**Статья по теме: Работа по ФГОС в начальных классах. Формирование УУД .**

Важнейшей задачей современной системы образования является формирование универсальных учебных действий, обеспечивающих школьникам умение учиться, способность к саморазвитию и самосовершенствованию. Все это достигается путем сознательного, активного присвоения учащимися социального опыта. При этом знания, умения и навыки (ЗУН) рассматриваются как производные от соответствующих видов целенаправленных действий, т. е. они формируются, применяются и сохраняются в тесной связи с активными действиями самих учащихся. Качество усвоения знаний определяется многообразием и характером видов универсальных действий.

В данной статье рассматриваются, как теоретические основы формирования УУД, так и ряд методических рекомендаций по практической реализации данного компонента ФГОС.

**Введение.**

Разработка концепции развития универсальных учебных действий в системе общего образования отвечает новым социальным запросам, отражающим переход России от индустриального к постиндустриальному информационному обществу, основанному на знаниях и высоком инновационном потенциале. Целью образования становится общекультурное, личностное и познавательное развитие учащихся, обеспечивающее такую ключевую компетенцию, как умение учиться.

Универсализация содержания общего образования в форме выделения неизменного фундаментального ядра общего образования включает совокупность наиболее существенных идей науки и культуры, а также концепцию развития универсальных учебных действий.

В связи с тем, что приоритетным направлением новых образовательных стандартов является реализация развивающего потенциала общего среднего образования, актуальной задачей становится обеспечение развития универсальных учебных действий как собственно психологической составляющей фундаментального ядра образования наряду с традиционным изложением предметного содержания конкретных дисциплин. Важнейшей задачей современной системы образования является формирование универсальных учебных действий, обеспечивающих школьникам умение учиться, способность к саморазвитию и самосовершенствованию. Все это достигается путем сознательного, активного присвоения учащимися социального опыта. При этом знания, умения и навыки (ЗУН) рассматриваются как производные от соответствующих видов целенаправленных действий, т. е. они формируются, применяются и сохраняются в тесной связи с активными действиями самих учащихся. Качество усвоения знаний определяется многообразием и характером видов универсальных действий.

Концепция развития универсальных учебных действий разработана на основе системно-деятельностного подхода (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, А.Г. Асмолов) Эта концепция в начальной школе призвана конкретизировать требования к результатам начального общего образования и дополнить традиционное содержание образовательно - воспитательных программ. Она необходима для планирования образовательного процесса в дошкольных образовательных учреждениях, начальной школе и обеспечения преемственности образования. Концепция должна стать основой для разработки учебных планов, программ, учебно-методических материалов и пособий в системе начального образования.

Актуальность концепции развития универсальных учебных действий для начального общего образования обусловлена следующими факторами:

— необходимостью ускоренного совершенствования образовательного пространства с целью оптимизации общекультурного, личностного и познавательного развития детей, создания условий для достижения успешности всеми учащимися;

— задачами формирования общекультурной и гражданской идентичности учащихся, обеспечивающих социальную консолидацию в условиях культурного, этнического и религиозного разнообразия российского общества. Уже к концу дошкольного возраста формируются основы мировосприятия ребенка, складывается система представлений о моральных нормах и правилах, обеспечивающих возможности моральной регуляции поведения и построения отношений между людьми, формируется Я-концепция, включая культурную и этническую самоидентификацию. Целенаправленное формирование общекультурной и гражданской идентичности личности выступает как актуальная задача воспитания ребенка уже на первых ступенях его включения в институты социализации;

— необходимостью сохранения единства образовательного пространства, преемственности ступеней образовательной системы. Актуальность проблемы обеспечения непрерывности образования в детском возрасте обусловлена возрастанием явлений школьной дезадаптации, причины, которой объясняются низким уровнем школьной зрелости, недостаточной психологической готовностью детей к школьному обучению, неудовлетворительным государственным и социальным контролем за ходом и динамикой психического развития детей. В связи со стихийностью и зачастую непрогнозируемостью результатов развития детей со всей остротой встает задача целенаправленного управляемого формирования системы универсальных учебных действий, обеспечивающих умение учиться;

— возрастанием требований к коммуникационному взаимодействию и толерантности членов поликультурного общества, степени ответственности и свободе личностного выбора, самоактуализации. Низкий уровень коммуникативной компетентности находит отражение в увеличении количества детей с высокой социальной и межличностной тревожностью. Все чаще наблюдаются случаи отвержения и травли детей одноклассниками, переживания одиночества, проявления враждебности и агрессии по отношению к сверстникам. Все это придает особую актуальность воспитанию умения сотрудничать и работать в группе, быть толерантным к разнообразным мнениям, уметь слушать и слышать партнера, свободно, четко и понятно излагать свою точку зрения на проблему.

