

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

**СТАРООСКОЛЬСКИЙ ФИЛИАЛ
(СОФ НИУ «БелГУ»)**

**ФАКУЛЬТЕТ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
КАФЕДРА ПЕДАГОГИКИ И ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ**

**ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ РЕГУЛЯТИВНЫХ
УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ
НАД СЛОВСОЧЕТАНИЕМ**

Выпускная квалификационная работа
обучающегося по направлению подготовки
44.03.01 Педагогическое образование, профиль Начальное образование
заочной формы обучения, группы 92061364
Шубиной Кристины Вадимовны

Научный руководитель
к.фил.н., доцент
Демичева В.В.

СТАРЫЙ ОСКОЛ 2018

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ РЕГУЛЯТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ПРИ РАБОТЕ НАД СЛОВСОЧЕТАНИЕМ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ.....	8
1.1. Понятие «регулятивные универсальные учебные действия» в психолого-педагогической литературе.....	8
1.2. Возрастные особенности формирования регулятивных универсальных учебных действий у младших школьников.....	14
1.3. Словосочетание как лингвистическая база исследования.....	21
Глава 2. ФОРМИРОВАНИЕ РЕГУЛЯТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ НАД СЛОВСОЧЕТАНИЕМ.....	31
2.1. Проблема формирования регулятивных универсальных учебных действий младших школьников в процессе обучения русскому языку (обзор методической литературы).....	31
2.2. Диагностика уровня сформированности регулятивных универсальных учебных действий у учащихся экспериментального класса.....	38
2.3. Рекомендации по формированию регулятивных универсальных учебных действий при изучении словосочетания.....	49
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	60
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК.....	64
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	70

ВВЕДЕНИЕ

Специфика современного мира состоит в том, что он меняется всё более быстрыми темпами. Каждые десять лет объём информации в мире удваивается. Поэтому знания, полученные людьми в школе, через некоторое время устаревают и нуждаются в коррекции, а результаты обучения не в виде конкретных знаний, а в виде умения учиться становятся сегодня всё более востребованными. Исходя из этого, Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования определил в качестве главных результатов не предметные, а личностные и метапредметные универсальные учебные действия (ФГОС НОО, 2010, 4).

Концепция развития УУД была разработана на основе системно-деятельностного подхода (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, А.Г. Асмолов) такими учеными как: А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская, О.А. Карабанова, Н.Г. Салмина, С.В. Молчанов (под руководством А.Г. Асмолова). Разработанная ими Программа формирования УУД на ступени начального общего образования направлена на обеспечение системно-деятельностного подхода, конкретизирует требования ФГОС НОО к личностным и метапредметным результатам, дополняет традиционное содержание образовательных и воспитательных программ.

Под универсальными учебными действиями (УУД) ученые понимают обобщённые действия, обеспечивающие умение учиться. Перечень универсальных учебных действий подробно представлен в стандартах второго поколения. В качестве некоторых примеров универсальных учебных действий можно привести умение выбирать основание для классификации, умение создавать и преобразовывать модели изучаемых объектов и процессов, умение решать проблемы творческого и поискового характера, умение общаться в коллективе, давать происходящему адекватную оценку.

В составе видов универсальных учебных действий, выделяют четыре блока: личностный, регулятивный, познавательный, коммуникативный.

Особую важность приобретает формирование у младших школьников регулятивных учебных действий, связанных с развитием произвольности поведения, выступающих как умение ребенка строить свое поведение и деятельность в соответствии с предлагаемыми образцами и правилами и осуществлять планирование, контроль и коррекцию выполняемых действий, используя соответствующие средства.

Начальный этап обучения представляет собой важное звено непрерывного курса русского языка в школе. От уровня сформированности у учащихся знаний, умений и навыков зависит успешность практического овладения языком на дальнейших этапах обучения. Между тем младшие школьники, усваивая материал, связанный с изучением словосочетания, формально, не могут осознать суть словосочетания, виды грамматической связи и смысловые отношения в структуре словосочетания. Выбор словосочетания в качестве объекта исследования обусловлен, во-первых, тем, что во всех названных нами программах предусмотрено изучение данной темы. Во-вторых, сложностью самого понятия. В-третьих, наличием большого количества ошибок, связанных с выделением учащимися словосочетаний из состава предложений, что приводит в конечном итоге к различным нарушениям в процессе коммуникации. Как показывают специальные исследования (Т.А. Ладыженская, Г.А. Фомичева и др.) дети активно пользуются в своей речи словосочетаниями. Наиболее распространёнными в работах учеников являются словосочетания со значением предмета и его признака, действия и его признака, с помощью которых делается попытка достичь точности, образительности речи.

В словосочетании перекрещиваются разные уровни языковой системы: взаимосвязь лексического значения слова, его морфологических признаков и сочетательных возможностей наглядно проявляется в строе данной синтаксической единицы.

Уровень сформированности регулятивных УУД в полной мере зависит от способов организации учебной деятельности. Современный образовательный процесс немислим без поиска новых, более эффективных технологий, призванных содействовать развитию творческих способностей учащихся, формированию навыков саморазвития и самообразования.

Проблема исследования: каковы методические условия формирования регулятивных УУД у младших школьников при изучении словосочетания.

Объект исследования: регулятивные универсальные учебные действия. **Предмет исследования:** процессформирование регулятивных УУД младших школьников при изучении словосочетания.

Гипотеза исследования: процесс формирования регулятивных УУД младших школьников при изучении словосочетания будет более эффективным, если на основе диагностики определяется технология формирования регулятивных УУД, в составе которых: умения ставить цель, планировать свою деятельность, осуществлять контроль своих действий, оценивать результаты достижений.

Задачи исследования:

1. Проанализировать различные подходы к пониманию термина «регулятивные универсальные учебные действия» в психолого-педагогической литературе.
2. Выявить возрастные особенности формирования регулятивных универсальных учебных действий у младших школьников.
3. Описать опыт работы учителей по формированию регулятивных УУД в начальной школе.
4. Определить словосочетание как лингвистический материал для исследования.
5. Провести диагностику уровня сформированности регулятивных УУД у младших школьников.
6. Предложить рекомендации по формированию универсальных учебных действий при изучении словосочетания.

Методы исследования: анализ литературных источников, проведение методик: методика «Проба на определение количества слов в предложении» (С.Н. Карпова, «Проба на внимание» (П.Я. Гальперина, С.Н. Кабыльницкой); беседа с учащимися, наблюдение и анализ, изучение опыта работы учителей, выполнение практических заданий.

База исследования: Экспериментальная работа проводилась в Основной общеобразовательной школе № 15. В эксперименте приняли участие учащиеся 4 класса (20 учеников).

Структура выпускной работы: введение, две главы, заключение, библиографический список, приложение.

Во введении определена актуальность, выявлены проблема, объект, предмет, гипотеза, задачи исследования, а также обозначены методы и структура исследования.

В первой главе проанализирована психолого-педагогическая литература по формированию регулятивных УУД, определены особенности формирования регулятивных универсальных учебных действий у младших школьников, представлена лингвистическая база исследования.

Во второй главе рассмотрен опыт работы учителей по формированию регулятивных универсальных учебных действий у младших школьников; представлена диагностика уровня сформированности регулятивных универсальных учебных действий и рекомендации по их формированию при изучении словосочетания.

В заключении подведены итоги исследования.

В приложении представлены диагностические методики по выявлению уровня сформированности регулятивных универсальных учебных действий у младших школьников.

Глава I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ РЕГУЛЯТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ПРИ РАБОТЕ НАД СЛОВСОЧЕТАНИЕМ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

1.1. Сущность регулятивных универсальных учебных действий

Реформирование российского образования в соответствии с логикой компетентностного подхода требует пересмотра установок в определении образовательных результатов учащихся. Цели образования впервые перестают выступать в виде суммы «знаний, умений, навыков», которыми должен владеть ученик, а предстают в виде характеристик сформированности его личностных, познавательных и коммуникативных способностей. Достижение данной цели становится возможным благодаря формированию у обучающихся системы универсальных учебных действий (УУД). В рамках деятельностного подхода в качестве обще учебных действий рассматриваются основные структурные компоненты учебной деятельности – мотивы, особенности целеполагания (учебная цель и задачи), учебные действия, контроль и оценка, сформированность которых является одной из составляющих успешности обучения в образовательном учреждении (Мамоджанова, 2013, 4).

На сегодняшний день общепризнанно, что педагогическая наука переживает переходный этап, связанный с обновлением как содержания, так и форм учебно-воспитательного процесса. В образовательной практике наметился переход от обучения как презентации системы знаний к активной работе учащихся над заданиями, непосредственно связанными с проблемами реальной жизни. Признание активной роли учащегося в учении приводит к изменению представлений о содержании взаимодействия ученика с учителем и одноклассниками. Учение более не рассматривается как простая трансляция знаний от учителя к учащимся, а выступает как сотрудничество – совместная работа учителя и учеников в ходе овладения знаниями и решения проблем. Единоличное руководство учителя в этом сотрудничестве замещается активным участием учащихся в выборе

содержания и методов обучения. Все это придает особую актуальность задаче формирования в начальной школе универсальных учебных действий.

В связи с этим, как уже указывалось ранее, одной из важнейших целей начального образования, в соответствии с государственным образовательным стандартом начального общего образования является формирование УУД.

В широком значении термин «универсальные учебные действия» означает умение учиться, т.е. способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта (Программа формирования УУД, 2011, 13).

В более узком смысле «универсальные учебные действия» – это обобщённые действия, обеспечивающие умение учиться. Обобщённым действиям свойствен широкий перенос, т.е. обобщенное действие, сформированное на конкретном материале какого-либо предмета, может быть использовано при изучении других предметов. Перечень универсальных учебных действий подробно представлен в стандартах второго поколения. Одним из видов УУД являются регулятивные универсальные учебные действия (Как проектировать, 2008, 15).

Регуляция - это не что иное, как управление действиями, это основа основ успешности любой деятельности, это умение управлять своей деятельностью.

Регулятивные универсальные учебные действия - это действия, отражающие способность обучающегося строить учебно-познавательную деятельность, учитывая все ее компоненты (цель, мотив, прогноз, средства, контроль, оценка).

В современной психологии обучения и образования происходит сближение представлений сторонников деятельностного и конструктивистского подхода (Ж. Пиаже, А. Пере, Клермон) в вопросе о роли самого учащегося в учебном процессе. Рядом психологов (А.Г. Асмолов, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.) именно активность обучающегося признается основой достижения

развивающих целей обучения - знание не передается в готовом виде, а строится самим учащимся в процессе познавательной, исследовательской деятельности.

Логика исследования нашей темы диктует более детальное рассмотрение компонентов самооценки учащимися своих учебных действий. Структура действия оценки включает следующие компоненты – объект оценки, критерий оценки, сравнение объекта оценки с критерием оценки, отображение в знаково-символической форме результата оценивания. Оценка выполняет функцию предоставления обратной связи учащемуся об успешности его учебной деятельности. Формирование оценки в учебной деятельности основано на рефлексии учащегося в отношении собственной деятельности, что может быть организовано в учебном сотрудничестве со сверстниками.

Оценка формируется на операциональной основе контроля учебной деятельности. Прогностическая оценка направлена на выявление возможностей реализации деятельности и обеспечивает условия адекватного целеобразования, а ретроспективная оценка – возможность проанализировать возможные причины неудачи внести соответствующие коррективы в деятельность. Оценка как компонент учебной деятельности характеризуется адекватностью, надежностью, полнотой.

При сформированности целостной учебной деятельности к завершению начального обучения отмечается наличие таких качеств самооценки, как адекватность, устойчивость, дифференцированность, осознанность и рефлексорность.

Необходимыми условиями развития действия оценки учебной деятельности являются:

- постановка перед учеником задачи оценивания своей деятельности.

Не учитель оценивает ученика и сообщает ему оценку в готовом виде, а с самого начала обучения перед ребенком ставят как особую задачу оценку результатов своей деятельности;

- предметом оценивания ученика должны стать учебные действия и их результаты; способы учебного взаимодействия; собственные возможности осуществления деятельности;

- организация объективации для ребенка изменений в учебной деятельности на основе сравнения его предшествующих и последующих достижений;

- формирование у ученика установки на улучшение результатов своей деятельности. Оценка становится необходимой, для того чтобы разобраться и понять, что именно и каким образом следует совершенствовать;

- организация учебного сотрудничества учителя с учеником, основанного на взаимном уважении, принятии, доверии, эмпатии и признании индивидуальности каждого ребенка (Процесс формирования УУД..., 2012).

Перечисленные условия организации действия оценки и контроля должны быть конкретизированы для различных учебных предметов. В начале освоения нового учебного содержания критерии оценки и контроля должны быть представлены в развернутом и максимально дифференцированном виде, а по мере усвоения они обобщаются (Асмолов, 2010, 80).

Критериями сформированности у учащегося произвольной регуляции своего поведения и деятельности выступают умения: выбирать средства для организации своего поведения; помнить и удерживать правило, инструкцию во времени; планировать, контролировать и выполнять действие по заданному образцу; предвосхищать результаты своих действий и возможные ошибки; начинать выполнение действия и заканчивать его в требуемый временной момент; тормозить реакции, не имеющие отношения к цели.

В формировании саморегуляции ученика большую роль играют также речевые средства. Регулирующая речь, являющаяся важным речевым средством, включает такие виды речи, как планирующая, стимулирующая, контролирующая, оценивающая и корректирующая.

Для развития регулирующей речи младших школьников необходимы определенные психологические условия:

- организация форм совместной учебной деятельности для обеспечения осмысленности регулирующей речи учащихся на начальном этапе ее становления и трансформации из речи коммуникативной в речь регулирующую (Выготский, 1997,94);

- адекватное отражение в речи цели усвоения (учебной задачи), исходных данных и вопросов задания, учебных действий (например, «чтобы вставить пропущенные безударные гласные, необходимо подобрать такое однокоренное слово, в котором эта гласная была бы под ударением»), полученный результат;

- выполнение в речи всех частных функций регуляции совместной деятельности: внешне речевое планирование действия партнера по решению учебной задачи; стимуляция действий партнера, контроль за качеством выполняемых партнером действий, оценка этого качества и полученного результата; коррекция допущенных партнером в процессе деятельности ошибок;

- ориентирование регулирующих высказываний на партнера (с учетом его особенностей) и представление их в форме контекстной речи;

- формирование произвольной и осознанной речи, отраженной в подборе речевых средств и корректном оформлении речевого высказывания.

Вышеизложенное указывает на то, что регулятивные универсальные учебные действия обеспечивают обучающимся организацию своей учебной деятельности. К этим действиям 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 учётом конечного результата; составление плана и последовательности действий;

- прогнозирование – предвосхищение результата и уровня усвоения знаний, его временных характеристик;
- оценка – выделение и осознание обучающимся того, что уже усвоено и что еще нужно усвоить, осознание качества и уровня усвоения;
- 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;
- саморегуляция как способность к мобилизации сил и энергии, к волевому усилию (к выбору в ситуации мотивационного конфликта) и преодолению препятствий (Как проектировать..., 2008, 21).

Требования к формированию регулятивных учебных действий находят отражение в планируемых результатах освоения программ учебных предметов.

Таким образом, мы видим, что регулятивные универсальные учебные действия определяются как действия, обеспечивающие обучающимся организацию своей учебной деятельности. Сформированность регулятивных универсальных учебных действий должна оцениваться по уровню развития следующих критериев: целеполагание как постановка учебной задачи; планирование; прогнозирование; оценка; контроль и коррекция.

Каждый учебный предмет раскрывает различные возможности для формирования универсальных учебных действий, определяемые, в первую очередь, его функцией и предметным содержанием.

Согласно Программе формирования УУД по всем УМК в курсе «Русский язык» представлены разнообразные по форме и содержанию упражнения и задания о Родине, о защитниках российской Земли, о сохранении мира в своей стране и во всём мире. Через тексты дети знакомятся с национальными ценностями нашего отечества, памятниками старины и их создателями, русскими умельцами, узнают о великом

достоянии нашего народа – русском языке. Ученики составляют тексты, рассказы о своей малой родине-крае, городе, селе, об их достопримечательностях, природных и культурно-исторических особенностях. С помощью специальных заданий формируются такие психические качества, как способность и привычка к рефлексии. Учащиеся постоянно задумываются над проблемами: как бы он повёл себя в какой-либо ситуации; какие чувства бы он испытывал в той или иной ситуации и т. д.

