Министерство образования и науки Российской Федерации

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

**«КУБАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

**(ФГБОУ ВО «КубГУ»)**

**Кафедра педагогики и методики начального образования**

|  |  |
| --- | --- |
| Рег. № \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_  Оценка по результатам  защиты \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_  Секретарь комиссии  \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_  «\_\_\_\_» \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_2018 г. |  |

**КУРСОВАЯ РАБОТА**

**ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Работу выполнила \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ А. А. Якуба

(подпись, дата)

Факультет педагогики, психологии и коммуникативистики, 2 курс ОФО

Направление подготовки 44.03.01 Педагогическое образование

Направленность (профиль) «Начальное образование»

Научный руководитель

ст. преп. \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_Г.Б. Мардиросова

(подпись, дата)

Нормоконтролер

канд. пед. наук, доцент\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_Л.И. Туйбаева

(подпись, дата)

Краснодар 2018

СОДЕРЖАНИЕ

Введение 3

1 Теоретические основы учебной деятельности младших школьников 6

1.1 Определение учебной деятельности 6

1.2 Структура учебной деятельности 9

1.3 Педагогические основы учебной деятельности 14

2 Эмпирическое исследование сформированности учебной деятельности учащихся начальных классов 20

2.1 Инструменты оценивания учебной деятельности школьников в условиях внедрения образовательных стандартов 20

2.2 Диагностические методики исследования уровня сформированности предпосылок к учебной деятельности 26

2.3 Формирование положительной мотивации учебной деятельности у младших школьников 29

Заключение 36

Список использованных источников 38

Приложение А Инструменты оценивания учебной деятельности младших школьников……………………………………………………..43

Приложение Б Методики исследования уровня сформированности к учебной деятельности 45

ВВЕДЕНИЕ

Модернизация российского образования предполагает формирование ключевых компетенций учащихся, которые обеспечивают функциональную грамотность, ответственность в выборе образовательных траекторий и саморазвития во всех видах деятельности.

Перед системой образования встает проблема развития у учащихся готовности и способности адаптироваться к новым социально-культурным требованиям, потребности самостоятельно находить ответы на вопросы, которые ставит жизнь, способности оценивать последствия своих поступков и быть готовыми нести ответственность. Этого можно достичь, если направить учебный процесс на самообучение и саморазвитие как основу формирования учебно-познавательной и учебно-исследовательской компетенции школьников, готовности и способности к самообразованию в течение всей жизни (К.Э. Безукладников, А.А. Красноборова и др.).

Однако, несмотря на существенный интерес исследователей к проблеме формирования положительной устойчивой мотивации учебной деятельности у младших школьников, и понимание ее значения, а также накопленный к настоящему времени опыт, проблема формирования положительной устойчивой мотивации учебной деятельности у младших школьников средствами учебного портфолио по-прежнему остается слабо разработанной.

**Актуальность исследования** определена изменением социальных отношений в обществе на современном этапе и, как следствие, изменением социального заказа государства в условиях модернизации начального общего образования. На данном этапе общественно-экономических отношений развивающемуся обществу нужны «современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые смогут самостоятельно принимать решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия...» [25].

Таким образом, основная направленность системы образования определяется формированием общеучебных умений и навыков учащихся, которые находят применение в различных жизненных ситуациях. В связи с этим перед массовой начальной школой поставлена задача в переориентации от навыково-знаниевой к развивающеймодели обучения. Проведенный анализ показал, что у школьников, при достаточном уровне сформированности предметных умений, не формируются в процессе обучения общие компетентности (общеучебные, надпредметные умения и навыки). Таким образом, несмотря на признание необходимости формирования общеучебных умений и навыков, российская система образования не способствует их формированию. Итак, имеющееся противоречие между поставленными целями и реальным положением дел можно устранить, изменив не только целевые ориентации, но и содержание, методики, способы взаимодействия, показатели результативности школьного обучения и, прежде всего, на этапе начальной школы. Иными словами, возникает необходимость в новых, инновационных подходах к организации учебной деятельностимладших школьников

**Цель исследования:** исследовать особенности учебной деятельности младших школьников.

**Объект исследования:** процесс формирования учебной деятельности младших школьников.

**Предмет исследования:** содержание и методы формирования учебных знаний учащихся 1–4 классов на основе учебно-исследовательской деятельности.