Формирование способности и готовности учащихся реализовывать универсальные учебные действия позволит повысить эффективность образовательно-воспитательного процесса в начальной школе.

**4.1 Теоретические основы формирования у младших школьников регулятивных 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. В более узком (собственно психологическом) значении этот термин можно определить как совокупность способов действия учащегося (а также связанных с ними навыков учеб­ной работы), обеспечивающих самостоятельное усвоение но­вых знаний, формирование умений, включая организацию этого процесса.

Способность учащегося самостоятельно успешно усваивать новые знания, формировать умения и компетентности, вклю­чая самостоятельную организацию этого процесса, т. е. уме­ние учиться, обеспечивается тем, что универсальные учебные действия как обобщенные действия открывают учащимся воз­можность широкой ориентации, как в различных предметных областях, так и в строении самой учебной деятельности, включающей осознание ее целевой направленности, ценност­но-смысловых и операциональных характеристик. Таким об­разом, достижение умения учиться предполагает полноценное освоение школьниками всех компонентов учебной деятель­ности, включая: 1) познавательные и учебные *мотивы*; 2) учебную *цель*; 3) учебную *задачу*; 4) учебные *действия* и *операции* (ориентировка, преобразование материала, контроль и оценка). Умение учиться — существенный фактор повыше­ния эффективности освоения учащимися предметных знаний, формирования умений и компетенций, образа мира и ценно­стно-смысловых оснований личностного морального выбора.

Функции универсальных учебных действий:

* обеспечение возможностей учащегося самостоятельно осуществлять деятельность учения, ставить учебные цели, ис­кать и использовать необходимые средства и способы их дос­тижения, контролировать и оценивать процесс и результаты деятельности;
* создание условий для гармоничного развития личности и ее самореализации на основе готовности к непрерывному образованию; обеспечение успешного усвоения знаний, формирования умений, навыков и компетентностей в любой предметной области.

Универсальный характер учебных действий проявляется в том, что они носят надпредметный, метапредметный харак­тер; обеспечивают целостность общекультурного, личностно­го и познавательного развития и саморазвития личности; обеспечивают преемственность всех ступеней образовательно­го процесса; лежат в основе организации и регуляции любой деятельности учащегося независимо от ее специально-пред­метного содержания. Универсальные учебные действия обес­печивают этапы усвоения учебного содержания и формирова­ния психологических способностей учащегося.

Формирование умения учиться - задача всех ступеней школьного образования. Сущность современного обучения - в создании условий, при которых в процессе обучения ребёнок становится её субъектом, т.е. обучение ради самоизменения. Организация такой деятельности формирует у учащихся умение самостоятельно ставить перед собой учебные задачи; планировать учебную деятельность, выбирать соответствующие учебные действия для её реализации, осуществить контроль по ходу выполняемой работы и умение оценить полученные результаты. В традиции из целостной структуры учебной работы выпадают именно контроль и оценка со стороны ребёнка, они изымаются и присваиваются учителем, а ученик самоосвобождается от необходимости контролировать и оценивать. В связи с этим учебная работа ребёнка постепенно лишается собственно контролирующего и оценивающего компонентов и, следовательно, внутренней мотивирующей и направляющей основы.

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.

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 соотнесении 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);

— 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.

Начальное образование предполагает развитие способности учащегося к саморегуляции и принятие ответственности за свои поступки. В начальной школе можно выделить 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, непроизвольности;

— 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 со 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.

В рамках концепции развивающего обучения Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова показано значение оценки — ее мотивационный смысл, влияние на успешность становления и осуществления учебной деятельности, формирование самооценки учащегося. Учебное действие оценки становится основой для развития самооценки ребенка в том случае, если он усваивает способы оценки.

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 сведений учащемуся об успешности его учебной деятельности. Формирование оценки в учебной деятельности основано на анализе учащимся собственной деятельности, что наилучшим образом может быть организовано в учебном сотрудничестве со сверстниками.

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

В настоящее время широкое признание как действенная система формирования учебной и личностной самооценки получила безотметочная система оценивания знаний. Вместо отметки, выраженной количественно, используются содержательные четко дифференцированные оценки, основанные на однозначных критериях, благодаря которым могут быть выведены баллы для самостоятельных работ учащихся. При этом специально указывается, что разные виды деятельности — исполнительскую, поисковую, творческую — следует оценивать по-разному.

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;

— формирование у учащегося умения сотрудничать с учителем и самостоятельно вырабатывать и применять критерии дифференцированной оценки в учебной деятельности, включая умение проводить анализ причин неудач и выделять недостающие операции и условия, которые обеспечили бы успешное выполнение учебной задачи;

— организация учебного сотрудничества учителя с учеником, основанного на взаимном уважении, принятии, доверии, эмпатии и признании индивидуальности каждого ребенка.

