**МБОУ «Верх - Обская СОШ» им. М. С. Евдокимова**

**РЕАЛИЗАЦИЯ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА НА УРОКАХ ПО ОБУЧЕНИЮ ГРАМОТЕ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ РЕГУЛЯТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ**

(презентация опыта работы )

Выполнила: учитель начальных классов

Долгополова Анна Сергеевна

Современный человек живет в условиях постоянного обновления знаний, получая ежедневно большой объем информации. Уже в начальной школе ученик учится искать, фиксировать, понимать, преобразовывать, применять, представлять оценивать достоверность получаемой информации. В процессе работы с различной информацией учащиеся осознают необходимость учиться в течение всей жизни, потому что именно потребность в постоянном саморазвитии может обеспечить успешную социализацию в информационном обществе.

Умение учиться всю жизнь особенно актуально для школьника и обеспечивается целенаправленным формированием у него универсальных учебных действий.

Основные задачи образования сегодня – не просто вооружить выпускника фиксированным набором знаний, а сформировать у него умение и желание учиться всю жизнь, работать в команде, способность к самоизменению и саморазвитию на основе рефлексивной самоорганизации.

Конструктивно выполнить задачи образования сегодня помогает деятельностный метод обучения.

Реализация системно - деятельностного подхода на уроках – тема очень актуальная в настоящее время. С переходом к стандартам второго поколения, учитель все чаще понимает, что деятельностный подход в обучении является приоритетным в его работе.

Актуальность исследования и его практическая значимость обусловили выбор темы: «Реализация системно-деятельностного подхода на уроках по обучению грамоте как условие развития регулятивных универсальных учебных действий».

**Цель исследования** – определить и экспериментально проверить условия реализации системно-деятельностного подхода на уроках по обучению грамоте как фактора развития регулятивных универсальных учебных действий

**Объект исследования** – системно-деятельностный подход в процессе обучения (НА ЭКРАНЕ)

**Предмет исследования –** реализация системно-деятельностного подхода на уроках по обучению грамоте как условие развития регулятивных универсальных учебных действий (СЛАЙД 2)

**Гипотеза исследования -** использование на уроках по обучению грамоте системно-деятельностного подхода положительно влияет на развитие регулятивных универсальных учебных действий младших школьников.

Сформулированная цель и гипотеза обусловили постановку следующих **задач исследования**.(СЛАЙД 3)

1. Изучить психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования.
2. Диагностировать уровень развития регулятивных универсальных учебных действий школьников.
3. Разработать и апробировать систему методов и приемов с целью развития регулятивных универсальных учебных действий младших школьников.
4. Оценить эффективность разработанной системы, направленной на развитие регулятивных универсальных учебных действий младших школьников.

Эксперимент проходил на базе нашей школы, в нем участвовали 2 группы учащихся - 1-ых классов (контрольная и экспериментальная группа).

Эксперимент проходил в три этапа (констатирующий, формирующий и контрольный).

**На первом этапе** я провела диагностические исследования для определения уровня развития регулятивных универсальных учебных действий (целеполагание, контроль, оценка) В результате проведенного анализа наблюдения и анкетирования был сделан вывод:

Уровень развития **целеполагания** в обоих группах варьируется от очень низкого до среднего.(СЛАЙД 4)

**КОНТРОЛЬ** (СЛАЙД 5)- на базовом (среднем) уровне процент учащихся обоих групп не превышает 15%. Это говорит о том, что лишь небольшая часть учеников осознает правило контроля, но затрудняется одновременно выполнять учебные действия и контролировать их; тем не менее исправляют и объясняют свои ошибки.

Анализ развития **оценки** (СЛАЙД 6) в обоих группах показал, что учащиеся могут оценить свои действия и действия учеников, но делают это неуверенно, с помощью учителя. Таким образом, моя задача состояла в том, чтобы повысить полученные результаты в экспериментальной группе до высокого уровня.