1.2. Особенности развития регулятивных универсальных учебных действий у младших школьников

Развитие регулятивных действий связано с формированием произвольности поведения. Психологическая готовность в сфере воли и произвольности обеспечивает целенаправленность и планомерность управления ребенком своей деятельностью и поведением. Воля находит отражение в возможности соподчинения мотивов, целеполагании и сохранении цели, способностях прилагать волевое усилие для ее достижения. Произвольность выступает как умение ребенка строить свое поведение и деятельность в соответствии с предлагаемыми образцами и правилами и осуществлять планирование, контроль и коррекцию выполняемых действий, используя соответствующие средства. Применительно к моменту поступления ребенка в школу можно выделить следующие показатели сформированности регулятивных универсальных учебных действий:

- умение осуществлять действие по образцу и заданному правилу;
- умение сохранять заданную цель;
- умение видеть указанную ошибку и исправлять ее по указанию взрослого;
- умение контролировать свою деятельность по результату;
- умение адекватно понимать оценку взрослого и сверстника.

Показателями развития регулятивных универсальных учебных действий могут служить параметры структурно-функционального анализа

деятельности, включая ориентировочную, контрольную и исполнительную части действия (П.Я. Гальперин, 2002).

Критериями оценки ориентировочной части являются:

- наличие ориентировки(анализирует ли ребенок образец, получаемый продукт, соотносит ли его с образцом);
- характер ориентировки(свернутый - развернутый, хаотический-организованный);
- размер шага ориентировки(мелкий - пооперационный - блоками; есть ли предвосхищение будущего промежуточного результата и на сколько шагов вперед; есть ли предвосхищение конечного результата);
- характер сотрудничества(сорегуляция действия в сотрудничестве с взрослым или самостоятельная ориентировка и планирование действия).

Критерии оценки исполнительной части:

- степень произвольности(хаотичные пробы, ошибки без учета и анализа результата и соотнесения с условиями выполнения действия или произвольное выполнение действия в соответствии с планом);
- характер сотрудничества(тесно совместное - разделенное - самостоятельное выполнение действия).

Критерии **контрольной части:**

- степень произвольности контроля(хаотичный - в соответствии с планом контроля, наличие средств контроля и характер их использования);
- характер контроля(свернутый - развернутый, констатирующий - предвосхищающий);
- характер сотрудничества(тесно совместное - разделенное - самостоятельное выполнение действия).

Структурный анализ деятельности позволяет выделить следующие критерии оценки сформированности регулятивных универсальных учебных действий:

- принятие задачи (адекватность принятия задачи как цели, данной в определенных условиях, сохранение задачи и отношение к ней);
- план выполнения, регламентирующий пооперациональное выполнение действия в соотношении с определенными условиями;
- контроль и коррекция (ориентировка, направленная на сопоставление плана и реального процесса, обнаружение ошибок и отклонений, внесение соответствующих исправлений);
- оценка (констатация достижения поставленной цели или меры приближения к ней и причин неудачи, отношение к успеху и неудаче);
- мера разделенности действия (совместное или разделенное);
- темп и ритм выполнения и индивидуальные особенности.

Перечисленные функциональные и структурные компоненты деятельности, а также вид помощи, необходимой учащемуся для успешного выполнения действия, являются показателями сформированности общей структуры регуляции деятельности (Салмина, Филимонова, 2006,26). Начальное образование предполагает развитие способности учащегося к саморегуляции и принятие ответственности за свои поступки.

При оценке уровня сформированности контроля на ступени начальной школы, опираясь на основные положения концепции П.Я.Гальперина, согласно которой идеальная, сокращенная автоматизированная форма контроля представляет собой процесс внимания (Гальперин, 2002, 94), можно выделить следующие уровни контроля:

- отсутствие контроля (ученик не контролирует учебные действия, не замечает допущенных ошибок, не всегда умеет обнаружить и исправить ошибку даже по просьбе учителя, некритично относится к исправленным ошибкам в своих работах и не замечает ошибок других учеников);
- контроль на уровне непроизвольного внимания (контроль носит случайный непроизвольный характер, заметив ошибку, ученик не может обосновать своих действий; действуя неосознанно, предугадывает правильное направление действия; сделанные ошибки исправляет

неуверенно, в малознакомых действиях ошибки допускает чаще, чем в знакомых);

- потенциальный контроль на уровне произвольного внимания (ученик осознает правило контроля, но одновременное выполнение учебных действий и контроля затруднено; ошибки ученик исправляет и объясняет; в процессе решения задачи контроль затруднен, после решения ученик может найти и исправить ошибки, в многократно повторенных действиях ошибок не допускает);

- актуальный контроль на уровне произвольного внимания (в процессе выполнения действия ученик ориентируется на правило контроля и успешно использует его в процессе решения задач, почти не допуская ошибок, ошибки исправляет самостоятельно, контролирует процесс решения задачи другими учениками, при решении новой задачи не может скорректировать правило контроля новым условиям);

- потенциальный рефлексивный контроль (решая новую задачу, ученик применяет старый неадекватный способ, с помощью учителя обнаруживает неадекватность способа и пытается ввести коррективы);

- актуальный рефлексивный контроль (самостоятельно обнаруживает ошибки, вызванные несоответствие усвоенного способа действия и условий задачи и вносит коррективы, контролирует соответствие выполняемых действий способу, при изменении условий вносит коррективы в способ действия до начала решения).

В соответствии с возрастными особенностями учащихся начальной школы выделяют следующие регулятивные учебные действия, которые отражают содержание ведущей деятельности детей младшего школьного возраста:

1. Умение учиться и способность к организации своей деятельности (планирование, контроль, оценка):

- способность принимать, сохранять цели и следовать им в учебной деятельности;

- умение действовать по плану и планировать свою деятельность;
- преодоление импульсивности, произвольности;
- умение контролировать процесс и результаты своей деятельности, включая осуществление предвосхищающего контроля в сотрудничестве с учителем и сверстниками;
- умение адекватно воспринимать оценки и отметки;
 - умение различать объективную трудность задачи и субъективную сложность;
 - умение взаимодействовать с взрослыми и со сверстниками в учебной деятельности.

2. Формирование целеустремленности и настойчивости в достижении целей, жизненного оптимизма, готовности к преодолению трудностей:

- целеустремленность и настойчивость в достижении целей;
- готовность к преодолению трудностей, формирование установки на поиск способов разрешения трудностей (стратегия совладания);
- формирование основ оптимистического восприятия мира.

Критериями сформированности учащегося произвольной регуляции своего поведения и деятельности выступают следующие умения: выбирать средства для организации своего поведения; помнить и удерживать правило, инструкцию во времени; планировать, контролировать и выполнять действие по заданному образцу и правилу; предвосхищать результаты своих действий и возможные ошибки; начинать выполнение действия и заканчивать его в требуемый временной момент; тормозить реакции, не имеющие отношения к цели.

В учебной деятельности выделяют следующие уровни сформированности учебных действий (Репкина, Заика, 1993, 54).

1. Отсутствие учебных действий как целостных «единиц» деятельности. Поведенческими индикаторами здесь являются выполнение учеником лишь отдельных операций, отсутствие планирования и контроля;

копирование действий учителя, подмена учебной задачи задачей буквального заучивания и воспроизведения.

2. Выполнение учебных действий в сотрудничестве с учителем. Ученику необходимы разъяснения для установления связи отдельных операций и условий задачи, самостоятельное выполнение действий возможно только по уже усвоенному алгоритму.

3. Неадекватный перенос учебных действий на новые виды задач.

4. Адекватный перенос учебных действий в сотрудничестве с учителем.

Выделенный 4-й уровень вполне достижим к завершению начального образования. Что же касается 5-го и 6-го уровней (5-й - самостоятельное построение учебных целей и 6-й - обобщение учебных действий на основе выявления общих принципов построения новых способов действий и выведение нового способа для каждой конкретной задачи), то их формирование возможно на этапе обучения в средней школе.

Другими существенными показателями сформированности учебной деятельности в начальной школе являются:

- понимание и принятие учащимся учебной задачи, поставленной учителем;
- умение учитывать выделенные учителем ориентиры действия и построение ориентировочной основы в новом учебном материале в учебном сотрудничестве с учителем;
- форма выполнения учебных действий - материальная/ материализованная; речевая, умственная;
- степень развернутости (в полном составе операций или свернуто);
- самостоятельное выполнение или в сотрудничестве;
- различение способа и результата действий;
- умение осуществлять итоговый и пошаговый контроль;
- умение планировать работу до ее начала (планирующий самоконтроль);
- адекватность и дифференцированность самооценки;

- умение оценивать значимость и смысл учебной деятельности для себя самого, расход времени и сил, вклад личных усилий, понимание причины ее успеха/неуспеха (Маркова, 1990, 34).

Предложенная диагностическая система объединяет характеристики собственно учебной деятельности, личностных и регулятивных универсальных действий, и свойств действия, что позволяет рассматривать ее как основу разработки критериев и методов оценки сформированности универсальных учебных действий.

Таблица 1.2.1

Регулятивные универсальные учебные действия

Виды действий	Формируемые умения
1. Регулятивные универсальные учебные действия, направленные на формирование целевых установок учебной деятельности	<ul style="list-style-type: none"> – удерживать цель деятельности до получения ее результата; – планировать решение учебной задачи: выстраивать последовательность необходимых операций (алгоритм действий); – оценивать весомость приводимых доказательств и рассуждений («убедительно, ложно, истинно, существенно, не существенно»); – корректировать деятельность: вносить изменения в процесс с учетом возникших трудностей и ошибок; намечать способы их устранения; – анализировать эмоциональные состояния, полученные от успешной (неуспешной) деятельности, оценивать их влияние на настроение человека.
2. Регулятивные универсальные учебные действия, направленные на формирование контрольно-оценочной деятельности	<ul style="list-style-type: none"> – осуществлять итоговый контроль деятельности («что сделано») и пооперационный контроль («как выполнена каждая операция, входящая в состав учебного действия»); – оценивать (сравнивать с эталоном) результаты деятельности (чужой, своей); – анализировать собственную работу: соотносить план и совершенные операции, выделять этапы и оценивать меру освоения каждого, находить ошибки, устанавливать их причины; – оценивать уровень владения тем или иным учебным действием (отвечать на вопрос «что я не знаю и не умею?»).

К концу начального обучения у младших школьников определяются следующие планируемые результаты формирования регулятивных универсальных учебных действий (Таблица 1.2.1).

В исследовании А.К.Мамоджановой выделены следующие виды оценки младших школьников в учебной деятельности:

- прогностическая (до того, как приступить к решению задачи);
- корригирующая (в процессе выполнения задания);
- ретроспективная (после завершения работы над выполнением задания)

(Мамоджанова, 2013, 34).

Таким образом, можно сделать вывод, что успешность процесса формирования регулятивных универсальных учебных действий у младших школьников зависит от учета возрастных особенностей развития каждого из составляющих их компонентов.

1.3. Словосочетание как лингвистическая база исследования

В определении словосочетания, в понимании его сущности и его отношения к предложению в грамматических учениях нет единства. Учение о словосочетании развивалось противоречиво и сложно. К пониманию самого термина «словосочетание» в лингвистике подходят по-разному: 1) считают его грамматическим и смысловым единством в составе предложения; 2) признают его существование вне предложения.

Мы придерживаемся второй трактовки понятия «словосочетания», которую высказал В.В. Виноградов, который разграничивает понятия словосочетание и предложение. Разграничение это проводится прежде всего на функциональной основе: предложение – единица коммуникативная, единица сообщения, словосочетание – единица номинативная, единица назывная. В.В. Виноградов пишет, что словосочетание и предложение – понятия разных семантических рядов и разных стилистических плоскостей. Они соответствуют разным формам мышления. Предложение вовсе не разновидность словосочетания, так как существуют и слова – предложения. Но оно и по внутреннему существу своему, по своим конструктивным признакам непосредственно не выводимо из словосочетания(Виноградов, 1975, 59).

Из такого понимания словосочетания следует, что не всякое объединение полнозначных слов является словосочетанием, а лишь такое, какое представляет собой «продукт семантического распространения слова, то есть построено по правилам распространения слова.

Такое понимание словосочетания нашло отражение в ряде учебников и учебных пособий для высшей школы, а также в академических изданиях и монографиях (В.А. Белошапкова, Н.Н. Прокопова, Ю.Н. Шведова и др.). Эта теория получает дальнейшее развитие в ряде исследовательских работ. Словосочетание как единица «именующая», в отличие от предложения как единицы «сообщающей», определяется в русской грамматике (Грамматика русского языка, 1970, 80).

Таким образом, словосочетание – это номинативная единица языка, которая образуется соединением двух и более знаменательных слов на основе подчинительной связи и служит строительным материалом для предложения: *рыжий кот, опасен для здоровья, желание уехать, лукошко из бересты.*

Поскольку вопрос о словосочетании как единице синтаксиса является спорным и сложным целесообразно рассмотреть отношение словосочетания к слову и предложению. Это необходимо потому, что в ряде учебников по русскому языку для начальной школы есть специальные темы, связанные с формированием умения разграничивать словосочетание, слово и предложение.

Словосочетания имеют черты, позволяющие сопоставить их с отдельным словом. Прежде всего, в семантическом плане они конкретизируют общие значения слов (ср. общее значение слова *стол* и конкретизированные значения его в словосочетании *письменный стол, паспортный стол, хороший стол* и так далее). Близостью к слову объясняется и та большая роль, которую словосочетания играют в словообразовательных процессах. Процессы эти разнообразны и показательны. Например, вытеснение словосочетаний одним из его

компонентов с преобразованием оставшегося в смысловом и грамматическом отношении (так называемая эллиптическая субстантивация): *столовая комната – столовая, шампанское вино – шампанское* и так далее; тот же эллипсис усматривается и в образовании причастий.

Однако словосочетание является всегда совокупностью грамматически организованных компонентов. Эта грамматическая организованность возникает в результате появления у слова семантического распространителя, который в зависимости от своих лексико-грамматических возможностей приспосабливается к этому господствующему слову (Бабайцева, 2006, 56).

Основное отличие СС от предложения – его непредикативный характер, то есть СС предназначено для сложного наименования явлений действительности: *гуттаперчевый мальчик, мальчик с девочкой, обращение к мальчикам*.

Есть и другие структурные различия между словосочетанием и предложением. Прежде всего это различие в характере синтаксической связи.

«Словосочетание строится по принципу субординации - подчиняющего и подчиненного. Подчинительная связь predeterminedена семантической и грамматической природой словосочетания - это непредикативное соединение слов. Синтаксические связи в предложении сложнее и многообразнее. Словосочетания используются в коммуникативной функции лишь в составе предложения и именно в составе предложения реализуют свои возможности» (Скобликова, 2006, 75).

Поскольку подход к словосочетанию в синтаксисе является сложным, то и в классификации словосочетаний нет единства. Словосочетания классифицируются по разным основаниям: по структуре и объёму, по стержневому слову, по степени синтаксической спаянности компонентов, по характеру синтаксической связи и типу отношений между компонентами. Рассмотрим эти классификации.

Количественно-структурные типы словосочетаний

Объём СС составляет количество входящих в него знаменательных слов. СС из двух знаменательных слов в простой или сложной форме классифицируются как простые (*тульский самовар, печенье к чаю, чай вприкуску, будем пить чай*). СС, состоящие из трёх и более знаменательных слов, - сложные (*очень вкусный чай, будем пить чай вечером*).

Проблема классификации словосочетаний с точки зрения обязательности или факультативности зависимых слов и установления минимального объема словосочетаний является исключительно сложной. Она требует самостоятельного углубленного изучения и освещения.

Лексико-грамматические типы словосочетаний

В зависимости от того, какое слово является стержневым, все словосочетания делятся на глагольные (стержневое слово глагол), субстантивные (стержневое слово – существительное, включая местоимение – существительное и числительное), адъективные (стержневое слово – имя прилагательное), наречные (стержневое слово – наречие): к наречным словосочетаниям условно относятся также словосочетания со стержневым словом – компаративом.