Перечисленные условия организации действия оценки должны быть конкретизированы для различных учебных предметов. В начале освоения нового учебного содержания критерии оценки должны быть представлены в развернутом и максимально дифференцированном виде, а по мере усвоения обобщены.

Критериями сформированности у 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:

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.

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.

В формировании саморегуляции ученика большую роль играют речевые средства. По функциональному критерию различают коммуникативную, констатирующую, регулирующую, обобщающую речь. Особое значение имеет регулирующая речь. Она включает такие виды речи, как планирующая, стимулирующая, контролирующая, оценивающая и корректирующая.

Для развития регулирующей речи учащихся начальной школы необходимы 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;

— 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: внешнеречевое 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.

Таким образом, регулятивные универсальные учебные действияобеспечивают обучающимся организацию своей учебной деятельности.

К ним относятся:

* целеполагание как постановка учебной задачи на основе соотнесения того, что уже известно и усвоено учащимися, и того, что ещё 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;
* 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 коррективов в план и способ действия в случае расхождения эталона, реального действия и его результата с учётом оценки

этого результата самим обучающимся, учителем, товарищами;

* оценка — выделение и осознание обучающимся того,

что уже усвоено и что ещё нужно усвоить, осознание качества и уровня усвоения; оценка результатов работы;

* саморегуляция как способность к мобилизации сил и энергии, к волевому усилию (к выбору в ситуации мотивационного конфликта) и преодолению препятствий.

**4.2 Методические приемы формирования регулятивных УУД, как средства развития учебной самостоятельности.**

Цель данной работы: организовать целенаправленную работу по формированию у младших школьников регулятивных универсальных учебных действий, с целью развития у них учебной самостоятельности.

Данная методика формирования УУД разработана на основе осознанного овладения учащимися структурой учебной деятельности и опирается на этапы, выделенные в исследованиях Г.И.Вергелес. А так же на имеющиеся разработки методик формирования учебной самостоятельности.

Овладение каждым компонентом универсальных учебных действий осознавалось учащимися, как шаг к овладению обобщенными умениями.

Обучающий эксперимент строился с учетом следующих положений:

* Сделать процесс овладения умением субъективно значимым для учащихся.
* Формировать внутренний мотив достижения самостоятельных результатов в любой деятельности, в том числе и учебной.
* Воспитывать такие качества личности, как самостоятельность, активность, умение преодолевать трудности любого характера.
* Обеспечить осознанное овладение учащимися каждым компонентом структуры регулятивных УУД.
* Способствовать овладению учащимися целостной структурой УУД.

Методика формирования любого умения предполагает определенную этапность. Так было выделено 3 этапа. Основанием для их выделения являлся переход от владения конкретным умением к общеучебным, метапредметным.

1. Мотивационный этап. Создание положительной мотивации к овладению указанным умением.
2. Ознакомление с отдельными компонентами регулятивных универсальных учебных действий.
3. Сознательное овладение целостной структурой УУД, её функционирование на разных учебных предметах с обобщением на внутрипредметном уровне, а затем и метапредметном.

Реализация самостоятельного учебного поведения, применение УУД в условиях учебной и внеучебной деятельности.

Остановимся на более подробном описании методики и представим задачи каждого этапа и приемы проведения работы.

Ι ЭТАП

Необходимость первого этапа вызвана тем, что практически ни один первоклассник не испытывает желания научиться работать самостоятельно, то есть дети даже не знают, что этому можно научиться.

Следовательно, задачей этого этапа являлся специальный поиск стимулов, которые должны будут вовлечь учащихся в произвольную деятельность по формированию регулятивных УУД. Это выражалось в формировании интереса и желания научиться работать самостоятельно. А также обеспечить ясные представления у детей о важности и значимости данного умения.

Все это раскрывалось в специально организованных беседах, использовались известные детям художественные произведения, рассказы из жизненного опыта самих учеников.

Так после чтения рассказа Н.Носова «Мишкина каша» была проведена специальная беседа:

- Можно ли сказать, что Мишка самостоятельный человек?

- Почему вы так думаете?

- По какой причине Мишка не смог справиться с работой? ( Точно не знал, что и как нужно делать)

Значит, чтобы самостоятельно выполнить какую-либо работу мало одного только желания, нужно ещё знать, как это делается, и уметь выполнять.

На примере этого же рассказа учащимся было дано представление и о другом качестве личности – самоуверенности и самонадеянности. Это качество характеризуется тем, что человек хочет действовать самостоятельно, не боится трудностей, бесстрашно берется за выполнение задачи, но из-за неумения быть самостоятельным, без помощи взрослых планировать, организовывать свою деятельность попадает в нелепые и смешные ситуации.

Чтобы дети обратили внимание на уровень своей самостоятельности в жизни, им было предложено нарисовать рисунки на тему «Что я умею делать сам».