**Задачи исследования:**

* проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования;
* выявить инструменты оценивания учебной деятельности школьников в условиях внедрения образовательных стандартов;
* отобрать диагностические методики исследования уровня сформированности предпосылок к учебной деятельности;

**Методы исследования:** общетеоретические: анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования.

1 Теоретические основы учебной деятельности младших школьников

1.1 Определение учебной деятельности в научных исследованиях

Исследования учебной деятельности составляют обширную область современной педагогической психологии. Развитие взглядов на сущность процессов и условия эффективного усвоения накопленного в истории человечества опыта и становление психологической теории учебной деятельности имеют свои предпосылки и достаточно долгую историю.

Понятие «учебная деятельность» в научных исследованиях начали активно использовать сравнительно недавно (в 60 гг. прошлого века), во многом благодаря работам В.В. Давыдова [13; 14; 35] и Д.Б. Эльконина [37].

На основе общей теории деятельности и достижений в области возрастной и педагогической психологии В.В. Давыдов и Д.Б. Эльконин разработали концепцию учебной деятельности, которая оказала существенное влияние на развитие психологии учебной деятельности и послужила основой многочисленных исследований различных ее аспектов в отечественной и зарубежной психологии (А.К. Маркова, И.И. Ильясов, В.В. Репкин, Г.А. Цукерман и др.).

В рамках этого подхода учебная деятельность определяется как «деятельность, направленная на усвоение обобщенных теоретических знаний и соответствующих им способов деятельности» [35, с. 28].

Авторы концепции подчеркивали, что такое понимание учебной деятельности отличается от более широкого определения учения как осознанной деятельности, направленной на усвоение знаний и выполнение учебной работы (В.В. Давыдов, А.К. Маркова) [35, с. 31]. Вместе с тем отмечается специфика содержания, структурной организации и механизмов функционирования учебной деятельности и ее отличие от других видов деятельности человека (игровой, трудовой).

Д.Б. Эльконин учебную деятельность рассматривал как особую деятельность учащегося, сознательно направляемую им на осуществление целей обучения и воспитания, принимаемых в качестве своих личных целей. Д.Б. Эльконин подчеркивал, что «учебная деятельность, - это деятельность, в результате которой происходят изменения в самом ученике. Это деятельность по самоизменению, ее продуктом являются те изменения, которые произошли в ходе ее выполнения в самом субъекте» [37, с. 12].

Как отмечает Н.В. Нижегородцева в своей статье «Понятие учебной деятельности и готовности к обучению в парадигме системогенетического подхода», «главное содержание учебной деятельности составляет усвоение обобщенных способов действий в сфере научных понятий. Ее результатоми в то же время основой дальнейшего обучения является развитие теоретического мышления учащихся. Основная линия формирования учебной деятельности– процесс постепенной передачи выполнения отдельных компонентов деятельности педагогом учащемуся» [20].

Считалось, что ребенок, пришедший в школу, не владеет учебной деятельностью, она формируется на протяжении начального периода обучения, к окончанию начальной школы у нормально развивающегося школьника должна быть сформирована учебная деятельность.

Отвечая на вопрос, что «является предметом и продуктом учебной деятельности?», Н.В. Нижегородцева, пишет: «предметом – опыт самого учащегося, который преобразуется путем присвоения элементов социального опыта. Продуктом – сам учащийся: его способности, результат развития его сфер. Если при изготовлении детали, при изучении учебного предмета цель состоит в том, чтобы изменить предмет или овладеть им, то в учебной деятельности цель направлена не на какой-либо внешний объект, а на самого учащегося: он сам сознательно ставит цель развить в себе какое-либо качество (способности, волю, умения) [20].

Следовательно, учебная деятельность в таком понимании отличается от любой другой деятельности ученика тем, что она не только объективно направлена на формирование его индивидуальности, как и все другие виды деятельности, но и субъективно имеет такую цель. Эти положения, по нашему мнению, достаточно четко отражают сущность учебной деятельности.

В исследованиях психологов и педагогов можно выявить следующие особенности учебной деятельности.