В построении словосочетаний, в образовании различных моделей ведущую роль играет принадлежность стержневого слова к той или другой части речи, т.е. к тому или другому лексико-грамматическому разряду слов. Именно этим обуславливается структура словосочетания. С грамматическим (категориальным) значением, выражаемым той или другой частью речи, неразрывно связывается характер отношений и связей слов, образующих сочетание; этим обусловлена и широта этих связей, возможность или невозможность, ограниченность или неограниченность их (Бабайцева, 2006,103).

В связи с этим в русском языке исторически сложились такие приемы сочетаемости слов, такие модели словосочетаний, которые присущи только

одной определенной части речи или характерны, типичны для нее (Скобликова, 2006,143).

На эту характеристику словосочетаний следует обращать внимание, так как в курсе начальной школы учащиеся рассматривают структуру словосочетаний, определяют, какой частью речи выражено главное и зависимое слово, задают от главного к зависимому вопрос.

Каждое слово, принадлежащее к одной из знаменательных частей речи, может нуждаться в дополнительной характеристике в различных отношениях. Соответственно оно может сочетаться с различными зависимыми от него словами, образуя словосочетания различных моделей.

Степень синтаксической спаянности компонентов

В зависимости от степени слияния компонентов может быть свободным и несвободным. В свободных СС грамматически главное слово несёт на себе основную смысловую нагрузку, то есть является главным и по смыслу, при этом каждый компонент в составе предложения выполняет роль самостоятельного члена предложения: *Мне очень нравятся её зелёные глаза.* В несвободных СС смысловая нагрузка переходит на грамматически зависимое слово. Это противоречие и вынуждает СС в целом выполнять функцию одного члена предложения: *Из полуприкрытой двери выглянула девочка с зелёными глазами.*

При функционировании в предложении несвободные словосочетания не расчленяются и выступают в позиции одного члена предложения. Несвободные словосочетания делятся на несвободные синтаксически и несвободные фразеологически.

Синтаксически несвободные словосочетания – это словосочетания, лексически связанные и нечленимые в данном контексте: *Ко мне подошла девушка высокого роста* (словосочетание *высокого роста* в данном контексте несвободно).

Типы синтаксической связи слов в словосочетании

В структуре словосочетания составляющие его слова синтаксически связаны между собой. Несмотря на существенные различия в характере синтаксических связей слов (как в строе словосочетания, так и в предложении), все эти связи издавна принято подводить под одну из трех категорий – согласования, управления или примыкания. Все эти типы синтаксической связи также изучаются учениками начальной школы, например, по УМК «Начальная школа XXI века».

Понятие согласования трактуется обычно очень широко. К нему относят прежде всего «типичное для форм полных имен прилагательных и причастий (включая сюда и соответствующие местоименные слова, а также порядковые числительные) уподобление в роде, числе и падеже определенному существительному» (Грамматика русского языка, 1970, 223).

Под согласование подводятся, кроме того, различные случаи координации глагольных форм и личных местоимений, особые случаи «согласования» в предикативных соединениях и другие, которые обоснованно отграничиваются от собственно согласования (Виноградов В.В., Булаховский Л.А.).

При примыкании неизменяемое слово (наречие, инфинитив, сравнительная степень прилагательных и наречий, деепричастие, устойчивое сочетание) присоединяется к главному (любое знаменательное слово) только по смыслу. Если слово неизменяемое, то оно не имеет окончания и не может употребляться с предлогом: *весело смеяться, читать стоя, дети постарше, заботиться друг о друге*.

Если неизменяемое слово оказывается необходимым (обязательным) при главном, примыкание называется сильным: *хочу уехать* (главное слово – модальный глагол), *начал работать* (главное слово – фазовый глагол); *выглядеть хорошо* (главное слово – недостаточный глагол). При слабом примыкании зависимое слово не является необходимым: *пришёл утром, ткань посветлее, работать долго*.

Смысловая связь стержневого и зависимого слова выдвигается на первый план в сочетаниях с примыканием. Примыканием, - как указывает В.В. Виноградов, - называется такой вид, синтаксической связи, когда зависимость одного слова от другого, господствующего над ним, выражается не флективными изменениями зависимого слова, не его формами, а лишь его местоположением, его зависимой грамматической функцией, его смыслом, несамостоятельным характером выражаемого им грамматического отношения" (Грамматика русского языка, 1970, 130).

Сложность проблемы управления усугубляется несомненным влиянием семантики слов (а также семантической группировки их) на способность управлять той или другой зависимой формой, точнее, сочетаться с последней. Это влияние отмечали многие русские ученые (Н.И. Греч, А.Х. Востоков, Ф.И. Буслаев, А.М. Пешковский).

При управлении зависимое слово (существительное, местоимение, субстантивированное слово) ставится в определённой падежной или предложно – падежной форме по требованию главного слова (любой знаменательной части речи), чтобы выразить нужное значение. Изменение формы главного слова не влечёт за собой изменение формы зависимого слова: встречаюсь с другом - *встретишься с другом – встречаемся с другом.*

Осуществляется управление с помощью окончания зависимого слова в сочетании с предлогом (предложной управление) или без предлога (беспредложной управление).

В случае, если смысл главного слова требует обязательного употребления при нём зависимого слова в определённой форме, управление считается сильным: *интересуюсь живописью, читаю газету.* При слабом управлении смысл главного слова предоставляет возможное, но не обязательное употребление при нём зависимого слова в определённой форме: *читаю с интересом, сижу за столом, ем перед сном.*

Итак, в словосочетаниях современного русского языка представлены три типа синтаксической связи: 1) согласование; 2) управление; 3) примыкание.

Синтаксические отношения между компонентами словосочетания

Словоформы, составляющие словосочетание, находятся в определенных синтаксических отношениях, которые строятся на основе взаимодействия лексических значений этих слов и их грамматических форм. Все многообразие этих отношений обобщенно сводится к основным: атрибутивным, объектным, субъектным, обстоятельственным и комплетивными.

Атрибутивные отношения возникают при семантико-грамматическом взаимодействии имен существительных с: 1) именами прилагательными: *полезная работа*; 2) с согласуемыми местоимениями: *наш ребенок*; 3) с порядковыми числительными: *первый поход*; 4) с полными формами причастий: *любящая женщина*. Атрибутивность таких словосочетаний прежде всего опирается на общее лексическое значение существительного – на его предметность.

Объектные отношения возникают при семантико-грамматическом взаимодействии глаголов, в том числе причастий, деепричастий, с именами существительными и реже с инфинитивом. Такие отношения свойственны прежде всего словосочетаниям с глаголом, требующим распространения винительным падежом прямого объекта: *купить книгу, пригласить друга*. Эти словосочетания семантически ограничены: главное слово в них обозначает действие, состояние, восприятие, чувство, а зависимое – объект этого действия, восприятия, чувствования: *ждать брата*.

Субъектные отношения характеризуют словосочетания, возникновение которых связано с особым типом глагольных предложений, а также со страдательными оборотами. Такие словосочетания опираются на лексико-грамматическую природу глаголов страдательного залога и страдательных причастий. Зависимая форма имени существительного в них обозначает

действующее лицо или предмет (творительный падеж): *избалованный жизнью, окрыленный воспоминаниями.*

Обстоятельственные отношения свойственны словосочетаниям глагольным, т.к. различные обстоятельственные значения всегда сопутствуют тем или иным действиям и состояниям и опираются на лексическую процессуальность. Обстоятельственные отношения конкретизируются как определительно-обстоятельственные: *бежать быстро, посмотреть ласково*, временные: *приехать вечером, возвратиться через год*, пространственные: *идти лесом, ходить около дома*; причинные: *сказать по ошибке, забыть по рассеянности*, целевые: *сказать в шутку, прийти на свидание.*

Комплетивные отношения возникают из потребности некоторых слов в обязательном смысловом добавлении. Зависимая словоформа восполняет информативную недостаточность стержневого слова. Например: *назваться гостем, решил рассказать, хотел послушать, пять апельсинов.*

Итак, синтаксические отношения в словосочетаниях зависят от следующих характеристик и свойств: 1) от общих лексико-грамматических свойств сочетающихся частей речи; 2) от лексических значений сочетающихся слов (Белошапкина, 2004, 157).

Таким образом, анализ словосочетания как синтаксической единицы, научный подход к характеристике словосочетания является необходимым условием объяснения свойств этой синтаксической единицы в начальной школе. Как показывает анализ лингвистической литературы, единства у лингвистов в подходах к анализу словосочетания нет, поэтому учителю необходимо хорошо освоить лингвистический материал, методику его изложения для учащихся начальной школы.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

1. В современной начальной школе все большее признание получает положение о том, что в основе успешности обучения лежат универсальные учебные действия, которые пришли на смену узкопредметным знаниям и

навыкам. Поэтому, как указывает А.Г. Асмолов, «важнейшей задачей современной системы образования является формирование универсальных учебных действий, обеспечивающих школьникам умение учиться, способность к саморазвитию и самосовершенствованию» (Асмолов, 2011, 34).

2. Регулятивные универсальные учебные действия обеспечивают обучающимся организацию своей учебной деятельности: целеполагание, планирование, контроль, оценка и пр. Сформированность регулятивных УУД у учащихся позволит построить систему организации детьми своей деятельности на любом уроке, в том числе и на уроке русского языка.

3. В качестве лингвистической базы исследование выбрано словосочетание, поскольку освоение этой синтаксической единицы имеет выход на теорию второстепенных членов предложения. Кроме того, словосочетание непосредственно связано и со словом, и с предложением.

Глава II. ФОРМИРОВАНИЕ РЕГУЛЯТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ НАД СЛОВСОЧЕТАНИЕМ

2.1. Проблема формирования регулятивных универсальных учебных действий младших школьников в процессе обучения русскому языку (обзор методической литературы)

Учителя начальной школы, работающие по ФГОС НОО второго поколения, уделяют большое внимание формированию универсальных учебных действий младших школьников при обучении по всем школьным предметам, в том числе и по русскому языку. При этом ряд работ посвящен формированию именно регулятивных универсальных учебных действий.

Заслуживает внимания статья учителя начальной школы Ю.В. Михеевой «Проектирование урока с позиции формирования универсальных учебных действий», в которой автор делится своим опытом в формировании у младших школьников регулятивных УУД. Так, обучение детей целеполаганию, формулированию темы урока возможно, по мнению автора, через введение в урок проблемного диалога, необходимо создавать проблемную ситуацию для определения учащимися границ знания - незнания. Например, на уроке русского языка во 2 классе по теме «Разделительный мягкий знак» предлагаю учащимся вписать в предложения пропущенные слова «Таня ...(полёт) цветы. Мы совершили ... (полёт) на самолёте». Пройдя по классу и просмотрев записи в тетрадях, выписываю на доске варианты написания слов (конечно, среди них есть как верные, так и неверные). После прочтения детьми написанного, задаю вопросы: «Задание было одно? («Одно») А какие получились результаты? («Разные») Как думаете, почему?» Приходим к выводу, что из-за того, что чего-то ещё не знаем, и далее – не всё знаем о написании слов с мягким знаком, о его роли в словах. «Какова же цель нашей работы на уроке?» -обращаюсь к детям («Узнать больше о мягком знаке»). Продолжаю: «Для чего нам это необходимо?» («Чтобы правильно писать слова»). Так через создание

проблемной ситуации и ведение проблемного диалога учащиеся сформулировали тему и цель урока (Михеева, 2011,47). Также одной из форм коррекции знаний учащихся класса по теме «Слова с непроверяемым написанием» (2 класс) стал коллективный практико-ориентированный проект «Словарь в картинках». Его суть в выполнении ассоциативного рисунка к слову с включением буквы для запоминания. Постепенно рисование вышло за рамки урочной деятельности, ребята стали выполнять рисунки дома и приносить их на урок. На уроке эти рисунки представлялись (защищались) авторами. К концу учебного года в альбоме таких рисунков собралось около 90 (к 60 словам). Работа по коррекции знаний постепенно переросла в работу по предупреждению ошибок. Ю.В. Михеева считает, что обучение оцениванию устных ответов также целесообразно начинать с первого класса. Так, на уроке дети высказывают свое мнение по поводу рассказанного наизусть стихотворения или прочитанного отрывка по критериям (громко – тихо, с запинками – без запинок, выразительно – нет, понравилось – нет). При этом учитель разъясняет ребятам, что при оценивании ответов одноклассников надо, в первую очередь, отмечать положительное, а о недочётах высказаться с позиции пожеланий. В результате организации такой деятельности дети приучаются внимательно слушать говорящего, объективно оценивать его ответ. Нередко великолепное чтение наизусть стихотворения ребята сопровождают аплодисментами, что создаёт доброжелательную дружескую атмосферу в коллективе. Со второго класса учитель вводит такую форму работы, как взаимооценивание письменных работ. Непременным условием организации такой работы должны стать оговоренные заранее нормы и критерии оценивания. Для ребят не составляет особого труда объективно оценить, например, словарный диктант одноклассника.

Особое внимание автор статьи уделяет этапу рефлексии на уроке, который «при правильной его организации способствует формированию умения анализировать деятельности на уроке (свою, одноклассника, класса).

В конце урока учащиеся отвечают на вопросы (тема урока, виды деятельности определяют содержание вопросов), после чего отмечают в листах обратной связи цветным кружком мнение о своей работе на уроке: Зелёный цвет – «На уроке мне было всё понятно. Я со всеми заданиями справился самостоятельно». Жёлтый цвет – «На уроке мне почти всё было понятно. Не всё получалось сразу, но я всё равно справился с заданиями». Красный цвет – «Помогите! Мне многое непонятно! Мне требуется помощь!». За основу данного вида деятельности взята работа учащихся в дневниках УМК «Школа 2100» (Михеева, 2011, 49).

Учитель О.В. Луцык предлагает использовать для оценивания учащихся и уровня развития их регулятивных универсальных учебных действий технологию «портфолио». Предметные страницы в портфолио – это целенаправленная коллекция работ учащегося по определенному предмету, которая демонстрирует его усилия, прогресс, достижения в одной или более областях. Самооценка – оценка личностью самой себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей. Материал портфолио собирается не один год, а в течение всего периода обучения. Портфолио является формой аутентичного оценивания образовательных результатов по продукту, созданному учащимся в ходе учебной, творческой, социальной и других видов деятельности. Портфолио соответствует целям, задачам и идеологии личностно-ориентированного обучения. Важно также отметить, что помощь в работе с портфолио, оказываемая ученику учителем и родителями, ни в коем случае не подменяет его собственную творческую деятельность. Развитие младшего школьника невозможно без осуществления взрослыми функции управления. Учителю же функция управления помогает выявить пробелы и недостатки в организации педагогического процесса, ошибки в собственной деятельности и осуществить корректировку учебно-воспитательного процесса. О.В. Луцыкуверена, что применение технологии «портфолио» в начальной школе откроет новые горизонты в нелёгком деле воспитания подрастающего поколения (Луцык, 2013, 9).

В статье С.Б. Орловой поднимаются проблемы формирования УУД у первоклассников. Автор указывает, что, исходя из потребностей родителей и обучающихся, запросов общества, универсальные учебные действия необходимо формировать, начиная с первого класса. Для этого уже в первом классе следует применять следующие методы: деятельностный метод, метод постановки проблемы и ее решение, групповые и парные методы работы, метод самооценивания (Орлова, 2014, 7). Автор отмечает, что все содержание уроков в первом классе строятся в виде системы готовых диалогов, вступая в которые и отвечая на вопросы, поставленные учителем, дети с высокой степенью самостоятельности открывают для себя новые знания, учатся действовать, ставить цели, критически оценивать и при необходимости корректировать свои действия. С первых дней пребывания ребенка в школе мы начинаем работу по формированию у него адекватной самооценки и, как следствие хорошего самочувствия и эмоционального благополучия. Известно, что дети, имеющие адекватную самооценку, активны, находчивы, общительны, стремятся к достижению успеха в каждом виде деятельности. Их характеризует высокая степень самостоятельности. Светлана Борисовна отмечает, что важно с первого класса усвоить ряд правил, в том числе и правил поведения, что позволяет контролировать ученикам свои действия. Одно из этих правил правило «Работа выполнена». Правило «Работа выполнена» вводится после выполнения первого же задания в рабочей тетради (дети обводят по клеточкам и раскрашивают рисунок). Учитель предупреждает их о том, что все работают по-разному: Кто-то быстрее, а кто-то медленнее, а учителю нужно знать, кто уже закончил работу и просит сообщить об окончании работы. Кто-то поднимет руку, кто-то будет выкрикивать с места и тогда учитель просит подумать о том, как жестами можно показать свою готовность учителю. Формулируется новое правило: «Выполнил работу, не мешай работать другим» и т.д. (Орлова, 2014, 8). Для формирования регулятивных УУД автор предлагает использовать метод

постановки проблемы и ее решение. В соответствии с данным методом на уроке введения нового материала мы прорабатываем два звена:

Постановка проблемы - это этап формулирования темы урока или вопроса для исследования. Поиск решения - этап формулирования нового знания. Постановку проблемы и поиск решения ученики осуществляют в ходе специально выстроенного учителем диалога. Этот метод, прежде всего, формирует регулятивные универсальные учебные действия, обеспечивая выращивание умения решать проблемы.

