данные результаты.

Формирование РУУД в начальной школе. Диагностика формирования РУУД проводилась в течение четырех лет, с 2010 по 2014 гг., в рамках внутреннего мониторинга по методике Г.В. Репкиной – Е.В. Заика. Анализ полученных результатов показал положительную динамику формирования данных учебных действий у младших школьников, что свидетельствует о систематической работе педагогов над формированием РУУД (таблица 25).

Таблица 25

Динамика формирования РУУД с 1 по 4 класс

		УИ	Ц	УД	К	ОЦ
1 класс	Все дети	1,73	1,68	1,85	1,68	1,81
	девочки	1,69	1,66	1,83	1,79	1,83
	мальчики	1,77	1,70	1,87	1,57	1,80

2 класс	Все дети	2,10	2,02	2,23	1,94	2,04
	девочки	2,08	2,08	2,32	2,00	2,05
	мальчики	2,13	1,95	2,13	1,88	2,04
3 класс	Все дети	2,27	2,29	2,39	2,31	2,43
	девочки	2,28	2,29	2,45	2,41	2,52
	мальчики	2,25	2,28	2,32	2,19	2,33
4 класс	Все дети	3,17	2,73	3,25	3,15	3,45
	девочки	3,22	2,75	3,27	3,23	3,49
	мальчики	3,11	2,71	3,22	3,06	3,41

Примечание: УИ - учебный интерес; Ц - целеполагание; УД - учебные действия; К - контроль; ОЦ - оценка

Оценка сформированности РУУД в рамках внешнего мониторинга на основе диагностических заданий в комплексной работе. Учащиеся 1-3 классов ежегодно в рамках внешнего контроля выполняли комплексные работы, разработанные лабораторией реализации ФГОС НОО Вологодского института развития образования (ВИРО). В них включались задания следующих типов: «Обведи номера заданий, которые ты выполнил правильно», «Укажи номер самого простого и самого трудного анализа», «Найди и исправь ошибки в работе ученика», «Найди и исправь ошибки в своей работе», направленные на диагностику действий контроля и оценки.

Анализ выполнения работ за три года показал положительную динамику в развитии РУУД за 2 и 3 класс. Снижение наблюдается в результатах за 1 и 2 класс, что, по нашему мнению, связано с особенностями формирования компонентов учебной деятельности у второклассников. Данный период А.В. Захаровой назван «малым кризисом». «Объяснение этому явлению, на наш взгляд, заложено в понимании данного этапа развития ребенка как переломного внутри младшего школьного возраста, когда происходят основные сдвиги в функционировании психических образований» [95, с. 33] (таблица 26).

Таблица 26

Динамика формирования РУУД с 1 по 3 класс по результатам комплексной работы

Уровень Класс, год	Высокий (%)	Выше среднего (%)	Средний (%)	Низкий (%)
-----------------------	----------------	----------------------	----------------	---------------

1«а» класс, 2011-2012 учебн. год	44	52	0	4
2«а» класс, 2012-2013 учебн. год	26	48	19	7
3«а» класс, 2013-2014 учебн. год	46	48	4	2
1«б» класс, 2011-2012 учебный год	36	50	0	14
2«б» класс, 2012-2013 учебный год	15	76	8	0
3«б» класс, 2013-2014 учебный год	36	62	2	0

Далее мы оценили различия в динамике РУУД с помощью непараметрического критерия Вилкоксона. Было установлено, что между первым и вторым классом, где наблюдается отрицательная динамика, не происходят статистически достоверные изменения в уровне развития РУУД - значение критерия $Z=-0,442$ при уровне $p>0,05$. Значимые положительные изменения обнаружены в уровне развития РУУД между вторым и третьим классами - значение критерия $Z=-2,223$ при уровне $p\leq 0,05$. Можно предположить, что 3 класс является ключевым в процессе формирования РУУД. В этот период происходит интенсивное развитие регулятивных универсальных учебных действий и накопление умений учащихся.

Между первым и третьим классами статистически достоверных различий установлено не было - значение критерия $Z=-1,521$ при уровне $p>0,05$. Это свидетельствует о том, что наиболее значимые изменения в уровне развития РУУД происходят при переходе детей из второго в третий класс. Следовательно, в третьем классе наблюдается рост уровня развития РУУД (более подробно см. приложение 19)

Кроме этого, нам удалось провести сравнительный анализ результатов выполнения работ по оценке РУУД учащихся гимназий и школ повышенного типа г. Вологды, который показал, что уровень сформированности РУУД учащихся гимназии выше (таблица 27).

Таблица 27

**Сравнительный анализ выполнения заданий комплексной работы
на формирование РУУД, 2012-2013 учебный год**

Уровень Группа учащихся	Высокий (%)	Выше среднего (%)	Средний (%)	Низкий (%)
Среднегородской показатель 1 классов	31,5	29,6	19,4	19,3
1«а» класс гимназии	14,8	48	18,5	18,5
1«б» класс гимназии	22	41	22	15
Среднегородской показатель 2 классов	7,8	43,4	17,1	30,8
2«а» класс гимназии	26	48	19	7
2«б» класс гимназии	15	76	8	0

Из таблицы видно, что у учащихся вторых классов гимназии более успешно формируются действия контроля и оценки (высокий уровень – в городе 7,8% и 26% в гимназии), меньше учащихся с низким уровнем сформированности РУУД (30,8% и 7% соответственно).

Изучение уровня сформированности РУУД методом анкетирования учащихся. Исследование проводилось в рамках внешнего контроля сотрудниками лаборатории обеспечения реализации ФГОС НОО ВПР в течение 2 лет на одних и тех же группах учащихся: в 2012-2013 учебном году в пилотных 3 «а» и «б» классах и в 2013-2014 учебном году в 4 «а» и «б» классах. Диагностика предполагала посещение урока, который завершался анкетированием обучающихся, цель которого – определить уровень сформированности РУУД. Результаты представлены в таблице 28.

Таблица 28

Уровень сформированности РУУД

показатель	2012-2013 учебный год (% учащихся)		2013-2014 учебный год (% учащихся)	
	3 «а»	3 «б»	4 «а»	4 «б»
Правильно указали цель работы	90%	71%	100%	90%
Правильно перечислили задачи урока	59%	16%	79%	57%
Назвали результат урока	74%	71%	79%	57%

Из таблицы видно, что в целом наблюдается положительная динамика. Но необходимо учитывать, что анализируемые уроки вели учителя с разным уровнем компетентности: уроки в 3«а» и на следующий год в 4«а» вел учитель высшей категории, в 3«б» и 4«б» - молодой педагог без категории. Поскольку 3«а» и 3«б» - одинаковые по уровню классы, а результаты отличаются значительно, то подтверждается предположение, что уровень понимания и удержания цели напрямую зависит от компетентности учителя, его умений организовывать на уроке условия, способствующие формированию РУУД. Опытный педагог более умело организовал этапы целеполагания, рефлексии, следил в течение урока за удержанием цели учениками. Молодой педагог, только начинающий осваивать принципы системно-деятельностного подхода, менее технологично организовывал деятельность учащихся по постановке цели и конкретизации задач. Рефлексия, проведенная в конце урока в этом классе, показала, что учащиеся затруднились в формулировании результата урока.

Подобное анкетирование проводилось в двенадцати пилотных третьих классах (в том числе школ повышенного уровня) Вологодской области по следующим показателям: 1 показатель - умение удерживать цель учебного занятия; 2 показатель – умение конкретизировать цель в виде задач; 3 показатель - умение выделять результат деятельности.

Результаты представлены в таблице 29.

Таблица 29

**Результаты мониторинга РУУД в пилотных классах
Вологодской области**

Показатель / % учащихся	Многопрофильный лицей		Гимназия		СОШ №4		СОШ №39		СОШ №11		СОШ №16	
	3«а»	3«б»	3 «а»	3«б»	3«а»	3«б»	3«б»	3«г»	3«б»	3«в»	3«а»	3«в»
1	8,7	0	90	71	82	56	46	64	54,2	50	0	77
2	13	5	59	16	41	8	12	68	41,7	12,5	46	62

3	50	20	74	71	70	40	69	72	58,3	66,6	37,5	31
---	----	----	----	----	----	----	----	----	------	------	------	----

В результате сравнительного анализа установлено, что у учащихся гимназии более высокий уровень сформированности РУУД: они удерживают цель урока, умеют выделять результат деятельности и анализировать, какие действия способствовали достижению цели и получению результата.

Из таблицы видно, что существует значительный разброс результатов, который не может быть объяснен только уровнем подготовки учащихся, так как в анкетировании приняли участие не только общеобразовательные школы, но и образовательные учреждения повышенного уровня, например, Вологодский многопрофильный лицей. На наш взгляд, это служит еще одним подтверждением гипотезы исследования о том, что условием формирования РУУД является готовность педагогов к использованию субъектно-ориентированных технологий и средств и способ освоения материала в виде системы учебных задач. Следовательно, качество целеполагания, планирования, рефлексии младших школьников зависят от педагогического мастерства и, наконец, учебно-методического комплекса (УМК).

Остановимся на значении УМК в процессе формирования РУУД. В процессе реализации опытно-экспериментальной работы проводился сравнительный анализ открытых уроков в школах г. Вологда по учебному комплексу В.В. Давыдова – Д.Б. Эльконина и другим учебно-методическим комплексам (УМК) с использованием листа оценки урока, который показал, что на уроках по УМК «Школа-2100», «Перспективная начальная школа» и др. целеполагание чаще всего построено формально, то есть цель урока сформулирована (предложена учителем), не мотивирована предыдущей деятельностью учащихся. Это может быть связано как с недостаточной технологической компетентностью педагогов, так и с логикой построения УМК. Отметим, что в УМК В.В.Давыдова – Д.Б. Эльконина содержание выстроено таким образом, что постановка учебной задачи осуществляется через выполнение учащимися задания на «разрыв» в знаниях. Учащиеся

сталкиваются с проблемой невозможности решить внешне знакомую учебную задачу имеющимся у них способом, устанавливают отличия новой задачи от старой и формулируют цель поиска новых знаний. Это позволяет включить школьников в активную работу в качестве субъектов учебной деятельности.

Таким образом, проведенное в рамках внешнего мониторинга исследование показало, что необходимыми условиями формирования РУУД являются: задачная подача материала, деятельность учителя по формированию субъектной позиции учащегося. Эффективность в этом случае зависит от уровня профессиональной компетентности педагога, его готовности реализовывать требования системно-деятельностного подхода.

Критерием эффективности опытно-экспериментальной работы является сформированность метапредметных результатов. Рассмотрим динамику уровня метапредметных результатов, полученных на основе комплексных работ за 4 года на одних и тех же группах учащихся (см.таблицу 30, рисунок 1).

Таблица 30

Уровень метапредметного результата, 1-4 класс (комплексная работа)

		Показатель результата обучения
1 класс	Все дети	81,16
	девочки	81,75
	мальчики	80,51
2 класс	Все дети	77,92
	девочки	76,75
	мальчики	79,29
3 класс	Все дети	71,79
	девочки	72,33
	мальчики	71,15
4 класс	Все дети	72,50
	девочки	69,67
	мальчики	75,72

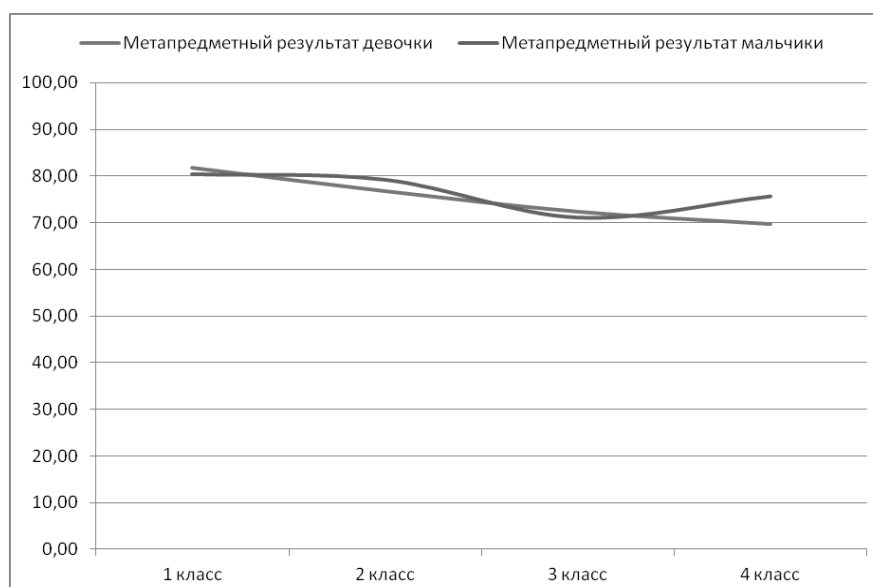


Рисунок 1. Уровень метапредметного результата в период обучения в начальной школе на основе выполнения комплексных работ

На рисунке 1 видно, что качество метапредметных результатов остается стабильно высоким. Незначительное снижение уровня выполнения комплексных работ к 4 классу находится в пределах менее 10%, что считается нормальным и может зависеть от возрастания уровня сложности предметного содержания.

В ходе опытно-экспериментальной работы гимназия приняла участие в федеральном **мониторинге метапредметных результатов**, проведенном в 2012, 2013, 2014 годах с использованием контрольно-измерительных материалов, разработанных группой ИСИО РАО под руководством Г.С.Ковалевой в рамках трехлетнего проекта «Доработка, апробация и внедрение инструментария и процедур оценки качества начального общего образования в соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами» (2011-2013 годы).

В проекте 2012-2013 года участвовали 77285 выпускников начальной школы из 3709 четвертых классов 1491 образовательного учреждения 33 регионов страны. Полученные результаты представлены в таблице 31.

Таблица 31

Сравнительный анализ результатов выполнения комплексной работы 4 классов в рамках федерального мониторинга

	Успешность выполнения (% от максимального балла)				Уровни достижений учащихся	
	Вся работа (общий балл)	Задания по группам умений				
		Общее понимание текста, ориентация в тексте	Глубокое и детальное понимание содержания и формы текста	Использование информации из текста для различных целей	базовый	повышенный
4«а» класс, гимназия	65	76	64	57	96	36
Вологод ская область	50	74	59	47	88	27
Все регионы	58	71	58	45	83	25

Из таблицы видно, что результаты комплексной работы, проверяющей метапредметный результат, в 4 классах гимназии выше средних по региону и средних по другим регионам РФ, поэтому можно сделать выводы, что метапредметные действия у учащихся формируются достаточно успешно.

Динамика уровня предметных результатов. Показателем сформированности РУУД учащихся гимназии, по нашему мнению, является динамика уровня **сформированности предметных результатов**. Показателем данного критерия является динамика качества обучения учащегося относительно самого себя. Индикатором данного показателя являются уровни освоения программы, которые высчитываются в процентах по результатам проверочных работ: высокий уровень – 90-100%, повышенный – 66 – 89%, базовый – 50 – 65%, пониженный – ниже 50%. Данное соотношение уровней и процентов закреплено в положении о системе оценки образовательного учреждения.

Предметный мониторинг осуществляется как при помощи внутренней оценки в форме текущего оценивания, промежуточной и итоговой аттестации, так и в форме внешнего контроля через участие в городском,

региональном и федеральном мониторинге результатов.

За последние четыре года в начальной школе наблюдается стабильная положительная динамика качества знаний учащихся 1-4 классов. Большинство обучающихся показывает положительную динамику качества знаний относительно самих себя за годы обучения в начальной школе (по основным предметам учебного плана) (таблица 32).

Таблица 32

Динамика качества знаний в начальной школе

2010-2011 учебный год	2011-2012 учебный год	2012-2013 учебный год	2013-2014 учебный год
76%	78%	85%	91%

Позитивная динамика качества знаний, представленная в таблице, может быть обусловлена следующим: повышением уровня познавательной мотивации учащихся, развитием РУУД, а также ростом уровня педагогических компетенций преподавательского состава гимназии.

Данные результаты подтверждаются результатами федеральных мониторингов предметных результатов, которые проводились в 2012, 2013, 2014 годах с использованием КИМ, разработанных группой ИСИО РАО под руководством Г.С. Ковалевой. Результаты обучающихся гимназии выше региональных и федеральных, о чем свидетельствуют данные, представленные в таблицах 33-38.

Таблица 33

Результаты выполнения итоговой работы по математике

		Не достигли базового уровня (ФГОС второго поколения, 2009 г.) (% учащихся, не достигших базового уровня)	Достигли базового уровня (ФГОС второго поколения, 2009 г.) (% учащихся, достигших базового уровня)	
	Успешность выполнения	Выполнили менее 50%	Выполнили от 50% до 100%	Выполнили от 65% до 100%

	работы (средний % от максимального балла за всю работу)	заданий базового уровня	заданий базового уровня	заданий базового уровня
4 «а» класс	74	0	100	93
Регион	63	13	87	73
Все регионы	63	14	86	74

Таблица 34

**Результаты выполнения итоговой работы по математике по
уровням достижений**

	Число участн иков	Уровни достижений (% учащихся, результаты выполнения работы которых соответствуют данному уровню достижений)				
		недостаточный	пониженный	базовый	повышенный	высокий
4«а» класс	27	0	7	11	56	12
регион	2060	6	21	22	37	14
Все регион ы	41645	7	9	24	34	16

Таблица 35

Результаты выполнения итоговой работы по русскому языку

		Не достигли базового уровня (ФГОС второго поколения, 2009 г.) (% учащихся, не достигших базового уровня)	Достигли базового уровня (ФГОС второго поколения, 2009 г.) (% учащихся, достигших базового уровня)	
	Успешность выполнения работы (средний % от максимального балла за всю работу)	Выполнили менее 50% заданий базового уровня	Выполнили от 50% до 100% заданий базового уровня	Выполнили от 65% до 100% заданий базового уровня
4«а» класс	70	7	93	89
Регион	59	10	90	77
Все регионы	62	11	89	77

Таблица 36

**Результаты выполнения итоговой работы по русскому языку по
уровням достижений**

	Число участн иков	Уровни достижений (% учащихся, результаты выполнения работы которых соответствуют данному уровню достижений)				
		недостаточный	пониженный	базовый	повышенный	высокий
4«а» класс	27	0	11	7	65	19
регион	2059	3	13	31	41	12
Все регион ы	41576	3	13	25	42	17

Таблица 37

Результаты выполнения итоговой работы по окружающему миру

		Не достигли базового уровня (ФГОС второго поколения, 2009 г.) (% учащихся, не достигших базового уровня)	Достигли базового уровня (ФГОС второго поколения, 2009 г.) (% учащихся, достигших базового уровня)	
	Успешность выполнения работы (средний % от максимального балла за всю работу)	Выполнили менее 50% заданий базового уровня	Выполнили от 50% до 100% заданий базового уровня	Выполнили от 65% до 100% заданий базового уровня
4«а» класс	74	0	100	92
Регион	65	10	90	71
Все регионы	65	13	87	71

Таблица 38

**Результаты выполнения итоговой работы по окружающему миру
по уровням достижений**

	Числ о участ ников	Уровни достижений (% учащихся, результаты выполнения работы которых соответствуют данному уровню достижений)				
		недостаточный	пониженный	базовый	повышенный	высокий
4«а» класс	25	0	8	28	48	16
регион	2043	3	15	46	24	12
Все регионы	40902	4	15	41	24	12

Таким образом, из таблиц видно, что результаты внешней оценки позволяют делать выводы, что у выпускников начальной школы гимназии предметные умения формируются достаточно успешно.

Результаты изучения удовлетворенности субъектов образовательного процесса. Одна из задач опытно-экспериментальной работы связана с **проверкой педагогических и организационно-педагогических условий, сформулированных в 1 главе.** Проверка условий осуществлялась на основе анкет, с помощью которых изучался уровень удовлетворенности родителей и педагогов условиями организации образовательного процесса. Ежегодный мониторинг проводился по методике «Анкета удовлетворенности родителей», разработанной группой ИСИО РАО под руководством Г.С. Ковалевой, и «Анкета удовлетворенности родителей» М.М. Поташника. Мониторинг показал высокий уровень и положительную динамику удовлетворенности родителей и педагогов организацией образовательного процесса и условиями, создаваемыми в гимназии (см. таблицу 39).

Результаты исследования показывают стабильно высокий уровень (более 90%) удовлетворенности родителей условиями, создаваемыми в гимназии для развития и обучения учащихся. Этот факт, по нашему мнению, обеспечен рядом условий: во-первых, развитием форм взаимодействия с родителями при решении образовательных задач, таких как конференции, «круглые столы», совместное проектирование разделов основной образовательной программы, воспитательных и развивающих задач; во-вторых, включением родителей в деятельность по организации проектной деятельности учащихся и ее оценке. Это предоставляет родителям возможность для осознанного принятия целей развития ребенка как приоритетных, способствует развитию родительской компетентности.

Результаты изучения удовлетворенности педагогов. Удовлетворенность педагогов изучалась в гимназии по методике М.М.Поташника.

Таблица 39

Степень удовлетворенности родителей и педагогов организацией образовательного процесса и условиями, создаваемыми в гимназии

Критерий удовлетворенности	2011-2012 учебный год				2012-2013 учебный год				2013-2014 учебный год			
	Полностью согласен	Скорее согласен	Скорее не согласен	Полностью не согласен	Полностью согласен	Скорее согласен	Скорее не согласен	Полностью не согласен	Полностью согласен	Скорее согласен	Скорее не согласен	Полностью не согласен
Мой ребенок с интересом учится	70%	30%	0%	0%	57%	41%	2%	0%	52%	44%	4%	0%
Удовлетворенност ь школой в целом, ее статусом, условиями учебы и пребывания в ней	90%	10%	0%	0%	95%	5%	0%	0%	95%	5%	0%	0%
Удовлетворенност ь качеством образования	90%	10%	0%	0%	100%	0%	0%	0%	98%	3%	0%	0%
Система оценки знаний, формы аттестации, педагогический контроль	73%	24%	3%	0%	63%	33%	4%	0%	68%	30%	2%	0%

Анкетирование выявило высокий уровень удовлетворенности педагогов по критериям «Современность и полнота отработанности используемых в школе образовательных программ, адекватность реализуемых в школе стратегий и концепций потребностям учащихся, современным требованиям и представлениям», «Полезность и эффективность организационных и методических нововведений в образовательный процесс в последние 2-3 года», с которыми 66% педагогов полностью согласны, 33 % скорее согласны.

Обобщая все вышеизложенное, можно сказать, что в результате апробации модели получены положительные результаты формирования РУУД в процессе обучения. Они подтверждаются данными внутренних и внешних мониторингов РУУД, динамикой качества обучения, подтверждая гипотезу исследования, что реализация модели формирования РУУД в начальной школе при соблюдении условий приводит к достижению планируемых результатов.

В ходе апробации модели формирования РУУД была сформулирована цель: **определить динамику исследуемого процесса и выявить его основные зависимости** в период обучения в начальной школе.

Для достижения данной цели сформулированы задачи:

- 1) на основе анализа динамики формирования РУУД в начальной школе выявить различия в уровне сформированности РУУД с 1 по 4 классы (в том числе между мальчиками и девочками);
- 2) определить характер взаимозависимости уровня стартовой готовности к школе и сформированностью РУУД, степень влияния школьной готовности на уровень развития РУУД (в том числе между мальчиками и девочками);
- 3) проанализировать структуру РУУД в разные возрастные периоды обучения в начальной школе;
- 4) проанализировать динамику формирования метапредметного

результата в 1-4 классах. Выявить различия в уровне сформированности результата с 1 по 4 класс (в том числе между мальчиками и девочками);

5) проанализировать связи между уровнем сформированности РУУД и метапредметного результата обучения.

Перейдем к анализу полученных результатов.

Динамика формирования компонентов учебной деятельности по методике Г.В. Репкиной – Е.В. Заика, в том числе РУУД в начальной школе, показана на рисунках 2-6.