**НА ВТОРОМ ЭТАПЕ эксперимента** (СЛАЙД 7)я разработала комплекс методов и приемов для учащихся первых классов, направленных на развитие регулятивных УУД у младших школьников. Применила этот комплекс на уроках по обучению грамоте в экспериментальной группе. Данные методы и приемы использовались на всех этапах урока (СЛАЙД 8 - 13) (мотивирования, целеполагания и планирования, реализация плана, повторение, контроль, оценивание ) .

**НА ТРЕТЬЕМ ЭТАПЕ эксперимента** (СЛАЙД 14)были проведены повторные диагностические исследования. В результате которых я заметила положительную динамику уровней развития целеполагания, контроля и оценки в обоих группах, но в экспериментальной группе низкий и очень низкий уровни отсутствовали. (СЛАЙД 15, 16, 17)

Это говорит об эффективности разработанного комплекса методов и приемов. Данный комплекс методов и приемов может быть использован учителями в своей практике.

Спасибо за внимание!

**системно - деятельностный подход в образовании** – это не совокупность образовательных технологий, методов и приемов, это своего рода философия образования новой школы, которая дает возможность учителю творить, искать, становиться в содружестве с учащимися мастером своего дела, работать на высокие результаты, формировать у учеников универсальные учебные действия – таким образом, готовить их к продолжению образования и к жизни в постоянно изменяющихся условиях.

**Универсальные учебные действия** – это обобщенные действия, порождающие широкую ориентацию обучающихся в различных предметных областях познания и мотивацию к обучению.

**Регулятивные универсальные учебные действия** обеспечивают учащимся организацию их учебной деятельности. К ним относятся:

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

б) планирование – определение последовательности промежуточных целей с учетом конечного результата; составление плана и последовательности действий;

в) прогнозирование – предвосхищение результата и уровня усвоения знаний, его временных характеристик;

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

д) коррекция – внесение необходимых дополнений и корректив в план и способ действия в случае расхождения эталона, реального действия и его результата;

е) оценка – выделение и осознание учащимся того, что уже усвоено и что еще нужно усвоить, осознание качества и уровня усвоения;

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

Пользовалась диагностиками:

1. Диагностические материалы, позволяющие определить уровень развития регулятивных УУД младших школьников, представленные в методическом пособия под ред. А. Г. Асмолова «Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе».

2. Практического руководства для учителей начальных классов «Оценка сформированности универсальных учебных действий в соответствии с требованиями ФГОС НОО» педагога- психолога Н.В. Мельниковой.

3. Методика «Образец и правило» (Венгер А.Л.)

Таблица 1

Уровни сформированности целеполагания

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Уровни | Показатели сформированности | Поведенческие индикаторы  сформированности |
| 1 | 2 | 3 |
| 1. Отсутствие цели | Предъявляемое требование осознается лишь частично.  Включаясь в работу, быстро отвлекается или ведет себя хаотично. Может принимать лишь простейшие цели (не предполагающие промежуточные цели требования) | Плохо различает учебные задачи разного типа; отсутствует реакция на новизну задачи, не может выделить промежуточные цели, нуждается в пооперационном контроле со стороны учителя, не может ответить на вопросы о том, что он собирается делать или что сделал |
| 2. Принятие практической задачи | Принимает и выполняет только практические задачи (но не теоретические), в теоретических задачах не ориентируется | Осознает, что надо делать в процессе решения практической задачи; в отношении теоретических задач не может осуществлять целенаправленных действий |
| 3. Переопределение  познавательной задачи в практическую | Принимает и выполняет только практические задачи, в теоретических задачах не ориентируется | Осознает, что надо делать и что сделал в процессе решения практической задачи; в отношении теоретических задач не может осуществлять целенаправленных действий |
| 4. Принятие познавательной цели | Принятая познавательная цель сохраняется при выполнении учебных действий и регулирует весь процесс их выполнения; четко выполняется требование познавательной задачи | Охотно осуществляет решение познавательной задачи, не изменяя ее (не подменяя практической задачей и не выходя за ее требования), может дать отчет о своих действиях после принятого решения |
| 5. Переопределение практической  задачи в теоретическую | Столкнувшись с новой практической задачей, самостоятельно формулирует  познавательную цель и строит  действие в соответствии с ней | Невозможность решить новую практическую задачу объясняет отсутствием адекватных способов; четко осознает свою цель и структуру найденного способа решения |
| 6. Самостоятельная  постановка учебных целей | Самостоятельно  формулирует познавательные цели, выходя за пределы  требований программы | Выдвигает содержательные гипотезы, учебная деятельность приобретает форму активного исследования способов действия |