Автор подчеркивает, что важно с первого класса научить школьников самостоятельно оценивать результат своих действий, контролировать себя, находить и исправлять собственные ошибки; иметь мотивацию на успех. Для решения этой задачи используется метод самооценивания. Избавление учеников от страха перед школьным контролем и оцениванием путём создания комфортной обстановки позволяет сберечь их психическое здоровье.

Данный метод направлен, прежде всего, на формирование регулятивных универсальных учебных действий, так как обеспечивает развитие умения определять, достигнут ли результат деятельности. Наряду с этим происходит формирование и коммуникативных универсальных учебных действий: за счёт обучения аргументировано отстаивать свою точку зрения, логически обосновывать свои выводы. Воспитание толерантного отношения к иным решениям приводит к личностному развитию учеников.

Нам представляется интересным материал для наблюдений по уровню сформированности универсальных УУД, представленный М.Э. Огурцовой в материалах международной научно-практической конференции студентов в 2016 году. Автор предлагает составленный им протокол наблюдений, в который включены основные регулятивные УУД, разработаны баллы для их оценивания (Огурцова, 2016). Данный материал представлен нами в Приложении.

Заслуживает внимания опыт работы и научные выводы, содержащиеся в статье С.Ю.Прохоровой, канд. пед. наук, доц. каф. начального образования ОГБОУ ДПО «Ульяновский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования» и учителя начальных классов Я.М. Брагиной «Методические условия формирования УУД у младших школьников». Авторы прежде всего говорят о необходимости в соответствии с ФГОС НОО педагогической поддержки школьника, под которой понимается превентивная и оперативная помощь в развитии обучающегося, которая направлена на решение его индивидуальных проблем, связанных с продвижением в самореализации.

По мнению авторов, к методическим условиям формирования и развития УУД у младших школьников в учебной деятельности следует отнести:

- опору на субъектный опыт ученика;
- применение активных методов обучения в урочной и внеурочной деятельности;
- использование заданий, способствующих развитию творческих способностей учащихся;
- организацию работы с "интеллектуальным резервом" (Прохорова, Брагина, 2013, 47).

Акцент на субъектность обусловлен не новыми теоретическими веяниями, а пониманием того, что личность есть феномен субъектности. Это изменяет позицию учащегося с традиционной - как объекта обучения, на новую - как субъекта учения.

В современных условиях учитель должен стремиться строить учебное взаимодействие на основе межсубъектных отношений с обучающимися. Он должен помогать ученикам осваивать субъектную роль и использовать свои субъектные полномочия.

Другим методическим условием формирования и развития УУД у школьников в учебной деятельности является применение активных методов обучения в урочной и внеурочной деятельности, к которым относятся методика «Дерево решений», которая способствует развитию у учащихся умения принимать решения в трудных и неоднозначных ситуациях. Она с успехом может применяться как в начальной, так и в основной школе. Учитель обозначает проблему, которая будет обсуждаться, подготавливает для групп школьников таблицы «Решение проблемы». В процессе выполнения домашнего задания, учащиеся узнают дополнительные факты, связанные с данной проблемой. Далее на уроке учитель предлагает группам школьников исследовать проблему. Ученики выявляют ее плюсы и минусы, затем подробно анализируют все возможные варианты решений и на уроке заполняют таблицу «Решение проблемы». После обсуждения полученных результатов дети приходят к совместному решению проблемы. При этом ученик должен провести самоанализ своего участия в выполнении задания и сделать выводы.

Еще одним методическим условием формирования и развития УУД у школьников в учебной деятельности является использование учителем в работе заданий, способствующих развитию творческих способностей обучающихся. Наилучшим стимулом для развития является такая организация жизни учеников, которая создает потребности и возможности для творчества. Этому способствуют:

- свободная атмосфера в классе;
- доверие и уважение к ученикам со стороны учителя;
- предоставление ученикам самостоятельности;

- внимание к интересам, склонностям, здоровью, разностороннему развитию каждого ученика (Прохорова, Брагина, 2013, 49).

В качестве творческих заданий для постановки проблемы или целеполагания на уроках русского языка можно использовать акrostих. Акrostих - литературная форма, стихотворение, в котором некоторые (в норме - первые) буквы каждой строки составляют осмысленный текст (слово, словосочетание или предложение).

Акrostихи – ума забава.

Капризы кисти и холста.

Рисунок, свод законов, правил,

Отточенность и простота.

Союз метафор, рифм лукавых,

Тропинка букв и край листа.

Из вдохновения стихий

Хочу – леплю акrostихи! (М. Талесников).

С учениками можно начать работу с «расшифровки» собственного имени или фамилии, слов «школа», «урок», «друзья», затем перейти к использованию слов, соответствующих изучаемой теме.

В процессе такой деятельности у детей формируется способность удерживать учебную задачу, они получают возможность для самовыражения, изучают правила написания акrostиха, способы использования средств языка и речи для передачи информации.

Таким образом, изучение педагогического опыта показало, что педагоги едины во мнении, что необходимо формировать все группы универсальных учебных действий, делать это надо уже с первого класса. При этом предлагаются разные технологии для формирования регулятивных УУД: технология «портфолио», технология «Дерево решений». Также предложены различные задания и методы для формирования таких регулятивных УУД, как целеполагание, оценивание, самоконтроль, взаимоконтроль и другие.

2.2. Диагностика уровня сформированности регулятивных универсальных учебных действий у учащихся экспериментального класса

Экспериментальная работа проводилась в Основной общеобразовательной школе № 15. В эксперименте приняли участие учащиеся 4 класса (20 учеников).

Цель констатирующего этапа эксперимента: определить уровень сформированности регулятивных УУД у младших школьников и сделать выводы по результатам диагностики.

Для диагностики сформированности регулятивных УУД было проведено тестирование учащихся по следующим оценочным критериям:

- способность к целеполаганию (адекватность принятия задачи как цели, данной в определенных условиях, умение сохранять цели и следовать им в учебной деятельности);

- способность к контролю и коррекции (ориентировка, направленная на сопоставление плана и реального процесса, обнаружение ошибок и отклонений, внесение соответствующих исправлений);

- способность к оценке (констатация достижения поставленной цели или меры приближения к ней и причин неудачи, отношение к успеху и неудаче).

Диагностика осуществлялась на основании методики Г.В. Репкиной и Е.В. Заики, содержание методики представлено в Приложении.

Уровень сформированности регулятивных УУД оценивался у детей младшего школьного возраста по 3-балльной системе (от 1 до 3 баллов) и распределялся по оценочным таблицам:

1 балл – низкий уровень;

2 балла – средний уровень;

3 балла – высокий уровень.

Вычисления проводились по следующей схеме. Балл, соответствующий уровню сформированности каждого из критериев, складывался с последующим, и полученная сумма делилась на количество критериев.

Как видно из таблицы 2.1 и диаграммы, уровень сформированности регулятивных действий у большинства учащихся не выше среднего уровня. Так, по совокупности всех трёх критериев, видно, что низкий уровень имеют 40% учеников, средний результат у 60% учащихся, высокий результат не выявлен ни у кого.

Результаты констатирующего этапа эксперимента приведены в таблице.

Таблица 2.2.1

Результаты диагностики сформированности регулятивных универсальных учебных действий у младших школьников на констатирующем этапе

№ ученика	Критерии сформированности регулятивных действий			Общее кол-во баллов	Средний балл	Уровень
	Целеполагание	Контроль и коррекция	Оценка			
1	2	1	2	5	1,6	С
2	3	3	2	7	2,3	С
3	2	1	1	4	1,3	Н
4	2	2	2	6	2,0	С
5	2	2	2	6	2,0	С
6	3	2	2	7	2,3	С
7	2	2	1	5	1,6	Н
8	1	1	2	4	1,3	Н
9	2	3	2	7	2,3	С
10	1	2	2	5	1,6	Н
11	2	1	1	4	1,3	Н
12	1	1	3	5	1,6	С
13	2	2	2	6	2,0	С
14	1	1	2	4	1,3	Н
15	1	2	2	5	1,6	С
16	2	2	2	6	2,0	С
17	1	1	2	4	1,3	Н
18	2	3	3	8	2,6	С
19	3	2	2	7	2,3	С
20	1	1	2	4	1,3	Н

Данные, полученные в ходе констатирующего этапа эксперимента, представлены на диаграмме 1.



Рис. 2.1.

Уровень сформированности регулятивных универсальных учебных действий у младших школьников

Как видно из таблицы 2.1 и диаграммы, уровень сформированности регулятивных действий у большинства учащихся не выше среднего уровня. Так, по совокупности всех трёх критериев, видно, что низкий уровень имеют 40% учеников, средний результат у 60% учащихся, высокий результат не выявлен ни у кого.

Для оценки уровня сформированности внимания и самоконтроля учащихся провели оценку регулятивного действия контроля по методике «Проба на внимание» П.Я. Гальперина и С.Л. Кабыльницкой (Приложение). Учащимся было предложено прочитать текст (их 2) и найти в нем ошибки (это могут быть ошибки орфографические, логические, дисграфические). В каждом тексте их 10. При выполнении этой методики важно не знание правил, внимательность и самоконтроль.

Результаты проведения диагностики сведены в таблицу.

Таблица 2.2.2.

Результаты диагностики сформированности внимания и самоконтроля по методике «Проба на внимание» на констатирующем этапе

№ ученика	количество пропущенных ошибок	процент выполнения задания	уровень сформированности УУД
1	4	60	средний
2	4	60	средний
3	5	50	низкий
4	6	40	низкий
5	3	70	средний
6	3	70	средний
7	4	60	средний
8	2	80	высокий
9	5	50	низкий
10	2	80	высокий
11	6	40	низкий
12	4	60	средний
13	5	50	низкий
14	3	70	средний
15	5	50	низкий
16	4	60	средний
17	2	80	высокий
18	4	60	средний
19	6	40	низкий
20	3	70	средний

Данные, полученные в ходе констатирующего этапа эксперимента, представлены на диаграмме 2.

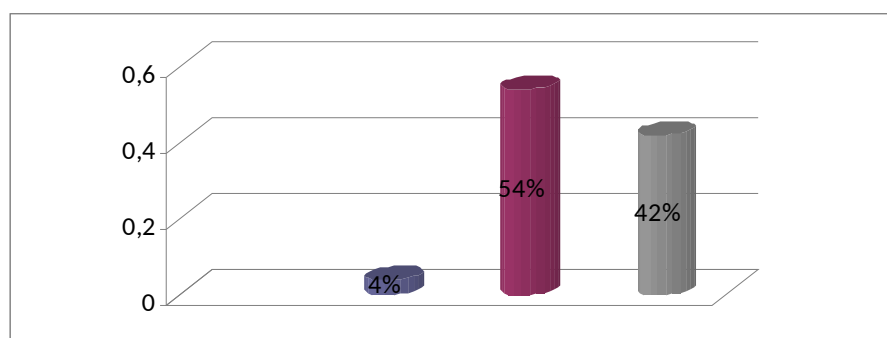


Рис. 2.2.

Уровень сформированности регулятивных универсальных учебных действий у младших школьников по методике «Проба на внимание»

Как видно из таблицы 2.2. и диаграммы, уровень сформированности регулятивных действий по анализируемой методике у большинства учащихся не выше среднего уровня. Так, 54% имеют средний уровень, а 42% низкий. Анализ выполнения методики показал, что учащиеся практически пропустили ошибки, связанные с логическим построением предложений, только один ученик выделил как ошибку предложение - *Зимой цвела в саду яблоня*, указав, что данное действие не может происходить зимой. Никто из учащихся не заметил логической ошибки в высказывании «Внизу над ними», то есть никто не соотнес наречие внизу и предложно-падежную форму «над ними». Кроме того, затруднения вызвали сочетания «на Крайнем Юге». Не поняли 7 человек предложение «*Грчиют гнёзда на деревьях*» и не отметили здесь ошибку, 4 человека не увидели ошибку в правописании предлога с прилагательным «нашкольной». При этом все отметили ошибки в предложениях: Грачи для птенцов червей на поляне; Охотник вечером с охоты.

Мы также на этапе диагностики учили ребят работать с листами обратной связи, которые позволяют учителю сразу выявить тех ребят, которым необходима помощь, и уже на следующем уроке оказать её. Эти листы мы использовали на этапе рефлексии. Также в листах обратной связи учащиеся одним из смайликов отмечают своё самочувствие до и после уроков. Это помогает в начале рабочего дня заметить ребят, которые не могут сразу включиться в работу в полную силу и учесть это при организации работы с ними, при негативном настроении (плохом самочувствии) ребёнка, а после уроков разобраться, что могло стать причиной плохого настроения, невыполнения заданий.

В 2016-2017 учебном году нами была проанализирована устная речь учащихся 4 класса с точки зрения определённых синтаксических умений: умения выражать синтаксические отношения в СС, умения строить связное

высказывание, умение соединять слова в СС и предложении с помощью вопросов. В эксперименте приняло участие 20 человек.

Такой анализ интересен тем, что дает возможность определить, во-первых, характер и способы выражения ребенком в речи различных синтаксических отношений: предикативных, определительных, объектных, обстоятельственных, так как фундаментальным для синтаксического строя языка понятием является понятие отношения между словами в строе предложения; во-вторых, уровень развитости мышления детей, поскольку называние различных синтаксических отношений является показателем понимания отношений, существующих в реальной жизни.

Результаты анализа показали, что абсолютно все дети пользуются координируемыми подлежащим и сказуемым, служащими для выражения предикативных отношений. (Например, ими составлены предложения - *1 сентября все дети нашей страны идут в школу. Малыши этого детского сада играют на оборудованной спортивной площадке. Сегодня весь день идёт нудный проливной дождь.*)

Анализ подчинительных связей в детской речи показал, что около 37% от числа всех подчинительных отношений представляют объектные отношения, способом выражения которых является прямое дополнение (*делает скворечник, кладет птенцов, позвал собаку, читаю правило, пишу ручкой,*), а также косвенное дополнение, выраженное именем существительным в творительном падеже и родительном падеже (*стираю с доски, работаю с книгой, стало жаль щенка, стучит копытцем, покачал головой, ловил рыбу с братом, пошли с медвежонком, следил за лодкой, шли с покупками*).

Словосочетания, в которых выражены обстоятельственные отношения, составляют 20%. Типичным способом выражения этих отношений служат наречия в сочетании с глаголом и глагольной формой (*закинул в речку, стоя у воды, вышел во двор, пошли к домику, гулял в лесу, во дворе, в сквере, купил в киоске, в магазине*).

Наиболее распространенные значения, выражаемые данным видом отношений, - значения места. Причинные, целевые, уступительные и другие значения в речи детей этого возраста встречаются крайне редко.

Словосочетания с определительными отношениями в речи детей составляют всего 48 %, что вполне объяснимо. В качестве главного слова выступает существительное, в качестве зависимого - прилагательное или местоимение (*смешные веснушки, вороной конь, злой волк, маленькие утята, тот дом, твоя тетрадь, моя мама, мой компьютер, цветной принтер*).

Опора на речевой опыт детей, учет характера синтаксических отношений очень важны при обучении, так как помогают избежать ряда ошибок, связанных с осознанием детьми предложения и словосочетания, с развитием и совершенствованием речи младших школьников. Осознавая единицы языка, наблюдая за образцами речи, дидактическим материалом упражнений, школьник усваивает предложение как единицу речи, в которой содержится сообщение об определенных явлениях действительности. Предложение предстает перед школьником как особая языковая единица, характеризующаяся совокупностью существенных признаков. А словосочетание – материал для построения предложений.