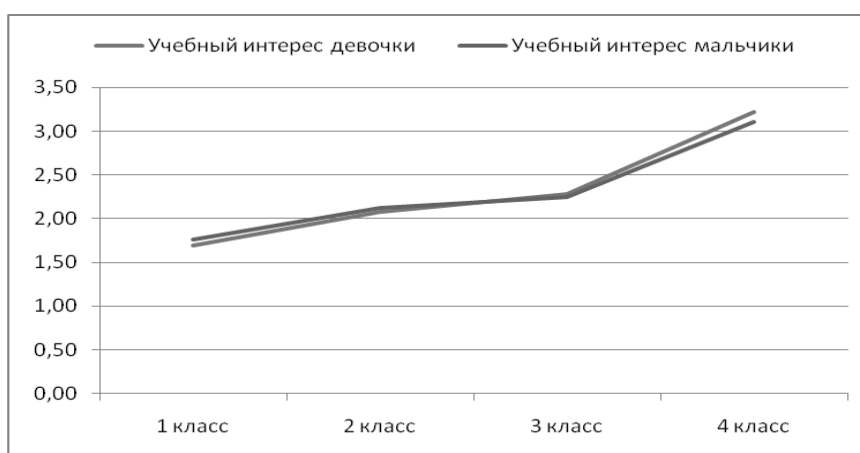


Рисунок 2. Формирование учебного интереса в период обучения в начальной школе

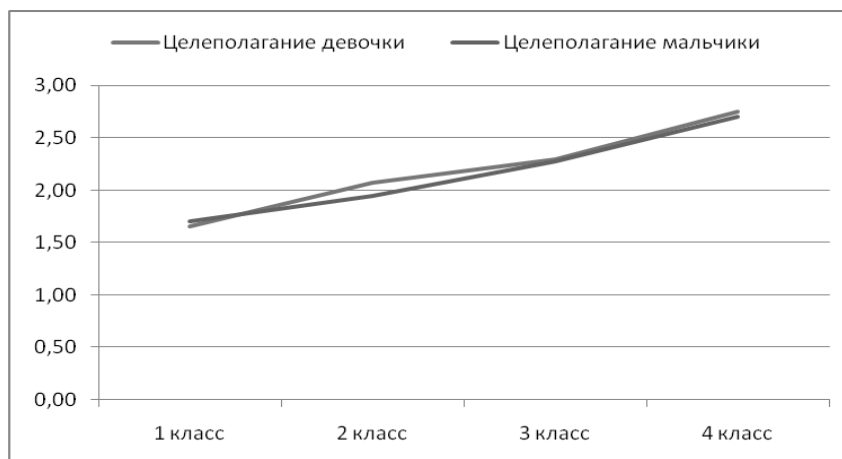


Рисунок 3. Формирование целеполагания в период обучения в начальной школе

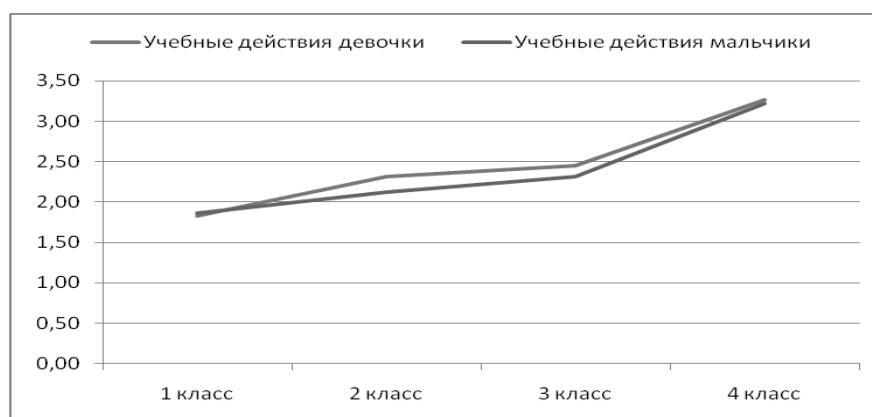


Рисунок 4. Формирование учебных действий в период обучения в начальной школе

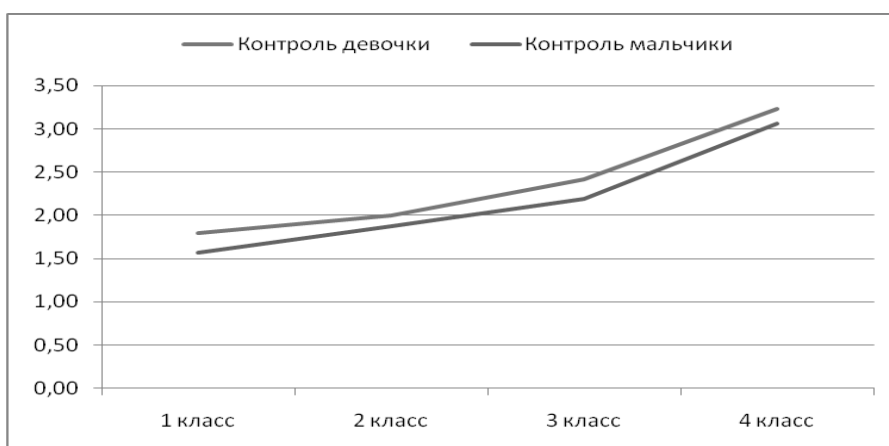


Рисунок 5. Формирование контроля в период обучения в начальной школе

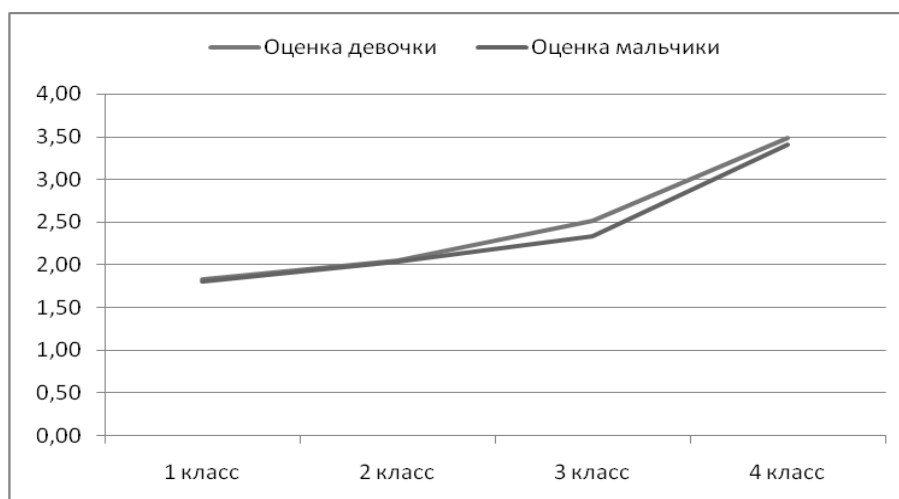


Рисунок 6. Формирование оценки в период обучения в начальной школе

На рисунках видно, что наиболее интенсивное развитие компонентов УД наблюдается в 1 и в 4 классах. На наш взгляд, это объясняется тем, что в эти периоды происходит наиболее интенсивное развитие компонентов учебной деятельности, обусловленное возрастными особенностями учащихся. Установлено, что уровни сформированности УД девочек и

мальчиков имеют статистически значимые различия. Далее была проведена **оценка различий в уровне сформированности РУУД с 1 по 4 класс с использованием непараметрического критерия U-Манна-Уитни**, поскольку выборка отличается отсутствием нормального распределения, определенное с помощью непараметрического критерия λ -Колмогорова-Смирнова (см.приложение 20).

Установлены статистически значимые различия в уровне сформированности РУУД между показателями 1 и 2 классов (учебный интерес $U = 944$, целеполагание $U = 857$, учебные действия $U = 825$, контроль $U = 999$, оценка $U = 1128$, при $p \leq 0,01$), между 3 и 4 классами (учебный интерес $U = 615$, целеполагание $U = 1045$, учебные действия $U = 598$, контроль $U = 541$, оценка $U = 482$, при $p \leq 0,01$). Наибольшие различия между показателями 1 и 2 классов зафиксированы в контроле и оценке, что, по нашему мнению, является следствием реализации модели.

Между 2 и 3 классами статистически значимые различия наблюдаются только по учебным действиям ($U = 1429$, при $p > 0,05$) и оценке ($U = 1445$, при $p > 0,051$). Мы считаем вслед за А.В. Захаровой, это свидетельствует о том, что период со 2 по 3 класса является латентным в развитии РУУД [91]. В нашем исследовании установлены половые различия в формировании РУУД. У девочек выявлены значимые различия в уровне сформированности действий контроля и оценки (соответственно). На наш взгляд, это служит подтверждением того, что в начальной школе девочки более социальные, более склонны к развитию рефлексивных способностей.

Связь стартового уровня (школьной) готовности и уровня сформированности РУУД. Далее решалась задача установления взаимосвязи между *уровнем стартовой (школьной) готовности к школе и сформированностью РУУД учащихся*. Использовался коэффициент ранговой корреляции Спирмена, поскольку распределение значений

стартовой готовности учащихся и уровнем сформированности РУУД не является нормальным.

Исследование взаимосвязей показало прямую связь уровня стартовой готовности и уровня сформированности РУУД. Установлено, что стартовая (школьная) готовность оказывает влияние в большой степени на развитие учебного интереса и учебных действий учащихся (учебный интерес $P = 0,49$, учебные действия $P = 0,45$ при $p \leq 0,01$). Связь между стартовым уровнем и развитием целеполагания, контроля и оценки – умеренная (целеполагание $P = 0,34$, контроль $P = 0,41$, оценка $P = 0,39$ при $p \leq 0,01$). Анализ результатов показал, что наблюдаются незначительные различия между мальчиками и девочками, у девочек связь слабее. Следовательно, учителю нужно обращать больше внимания на формирование РУУД у девочек, в частности действий контроля и оценки (см. приложение 21).

Анализ структуры учебной деятельности учащихся. В начале исследования была сформулирована гипотеза о том, что в результате реализации опытно-экспериментальной работы произойдет не только развитие отдельных РУУД учащихся, но и всей учебной деятельности в целом. Это означало бы, что модель формирования РУУД способствует достижению главной цели — формированию субъекта учебной деятельности уже в начальной школе.

Анализ структуры учебной деятельности показал, что индекс когерентности структуры изменяется нелинейно от 1 до 4 класса (таблица 40).

Таблица 40

Изменения в индексе когерентности структуры РУУД

	Индекс когерентности структуры
1 класс	26
2 класс	14
3 класс	23
4 класс	30

В структурах 1-4 классов не вычислялись значения индексов дивергентности (дифференцированности) и организованности структуры по

той причине, что в структурах всех четырех классов отсутствуют отрицательные корреляционные связи.

На рисунках 7-10 видно, что в первом классе все элементы структуры связаны между собой, но не всегда напрямую, индекс когерентности равен 26. Во втором классе структура распадается, связи становятся слабее, индекс когерентности снижается до 14. В третьем классе появляются новые связи между компонентами структуры на высоком уровне значимости между учебным интересом и целеполаганием, контролем и оценкой, Индекс когерентности структуры растет и становится равен 23, но остается ниже, чем в 1 классе. В четвертом все компоненты структуры влияют друг на друга напрямую, индекс когерентности структуры равен 30.

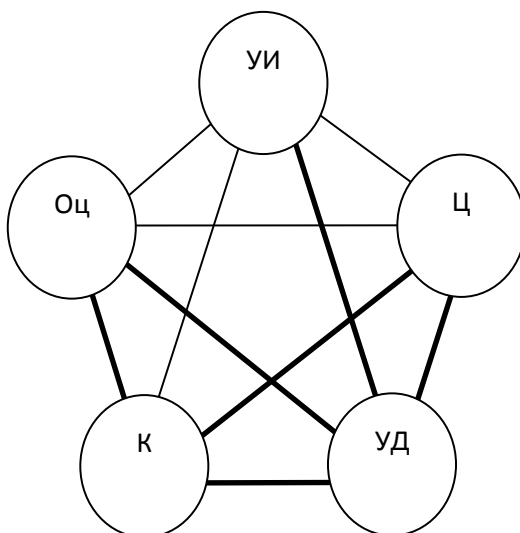


Рисунок 7. Структура РУУД учащихся 1 класса

Примечание. Здесь и далее: жирная линия - связь на уровне $p \leq 0,001$; тонкая сплошная линия - связь на уровне $p \leq 0,01$; пунктирная линия - связь на уровне $p \leq 0,05$.

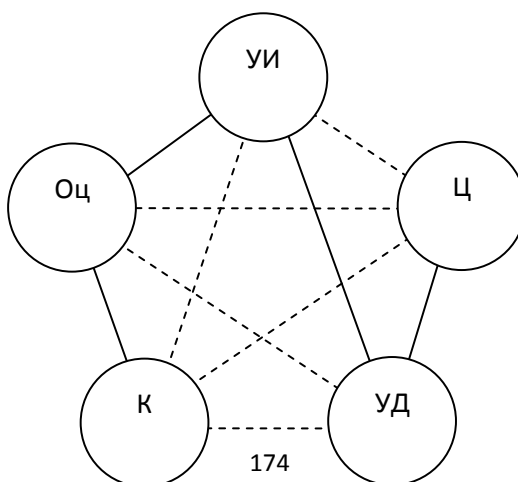


Рисунок 8. Структура РУУД учащихся 2 класса

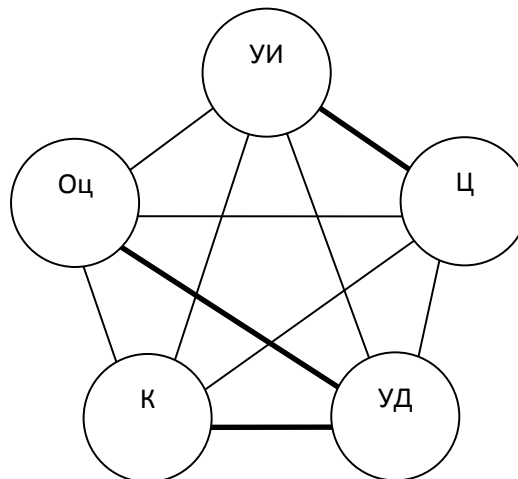


Рисунок 9. Структура РУУД учащихся 3 класса

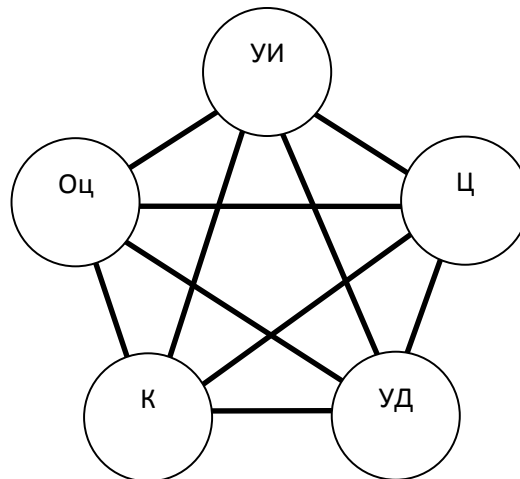


Рисунок 10. Структура РУУД учащихся 4 класса

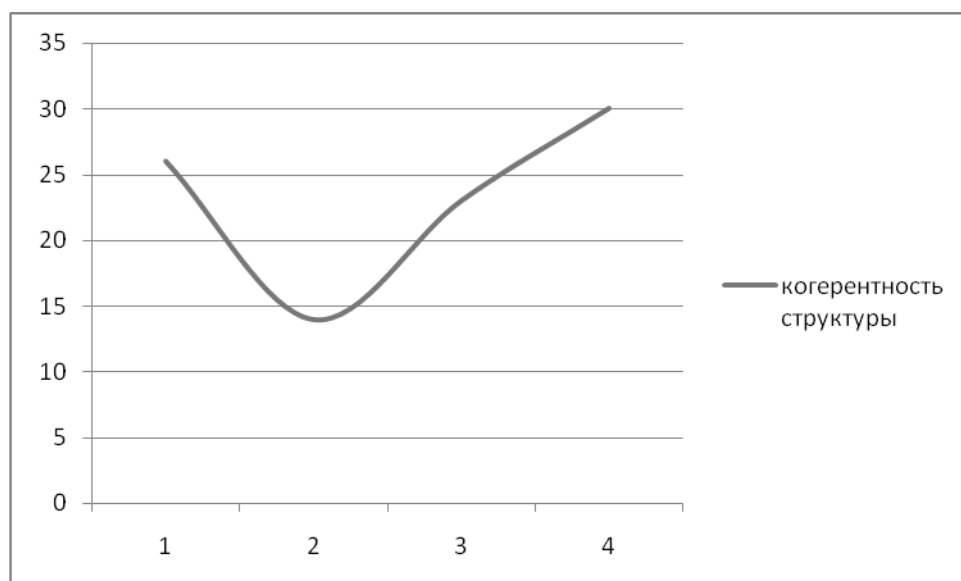


Рисунок 11. Динамика формирования психологической структуры РУУД в период обучения в начальной школе

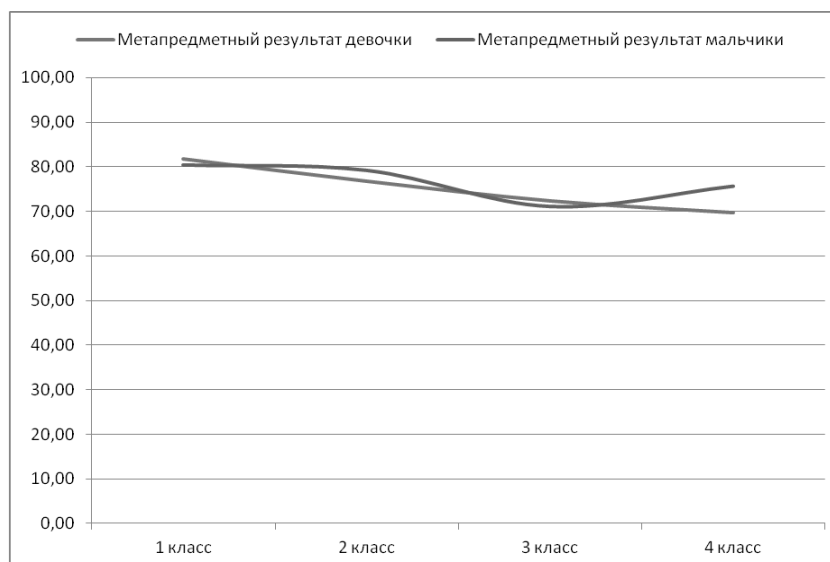
Результаты исследования еще раз подтверждают выводы, сделанные А.В. Захаровой. В своем исследовании она выявила «феномен вторых классов», который заключается в понимании «данного этапа развития ребенка как переломного внутри младшего школьного возраста, когда происходят основные сдвиги в функционировании психических образований. Это своего рода «малый кризис», порождаемый сменой вех внутри того или иного возрастного периода. Особая роль второго года обучения в психическом развитии ребенка связана, на наш взгляд, со следующими обстоятельствами. Первый год обучения является временем общей адаптации ребенка к новым социальным условиям - к систематическому обучению, к новым обязанностям, новым отношениям со взрослыми и сверстниками. Накопление изменений в развитии ребенка может носить в этот период латентный характер. Наличие же латентного периода в становлении психических новообразований может иметь как конструктивные, так и деструктивные последствия» [95, с. 32-34].

Исследование взаимосвязей уровня сформированности РУУД и метапредметных результатов. На следующем этапе был проведен анализ динамики метапредметных результатов и его связи с уровнем сформированности РУУД. Оценка метапредметных результатов осуществлялась на основе комплексных работ, проводимых в рамках внешнего контроля. На рисунке 1 и в таблице 41 видно, что качество метапредметных результатов от 1 класса к 4 снижается. Это может быть связано с возрастанием уровня сложности предметного содержания. Вместе с тем качество метапредметных результатов находится на высоком уровне – 70% и выше. Рост метапредметных результатов зафиксирован у мальчиков в период с 3 по 4 класс, вероятно, связанный с более поздним, чем у девочек, развитием учебной деятельности.

Таблица 41

**Формирование метапредметного результата обучения
в период обучения в начальной школе**

		Показатель результата обучения
1 класс	Все дети	81,16
	девочки	81,75
	мальчики	80,51
2 класс	Все дети	77,92
	девочки	76,75
	мальчики	79,29
3 класс	Все дети	71,79
	девочки	72,33
	мальчики	71,15
4 класс	Все дети	72,50
	девочки	69,67
	мальчики	75,72



**Рисунок 11. Формирование метапредметного результата
в период обучения в начальной школе**

Изучение значимости различий в уровне сформированности метапредметного результата в 1-4 классах проведено по методу оценки: непараметрический критерий U-Манна-Уитни. Причина выбора критерия U-Манна-Уитни: полученные в ходе исследования данные имеют ненормальное распределение, определенное с помощью непараметрического критерия λ -Колмогорова-Смирнова.

Анализ полученных результатов показал следующее:

- значимое снижение в уровне сформированности метапредметного результата наблюдаются у всех детей только между 1 и 2 классами ($U=1441,5$, при $p \leq 0,01$), 2 и 3 классами ($U=1159,5$, при $p \leq 0,01$). На наш взгляд, это объясняется ростом уровня сложности предметного содержания и особенностями формирования компонентов учебной деятельности. Между 3 и 4 классом значимых различий не зафиксировано, что может свидетельствовать о наличии у большинства учеников сформированной учебной деятельности (см. приложение 22).

- зафиксированы половые различия в процессе формирования метапредметных результатов (установлено на высоком уровне значимости, что уровень метапредметного результата снижается между 1 и 2 классами только у девочек ($U=379,0$, при $p \leq 0,03$). Между 2 и 3 снижением наблюдается и у девочек ($U=376,0$, при $p \leq 0,03$), и у мальчиков ($U=211,5$, при $p \leq 0,01$) (см. приложение 23).

Далее изучалась **связь уровня сформированности РУУД и метапредметного результата** с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена, поскольку распределение значений стартовой готовности и сформированности РУУД не является нормальным. Цель проведения анализа: установить, оказывает ли воздействие уровень РУУД на формирование метапредметного результата, обнаружить специфику не только взаимосвязи, но и силы взаимосвязи в зависимости от трех факторов:

1 фактор - влияет ли класс обучения на взаимосвязь РУУД и метапредметного результата,

2 фактор - влияет ли принадлежность к женскому полу на связь РУУД и метапредметного результата,

3 фактор - влияет ли принадлежность к мужскому полу на связь РУУД и метапредметного результата.

При анализе первого фактора установлено, что на высоком уровне значимости роль РУУД в формировании метапредметного результата

наблюдается в 1 классе у всех детей ($p=0,383, 0,384, 0,353, 0,413, 0,348$ соответственно, при $p\leq 0,03$). Во 2 классе только по учебным действиям и действию оценки ($p= 0,349, 0,361$, при $p\leq 0,004, 0,006$ соответственно).

В 3 и 4 классе, как и в первом классе, связь наблюдается между всеми компонентами учебной деятельности и метапредметным результатом (3 класс: $p= 0,291, 0,344, 0,575, 0,286, 0,467$ соответственно, при $p\leq 0,03$; 4 класс: $p= 0,426, 0,435, 0,441, 0,526, 0,482$ соответственно, при $p\leq 0,03$) (см. приложение 23).

Иная картина складывается, если анализировать связь уровня сформированности РУУД и метапредметного результата у девочек и мальчиков отдельно. У девочек установлены значимые различия по всем РУУД во всех классах, кроме второго (сохраняются различия только между учебными действиями и действиями оценки ($p= 0,392, 0,390$ соответственно, при $p\leq 0,03$). У мальчиков этого возраста – зафиксированы значимые различия только по отдельным РУУД: в 1 классе по действию целеполагания ($p= 0,425$, при $p\leq 0,01$), в 3 классе - по учебным действиям ($p= 0,546$, при $p\leq 0,00$), в 4 классе по действию контроля ($p= 0,398$, при $p\leq 0,03$).

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

- РУУД связаны с формированием метапредметных результатов в большей степени в 1, 3 и 4 классах. Во 2 классе вклад в уровень сформированности метапредметных результатов имеют другие учебные действия, можно предположить, что познавательные. Данный факт подтверждается особенностями структуры учебной деятельности во втором классе (см. рис. 8), связанными с «малым кризисом» по определению А.В.Захаровой.

- Имеется связь между уровнем РУУД и уровнем формирования метапредметных результатов в большей степени у девочек, чем у мальчиков. В успешности метапредметных результатов мальчиков, на наш взгляд, большее значение имеют другие учебные действия.

Таким образом, анализ результатов опытно-экспериментальной работы показал эффективность использованных педагогических средств формирования РУУД. Получены положительные результаты формирования РУУД, метапредметных и предметных результатов, удовлетворенности участников образовательного процесса. Выявлено, что наиболее интенсивное развитие РУУД происходит в 1 и 4 классах. В ходе опытно-экспериментальной работы удалось проанализировать особенности формирования структуры учебной деятельности младших школьников. По нашему мнению, особое значение использование указанных педагогических средств формирования РУУД имеет в период прохождения «малого кризиса» 2 класса. Установлено влияние РУУД на уровень метапредметных результатов в 1, 3 и 4 классах у всех учеников независимо от пола, но в большей степени у девочек. У девочек действия контроля и оценки формируются лучше, так как они проявляют способности к развитию рефлексивных способностей.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

1. Формирование РУУД осуществляется на каждом уроке при условии использования педагогических средств организации деятельности детей по целеполаганию, планированию, прогнозированию, контролю, оценке, рефлексии. Особенно эффективными являются неурочные формы организации учебной деятельности, к которым относятся учебные занятия, проектные задачи, консультации, занятия в разновозрастных группах, отличаются от урока по времени, условиям, роли учителя, составу участников. Неурочные формы способствуют формированию регулятивных универсальных учебных действий, положительного отношения учащихся к школьным занятиям, так как ориентированы на организацию

самостоятельной, активной, инициативной деятельности учащихся, предполагают предоставление выбора индивидуального плана для работы, уровня заданий, времени их выполнения, помощника, критериев и видов оценки результатов. Использование неурочных форм способствует повышению уровня предметных результатов младших школьников.

Эффективность работы по формированию РУУД повышается, если создаются следующие педагогические и организационно-педагогические условия: взаимодействие педагогов, их готовность к реализации неурочных занятий, нормативное обеспечение учебного процесса локальными актами учреждения, изменения, вносимые в рабочие программы педагогов, разработка учебно-тематического плана, а также использование динамического расписания.

2. Особое значение в процессе формирования регулятивных универсальных учебных действий имеет работа учащихся в роли учителя в рамках взаимодействия в разновозрастной группе. Данный вид сотрудничества оказывает положительное влияние на формирование саморегуляции учащихся, действий контроля и оценки, так как, работая в позиции учителя, ученики овладевают умениями регулировать, контролировать и оценивать не только свою деятельность, но и деятельность другого ученика.

3. Положительное влияние на формирование регулятивных универсальных учебных действий оказывают исследовательская и проектная деятельность, так как их этапы связаны с целеполаганием, планированием, контролем, оценкой и рефлексией. Процесс организации исследовательской и проектной деятельности младших школьников будет эффективным при соблюдении ряда организационно-педагогических условий: взаимодействие педагогов и родителей, использование листа продвижения учащегося по проекту, связь урочной и внеурочной деятельности и др.

4. Эффективными методами и приемами формирования РУУД являются: работа с картой знаний, с деформированным планом урока, с планом урока в виде цветовой диаграммы, с демонстрацией антипримера и др.; разнообразные средства фиксации результатов обучающихся: оценочные, рефлексивные листы, листы продвижения, тетради достижений, портфолио учащихся. Для эффективной реализации данных средств необходимы следующие условия: готовность педагогов к установлению субъект-субъектных отношений «учитель-ученик», педагогическая поддержка мотивации достижений, освоение учебного материала в виде системы учебных задач, взаимодействие с родителями на основе диалога, сотрудничества, взаимопонимания, доверия и взаимоподдержки. Среди организационно-педагогических условий выделены: согласованность действий педагогов, их подготовленность к реализации субъектно-ориентированных технологий, использование динамического расписания, позволяющего включить в образовательный процесс неурочные формы учебной деятельности и интегрировать средства урочной, неурочной и внеурочной деятельности.

5. Процесс формирования регулятивных универсальных учебных действий младших школьников отличается неравномерностью и гетерохронностью. Наиболее интенсивное развитие РУУД происходит в 1 и 4 классе, что на наш взгляд, связано с периодами адаптации учащихся и особенностями распределения предметного содержания в начальной школе.

Установлена связь стартового уровня школьной готовности и уровня формирования РУУД. Данная связь выражена слабее у учеников-девочек, следовательно, учителю необходимо уделять больше внимания формированию регулятивных универсальных учебных действий именно этой группы учащихся.