При их рассмотрении обсуждались следующие вопросы:

- Какую работу вы выполняете самостоятельно каждый день?

- Всегда ли вам удается справиться самим, без помощи взрослых?

- Почему?

- Как вы думаете, можно ли научиться выполнять самостоятельно любую работу?

- Где этому можно научиться?

- Можно ли стать самостоятельным в учебной деятельности?

Здесь учитель объяснял ребятам, что это только так кажется, что учитель всему учит школьника, в том числе учит его учиться. Это неверно. Учитель лишь помогает, научиться человек может только сам, благодаря собственным усилиям. Если ученик откажется от этого правила, он никогда не станет самостоятельным ни в учебной, ни в любой другой деятельности. Что все успехи и неудачи в школьных делах зависят, прежде всего, от него самого. А значит главная задача, которую решает школьник в начальных классах - научиться работать так, чтобы можно было делать это самостоятельно.

Обращалось внимание детей на то, что при выполнении самостоятельной работы обязательно встретятся трудности, которых не нужно бояться. Внимание школьников акцентировалось на привлекательности преодоления этих трудностей. Чтобы показать радость от их преодоление для получения радости от учебного труда, детям предлагались заведомо сложные задания, при том при возникновении первых затруднений разрешалось прекратить работу. Тем, кто справился, задавался вопрос:

- Что вы почувствовали, когда смогли выполнить это задание?

Подобный прием использовался на протяжении всей экспериментальной работы, а не только на первом этапе. При этом внимание акцентировалось на том, что успеха в выполнении работы достиг тот, кто сумел заставить себя выполнить задание, несмотря на трудности.

Внимание детей обязательно фиксировалось на радости от преодоления себя. Эмоциональные переживания отрицательного характера, связанные с отказом от совершения волевого усилия, вызывались в ходе совместного чтения сказки А. Погорельского «Черная курица». Учитель обращал внимание детей на то, что учебные трудности превращаются в радостные, если они связаны с умением школьника преодолевать себя. А отказ от волевого усилия приводит к исчезновению радости от учебного труда, даже в случае блестящих успехов. Во время обсуждения сказки учащимся предлагались следующие вопросы:

* Почему после подарка Чернушки герой перестал радоваться школьному дню, хотя он все знал и мог выполнить любое задание учителя?
* Раньше он усердно занимался, заставлял себя выполнять все задания самостоятельно, без волшебного зернышка, какими бы трудными они не были. В школу Алеша шел с радостью, а после получения подарка вдруг перестал любить уроки, почему?
* Что помогает человеку любить трудности? Могут ли трудности быть радостными? Могут ли они нравиться, доставлять удовольствие человеку?
* Чему можно радоваться, когда ты самостоятельно выполняешь трудную работу?

Эта работа помогла сформировать у детей убеждение в необходимости волевого усилия для преодоления трудностей в самостоятельной работе.

Еще одна задача, которая решалась в ходе 1 этапа – это создание кризисной ситуации, когда дети уже хотят, но не могут справиться с заданием из-за недостаточного количества знаний и умений.

Ученикам предлагается задание такого типа, с которым они еще не встречались в ходе обучения.

- Почему вы не смогли самостоятельно выполнить это задание? (Не знали, как его выполнять).

Значит одного желания справиться с работой самостоятельно недостаточно, необходимы специальные знания умения. Это позволило выдвинуть новую задачу – овладеть этими знаниями и умениями, которая будет решаться в рамках второго этапа.

Таким образом, на 1 этапе у учащихся формировалось желание действовать без посторонней помощи. В результате появился внутренний мотив, позволяющий им включиться в процесс овладения умением выполнять учебную работу самостоятельно, появилась заинтересованность в дальнейшем обучении.

ΙΙ ЭТАП

Этот этап был направлен на ознакомление с каждым компонентом структуры регулятивных универсальных учебных действий: осознание цели работы, умение спланировать, выполнить и проверить свою работу, дать ей оценку.

Эта работа начиналась с ознакомления учащихся с понятием «учебная задача», ее отличием от задачи конкретно-практической, таким образом, были приведены в систему представления детей о задачах в целом:

- Что такое задача?

- Когда люди решают задачи?

- Какие компоненты задачи вы знаете?

Работа начиналась в первую очередь на уроках математики, т.к. именно с этим учебным предметом связывают учащиеся решение задач. При выполнении различных заданий, задач, примеров, уравнений задавались вопросы:

- Можно ли это назвать задачей?

- Почему?

- Из чего состоит задача?

Значит, задача – это такое задание, в котором по данному условию нужно ответить на вопрос. А, следовательно, любое математическое задание можно назвать задачей.