1. Основная функция учебной деятельности заключается в том, что она ориентирована не на получение каких-то материальных или иных результатов, а непосредственно на изменение самих учащихся, на развитие их сфер. В этом случае доминирующей потребностью должна стать, например, интеллектуальная потребность в овладении способами действий, а не только самими знаниями. (Чаще всего школьника интересует, наоборот, получение знаний, нахождение точного ответа в решении задачи, а не способ ее решения).
2. В соответствии с теорией учебной деятельности главным содержанием обучения должны быть общие способы действий по решению широких классов задач, чтобы деятельность учащихся была направлена на овладение этими общими способами.
3. Особенностью учебной деятельности является сознательное и самостоятельное составление учащимися ориентировочной основы действия (ООД) – системы ориентиров и указаний, пользуясь которой, человек выполняет данное действие. Для того чтобы учащийся сознательно овладевал новыми понятиями и способами действий, нужно вместе с ним выявить происхождение вновь вводимых понятий и действий, показать их необходимость, выявить теоретические основы усваиваемых действий. Это означает, что знания не должны даваться в "готовом виде", что изучение любого нового понятия, нового раздела должно начинаться с мотивационного введения, с разъяснения, для чего, почему и зачем дoлжно изучать данное понятие или раздел.
4. Процесс формирования учебной деятельности основывается на принципе содержательного обобщения, когда знания общего характера предшествуют знаниям частного и конкретного характера. Это значит, что изучение какого-либо раздела должно начинаться с ознакомления учащихся с общими, абстрактными основами этого раздела знаний, которые в процессе их развертывания постепенно обрастают конкретными и частными фактами и знаниями.
5. Важнейшей особенностью учебной деятельности является ее научно-теоретический характер. Это значит, по мнению В.В. Давыдова, что всю систему обучения необходимо переориентировать с формирования у детей рассудочно-эмпирического мышления на развитие у них современного научно-теоретического мышления.
6. Особенность учебной деятельности в том, что она универсальна, ибо составляет основу овладения любой другой деятельностью. Она является также внутренней неотъемлемой частью любой другой деятельности, так как прежде, чем осуществлять какую-либо деятельность, необходимо овладеть ею в условиях учебной деятельности [11, с. 166–167].

Итак, следует отметить, что в концепции учебной деятельности фактически не разводятся внешне-предметная и психологическая стороны (в структуре учебной деятельности наряду со способностями выделяются как рядоположный компонент предметные исполнительские действия), что «размывает» и делает неопределенным предмет собственно психологического анализа учебной деятельности.

1.2 Структура учебной деятельности

**Учебная деятельность** ребенка развивается так же постепенно, через опыт вхождения в нее, как и все предшествующие деятельности (манипуляционная, предметная, игровая). Учебная деятельность представляет собой деятельность, направленную на самого учащегося. Ребенок учится не только знаниям, но и тому, как осуществлять усвоение этих знаний. Учась способам письма, счета, чтения и т.д., ребенок ориентирует себя на самоизменение – он овладевает необходимыми, присущими окружающей его культуре способами служебных и умственных действий. Рефлексируя, он сравнивает себя прежнего и [**себя нынешнего**](http://www.vashpsixolog.ru/index.php/primary-school-age/37-personal-development/117-the-identity-of-the-child-of-primary-school-age)**.** Собственное изменение прослеживается и выявляется на уровне достижений [19, с. 121].

Самое существенное в учебной деятельности – это рефлексия на самого себя, отслеживание новых достижений и происшедших изменений. *«Не умел» – «Умею», «Не мог» – «Могу», «Был» – «Стал»* – ключевые оценки результата углубленной рефлексии своих достижений и изменений. Очень важно, чтобы ребенок стал для самого себя одновременно предметом изменения и субъектом, который осуществляет это изменение самого себя. Если ребенок получает удовлетворение от рефлексии на свое восхождение к более совершенным способам учебной деятельности, к саморазвитию, то это значит, что он психологически погружен в учебную деятельность.

Исследуя учебную деятельность, Д.Б. Эльконин особое значение придавал тому, как ребенок оценивает степень изменений. Он писал: «Благодаря действию оценки ребенок определяет, действительно ли им решена учебная задача, действительно ли он овладел требуемым способом действия настолько, чтобы в последующем использовать его при решении многих частных и практических задач. Но тем самым оценка становится ключевым моментом при определении, насколько реализуемая школьником учебная деятельность оказала влияние на него самого как субъекта этой деятельности. В практике обучения именно данный компонент выделен особенно ярко. Однако при неправильной организации учебной деятельности оценка не выполняет всех своих функций» [37, с. 106–107].