Обнаружены значимые различия в формировании РУУД у учеников-девочек. Следовательно, в процессе обучения учеников-мальчиков нужны специальные методы и приемы.

Формирование структуры учебной деятельности происходит к 4 классу. Этот процесс проходит через период распада во 2 классе, который назван психологами «малым кризисом». В связи с этим модель формирования РУУД имеет значение в период начального образования, так как охватывает период кризиса учебной деятельности 2 класса.

Установлена связь уровня РУУД и метапредметных результатов в 1, 3 и 4 классах. Исследование показало отсутствие данной связи во 2 классе, что обусловлено особенностями структуры учебной деятельности второклассников. Связь РУУД и метапредметных результатов в большей степени выражена у девочек, чем у мальчиков. Следовательно, на уровень метапредметных результатов мальчиков влияют другие виды учебных действий, например, познавательные.

Изучение уровня формирования РУУД методом анкетирования учащихся показало, что степень понимания и удержания цели урока учащимися напрямую зависит от компетентности учителя, поэтому можно утверждать, что условием формирования РУУД является готовность педагогов к использованию субъектно-ориентированных технологий.

В ходе мониторинга метапредметных результатов учащихся начальной школы на основе комплексных работ выявлена отрицательная динамика данного вида результатов. Отмечена значимость различий с 1 по 3 класс и отсутствие значимости различий между 3 и 4 классами, что свидетельствует о сформированности учебных действий к 4 классу.

Реализация идей модели формирования регулятивных универсальных учебных действий способствует получению высоких предметных результатов и положительной их динамике, что подтверждено процедурами внешней и внутренней оценки.

Выявленные условия формирования РУУД отмечены высоким уровнем удовлетворенности со стороны педагогов и родителей, что подтверждает истинность гипотезы исследования.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Федеральный государственный образовательный стандарт определил целевую установку и основной результат начального общего образования - развитие личности обучающегося на основе усвоения универсальных учебных действий. Под универсальными учебными действиями понимается «способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта», а также «совокупность способов действий учащегося..., обеспечивающих самостоятельное усвоение новых знаний, формирование умений, включая организацию этого процесса» [111, с.27]. Концепция формирования универсальных учебных действий основывается на теории деятельности, связана с положениями системно-деятельностного, личностно-ориентированного, компетентностного подходов, развивает типологию общих учебных умений, навыков и способов деятельности, представленных в федеральном компоненте государственного образовательного стандарта общего образования 2004 г., содержит более подробную классификацию универсальных учебных действий, позволяет полно отразить сущность учебной деятельности.

Формирование универсальных учебных действий учащихся означает получение образования более высокого уровня, обеспечивающего школьников опытом решения жизненно важных задач. Достижение указанного результата возможно при условии формирования у обучающихся регулятивных универсальных учебных действий: целеполагания,

планирования, прогнозирования, контроля, оценки, коррекции и саморегуляции.

Регулятивные универсальные учебные действия имеют большое значение в процессе развития школьников, так как связаны с формированием личностных качеств: целеустремленности, организованности, самостоятельности, исполнительности, активности. Они влияют на формирование произвольности мышления, поведения, коммуникации учащихся. Регулятивные универсальные учебные действия включаются в структуру учебной деятельности, поэтому обеспечивают ее организацию, регуляцию и произвольность, превращают учебный труд в управляемый, контролируемый субъектом, сознательный процесс. Регулятивные универсальные учебные действия связаны с познавательными, личностными и коммуникативными действиями. «Они синтетичны, то есть комплексны, и формируются на базе синтеза других типов психических процессов: когнитивных, эмоциональных, волевых, мотивационных» [112, с. 327-328].

Значение регулятивных универсальных учебных действий в развитии личности обучающихся и недостаточность изучения проблемы их формирования у младших школьников определили актуальность данной диссертации. В результате исследования мы пришли к следующим выводам.

Формирование регулятивных универсальных учебных действий происходит в процессе организации учебной деятельности младших школьников, включающей следующие компоненты: учебный интерес, целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль, оценку, рефлексия и коррекцию. Для этого учащиеся должны быть включены в совместную с учителем и коллективно-распределенную деятельность по решению учебных задач в качестве субъектов. В процессе такой работы формируются теоретическое мышление и рефлексия учащихся, что, по мнению В.В. Давыдова, А.З. Зака, Е.И. Исаева, способствует более успешному формированию регулятивных универсальных учебных действий.

В процессе организации учебной деятельности младших школьников происходит интериоризация данных учебных действий.

Как показало исследование, учителя начальных классов испытывают сложности в решении проблемы формирования регулятивных универсальных учебных действий младших школьников. В этой связи важно было разработать модель, которая стала бы целевым, содержательным и организационным ориентиром для учителей в процессе формирования РУУД. Представленная в диссертации модель включает в себя концептуально-целевой, содержательный, организационный и аналитико-результативный компоненты. Теоретические основы для разработки модели составили требования системно-деятельностного, личностно-ориентированного и системогенетического подходов, а также принципы субъектности, рефлексивности, позитивной перспективы, дифференцированности, гетерохронности.

Содержательный компонент модели представлен операциями по выполнению действий целеполагания, планирования, прогнозирования, контроля, оценки, коррекции, саморегуляции, так как отработка отдельных операций в составе регулятивных универсальных учебных действий способствует освоению действия в целом. Переход с уровня действия на уровень операции составляет основу технологизации процесса формирования регулятивных универсальных учебных действий.

Организационный компонент модели включает комплекс педагогических и организационно-педагогических условий, совокупность педагогических средств, использование которых способствует повышению эффективности процесса формирования РУУД. К педагогическим условиям относятся: установление субъект-субъектных отношений участников образовательного процесса, педагогическая поддержка мотивации достижений младших школьников, использование способа систематизации учебного материала в виде учебных задач, установление взаимодействия с

родителями на основе диалога, сотрудничества, взаимоотношений доверия, взаимоподдержки. Организационно-педагогическими условиями являются: согласованность действий педагогов, их подготовку к использованию субъектно-ориентированных технологий и средств, возможности использования в образовательном процессе неурочных форм организации учебной деятельности, интеграцию средств урочной, неурочной и внеурочной деятельности детей, а также дополнительного образования школьников.

Педагогическими средствами формирования РУУД являются формы организации учебной деятельности, виды деятельности учащихся, методы и приемы, средства фиксации достижений и трудностей учащихся, виды заданий, которые обеспечивают включенность учащихся в учебную деятельность, стимулируют ее, ориентируют учащихся на выполнение действий целеполагания, планирования, прогнозирования, контроля, оценки, рефлексии и коррекции, предполагают взаимодействие участников учебной деятельности.

В условиях реализации ФГОС для формирования регулятивных универсальных учебных действий необходимо вносить существенные изменения в содержание и организацию урока. Современный урок должен строиться в соответствии с компонентами учебной деятельности. Важную роль в формировании РУУД играют неурочные формы: учебные занятия, консультации, проектные задачи, занятия в разновозрастных группах, отличающиеся от урока по времени, условиям, роли учителя, составу участников. Их эффективность определяется направленностью на организацию рефлексивной, аналитической, контрольно-оценочной деятельности учащихся.

Методами и приемами, которые могут использоваться как на уроке, так и на неурочных занятиях для формирования РУУД, являются: создание ситуации успеха и разрыва в знаниях, демонстрация антипримера,

использование ключевых слов, деформированный план урока, план урока в виде моделей, карта знаний, применение цветовой диаграммы и т.д. Для формирования действий контроля, оценки и рефлексии используются различные формы оценочных и рефлексивных листов, листы продвижения, тетради достижений, портфолио. Данные педагогические средства позволяют не только включить учащихся в выполнение действий целеполагания, планирования, прогнозирования, контроля и оценки, но и сделать эту работу разнообразной и интересной для школьников.

Особое значение в процессе формирования РУУД имеет взаимодействие в разновозрастной группе, потому что оно основано на механизмах подражания и взросления. Младший ученик подражает учебным действиям старшего, так как структура деятельности более близкого по возрасту человека проще для его понимания. Старший ученик, выполняя функции учителя, учится управлять не только своей деятельностью, но и деятельностью другого.

Важным средством формирования РУУД являются исследовательская деятельность и проектная деятельность. Данные виды деятельности включают в себя этапы целеполагания, планирования, прогнозирования, контроля, оценки, рефлексии, коррекции, поэтому способствуют формированию данных учебных действий.

Аналитико-результативный компонент модели раскрывает критерии, показатели, индикаторы и методики оценки результатов формирования РУУД младших школьников, которые были определены на основании требований ФГОС. Критериями педагогической деятельности по формированию регулятивных универсальных учебных действий являются уровни достижения личностных, метапредметных и предметных результатов. Выделены показатели: динамика качества знаний обучающихся, уровень сформированности учебного интереса, действий целеполагания, планирования, контроля, оценки и т.д. Для диагностики результатов

используются методики: комплексная работа, групповое проектирование, диагностика компонентов учебной деятельности Г.В. Репкиной, Е.В. Заика. Оценка предметных результатов осуществляется при помощи проверочных работ по предметам.

Формирование регулятивных универсальных учебных действий – процесс непрерывный и поэтапный, что нашло отражение в динамической модели. На каждом этапе определены цель, результаты, особенности использования педагогических средств формирования регулятивных универсальных учебных действий. Модель помогает педагогам контролировать деятельность, отслеживать результаты, вносить коррективы в работу.

Этапы формирования РУУД выявлены по следующим критериям:

- степень самостоятельности выполнения действия;
- характер взаимодействия педагога и учащихся;
- интенсивность взаимодействия педагогов и учащихся;
- расширение объектов приложения данного действия;
- усложнение характера самого действия.

К этапам формирования РУУД относятся:

1 этап - отсутствие учебных действий как целостных единиц, в ходе которого формируются предпосылки учебной деятельности учащихся, представления о содержании школьных занятий и положительное отношение к ним;

2 этап - выполнение учебных действий в коллективно-распределенной деятельности с преобладанием действия взрослого, целью которого является формирование коллективного субъекта учебной деятельности; на данном этапе весь цикл учебной деятельности учащиеся выполняют под руководством взрослого, который распределяет функции между учащимися, осуществляет организацию и контроль деятельности;

3 этап - выполнение учебных действий в коллективно-распределенной деятельности с преобладанием действия учащегося, который направлен на совершенствование учебных действий в групповой и парной работе и формирование индивидуального субъекта учебной деятельности;

4 этап - самостоятельное построение учебного действия, цель которого развитие учебной деятельности учащихся педагогическими средствами, опирающимися на высокий уровень самостоятельности детей.

В ходе опытно-экспериментальной работы выявлен ряд зависимостей процесса формирования регулятивных универсальных учебных действий. Он отражает особенности развития учебной деятельности младших школьников, основными характеристиками которого являются гетерохронность и неравномерность, что обусловлено периодами адаптации младших школьников, особенностями содержания курса начальной школы, сменой мотивации учащихся. Регулятивные универсальные учебные действия оказывают влияние на метапредметные результаты. Выявлено значимое влияние в первых, третьих и четвертых классах. Данный факт связан с особенностями формирования структуры учебной деятельности у младших школьников. Установлена прямая связь стартового уровня школьной готовности и уровня развития школьного интереса и учебных действий. Связь между стартовым уровнем и действиями целеполагания, контроля и оценки выражена слабее, следовательно, педагогам необходимо уделять больше внимания формированию данных учебных действий в период начального общего образования. Имеются половые различия в процессе формирования РУУД: выявлено значимое влияние регулятивных универсальных учебных действий на развитие метапредметных результатов у учеников-девочек.

Данное исследование не исчерпывает всех проблем, связанных с формированием регулятивных универсальных учебных действий в условиях реализации ФГОС. Данные учебные действия разнообразны по своей

природе и способам формирования, поэтому имеет смысл изучение становления и развития отдельных видов РУУД. Недостаточно изучены особенности развития универсальных учебных действий в основной школе. Требуется, по нашему мнению, разработка оптимальной системы оценки метапредметных результатов, потому что методики, имеющиеся на данном этапе реализации ФГОС, достаточно трудоемки и сложны для использования в массовой школе.

Таким образом, проведенное исследование подтвердило решение поставленных задач и выдвинутую гипотезу.

Библиографический список

1. Александрова, Г.В. Совершенствование общеучебных умений в системе интегрированных уроков русского языка. Автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.02. / Г.В. Александрова. – М., 2008. – 23с.
2. Амонашвили, Ш.А. Размышления о гуманной педагогике / Ш.А. Амонашвили – М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1995. - 496 с.
3. Амонашвили, Ш.А. Обучение. Оценка. Отметка. / Ш.А. Амонашвили – М.: Знание, 1980. – 96с. – (Новое в жизни, науке, технике. Серия «Педагогика и психология» №10)
4. Ансимова, Н.П. Психология постановки учебных целей в совместной деятельности учителя и учеников. Автореф. дисс. ... доктора психол. наук. / Н.П. Ансимова. – М., 2007. – 51 с.
5. Ансимова, Н.П., Балугева, Е.Б., Крылова, С.С., Крайнова, Т.М., Фалина, А.Н. Оценка метапредметных результатов обучающихся 1 и 2 классов // Ярославский педагогический вестник. – 2014. - №2. – Том 2 (Психолого-педагогические науки) – с. 71–77.
6. Арттюхова, И.С. Развитие мышления, внимания, памяти, саморегуляции у младших школьников / Ирина Арттюхова. – М.: Чистые пруды, 2008. – 32с. - / Библиотека «Первого сентября», серия «Школьный психолог». Выпуск 21.
7. Асмолов, А.Г. Принципы системно-деятельностного подхода – конкретно-научной методологии изучения человека в психологии / А.Г. Асмолов // Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. – М.: Смысл: Издательский центр «Академия», 2007. – с.117-184.
8. Багдасарова, С.К., Самыгин, С.И., Столяренко, Л.Д. Психология и педагогика / С.К. Багдасарова, С.И. Самыгин, Л.Д. Столяренко. – Москва: ИКЦ «МарТ», Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2006. – 320 с.
9. Баранова, О.И. Формирование умений целеполагания у учащихся начальной школы (технологический аспект) / О.И. Баранова // Историческая и социально-образовательная мысль, 2009. - №9. – с. 89-94.
10. Байбородова, Л.В., Рожков, М.И. Теория и методика воспитания: учебное пособие / Л.В. Байбородова, М.И. Рожков. – М.: ВЛАДОС. 2004. - 384 с.
11. Байбородова, Л.В. Взаимодействие в разновозрастной группе учащихся: монография / Л.В. Байбородова. – Ярославль: Академия развития, 2006 – 336 с.
12. Байбородова, Л.В. Пути и средства повышения воспитательного потенциала учебного процесса / Л.В. Байбородова. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2007. – с. 3-7.

13. Байбородова Л.В., Серебренников, Л.Н. Проектная деятельность школьников в разновозрастных группах: пособие для учителей общеобразоват. организаций / Л.В. Байбородова, Л.Н. Серебренников. – М.: Просвещение, 2013. – 175с. – (Работаем по новым стандартам).
14. Байбородова, Л.В. Теория, методика и практика взаимодействия в разновозрастной группе учащихся: монография / Л.В. Байбородова. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2007. - 319 с.
15. Байбородова, Л.В., Белкина, В.В., Харисова, И.Г. Психолого-педагогическое сопровождение детей в системе дополнительного образования: учебное пособие / под ред. Л.В. Байбородовой, А.В. Золотаревой. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2014. – 416 с.
16. Байбородова, Л.В., Рожков, М.И. Организация воспитательного процесса в школе: Учебное пособие для студентов воспитательного учебного заведения / Л.В. Байбородова, М.И. Рожков. – М.: Гуманит. изд. центр Владос, 2000. – 256 с.
17. Байбородова, Л.В., Мельников, А.Э. Теория и методика воспитательной работы: учебное пособие / Л.В. Байбородова, А.Э. Мельников. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2000. – 172 с.
18. Байбородова, Л.В., Рожков, М.И. и др. Классному руководителю: учебное пособие / Л.В. Байбородова, М.И. Рожков. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 280 с.
19. Байбородова, Л.В., Рожков, М.И. Воспитание учащихся: теория и методика: учебное пособие / Л.В. Байбородова, М.И. Рожков. – Ярославль: ЯГПУ, 2002. - 282 с.
20. Байбородова, Л.В., Рожков, М.И. Теория и методика воспитания: учебное пособие / Л.В. Байбородова, М.И. Рожков. – М.: ВЛАДОС. 2004. - 384 с.
21. Байбородова, Л.В., Паладьев, С.Л., Степанов, Е.Н. Воспитательная система школы: аспект моделирования: учебно-методическое пособие. Л.В. Байбородова, С.Л. Паладьев, Е.Н. Степанов. – Псков, 1994. – 96 с.
22. Байбородова, Л.В., Рожков, М.И. Воспитательный процесс в современной школе: учебное пособие. / Л.В. Байбородова, М.И. Рожков. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 1997. – 356 с.
23. Байбородова, Л.В., Андреев, А.А., Петрова, С.М., Степанов, Е.Н. Воспитательный процесс: изучение эффективности: методические рекомендации./ Л.В. Байбородова, А.А. Андреев, С.М. Петрова, Е.Н. Степанов. – М.: «Сфера», Метод рекомендации, 2000. - 128 с.
24. Байбородова, Л.В. Взаимодействие школы и семьи (методика воспитательной работы): Учебно-методическое пособие. / Л.В. Байбородова. – Ярославль: Академия развития, 2003. – 224 с.

25. Байбородова, Л.В. Внеурочная деятельность школьников в разновозрастной группе. / Л.В. Байбородова. – М.: Просвещение, 2013. – 177 с.
26. Байбородова, Л.В., Ковальчук, М.А., Рожков, М.И. Воспитание толерантности у школьников (методика воспитательной работы в школе): учебно-методическое пособие. / Л.В. Байбородова, М.А. Ковальчук, М.И. Рожков. – Ярославль: Академия развития; Академия Холдинг, 2003. – 192 с.
27. Байбородова, Л.В., Куприянова, Г.В., Степанов, Е.Н., Золотарева, А.В., Кораблева, А.А. Технологии педагогической деятельности: учебное пособие / под ред. Л.В. Байбородовой. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2012 – 303 с.
28. Байбородова, Л.В., Кириченко, Е.Б., Паладьев, С.Л., Харисова, И.Г. Технологии педагогической деятельности. – 2 часть. Организация деятельности: учебное пособие / под ред. Л.В. Байбородовой. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2012. – 316 с.
29. Белик, Я.Н. Формирование предпосылок учебной деятельности старших дошкольников в аспекте преемственности дошкольного и начального общего образования. Автореф. ... канд. пед. наук / Я.Н. Белик. – Челябинск. - 2011. – 27с.
30. Бершадский, М.Е., Гузеев, В.В. Дидактические и психологические основания образовательной технологии. / М.Е. Бершадский, В.В. Гузеев. – М.: Центр «Педагогический поиск». – 2003. - 256с.
31. Беспалько В.П. Дидактический процесс / В.П. Беспалько // Школьные технологии. -2007. - №1. - с.57-72.
32. Беспалько В.П. Инструменты диагностики качества знаний учащихся / В.П. Беспалько // Школьные технологии. -2006. - №2. - с.138-150.
33. Бондаревская, Е.В. Ценностные основания личностно ориентированного воспитания / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 1995. - №4. - с. 29-36.
34. Бормотова, М.М. Развитие самоконтроля у младших школьников на уроках математики / М.М. Бормотова // Начальная школа. – 2005 - №9 – с.34-35.
35. Буданова, О.В. Программа формирования универсальных учебных действий на ступени начального общего образования / О.В. Буданова // Завуч начальной школы. – 2011. - №5. – с. 39-42.
36. Бурлакова, Т.В. Индивидуализация профессиональной подготовки студентов в педагогическом вузе: дисс. ... доктора пед. наук. / Т.В. Бурлакова – Ярославль, 2012 – 374с. [Электронный ресурс] URL: <http://www.dissercat.com/content/individualizatsiya-professionalnoi-podgotovki-studentov-v-sovremennom-pedagogicheskom> (дата обращения 17.03.2015).
37. Бурухина, А.Ф. Развитие умений целеполагания у детей дошкольного возраста / А.Ф. Бурухина // Начальная школа до и после. – 2012. - №4. – с. 75-78.

38. Буряк, В.К. Самостоятельная работа учащихся: Книга для учителя. / В.К. Буряк. – М.: Просвещение, 1984. – 64с.
39. Бухвалов, В.А. Общая методика развивающего обучения. / В.А. Бухвалов. – Рига: Эксперимент, 2001. - 96 с.
40. Валеева, Р.К. Педагогические условия формирования учебной мотивации младших школьников в условиях безотметочного обучения: дисс. ... канд. пед. наук – М., 2004. – 164с.
41. Варламова, А.Я. Школьная адаптация подростков. – Волгоград: Издательство ВолГУ, 2001. – 144 с. [Электронный ресурс] URL: <http://sci-book.com/adaptatsionnaya-pedagogika/printsip-refleksii-35608.html> (дата обращения 05.01.15)
42. Венгер, А.Л., Цукерман, Г.А. под ред. Нежнова П.Г. Схема индивидуального обследования детей младшего школьного возраста. – Томск: Пеленг, 1993. - 69с.
43. Вербицкий, А.А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. / А.А. Вербицкий. – М.: Логос, 2009.
44. Веселова, Н.Н. Тестовые методики сформированности учебной деятельности / Н.Н. Веселова // Начальная школа. – 1999. - №5. – с. 25-27.
45. Возрастная и педагогическая психология под. ред. А.В. Петровского. – М.: Просвещение, 1983.
46. Воробьева, Т.Г. Возможности формирования и развития регулятивных универсальных учебных действий средством технологии интегрированного обучения / Т.Г. Воробьева // Вектор науки Тольятинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2012. - №2. – с. 79-82.
47. Воробьева, Т.Г. Инновационная технология целеполагания в начальной школе / Т.Г. Воробьева // Вектор науки Тольятинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2011. - №4 – с. 62-64.
48. Воровщиков, С.Г. Классификация общеучебных умений младших школьников / С.Г. Воровщиков // Управление начальной школой. – 2012. - №5. – с.33–40.
49. Воровщиков С.Г., Зеленский А.Е. Учебно-методическое сопровождение освоения учащимися универсальных учебных действий: внутришкольная система / С.Г. Воровщиков, А.Е. Зеленский // Педагогическое образование и наука. – 2014. – № 5. – С. 64-71.
50. Воровщиков С.Г. и др. Развитие учебно-познавательной компетентности учащихся: опыт проектирования внутренней внутришкольной системы учебно-методического и управленческого сопровождения/ С.Г. Воровщиков, Т.И. Шамова, М.М. Новожилова, Е.В. Орлова и др. – 2 изд. – М.: «5 за знания», 2010. – 402с.

51. Воровщиков С.Г., Орлова Е.В. Развитие универсальных учебных действий: внутришкольная система учебно-методического и управленческого сопровождения: Монография. – М.:МПГУ, 2012. – 210 с.
52. Воронов, В.В. Современная система оценивания в средней школе / В.В. Воронов // Ярославский педагогический вестник. – 2010. - №2. – с.71-74.
53. Воронцов, А.Б. Педагогическая технология контроля и оценки учебной деятельности. Образовательная система Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова. / А.Б. Воронцов. – М.: Рассказовъ, 2002. – 303с.
54. Воронцов, А.Б. Педагогическая технология контроля и оценки в учебной деятельности: Система развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Санкт-Петербург, 2001. – 236с.
55. Воронцов, А.Б. Переход от младшего школьника к подростковому возрасту: методические рекомендации по организации учебного процесса. / А.Б. Воронцов. – М.: Первое сентября, 2001.
56. Воронцов, А.Б. Практика развивающего обучения по системе Д.Б.Эльконина-В.В.Давыдова / А.Б. Воронцов – М.: Русская энциклопедия,1998.
57. Воронцов, А.Б. Проблема постепенного перехода на безотметочное обучение / А.Б. Воронцов // Начальное образование. - 2003. - №1. – с.3-8.
58. Воронцов, А.Б., Чудинова, Е.В. Учебная деятельность: введение в образовательную систему Эльконина-Давыдова. / А.Б. Воронцов, Е.В. Чудинова. – М.: Рассказовъ, 2004. – 304с.
59. Вульф, Б.З., Харькин, В.Н. Педагогика рефлексии. / Б.З. Вульф, В.Н. Харькин. – М.: Магистр, 1995. – 111 с.
60. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1991. – 480с.
61. Газман, О.С. От авторитарного образования к педагогике свободы / О.С. Газман // Новые ценности образования. — М.: 1995. — № 2. – с. 16-45.
62. Галкина Т.В. Особенности оценки и самооценки в ситуации прогнозирования достигаемых результатов / Т.В. Галкина // Вопросы психологии. – 1985. - №6. – с.131-138.
63. Гребенков, И.В., Чупрунов, Е.В. Теория обучения и моделирования учебного процесса / И.В. Гребенков, Е.В. Чупрунов // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2007. - №1. - С.28–32.
64. Гребенюк О.С., Гребенюк Т.Б. Основы педагогики индивидуальности: Учеб. пособие / О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк. - Калинингр. ун-т. – Калининград, 2000. – 572 с.