Далее в процессе учебной деятельности школьники учились различать задачи на любом уроке, а так же доказывать правомерность своих утверждений. В ходе специально организованных бесед учащиеся убеждались, что с задачами они встречаются на каждом шагу и во внеучебной деятельности. С большим интересом они составляли задачи, решаемые в жизни, используя свой личный опыт. Особое внимание уделялось обучению школьников анализу задач на различном предметном содержании. А значит в процессе проведения уроков, особое внимание обращалось на умение школьников вчитываться в текст задачи, а значит, выделять условие и вопрос. С этой целью использовались следующие приемы:

- Подбор и переформулировка вопросов.

- Составление условия к вопросу.

- Решение задач с лишними и недостающими данными.

- Подбор задач к имеющейся схеме, рисунку.

Так же школьникам было дано понятие об учебной задаче, наглядно показано ее отличие от конкретно-практической. Для постановки данной проблемы была проведена беседа:

- Зачем решать задачи, ответ которых уже заранее известен учителю, тем ученикам, которые учились по этому учебнику раньше? Ведь многие ребята до вас уже решали эти задачи? (Чтобы научиться самим).

- Значит, решая каждую конкретную задачу, мы будем учиться решать любые задачи этого типа – *это наша учебная задача.*

Далее выяснялось, что в учебнике нет учебных задач, следовательно, выделять ее придется самим ученикам. При формировании умения выделять учебную задачу учитель сначала сам формулировал ее на уроке. Так перед выполнением упражнения по русскому языку учитель показывал образец постановки учебной задачи, которая формулировалась таким образом: «Выполняя данное задание, мы будем учиться писать слова с безударными гласными».

Затем, в процессе работы учитель с помощью специальных заданий, проблемных ситуаций и вопросов подводил учащихся к самостоятельному формулированию учебной задачи.

Так, например, на уроке по теме «Сложение однозначных чисел», в начале урока учитель предложил детям самостоятельно выполнить вычисления:

6+4 4+3 10+2 6+7

9+1 1+4 10+3 9+5

8+2 2+2 10+5 8+4

Большая часть детей быстро справилась с решением примеров первых трех столбиков, а решение четвертого вызвало недоумение. («Мы такие примеры не решали»). Так возникла учебная задача: найти способ решения таких примеров. В чем же отличие таких выражений от предыдущих легко выясняется, т.к. первые 3 столбика составлены с ориентировкой на 4 столбик, то есть дети видят, что будут учиться складывать однозначные числа, а в результате получается двузначное число больше 10. Так учащиеся подводятся и к формулировке учебной задачи.

На этом же этапе использовался и такой прием, как «превращение задачи». Где все ученики, как волшебники, «превращали» обычные задания в учебную задачу.

Таким образом, постепенно усложнялись задания и за счет сокращения доли участия, и за счет предметного содержания, а так же осуществлялся переход от репродуктивных заданий к творческим.

Если сначала при формировании данного умения использовались такие приемы, где учащимся предлагались готовые формулировки ответов, то постепенно происходил переход и к самостоятельному формулированию задачи.

Например:

- Сравните, кто из учеников правильно выделил учебную задачу на уроке:

«На уроке чтения дети составляли план рассказа и пересказывали по плану. В конце урока учитель спросил учеников:

«Чему вы учились на уроке?»

Ваня ответил: «Читать рассказ».

Ира сказала: «Отвечать на вопросы».

Света ответила: «Составлять план и пересказывать».

- Кто из учеников правильно определил учебную задачу на уроке?

Далее на данном этапе осуществлялась коллективная постановка цели каждой работы. Причем, обращалось внимание на это как перед непосредственным выполнением задания, так и после него. Позднее дети проявляли большую долю самостоятельности, отвечая на вопрос: «Чему вы будете учиться, выполняя это задание?» Так же в конце урока учитель спрашивал: «Удалось ли решить учебную задачу?», «Чему мы учились на уроке?»

На этом же этапе, наряду с умением выделять учебную задачу, учитель акцентировал внимание школьников и на усвоении способа действий, той системы операций, с помощью которой достигается определенная цель. Например, выполняя упражнение по русскому языку, определили цель предстоящей работы: «Выполняя данное упражнение, мы будем учиться писать текст по памяти». Для этого нужно выполнить следующие действия:

1. Прочитать текст.
2. Спросить у учителя смысл непонятных слов.
3. Выучить текст наизусть.
4. Найти в словах буквы, которые нужно проверить или запомнить. Вспомни правило и объясни написание.
5. Ещё раз прочитай, проговаривая каждое слово по слогам.
6. Напиши.
7. Проверь.

Таким образом, школьники обучались не только определению цели деятельности, но и, что очень важно, средств её достижения. Естественно, что операции, из которых складывался способ действий, сначала выводил учитель, опираясь на те или иные правила, изучаемые на различном предметном содержании. То есть сначала работа велась по готовому плану: предложенный учителем алгоритм, памятка, правило в учебнике.