Всякая учебная деятельность начинается с рефлексии на изменения и с того, что учитель оценивает ребенка, а ребенок учится оценивать самого себя. Оценка как внешнее действие, фиксированное на результате, способствует тому, что ребенок выделяет себя как предмет изменений.

Учебная деятельность имеет свою структуру. Д.Б. Эльконин выделил в ней несколько взаимосвязанных компонентов» [37, с. 110], представленные в таблице 1.

Таблица 1 – Взаимосвязанные компоненты учебной деятельности (по Д.Б. Эльконину)

|  |  |
| --- | --- |
| Компонент | Характеристика |
| Учебная задача | то, что должен усвоить ученик, подлежащий усвоению способ действия |
| Учебные действия | то, что ученик должен делать, чтобы сформировать образец усваиваемого действия и воспроизводить этот образец |
| Действие контроля | сопоставление воспроизведенного действия с образцом |
| Действие оценки | определение того, насколько ученик достиг результата, степени изменений, которые произошли в самом ребенке |

Из таблицы видно, что всякая учебная деятельность начинается с рефлексии на изменения и с того, что учитель оценивает ребенка, а ребенок учится оценивать самого себя. Оценка как внешнее действие, фиксированное на результате, способствует тому, что ребенок выделяет себя как предмет изменений. Это структура учебной деятельности в ее развернутой и зрелой форме. Однако нужно отметить, что такую структуру учебная деятельность приобретает постепенно, а у младшего школьника она весьма далека от этого.

Иногда ребенок стремится правильно оценить свои достижения, понять задачу или осуществить действия контроля. Все зависит от организации учебной деятельности, от конкретного содержания усваиваемого материала и от индивидуальных особенностей самого ребенка.

Так, при обучении чтению ребенка обучают учебному действию выделения основного способа чтения слога. При обучении письму выделяются элементы действия контроля. Различные дисциплины в курсе начальной школы содержат в себе необходимость использовать разные компоненты учебной деятельности. Все дисциплины вместе дают ребенку возможность осваивать компоненты учебной деятельности и постепенно психологически входить в нее.

**Конечная цель учебной деятельности** – сознательная учебная деятельность ученика, которую он сам строит по присущим ей объективным законам. Как отмечает В.С. Мухина, «учебная деятельность, организуемая первоначально взрослым, должна превращаться в самостоятельную деятельность ученика, в которой он формулирует учебную задачу, производит учебные действия и действия контроля, осуществляет оценку, т.е. учебная деятельность через рефлексию на нее ребенка превращается в самообучение» [19, с. 123].

В учебной деятельности действия совершаются прежде всего с идеальными объектами – *буквы, числа, звуки.* Учитель задает учебные действия с объектами учебной деятельности, а ребенок воспроизводит эти действия, подражая учителю. Затем он овладевает этими действиями, превращая их в действия новой высшей психической функции.

**Учебная деятельность** является сложившимся в культуре условием *«*социализации индивидуального интеллекта» [33, с. 142]. На базе овладения знаками, прежде всего языком, появляются новые социальные отношения, которые обогащают и трансформируют мышление ребенка.

Однако следует помнить, что учебную деятельность, ее структурные компоненты, как и потенциал передаваемых идей, ребенок заимствует в той мере, в какой она «ему подходит, гордо проходя мимо того, что превышает уровень его мышления» [19, с. 123]. В группе сверстников отношения строятся по типу синхронных (противоположные диахронным). Именно в синхронных, симметричных отношениях детей развиваются такие качества, как умение встать на точку зрения другого, понять, каким путем продвигался сверстник при решении той или иной задачи.

В результате возникает феномен узнавания детьми изображений на рисунках других детей, непонятных большинству взрослых. «Какой бы опыт ознакомления с предметами и самой изобразительной деятельностью ни выражался в детском рисунке (а этот опыт до овладения собственно изобразительными нормами весьма многообразен), он во всяком случае является не сугубо индивидуальным и субъективным, но общим для детей, воспитывающихся в более или менее идентичной культурной среде» [19, с. 124].

Общаясь с другими, ребенок каждое мгновение наблюдает, как подтверждаются или опровергаются его мысли, его видение предмета или явления, и он постепенно открывает мир внешних по отношению к нему мыслей, которые дают ему новые сведения или различным образом производят на него впечатление. Таким образом, с точки зрения интеллекта «субъект идет по пути все более интенсивного обмена интеллектуальными ценностями и подчиняется все большему и большему количеству обязательных истин (под которыми понимаются вполне оформленные мысли или нормы рассуждения в собственном смысле)» [22].