65. Гринева, М.В. Формирование у младших школьников саморегуляции учебных действий: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Киев, 1991. – 23с.
66. Гузеев, В.В. Познавательная самостоятельность учащихся и развитие образовательной технологии /В.В. Гузеев. – М.: Издательский центр НИИ Школьные технологии, 2004. - 128с.
67. Гутник, И.Ю. Педагогическая диагностика образованности школьников: дисс. ... канд. пед. наук. / И.Ю. Гутник. – Санкт – Петербург, РГПУ, 1996.
68. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения. / В.В. Давыдов. – М.: Интор, 1996. – 544с.
69. Давыдов, В.В. О понятии развивающего обучения. / В.В. Давыдов. – Томск: Пеленг, 1995. – 144с.
70. Давыдов, В.В. Что такое учебная деятельность? / В.В. Давыдов // Начальная школа – 1999. - №7. – с. 12-19.
71. Давыдов, В.В. Концепция гуманизации российского начального образования (необходимость и возможность создания целостной системы развивающего начального образования) / В.В. Давыдов // Вестник: Международная ассоциация «Развивающее образование» - 2000. - №7. – с.5-17.
72. Давыдов, В.В. и др. Концепция российского начального образования (система Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова) / В.В. Давыдов и др. – М.: Международная ассоциация «Развивающее образование», 2002. - 80с.
73. Давыдов, В.В. Психологическая теория учебной деятельности и методов начального обучения, основанных на содержательном обобщении. / В.В. Давыдов. – Томск: Пеленг, 1992. – 111с.
74. Давыдов, В.В., Зак, А.З. Уровень планирования как условие рефлексии / В.В. Давыдов, А.З. Зак // Проблемы рефлексии. Современные комплексные исследования. – Новосибирск: Наука, 1987. – с.43-49.
75. Деменева, Н.Н. Формирование универсального учебного действия прогнозирования на уроках математики / Н.Н. Деменева // Начальная школа – 2013. - №9. – с. 52-55.
76. Денисова, А.А., Толмеева, И.С. Мониторинг уровня сформированности регулятивных универсальных учебных действий младших школьников / А.А. Денисова, И.С. Толмеева // Герценовские чтения. Начальное образование. – 2013. – Т4. - №1. – с. 97-103.
77. Дусавицкий, А.К. Развитие личности в учебной деятельности. / А.К. Дусавицкий. – М.: Дом педагогики, 1996. – 208с.
78. Дусавицкий, А.К. Урок в развивающем обучении. / А.К. Дусавицкий. - М.: Вита-пресс, 2008. – 288с.
79. Дусавицкий, А.К. Развивающее обучение: 45 лет спустя / А.К. Дусавицкий // Педагогический родник – 2008 – №6 – с. 9-11

80. Донсков, А.А. Формирование у школьников общеобразовательных умений во взаимосвязи с мотивацией учебных действий: дисс. ... канд. пед. наук:13.00.01. / А.А. Донсков. – Волгоград, 2011 – 149с.
81. Дымов, Е.И. Психолого-педагогический аспект межвозрастного взаимодействия [Электронный ресурс] // URL: http://kursk-psychol.narod.ru/gazetka/xxii-uman.htm#_Toc471350170 (дата обращения: 16.10.2014)
82. Егорова, Ю.А. Проблема целеполагания в учебной деятельности и подходы к ее решению / Ю.А. Егорова // Мир науки, культуры, образования. – 2013. - №5. – с. 77 – 79.
83. Егорова, Ю.Р. Принципы педагогики и особенности гуманистической ориентации современной педагогической школы [Электронный ресурс] / Ю.Р. Егорова // Материалы интернет - конференции «Университет и система непрерывного образования» (к 100-летию Саратовского государственного университета) - URL: <http://www.sgu.ru/structure/idpo/nauchnaya-deyatelnost/internet-konferencii/iv-internet-konferenciya-03-2009> (дата обращения 15.12.2014)
84. Ежеленко, В.Б. Теория педагогического метода. Педагогические средства [Электронный ресурс] // Электронный научно-педагогический журнал Письма в Emissia. Offline URL: <http://www.emissia.org/offline/2001/835.htm> (дата обращения 06.11.14)
85. Ермолаева, М.Г. Современный урок: анализ, тенденции, возможности: Учебно-методическое пособие / М.Г. Ермолаева. – СПб.: КАРО, 2008. – 160 с. – (Серия «Уроки для педагогов»).
86. Ерохина, Л.Ю. О готовности подростков к целеполаганию в учебной деятельности / Л.Ю. Ерохина // Образование и наука. – 2011. - №3. – с. 116–124.
87. Ерохина, Л.Ю. Учебный эксперимент – пространство формирования целеполагания учебной деятельности / Л.Ю. Ерохина // Учебный эксперимент в образовании. – 2010. - №3. – с. 11-15.
88. Жарова, Л.В. На трудном этапе. Итоговая диагностика развития и учебной деятельности выпускников начальной школы / Л.В. Жарова // Начальная школа. – 1999. - №12. – с.29– 33.
89. Жедек, П.С, Репкин, В.В. Вопросы теории и методики обучения фонетике, орфоэпии, графике и орфографии / П.С. Жедек, В.В. Репкин. - Томск: Пеленг, 1992.
90. Жуйков, С.Ф. Умственная деятельность младших школьников при развивающем обучении русскому языку / С.Ф. Жуйков // Начальная школа. - 1991.- №10. - с.63-65.
91. Зайцев, С.В. Влияние отметки на поведение младших школьников в ситуации выбора учебного задания [Электронный ресурс] //

Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2011. №2. URL: <http://psyedu.ru/journal/2011/2/2110.phtml> (дата обращения: 12.10.2014)

92. Занков, Л.В. Избранные педагогические труды. / Л.В. Занков. – М.: Новая школа, 1996. – 432 с.

93. Запорожец, А.В. Избранные психологические труды: В 2-х т. Т. 1. Психическое развитие ребенка / Под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. – М.: Педагогика, 1986. – 320 с.

94. Захарова, А.В. Генезис самооценки: диссертация доктора психологических наук, специальность Возрастная и педагогическая психология [Электронный ресурс] // URL: <http://www.childpsy.ru/dissertations/id/18506.php> (дата обращения: 19.10.2014)

95. Захарова, А.В. Особенности развития самооценки у второклассников (феномен вторых классов) [Электронный ресурс] // URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/hrestomatia/45.php (дата обращения 02.03.2015)

96. Захарова, А.В., Андрущенко, Т.Ю. Исследование самооценки младшего школьника в учебной деятельности / А.В. Захарова, Т.Ю. Андрущенко // Вопросы психологии. - 1980. - №4. - С.90-99.

97. Захарова, А.В. Структурно-динамическая модель самооценки / А.В. Захарова // Вопросы психологии. - 1989. - №1. - С. 5-14.

98. Захарова, А.В. Развитие контроля и оценки в процессе формирования учебной деятельности // Формирование учебной деятельности школьников. Под ред. В.В. Давыдова., И. Ломпшера, А.К. Марковой; Научн. исслед. инс-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР, Научн. исслед. инс-т педагогической психологии Акад. пед. наук ГДР. – М.: Педагогика, 1982. – с.107-113.

99. Захарова, А.В., Боцманова, М.Э. Особенности рефлексии как психологическое новообразование в учебной деятельности // Формирование учебной деятельности школьников. Под ред. В.В. Давыдова., И. Ломпшера, А.К. Марковой; Научн. исслед. инс-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР, Научн. исслед. инс-т педагогической психологии Акад. пед. наук ГДР. – М.: Педагогика, 1982. – с.152-163.

100. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. / И.А. Зимняя. – М.: Логос, 2004. – с.384.

101. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. / И.А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.

102. Зинченко, В.П. Психологические основы педагогики (психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова) / В.П. Зинченко. – М.: Гардарики, 2002. - 431с.

103. Звонников, В.И., Челышкова, М.Б. Современные средства оценивания результатов обучения. / В.И. Звонникова, М.Б. Челышкова. – М.: Академия, 2007. – 224с.
104. Иванова, В.А., Левина, Т.В. Педагогика. [Электронный ресурс] // Электронный учебно-методический комплекс URL: http://www.kgau.ru/distance/mf_01/ped-asp/01_01.html (дата обращения: 26.10.2014)
105. Иволгина, Л.И. Схематизация как средство формирования регулятивных универсальных учебных действий / Л.И. Иволгина // Школьные технологии. – 2012. – №4. – с. 79-84.
106. Ильин, Е.Н. Путь к ученику: раздумья учителя-словесника. Кн. для учителя: из опыта работы. / Е.Н. Ильин. – М.: Просвещение, 1988. – 224 с.
107. Ильясов, И.И. Структура процесса учения. / И.И. Ильясов. – М.: Изд-во Моск. университета, 1986. – с.199.
108. Инструктивно-методическое обеспечение учета индивидуального прогресса учащихся (уровень образовательного учреждения) // составитель А.Б. Воронцов. – М.: ОИРО, 2011. – 120с.
109. Исаев, Е.И. Психологические особенности планирования действий у младших школьников [Электронный ресурс] // сайт «Детская психология» URL: <http://www.childpsy.ru/dissertations/id/18607.php> (дата обращения 04.11.14)
110. Исакова, О.Ф. Условия формирования регулятивных универсальных учебных действий у школьников посредством самооценивания / О.Ф. Исакова // Управление начальной школой. – 2013. – №9. – с. 11-20.
111. Как проектировать универсальные учебные действия. От действия к мысли: пособие для учителя / [А.Г. Асмолов, Г.В. Бугрменская, И.А. Володарский и др.]; под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2010. – 152с.
112. Карпов, А.В. Психология менеджмента: Учеб. пособие. / А.В. Карпов. – М.: Гардарики, 2005. – 584с.
113. Карпов, А.В. Системогенетические закономерности в развитии метакогнитивных образований личности / А.В. Карпов // Системогенез учебной и профессиональной деятельности: сборник научных трудов V всероссийской научно-практической конференции, 23-24 ноября 2011 г., г. Ярославль / под ред. Ю.П. Поваренкова. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2011. – с.15-23.
114. Каспржак, А.Г., Калашников, С.П., Приоритет образовательных результатов как инструмент модернизации программ подготовки учителей / А.Г. Каспржак, С.П. Калашников // Психологическая наука и образование. – 2014. – Т.19. – №3. – с. 87-104.

115. Кашлев, С. С. Современные технологии педагогического процесса: Пособие для педагогов. – Мн.: Университетское, 2000. – 95с. [Электронный ресурс] // URL: <http://www.twirpx.com/file/818903/> (дата обращения 02.01.15)
116. Кечкин, Д. Д. Формирование универсальных учебных действий младших школьников в процессе освоения физкультурной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Кечкин Денис Дмитриевич.- Тула, 2013.
117. Кирсанов А.А. Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема / А.А. Кирсанов. – Казань: Изд-во Казанского университета, 1982. – 224с.
118. Кларин, М.В. Инновации в мировой педагогике / М.В. Кларин. – Рига: Эксперимент, 1998. – 180с.
119. Кларин, М.В. Развитие критического и творческого мышления / М.В. Кларин // Школьные технологии. - 2004.- №2. – с.3-10.
120. Кларин, М.В. Характерные черты исследовательского подхода: обучение на основе решений проблем//Школьные технологии. – 2004. -№1. – с. 11-24.
121. Кокарева, З.А. Преимущество общеучебных умений и универсальных учебных действий / З.А. Кокарева // Начальное общее образование. – 2011. - №3. - с.11.
122. Кокарева, З.А., Никитина, Л.П., Секретарева, Л.С. Контроль за формированием у младших школьников умения принимать и удерживать учебную задачу / З.А. Кокарева, Л.П. Никитина, Л.С. Секретарева // Начальное образование. – 2013. - №3. – с. 5-8.
123. Колоскова, О.П. Формирование регулятивных универсальных учебных действий при обучении решению текстовых задач / О.П. Колоскова // Начальная школа. - №1. – 2012. – с. 69-73.
124. Комплексные контрольные работы в начальной школе: проверка и оценка метапредметных результатов младших школьников / Л.С. Гугова, А.С. Игнатьева, З.А. Кокарева и др. под ред З.А. Кокаревой. – М.: АСТ: Астрель, 2015. – 112 с.
125. Конаржевский Ю.А. Система. Урок. Анализ. / Ю.А. Конаржевский. – Псков: ПОИПКРО, 2012. – 400 с.
126. Кондратьев, И.И. Планирование своей деятельности младшими школьниками [Электронный ресурс] // сайт журнала «Вопросы психологии» URL: <http://www.voppsy.ru/issues/1990/904/904047.htm> (дата обращения 04.11.14).
127. Концепции и модели подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров для сферы дополнительного образования детей: коллективная монография / под. науч. ред. А.В. Золотаревой. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2014. – 443 с.

128. Корженкова, А.А. Развитие исследовательской позиции учащихся для сохранения ценности и индивидуальности личности. / А.А. Корженкова // Исследовательская работа школьников. – 2006. - № 4. – с. 58-69.

129. Корнеева, Е.Н. О системной природе регуляции социального взаимодействия // Системогенез учебной и профессиональной деятельности: сборник научных трудов V всероссийской научно-практической конференции, 23-24 ноября 2011 г., г. Ярославль / под ред. Ю.П. Поваренкова. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2011. – с.50-52.

130. Костылев, Ф.В. Учить по-новому: Нужны ли оценки-баллы: Кн. для учителя. / Ф.В. Костылев. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – с.104. – (Педагогическая мастерская).

131. Коцовская, Е.М. Проектирование и реализация целей обучения учащихся стереометрии в условиях внутренней дифференциации: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02. // URL: <http://nauka-pedagogika.com/viewer/16531/d?#?page=1> (дата обращения 07.03.2015)

132. Краевский, В.В. Рефлексия в практике обучения [Электронный ресурс] // URL: http://sdo.elitarium.ru/refleksija_v_obuchenii.html (дата обращения 23.02.2015)

133. Крылова, Н.Б. Индивидуализация ребенка в образовании: преодоленные и не преодоленные барьеры обучения [Электронный ресурс] // URL: <http://alteredu.ru/2008/02/29/krylova-nb-individualizaciya-rebenka-v-obrazovanii/> (дата обращения 12.05.2015)

134. Ксензова, Г. Уроки самоконтроля и самооценки: цели, компоненты, типы / Г. Ксензова // Директор школы. – 2001. - №2. – с.77-85.

135. Кузнецова, О.В. Формирование регулятивных универсальных учебных действий на основе безотметочного обучения / О.В. Кузнецова // Человек и образование. – 2014. - №3. – С. 95-97. **(Журнал входит в перечень рецензируемых научных изданий, рекомендованных ВАК РФ)** (0,3 п.л.)

136. Кузнецова, О.В. Развитие регулятивных универсальных учебных действий младших школьников в разновозрастной группе / О.В. Кузнецова, Л.В. Байбородова // Ярославский педагогический вестник. – 2014. - №4. – Том 2. Педагогические науки. – С. 58-64. **(Журнал входит в перечень рецензируемых научных изданий, рекомендованных ВАК РФ)** (0,7 п.л., в т.ч. 0,4 авт.)

137. Кузнецова, О.В. Этапы формирования регулятивных универсальных учебных действий младших школьников / О.В. Кузнецова // Ярославский педагогический вестник. – 2015. - №1. – Том 2. Педагогические науки. – С. 42-46. **(Журнал входит в перечень рецензируемых научных изданий, рекомендованных ВАК РФ)** (0,5 п.л.)

138. Кузнецова, О.В. Целеполагание на уроках русского языка в 5-6 классах // Русский язык в школе – 2015. - №6. – С. 3-6. **(Журнал входит в**

перечень рецензируемых научных изданий, рекомендованных ВАК РФ)
(0,4 п.л.)

139. Кузнецова, О.В. Технология формирования регулятивных универсальных учебных действий младших школьников в процессе обучения / О.В. Кузнецова // Педагогические технологии: результаты исследования ярославской научной школы [текст]: монография / под ред. Л.В. Байбородовой, В.В. Юдина – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2015. – с. 315-333 (1,8 п.л.)

140. Кузнецова, О.В. Проект урока русского языка «Работа над ошибками в диагностической работе по теме «Грамматические значения имен существительных» (4 класс) / О.В. Кузнецова // Проектирование и оценка урочной и внеурочной деятельности в контексте требований ФГОС НОО: учебно-методическое пособие под. ред. З.А.Кокаревой. – Вологда: деп. обр. Вологодской области ВИРО, 2013. – С. 34-41 (0,4 п.л.)

141. Кузнецова, О.В. Проект урока русского языка «Правописание окончаний имен существительных и прилагательных» (3 класс) / О.В.Кузнецова, М.Г. Антонова, Л.П. Никитина // Проектирование и оценка урочной и внеурочной деятельности в контексте требований ФГОС НОО: учебно-методическое пособие под. ред. З.А. Кокаревой. – Вологда: деп. обр. Вологодской области ВИРО, 2013. – С. 129–134 (0,3 п.л., в.т. 0,2 авт.)

142. Кузнецова, О.В. Планируемые результаты освоения обучающимися ООП НОО в части учета региональных особенностей и специфики учебно-методического комплекта / О.В. Кузнецова, О.И.Дорофеева, И.Н. Муравьева // Методические рекомендации к ООП НОО: Опыт реализации ФГОС НОО в образовательных учреждениях Вологодской области: В 2 ч. / деп. обр. Вологод. обл., Вологод. пед. колледж; науч. ред. З.А. Кокарева. – Вологда: ВПК, 2011. - Ч. 1. - С. 12–34 (1 п.л., в т.ч. 0,3 авт)

143. Кузнецова, О.В. Программа формирования УУД в контексте особенностей учебно-методического комплекта / О.В. Кузнецова, Н.В.Дудырева, О.В. Шихова // Методические рекомендации к ООП НОО: Опыт реализации ФГОС НОО в образовательных учреждениях Вологодской области: В 2 ч. / деп. обр. Вологод. обл., Вологод. пед. колледж; науч. ред. З.А. Кокарева. – Вологда: ВПК, 2011. – Ч.1. - С. 43–74 (1,5 п.л., в т.ч. 0,5 авт.)

144. Кузнецова, О.В. Система оценки образовательных результатов ОУ на начальной ступени образования / О.В. Кузнецова, С.М. Прибылова, Н.В.Дудырева, Н.Ю. Степанова // Методические рекомендации к ООП НОО: Опыт реализации ФГОС НОО в образовательных учреждениях Вологодской области: В 2 ч. / деп. обр. Вологод. обл., Вологод. пед. колледж; науч. ред. З.А. Кокарева. – Вологда: ВПК, 2011. – Ч 2. - С. 30–47 (0,9 п.л., в т.ч. 0,4 авт.)

145. Кузнецова, О.В. Пути формирования универсальных учебных действий в системе развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова / О.В. Кузнецова, Н.В. Дудырева // Информационно-методический и научно-

педагогический журнал «Источник». – 2011. - №3. – С. 24–28 (0,2 п.л., в т.ч. авт. 0,2)

146. Кузнецова, О.В. Контроль и оценка предметных результатов в 1 классе по системе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова / О.В. Кузнецова, Т.А. Пестерева, В.М. Харюкова // Листы оценки образовательных достижений обучающихся начальной школы: сборник метод. материалов; под. ред. З.А. Кокаревой. – Вологда: Издательство ЦПК, 2013. – С. 12-36 (1,2 п.л., в т.ч. 0,8 авт.)

147. Кузнецова, О.В. Контроль и оценка предметных результатов во 2 классе по системе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова / О.В. Кузнецова, В.М. Кудринская, Е.А. Мезина, Т.А. Пестерева // Листы оценки образовательных достижений обучающихся начальной школы: сборник метод. материалов; под. ред. З.А. Кокаревой. – Вологда: Издательство ЦПК, 2013. – Ч. 1. - С. 11 – 63 (2,5 п.л., в т.ч. 0,7 авт.)

148. Кузнецова, О.В. Формирование УУД в ходе внеурочной деятельности: из опыта работы / О.В. Кузнецова, Н.В. Дудырева // Региональная информационно-методическая газета «Начальное общее образование». – 2011. – №4-5 – С.4 (0,1 п.л., в т.ч. 0,05 авт.)

149. Кузнецова, О.В. Из опыта реализации единичного проекта «Формирование готовности педагогов к введению ФГОС» в МОУ «Гимназия №2» / О.В. Кузнецова, Н.В. Дудырева // Введение ФГОС ООО в деятельность гимназии: первые шаги реализации. – Вологда: Издательство ЦПК, 2013. – С. 10-29 (1 п.л., в т.ч. 0,5 авт.)

150. Кузнецова, О.В. Развитие универсальных учебных действий обучающихся средствами проектно-исследовательской деятельности / О.В.Кузнецова, Н.В. Дудырева // Управление начальной школой. – 2011. - №6. – С. 31 – 40 (1 п.л., в т.ч. 0,5 авт.)

151. Кузнецова, О.В. Подготовка педагогов к введению ФГОС / О.В.Кузнецова, Н.В. Дудырева // Управление начальной школой. – 2011. - №11. – С. 15 – 23 (0,9 п.л., в т.ч. 0,5 авт.)

152. Кузнецова, О.В. Формы и методы педагогической диагностики индивидуального прогресса обучающихся / О.В. Кузнецова, Ю.А. Мелехина // Управление начальной школой. – 2013. - №9. – С. 32-45 (1,3 п.л., в т.ч. 0,7 авт.)

153. Кузнецова, О.В. Учебные ситуации по работе с текстом на уроках окружающего мира (2, 3, 4 классы) / О.В. Кузнецова, В.М. Кудринская // Проектирование и оценка урочной и внеурочной деятельности в контексте требований ФГОС НОО: учебно-методическое пособие; под. ред. З.А.Кокаревой. – Вологда: деп. обр. Вологод. обл. ВИРО, 2013. – С. 94–102 (0,4 п.л., в т.ч. 0,2 авт.)

154. Кузнецова, О.В. Неурочные формы организации учебной деятельности в работе с младшими школьниками / О.В. Кузнецова,

Т.А.Пестерева // Управление начальной школой – 2013. - №11. – С. 36-45 ((1 п.л., в т.ч. 0,5 авт.)

155. Кузнецова, О.В. Разновозрастное сотрудничество как средство формирования регулятивных универсальных учебных действий младших школьников / О.В. Кузнецова // Наука, образование, общество: тенденции и перспективы: сборник научных трудов по материалам международной научно-практической конференции 31 августа 2013 года: В 3 частях. – Часть 2. – М.: «АР-Косалт», 2013. - С. 107-111 (0,2 п.л.)

156. Кузнецова, О.В. Роль разновозрастного сотрудничества в процессе формирования регулятивных универсальных учебных действий младших школьников / О.В. Кузнецова // Реализация стандартов второго поколения в школе: проблемы и перспективы: сборник статей III всероссийской интернет-конференции (октябрь-декабрь 2013 г.); под науч. ред. Е.В. Карповой. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2013. – С. 80-83 (0,2 п.л.)

157. Кузнецова, О.В. Формула успеха образовательной программы / О.В. Кузнецова, Н.Ю. Степанова, Н.В. Дудырева // Информационно-методический и научно-педагогический журнал «Источник». - 2013. - №4. – С.20-24 (0,5 п.л., в т.ч. 0,2 авт.)

158. Кузнецова, О.В. Приемы формирования регулятивных универсальных учебных действий у школьников на уроках английского языка / О.В. Кузнецова, Н.А. Филичева // Управление начальной школой. – 2014. - № 7. – С.11-19 (0,9 п.л., в т.ч. 0,4 авт.)

159. Кулько, В.А., Цехмистрова, Т.Д. Формирование у учащихся умений учиться: Пособие для учителя / В.А. Кулько, Т.Д. Цехмистрова. – М.: Просвещение, 1983. – 80 с.

160. Куракин А.Т., Новикова Л.И. О системном подходе в исследовании проблем воспитания / А.Т. Куракин, Л.И. Новикова // Советская педагогика. 1970.- № 10. – с. 96-106.

161. Кучугурова, Н.Д. Формирование у будущего учителя умения осуществлять контроль учебно-познавательной деятельности школьников: дисс. ... канд. пед. наук.: 13.00.01. / Н.Д. Кучугурова. – Ставрополь, 1996. – 241 с.

162. Лебедев, О.Е. Компетентностный подход в образовании / О.Е. Лебедева // Школьные технологии. – 2004. - № 5. – с. 3-12.

163. Леонтович, А.В. Концептуальные основания моделирования организации исследовательской деятельности учащихся / А.В. Леонтович //Исследовательская работа школьников. – 2006. - №4. – с. 24-37.

164. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.

165. Липкина, И.А., Рыбак, Л.А. Критичность и самооценка в учебной деятельности / И.А. Липкина, Л.А. Рыбак. – М.: Просвещение, 1968 – 141с.

166. Логвинова, О.Н. Развитие функции целеполагания в процессе самоорганизации учебной деятельности школьников / О.Н. Логвинова //

Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. – 2011. - №2. - с. 35-41.

167. Лукьянович, А.К. Формирование регулятивных универсальных учебных действий у младших школьников в процессе внеурочной деятельности / А.К. Лукьянович // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2012. - №9. – с. 225-227.

168. Луцай, Е.В. Контроль и оценка личностных достижений учащихся в современной развивающейся школе: дисс. ... канд. пед. наук. – Псков, 2001. – 222с.

169. Лында, А.С. Методика формирования самоконтроля у учащихся в процессе учебных занятий / А.С. Лында. – М.: изд-во МОПИ, 1972. – с.136.

170. Лында, А.С. Дидактические основы формирования самоконтроля в процессе самостоятельной учебной работы учащихся / А.С. Лында. – М.: Высшая школа, 1979. – 157с.

171. Мальцева, К.П. Самоконтроль в учебной работе младших школьников / К.П. Мальцева // Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников. Под ред. Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962. – с. 185–224.

172. Мамоджанова, А.К. Возрастные особенности формирования компонентов регулятивных универсальных учебных действий у младших школьников / А.К. Мамоджанова // Современная наука. Серия «Гуманитарные науки» – 2013. - №7-8.

173. Маркова, А.К. Формирование учебной деятельности и развитие младших школьников // Формирование учебной деятельности школьников. Под ред. В.В. Давыдова., И. Ломпшера, А.К. Марковой; Научн. исслед. инс-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР, Научн. исслед. инс-т педагогической психологии Акад. пед. наук ГДР. – М.: Педагогика, 1982. – с.21-28.

174. Маркова, А.К. Учебно-познавательные мотивы и пути их исследования // Формирование учебной деятельности школьников. Под ред. В.В. Давыдова., И. Ломпшера, А.К. Марковой; Научн. исслед. инс-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР, Научн. исслед. инс-т педагогической психологии Акад. пед. наук ГДР. – М.: Педагогика, 1982. – с.163-167.

175. Масаева, З.В. Формирование предпосылок учебной деятельности как важнейший аспект подготовки ребенка к школьному обучению / З.В. Масаева // Наука и современность. - 2014. - № 28. с. - 132-137.

176. Матвеев А.В. Уровневая дифференциация как условие самореализации подростков в учебном процессе: дисс. ... к.п.н. спец. 13.00.01 /Матвеев А.В.; [Яросл. гос. пед. ун-т им. К.Д. Ушинского]. - Ярославль, 2001. - 23 с.