Цель этапа – определить уровень усвоенности учащимися признаков словосочетания, сформированности умений устанавливать зависимость между словами в предложении; умений составлять словосочетания, используя предложенные слова.

Первоначально учащиеся письменно отвечали на вопрос «Что такое словосочетание?» Им было предложено привести примеры словосочетаний.

В ходе анализа ответов выяснилось, что 30,5% учащихся класса не усваивают признаки словосочетания, предусмотренные программой для изучения. Они не смогли вообще объяснить понятие «словосочетание» (7,7%), некоторые дети перепутали с другими языковыми явлениями (22,8%) Наиболее усваиваемыми признаками данного понятия явились следующие: «словосочетание состоит из двух слов» (61,8%), «слова в словосочетании

связаны по смыслу» (55,1%) и «словосочетание - это часть предложения» (19,1%).

Такой результат свидетельствует о том, что само понятие «словосочетание» либо не употреблялось ранее, либо не было объяснено детям, не были выделены характерные признаки этой синтаксической единицы. Важным при определении понятия стали зрительные ассоциации, так как большинство детей указали, что словосочетание – это два слова.

В качестве примеров большинство учащихся привели словосочетания со связью согласование.

Мы обратили внимание на то, что некоторые дети определили как словосочетание предикативную основу предложения, то есть данное понятие детьми практически не определено.

Далее учащимся предлагались задания практического характера.

Задание 1. Выпиши из предложений словосочетания, поставь вопрос от главного слова к зависимому слову.

На лесной пир собрались рыжие муравьи.

За медведицей послушно бредут косолапые медвежата.

Словосочетание муравьи (какие?) рыжие выделили 14 учащихся, на пир (какой?) лесной выделили 8 человек, собрались (куда?) на пир – 3 человека, медвежата (какие?) косолапые 11 человек, бреду (как?) послушно – 9 человек, бредут (за кем?) за медведицей – 6 человек.

Ошибки допустили при выполнении задания больше 40% учащихся. Во-первых, выписали грамматические основы предложения 5 человек, поставили неверно вопрос от главного слова к зависимому в словосочетании собрались на пир (на что?) – 11 человек; выделили не все словосочетания 5 человек.

Задание 2. В предложениях найди предикативную основу, задай вопросы к второстепенным членам предложения.

Наступила долгожданная весна. С утра стелется над лесом туман. Всюду разлились полноводные реки. Три дня просидел на суку маленький зайчишка, потому что он остался в это время без заботливой мамы.

Выполнение этого задания также вызвало определённые трудности.

Первое предложение все учащиеся выполнили без ошибок. Во втором предложении 3 человека неверно задали вопрос к словоформе с утра (с чего?), а 5 человек вообще не сумели задать вопрос к этому слову. К слову всюду также задали вопрос только 6 человек. Особенно много ошибок было в последнем предложении. В нём 4 человека неверно выделили предикативные основы. Правильно не выполнил задание ни один человек. 1-2 ошибки допустили 5 учеников.

Задание 3. Найди среди предложенных сочетаний словосочетания и подчеркни их. (Задание на распознавание словосочетаний и сочетаний слов).

1. Шум леса, шуметь в лесу, лес шумит, шум и гам.
2. Скользящая лыжня, по лыжне, легко скользить, скользить и падать

При выполнении этого задания большинство учащихся выделило как сочетания слов однородные члены предложения (шум и гам, скользить и падать) - их не подчеркнули 11 учащихся; а вот сочетание лес шумит, которое является грамматической основой предложения, 5 школьников подчеркнули как словосочетание; все ученики выделил сочетание по лыжне как не словосочетание. При определении и выделении словосочетаний наибольшие трудности вызвало словосочетание шум леса, которое не подчеркнули 6 человек. Примерно 65% учащихся выполнили задание с разного рода погрешностями и только 4 человека выполнили всё верно.

Для определения качества знаний мы использовали критерии.

Первый критерий – правильность ответа. Правильный ответ, в котором есть перечень всех изученных и названных в учебнике признаков словосочетания: количество слов, связь между ними, наличие главного и зависимого компонента, наличие подчинительной связи. Обязательным условием является указание на то, что главные члены предложения – это не

словосочетания. Дополнительный плюс, если ученик указал, что не являются словосочетаниями и однородные члены предложения. При этом надо верно привести примеры словосочетаний.

Второй критерий – полнота ответа. Перечислены все необходимые компоненты, значимые признаки словосочетания, входящие в определение.

Третий критерий – понимание явления, то есть умение выполнять практические задания без ошибок.

Опираясь на указанные критерии, мы выделили три уровня: высокий, средний, низкий.

Учащиеся с высоким уровнем изложили материал в целом правильно, привели безошибочно примеры словосочетаний, при выполнении заданий ими допущено не более 2 ошибок, есть некоторая неполнота в ответе на первый вопрос. К среднему уровню принадлежат ученики, указавшие не все признаки словосочетания, допустившие ошибки в примерах, допустившие не более 5 ошибок. К низкому уровню относятся учащиеся, которые не дали определения словосочетания, не назвали его основные признаки, допустили более 6 ошибок при выполнении практических заданий.

По итогам этого этапа на высоком уровне находятся 4 ученика, что составляет 28,5%, на среднем уровне – 5 человека, что составляет 35,8%, на низком уровне – 5 человек – 35,7%. Результаты отражены в диаграмме 3.



Рис. 3.
Уровень сформированности знаний о СС на этапе диагностики у учащихся экспериментального класса

Анализируя полученные результаты, мы сделали вывод, что на установление учащимися смысловых связей в составе предложения и словосочетания влияют следующие факторы:

1. Вид связи между компонентами словосочетания. Легче всего устанавливается связь согласование, труднее – управление.

2. Дистанция между компонентами словосочетания: если слова словосочетания стоят рядом, то выделяется эта единица легче, если зависимое слово отделено другими словами, его вычленить труднее.

3. Большую трудность представляют спаянные словосочетания три дня, три ночи.

4. Трудно разграничивать сочетания слов предлог + существительное и словосочетание.

5. У детей не сформирован алгоритм рассуждения при постановке логического вопроса от слова к слову в составе предложения, часто дети задают не логический, а падежный вопрос.

Данные констатирующего эксперимента подтвердили необходимость в плане исследования выявить методические условия, обеспечивающие более полное усвоение данного понятия, уточнить и дополнить основные направления работы над словосочетанием в начальных классах школы

2.3. Рекомендации по формированию регулятивных универсальных учебных действий при изучении словосочетания

Развитие регулятивных способностей составляет ключевую компетентность личности. В программах, направленных на подготовку учащихся к самостоятельной жизни, широко используемых в современных образовательных системах, выделяют управленческие, т. е. регулятивные универсальные умения - способность справляться с жизненными задачами; планировать цели и пути их достижения и устанавливать приоритеты; контролировать своё время и управлять им; решать задачи; принимать решения и вести переговоры.

Для формирования регулятивных УУД необходимо применение на уроках активных методов обучения, к которым следует отнести проблемный метод обучения, диалоговые технологии, деятельностный метод.

Как справедливо указывает Т.Л. Брославская, особое значение в развитии регулятивных УУД имеет систематическая практика по работе с типовыми заданиями (задачами), направленными на актуализацию регулятивных действий у обучающихся. Среди них особую значимость для формирования и развития регулятивных УУД имеют следующие: 1) учебно-практические и учебно-познавательные задачи, направленные на формирование и оценку навыка самоорганизации и саморегуляции, наделяющие обучающихся функциями организации выполнения задания: планирования этапов выполнения работы, отслеживания продвижения в выполнении задания, соблюдения графика подготовки и предоставления материалов, поиска необходимых ресурсов, распределения обязанностей и контроля качества выполнения работы; 2) учебно-практические и учебно-познавательные задачи, направленные на формирование и оценку навыка рефлексии, что требует от обучающихся самостоятельной оценки или анализа собственной учебной деятельности с позиций соответствия полученных результатов учебной задаче, целям и способам действий,

выявления позитивных и негативных факторов, влияющих на результаты и качество выполнения задания (Брославская, 2015, 305).

В новых учебниках с грифом ФГОС материал параграфов на этапе открытия нового знания специально структурирован так, чтобы можно было организовать на уроке открытие нового знания с использованием проблемно-диалогической технологии. В каждый параграф включены проблемные ситуации, позволяющие школьникам вместе с учителем и самостоятельно обнаруживать и формулировать учебную проблему, высказывать свою версию, пытаться предлагать способ её проверки. Эти части учебного материала снабжены плашкой «Определяем проблему урока» или «Постановка проблемы урока». Сформулировав проблему и определив основной вопрос (проблему урока), ученики приступают к планированию, обучаясь самостоятельно формулировать цели урока. С помощью вопросов, помещённых под плашкой «Вспоминаем то, что знаем» или «Необходимые базовые знания», ученики повторяют уже имеющиеся у них сведения, необходимые для изучения новой темы. Мы формировали регулятивные УУД при изучении темы словосочетание в 4 классе. Приведем таблицу с типовыми заданиями для формирования регулятивных УУД при изучении словосочетания.

Таблица 2.3.1.

Задания по видам регулятивных УУД при изучении словосочетания

Виды регулятивных УУД	Задания
Целеполагания	Поиск ответа на вопрос «Для чего необходимо знать (уметь)?»
Планирования	«Как это делать?», «Что и как нужно было сделать, чтобы получился правильный результат?»
Осуществления учебных действий	«Напиши по памяти...», «Прочитай вслух...», «Прочитай про себя...», поиск СС со связью управление, поиск СС, фразеологизмов, предложений и т.д. объяснение способа рассуждения при

	<p>характеристике словосочетания и нахождения в нем главного слова, отличия СС от предложения и слова; обозначение главного слова в СС, в СС со связью согласование, управление, примыкание; сравнение своих результатов выделения СС с результатами, представленными на доске</p>
Прогнозирования	<p>«Как думаешь, какой результат может получиться?», «Как думаешь, что нужно знать, чтобы определить СС со связью согласование, со связью управление, со связью примыкание?», «Какие трудности могут возникнуть при определении вида связи в словосочетании и почему?»</p>
Контроля и самоконтроля	<p>Задания типа «Одноклассник сказал... Проверь: прав ли он?», «Такой ли получен результат, как в образце?», «Правильно ли ты выполнил это задание?»; «Сможешь доказать?..», «Поменяйтесь тетрадями, проверьте работу друг у друга», «Проверь вывод по учебнику»</p>
Коррекции	<p>«Установи правильный порядок расположения СС в таблице»</p>
Оценки	<p>«Света выполнила задание. Оцени её работу...», «По каким критериям Света оценила свою работу?», «Мне понравилось...», «Мне было интересно делить СС на группы; находить главное и зависимое слово; ставить вопросы от главного к зависимому слову; выписывать СС из предложения...». «Мне показалось важным...», «Для меня было открытием...», «Сегодня мне было трудно определить зависимые слова в словосочетаниях со связью примыкание»</p>
Саморегуляция	<p>«Ты сможешь выполнить это задание, если будешь четко следовать памятке по определению типа связи в СС», «Ты справишься с заданием, если внимательно прочитаешь правило в учебнике»</p>

Мы предлагаем ряд заданий и приёмов, которые можно использовать на уроках при изучении материала о словосочетании.

Плашка «Решаем проблему, открываем новые знания» или «Решение проблемы» содержит необходимый учебный материал, который позволяет учителю организовать подводящий или побуждающий диалог по изучению нового, используя учебник в качестве источника информации или для проверки верности своих предположений. При этом ученики обучаются работать по плану, сверяя свои действия с целью и при необходимости исправляя ошибки с помощью учителя. Процесс целеполагания – коллективное действие, каждый ученик вносит свой вклад в общую деятельность. Ученики не боятся высказать свое мнение, потому что знают, что оно будет услышано и принято. Учатся слушать и слышать других. Существуют различные приемы, по формированию навыка целеполагания.

При выборе приемов необходимо учитывать уровень знаний и опыта учащихся, доступность. Рассмотрим некоторые приемы целеполагания.

Проблемный вопрос. Тема урока формулируется в форме вопроса. Учащиеся должны выполнить определенные действия, чтобы ответить на поставленный вопрос. Школьники высказывают свое мнение, выслушивают мнения одноклассников, приходят к общему выводу. Учитель лишь направляет учеников.

Работа над понятием. Учитель озвучивает тему урока. Задача школьников – объяснить значение каждого слова самостоятельно или используя дополнительные источники. Например, при изучении темы «Словосочетание» школьники сначала предполагают, о чем будет идти речь, затем по наводящим вопросам учителя сформулируют цель урока.

Подводящий диалог. Проводится беседа, где диалог подводится к тому, что школьники не могут ответить на какие-то вопросы, в силу своей некомпетентности или недостаточной полноты знания данного вопроса. Возникает ситуация, для которой необходимо дополнительное изучение. Ставится цель.

Домысливание. Используются слова-помощники, с помощью которых формулируется детьми цель урока. Например, повторим, изучим, узнаем, проверим.

Проблемная ситуация. Создаётся ситуация противоречия между известным и неизвестным

Проблема предыдущего урока. В конце урока детям предлагается задание, в ходе которого должны возникнуть трудности с выполнением, из-за недостаточности знаний или недостаточностью времени, что подразумевает продолжение работы на следующем уроке, например, «На прошлом уроке мы с вами изучали связь слов в словосочетании, определяли связь согласование, при выполнении последнего задания мы не смогли определить, вид связи в словосочетании «говорить правду», сегодня мы узнаем о новом виде связи».

Для определения целей и темы урока можно использовать следующие упражнения. Например, на уроке по теме «Связь слов в предложении. Словосочетание» можно предложить ученикам записать на доске:

Предложение. Слово. Сочетание слов. Словосочетание. Главные и зависимые слова в словосочетании.

И поставить проблемный вопрос: «Вы прочитали слова на доске, все они связаны с темой сегодняшнего урока, обратите внимание на две основные синтаксические единицы – Предложение и Словосочетание. Кто может назвать тему урока?» (учащиеся вместе с учителем приходят к названию темы, она записывается на доске).

Чтобы ученики определили задачи урока можно предложить проблемную ситуацию.

Учитель: Ребята мы с вами уже познакомились с основными признаками предложения, умеем выделять грамматическую основу, характеризовать предложения по цели высказывания, степени распространенности, а что мы знаем о словосочетании?

Посмотрите на доску: Прочитайте предложение – *Неторопливая река отражает ясное небо.* Здесь выписаны пары слов из этого предложения.

Можно ли сказать, что во всех парах слова связаны по смыслу и грамматически?

неторопливая река, ясное небо, отражает небо, река небо, неторопливая небо, ясное река.

Какой вывод мы сделаем? Кто исправит ошибки на доске?

Каким же будет наш план работы на уроке? Что изучим? О чем узнаем? Чему научимся? (Учащиеся предлагают план: Узнаем признаки словосочетания; научимся находить в словосочетании главное и зависимое слово; научимся отличать словосочетания от предложения).

В качестве упражнения на постановку целей и определение темы урока при изучении связи примыкание можно использовать заполнение таблицы, записанной на доске. Учащиеся на предыдущих уроках уже изучили согласование и управление, поэтому смогут выполнить задание и справиться с проблемной ситуацией.

Словосочетания со связью согласование	Словосочетания со связью управление	Словосочетания со связью ?

Сочетания для анализа: *ваза с фруктами, чтение вслух, второе место, очень грустный, ловить рыбу, пойти гулять, заниматься спортом, повернуть налево, в зеленом парке.*

Задание. Посмотрите на словосочетания в последнем столбике, найдите в них главное и зависимое слово, поставьте вопрос, можно ли изменить форму зависимого слова? А почему? Прочитайте правило на странице учебника. Какой же это вид связи? (Примыкание) А какая тема нашего урока? (Связь слов примыкание).

Учитель: Каким будет план урока? (Прочитаем правило о словосочетаниях со связью примыкание, научимся отличать словосочетания со связью примыкание, прочитаем и будем применять при выполнении упражнений памятку о нахождении словосочетаний со связью примыкание, выполним задания и упражнения).