Постепенное наращивание потенциала существующих в культуре мыслительных операций и способов **учебной деятельности** – естественный путь развития индивидуального интеллекта и его социализации. Однако в теории содержания и строения учебной деятельности на протяжении десятков лет выкристаллизовывалась идея о том, что основой развивающего обучения служат его содержание и методы организации обучения.

Накопленные человечеством научные знания и культура усваиваются ребенком через освоение учебной деятельности. В.В. Давыдов, исследуя учебную деятельность младших школьников, пишет о том, что она «строится в соответствии со способом изложения научных знаний, со способом восхождения от абстрактного к конкретному» [35, с. 161].

Как отмечает В.С. Мухина, «мышление в процессе учебной деятельности в какой-то мере аналогично мышлению ученого, излагающего результаты своих исследований посредством содержательных абстракций, обобщений и теоретических понятий» [19, с. 125].

Итак, теория содержания и строения учебной деятельности нашла свое подтверждение в практике обучения детей младшего школьного возраста.  
Чтобы осваивать предлагаемые знания и сами учебные действия, ребенок учится идентифицировать свои действия с теми, которые ему предстоит присвоить.

При этом ребенок кооперируется со сверстниками – ведь способы действия сверстника ему ближе, так как здесь оказывает поддержку общая синхронность овладением учебными действиями.

1.3 Педагогические основы учебной деятельности

Анализ исследований (В.В. Давыдов, В.В. Рубцова, Г.А. Цукерман и др.) позволяет заключить, что развитая форма учебно-исследовательской деятельности – это такая форма, в которой ученик ставит перед собой задачи собственного изменения. Мы разделяем точку зрения К.Э. Безукладникова, согласно которой «главным механизмом развития является собственная активность ученика, осуществляемая под влиянием внешних условий, но всегда преломляемая через внутренние условия» [4, с. 65]. Только такая деятельность, на наш взгляд, может быть продуктивной в полном смысле этого слова.

Продуктивность учебно-исследовательской деятельности младшего школьника, следуя теории учебной деятельности Д.Б. Эльконина, это его активная деятельность по самоизменению и саморазвитию.

Становление способности к такой учебно-исследовательской деятельности связывается с метапредметными компетенциями [2], формирование которых выдвигается в качестве ключевого условия эффективности и качества начального школьного образования.

Понятие метапредметных компетенций во многом связано с термином «универсальные учебные действия», который является конкретизацией понятия «умение учиться», представленного в категориях деятельности.

Специфические предметные действия, составляющие учебную деятельность, по мнению Е.В. Еремеевой, необходимо обогатить универсальными учебными действиями (личностными, регулятивными, познавательными и коммуникативными), значимость которых определяется их функциями в начальном школьном образовании:

1. создание условий для нравственного и интеллектуального развития личности младшего школьника и ее самореализации на основе готовности к непрерывному образованию;
2. обеспечение возможностей школьника успешно и с известной долей самостоятельности осуществлять учебно-исследовательскую деятельность, ставить учебные цели, использовать необходимые средства и способы достижения целей, контролировать и оценивать процесс и результаты учебно-исследовательской деятельности [16].

Значение метапредметных компетенций в процессе учебно-исследовательской деятельности определяется также и тем, что их формирование способствует развитию когнитивных способностей (восприятия, оперативной памяти, внимания, вероятностного прогнозирования, мышления).

Таким образом, метапредметные компетенции, в силу их значимости для развития личности младшего школьника, трактуются как ценностные ориентиры содержания начального образования и как обязательный компонент этого содержания.

Целенаправленное развитие учебно-исследовательской деятельности предполагает определенный уровень сформированности готовности и способности к выполнению универсальных учебных действий и к учебно-исследовательской деятельности в целом.

Такие готовности и способности мы называем метапредметными компетенциями младшего школьника и выделяем их развитие в качестве обязательной цели в начальной школе.

Метапредметные компетенции являются:

* ведущими готовностями и способностями в младшем школьном возрасте, носят самостоятельный характер;
* показателем развития универсальных учебных действий и учебно-исследовательской деятельности в целом [16].