177. Матвеева, Е.И., Панкова, О.Б., Патрикеева, И.Е. Критериальное оценивание в начальной школе. Пособие для учителя (из опыта работы) //

Е.И. Матвеева, О.Б. Панкова, И.Е. Патрикеева // Серия «Новые образовательные стандарты». 3-е изд. – М.: Вита-пресс, 2012. - с.168.

178. Матросов, В.Л. Новый учитель для новой российской школы / В.Л. Матросов // Alma Mater. Вестник высшей школы. – 2011. - № 3. - с. 9-14.

179. Матушак, (Присяжная А.Ф.) Педагогическое сопровождение участников образовательного процесса на основе организации прогнозирования в учебной деятельности младших школьников / А.Ф. Матушак (Присяжная) // Сборники конференций НИЦ Социосфера – 2014. - №26. – 194-196.

180. Минаева, Е.В. Формирование внутреннего плана действий у младших школьников на уроках математики / Е.В. Минаева // Начальная школа. – 2004. - №4 – с. 25-28.

181. Минаева, Е.В. Формирование внутреннего плана действий у младших школьников: автореф. дисс. ... канд. психол. наук [Электронный ресурс] // Библиотека авторефератов и диссертаций по педагогике <http://nauka-pedagogika.com/viewer/47157/a?#?page=1>, 2000 - с. 22.

182. Минздаева, Э.В. Развитие универсальных учебных действий в курсе информатики 5-6 классов: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 – М.: Институт содержания и методики обучения РАО, 2009, с. 23.

183. Минькович, Т.В. Моделирование как универсальный способ осуществления деятельности / Т.В. Минькович // Педагогика. – 2013. - №10. – с.34 – 42.

184. Молчанова, О.Н. Самооценка: Теоретические проблемы и эмпирические исследования: учебн. пособие / О.Н. Молчанова. – М.: Флинта: Наука, 2010. – 392с.

185. Моросанова, В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура, функции в произвольной активности человека / В.И. Моросанова. – М.: Наука, 1998. – 192 с.

186. Моросанова, В.И. Аронова, Е.А. Саморегуляция и самосознание субъекта / В.И. Моросанова, Е.А. Аронова // Психологический журнал – Том 29. – 2008. - №1. – с. 18-21

187. Мухина, В.С. Возрастная психология / В.С. Мухина. – М.: Академия, 1999.

188. Национальная психологическая энциклопедия [Электронный ресурс]. URL: <http://vocabulary.ru/dictionary/16/word/formirovanie> (дата обращения: 1.10.2012).

189. Нежнов, П.Г., Хасан, Б.И., Эльконин, Б.Д. Мониторинг учебно-предметных компетенций в начальной школе / П.Г. Нежнов, Б.И. Хасан, Б.Д. Эльконин.- М.: Университетская книга, 2007.

190. Нестеров, А.В. Контроль и оценка знаний обучаемых в системе управления качеством образования: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / А.В. Нестеров. – Санкт – Петербург, 2004. – 22с.

191. Нижегородцева, Н.В. Системогенетический подход к исследованию учебной деятельности и готовности к обучению // Системогенез учебной и профессиональной деятельности: сборник научных трудов V всероссийской научно-практической конференции, 23-24 ноября 2011 г., г. Ярославль / под ред. Ю.П. Поваренкова. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2011. – с.32-35.
192. Никитина, Л.П. Методические рекомендации по формированию регулятивных универсальных учебных действий в начальной школе / Л.П. Никитина // Начальное общее образование – 2011 - №3. - с.4-5.
193. Никитина, Л.П. Методика формирования регулятивных универсальных учебных действий в начальной школе / Л.П. Никитина // От общеучебных умений к универсальным учебным действиям: материалы вторых областных педагогических чтений, Вологда, 30 марта 2011 г. // Департамент образования Вологод. обл., Вологод. пед. колледж. – Вологда: ВПК, 2011 – с. 69-73.
194. Никифоров, Г.С. Самоконтроль человека: Монография / Г.С. Никифоров – ЛГУ, 1989. – 191 с.
195. Оценка достижения планируемых результатов в начальной школе. Система заданий. В 2 ч. Ч.1./ [М.Ю. Демидова, С.В. Иванов, О.А. Карабанова и др.]; под ред. Г.С. Ковалевой, О.Б. Логиновой. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2010. – 215 с.
196. Пак, М., Лямин, А. Н. Формирование универсальных учебных действий школьника при обучении химии // Концепт. – 2012. – № 6 (июнь). – ART 12079. – 0,4 п. л. – URL: <http://www.covenok.ru/koncept/> 2012/12079.htm. – Гос. рег. Эл № ФС 77- 46214. – ISSN 2304-120X.
197. Панина, А.Г. Самоконтроль в учебной деятельности младших школьников / А.Г. Панина // Начальная школа. – 2004. - №11. – с.31–36.
198. Пашкевич, А.В. Создание системы оценивания ключевых компетенция учащихся массовой школы / А.В. Пашкевич // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2011. - №6. – с. 20-24.
199. Педагогика: БСЭ / Сост. Е.С. Рапацевич – Мн.: «Современное слово», 2005. – 720с.
200. Педагогика: Учебн. пособие для студентов пед. ин-тов/ Под ред. Ю.К. Бабанского. – М.: Просвещение, 1983. – 608 с.
201. Перминова, Л.М. О взаимосвязи школьных образовательных стандартов первого и второго поколения / Л.М. Перминова // Инновации в образовании. – 2010. - №3 – с. 4-13.
202. Перфильева, Л.П. Принцип субъектности как основы методики формирования коммуникативно-толерантных умений младших школьников при освоении языкового образования / Л.П. Перфильева // Наука и современность. – 2012. - № 15-3. – с. 73-79.

203. Пидкасистый, П.И. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / П.И. Пидкасистый. – М.: Педагогическое общество России, 1998. – 640с.
204. Погожева, И.А., Фатеева, И.Ю. Формирование регулятивных универсальных учебных действий в учебном процессе / И.А. Погожева, И.Ю. Фатеева // Научное мнение. – 2011. - №11. – с. 89-94.
205. Поливанова, К.Н. Проектная деятельность школьников: пособие для учителя / К.Н. Поливанова. – М.: Просвещение, 2008. – 192 с.
206. Полуянов, Ю.А., Матис, Т.А. Формирование оценки на начальном этапе учебной деятельности / Ю.А. Полуянов, Т.А. Матис // Начальная школа. – 1999. - №7. – с.71-77.
207. Поляков, С. Сколько баллов по шкале?.. Отметка как зеркало российского образования // Школьное обозрение. – 2003. - №2. – с.2-7.
208. Пономарев, Я.А. Развитие внутреннего плана действий в процессе обучения // Возрастные особенности усвоения знаний (младшие классы школы) Под ред. Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова. – М.: Просвещение, 1966.- с.395 – 441.
209. Проектные задачи в начальной школе: пособие для учителя/ [А.Б. Воронцов, В.М. Заславский, С.В. Егоркина и др.]; под ред. А.Б. Воронцова. – М.: Просвещение, 2010. - 176с.
210. Прохорова, С.Ю., Хасьянова, Е.А. Методика диагностики информационной компетентности младших школьников на предмете математики // Инновации в образовании. – 2010. - №1. – с. 18-29.
211. Психологические механизмы целеобразования. Отв. ред. О.К. Тихомиров. Академия наук СССР. Институт психологии. – М.: Наука, 1997. – 258 с.
212. Психолого-педагогическое сопровождение образовательной деятельности обучающихся: учебно-методическое пособие; под ред. Л.В. Байбородовой, Л.Н. Серебренникова. – Ярославль: Изд-во «Канцлер», 2008. – 168 с.
213. Разумовская, М.М. Методика обучения орфографии в школе / М.М. Разумовская. – М.: Просвещение, 1992 – 192 с.
214. Реализация новых образовательных стандартов в начальной школе: Пособие для учителя 1 кл. / под ред. А. Б. Воронцова. // Серия «Новые образовательные стандарты». – 2-е изд. – М., Вита-Пресс, 2011. – 192 с.
215. Репкин, В.В. Начальный этап обучения русскому языку в средней школе / В.В. Репкин. – Томск: Пеленг, 1997.
216. Репкин, В.В. Формирование учебной деятельности в младшем школьном возрасте. – Начальная школа - №7 – с.19-24.
217. Репкина, Г.В., Заика Е.В. Оценка уровня сформированности учебной деятельности / Г.В. Рекина, Е.В. Заика. – Томск: Пеленг, 1993. - 61с.
218. Рогозина, Т.В. Формы организации учебного процесса в образовательных учреждениях в условиях ФГОС. Нелинейное динамическое

расписание [Электронный ресурс]. URL: <http://www.myshared.ru/slide/503422/> (дата обращения 11.04.2015).

219. Романеева, М.П., Суховерша, Л.А., Цукерман, Г.А., С.Ф. Горбов, Н.Л. Табачникова Оценка знаний и умений учащихся в системе развивающего обучения. Пакет психологической и предметной диагностики по русскому языку.1-3 классы. Авторы: М.П. Романеева, Л.А. Суховерша, Г.А. Цукерман. Пакет психологической и предметной диагностики по математике.1 класс. Авторы: С.Ф. Горбов, Н.Л. Табачникова. – Томск: «Пеленг», 1995. – 72с.

220. Романов, П.Ю. Моделирование процесса формирования исследовательских умений обучающихся в системе непрерывного педагогического образования / П.Ю. Романов // Вестник ОГУ – 2003 - №3 – с. 35-39.

221. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л.Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2003. - 713 с.

222. Рюмина, И.М. Психологические условия формирования ценности учебной деятельности младшего школьника: автореф. дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / И.М. Рюмина. - Самара, 2008. – с. 199.

223. Савенков, А.И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению / А.И. Савенков. – М.: Ось-89, 2006.

224. Сараскина, Л.Е. Управление гуманитарным целеполаганием студентов в процессе учебной деятельности / Л.Е. Сараскина // Вестник красноярского государственного аграрного университета. – 2013. - №6. – с. 223. – 226.

225. Селевко, Г.К. Педагогические технологии на основе дидактического и методического усовершенствования УВП / Г.К. Селевко. – М.: НИИ Школьных технологий, 2005.

226. Селевко, Г.К. Альтернативные педагогические технологии / Г.К. Селевко. - М.: НИИ Школьных технологий, 2005.

227. Селевко, Г.К. Технологии развивающего образования. – М.: НИИ Школьных технологий, 2005. - 192с.

228. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256с.

229. Селиверстова, Е.Н. Субъектность как принцип систематизации современного дидактического знания / Е.Н. Селиверстова // Педагогика. 2013. - №3. – с. 25–33.

230. Сергеев, И.С., Блинов, В.И. Как реализовать компетентностный подход на уроке и во внеурочной деятельности: Практическое пособие / И.С. Сергеев, В.И. Блинов. – М.: Аркти, 2007.

231. Сергеев, И.С. Как организовать проектную деятельность учащихся: Практическое пособие для работников общеобразовательных учреждений / И.С. Сергеев. – 7-е изд. , испр. и доп. – М.: Аркти, 2010 – 80с.

232. Сериков, В.В. Личностно ориентированное образование: поиск новой парадигмы [Электронный ресурс] // URL: http://www.bimbad.ru/docs/serikov_education_of_personality.pdf (дата обращения 11.05.2015).
233. Серых А.Б., Чернова С.А. Педагогические условия для развития саморегуляции обучающихся средствами художественного творчества / А.Б. Черных, С.А. Чернова // Вестник Калининградского юридического института МВД России. 2009. - №2 (18). – с. 140-144.
234. Серых А.Б., Оргеева М.Э. Психодинамические модели социализации и механизмы саморегуляции поведения в детском возрасте / А.Б. Серых, М.Э. Оргеева // Среднее профессиональное образование.- 2014. - № 5. - С. 52-53.
235. Сивова, И.С. Развитие целеполагания в процессе учебной деятельности младших школьников: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / И.С. Сивова. - Волгоград, 2009. – 207с.
236. Симановский, А.Э. Формирование учебных действий в начальной школе. Пособие для учителя / А.Э. Симановский. – Ярославль: Ярославский областной институт повышения квалификации педагогических и руководящих работников образования, 1992. - 20с.
237. Сластенин, В.А. Субъектно-деятельный подход в общем и профессиональном образовании / В.А. Сластенин. – М.: Изд. Дом Магистр-пресс, 2000. – 488 с.
238. Сластенин, В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность / В.А. Сластенин, Л.С. Подымова. – М.: Магист, 1997. – 260 с.
239. Соколова, Г.И. Принципы и способы организации учебного исследования на уроках / Г.И. Соколова. – Самара: Эврика, 2001.
240. Сюсюкина, И.Е. Формирование универсальных учебных действий младших школьников в оценочной деятельности: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / И.Е. Сюсюкина. - Магнитогорск: МГУ, 2010 – 205с.
241. Сюсюкина, И.Е. Инновационная оценочная деятельность как фактор формирования системы универсальных учебных действий младших школьников / И.Е. Сюсюкина // Начальная школа до и после. – 2010. - №1. – с. 81–85.
242. Талызина, Н.Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников: Кн. для учителя / Н.Ф. Талызина. – М.: Просвещение, 1988. – 175с.
243. Текеева, С.З. Новые формы оценивания учебных достижений школьников / С.З. Текеева // Вестник Университета Российской академии образования. – 2008. - №5. – с.142-143.
244. Теплоухова, Л. А. Формирование универсальных учебных действий учащихся основной школы средствами проектной технологии: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Теплоухова Л.А. - Ижевск, 2012.- 26 с.

245. Титаренко, Н.Н. Приемы формирования умений самоорганизации учебной деятельности у младших школьников / Н.Н. Титаренко // Начальная школа. - 2005. - №9. - с. 10 – 13.
246. Титаренко, Н.Н. Формирования умений самоорганизации учебной деятельности у младших школьников: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. / Н.Н. Титаренко. – Челябинск, 2004. – 159 с.
247. Тихомиров, О.К. Понятия «цель» и «целеобразование» в психологии [Электронный ресурс] // Электронная библиотека Московского городского психолого-педагогического университета URL: <http://psychlib.ru/mgppu/hre/hre-066.htm> (дата обращения: 02.11.2014)
248. Тихомиров, О.К. Психология мышления [Электронный ресурс] // URL: <http://www.syntone.ru/library/news/content/3336.html> (дата обращения: 02.11.2014)
249. Тихоненко, А.В., Трофименко, Ю.В. О развитии ключевых компетентностей младших школьников / А.В. Тихоненко, Ю.В. Трофименко // Начальная школа.- 2007.-№4.-с. 41.
250. Токмакова, О.В. Педагогические средства: сущность, цели использования, виды. Средства обучения в дистанционном образовательном процессе [Электронный ресурс] // URL: <http://do-kirov.ru/articles/pedagogicheskie-sredstva-sushchnost-tseli-ispolzovaniya-vidy-sredstva-obucheniya-v-distants> (дата обращения 06.11.14)
251. Трубайчук, Л.В. Младший школьник как субъект учебной деятельности / Л.В. Трубайчук // Начальная школа. - 2005. - №5. - с.6–9.
252. Тубельский, А.Н. Формирование опыта демократического поведения у школьников и учителей: учебно-методическое пособие / А.Н. Тубельский. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 155 с.
253. Тукфеева, Ю.В. Осмысление логико-грамматических конструкций младшими школьниками как предпосылки формирования учебной деятельности / Ю.В. Тукфеева // Успехи современного естествознания. - 2004. - №6. - с. 126.
254. Тухман, И.В. Развитие самоконтроля в учебной деятельности младших школьников / И.В. Тухман // Начальная школа. – 2004 - №2 – с. 20-24.
255. Учебная деятельность в разных возрастах. Юбилею экспериментального образовательного учреждения Академии педагогических наук школы-91 / [Е.В.Чудинова, В.А. Львовский, Г.А.Цукерман и др.]. – М.: Рассказовъ, 2003. -119с.
256. Федекин, И.Н. Новый метод диагностики сформированности действия планирования / И.Н. Федекин // Вестник: Международная ассоциация «Развивающее образование» - 2000 - №7 – с.56 – 68.
257. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2010. – 31с.

258. Фокин, Ю.Г. Теория и технология обучения: деятельностный подход: пособие для студентов высших учебных заведений / Ю.Г. Фокин. – М.: Издательский дом «Академия», 2006. – 240с.
259. Формирование универсальных учебных действий в начальной школе. Учебно-методическое пособие. – Вологда: Департамент образования Вологод. обл., ВИРО, 2013. – 127с.
260. Халидов, М.М., Гаджиева, У.А. Психолого-педагогические особенности достижения учащимися метапредметных результатов обучения / М.М. Халидов, У.А. Гаджиева // Начальная школа и образование. – 2013. - №9. – с. 81-85.
261. Хуторской, А.В. Педагогические средства реализации эвристического потенциала образования / А.В. Хуторской // Педагогика. – 2009. – № 3. – С. 17-24.
262. Цукерман, Г.А. Оценка без отметки / Г.А. Цукерман. – Рига: Эксперимент, 1999. – 132 с.
263. Цукерман, Г.А. Виды общения в обучении / Г.А. Цукерман. – Томск: Пеленг, 1993.
264. Цукерман, Г.А. Обучение ведет за собой развитие. Куда? / Г.А. Цукерман // Вопросы образования. – 2010. - №1 – с. 42-89.
265. Цукерман, Г.А. Организация обучения младших школьников на уроках русского языка / Г.А. Цукерман // Русский язык в начальных классах: Теория и практика обучения: Учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений по спец. «Педагогика и методика нач. обучения» / М.С. Соловейчик, П.С. Жедек, Н.Н. Светловская и др. – М.: Просвещение, 1993. – с.23-41.
266. Цукерман, Г.А. Как учителю построить интерпсихическое действие с первоклассниками / Г.А. Цукерман // Вопросы психологии. – 2009. - №4 – с.33-49.
267. Цукерман, Г.А. Контроль и оценка как учебные действия ребенка: Комментарии к видеозаписям уроков. – М.: АПК и ПРО, 2004. – 76с.
268. Цукерман, Г.А. Опыт типологического анализа младших школьников как субъектов учебной деятельности // Вопросы психологии – 1999. - №6 – с. 3-18.
269. Цукерман, Г.А. Формирование учебной деятельности в коллективно-распределенной форме (на материале экспериментального обучения родному языку в начальной школе): автореф. дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – М., 1980..." [Источник: <http://psychlib.ru/mgppu/disers/ZFu-1980/ZGA-a-017.htm>]
270. Цыганов, А.В. Инновационные подходы в моделировании учебного процесса [Электронный ресурс] // Известия государственного педагогического университета им. А.И. Герцена URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnye-podhody-v-modelirovanii-uchebnogo-protsessa> (дата обращения 05.11.14)

271. Чернявская, А.П., Байбородова, Л.В., Харисова, И.Г. Технологии педагогической деятельности. Часть 1. Образовательные технологии: учебное пособие / под. ред. А.П. Чернявской, Л.В. Байбородовой. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2012. – 311с.
272. Чипышева, Л.Н. Формирование общеучебной компетентности младших школьников в условиях безотметочного обучения в процессе изучения русского языка: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02./ Л.Н. Чипышева – Челябинск: ГОУ ВПО «ЧГПУ», 2008 – 200с.
273. Чопова, С.В. Модель формирования познавательных учебных действий / С.В. Чопова // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика – 2011 - №2 – с. 172 – 174.
274. Шадриков, В.Д. Системогенетический подход к проблеме развития // Системогенез учебной и профессиональной деятельности: сборник научных трудов V всероссийской научно-практической конференции, 23-24 ноября 2011 г., г. Ярославль / под ред. Ю.П. Поваренкова. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2011. – с.11-15.
275. Шадриков, В.Д. Ментальное развитие человека / В.Д. Шадриков. – М.: Аспект-Пресс, 2007. – 284 с.
276. Шамова, Т.И., Давыденко, Т.М. Управление образовательным процессом в адаптивной школе / Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2001. – 384 с.
277. Шаталов, В.Ф., Педагогическая проза / В.Ф. Шаталов. – Архангельск: Сев.-Зап. кн. изд-во. 1990. – 384 с.
278. Шумилова, Н.Н. Безотметочное обучение учащихся: смайлограмма / Н.Н. Шумилова // Начальная школа. – 2009.- №4 – с. 105-108.
279. Щукина, Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся / Г.И. Щукина. – М.: Педагогика, 1988. – 208с.
280. Щуркова, Н.Е. Соотношение принципов воспитания в педагогической технологии и собственных технологических принципов [Электронный ресурс] // Образовательный портал «Слово» URL: <http://www.portal-slovo.ru/pedagogy/48175.php> (дата обращения 05.01.15)
281. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды. Проблемы возрастной и педагогической психологии: Под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 224с.
282. Эльконин, Д.Б. О структуре учебной деятельности / Д.Б. Эльконин // Педагогический родник. – 2008. – №6. – с.6-8.
283. Юдин, В.В. Два подхода к формированию метапредметных и личностных результатов, востребованных ФГОС / В.В. Юдин // Ярославский педагогический вестник. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2013. – № 1 – Том II (Психолого-педагогические науки). – с.38–43.

284. Якобсон, П.М. Некоторые особенности развития оценки у ребенка – первоклассника / П.М. Якобсон // Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников. Под ред. Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962. – с. 259 – 285.
285. Якиманская, И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. — М.: Сентябрь, 1996. — 95 с.
286. Barber, M., Mourshed M. How the world best- performing shool systems come out top // McKenzie Review / September, 2007.
287. Burruss, G.D. Kaenzig, L. Introversion: the often forgotten factor impacting the gifted // Virginia Association for the Gifted Newsletter. V. 21(1) 1999.
288. Landau, E. Existential Reading // Gifted International. – № 2. – V.V1. – 1991. – P. 54-59.
289. Lindsey Margaret. Training Teachers of the Gifted and Talanted. Teachers College, Columbia University. New York, 1985. -60 p.
290. Torrance, E.A. Quiet revolution // Journal of creative behavior. – 1998. – vol.23. – № 5. – P.136-145

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Качество знаний обучающихся в период проведения опытно-экспериментальной работы

Класс / учебный год	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014
2а класс	62%	81%	89%	100%
2б класс	85%	87%	100%	83%
2в класс	70%	-	-	-
3а класс	79%	81%	87%	86%
3б класс	83%	85%	90%	100%
3в класс	-	65%	-	-
4а класс	75%	65%	85%	87%
4б класс	74%	79%	78%	90%
4в класс	-	-	60%	-
Обобщенный результат	76%	78%	85%	91%

Темы семинаров, проведенных с педагогами гимназии в ходе опытно-экспериментальной работы

- 1) Организация контрольно-оценочной деятельности учащихся в условиях безотметочного обучения
- 2) Методы и приемы формирования регулятивных универсальных учебных действий младших школьников
- 3) Проектирование уроков постановки учебной задачи
- 4) Диагностические ситуации по оценке уровня сформированности компонентов учебной деятельности
- 5) Формирование универсальных учебных действий на основе проектной деятельности
- 6) Формы организации учебной деятельности
- 7) Организация исследовательской деятельности младших школьников на уроках и во внеурочной деятельности
- 8) Система оценки планируемых результатов в условиях безотметочного обучения
- 9) Использование результатов оценки качества образования учащихся начальной школы в деятельности учителя
- 10) Формы внеурочной деятельности как средство формирования универсальных учебных действий
- 11) Система формирования универсальных учебных действий в гимназии
- 12) Совершенствование контрольно-оценочной деятельности в условиях реализации ФГОС

Образец страницы диагностического журнала

ФИ учащегося	Проверочная работа по теме «...»				
	Оценка за работу	Самооценка	Задание с «ловушкой»	Моделирование хода решения задачи	и т.д.
1	2	3	4	5	6
1....	87%	+	-	+	
2....	92%	↓	+	+	

«+» в 3 графе – адекватная самооценка,

«↓» - ученик занижает самооценку,

«↑» - ученик завышает самооценку,

«+» в 4-5 и т.д. графах – справился с заданием или адекватная самооценка.

**Модификация методики Г.В. Репкиной – Е.В.Заика,
использованная в ходе опытно-экспериментальной работы для оценки
компонентов учебной деятельности в ходе экспертного наблюдения**

Оценка учебно-познавательного интереса

Комментарий: На основе характеристики учебно-познавательного мотива, данной в методике Г.В. Репкиной – Е.В. Заика, мы выделили следующие критерии его оценки: *сила проявления мотива, самостоятельность* (независимость) и *устойчивость*, которая выражается в способности ребенка сохранять интерес до окончания деятельности. Методика предполагает выставление педагогами оценки от 1 до 6 баллов, которые соответствуют уровням. Для различения 5 и 6 уровней использовались дополнительные критерии: легкость проявления, а также скоростью включения или применения.

Уровни	критерии		
	сила	самостоятельность	устойчивость
1	-	-	-
2	+	-	-
3	+	+/-	-
4	+	+/-	+/-
5	+	+	+
6	+	+	+

Оценка действия целеполагания

Комментарий: В соответствии с содержанием характеристики компонента целеполагания мы выделили критерии: самостоятельность в постановке цели и удержание цели до нахождения решения, различение цели практической и исследовательской.

Уровни	Критерии оценки действия целеполагания		
	Самостоятельность постановки цели	Удержание цели	Разделение на практические и исследовательские цели
1	-	-	-
2	+/-	+/-	-
3	+/-	-	+

4	+/-	+	+
5	+	+	+
6	+	+	+

Примечание: 1-3 уровень характеризует умение ребенка ставить цели только для частных задач, 4-6 – характеризует умение ребенка ставить цели в условиях новых учебных задач

Знаки «+» стоят как на 5, так и на 6 уровнях. Различие этих уровней определяется двумя дополнительными характеристиками: легкостью проявления, а также скоростью включения или применения. Следует отметить, что достижение ребенком 5 и, особенно 6 уровня, в начальной школе наблюдается редко, не более 15-20 %, что объясняется тем, что формирование субъекта учебной деятельности - процесс не заканчивающийся в 4 классе, а к 5-6.

Оценка учебных действий

Комментарий: учебные действия включают в себя конкретные способы преобразования учебного материала в процессе выполнения учебных заданий. Они чрезвычайно разнообразны и тесно связаны с содержанием учебных предметов. Нами выделены такие критерии оценки учебных действий: самостоятельность применения, освоенность, умение ребенка изменять способы действия при изменении условий.