Очень важным, на наш взгляд, является выполнение заданий на освоение готовых алгоритмов, использование технологии «опорных точек», выделение ключевых слов, использование готовых ориентировочных основ действия (ООД), задания на построение плана действия. Так, например, при изучении всех типов связи в словосочетании (урок 114, урок 115, урок 119) используется памятка

«Как найти словосочетания со связью согласование»

1. Найди существительное с зависимым словом.
2. Задай вопрос от существительного к зависимому слову.
3. Если зависимое слово отвечает на вопросы какой? какая? который? чей? чья? то это связь согласование.
4. Проверь себя. Измени форму главного слова и посмотри, изменяется ли форма зависимого слова.

Подобные памятки представлены и по определению связи управление и примыкание.

Для формирования действий контроля и самоконтроля эффективными являются задания такого типа.

Задание. *«Учащиеся Витя и Вова выполняли упражнение. Витя считает, что сочетания зима дарит и весна радует – это словосочетания, так как есть главное и зависимое слово. Вова считает, что это два предложения, потому что это предикативные основы. С кем из ребят ты согласен и почему?»*

Проверьте, как ученики справились с заданием «Выписать из предложения СС» *В густой траве на лесной поляне росли душистые фиалки.*

«Ребята выписали словосочетания: *в густой траве; на лесных полянах; росли фиалки; росли в траве; росли на полянах; росли душистые*». Есть ли в этой записи ошибки, если есть, то какие?

Важно, чтобы учащиеся при постановке задачи, определении темы урока, умели соотносить то, что уже известно, и то, что еще неизвестно.

Например, при изучении темы «Слово. Словосочетание. Предложение» ученики заполняют таблицу с графами: Знаю, умею, узнаю, при заполнении которой в последней колонке отмечают, что они узнают разницу между словом и словосочетанием; между словосочетанием и предложением.

Большую роль в формировании действия самоконтроля и взаимоконтроля играют задания на классификацию, выполнение которых проверяют учащиеся в классе, либо используется способ взаимопроверки. Например, на уроке по теме «Слово. Словосочетание. Предложение» учащимся надо записать группами: а) слово; б) словосочетание; в) предложение - и провести взаимопроверку, поменявшись тетрадями с соседом по парте.

Материал упражнения: *ключи от квартиры; глубокое ущелье; около дома; орешник рос; люблю путешествовать; за рекой; быстро бежать; сестра за партой; дует ветер; перед поездкой; в первый класс.*

На уроке 110 «Словосочетание» также дается задание: запиши по группам, проверь выполнение задания с записью на доске.

Словосочетание	Однородные члены	Грамматическая основа
----------------	------------------	-----------------------

Материал: *машина едет, младшая сестра, марки и открытки, играть в футбол, чайник кипит, едет и смотрит, деревянный стол, музыкант играет, груши, а не яблоки, девочка рисует, цветы цветут; громко петь, озеро в лесу.*

При выполнении подобных заданий мы также ведем работу по корректировке своих действий: ученик сверяет написанное с образцом и вносит исправление в свою работу.

Мы привели только некоторые задания и упражнения по формированию регулятивных учебных действий при изучении словосочетания.

Мы согласны с мнением ряда ученых и учителей практиков, что оценивать результаты сформированности регулятивных УУД у младших школьников следует на основе выявления:

- 1) умений составлять план действий;
- 2) умений вносить необходимые дополнения и коррективы в план;
- 3) осознания того, что уже усвоено и что еще подлежит усвоению;
- 4) умений ставить учебную задачу на основе соотнесения того, что уже известно, и освоено и того, что еще неизвестно;
- 5) умений определять последовательность действий перед началом действия;
- 6) владений навыками контроля и самоконтроля;

Очень важно, чтобы при выполнении заданий ученик адекватно реагировал на трудности и не боялся допустить ошибку, чтобы он осознавал, что у него не получается и почему. При изучении словосочетания целесообразно использовать задания, требующие аргументации, объяснения возможных ошибок и построения алгоритма их устранения или недопущения.

В диалоге с учителем учиться вырабатывать критерии оценки и определять степень успешности выполнения своей работы и работы всех, исходя из имеющихся критериев, совершенствовать критерии оценки и пользоваться ими в ходе оценки и самооценки.

Таким образом, показатели успешности формирования регулятивных УУД будет ориентация школьника на выполнение действий, выраженных в следующих категориях: •знаю/могу; • хочу; • делаю. А для этого необходимо создание мотивации, использование постановки целей, выбора средств и построения алгоритма действия, анализ ошибок (в динамике, есть ли повторяющиеся ошибки).

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

Изучение педагогического опыта показало, что способы, методические условия и приемы формирования регулятивных УУД находятся в центре

внимания учителей-практиков и методистов, об этом свидетельствует представленный в методических изданиях последних лет материал. Использование описанных авторами методик позволяет сформировать у учащихся регулятивные УУД: формулировать цели, задачи; планировать деятельность, осуществлять оценку и контроль выполненной работы.

На констатирующем этапе на основе выделенных показателей нами была проведена диагностика сформированности регулятивных универсальных учебных действий у младших школьников, а также уровень знаний о словосочетании как единице синтаксиса. Результаты диагностики показали, что начальный уровень сформированности регулятивных УУД у учащихся экспериментального класса недостаточно высок. Поэтому мы предложили рекомендации по формированию регулятивных УУД на материале изучения словосочетания. В качестве основных регулятивных УУД выступает умение планировать свою работу. Предпосылкой для умения планировать свои учебные действия в соответствии с поставленной учителем задачей является умение работать по алгоритму, на что нацелены многие задания учебников, различного рода памятки, выполнение заданий по образцу.

Важным регулятивным УУД является умение оценить свою работу и работу своих товарищей. При обучении оцениванию необходимо разъяснить, что в первую очередь отмечается положительно уже высказываться о недочетах. При самооценке работ учащихся целесообразно использовать метод «шкалирования». Также можно использовать взаимооценивание письменных работ. Важную роль играет этап рефлексии, который способствует формированию умения анализировать деятельности на уроке (свою, одноклассника, класса). Большинство педагогов проводят рефлекссию в конце урока, и этот этап перекликается с подведением итогов, проводится обсуждение качества работы, каждый старается оценить свой вклад на пути к достижению поставленной цели, свою целенаправленную активность, эффективность работы класса в целом.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что регулятивные универсальные учебные действия обеспечивают способность учащимся организовывать свою учебно-познавательную деятельность, проходя по её этапам: от осознания цели - через планирование действий - к реализации намеченного, самоконтролю и самооценке достигнутого результата, а если надо, то и к проведению коррекции (поправки, вносить дополнения) и преодолению препятствий (волевая саморегуляция).

Изучение теоретических положений нашего исследования позволило установить, что формирование регулятивных универсальных учебных действий в образовательном процессе осуществляется в процессе усвоения всех учебных предметов, в том числе и русского языка. Об этом свидетельствуют многочисленные публикации учителей-практиков, а также методистов, которые предлагают различные варианты заданий по формированию регулятивных УУД на уроках русского языка.

Методистами также выделен ряд условий, способствующих формированию и развитию регулятивных УУД. Среди этих условий особо выделяется изменение роли учителя в процессе занятий, субъектность обучения, использование в работе на уроках русского языка деятельностного метода.

Значимыми ориентирами в формировании действия оценивания являются:

- акцент на достижениях ученика;
- выделение универсальных учебных действий как объекта оценки;
- сопровождение формирования самооценки учащегося как основы постановки целей;
- формирование рефлексивности оценки и самооценки.

Оценка имеет мотивационное значение. Становление подлинной субъектности учебной деятельности невозможно без формирования у

учащихся способности адекватно оценивать ход и результаты собственной деятельности, изменения, происходящие как в предмете деятельности, так и в себе самом; самостоятельно ставить задачи по совершенствованию учебной деятельности и самоизменению.

В настоящее время обучение русскому языку в начальной школе направлено не на трансляционный процесс, а на добывание знаний опытным путем и рефлексию собственной деятельности. Взаимодействие языкового образования и речевого развития школьника выступает в качестве одного из важных методических условий развития регулятивных УУД при обучении, в частности, словосочетанию.

Одним из условий, обеспечивающих наиболее эффективное развитие регулятивных УУД, являются аналитически-направленные упражнения, которые моделируют процесс естественного самоанализа и прогноза и приближают урок к условиям реальной ситуации поиска и преобразования языковой информации.

Под рефлексивно направленными приемами подразумеваются такие упражнения, которые направлены на реальное воспроизведение самостоятельно добытого языкового материала, упражнения этого типа широко представлены на страницах учебников из УМК «Начальная школа XXI века».

С помощью методик развития регулятивных УУД на уроках русского языка можно преодолеть проблемы в освоении языкового материала и добиться развития аналитических навыков личности детей младшего школьного возраста.

Показателем сформированности регулятивных УУД выступает быстрота и безошибочность решения языковых задач и построения определенных синтаксических конструкций в упражнениях (составление словосочетаний с главным словом глаголом, существительным, числительным; определение синтаксической связи между компонентами словосочетания; разграничение словосочетания, слова и предложения и

другие), а также в ситуациях поиска знаний по русскому языку, естественных или специально созданных.

Уровень сформированности регулятивных действий оценивался с помощью методики Г.В. Репкиной и Е.В. Заики и «Пробы на внимание» П.Я. Гальперина, С.Л. Кабыльницкой. Для диагностики детей использовался метод тестирования, включающий оценочные критерии:

- способность к целеполаганию (умение принимать, сохранять цели и следовать им в учебной деятельности);
- способность к контролю (умение контролировать процесс и результаты своей деятельности);
- способность к оценке (умение адекватно воспринимать оценки и отметки).

Выявленный нами недостаточный уровень сформированности регулятивных действий свидетельствует о необходимости проведения работы по оптимизации процесса формирования регулятивных действий у учащихся, поскольку современная система оценивания должна позволять осуществлять информативную и регулирующую обратную связь, стимулировать учение, отмечать даже незначительные продвижения учащихся, ориентировать ученика на успех.

В качестве основных образовательных технологий, направленных на формирование регулятивных УУД, выступают проблемный метод обучения, диалоговые технологии, практическая направленность уроков и занятий, что позволяет учителю создать условия для формирования у детей самостоятельности выбора действия, способа добывания информации, самоконтроля, адекватной самооценки, умения сотрудничать. Средствами формирования регулятивных УУД служат технологии продуктивного чтения, проблемно-диалогическая технология, технология оценивания образовательных достижений (учебных успехов). Но особое значение в развитии регулятивных УУД имеет систематическая практика по работе с

типовыми заданиями (задачами), направленными на актуализацию регулятивных действий.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Асмолов, А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека /А.Г. Асмолов-М.: Академия, 2010. - 448 с.
2. Асмолов, А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия: от действия к мысли/Асмолов А.Г. - М.: «Просвещение» - 2011. - с.152.
3. Бабайцева, В.В. Русский язык. Синтаксис и пунктуация: учебник для пед. вузов /В.В. Бабайцева – М.: Просвещение, 2006. – 346с.
4. Белошапкова, В.А. Современный русский язык. Синтаксис: уч. пособие / В.А. Белошапкова – М.: «Наука», 2004. – 412с.
5. Блонский, П.П. Психология младшего школьника: Избранные психологические труды. – М.- Воронеж: Институт практической психологии; МОДЭК, 1997. – 575 с.
6. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Педагогика, 2007. – 326 с.
7. Брославская, Т. Л. Формирование и развитие регулятивных УУД у обучающихся на уроках русского языка /Т.Л. Брославская//Молодой ученый. -2015. - №13- С. 605-608.
8. Виноградов, В.В. Основные вопросы синтаксиса предложения. //Избр. труды: Исследования по русской грамматике. – М., 1975.
9. Вопросы общей детской психологии /под ред. Б.Г. Ананьева. – М.: Просвещение, 2004. – 132 с.
10. Гальперин, П.Я. Лекции по психологии: Учебное пособие /П.Я. Гальперин – М.: КДУ, 2007. – 400 с.
11. Грамматика современного русского литературного языка АН СССР /Под ред. Н.Ю. Шведовой – М., 1970
12. Деятельность учителя по формированию учебных универсальных действий. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: irzhi.ru/teachers/fgos-poouuid (1 декабря 2013).

13. Захарова, А.В. Исследования самооценки младшего школьника в учебной деятельности /А.В. Захарова // Вопросы психологии. – 1980. - №4. – С.15-20.
14. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя /А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др. / Под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2008. – 151 с.
15. Купалова, А.С. Словосочетание и предложение в школьном курсе синтаксиса /А.В. Купалова - М.: Просвещение, 1974. - 134с.
16. Лебединцев, В.Б. Разработка программы формирования универсальных учебных действий у обучающихся /В.Б.Лебединцев //Управление начальной школой. - 2012. - № 4. – С. 19-21.
17. Леонтьев, А.А. Что такое деятельностный подход в образовании? /А.А. Леонтьев // Начальная школа плюс ДО и После. – 2001. – № 1. – С. 3-6.
18. Липкина А.И. Самооценка школьника. – М.: Инфра-М, 2003. – 124 с.
19. Луцык, О.В. Портфолио как средство развития универсальных учебных действий младших школьников [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/563542/>
20. Любич, А.В. Формирование универсальных учебных действий у обучающихся на уроках в начальной школе. – 2009 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: imcnkr.ucoz.ru/rmoelan/ljubich_a.v-formirovanie (7 декабря 2013).
21. Мамоджанова, А.К. Возрастные особенности формирования компонентов регулятивных УУД у младших школьников/А.К. Мамоджанова //Современная наука: Актуальные проблемы теории и практики. – 2013. - № 7-8. – С.32-35.
22. Маркова, А.К. Формирование мотиваций учения: Кн. для учителя /А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
23. Матюхина, М.В. Психология младшего школьника. - М.: Просвещение, 2000. –127 с.

24. Михеева, Ю.В. Урок. В чём суть изменений с введением ФГОС начального общего образования /Ю.В. Михеева // Науч. - практ. жур. «Академический вестник» / Мин. обр. МО ЦКО АСОУ. – 2011. – Вып. 1(3). – С. 46-54.
25. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие /Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; Под ред. Е.С. Полат. – М.: Изд. центр «Академия», 2000. – 272 с.
26. Огурцова, М.Э. Формирование регулятивных универсальных учебных действий в начальной школе /М.Э. Огурцова //Научное сообщество студентов XXI столетия. ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ: сб. ст. по мат. XXX междунар. студ. науч.-практ. конф. № 3(30). URL: [http://sibac.info/archive/guman/3\(30\).pdf](http://sibac.info/archive/guman/3(30).pdf).
27. Осипова, Н.В. Показатели сформированности универсальных учебных действий обучающихся / Н.В. Осипова // Управление начальной школой. - 2010. -№ 10. - С. 26-33.
28. 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.
29. Педагогика / Под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Российское педагогическое агентство, 1995. – 215 с.
30. Петерсон, Л.Г. Программа надпредметного курса «Мир деятельности» по формированию общеучебных организационно-рефлексивных умений у учащихся 1-4 классов общеобразовательной начальной школы. – М.: УМЦ «Школа 2000...», 2009. – 40 с.
31. Петрова, И.В. Средства и методы формирования универсальных учебных действий младшего школьника /И.В. Петрова // Молодой ученый. – 2011. – №5. – С. 151-155.

32. Пешковский, А.М. Русский синтаксис в научном освещении. /А.М. Пешковский – М.: «Академия», 2000.
33. Программа формирования универсальных учебных действий. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [school12.nichost.ru>index.php/2011-03-10-10-28-14](http://school12.nichost.ru/index.php/2011-03-10-10-28-14) (6 декабря 2013) .
34. Процесс формирования универсальных учебных действий в проектном обучении [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [rusnauka.com>3>ANR>2012/Pedagogica/4>99829.doc.htm](http://rusnauka.com/3>ANR>2012/Pedagogica/4>99829.doc.htm) (16 декабря 2012).
35. Регулятивные универсальные учебные действия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: mms.kuybyu.edu.54.ru>DswMedia/regulyativnyieud.doc (14 декабря 2013).
36. Репкин, Г.В. Оценка уровня сформированности учебной деятельности. В помощь учителю начальных классов/Г.В. Репкин, О.М. Заика – Томск: Пеленг, 1993. – 61 с.
37. Росина, Н.Л. Формирование саморегуляции у младших школьников в учебной деятельности /Н.Л. Росина // Начальное образование. – 1998. - №4. – С.20-24.
38. Рубаева, А.А. Изучение синтаксических понятий в школе: словосочетание и предикативный центр предложения /А.А. Рубаева //Филологические науки. – 2011.- № 2. – С.54-61.
39. Русский язык: учебник для учащихся 3 класса общеобразовательных учреждений В 2ч. – Ч.1./ С.В. Иванов и др.. – М.: Вентана-Граф, 2014.- 160 с.
40. Русский язык: учебник для учащихся 3 класса общеобразовательных учреждений В 2 ч. – Ч. 2 / С.В. Иванов и др.. - М.: Вентана-Граф, 2014. - 160 с.
41. Русский язык: Учебник для учащихся 4 класса четырехлетней начальной школы: В 2 ч. Ч.1. /С.В. Иванов, М.И. Кузнецова и др. – М.: Вентана-Граф, 2015.- 144 с.