Обращаясь к сути и природе компетенций, приходится констатировать, что их характер предполагает развитие в течение всей жизни. Упущенные возможности построения прочного фундамента для дальнейшего развития компетенций в младшем школьном возрасте будет создавать значительные сложности в процессе развития человека на дельнейших ступенях системы образования и в контексте идеи образования в течение всей жизни [4, с. 67].

На наш вигляд, главная трудность формирования учебно-исследовательской деятельности заключается в том, что мотив, с которым ребенок приходит в школу, не связан с содержанием деятельности, которую он должен выполнять в школе. Мотив и содержание учебно-исследовательской деятельности не соответствуют друг другу, поэтому мотив постепенно начинает терять свою силу, иногда он не работает и к началу второго класса.

Как отмечает Е.В. Еремеева, «адаптация первоклассников облегчается, если используется основное преимущество школьной ситуации 1-го класса, которая связана с глобально действующей игровой мотивацией, позволяющей создавать мотивы, реально побуждающие детей к учебно-исследовательской деятельности [16].

Преимущество первого года обучения состоит и в том, что в процессе игровой деятельности формирование основных компонентов метапредметных компетенций происходит естественным, непроизвольным образом. Игра так же, как и учебно-исследовательская деятельность, учит детей согласовывать свои действия с партнерами и видеть результат своей деятельности.

Начиная со 2 класса, учебная деятельность постепенно становится ведущей и определяет развитие всех психических функций младшего школьника: речи, мышления, памяти, восприятия, воображения, внимания.

При этом важно отметить, что игра и во 2 классе сохраняет свою роль – возможность опоры на игровую деятельность, которая позволяет обеспечивать естественную мотивацию учебно-исследовательской деятельности, делать интересными и осмысленными даже самые элементарные действия, является основой формирования метапредметных компетенций шестилетних и семилетних учащихся.

Проведенный анализ социальной ситуации развития младшего школьника в 1 и 2 классах, позволяет сформулировать основную задачу, которая заключается в создании условий для перехода от игровой к учебно-исследовательской деятельности, для формирования метапредметных компетенций, за счет включения процесса учебно-исследовательской деятельности в контекст игровой деятельности, в которой и зарождается и «взращивается» учебная деятельность – все ее три слоя и компонента [16].

Первый этап становления учебно-исследовательской деятельности младшего школьника имеет статус адаптационного, и его организация опирается на основные элементы ведущей деятельности дошкольного возраста – игровой деятельности.

Специфичным для возраста 8–10 лет является принятие (а иногда и непринятие) позиции ученика, что находит свое выражение в определенном опыте учебно-исследовательской деятельности и некотором опыте управления своим поведением. Учебная деятельность поворачивает школьника на самого себя и требует оценки того, «чем я был» и «чем я стал».

Меняется взаимоотношение между игровой и учебной деятельностью –игра начинает подчиняться учебной деятельности.

Исходя из школьной ситуации развития третьеклассников и четвероклассников, задача второго этапа формирования метапредметных компетенций (3–4 классы) состоит в их целенаправленном развитии посредством формирования у младших школьников универсальных учебных действий, что будет способствовать их целостному развитию и успешному овладению учебно-исследовательской деятельностью в целом.

Решающее значение в формировании метапредметных компетенций играют особенности когнитивного развития младшего школьника. Развивающим, с точки зрения психологии развития, может быть названо такое начальное школьное образование, которое обеспечивает основные линии развития младшего школьника и способствует ведущему виду деятельности, оказывающему стратегически важное влияние на когнитивное и психическое развитие ученика, включая развитие его когнитивных способностей.

Адекватной системой мотивов для формирования метапредметных компетенций является сочетание учебно-познавательных и социальных мотивов, включая мотивы достижения.

Согласно теории деятельности, личность не просто познает окружающую действительность, но и действует в этом окружении, творчески преобразуя и его, и себя.

Структурная организация такой деятельности включает в себя мотивационно-побудительную, ориентировочную и исполнительно-контрольную фазы.

В соответствии с основным генетическим законом развития Л.С. Выготского, который носит название «интериоризация», формирование всех функций ребенка (произвольное внимание, логическая память, воля, образование понятий) движется от внешней формы существования к внутренней [10, с. 115].