Однако ориентация школьников на планирование способа действий сопровождалась не только простым воспроизведением и заучиванием формулировок, но и пониманием смысла производимых действий, их последовательности. Поэтому после выполнения соответствующих заданий ученикам предлагались следующие вопросы:

- Чему ты учился, выполняя данное задание? Как ты действовал?

- Зачем ты выполнял задание?

- Где может пригодиться умение выполнять такие задания?

- Какие этапы работы были самыми трудными?

Далее для формирования умения планировать свою работу учащимся предлагалось самим составить и осуществить систему действий при выполнении любого задания, учитель при этом контролировал и корректировал их деятельность в случае необходимости. Здесь практиковались следующие вопросы и задания:

- Определи самостоятельно, зачем ты выполнял это задание?

- Укажи цель своей работы после его выполнения.

- Сформулируй, какие действия ты должен совершить, чтобы проконтролировать свою работу самому?

- Почему нужно планировать свою работу, а не действовать вслепую?

- Составьте алгоритм, схему, работая в паре или группе.

- Какую отметку за выполнение данного задания ты бы поставил себе и почему?

Здесь же была показана школьникам и необходимость действия контроля, причем не только итогового, после выполнения задания, но и текущего, то есть контроль не только результата решения, но и самого процесса.

На данном этапе контроль осуществлялся, в основном, с помощью учителя, но стали применяться и приемы самопроверки и взаимопроверки.

Так же на этом этапе ученик должен овладеть порядком действий по самооцениванию:

Алгоритм самооценки (вопросы, на которые отвечает ученик):

1 шаг. Что нужно было сделать в этой задачи (задании)? Какая была цель, что нужно было получить?

2 шаг. Удалось получить результат? Найдено решение, ответ?

3 шаг. Справился полностью правильно или с незначительной ошибкой (какой, в чем)?

4 шаг. Справился полностью самостоятельно или с небольшой помощью (кто помогал, в чем)?

Начиная со 2-го класса, после обучения детей использованию таблицы требований (см. 4-е правило) к этому алгоритму могут быть добавлен новый пункт:

5 шаг. Какое умение отрабатывали при выполнении данного задания?

Начиная с 3-го класса, после введения правила уровней успешности (см. далее) к этому алгоритму могут добавляться новые пункты для градирования учеником своих успехов и определения своей цифровой отметки:

6 шаг. Каков был уровень задачи-задания

- Такие задачи мы решали уже много раз, понадобились только старые, давно изученные знания? (Необходимый уровень)

- В этой задаче мы столкнулись с необычной ситуацией (либо нам нужны старые знания в новой ситуации, либо нам нужны новые только сейчас изучаемые знания)? (Программный уровень)

- Такие задачи мы никогда не учились решать ИЛИ же использованы знания, которые мы вместе на уроке никогда не изучали? (Максимальный уровень)

7 шаг. Определи уровень успешности, на котором ты решил задачу.

8 шаг. Исходя из продемонстрированного уровня успешности, определи отметку, которую ты можешь себе поставить.

Алгоритмы введения правила «Самооценки».

1). Совместная выработка порядка оценивания

1 шаг. Учитель предлагает ученикам научиться самим оценивать свою работу. Для этого задает следующие вопросы: «С чего начнем оценивать свою работу?»… «Что сделаем после этого?» и т.д.

2 шаг. По итогам в виде опорных сигналов (рисунков, ключевых слов) оформляется, указанный выше, алгоритм самооценки из четырех пунктов.

2). Действия при подготовке к урокам, на которых будет отрабатываться самооценивание.

1 шаг. В течение первого времени, планируя уроки, учитель отбирает в них только минимум содержания учебного материала. Максимум материала не планируем использовать, т.к. это время уйдёт на выработку у учеников умения самооценки (в дальнейшем на порядок более сознательное отношение детей к учебе, компенсирует менее подробное изучение нескольких тем).

2 шаг. При планировании урока учитель выбирает, на каком этапе, при выполнении какого задания, будем проговаривать с учеником алгоритм самооценки.

3). Действия при выработке у учеников умения самооценки .

1 шаг. Вначале учитель выбирает для оценивания результатов своей работы наиболее подготовленных учеников (на одном уроке по 2-3 ученика).

2 шаг: Первое время учитель, помогает ученику: сам задает ему вопросы по алгоритму самооценки (указывая на опорный сигнал). Ученик дает ответы, учитель, поправляет его, объясняет, если наблюдается завышение или занижение оценки. Все остальные ученики в этот момент наблюдают, как происходит самооценивание. Необходимо активизировать их внимание и осмысление вопросами: «Какой шаг по оценке работы мы уж сделали?» и т.п.

3 шаг. На последующих уроках самооценивание по алгоритму предлагается произвести по очереди всем ученикам класса.