Уровни	Критерии сформированности учебных действий		
	Самостоятельность применения	Освоенность	Изменение способов действия в новых условиях
1	-	-	-
2	-	+/-	-
3	+/-	+/-	-
4	+	+	+/- (редко)
5	+	+	+
6	+	+	+

Примечание: 6 уровень отличается от 5 тем, что ребенок относится к применению учебных действий творчески, уверенно, стремится их усовершенствовать или обобщить и делает это успешно.

Оценка действий контроля

Комментарий: для оценки действия контроля выделены три характеристики, наиболее полно показывающие особенности формирования его у различных учеников: это *осознанность контроля*, *его систематичность*, т.е. умение ребенка контролировать не только по результатам, но и в процессе выполнения, а также *мера помощи взрослого* в выполнении функций контроля.

Уровни	Характеристики		
	осознанность	систематичность	Мера помощи взрослого
1	-	-	Полный контроль взрослого
2	-	-	Взрослый организует контроль
3	+/-	-	Помощь взрослого в новых задачах
4	+	+/-	Взрослый организует
5	+	+	Помощь в зоне ближайшего развития (наводящий вопрос, намек)
6	+	+	Самостоятельно

Примечание: 4-6 уровни можно фиксировать, если контроль ребенок осуществляет и в новых условиях.

Диагностика действия оценки

Комментарий: Мы выделяем следующие характеристики действия оценки: потребность в собственной оценке, отсюда самостоятельность ее выполнения, адекватность, а также прогностическая способность ученика.

Уровни	Характеристики		
	Самостоятельность, потребность	Адекватность	Прогностическая способность
1	-	-	-
2	-+/-	-	-
3	+	+	-
4	-	-	+/-
5	+/-	+/-	+/-
6	+	+	+

Примечание: 1-3 уровни относятся к работе ребенка осуществляющего ретроспективную оценку, т.е. оценку, сделанную после выполнения проверочной или самостоятельной работы. Способность ребенка сделать прогностическую оценку автоматически переводит его на 4 уровень, хотя адекватность данной самооценки на первом этапе может быть и невысокой.

Приложение 5

Лист оценки урока, направленного на формирование (развитие) универсальных учебных действий

Составлен зам. директорами МОУ «Гимназия №2» Дудыревой Н.В., Кузнецовой О.В.

Дата	Класс	Предмет	Учитель
Аспект анализа урока	Критерий 2балла - критерий выражен ярко 1 балл – критерий наблюдается 0 баллов – критерий отсутствует		Балл
Содержательный			
Содержание	Носит: <ul style="list-style-type: none"> • Воспитывающий, ценностно-смысловой характер • Развивающий характер • Проблемно-поисковый характер Предполагает: <ul style="list-style-type: none"> • Наличие проблематизации (противоречий) • Организацию учебного исследования • Выбор адекватных способов исследования • Использование вариативности • Опору на зону ближайшего развития ученика 		
Личностный			
Личностные характеристики учителя	<ul style="list-style-type: none"> • Демократический стиль общения • Направленность на ученика (центрация на ученике) • Стрессоустойчивость • Эмпатия 		
Деятельностный			
Профессиональные компетенции учителя	<ul style="list-style-type: none"> • Умение работать над формированием компонентов учебной деятельности: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Целеполагания ➤ Контроля и оценки (предоставление возможности самооценки, взаимооценки; приоритет самооценки, работа с критериями оценки) ➤ Учебного интереса ➤ Содержательной рефлексии • Умение организовать учебное исследование • Умение предоставлять самостоятельность учащимся • Умение использовать разные формы организации деятельности учащихся: групповая, парная, индивидуальная работа • Умение работать с ошибкой ученика • Умение предоставлять выбор учащимся (уровня задания, формы работы, места на оценку или сомнение, критериев оценки и т.д.) • Умение включать учащихся в диалог (полилог) 		

Основания для проектирования листа оценки урока:

Происхождение личностных, познавательных и регулятивных действий *определяется развитием коммуникаций ребенка с социальными и близкими взрослыми и сверстниками (Асмолов А.Г)*

1. Так как универсальные учебные действия (УУД) формируются в процессе сотрудничества учителя и учащихся, то *основным условием* этого процесса является выстраивание субъект-субъектных отношений учителя и учащихся, при которых ученик становится не объектом педагогических воздействий, а активным участником образовательного процесса.

2. Не менее важным становится содержание учебного материала, его развивающий, *проблемный* характер. Содержание должно создавать условия для воспитания, развития ученика, проектирования ситуаций, стимулирующих мышление, поисковую активность детей.

3. Помимо содержания на эффективность процесса формирования УУД существенно влияют *умения* учителя организовать учебную деятельность учащихся.

Приложение 6

Технологическая карта урока-консультации

Этап урока	Деятельность обучающихся	Деятельность учителя	Методы и приемы	Результат деятельности
<p>Целеполагание</p> <p>На уроке консультации каждый обучающийся определяет цели самостоятельно в соответствии с трудностями, выявленными в диагностической работе</p>	<p>Анализ диагностической работы. Выявление достижений и трудностей. Поиск ошибок. Формулировка целей и задач деятельности по устранению ошибок. Формулировка вопросов учителю по типам ошибок.</p>	<p>Мотивация обучающихся на анализ диагностической работы. Организация обсуждения типичных ошибок. Индивидуальная помощь обучающимся в определении целей и задач. Помощь в поиске ошибок. Ответы на вопросы обучающихся</p>	<p>Беседа, дискуссия, метод незаконченных предложений, анализ, работа с оценочным листом, сравнение самооценки и оценки учителя</p>	<p>Индивидуальные цели и задачи урока для каждого обучающегося</p>
<p>Составление плана</p>	<p>Выбор направлений (конкретных заданий) работы в соответствии с определенными трудностями</p>	<p>Предоставление выбора плана работы. Оценка адекватности выбора. Индивидуальная помощь.</p>	<p>Предоставление выбора, беседа</p>	<p>Выбор заданий</p>
<p>Работа по индивидуальным планам</p>	<p>Индивидуальная работа. Выбор помощников в работе (справочник, учитель, стол-помощник,</p>	<p>Индивидуальная помощь, консультирование, оценка, контроль, регуляция деятельности.</p>	<p>Самостоятельная работа</p>	<p>Корректировка учебных действий, конкретизация знаний и умений</p>

	карта знаний, альбом открытий, другой ученик). Самооценка, самоконтроль, саморегуляция деятельности.			
Рефлексия деятельности	Анализ результатов урока: «Что сделано? Что еще нужно сделать?»	Организация рефлексивного анализа.	Рефлексивный круг. Метод незаконченных предложений. Беседа.	Определение результатов урока
Домашнее задание	Выбор домашнего задания в соответствии с выявленными трудностями	Предоставление выбора вариантов домашнего задания для различных образовательных траекторий. Оценка адекватности выбора	Предоставление выбора, беседа	Выбор домашнего задания

Технологическая карта урока решения проектной задачи

Этап урока	Деятельность обучающихся	Деятельность учителя	Методы и приемы	Результат деятельности
Постановка проектной задачи	Анализ и выявление проблемы. Формулировка целей и задач.	Постановка проблемы перед обучающимися. Организация дискуссии.	Анализ, эвристическая беседа, дискуссия, мозговой штурм. Работа с листом продвижения по заданию	Принятие цели, задач учащимися
Определение критериев оценки деятельности	Определение критериев оценки процесса работы.	Организация обсуждения в группах или	Мозговой штурм, дискуссия, работа с	Критерии оценки работы

	Определение критериев оценки	фронтально. Вопросы для обсуждения: «Как мы поймем, что достигли цели работы? Что будет важно в процессе работы?»	оценочным листом. Работа в группах	
Планирование работы	Составление плана работы. Распределение обязанностей	Организация обсуждения в группах	Работа в группах с листом продвижения по проекту. Деформированный план.	План работы
Основной этап.	Работа в группах по созданию продукта проекта	Консультирование, организация деятельности групп.	Работа в группах	Решение проектной задачи
Защита результатов работы	Обоснование проекта, защита, участие в обсуждении (вопросы и ответы)	Организация обсуждения	Фронтальная работа, дискуссия, сравнение самооценки и оценки других	Оценка решений
Анализ деятельности	Самооценка и оценка по критериям процесса работы и результата	Организация обсуждения, оценка результатов и организации работы групп	Фронтальная работа, дискуссия, метод незаконченных предложений	Выявленные достижения и трудности

Технологическая карта учебного занятия по работе над ошибками в диагностической (проверочной) работе

Этап урока	Деятельность обучающихся	Деятельность учителя	Методы и приемы	Результат деятельности
Целеполагание	Анализ диагностической (проверочной) работы.	Мотивация учащихся на работу, стимулирование	Беседа, дискуссия, предоставление выбора	Принятие учащимися цели и задач деятельности

	Сравнение самооценки и оценки учителя. Исправление ошибок. Выявление достижений и трудностей. Определение цели и задач по устранению ошибок	их инициативы, самостоятельности. Индивидуальная помощь.	цели и задач	по устранению ошибок
Основной этап	Выбор заданий по устранению ошибок, выбор помощника в работе (учитель, другой ученик, справочник и т.д.)	Предоставление выбора, индивидуальная помощь, фиксация продвижения ученика по заданиям	Самостоятельная работа, самопроверка, взаимопроверка, самооценка, взаимооценка. Проверка по образцу	Закрепление, отработка умений
Рефлексия деятельности	Возвращение к целям и задачам в начале урока, анализ степени достижения цели и задач. Оценки уровня достижения умений	Организация рефлексивного анализа, мотивация рефлексивной деятельности учащихся	Беседа, незаконченные предложения, оценочный лист, линейка самооценки	Итоговая оценка умений, выявление достижений и трудностей
Домашнее задание	Выбор домашнего задания	Подбор заданий в зависимости от потребностей ученика, предоставление выбора	Дифференцированное домашнее задание	Планирование домашней самостоятельной работы

Технологическая карта взаимодействия в разновозрастной группе

Этап взаимодействия	Деятельность обучающихся	Деятельность учителя	Методы и приемы	Результат деятельности
1.Подготовительный (подготовка к занятию в разновозрастной группе):	Повторение изученного материала Формулировка целей разновозрастного урока Выбор заданий для разновозрастного урока Составление плана урока Определение критериев оценки эффективности урока Прогнозирование возможных трудностей урока Проигрывание учебных ситуаций разновозрастного урока	Создание ситуаций, мотивирующих учащихся на подготовку и участие в разновозрастном уроке. Подбор дидактического материала. Составление плана урока Определение критериев оценки эффективности урока Прогнозирование возможных трудностей урока Помощь в проигрывании ситуаций разновозрастного урока Деление младшего и старшего классов на две подгруппы Выбор пар: старший ученик–«учитель» и младший ученик	Беседа Проблемная ситуация Проблемный вопрос Дискуссия фронтальная, групповая, парная Ролевая игра Тренинг	Готовность учащихся к работе
2. Основной этап (занятие)	Знакомство старших	Создание	Беседа	Мотивация к работе

в разновозрастной группе) 2.1.Целеполагание и планирование	учеников-«учителей» и младших учеников. Формулировка цели и задач урока Составление плана урока	благожелательное обстановки Организация дискуссии Предоставление самостоятельности учащимся	Проблемный вопрос Проблемная ситуация Дискуссия Деформированный план урока «Незаконченные предложения» Найди лишнее	Понимание и принятие учащимися цели и задач деятельности Понимание плана деятельности
2.2.Диагностика умений младшего ученика	Прогностическая оценка умений младшим учеником Выполнение диагностических заданий Итоговая самооценка и оценка старшего ученика-«учителя». Сравнение разных видов оценки	Индивидуальная помощь, Консультирование Экспертиза Наблюдение	Работа в парах Взаимодиктант Взаимопроверка Само и взаимоконтроль и оценка Работа с оценочным листом	Выявление уровня владения предметными умениями младшим учеником
2.3.Составление индивидуального плана и работа по нему	Определение достижение и трудностей Составление плана для работы и заданий Оценка объективности выбора Работа по одной из траекторий: работа по устранению ошибок,	Индивидуальная помощь, Консультирование Экспертиза Наблюдение	Предоставление выбора Самостоятельная работа Работа в парах Само и взаимоконтроль и оценка Работа с листом продвижения по заданию	Определение индивидуального плана для работы Отработка и развитие предметных умений, устранение ошибок

	работа в группе «прорыва», выполнение заданий повышенного уровня сложности			
2.4.Контроль и оценка работы	Самооценка и взаимооценка процесса и результатов работы	Экспертиза Наблюдение	Беседа Дискуссия Работа с оценочным листом	Оценка процесса и результатов работы
2.5.Коррекция	Исправление ошибок, обсуждение причин ошибок	Индивидуальная помощь, Консультирование Экспертиза Наблюдение	Беседа Поощрение, убеждение Индивидуальная работа	Исправление ошибок
2.6.Рефлексия	Выявление достижений и трудностей	Проведение рефлексивной беседы Индивидуальная помощь, Консультирование Экспертиза Наблюдение	Беседа Дискуссия «Незаконченные предложения» Заполнение оценочного листа	Анализ результатов и процесса работы, мотивация совершенствования умений
2.7.Выбор домашнего задания	Выбор домашнего задания в соответствии с выявленными трудностями	Индивидуальная помощь, Консультирование Экспертиза Наблюдение	Убеждение, поощрение Беседа	Мотивация к выполнению домашней работы
3. Рефлексивный этап (подведение итогов занятия)	Самооценка результатов урока по критериям Определение достижений и трудностей	Организация дискуссии Подготовка вопросов для рефлексивного анализа Оценка умений учащихся	Беседа Дискуссия «Незаконченные предложения»	Выявление достижений и трудностей Мотивация к самосовершенствованию

	Постановка целей и задач дальнейшего саморазвития	работать в позиции учителя	Опорные слова Работа с листом продвижения или оценочным листом	
--	---	-------------------------------	---	--

Конспекты неурочных занятий

Учебное занятие по русскому языку в 4 классе

Тема: работа над ошибками в диагностической работе по теме «Грамматические значения имен существительных»

Место урока в изучаемом материале: урок из раздела «Все ли мы знаем про имена и глаголы?» (учебник В.В. Репкина) проводится после диагностической работы. На следующих уроках обобщаются грамматические значения имен через изучение способа морфологического разбора имен и осуществляется переход к грамматическим значениям глагола.

Ценность занятия – формирование учебной самостоятельности, активности и инициативы обучающихся через организацию самостоятельной работы на этапе отработки умений по теме «Грамматические значения имен существительных»

Цель занятия – совершенствование знаний и умений по теме «Грамматические значения имен существительных» на материале анализа диагностической работы.

Задачи:

- 1) Исправить ошибки в диагностической работе, выявить причины ошибок, подобрать и выполнить задания для устранения ошибок
- 2) Предоставить возможность обучающимся выбирать траекторию деятельности, уровень выполнения задания, помощника в работе, способ проверки
- 3) Создать условия для обучающихся, работающих на высоком уровне, углубить свои знания, узнать новое по теме «Имя существительное»
- 4) Развивать регулятивные действия целеполагания, планирования, контроля, коррекции и оценки
- 5) Воспитывать самостоятельность, инициативность, активность, мотивацию достижений, познавательную мотивацию через работу в группе прорыва.

6) Развивать познавательные действия: работа со справочниками, словарями, моделирование.

7) Развивать коммуникативные действия через организацию взаимодействия обучающихся в парах, группах, организацию обсуждения, дискуссии

Ход занятия:

Этап	Деятельность учителя	Деятельность обучающихся
Актуализация знаний	<p>Беседа с учащимися:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Какую тему мы сейчас изучаем? - Вчера мы выполняли диагностическую работу по теме. Какова ее цель? - Какие умения проверялись в работе? 	<p>Участие в беседе:</p> <ul style="list-style-type: none"> - «Грамматические значения имен существительных» <p>Цель работы была: проверить свои умения по теме, выявить затруднения</p> <p>Формулировка критериев оценки:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1)Знание вопросов падежей 2)Умение склонять существит. 3)Умение определять падеж 4)Знание несклон. сущ. 5)Знание сущ., не имеющих значения числа 6)Умение отличать словоформы и родственные слова 7)Проверять окончания сущ. 8)Писать Ъ после шипящ.

Целеполагание, планирование	<p>- Посмотрите результаты работы. Сравните самооценку и оценку учителя. У кого самооценка совпала с оценкой учителя?</p> <p>- Над какими умениями вы считаете важным поработать</p> <p>- Сформулируйте цель и задачи занятия</p>	<p>Сравнение самооценки и оценки учителя</p> <p>Выбор умений, которые вызвали затруднения.</p> <p>Формулировка целей:</p> <p>Цель – отработка умений определять грамматические значения имен существительных на материале анализ диагностической работы</p> <p>Задачи:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Исправить ошибки, понять причины ошибок 2) Подобрать и выполнить подобные задания 3) Потренироваться в применении изученных способов
	- Как будем работать?	<p>Выбор формы работы.</p> <p>- Индивидуально или в группах, если у кого-то есть типичные ошибки</p>
	<p>- Какие вопросы у вас возникли? Объяснение каких заданий вы бы хотели услышать?</p> <p>Объяснение заданий по запросу учащихся, ответы на вопросы, организация дискуссии</p>	<p>Формулировка вопросов, обсуждение, возможно, дискуссия</p>
	<p>- Теперь составим индивидуальный план для работы. Выберите этапы работы:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) выполнение карточек со стола заданий 2) работа в группе прорыва над материалом повышенного уровня (см. Приложение 7.1.) 3) выполнение заданий 	<p>Выбор индивидуального плана, обоснование выбора.</p>

	<p>повышенной сложности</p> <p>- Объясните, почему вы выбрали именно это направление в работе</p>	
	<p>- Составьте план своей работы для этого выберите умения, над которыми будете работать.</p>	Планирование работы с листа планирования (см. Приложение 7.2.)
2) Самостоятельная работа	<p>Консультирование, помощь, организация работы</p> <p>Примечание: для работы в группе прорыва можно привлечь старшего ученика</p>	Выбор заданий и помощников, выполнение заданий, само- и взаимо- проверка
3) Рефлексия	<p>- Насколько реализованы ваши планы?</p> <p>- Что получилось?</p> <p>- Какие трудности испытали?</p> <p>- Насколько мы достигли поставленных целей?</p> <p>Слово группе прорыва</p>	<p>Анализ выполнения плана</p> <p>Отчет о работе группы прорыва</p>
4) Домашнее задание		Выбор домашнего задания

Приложение 7.1.

Задание для группы прорыва:

1) Вспомните признаки существительных 1,2,3 склонения. Просклоняйте существительные, выделите окончания.

	1 скл.	2 скл.	3 скл.
	<p>м.,ж. род</p> <p>- а, - я</p>	<p>м., ср. род</p> <p>нулевое оконч.;</p> <p>- о, -е</p>	<p>ж. род</p> <p>нулевое окончание</p>
Им.п.	стена	конь	степь

Р.п.			
Д.п.			
В.п.			
Тв.п.			
Пр.п.			

2) Определите, к какому склонению относится существительное **время**.
 Просклоняйте это существительное: _____

_____.

Окончание какого склонения имеет данное существительное?

Сделайте вывод. _____

3) Проверьте по учебнику верность своего вывода.

4) Что нового Вы узнали?

5) Найдите данные существительные в пословицах:

При солнышке тепло, при матери добро.

Куда мать, туда и дитя.

Делу время, потехе час.

Каково семя, таково и племя.

Хорошо и там и тут, где по имени зовут.

Приложение 7.2.

Лист планирования для индивидуальной работы

План работы	Оценка выполнении о
1.	
2.	
3.	
4.	

Проектная задача по русскому языку «Правописание окончаний имен существительных и прилагательных» (3 класс)

Цель: систематизировать знания обучающихся по изучаемой теме на основе проектирования проверочной работы.

Задачи:

- 1) Мотивировать учащихся на подготовку к проверочной работе и проектированию заданий для проектирования проверочной работы.
- 2) Формировать умения планировать работу в парах.
- 3) Способствовать формированию умения выделять критерии оценки правильности составленных заданий.
- 4) Формировать УУД: регулятивные: целеполагание, планирование, контроль, оценка, коррекция; познавательные: работа с информацией, формулировка проблемы; коммуникативные: сотрудничество и взаимодействие; личностные: самостоятельность, инициативность, мотивация.

Оборудование: карта знаний, список умений по изученной теме, критерии оценки заданий, оценочные листы, карточки-помощники со словами для справок.

Подготовительный этап (проводится в течение 2-3 уроков до урока проектирования):

- 1) Формирование представлений о структуре задания проверочной работы. Рассмотрение следующих вопросов:
 - «Что включает в себя задание проверочной работы?»
 - «Задание включает: инструкцию с указанием на конкретные учебные действия; языковой материал, позволяющий отработать определенное умение; текст задания типа: «Составить к предложенным словам инструкцию» или «Подбери слова (или другой языковой материал) к данной инструкции».

2) Задания на определение уровня сложности готового задания. Сравнение двух заданий на одно умение. Почему это задание сложнее? Где могут возникнуть трудности? Как с этими трудностями можно справиться?

3) Обучение набору текста на клавиатуре компьютера.

4) Составление карточек-помощников.

Ход урока:

Этап урока	Цель	Деятельность педагога	Деятельность обучающихся
1.Мотивационный этап	Настройка на работу, установление контакта	Приветствие, пожелание перед работой	Приветствие, настрой на урок
2.Актуализация знаний		Организация повторения: - Что мы сейчас изучаем на уроках русского языка? - Давайте вспомним, что мы узнали об этой части речи?	Повторение основного материала по карте знаний
3. Целеполагание	Мотивирование, определение целей и задач	Сформулируйте цель урока. - Чем бы мы могли заняться сегодня, чтобы повторить изученный материал? - А что интереснее? Что полезнее? Что сложнее? Почему? - Какие умения необходимы в работе?	Ответы на вопросы учителя. Формулировка цели и задач: - Проверим свои знания по теме «Имя существительное». - Будем готовиться к проверочной работе и сами составим задания. - Сложнее и интереснее самим составлять задания. так как, работая в позиции учителя, мы учим себя, то есть учимся. - Выполнять проверку орфограмм слабых позиций (далее ОСП) в окончаниях имен существительных;

		<p>- Определите цель работы в паре.</p>	<p>- выполнять проверку ОСП в окончаниях имен прилагательных;</p> <p>- писать О-Е после шипящих в окончаниях имен существительных;</p> <p>- писать Ъ после шипящих на конце имен существительных;</p> <p>- определять склонение имен существительных;</p> <p>- определять род имен существительных;</p> <p>Обсуждение в паре, формулировка цели:</p> <p>Составить задания на проверку умений по теме «Имя существительное».</p>
4. Планирование работы, определение критериев оценки работы, прогнозирование трудностей	Подготовка к проектированию, продумывание этапов, шагов работы	<p>- Составим план работы в парах.</p> <p>- Как мы узнаем, что задание составлено верно? – Определите критерии оценки задания.</p>	<p>Работа в парах:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. выбрать умение 2. сформулировать задания 3. подобрать языковой материал <p>Участие в дискуссии.</p> <p>Формулировка критериев оценки задания:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) задание содержит указание на конкретное действие; 2) правильно подобраны слова (или другой языковой материал); 3) соответствует

		<p>- Где могут возникнуть трудности? На каком этапе могут потребоваться помощники?</p> <p>- Если возникнут трудности, вы можете использовать карточки-помощники.</p>	<p>определенному умению.</p> <p>- На этапе подбора языкового материала для заданий.</p> <p>Изучение с карточек-помощников</p>
5. Основной этап	Разработка заданий к проверочной работе в групповой работе	Консультирование, экспертиза	<p>Работа в группах по плану:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. выбрать умение 2. сформулировать задание 3. подобрать языковой материал 4. оценить свою работу по критериям 5. корректировать работу, если необходимо
6. Обсуждение результатов в проектировании	Проверка составленных заданий, коррекция знаний и умений по теме	Экспертиза, организация дискуссии	Проверка заданий других групп, оценка, участие в дискуссии
7. Рефлексивный анализ итогов урока, домашнее задание	Подведение итогов урока	<p>- Какую цель мы поставили перед собой? - Что нам удалось сделать?</p> <p>- Какой следующий этап?</p> <p>- Какие трудности выявили?</p> <p>- Оцените свои умения по</p>	<p>Сравнение цели и результатов работы.</p> <p>- Выявление достижений и трудностей</p> <p>Анализ, что получилось, а что нет.</p> <p>Самооценка умений по теме, выбор домашнего задания в соответствии с теми</p>

		<p>теме.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Над чем еще предстоит работать? - Выберите со стола заданий задания для домашней работы 	<p>трудностями, которые встретили</p>
--	--	---	---------------------------------------

Проектная задача по математике 2 класс

Тема урока: Сложение двузначных круглых чисел в десятичной системе счисления.

Тип урока: решение проектной задачи

Цель: Отработка способов сложения двузначных круглых чисел в десятичной системе счисления через организацию самостоятельной работы учащихся по решению проектной задачи.

Задачи:

- 1.Закрепить способ сложения (предметные действия).
- 2.Развивать вычислительные навыки (предметные действия).
- 3.Формировать активность, инициативность, самостоятельность, мотивацию к изучению предмета через использование формы урока – проектная задача (личностные УУД).
- 4.Формировать умение видеть проблему и ее решать (познавательные УУД, личностные УУД).
- 5.Развивать навыки сотрудничества, работы в группе (коммуникативные УУД).
- 6.Развивать действия целеполагания, контроля и оценки (регулятивные УУД).
- 7.Продемонстрировать практическую значимость предмета в жизни (личностные УУД).
- 8.Развивать навык работы с информацией (с текстом, таблицей, диаграммой) (познавательные УУД).

Методы урока:

Эвристическая беседа, самостоятельная работа, проектный метод, проблемный метод.

Формы организации деятельности:

Фронтальная беседа, групповая работа, индивидуальная работа.