Зоной актуального развития для младших школьников является игровая деятельность, в которую включается овладение учебно-исследовательской деятельностью, а собственно учебная деятельность – зоной ближайшего развития.

Итак, можно выделить еще один фактор, обусловливающий становление метапредметных компетенций младшего школьника – учет зоны его ближайшего и актуального развития, а именно: использование игры и как основы их психического развития, и как способа овладения метапредметными компетенциями, и, самое важное, как способа создания мотивации всех действий детей.

Таким образом, для эффективной организации учебной деятельности в начальной школе с целью формирования метапредметных компетенций необходимо учитывать ряд психолого-педагогических особенностей учащихся данного возраста: переход от игровой к учебно-исследовательской деятельности; соотнесение Я-концепции с позицией ученика; интенсивное развитие процессов восприятия, мышления, памяти, особенности протекания которых чрезвычайно важны для процесса формирования метапредметных компетенций.

2 Эмпирическое исследование сформированности учебной деятельности учащихся начальных классов

2.1 Инструменты оценивания учебной деятельности младших школьников в условиях внедрения образовательных стандартов

Введение федерального государственного обра­зовательного стандарта начального общего обра­зования (далее – ФГОС) фактически изменило педагогическое образование, трансформировав его в психолого-педагогическое [24]. Это отразилось на требованиях к результатам освоения основных образовательных программ, к их структуре, со­держанию, а также к условиям реализации.

В общем плане все изменения можно обозначить следующим перечнем:

* требование высокого уровня знаний со­провождается теперь задачей социализации школьников. Поэтому новое качество образова­ния направлено на соответствие его результатов социальным требованиям, что проявляется в ориентации на усвоение учащимися заданного объема учебного материала, развитие способности к самостоятельному решению проблем в различ­ных сферах деятельности на основе использова­ния освоенного социального опыта;
* заложенный в основу стандарта компетентностный подход выдвинул на первое место не информированность ученика, а его способность организовывать собственную работу. Смысл тако­го подхода в том, что ученик должен осознавать постановку самой задачи, оценивать новый опыт, контролировать эффективность собственных дей­ствий. При таком подходе учебная деятельность приобретает исследовательский или практико- преобразовательный характер [21, с. 147];
* изменилась роль учителя в образова­тельной системе. Вместо лица, транслирующего знания и способы деятельности, он становится лицом, проектирующим индивидуальный марш­рут интеллектуального и личностного развития ребенка;
* отличительным моментом нового стандар­та стал переход к компетентностному подходу, при котором результат образования обознача­ется через компетентность выпускника. Идея компетентностного образования базируется на реализации образовательного процесса через фор­мирование пяти групп ключевых компетенций: политических и социальных (ответственность и участие в жизни общества); коммуникативных (владение технологиями общения); социально-информационных (отношение к информации из СМИ); межкультурных (толерантность) и персо­нальных (готовность к постоянному самообра­зованию). Перечисленные группы компетенций выработаны Советом Европы, отражают условия перехода общества с рыночной экономикой к новому качеству образования [32, с. 3]. Итогом тако­го подхода, очевидно, должна стать личность выпускника, готового адаптивно включиться в будущую профессиональную деятельность.

Все вышеназванное заставляет рассматривать внедрение ФГОС уже не как абстрактное поле профессионально-педагогической деятельности, а как инструмент решения проблем, назревших в системе образования.

Основополагающая задача системы образования, таким образом, не форми­рование знаний, умений и навыков учащихся, а воспитание человека как обладателя личностных качеств – инициативности, способности твор­чески мыслить, готовности обучаться в течение жизни.

Формирование компетенций в данном контексте следует рассматривать как некую цель образования, а внедрение ФГОС – как инноваци­онную деятельность учителя [34, с. 214].

Самым узким местом психологического со­провождения ФГОС является отсутствие полно­ценных оценочных инструментов. Система оценивания занимает особое место в педагогических технологиях достижения требований ФГОС и планируемых результатов освоения программ на­чального образования. ФГОС начального общего образования содержит чёткие требования к систе­ме оценки достижения планируемых результатов (п. 4.1.8) [25].

Но реализация данных требований затруднена в условиях имеющихся противоречий психологи­ческого сопровождения внедрения ФГОС.