4 шаг. Постепенно вместо проговаривания вопросов, учитель предлагает ученикам самим, глядя на опорный сигнал, задавать себе эти вопросы и отвечать на них. Помимо диалога самооценивание может производиться при коллективной проверке письменных заданий. На доске появляется эталон правильного ответа, и каждый ученик в своей тетради оценивает свое решение.

5 шаг. Когда ученики начинают производить оценивание, не глядя на опорный сигнал, учитель может убрать его и доставать, только если у кого-то возникают затруднения. Базовое умение самооценки сформировано.

4). Действия при сформированном умении самооценки.

1 шаг. Планируя урок, учитель перестает урезать его содержание до минимума, вновь может включать учебный материал, относящийся к максимуму.

2 шаг. Алгоритм самооценки сворачивается: после предложения учителя: «оцени свой ответ», следует краткая фраза ученика: «цель достигнута, ошибок не было», или «решение я получил, но с помощью класса», или «полностью без ошибок решил задачу необходимого уровня, что соответствует отметке «4» - хорошо».

|  |  |
| --- | --- |
| Если мнение ученика и учителя совпадают, можно вести урок дальше. | Если мнение учителя отличается от мнения ученика (завысил или занизил свою оценку), необходимо пройтись целиком по алгоритму и согласовать позиции |

3 шаг. После проверки письменных работ, ученик получает право аргументировано оспорить оценку и отметку учителя: после фразы ученика «я не согласен с выставленной отметкой», учитель предлагает ему объяснить свое мнение, используя алгоритм самооценивания.

|  |  |
| --- | --- |
| Если ученик прав, учителю стоит поблагодарить его за то, что он помог учителю найти собственную ошибку при проверке. | Если ученик не прав, учителю необходимо объяснить ему на основании чего он принял соответствующее решение, постараться согласовать позиции. !!! Не все ученики будут готовы признать свои ошибки. Однако равный и честный разговор с ними, даже если он не заканчивается компромиссом, все равно способствует выработке у них адекватной самооценке, а авторитарное решение учителя – нет! |

Каких ошибок надо избегать:

1) На первом этапе отработки правила учителя закладывают в урок максимум содержания, поэтому не хватает времени на Самооценку.

2) Пропускают обучающий этап проговаривания Самооценки, требуя от учеников сразу самостоятельных действий по алгоритму – это ошибка.

3) В 1-м , 2-м классах учитель требует весь алгоритм Самооценки (5 пунктов) – это ошибка.

Особые ситуации:

1) не каждый ученик готов публично давать самооценку, следовательно, учителю необходимо учитывать, что таким детям нужна помощь психолога, и по возможности первое время не задействовать их на данном правиле пока ребята не преодолеют психологический барьер.

2) Если ученик хочет выйти на более высокий уровень, но ему это не удаётся, таким ученикам требуется индивидуальный подход, при этом учитель в индивидуальной беседе объясняет ребёнку, что каждый уровень это определённый успех. Не удаётся в этом умении сейчас, может получиться в другом.

Учитель должен помнить, что каждый ребёнок талантлив по-своему. Задача учителя с помощью Самооценки помочь ученику найти свой уровень успешности.

3) Если ученики начинают излишне критично оценивать ответ другого товарища, то учитель может вовлечь их в диалог, при условии, что это не задевает отвечающего ученика, а дети при этом аргументированно анализируют ответ по сути задания.

4) Ситуация: ученик, например Миша, не успевает делать задание со всем классом, у него – ошибка (не освоен новый порядок действий). Вместо того чтобы подгонять ученика: «Быстрее! Быстрее!!» Надо сделать следующее:

Учитель (Мише): В чем у тебя затруднение?

Миша либо говорит, либо в растерянности смотрит на задание и на учителя.

Учитель: Кто может помочь и объяснит Мише, как сделать это задание?

Учитель (после объяснения других учеников Мише): Миша, теперь объясни сам, как ты понял, в чем у тебя ошибка. Как тебе надо сделать это задание? Что ты можешь сказать тем, кто тебе помог?

Идеал, когда ученик, испытывающий затруднение, ничего не стесняясь, поднимает (пусть и в одиночестве) руку и говорит: «Я не понял, как это сделать, мне нужна помощь, у меня затруднение в тот-то».

Таким образом, в рамках второго этапа на базе знакомства с о структурой регулятивных УУД уточнялись, расширялись и конкретизировались представления учащихся о самостоятельности в учебной деятельности, осознавался структурный состав и способы реализации данных универсальных учебных действий.

III ЭТАП.