42. Русский язык: Учебник для учащихся 4 класса общеобразовательной начальной школы: В 2 ч. Ч.2. /С.В. Иванов и др. – М.: Вентана-Граф, 2015.- 144 с.
43. Салмина, Н.Г. Психологическая диагностика развития младшего школьника. [Электронный ресурс]. – 2006. – Режим доступа: twirpx.com > Филимоновао.г. (18 декабря 2012).
44. Сборник программ четырехлетней начальной школы («Начальная школа XXI века») / Под ред. проф. Н.Ф. Виноградовой. – М.: Вентана -Граф, 2014. – 82 с.
45. Сивова, И.С. Развитие целеполагания младших школьников в учебной деятельности: автореф. дис.... канд. псих.наук. – Волгоград, 1999. – 24с.
46. Сиротюк, А.Л. Обучение детей с учетом психофизиологии: практическое руководство учителей и родителей. – М.: ТЦ «Сфера», 2000. – С.176.
47. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М.: Просвещение, 2010. – 32 с.
48. Фомичева, Г.А. Работа над словосочетанием и предложением в начальных классах /Г.А. Фомичёва - М.: Просвещение, 1981.- 134с.
49. Фомичёва, Г.А. О формировании синтаксического строя речи младших школьников /Г.А. Фомичёва //Начальная школа. – 2001. - №1. – С. 15-29.
50. Цукерман, Г.А. Как младшие школьники учатся учиться. – М.: Эксперимент. 2000.
51. Чошанов, М.А. Школьная оценка: старые проблемы и новые перспективы / М.А. Чошанов // Педагогика. – 2000. - №10. – С.68-74.
52. Шадриков, В.Д. Психология деятельности и способности человека: Учеб.пособие для вузов. – М.: Логос, 1996. – 318 с.
53. Эльконин, Д.Б. Психологическое развитие в детских возрастах / Д.Б. Эльконин. – М.: Институт практической психологии; Воронеж : НПО «Модек». – 1995. – 342 с.
54. Эльконин, Д.Б. Психология обучения младшего школьника. – М.: Владос, 2004. – 380 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Методика оценки уровня сформированности учебной деятельности (Авторы Г.В. Репкина, Е.В. Заика)

Цель: оценка уровня сформированности компонентов учебной деятельности

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

Форма проведения: индивидуально

Теоретическое обоснование: Структурные компоненты учебной деятельности:

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

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

- 1) изучив качественные характеристики уровней компонентов, использовать их как непосредственную основу для обобщения и оценки учебной деятельности каждого ученика;
- 2) использовать в качестве промежуточного средства оценки специальный набор вопросов (даётся в качестве дополнения к описаниям уровней) и делать выводы по содержанию ответов на них.

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

Таблица 1а.

Характеристика сформированности компонентов учебной деятельности
Учащихся 4 класса 15 школы города Стрый Оскол
_____ на _____ (дата составления таблицы)

Фамилия, имя	Компоненты учебной деятельности				
	Учебный интерес	Целеполагание	Учебные действия	Контроль	Оценка

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

ученика, и выставляет в таблице 1 а. соответствующий балл.

С целью повышения точности выставляемых оценок надо иметь в виду некоторые общие положения:

1. Описанные уровни сформированности компонентов учебной деятельности в чистом виде встречаются далеко не всегда. Следует ориентироваться на наиболее существенные особенности проявлений каждого из компонентов в учебных ситуациях разного типа (классная работа, домашняя работа, контрольные задания и пр.).

2. В характеристике более высокого уровня сформированности у каждого из компонентов могут сохраняться какие-то свойства, проявившиеся ранее. В связи с этим надо учесть, что отдельно взятый сам по себе признак редко означает, что данный уровень достигнут. Его непременно надо соотнести с другими признаками и наиболее внимательно изучить описание того уровня, где он выступает как новое качество в развитии.

3. Характеристики компонентов учебной деятельности могут проявляться в разных учебных ситуациях, однако, не все учебные ситуации равноценны при диагностике: наиболее информативным и диагностически более точным является поведение ученика в процессе принятия и решения учебной задачи, когда на первом уровне оказываются способы действий и их соответствие условиям задачи.

4. Выявление некоторых проявлений уровня сформированности компонентов учебной деятельности часто трудно осуществимо без создания учителем специальных условий в учебной работе с учениками. Назовём несколько таких условий:

а) Организация учебной работы так, чтобы она требовала сотрудничества с учителем, в процессе которого ученику могла быть оказана помощь в той или иной форме (вопросы по планам действий, по некоторым особенностям выполнения действия; косвенные подсказки, введение дополнительных условий, предложения разного вида и т.п.), и помощь оказывалась бы до тех пор, пока ученик не смог бы решить эту задачу.

б) Введение новой задачи, которая по отдельным внешним признакам напоминает уже известную ученику, но по существу отличается от задач ранее усвоенных:

в) На всех этапах работы очень важно систематически ставить перед учеником различные вопросы, требующие от него уточнения того, что он должен сделать, что делает, что сделал, что должен узнать, что узнал, что нового в задаче или его действиях, какие причины мешают решить задачу, как преодолены возникшие затруднения и т.п. Содержание этих ответов позволяет судить о степени осознанности учеником и стоящих целей, и своих действий, и своих возможностей действовать и вносить какие-либо коррективы.

5. Оценивая компоненты учебной деятельности, следует иметь в виду, что при этом можно опираться на два центральных критерия:

а) по наиболее типичным, часто проявляющимся особенностям

поведения и эмоциональных реакций ученика;

б) по максимальным возможностям, доступным ученику, хотя они могут проявляться изредка. В таких случаях следует учитывать максимально доступные качества деятельности, при этом в одних случаях именно в эту сторону нужно повысить балл при оценке уровня, если данное отдельное качество не вызывает сомнения и не противоречит структурным компонентам данного уровня; либо, напротив, обнаруживая не один, а несколько признаков нового уровня, видит их неустойчивость и тогда ставит оценку так: 4(3).

6. Следует иметь в виду, что психическое развитие является процессом динамичным, идущим к тому же не только по прямой линии, все эти проявления, даже едва наметившиеся, особенно в самое последнее время, предшествующее проведению диагностики, надо каким-либо образом фиксировать (или по выше предложенному варианту выставления двойной оценки, или использовать примечания, куда вписывать словесные формулировки обнаруженной дисгармонии или признаков резкого скачка вверх, едваподкреплённого в текущей учебной работе).

7. Описанные выше уровни сформированности основных компонентов учебной деятельности не следует соотносить с учебными оценками в виде отметок. Дело в том, что у "отличника" или "хорошиста", имеющего систематически хорошие отметки, уровень сформированности отдельных компонентов может быть невысок. Так, у него может быть резкий разрыв между его работой в условиях стандартных, типичных задач и действиями в случае неожиданного для него изменения их условий: учитель часто думает, что он "просто растерялся", а на самом деле речь идёт о недостатках целеполагания.

8. В ряде случаев оценка уровня сформированности учебной деятельности не может быть выполнена с "одного захода" (особенно при первых попытках), поскольку у учителя не всегда есть арсенал необходимых наблюдений. Если трудности возникают только по отношению к отдельным ученикам, целесообразно поработать с ними над новым и старым учебным материалом индивидуально. В ряде случаев нужна консультация психолога. Некоторым учителям помогает периодическое ведение дневника, куда записываются накапливаемые наблюдения, проблемы, варианты их решения как с классом в целом, так и с отдельными учениками.

При любых условиях развитие учеников идёт неравномерно, и у каждого из них не будет одинакового уровня по всем компонентам, и у разных учеников эти "профили" (т.е. картина по всем компонентам) будут разные.

Опросник
Часть А (основная)

№	Вопросы	Варианты ответов
1.	Как ученик реагирует на новый фактический материал (конкретные сведения, факты, слова и пр.)	а) безразлично б) эмоционально
2.	Как ученик включается в выполнение новых практических заданий, в решение новых задач на применение хорошо известного способа	а) неохотно, безразлично б) охотно
3.	Отвлекается ли ученик при выполнении новых практических заданий?	а) очень легко б) работает сосредоточенно
4.	Задаёт ли ученик вопросы по новому фактическому материалу?	а) нет б) задаёт
5.	Как относится к ответам учителя на свои вопросы (или на вопросы других учеников)?	а) удовлетворяет любой ответ б) добивается содержательного ответа
6.	Стремится ли ученик к самостоятельному выполнению практических заданий?	а) нет, охотно прибегает к внешней помощи б) да
7.	Как ученик реагирует на новый творческий материал (выявление существенных признаков понятий, способов действия)?	а) безразлично б) эмоционально
8.	Задаёт ли ученик вопросы по новому теоретическому материалу?	а) нет (почти никогда) б) задаёт
9.	Как ученик реагирует на факт самостоятельного решения им задачи?	а) безразлично б) эмоционально
10.	Стремится ли отвечать на вопросы по новому теоретическому материалу?	а) нет б) да
11.	Бывает ли, чтобы вопросы ученика по новому материалу выходили за пределы темы?	а) нет б) да
12.	Пытается ли ученик делать самостоятельные выводы из нового материала?	а) нет б) да
13.	Проявляет ли ученик стремление систематически получать новую информацию вне школы и учебников (читает дополнительную литературу, посещает кружок и т.д.)?	а) нет (изредка) б) да
14.	Может ли ученик правильно ответить на вопрос «Что нужно узнать?» до решения	а) нет б) да

	задачи?	
15.	Может ли ученик ответить на вопросы: 'Что ты должен был узнать?' и «Что узнал нового?» - после решения задачи?	а) нет б) да
16.	Различает ли ученик задачи, требующие разных способов решения, если они внешне сходны (по сюжету, формулировке элементов условия)?	а) нет б) да
17.	Как ученик включается в решение новой теоретической задачи (выделение новых понятий, их свойств, следствий и т.п.)?	а) не включается б) включается, но затем теряет ее основную цель, сводит ее лишь к результату в) включается, сохраняя все существенное содержание цели
18.	Может ли ученик, решив теоретическую задачу, дать содержательное обоснование способов действия?	а) нет б) да
19.	Решив теоретическую задачу, может ли ученик объяснить связь ее способа с уже известным ему?	а) нет б) да
20.	Решив теоретическую задачу, пытается ли ученик ставить сам новые задачи, вытекающие из данного способа (принципа)?	а) нет б) да
21.	На что направлена основная активность ученика при решении новых задач?	а) на копирование действий (указаний) других (учителя, учеников) б) самостоятельный поиск решения
22.	Может ли ученик самостоятельно рассказать о своих действиях, решив задачу?	а) нет б) да
23.	Может ли ученик решить новую задачу самостоятельно?	а) нет б) да
24.	Пытается ли ученик при решении новой задачи использовать уже известные ему способы?	а) нет б) да, чаще всего неправильно, не вносит изменений в) да (с учетом изменений в условиях)
25.	Если ученик использует для решения какой-	а) нет

	либо способ, непригодный для данной задачи, может ли он без помощи учителя обнаружить свою ошибку?	б) да
26.	Может ли ученик внести изменения в усвоенный ранее способ действий в соответствии с условиями новой задачи?	а) нет б) только с помощью в) пытается сделать сам, но не может г) может самостоятельно
27.	Может ли ученик после неудачных попыток решить задачу правильно, объяснить причину неудач?	а) практически нет б) может
28.	Умеет ли ученик на каком-то этапе изучения материала при введении новых способов действия увидеть его принципиальную общность с известными ему ранее, и выделить этот принцип?	а) нет б) да
29.	Допускает ли ученик при решении знакомых задач одни и те же ошибки?	а) да б) иногда в) нет
30.	Может ли ученик при решении знакомых задач самостоятельно найти и исправить допущенную ошибку?	а) нет б) в некоторых случаях в) нет
31.	Умеет ли ученик правильно объяснить ошибку на изученное правило, на применение известного способа?	а) нет б) да
32.	Как поступает ученик, если ему показывают на наличие ошибки (учитель, ученики или родители)?	а) не критически исправляет б) исправляет после того, как поймет основание критики
33.	Если ученик применяет для решения задачи способ, приводящий к ошибкам, может ли ученик обнаружить, что причиной ошибки является именно этот способ?	а) нет б) только с помощью в) может самостоятельно
34.	Может ли ученик дать объяснение причинам таких ошибок (соотнести способы действий, обосновать пригодность одного и непригодность другого)?	а) нет б) да
35.	Как ученик обосновывает правильность выполнения заданий, решения задач, если не допускает ошибок?	а) не обосновывает б) ссылается на свои отметки, слова учителя в) ссылается на образец, правило, схему г) выделяет

		содержательную связь между условиями (особенностями задачи и своими действиями)
36.	Как относится ученик к критике своих действий, решений, знаний со стороны учителя (учеников)?	а) безразлично б) эмоционально, но без попыток учета степени справедливости критики в) стремится разобраться в основании критики
37.	Может ли ученик оценить свои возможности решать новую (еще не разобранный с учителем) задачу?	а) нет (или учитывает лишь случайные признаки задачи) б) оценивает, ссылаясь на свои удачи (неудачи) в прошлом опыте в) ссылается на известное правило (сходных по типу задач) г) может, если с помощью учителя увидит возможность перестройки известного ему способа д) может самостоятельно (учитывая все условия задачи и своих действий)

Часть Б (дополнительная)

№	Вопросы (утверждения)	Варианты ответов
1.	Абсолютно безразличное отношение к новому фактическому материалу ученик проявляет	а) часто (или почти всегда) б) редко (или никогда)
2.	В выполнение новых практических задач ученик включается с неохотой (или безразлично)	а) часто б) редко
3.	При выполнении новых практических задач ученик отвлекается	а) часто б) редко
4.	Ученик задает вопросы по новому фактическому материалу	а) никогда (редко) б) часто
5.	Задав вопрос, ученик удовлетворяется	а) всегда

	любым ответом (даже бессодержательным или не относящимся к заданному им вопросу)	б) редко
6.	При решении практических задач ученик легко отказывается от попыток самостоятельного действия (прибегает к помощи или бросает)	а) часто б) редко
7.	На новый теоретический материал ученик дает абсолютно безразличную реакцию	а) часто (всегда) б) редко (никогда)
8.	По новому теоретическому материалу ученик задает вопросы	а) никогда (редко) б) часто
9.	Успешно решив задачу, ученик выражает удовольствие (радость)	а) редко б) часто
10.	Ученик стремится отвечать по новому теоретическому материалу	а) никогда б) иногда (часто)
11.	Вопросы, задаваемые учеником по новому теоретическому материалу, выходят за пределы темы, обнаруживая его размышления	а) никогда б) иногда (часто)
12.	Делать самостоятельные выводы из нового материала ученик пытается	а) никогда б) иногда (часто)
13.	Ученик обнаруживает стремление получать новую информацию за пределами уроков путем чтения дополнительной литературы и др.	а) никогда (редко) б) часто (систематически)
14.	Ученик может правильно отвечать на вопрос «Что нужно сделать?» до решения задачи	а) никогда (изредка) б) часто (всегда)
15.	Ученик может ответить на вопросы «Что ты должен был узнать?» или «Что узнал нового?» после решения задачи	а) никогда (изредка) б) часто (всегда)
16.	Ученик путает (не различает) практические задачи, сходные внешне (по сюжету, формулировке), но требующие разных способов	а) часто б) редко (никогда)
17.	Включаясь в решение теоретической задачи, ученик в процессе решения подменяют ее задачей получения конкретного результата, т.е. задачей практической	а) всегда (часто) б) редко (никогда)
18.	Включаясь в решение теоретической задачи, ученик стремится обнаружить общий принцип действия в задачах данного класса	а) никогда (изредка) б) часто (всегда)