Таблица 2

Уровни развития контроля

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Уровни | Показатели  сформированности | Поведенческие  индикаторы  сформированности |
| 1. Отсутствие контроля | Ученик не контролирует учебные  действия, не замечает допущенных  ошибок | Ученик не может обнаружить и исправить ошибку даже по просьбе учителя, не критично относится к исправленным ошибкам в своих работах и не замечает ошибок других учеников |
| 2. 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 |
| 3. Потенциальный  контроль на уровне  произвольного  внимания | Ученик осознает правило контроля,  но затрудняется одновременно выполнять учебные действия и контролировать их; исправляет и объясняет ошибки. | В процессе решения задачи контроль затруднен, после решения ученик может найти и исправить ошибки, в многократно повторенных действиях ошибок не  допускает |
| 4. Актуальный  контроль на  уровне произвольного внимания | При выполнении 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 |
| 5. Потенциальный  рефлексивный  контроль | Решая новую задачу, ученик применяет старый неадекватный способ, с помощью учителя обнаруживает это и пытается внести коррективы | Задачи, соответствующие усвоенному способу, выполняет безошибочно. Без помощи учителя не может обнаружить несоответствие усвоенного способа действия новым условиям |
| 6. Актуальный  рефлексивный  контроль | Самостоятельно обнаруживает ошибки, вызванные несоответствием 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 |

Таблица 3

Уровни развития оценки

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Уровни | Показатели  сформированности | Поведенческие  индикаторы  сформированности |
| 1. Отсутствие  оценки | Ученик не умеет, не  пытается и не испытывает потребности оценивать свои действия — ни самостоятельно, ни по просьбе учителя | Всецело полагается на отметку учителя, воспринимает ее некритически (даже в случае явного занижения), не воспринимает аргументацию оценки; не может оценить свои силы относительно  решения поставленной задачи |
| 2. Адекватная  ретроспективная  оценка | Умеет самостоятельно оценить свои  действия и содержательно обосновать правильность или ошибочность результата, соотнося его со схемой действия | Критически относится к отметкам учителя; не может оценить своих возможностей перед решением новой задачи и не пытается это сделать; может оценить действия других учеников |
| 3. Неадекватная  прогностическая  оценка | Приступая к решению новой задачи, пытается оценить свои возможности, однако при этом учитывает лишь факт — знает он ее или нет, а не возможность изменения известных ему способов действия | Свободно и аргументированно оценивает уже решенные им задачи, пытается оценивать свои возможности в решении новых задач, часто допускает ошибки, учитывает лишь внешние признаки задачи, а не ее структуру, не может этого сделать до решения задачи |
| 4. Потенциально  адекватная  прогностическая  оценка | Приступая к решению новой задачи, может с помощью учителя оценить свои возможности для ее решения, учитывая изменения известных ему способов действий | Может с помощью учителя обосновать свою возможность или невозможность решить стоящую перед ним задачу, опираясь на анализ известных ему способов действия; делает это неуверенно, с трудом |
| 5. Актуально адекватная прогностическая оценка | Приступая к решению новой задачи, может самостоятельно оценить свои возможности в ее решении, учитывая изменения известных способов действия | Самостоятельно обосновывает еще до решения задачи свои силы, исходя из четкого осознания усвоенных способов и их вариаций, а также границ их применения |