Целью третьего этапа было сознательное овладение структурой регулятивных универсальных учебных действий. Для этого учащиеся вновь обращались к решению конкретных задач, но уже на новом, теоретическом уровне обобщения. Так в процессе анализа решения задач вместе с учащимися была составлена памятка:

* 1. Прочитай задачу. Попытайся выделить известное и неизвестное.
  2. Подумай, чему ты будешь учиться, выполняя это задание.
  3. Вспомни правила, которые помогут решить задачу.
  4. Составь план решения.
  5. Реши задачу.
  6. Проверь решение.
  7. Определи, чему ты учился, выполняя это задание.
  8. Оцени свою работу.

При этом работа была направлена на осознание и запоминание данной последовательности действий, роль учителя при этом постепенно уменьшалась.

Таким образом, школьники осознавали, что любую задачу на любом учебном предмете можно решить с помощью данной памятки. По мере усвоения каждым учеником данной структуры увеличивалась и доля самостоятельности школьников при выполнении любого задания. Когда дети сами определяют учебную задачу урока, предлагают и осуществляют систему по её решению при обязательном действии контроля и оценки.

В итоге при выполнении учащимися учебных заданий, а так же на внутрипредметном и метапредметном уровне обобщения, проводилась специальная работа по овладению школьниками целостной структурой овладения регулятивными универсальными учебными действиями, за счет осознания последовательности структурных компонентов и увеличения доли самостоятельности учеников.

**Заключение.**

Принимая во внимание все вышеизложенное, можно с уверенностью утверждать, что реализация новых ФГОС НОО возможна при условии изменения характера учебной деятельности младших школьников, в частности при формировании у учащихся регулятивных универсальных учебных действий.

Такая организация обучения характеризуется следующими особенностями:

* Учебный материал, с которым работает ученик, должен входить в содержание цели его действия. Благодаря этому ученик сознательно ориентируется в предмете своей деятельности, постоянно регулирует её походу решения задач. Так ученик шаг за шагом в процессе индивидуального познания успешно овладевает и содержательно-предметной и процессуальной стороной деятельности. Главное условие такой ситуации обучения – осознание учеником обобщающей цели деятельности, которая выступает в качестве мотива и своеобразного «цементирующего» начала системы предпринимаемых действий.
* Далее ученику необходимо наметить ход выполнения действий, для чего значимым является умение планировать свою работу.
* Затем ученик выполняет самостоятельные действия, которые формируются путем превращения сознательных учебных действий в актуально сознаваемые действия, то есть способ их выполнения отвечает не столько мотиву и цели действия, сколько условиям, в которых дана эта цель. При этом необходим постоянный самоконтроль, как по ходу выполнения самих действий, так и по достижении определенного результата, оценка и самооценка своей работы.

А, следовательно, основная функция регулятивных УУД состоит в том, чтобы обеспечить организацию учебно-познавательной деятельности учащихся, отвечающую определенным требованиям:

* Содержание заданий должно строго соответствовать конкретным дидактическим целям и задачам.
* Должен формироваться у обучающегося на каждом этапе его движения от незнания к знанию необходимый объем и уровень знаний, умений для решения определенного класса учебно-познавательных задач и, соответственно, продвижение от низших к высшим уровням мыслительной деятельности.
* Должна вырабатываться у учащихся установка на систематическое самостоятельное пополнение своих знаний и выработку умений ориентироваться в потоке информации при решении новых познавательных задач.
* Тип работы должен соответствовать уровню сформированности у учащихся умений организовывать свою деятельность, при этом постепенно усложняясь.

Таким образом, эта работа, рассматриваема как искусственная педагогическая конструкция, выступает в обучении, как специфическое педагогическое средство организации самостоятельной учебной деятельности учащихся, формирование которой должно быть предметом целенаправленной работы учителя.

**Список литературы.**

* 1. Бардин К.В. Как научить детей учиться. М., Просвещение 1987г.
  2. Вергелес  Т.Н., Матвеева Л.А., Раев А. И. Младший школьник: помоги ему учиться. - СПб., 2000.
  3. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: пособие для учителя / под ред. А. Г. Асмолова. – М. : Просвещение, 2008.
  4. Образовательные технологии. Сборник. – М.: Баласс, 2008.
  5. Планируемые результаты начального общего образования  / под ред. Г. С. Ковалевой, О. Б. Логиновой. – М. : Просвещение, 2009.
  6. Поварницына А.Г. Оценка как компонент учебной деятельности и ее роль в развитии личности школьника. Дисс. на соиск. уч.ст. канд.психол.н. Н.Новгород, 2001.
  7. Примерные программы начального общего образования. В 2 ч. Ч. 1: учебное издание – М. : Просвещение, 2010.
  8. Примерные программы начального общего образования. В 2 ч. Ч. 2: учебное издание – М. : Просвещение, 2010.
  9. Салмина Н.Г., Филимонова О.Г. Психологическая диагностика развития младшего школьника. –М.:МГППУ,2006.
  10. <http://www.school2100.ru/>
  11. [http://www.sch2000.ru](http://www.sch2000.ru/)
  12. <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=452>