Текст проектной задачи:

Школьники сказочного города учатся по расписанию:

урок	понедельник	вторник	среда	четверг	пятница
------	-------------	---------	-------	---------	---------

1	Догонялки	Выдумывалки	Вышивалки	Решалки	Считалки
2	Читалки	Сочинялки	Собиралки	Читалки	Узнавалки
3	Считалки	Рисовалки	Считалки	Сочинялки	Читалки
4	Загадалки	Решалки	Говорилки	Рисовалки	Сочинялки
5	Писалки		Догонялки		Писалки

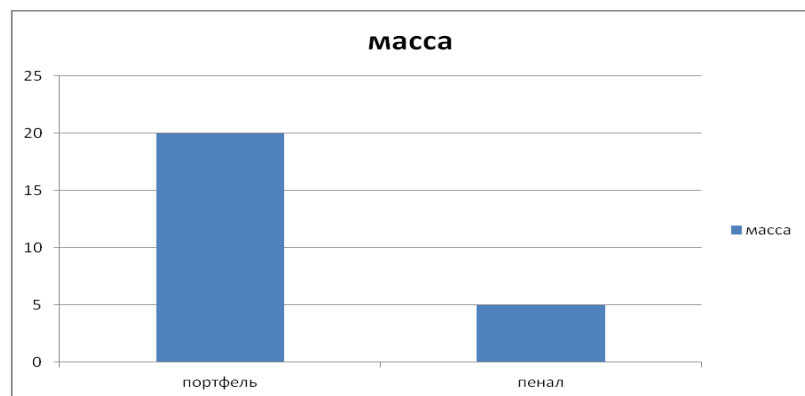
По санитарным нормам масса портфеля школьника сказочного города не должна превышать 500 лямзиков (Лямзики – единица массы у жителей сказочного города).

Проверь, будет ли нарушена санитарная норма массы портфеля школьника, занимающегося по данному расписанию каждый день недели. Масса учебников и рабочей тетради представлена в таблице.

Предмет	Масса учебника (лямзики)	Масса рабочей тетради (лямзики)
Догонялки	-----	-----
Читалки	60	20
Считалки	50	30
Загадалки	70	40
Писалки	80	50
Выдумывалки	80	50
Сочинялки	90	30
Рисовалки	50	30
Решалки	70	40

Вышивалки	-----	-----
Собиралки	20	10
Говорилки	50	20
Узнавалки	70	10

Рассмотри диаграмму и учти при подсчетах массу пустого портфеля (в лямзиках) и пенала.



Оценочный лист

Умения	Самооценка
1. Умение правильно вычислять	Н-----В
2. Умение правильно сделать вывод	Н-----В
3. Умение решать проблему	Н-----В
4. Умение сотрудничать	Н-----В

н – низкий уровень, в – высокий уровень

Ход урока:

Этап	Задачи	Деятельность учителя	Деятельность учащихся
Актуализация знаний	Вспомнить пройденный материал	Организация повторения: - Что изучаем на уроках математики? - Что умеете с ними делать?	Повторение изученного. - Многозначные числа. - Сравнивать, вычитать, складывать
Целеполагание и планирование работы, выбор формы работы, распределение обязанностей	Постановка целей и задач. Формулировка умений, критериев оценки достижения цели	<p>Формулировка проектной задачи: - Эти знания помогут нам решить проблему школьников сказочного города. Посмотрите на листы: У них необычное расписание, уроки: догонялки, решалки. Свои единицы измерения массы, у нас граммы, у них «лямзики».</p> <p>- Прочитайте задание. - Задайте вопросы. - В парах сформулируйте, что вы должны узнать.</p> <p>Уточнение задания: - Что такое норма? Есть нормы-продолжительности урока, массы портфеля школьника. - Для чего нужны эти нормы в жизни? - А если эти нормы будут нарушены? - Сформулируйте ЦЕЛЬ урока.</p> <p>- Какие надо решить ЗАДАЧИ, чтобы достигнуть цели?</p>	<p>Чтение задания. Формулировка вопросов. Уточнение и формулировка задания, проговаривание в парах - Мы должны узнать, будет ли нарушена норма массы портфеля. - Норма – это правило, порядок, принятая мера чего-либо.</p> <p>- Для сохранения здоровья. - Надо решить эту проблему.</p> <p>- Цель - определить, будет ли нарушена санитарная норма массы портфеля школьника. - Задачи: 1) Сосчитать массу портфеля на каждый</p>

		<p>- Как будете работать?</p> <p>- Почему? Как распределите обязанности?</p> <p>- Обратите внимание, что входит в массу портфеля: масса учебника, рабочей тетради, пустого портфеля, пенала.</p> <p>Договоримся, что обычных тетрадей нет.</p> <p>По каким критериям будем оценивать работу в группе?</p> <p>Вы отвечаете за работу всей группы, потому не забудьте проверить работу других участников группы.</p> <p>Готовы работать?</p>	<p>день.</p> <p>2) Сравнить массу с нормой</p> <p>3) Сделать вывод</p> <p>4) Если потребуется, решить проблему.</p> <p>В группах.</p> <p>- В группах.</p> <p>- Каждый возьмет по одному дню недели, чтобы высчитать массу портфеля.</p> <p>- Умение правильно вычислять, - правильно делать вывод, - решать проблему, - сотрудничать.</p>
Применение способа в ситуации, связанной с жизнью		<p>Слушаем группу.</p> <p>Обсудите в группах, как решить проблему?</p>	<p>Пн- 425 лямзиков</p> <p>Вт- 465лям.</p> <p>Ср- 205 лям.</p> <p>Чт- 395 лям.</p> <p>Пт- 515 лям.</p> <p>В пятницу нарушена норма массы портфеля.</p>

Рефлексия		<p>Почему? Как прошла работа в группе? У вас на столах оценочные листы. Оцените работу группы.</p> <p>Достигли мы цели? Интересно было на уроке? Важно то, над чем мы сегодня работали? Что мы сегодня смогли повторить?</p>	<p>Обсуждение в группах: - перенести урок с пятницы на среду. В среду самая маленькая масса портфеля. Оценивают работу группы.</p> <p>Да.</p> <p>Умение складывать круглые двузначные числа, умение работать в группе.</p>
-----------	--	--	--

Учебно-тематический план рабочей программы педагога по предмету

Учебно-тематическое планирование 4 класс учебники В.В. Репкина

Тема	Кол-во часов	Уроки 80%	Неурочные формы 20%				
			Проекты, проектные задачи	Познавательные лаборатории	Творческие мастерские	Учебные занятия	Другое
Вводный курс 80 часов							
Роль языка в жизни общества 6 часов							
	6 часов	4 часа	Проект «Роль языка в жизни общества» 2 часа				
Грамматика 28 часов							
Орфография	7 часов	3 часа	Проектная задача «Город орфограмм» 1 час			Коррекция ошибок в диктанте 1 час	Разновозрастное сотрудничество 2 часа
Части речи	21 час	17 часов	Проектная задача «Система частей речи» 2 часа			Коррекция ошибок в проверочной работе 1 час Редактирование сочинений 1 час	
Синтаксис 46 часов							

	46 часов	38 часов	Проектная задача «Путешествие в страну предложений» 1 час Проектная задача «Символы государства Синтаксис» 1 час	«Загадки синтаксиса» 1 час	Работа с деформированным текстом 1 час	Работа с картой знаний 1 час Подготовка к проверочной работе 1 часа Коррекция ошибок проверочной работы 1 час	Консультация 1 час
Русский язык в современном мире 4 часа							
	4 часа	3 часа		«Что такое слово?» 1 час			
Фонетика. Графика. Орфоэпия. 40 часов							
	40 часов	3 часов	Проектная задача «Орфоэпический словарь четвероклассника» 1 час	«Омофоны. Омографы» 1 час		Коррекция ошибок 1 час Редактирование изложений 1 час Подготовка к проверочной работе 1 часа	

Проверочная работа по теме: «Правописание безударных личных окончаний слов-действий» 3 класс

Умения	по	Задания	со	оу
Умение замечать слабую позицию в окончании слов-действий		1. Прочитай слова, выдели окончания слов-действий только в слабой позиции: <i>Прилетает, найдёшь, приходится, глотают, сидит, хохочете.</i>		
Определять спряжение по ударному личному окончанию		2. Определи спряжение по ударному личному окончанию: <i>Цветет, ждут, летят, свистят, молчишь, пьют, мету, крадётся</i>		
Умение образовывать форму инфинитива		3. Рядом с каждым словом, образуй и запиши инфинитив. Замечает – _____ Заметит – _____ Протирают – _____ читают – _____ облетают - _____ облетят - _____		
Определять усекаемость – неусекаемость основы		4. Определи вид основы у слов – действий: Ищет - _____, передает - _____, положу - _____, скажу - _____, смотришь - _____, собираешь - _____.		
Умение определять тип спряжения		5. Определи, к какому спряжению относится каждое из слов - действий. Номер спряжения впиши в скобки. Терпеть (), читать (), находить (), рисовать (), держать (), подарить (), просить (), решать ().		
Умение обозначать орфограммы слов-действий		Вставь пропущенные буквы, где необходимо. Девочки кле_т, послуша_шь музыку, мальчики бор_тся, леп_т снеговика, воробей чирика_т, умывают(?)ся с мылом, смотр_м на небо, _береж_те книгу, увидет(?)ся с друзьями, услыш_ш_ песню соловья, отреж_те хлеб, плава_т вдоль берега, раскол_ш_ бревно, собирает_ся на работу, собира_т_ся на работу, сомневат_ся в ответе, сомневат_ся в ответе.		

Примечание: ПО – прогностическая оценка учащегося, СО – самооценка учащегося, ОУ – оценка учителя. В ходе опытно-экспериментальной работы проверочные работы оценивались в баллах.

Образцы оценочных листов

В первом классе часто используется оценочный лист с выбором вариантов ответа.

Оценочный лист по русскому языку для 1 класса

<p>Самоанализ проверочной работы по теме «Значения слов» 1 класс</p> <p>Прочитай внимательно и подчеркни то, что относится к твоей работе:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Я верно определил значения слов. 2. Я допустил ошибки в определении значений слов. 3. Я правильно составил схемы предложений 4. Я допустил ошибки, составляя схемы предложений. 5. Я умею выделять служебные слова. 6. Я допускаю ошибки в предложениях со служебными словами. 7. Я исправил все ошибки. 8. Я пропустил некоторые ошибки. 9. Я верно составил предложения по схеме. 10. Я затруднился составить предложение по данной схеме. 11. Мне было трудно работать. 12. Я легко справился с работой.
--

Далее оценочный лист усложняется. Сначала вводится ретроспективная оценка по критериям.

Форма оценочного листа 1

Критерии оценки	Задания	СО	ОУ
Умение различать группы имен существительных по грамматическим значениям	Проанализируй грамматические значения данных имен существительных и найди в каждой строке лишнее слово: <i>Ворота, сливки, сапоги, босоножки</i> <i>Плакса, недоtroга, невежда, школьница</i> <i>Кино, домино, весло, пальто</i>		

Примечание: СО – самооценка, ОУ – оценка учителя.

Затем – прогностическая оценка, которую учащиеся выполняют до решения задания.

Форма оценочного листа 2

Критерии оценки	ПО	Задания	СО	ОУ
Умение различать позиционные и непозиционные чередования звуков		Выпиши пары слов, в которых звуки позиционно чередуются: <i>лук-лак, слон-слоны, сом-сам, сом-сомы.</i> _____		

Примечание: ПО – прогностическая оценка, СО – самооценка, ОУ – оценка учителя.

В следующей таблице представлен оценочный лист, который составляется в том случае, если работа выполняется отдельно: на отдельном листе или в тетради на печатной основе и т.д. Также данная форма листа может быть использована для рефлексивного анализа умения ученика за учебный период (четверть, полугодие, год). В этом случае в оценочном лист фиксируются умения, которыми овладевали учащиеся за данное время (критерии оценки).

Форма оценочного листа 3

Критерии оценки	СО	ОУ
Умение писать под диктовку текст с изученными орфограммами		
Умение разбирать слова по составу		
Умение определять количество звуков и букв		
Умение выделять в предложении подлежащее и сказуемое		

Примечание: СО – самооценка, ОУ – оценка учителя.

Далее представлен образец оценочного листа, где учащийся должен выбрать один из трех уровней освоения умений.

Форма оценочного листа 4

Критерии оценки	Знаю, понимаю, могу объяснить другому	Знаю, понимаю, объяснить другому затрудняюсь	Не знаю, не понимаю
Умение определять падеж	+		
Умение определять спряжение глаголов		+	

Образец рефлексивного листа

Анализ знаний и умений по русскому языку за 1 полугодие 2 класс

умения	оценка
1. Отличать слова-синонимы и омонимы	Н _____ С _____ В _____
2. Выделять части слова: окончание и основу	Н _____ С _____ В _____
3. Замечать в словах позиционное чередование звуков	Н _____ С _____ В _____
4. Различать слабые и сильные позиции звуков	Н _____ С _____ В _____
5. Писать с пропусками слабых позиций	Н _____ С _____ В _____
6. Подбирать проверочные слова, изменяя слово по числу, падежу, роду или лицу	Н _____ С _____ В _____
7. Писать без пропусков, проверяя ОПС	Н _____ С _____ В _____
8. Аккуратно оформлять свою работу	Н _____ С _____ В _____
9. Участвовать в дискуссии	Н _____ С _____ В _____
10. Работать в группе	Н _____ С _____ В _____
11. Составлять модель по изученному материалу	Н _____ С _____ В _____
12. Работать с тетрадью открытий	Н _____ С _____ В _____

У меня хорошо получается _____

Мне нужно учиться _____

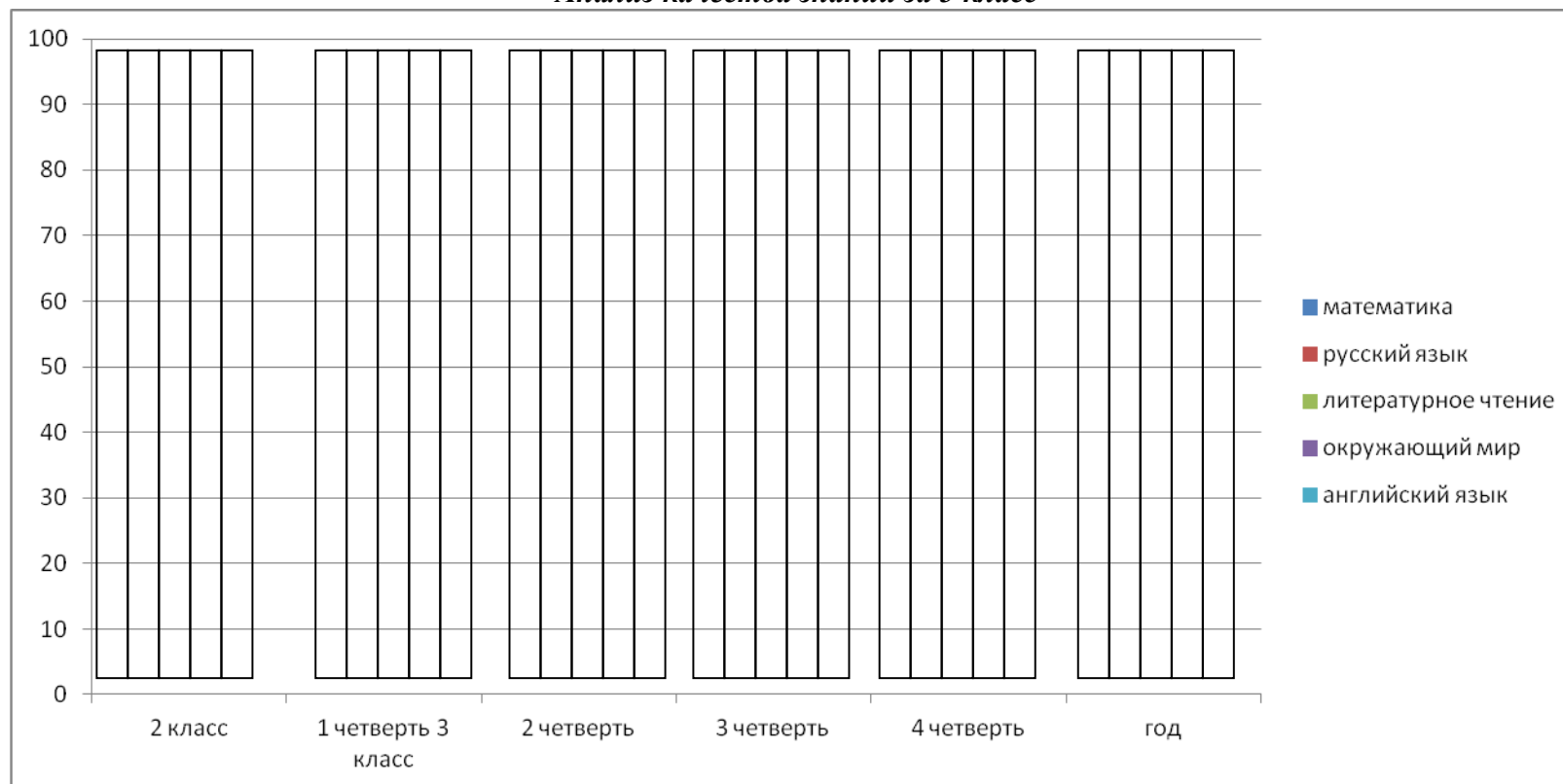
Мнение учителя _____

Мнение родителей _____

Качество знаний за 1 полугодие:

прогноз-оценка _____ итоговая оценка _____

Анализ качества знаний за 3 класс



В 1 четверти 3 класса мои результаты по сравнению со 2 классом стали по математике (выше, ниже (выбери ответ)) _____, по русскому языку _____, по литературному чтению _____, по окружающему миру _____, по английскому языку _____, потому что _____.

Во 2 четверти я планирую получить по математике __%, по русскому языку __%, по литературному чтению __%, по окружающему миру __%, по английскому языку __%. Для этого мне необходимо: _____.

Таблицы для организации работы над ошибками

Таблица для работы над ошибками на уроках русского языка

Пишу правильно	Тип ошибки или тип орфограммы	Причина ошибки	Подобный пример
листва	Безударный гласный, (лист)	Неправильно подобрал проверочное слово	Лесной – лес, листва – лист, песенный - песня

Таблица для работы над ошибками на уроках математики

Как я действовал	Как надо было действовать	Причина ошибки	Подобный пример
$825=800+2+5$	$825=800+20+5$	Перепутал разряд десятков и единиц	$937=900+30+7$

Анкета выпускника начальной школы

В этой анкете – вопросы о тебе и твоей жизни дома и в школе. Постарайся ответить на все быстро и искренне. Внимательно читай инструкцию (в одних вопросах можно выбрать только один ответ, а в других – несколько). Если ответ нужно записать, пиши, пожалуйста, аккуратно и разборчиво, если отметить – поставь «галочку» около подходящего варианта ответа.

Класс ____ «____» Фамилия _____ Имя _____

Дата рождения ____ . ____ . ____ Пол мужской / женский

1. У каждой школы бывают свои традиции (то, что отличает ее от других). Напиши, какие традиции есть в твоей школе?

2. В вашей школе (*отметь один из двух вариантов «галочкой»*)

- часто проводят экскурсии, выходы в музеи и театры? Да / нет
- строго следят за порядком? Да / нет
- регулярно проводят спортивные соревнования? Да / нет
- ценят учеников, которые хорошо учатся? Да / нет
- много правил, которые должны выполнять все ученики? Да / нет
- вкусно кормят в столовой? Да / нет

3. Как часто к вам в класс (*отметь «галочкой» один из трех ответов*):

- приходят в гости ребята из других классов? Часто / редко /
никогда
- приходят на уроки ваши родители? Часто / редко / никогда
- приходят на уроки другие учителя или завуч? Часто / редко /
никогда

4. В вашем кабинете (*отметь один из двух вариантов «галочкой»*)

- много интересных книг для чтения? Да / нет
- есть телевизор и видео, которые вы используете на уроке? Да /
нет
- на стенах висят ваши рисунки? Да / нет
- много наглядных пособий и разных материалов для уроков? Да /
нет
- есть место для отдыха и игр? Да / нет
- есть компьютер, который вы используете на уроках? Да / нет
- всегда все лежит по местам? Да / нет
- есть конструкторы и игрушки? Да / нет
- красивая новая мебель? Да / нет

5. Как часто на уроке ты

(*отметь «галочкой» один из предложенных ответов*):

- точно знаешь, за что получил отметку? Всегда / обычно / никогда

- спрашиваешь ребят, если тебе что-то непонятно? Часто/ редко/ никогда
- чувствуешь себя спокойно? Всегда/ обычно/ никогда
- тихо занимаешься своими делами? Всегда/ обычно/ никогда
- задаешь учителю вопрос, если тебе что-то непонятно? Часто/ редко/ никогда
- боишься, что тебя спросят? Всегда/ часто/ редко/никогда
- споришь с ребятами, отстаивая свою точку зрения? часто/ редко/ никогда

- ждешь звонка с урока? Всегда/ часто/ редко/никогда

6. Как часто на уроках ваши учителя (*отметь «галочкой» один из четырех предложенных ответов*):

- дают вам задания, и вы их молча выполняете? Всегда/ часто/ редко/никогда
- снижают отметку за небрежное оформление работы? Всегда/ часто/ редко/никогда
- задают вам вопросы для обсуждения всем классом? Всегда/ часто/ редко/никогда
- снижают отметку за плохое поведение? Всегда/ часто/ редко/никогда
- шутят? часто/ редко/никогда
- отвечают на ваши вопросы? Всегда/ часто/ редко/никогда

7. Напиши, какие школьные предметы (уроки) являются твоими самыми любимыми? (*не более трех*) _____

8. Как ты думаешь, оценка, которую тебе ставит учитель, больше соответствует (*отметь «галочкой» не более трех из семи предложенных ответов*):

- твоим знаниям на данный момент?
- твоим успехам по сравнению с прежними результатами?
- твоей активности на уроке?
- ее отношению к тебе?
- твоему умению работать вместе с другими учениками?
- твоему умению организовать свою работу на уроке?
- твоим успехам по сравнению с другими учениками?

9. Как часто вы используете на уроках следующие формы работы (*отметь один из четырех предложенных ответов*):

- обсуждаете всем классом новый материал? Всегда/ часто/ редко/никогда
- решаете задачи, разделившись на группы? Всегда/ часто/ редко/никогда
- проверяете работу друг друга? Всегда/ часто/ редко/никогда
- ставите опыты и эксперименты? Всегда/ часто/ редко/никогда
- оцениваете работу друг друга? Всегда/ часто/ редко/никогда

10. Когда ты больше радуешься?

(выбери и отметь не более двух из пяти предложенных ответов)

- Когда тебе удастся решить трудную задачу?
- Когда тебя хвалит учитель?
- Когда ты можешь помочь товарищам разобраться в трудной задачке?
- Когда ты можешь показать дома пятерку?
- Когда твой результат выше, чем у большинства ребят в классе?

11. Определи свое отношение к урокам и учителю (отметь один из предложенных ответов):

- В ваших учебниках материал в основном излагается хорошо (понятно, интересно) или плохо (непонятно)?
- Ваша учительница обычно ставит отметки справедливо или не справедливо?
- В ваших учебниках задачи чаще бывают интересные, обыкновенные или скучные?
- Ваша учительница обычно объясняет новый материал так, что тебе все понятно, более или менее понятно, не понятно?
- На уроках тебе обычно бывает интересно или скучно?
- Ваша учительница по отношению к вам слишком добрая, справедливая или слишком строгая?
- На уроках тебе обычно бывает легко или трудно?

12. Представь, что тебе необходимо подготовиться к проверочной работе. Какой способ ты бы выбрал?

- уроки
- неурочные формы (учебное занятие, проектирование заданий проверочной работы, консультацию)
- домашнюю работу

13. На уроках вы использовали карту знаний. Оцени свое отношение к работе по карте знаний:

- работа с картой знаний полезна и интересна,
- работа с картой знаний не совсем полезна и интересна,
- работа с картой знаний не полезна и не интересна.

14. Какие задания ты предпочитаешь выполнять на уроках?

- обычные задания,
- задания с ловушками,
- задания, связанные с решением жизненных проблем,
- задания повышенной сложности.

Конспект занятия в разновозрастной группе (2-4 класс)

Тема: Проверка орфограмм слабых позиций гласных способом изменения слова

Цель: Создание условий для формирования и развития универсальных учебных действий учащихся через организацию разновозрастного сотрудничества, направленного на отработку способа проверки орфограмм слабых позиций.

Задачи:

- 1) Создать условия для реализации «чувства взрослости» четвероклассников (личностные УУД).
- 2) Отработать способ проверки орфограмм, умение замечать орфограмму. Развивать орфографическую зоркость (предметные действия)
- 3) Развивать навыки сотрудничества (коммуникативные УУД), целеполагания, планированиясамоконтроля, самооценки, взаимоконтроля, взаимооценки (регулятивные УУД).
- 4) Развивать навыки исследования через организацию работы группы прорыва и открытие нового способа (познавательные УУД).
- 5) Воспитывать ответственность, самостоятельность, толерантность (личностные УУД).

Оборудование: карты знаний 2 и 4 класса; презентация (слайды см. в ходе урока).