19.	Решив теоретическую задачу, ученик может дать содержательное обоснование способа	а) никогда (изредка) б) часто (всегда)
20.	Решив теоретическую задачу, ученик пытается на ее основе сформулировать новые задачи	а) никогда (изредка) б) часто (всегда)
21.	При решении новой задачи ученик ограничивается механическим копированием действий учителя или других учеников	а) часто (всегда) б) никогда (редко)
22.	После решения задачи может рассказать о способах своих действий	а) никогда (редко) б) часто (всегда)
23.	Решить новую задачу ученик самостоятельно не может, нужна помощь учителя	а) всегда (часто) б) это очень редко (никогда не бывает)
24.	При решении новой задачи ученик использует знакомый способ, ориентируясь на внешнее сходство с усвоенными задачами (не видит новизны задачи, не принимает косвенных подсказок)	а) часто, при этом не обнаруживает его непригодность б) часто, но может увидеть про-5лему в) почти никогда
25.	В случае несоответствия условиям задачи применяемого для решения задачи способа ученик может сам обнаружить это несоответствие	а) почти никогда б) практически всегда
26.	Ученик может перестроить усвоенный ранее способ действия в соответствии с условиями новой задачи	а) никогда б) может с помощью в) пытается самостоятельно, но не всегда может без помощи довести до конца г) часто делает это самостоятельно
27.	После неудачных попыток решить задачу ученик может правильно объяснить причину затруднений	а) почти никогда б) практически всегда
28.	Ученик умеет находить общий принцип построения действий, соотнеся усвоенные ранее способы с новыми, найденными при введении новых условий	а) никогда б) иногда (чаще - при некоторой помощи) в) часто (всегда)
29.	При решении знакомых задач ученик допускает одни и те же ошибки	а) часто (всегда) б) иногда в) почти никогда (в отдельных случаях)

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

Оценка уровня сформированности компонентов учебной деятельности по опроснику

Инструкция:

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

При ответах на вопросы придерживайтесь следующих правил:

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

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

3. Старайтесь характеризовать особенности учебной деятельности по состоянию на данный момент учебного процесса, а не по состоянию на полгода или год назад, ибо за это время учебная деятельность могла претерпеть существенные изменения.

Для проведения работы необходимо:

а) зафиксировать все ответы по каждому ученику в специальной таблице, составленной таким образом, что против фамилии каждого ученика вы последовательно пишете выбранный Вами ответ (например, 1б, 2б, 3а и т.д.);

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

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

Обработка результатов:

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

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

Компоненты учебной деятельности	Уровни	Индексы ответов	
		Часть А	Часть Б
Учебно-познавательный интерес	1	1а, 2а, 4а	1а, 2а, 4а
	2	1б 2б 4б 5а	4б, 5а
	3	6а, 7б, 8а	6а, 7б, 8б
	4	3б, 5б, 6б, 8б, 9б	3б, 5б, 6б, 9б
	5	3а, 10б, 11б, 12б,	10б 11а, 12а, 13а
	6	13а 12б 13б	12б 13б
Целеполагание	1	2а, 3а, 6а, 16а, 17а	2а, 3, 16а
	2	3б 16б 17б	16б
	3	6б 14б 18а	14б 17а, 19а
	4	15б 18б 17в, 19а	15б 18а, 19б
	5	19б 20а	20а
	6	20б	20б
Учебные действия	1	21 а, 22а	21 а, 22а
	2	23а, 24а	23а, 24а

	3	6б 14б 18а	21б, 24б 26б
	4	23б 24в, 25а,	27а
	5	26в,	23б, 24б 25а,
	6	27б	26в, 27б
		2б, 28а	26г, 28а
		28б	28б
Действие контроля	1	29а, 30а	29а, 30а
	2	29б, 30б, 31 а	29б, 31б, 32а
	3	29в, 31б, 32б	29в, 31б, 32а
	4	30в, 33а, 34а	30в, 33а, 34а
	5	33б, 34б	33б, 34б
	6	33в	33в
Действие оценки	1	35а, 36а	35а, 36а
	2	35б, 35в, 36б	35б, 35в, 36б
	3	35г, 36в, 37б	35г, 36в, 37б
	4	37в	37в
	5	37г	37г
	6	37д	37д

Интерпретация результатов:

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

Проба на внимание (П. Я. Гальперин и С. Л. Кабыльницкая)

Цель: выявление уровня сформированности внимания и самоконтроля.

Оцениваемые УУД: регулятивное действие контроля;

Возраст: ступень начального образования (10,5 – 11 лет).

Форма и ситуация оценивания: фронтальный письменный опрос.

Внимание как идеальная, сокращенная автоматизированная форма контроля (П.Я.Гальперин). В исследованиях П.Я.Гальперина и С.Л. Кабыльницкой было показано, что сензитивным периодом для формирования внимания является 3 класс, поскольку дети уже владеют навыками учебной работы, а ошибки по невниманию еще не приобрели обобщенного характера.

Инструкция: «Прочитай этот текст. Проверь его. Если найдешь в нем ошибки (в том числе и смысловые), исправь их карандашом или ручкой».

Исследователь фиксирует время работы с текстом, особенности поведения ребенка (уверенно ли работает, сколько раз проверяет текст, читает про себя или вслух и прочее).

Для нахождения и исправления ошибок не требуется знания правил, но необходимы внимательность и самоконтроль. Текст содержит 10 ошибок.

Текст 1

Стары лебеди склонили перед ним гордые шеи. Взрослые и дети толпились на берегу. Внизу над ними расстилалась ледяная пустыня. В отфет я кивал ему рукой. Солнце дохотило до верхушек деревьев и тряталось за ними. Сорняки живучи и плодовиты. Я уже заснул, когда кто-то окликнул меня. На столе лежала карта на шего города. Самолет сюда, чтобы помочь людям. Скоро удалось мне на машине.

Текст 2

На Крайним Юге не росли овощи, а теперь растут. В огороде выросли много моркови. Под Москвой не разводили, а теперь разводят. Бешал Ваня по полю, да вдруг остановился. Грчивют гнёзда на деревьях. На повогодней ёлке висело много икрушек. Грачи для птенцов червей на поляне. Охотник вечером с охоты. В тегради Раи хорошие отметки. Нашкольной площадке играли дети. Мальчик мчался на лошади. В траве стречет кузнечик. Зимой цвела в саду яблоня.

Критерии оценивания:

Подсчитывается количество пропущенных ошибок. Исследователь должен обратить внимание на качество пропущенных ошибок: пропуск слов в предложении, букв в слове, подмена букв, слитное написание слова с предлогом, смысловых ошибок или др.

Уровни сформированности внимания:

- 0 - 2 — высокий уровень внимания,
- 3 - 4 — средний уровень внимания,
- более 5 - низкий уровень внимания.

ТИПОВЫЕ ЗАДАНИЯ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ РЕГУЛЯТИВНЫХ УУД

Показатели (характеристики) планируемых результатов	Типовые задачи (задания)
Целеполагание: умеет формулировать и удерживать учебную задачу.	Регулятивные целеполагания предполагают установление связи между содержанием учебного материала и целью его предоставления, выполнением заданий (ответ на вопрос «Для чего необходимо знать (уметь)?»)
Планирование: умеет выполнять инструкции, точно следовать образцу и простейшим алгоритмам; самостоятельно устанавливать последовательность действий для решения учебной задачи.	Регулятивные планирования. Эта группа типовых задач предполагает установление взаимосвязи между элементами (объектами) и определение последовательности при осуществлении практической задачи. Например, определить «Что сначала делал герой, что потом?», «Как это делать?», «Что и как нужно было сделать герою, чтобы получился правильный результат?»
Осуществление учебных действий: выполняет учебные действия в различных формах; с помощью речи регулирует свои действия	Регулятивные осуществления учебных действий. предусматривают установление обучающимися связи между заданным условием и применением определённой формы для выполнения задания. Эта группа задач предполагают выполнение заданий «Напиши по памяти...», «Прочитай вслух...», «Прочитай про себя...»
Прогнозирование: может предвосхитить результат своей деятельности; может определить возможный вариант ответа, уровень усвоения знаний.	Регулятивные прогнозирования направлены на предвосхищение результата с учётом имеющихся знаний, а также на выявление и прогнозирование причин трудностей. К этой группе принадлежат задачи с недостающими и лишними данными, а также ответы на вопросы «Как думаешь, какой результат

	может получиться?», «Как думаешь, достаточно знать... для выполнения задания?», «Какие трудности могут возникнуть и почему?»
<p>Контроль и самоконтроль: умеет осуществлять пошаговый контроль выполнения действия, контроль за результатом работы по установленным правилам, установленному образцу.</p>	<p>Регулятивные контроля и самоконтроля. Эта группа типовых задач направлена на применение различных способов осуществления контроля за деятельностью своей и товарищей. Задания типа «Герой сказал... Проверь: прав ли он?», «Кто из героев правильно...?», «Такой ли получен результат, как в образце?», «Правильно ли это делается?»; «Сможешь доказать?...», «Поменяйтесь тетрадями, проверьте работу друг у друга», «Проверь по словарю...», «Проверь вывод по...»</p>
<p>Коррекция: вносит необходимые дополнения и изменения в план, способ и результат действия на основе его оценки и учёта сделанных ошибок; адекватно воспринимает предложения взрослых и товарищей по исправлению допущенных ошибок.</p>	<p>Регулятивные коррекции нацелены на осуществление помощи сквозным героям в исправлении ошибок в их действиях, результатах действий, а также работа с деформированными предложениями, текстами, установление правильного порядка в следовании событий историй, явлений и т.д. Типовые задания «Помоги герою исправить ошибки», «Установи правильный порядок предложений в тексте», «Помоги восстановить правильный порядок событий сказки...»</p>
<p>Оценка: умеет определить качество и уровень работы, знаний; понимает, что усвоено, а что ещё нужно усвоить; устанавливает соответствие полученного результата поставленной цели; соотносит правильность выбора, планирования, выполнения и результата действия с требованиями конкретной задачи.</p>	<p>Регулятивные оценки направлены на осуществление адекватной полученному результату оценки и самооценки деятельности, а также процесса выполнения задания. Ученикам предлагается по уже готовым критериям или выработанным в совместной деятельности с учителем оценить результат деятельности или процесс его выполнения.</p>

	<p>Это такие типовые задачи, как то «Герои выполнили задание. Оцени их работу...», «Правильно ли оценил выполнение своего задания герой?..», «По каким критериям герои оценивали свою работу?»</p>
<p>Саморегуляция: способен сконцентрировать волю для преодоления интеллектуальных затруднений и физических препятствий; может стабилизировать своё эмоциональное состояние для решения различных задач.</p>	<p>Регулятивные саморегуляции. Эти типовые задания основываются на познавательном интересе обучающихся (например, «Ты сможешь прочитать зашифрованное слово (дойти до вершины горы), выполнив ряд заданий»), а также на тренинговых упражнениях психологического характера (например, установка «Раз, два, три – слушай и смотри! Три, два, раз – мы начнём сейчас!»), дыхательной гимнастике.</p>

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Возможные методы, приемы и задания, направленные на формирование универсальных УУД

Метод пяти пальцев

- **М** (мизинец) – мыслительный процесс. Какие знания, опыт получил?
- **Б** (безымянный) – близость цели. Что я сегодня делал и чего достиг?

- С (средний) – состояние духа. Каким было сегодня мое преобладающее настроение, состояние духа?
- У (указательный) – услуга, помощь, Чем я сегодня помог, чем порадовал, чему поспособствовал?
- Б (большой) – бодрость, физическая форма. Каким было мое физическое состояние сегодня? Что я сделал для своего здоровья?

Вопросы для учащегося:

- Какова цель выполнения задания?
- Какими имеющимися умениями сегодня воспользовался?
- Какие задания показались трудными? Чем вызваны эти затруднения?
- Что ты делал, чтобы преодолеть затруднения?
- Какие новые умения появились?

Выбери утверждение:

- Все понял, могу помочь другим.
- Все понял.
- Могу, но нужна помощь.
- Ничего не понял.

Неоконченные предложения (задание для самоанализа учащегося):

- Выполнение этой работы мне понравилось (не понравилось) потому, что _____
 - наиболее трудным мне показалось _____
 - Я думаю, это потому, что _____
 - Самым интересным было _____
- Если бы я еще раз выполнял эту работу, то я бы сделал следующее: _____
- Если бы я еще раз выполнял эту работу, то я бы по-другому сделал следующее: _____
 - Я бы хотел попросить своего учителя _____

Прием «Дневник»

Детям предлагается записать ключевые слова по теме, которую предстоит изучать на уроке. Далее, используя вопросительные слова, ребятам необходимо сформулировать вопросы, сочетая элементы обеих колонок.

Вопросительные слова

Ключевые слова

Что

Какой

Чем отличается

Почему и т.д.

Прием “Подбор слов-ассоциаций”

Детям предлагается подобрать ряд слов-ассоциаций к слову по теме урока. Предложенное задание напрямую определяет для учащихся объект познания и требует актуализации имеющегося опыта на уровне общих представлений о понятии и эмоционального впечатления, которое вызывает этот объект у детей. Выявление ассоциаций необходимо для того, чтобы в ходе занятий дети смогли осознать ограниченность их знаний по данной теме и нацелиться на изучение новой темы.

Игровой прием “Как вы думаете?”

Игра осуществляется в следующем порядке:

1) в тетради вычерчивается таблица с тремя колонками – “никогда”, “иногда”, “всегда” или на доске вывешивается игровое поле с соответствующими разделами;

2) учащиеся получают карточки с информацией, каждая карточка может быть разного цвета;

3) учащиеся читают карточки и кладут их на определённое место, при этом может получиться, что одни и те же карточки окажутся в разных местах, каждый объясняет свой выбор, но разногласия остаются.

Далее работа на уроке организуется так, чтобы разрешить эти разногласия.

Прием «Создание графического образа объекта познания»

Учащихся просят нарисовать тот или иной объект, используя любые графические средства и способы. Демонстрация рисунков дает возможность задать детям ряд важных вопросов, которые помогут нацелить на изучение новой темы.

Прием “Верные и неверные утверждения”

Этот прием может быть началом урока. Учитель предлагает ряд утверждений по определенной теме. Учащиеся выбирают “верные” утверждения, полагаясь на собственный опыт или интуицию. В любом случае они настраиваются на изучение темы, выделяют ключевые моменты, а элемент соревнования позволяет удерживать внимание до конца урока. На стадии рефлексии возвращаемся к этому приему, чтобы выяснить, какие из утверждений были верными.

Прием “Лови ошибку”

Учитель заранее подготавливает текст, содержащий ошибочную информацию, и предлагает учащимся выявить допущенные ошибки.

Важно, чтобы задание содержало в себе ошибки 2 уровней:

- явные, которые достаточно легко выявляются учащимися, исходя из их личного опыта и знаний;
- скрытые, которые можно установить, только изучив новый материал.

Учащиеся анализируют предложенный текст, пытаются выявить ошибки, аргументируют свои выводы. Затем изучают новый материал, после чего возвращаются к тексту и исправляют те ошибки, которые не удалось выявить в начале урока.

Прием “Пометки на полях”

Во время чтения учебного текста дается целевая установка: по ходу чтения статьи делать в тексте пометки.

Учителю необходимо предварительно определить текст или его фрагмент для чтения с пометками, напомнить правила расстановки маркировочных знаков, обозначить время, отведенное на работу, проверить работу.

Маркировочные пометки:

- Знаком “!” отмечают информацию, которая известна ученику.
- Знаком “?” отмечается то, что осталось непонятно и требует дополнительных сведений.

Данный прием требует от ученика активного и внимательного чтения. Использование маркировочных знаков помогает соотносить новую информацию с имеющимися представлениями.

Прием «Математические знаки»

Учащимся предъявляется какое-либо утверждение и предлагается выразить свое отношение к нему с помощью знаков препинания, математических знаков и т.п. выбор необходимо прокомментировать и сформулировать возникшие в этой связи вопросы.