Этапы урока	Деятельность учителя	Деятельность учащихся
1. Целеполагание	Беседа с учащимися: - Чем необычен сегодняшний урок? - Как готовились к уроку 4 класс? - Что изучают сейчас второклассники?	Ответы на вопросы: - 4 класс играют роль учителей 2 класса. - У каждого второклассника есть личный учитель. Рассказывают, что готовили к уроку (задания, карточки, оценочные листы) По карте знаний отмечают место нахождения в учебном материале (орфограммы слабых

	<p>- Как материал, изучаемый второклассниками, связан с тем, что изучают 4 класс?</p> <p>- Определите цель сегодняшнего урока.</p>	<p>позиций)</p> <p>- Орфограммы слабых позиций встречаются в любой работе очень часто.</p> <p>Формулировка цели.</p>
2. Определение критериев оценки	<p>- Какие умения необходимы для того, чтобы писать слова с орфограммами слабых позиций?</p> <p>- Выполните прогностическую оценку этих умений.</p>	<p>Называют умения.</p> <p>Второклассники под руководством младшего учителя выполняют прогностическую самооценку.</p>
3. Диагностика умения замечать орфограммы	<p>- Какое умение проверяет следующее задание?</p> <p>- Четвероклассники выполняли это задание до урока. Они выполняют роль учителя. Второклассники выписывают слова с орфограммой слабой позиции.</p> <p>Наблюдение за работой пар.</p> <p>Оказание индивидуальной помощи.</p> <p>Проверка при помощи компьютера.</p>	<p>Определение умения: замечать орфограмму.</p> <p>Работа в парах по заданию компьютерного тренажера: второклассник и четвероклассник</p> <p>Самопроверка по образцу и самооценка.</p>
4. Игра «Педсовет». Диагностика умения проверять орфограмму слабых позиций.	<p>Объяснение правил игры: второклассники играют роль учителя 2 класса, четвероклассники – 4 класса. Задача: из данного списка слов выписать слова для упражнения в своем классе. Для этого нужно посоветоваться. Слова на слайде даны с пропусками орфограммы слабых позиций. Надо учесть то, что 2 класс не знает орфограмму «-ться;-тся» глаголов.</p>	<p>Работа в парах. распределение слов на 2 группы: которые могут написать второклассники и которые умеют писать четвероклассники.</p> <p>Проверка при помощи компьютера.</p> <p>Работа с оценочным листом.</p>
5. Работа по индивидуальным траекториям.	<p>- Выполняя задания, вы обнаружили, что умеете делать хорошо, а в каких умениях испытываете трудности. Выберите дальнейшую траекторию.</p>	<p>Обсуждение в паре.</p> <p>Выбор траектории.</p> <p>Выбор задания в соответствии с выбранной траекторией.</p> <p>Работа группы прорыва:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Наблюдение над языковым материалом 2. Обсуждение 3. Формулировка правила 4. Запись правила в виде модели 5. Подготовка оратора для

		представления работы группы
6. Подведение итогов работы о индивидуальным траекториям	- Расскажите, что сделали.	Выступление группы прорыва. Отчеты пар, над какими умениями поработали.
7. Рефлексия урока		Рефлексия собственных достижений и трудностей
8. Домашнее задание		

Описание проекта

Проект по литературному чтению

Загадки о животных

Общая характеристика проектной задачи на уроке литературного чтения

Возраст участников: 3 класс.

Количество участников: класс учащихся, педагог.

Продолжительность: 1 урок.

Тип проекта: групповой; учебный.

Потребность детей: интерес к изучению загадок о животных и самих животных, создание собственных загадок о редких видах животных

Проблемный вопрос: о всех ли животных есть загадки?

Место урока в разделе: раздел «О всякой живности», на предыдущих уроках учащиеся анализировали и выявили особенности загадки как литературного жанра, узнали способы построения загадок и используемые в загадках средства выразительности: сравнение, перечисление действий, перечисление существенных признаков предмета, метафора, отрицание, рифма.

Цель проекта: развитие творческих способностей учащихся через организацию работы по созданию сборника загадок о редких видах животных.

Задачи:

- 1) Обеспечить реализацию всех компонентов учебной деятельности от мотивации до рефлексии.
- 2) Закрепить знания детей об особенностях жанра загадки.
- 3) Способствовать получению практического опыта сочинения загадок.
- 4) Развивать навыки работы с детской книгой.
- 5) Развивать самостоятельность, активность, инициативность через предоставление выбора учащимся и организацию самостоятельной работы.

Оборудование: презентация, детские книги с загадками, иллюстрации редких видов животных, энциклопедии, справочники о животных.

Планируемые результаты

Реальный продукт:

Сборник загадок о редких видах животных.

Формирование универсальных учебных действий:

Личностные:

- развитие познавательной активности;
- развитие интереса к изучению художественной литературы;
- развитие интеллектуальных качеств;
- формирование бережного отношения к животным.

Коммуникативные:

- взаимодействие в группе;
- участие в дискуссии;
- слушание собеседника;
- высказывание собственной точки зрения и ее обоснование.

Регулятивные:

- определение цели и задач деятельности;
- планирование;
- прогнозирование;
- разработка критериев оценки;
- контроль и оценка;
- рефлексия деятельности.

Познавательные:

- работа с книгой, поиск информации;
- выявление противоречий, формулировка проблемы;
- исследование, сравнение, обобщение;
- формулировка выводов.

Условия выполнения проекта:

- организация подготовительного этапа, во время которого учащиеся изучают особенности загадок и используемые в них средства выразительности.

Этапы выполнения проекта

	Этапы	Деятельность педагога	Деятельность учащегося	Формируемые УУД
1	Мотивационно-целевой	<p>Актуализация знаний детей при помощи анализа загадки: «За деревьями за кустами промелькнуло рыжее пламя».</p> <p>Примерные вопросы:</p> <ul style="list-style-type: none"> - О ком говорить в загадке? - Почему вы так думаете? <p>Обоснуйте свое мнение?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Почему мы не смогли сразу отгадать загадку? - Догадайтесь, о чем мы поведем речь на уроке. - Как думаете, о всех ли животных есть загадки? - Как нам выяснить ответ на этот вопрос? - У меня на доске иллюстрации с животными. Проверьте, есть ли о них загадки. - Сделайте вывод <ul style="list-style-type: none"> - Как вы думаете, можем мы сегодня на уроке устранить данный недостаток и сочинить 	<p>Повторение пройденного материала. Отгадывание загадки. Дискуссия, о ком загадка: о лисе или белке.</p> <p>Примерные ответы:</p> <ul style="list-style-type: none"> - В загадке не указаны существенные признаки животного. - Мы поведем речь о загадках про животных. <p>Дискуссия.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Изучить сборники загадок и выяснить, о каких животных нет загадок. <p>Работа в группах с детской книгой.</p> <ul style="list-style-type: none"> - В книгах больше загадок о популярных видах животных. <p>Нет загадок про дельфина, гиену,</p>	<p>Личностные:</p> <ul style="list-style-type: none"> - проявление интереса к работе по теме, - формирование интереса и бережного отношения к животному миру. <p>Коммуникативные:</p> <ul style="list-style-type: none"> - участие в дискуссии, - построение аргументированного высказывания. <p>Регулятивные:</p> <ul style="list-style-type: none"> - принятие цели. <p>Познавательные:</p> <ul style="list-style-type: none"> - формулировка цели, - выявление проблемы, - формулировка вывода, - работа с информацией.

		загадки о редких видах животных? - Сформулируйте цель	павлина и т.д. - Можем. Цель: сочинить загадки о редких видах животных и сделать сборник загадок.	
2	Проектировочный	Помогает определить этапы работы, критерии оценки. Примерные вопросы: - В какой последовательности будем осуществлять работу? - Что потребуется для работы? - Как поймем, что с заданием справились?	Этапы работы: - выбрать животное - узнать его существенные признаки - составить загадку Критерии оценки загадки: - названы существенные признаки животного - правильность - лаконичность - выразительность - оригинальность	Регулятивные: - определение этапов работы, - выбор критериев оценки, - определение помощников в работе.
3	Практический	Оказывает помощь по запросу детей	Работа по плану, работа с энциклопедиями, поиск существенных признаков животных в энциклопедиях. Создание загадок	Личностные: - проявление интереса, - преодоление трудностей. Коммуникативные: - обсуждение замысла, защита собственной точки зрения. Регулятивные: - саморегуляция деятельности, - самоконтроль по плану. Познавательные:

				<ul style="list-style-type: none"> - работа с источниками информации, - выделение существенных признаков
4	Контрольно-коррекционный	Осуществляет контроль по выполнению этапов и критериев	Самоконтроль и самооценка по критериям. Исправление ошибок	Регулятивные: <ul style="list-style-type: none"> - проверка работы по критериям, оценивание, коррекция ошибок Коммуникативные: <ul style="list-style-type: none"> - обсуждение результатов, - умение слушать собеседника.
	Презентационный	Определяет положительные стороны работ. Выявляет, анализирует, помогает устранить ошибки. Сбор материалов, помощь в отборе.	Презентация загадок, анализ, самооценка. Составление сборника, подбор иллюстраций	Коммуникативные: <ul style="list-style-type: none"> - слушание собеседника. Познавательные: <ul style="list-style-type: none"> - работа с информацией. Регулятивные: <ul style="list-style-type: none"> - анализ результатов, оценка работ товарищей.
5	Аналитико-рефлексивный	Помогает провести анализ, задает наводящие вопросы	Анализ выполнения цели и задач	Познавательные: <ul style="list-style-type: none"> - рефлексия деятельности, - обобщение, формулировка выводов. Коммуникативные: <ul style="list-style-type: none"> - обсуждение, высказывание своей точки зрения. Регулятивные: <ul style="list-style-type: none"> - контроль за результатом деятельности.

Лист продвижения по проекту

Проблема: _____

Цель - _____

Продукт - _____

Задачи: 1) _____

2) _____

3) _____

Планирование работы:

Вид работы	Ответственный	Отметка о выполнении

Оценка

	СО	ОЭ
Критерии оценки продукта: <ul style="list-style-type: none"> • Предложено эффективное решение проблемы • Оригинальность идеи • Завершенность • Адресность и социальная значимость проекта • _____ 		
Критерии оценки процесса работы: <ul style="list-style-type: none"> • Умение формулировать проблему • Умение формулировать цель и задачи • Умение планировать работу, распределять обязанности • Умение защищать проект • Сплоченность работы в группе 		

Критерии оценки проекта:

1) Формулировка цели, проблемы, задач:

0 – проблема, цель, задачи не сформулированы;

1- Сформулированы не точно, не конкретно;

2- Цели, задачи сформулированы правильно, взаимосвязаны, есть проблема.

2) Научность:

0- Материал излагается не научно;

1- Есть неточности, ошибки

2- Материал излагается точно, научно, с использованием терминов.

3) Содержательность (раскрытие темы)

0 – тема не раскрыта, слабо раскрыта;

1- Раскрыта частично;

2- Содержание раскрыто полностью

4) Доказательность:

0 – выводы не сделаны, доказательств нет;

1 – выводы присутствуют, но не всегда соответствуют задачам;

2 – излагаемая точка зрения доказана, убедительна, выводы соответствуют поставленным задачам

5) Время выступления:

0 - Не контролирует время

1- 5-7 мин. – 1 балл

6) Ораторские умения:

0 – чтение или речь сбивчивая;

1-есть «запинки», паузы, ошибки;

2-речь свободная, связная, правильная, выразительная.

7) Умение отвечать на вопросы:

0 – затрудняется ответить на вопрос;

1 – отвечает не на все вопросы;

2 – отвечает на вопросы уверенно, правильно

Оценочный лист проекта ФИ обучающегося _____

	Максимальный балл	Самооценка	Оценка эксперта
• Формулировка проблемы, цели, зад	2		
• Научность	2		
• Содержательность (раскрытие тем	2		
• Доказательность	2		
• Время выступления	1		
• Ораторские умения	2		
• Умение отвечать на вопросы	2		

**Различия в динамике РУУД оценивались с помощью
непараметрического критерия Вилкоксона.**

В первом случае классы не делились на два, подсчет производился для обоих классов.

Результат следующий:

Было установлено, что между первым и вторым классом не происходят статистически достоверные изменения в уровне развития РУУД - значение критерия $Z=-0,442$ при уровне $p>0,05$. Далее было установлено, что статистически достоверные различия имеются в уровне развития РУУД между вторым и третьим классами - значение критерия $Z=-2,223$ при уровне $p\leq 0,05$. Между первым и третьим классами статистически достоверных различий установлено не было - значение критерия $Z=-1,521$ при уровне $p>0,05$.

Это свидетельствует о том, что наиболее значимые изменения в уровне развития РУУД происходят при переходе детей из второго в третий класс. В третьем классе наблюдается рост уровня развития РУУД.

Различия в уровне РУУД между 1, 2, 3 классами (все дети)			
	класс2 - класс1	класс3 - класс2	класс3 - класс1
значение критерия Вилкоксона Z	-,442	-2,223	-1,521
уровень p	,658	,026	,128

Также был произведен подсчет различий в динамике развития РУУД отдельно для 3а класса и 3б класса.

Анализ развития РУУД в 3а классе показал, что статистически значимые изменения происходят постепенно в течение всего периода обучения. Отдельно между первым-вторым и вторым-третьим классами статистически значимых различий установлено не было. Статистически значимые различия были установлены между первым и третьим классами, что и говорит о постепенности развития, постепенности роста РУУД - значение критерия $Z=-2,746$ при уровне $p\leq 0,05$.

Различия в уровне РУУД между 1, 2, 3 классами (учащиеся 3 а класса)			
	класс2 - класс1	класс3 - класс2	класс3 - класс1
значение критерия Вилкоксона Z	-1,141	-1,162	-2,746
p	,254	,245	,006

В отношении динамики развития РУУД в 3б классе ситуация иная. Наиболее существенные изменения происходят между вторым и третьим классами - значение критерия $Z=-2,074$ при уровне $p \leq 0,05$. Это свидетельствует о том, что наиболее значимые изменения в уровне развития РУУД происходят при переходе детей из второго в третий класс. В третьем классе наблюдается резкий рост уровня развития РУУД.

Различия в уровне РУУД между 1, 2, 3 классами (учащиеся 3 б класса)			
	класс2 - класс1	класс3 - класс2	класс3 - класс1
значение критерия Вилкоксона Z	-1,605	-2,074	-,132
p	,108	,038	,895

Оценки значимости в уровне сформированности регулятивных универсальных учебных действий

В таблицах критерия U жирным выделены статистически значимые различия между классами по уровню сформированности регулятивных универсальных учебных действий

Различия в уровне сформированности РУД между 1 и 2 классами (все дети)^a

	учебный интерес	целесолагание	учебные действия	контроль	оценка
Статистика U Манна-Уитни	944,000	857,000	825,000	999,000	1128,000
уровень значимости	,000	,000	,000	,000	,000

Различия в уровне сформированности РУД между 2 и 3 классами (все дети)^a

	учебный интерес	целесолагание	учебные действия	контроль	оценка
Статистика U Манна-Уитни	1557,500	1621,500	1429,500	1577,500	1446,500
уровень значимости	,309	,569	,054	,352	,051

Различия в уровне сформированности РУД между 3 и 4 классами (все дети)^a

	учебный интерес	целесолагание	учебные действия	контроль	оценка
Статистика U Манна-Уитни	615,000	1045,500	598,500	541,000	482,000
уровень значимости	,000	,000	,000	,000	,000

Различия в уровне сформированности РУД между 1 и 2 классами (девочки)^a

	учебный интерес	целесолагание	учебные действия	контроль	оценка
Статистика U Манна-Уитни	255,000	216,000	189,000	313,000	306,000
уровень значимости	,001	,000	,000	,005	,004

Различия в уровне сформированности РУД между 2 и 3 классами (девочки)^a

Различия в уровне сформированности РУД между 2 и 3 классами (девочки)^a

	учебныйинтерес	целеполагание	учебныедействия	контроль	оценка
Статистика U Манна-Уитни	488,500	458,500	419,000	405,500	370,500
уровень значимости	,692	,387	,141	,052	,026

Различия в уровне сформированности РУД между 3 и 4 классами (девочки)^a

	учебныйинтерес	целеполагание	учебныедействия	контроль	оценка
Статистика U Манна- Уитни	184,500	287,500	213,500	194,500	181,000
уровень значимости	,000	,001	,000	,000	,000

Различия в уровне сформированности РУД между 1 и 2 классами (мальчики)^a

	учебныйинтерес	целеполагание	учебныедействия	контроль	оценка
Статистика U Манна- Уитни	212,000	213,000	232,000	193,000	259,000
уровень значимости	,000	,000	,001	,000	,002

Различия в уровне сформированности РУД между 2 и 3 классами (мальчики)^a

	учебныйинтерес	целеполагание	учебныедействия	контроль	оценка
Статистика U Манна-Уитни	302,000	346,000	298,000	320,000	350,000
уровень значимости	,306	,932	,265	,448	1,000

Различия в уровне сформированности РУД между 3 и 4 классами (мальчики)^a

	учебныйинтерес	целеполагание	учебныедействия	контроль	оценка
Статистика U Манна- Уитни	126,500	237,000	88,000	70,000	59,500
уровень значимости	,000	,015	,000	,000	,000

Корреляция стартовой готовности и РУУД для всех детей начальной школы

Взаимосвязь стартовой готовности и формирования учебного интереса				
			стартУИ	учебный интерес
ро Спирмена	стартУИ	Коэффициент корреляции	1,000	,487**
		уровень значимости	.	,000
	учебный интерес	Коэффициент корреляции	,487**	1,000
		уровень значимости	,000	.

Взаимосвязь стартовой готовности и формирования целеполагания				
			стартЦ	целеполагание
ро Спирмена	стартЦ	Коэффициент корреляции	1,000	,339**
		уровень значимости	.	,000
	целеполагание	Коэффициент корреляции	,339**	1,000
		уровень значимости	,000	.

Взаимосвязь стартовой готовности и формирования учебных действий				
			стартУД	учебные действия
ро Спирмена	стартУД	Коэффициент корреляции	1,000	,453**
		уровень значимости	.	,000
	учебные действия	Коэффициент корреляции	,453**	1,000
		уровень значимости	,000	.

Взаимосвязь стартовой готовности и формирования контроля				
			стартК	контроль
ро Спирмена	стартК	Коэффициент корреляции	1,000	,408**
		уровень значимости	.	,000
	контроль	Коэффициент корреляции	,408**	1,000
		уровень значимости	,000	.

Взаимосвязь стартовой готовности и формирования оценки				
			стартОЦ	оценка
ро Спирмена	стартОЦ	Коэффициент корреляции	1,000	,392**
		уровень значимости	.	,000
	оценка	Коэффициент корреляции	,392**	1,000
		уровень значимости	,000	.

Корреляция стартовой готовности и РУУД для девочек начальной школы

Взаимосвязь стартовой готовности и формирования учебного интереса

			стартУИ	учебный интерес
ро Спирмена	стартУИ	Коэффициент корреляции	1,000	,476**
		уровень значимости	.	,000
	учебный интерес	Коэффициент корреляции	,476**	1,000
		уровень значимости	,000	.

Взаимосвязь стартовой готовности и формирования целеполагания

			стартЦ	целеполагание
ро Спирмена	стартЦ	Коэффициент корреляции	1,000	,361**
		уровень значимости	.	,000
	целеполагание	Коэффициент корреляции	,361**	1,000
		уровень значимости	,000	.

Взаимосвязь стартовой готовности и формирования учебных действий

			стартУД	учебные действия
ро Спирмена	стартУД	Коэффициент корреляции	1,000	,440**
		уровень значимости	.	,000
	учебные действия	Коэффициент корреляции	,440**	1,000
		уровень значимости	,000	.

Взаимосвязь стартовой готовности и формирования контроля

			стартК	контроль
ро Спирмена	стартК	Коэффициент корреляции	1,000	,352**
		уровень значимости	.	,000
	контроль	Коэффициент корреляции	,352**	1,000
		уровень значимости	,000	.

Взаимосвязь стартовой готовности и формирования оценки

Взаимосвязь стартовой готовности и формирования оценки

			стартОЦ	оценка
ро Спирмена	стартОЦ	Коэффициент корреляции	1,000	,323**
		уровень значимости	.	,000
	оценка	Коэффициент корреляции	,323**	1,000
		уровень значимости	,000	.

1.3.3. Корреляция стартовой готовности и РУУД для мальчиков начальной школы

Взаимосвязь стартовой готовности и формирования учебного интереса

			стартУИ	учебный интерес
ро Спирмена	стартУИ	Коэффициент корреляции	1,000	,497**
		уровень значимости	.	,000
	учебный интерес	Коэффициент корреляции	,497**	1,000
		уровень значимости	,000	.

Взаимосвязь стартовой готовности и формирования целеполагания

			стартЦ	целеполагание
ро Спирмена	стартЦ	Коэффициент корреляции	1,000	,313**
		уровень значимости	.	,001
	целеполагание	Коэффициент корреляции	,313**	1,000
		уровень значимости	,001	.

Взаимосвязь стартовой готовности и формирования учебных действий

			стартУД	учебные действия
ро Спирмена	стартУД	Коэффициент корреляции	1,000	,482**
		уровень значимости	.	,000
	учебные действия	Коэффициент корреляции	,482**	1,000
		уровень значимости	,000	.

			стартК	контроль
ро Спирмена	стартК	Коэффициент корреляции	1,000	,476**
		уровень значимости	.	,000
	контроль	Коэффициент корреляции	,476**	
		уровень значимости	,000	.

Взаимосвязь стартовой готовности и формирования оценки

			стартОЦ	оценка
--	--	--	---------	--------

			стартК	контроль
ро Спирмена	стартОЦ	Коэффициент корреляции	1,000	,481**
		уровень значимости	.	,000
	оценка	Коэффициент корреляции	,481**	1,000
		уровень значимости	,000	.

Значимость различий в уровне сформированности метапредметного результата

В таблицах критерия U жирным выделены статистически значимые различия между классами по уровню сформированности регулятивных универсальных учебных действий.

Различия в уровне сформированности метапредметного результата
между классами (все дети)

1-2 класс	результат т
Статистика U Манна-Уитни	1441,500
уровень значимости	,016

2-3 класс	результат т
Статистика U Манна-Уитни	1159,500
уровень значимости	,000

3-4 класс	результат т
Статистика U Манна-Уитни	1647,500
Асимпт. знч. (двухсторонняя)	,169

Различия в уровне сформированности метапредметного результата
между классами (девочки)

1-2 класс	результат т
Статистика U Манна-Уитни	379,000
уровень значимости	,033

2-3 класс	результат т
Статистика U Манна-Уитни	376,000

2-3 класс	результат
уровень значимости	,030

3-4 класс	результат
Статистика U Манна-Уитни	514,000
уровень значимости	,695

Различия в уровне сформированности метапредметного результата
между классами (мальчики)

1-2 класс	результат
Статистика U Манна-Уитни	345,500
уровень значимости	,242

2-3 класс	результат
Статистика U Манна-Уитни	211,500
уровень значимости	,001

3-4 класс	результат
Статистика U Манна-Уитни	325,500
уровень значимости	,138

Корреляция метапредметного результата и регулятивных универсальных учебных действий (дети всех классов)

	рудУИ	рудЦ	рудУД	рудК	рудОЦ
по результату обучения	,144	,123	,207	,110	,144
Спирмена					
Кoeffициент корреляции					
уровень	,026	,058	,001	,089	,027
значимости					

Корреляция метапредметного результата и регулятивных универсальных учебных действий (все дети 1 класса)

	рудУИ	рудЦ	рудУД	рудК	рудОЦ
по результату обучения	,383	,384	,354	,413	,348
Спирмена					
Кoeffициент корреляции					
уровень	,003	,003	,006	,001	,007
значимости					

Корреляция метапредметного результата и регулятивных универсальных учебных действий (все дети 2 класса)

	рудУИ	рудЦ	рудУД	рудК	рудОЦ
по результату обучения	,171	,206	,349	,112	,361
Спирмена					
Кoeffициент корреляции					
уровень	,188	,111	,006	,391	,004
значимости					

Корреляция метапредметного результата и регулятивных универсальных учебных действий (все дети 3 класса)

	рудУИ	рудЦ	рудУД	рудК	рудОЦ
по результату обучения	,291*	,344**	,575**	,286*	,467**
Спирмена					
Кoeffициент корреляции					
уровень	,030	,009	,000	,033	,000
значимости					

Корреляция метапредметного результата и регулятивных универсальных учебных действий (все дети 4 класса)

	рудУИ	рудЦ	рудУД	рудК	рудОЦ
по результату обучения	,426	,435	,441	,526	,482
Спирмена					
Кoeffициент корреляции					
уровень	,001	,000	,000	,000	,000
значимости					

Корреляция метапредметного результата и регулятивных универсальных учебных действий (девочки всех классов)

	рудУИ	рудЦ	рудУД	рудК	рудОЦ
ро результатобучения Коэффициент корреляции	,123	,147	,202*	,122	,132
Спирмена					
уровень значимости	,171	,101	,023	,175	,139

Корреляция метапредметного результата и регулятивных универсальных учебных действий (девочки 1 класса)

	рудУИ	рудЦ	рудУД	рудК	рудОЦ
ро результатобучения Коэффициент корреляции	,521**	,395*	,482**	,470*	,471**
Спирмена					
уровень значимости	,004	,034	,008	,010	,010

Корреляция метапредметного результата и регулятивных универсальных учебных действий (девочки 2 класса)

	рудУИ	рудЦ	рудУД	рудК	рудОЦ
ро результатобучения Коэффициент корреляции	,070	,309	,392*	,181	,390*
Спирмена					
уровень значимости	,699	,080	,024	,313	,025

Корреляция метапредметного результата и регулятивных универсальных учебных действий (девочки 3 класса)

	рудУИ	рудЦ	рудУД	рудК	рудОЦ
ро результатобучения Коэффициент корреляции	,404	,450	,616	,487	,612
Спирмена					
уровень значимости	,024	,011	,000	,005	,000

Корреляция метапредметного результата и регулятивных универсальных учебных действий (девочки 4 класса)

	рудУИ	рудЦ	рудУД	рудК	рудОЦ
ро результатобучения Коэффициент корреляции	,517**	,528**	,597**	,605**	,583**
Спирмена					
уровень значимости	,002	,002	,000	,000	,000

Корреляция метапредметного результата и регулятивных универсальных учебных действий (мальчики всех классов)

	рудУИ	рудЦ	рудУД	рудК	рудОЦ
ро результатобучения Коэффициент корреляции	,169	,091	,205	,080	,145
Спирмена					
уровень значимости	,075	,342	,030	,401	,128

Корреляция метапредметного результата и регулятивных универсальных учебных действий (мальчики 1 класса)

	рудУИ	рудЦ	рудУД	рудК	рудОЦ
ро результатобучения Коэффициент корреляции	,327	,425	,289	,343	,230
Спирмена					
уровень значимости	,077	,019	,122	,063	,222

Корреляция метапредметного результата и регулятивных универсальных учебных действий (мальчики 2 класса)

	рудУИ	рудЦ	рудУД	рудК	рудОЦ
ро результатобучения Коэффициент корреляции	,310	,029	,237	,022	,354
Спирмена					
уровень значимости	,109	,884	,224	,912	,064

Корреляция метапредметного результата и регулятивных универсальных учебных действий (мальчики 3 класса)

	рудУИ	рудЦ	рудУД	рудК	рудОЦ
ро результатобучения Коэффициент корреляции	,178	,264	,546	,000	,288
Спирмена					
уровень значимости	,394	,203	,005	1,000	,163

Корреляция метапредметного результата и регулятивных универсальных учебных действий (мальчики 4 класса)

	рудУИ	рудЦ	рудУД	рудК	рудОЦ
ро результатобучения Коэффициент корреляции	,321	,327	,241	,398	,352
Спирмена					
уровень значимости	,090	,083	,208	,032	,062