Среди них:

* 1. отсутствие полноценной диагностической базы и инструментов оценки компетенций;
  2. недостаточная компетентность психоло­гической службы в вопросах внедрения ФГОС (что усугубилось в ходе многолетней ориентации образовательных учреждений на сокращение узких специалистов, в том числе педагогов-психологов);

Таким образом, именно оценивание как вид деятельности становится приоритетным услови­ем внедрения ФГОСов и требует распределения ответственности субъектов образовательного пространства за результаты труда. В связи со снижением роли психологической службы и даже ее ликвидации в структуре образовательных учреждений остается открытым вопрос о том, кто будет заниматься измерением.

Ответствен­ность за измерение результатов обучения, т.е. за определение уровня формирования компетенций учащихся, влечет за собой ответственность за учет особенностей развития каждого ребенка в про­цессе обучения и соответствие этого процесса его индивидуальным возможностям. В последующем это проявляется в ответственности за построение и сопровождение индивидуальных образователь­ных траекторий обучающихся.

Обозначенные изменения ставят в центр пе­дагогического поля учителя не просто как педа­гога, но и как психолога, который будет нести ответственность за измерение образовательных результатов. Учителю необходимо иметь чёткое представление о системе оценивания, чтобы применять ее целенаправленно, успешно решая вопросы планирования и коррекции учебной деятельности воспитанников. Оценивание как педагогический инструмент призвано помочь учителю выбрать наиболее эффективные приемы и средства обучения, которые бы поощряли уча­щихся к развитию и дальнейшему продвижению в познании

В настоящее время в отечественной науке и практике накоплен ряд методик, оценивающих те или иные стороны учебной деятельности уча­щихся, в том числе СУД.

Активно используется методика Л.И. Цеханской «Учебная деятельность», с помощью которой можно определить уровень овладения элементами учения: умение подчинять свои действия правилу, слушать и последовательно выполнять указания взрослого [7, с. 16]. Но нужно отметить, что данный инструмент ориентирован на детей старшего дошкольного возраста и может быть применим только в первом классе, что не снимает проблему оценки в течение всего периода обучения в начальной школе.

Шкалы ОСУД приведены в приложении А (рисунок А.1).

Наиболее развернутой и соответствующей зада­чам современной системы образования стала идея A.A. Волочкова о мониторинге сформированности учебной деятельности через диагностику УУД [8, с. 58–67]. Автор обозначил вопрос наличия и качества соответствующего инструментария и предложил интегративный подход к диагностике УУД, кото­рый позволит нивелировать проблему наличия и квалификации кадров для соответствующей диагностики, а также упростить технологию предполагаемых измерений.

«Вопросник учебной активности школьников» A.A. Волочкова [9, с. 85–89] сочетает основные принципы диагностики – принцип системности, принцип интегративности в диа­гностике системных феноменов, компактность и информативность, принцип приоритета измере­ния активности учащихся.

Данный опросник позволяет диагностировать три из четырех блоков УУД, моделируя их в показателях «учебная мотивация», «контроль действий», «результативность учебной активности» и проч., а также в агрегированных шкалах – «потенциал учебной активности», «регуляция и реализация активности» и «общий индекс учебной активности». Но данный опро­сник в большей степени ориентирован на оценку учебной активности, затрагивая лишь некоторые стороны.

В исследовании О.С. Самбикиной для изучения учебной деятельности применялась «Комплекс­ная методика изучения стиля учебной деятель­ности», сконструированная автором [30, с. 100–110]. Она состоит из 25 шкал и оценивает такие характе­ристики стиля, как «легкость и быстрота пере­хода от одной формы к другой», «использование черновика», «предпочтение отвечать с места», «желание подбирать дополнительный материал к уроку» и т.д. Некоторая громоздкость методики усложняет ее применение в практике профес­сиональной деятельности учителя, но в целом ее использование представляется возможным даже в условиях массовой школы.

Согласованность компонентов метапредметных результатов учебной деятельности и ОСУД можно увидеть в приложении А (рисунок А.2).

Перечисленные методики, с одной стороны, позволяют проводить комплексную оценку метапредметных результатов силами учителей, но, с другой стороны, недостаточно согласованы с требованиями нового качества образования и тенденциями в связи с внедрением ФГОС второго поколения.

Вариант методики оценки учебной деятель­ности младших школьников был разработан автором в рамках поли системного исследования метаэффектов стиля учебной и педагогической деятельности [15, с. 132–136].

Опросник стиля учебной деятельности (далее – ОСУД) позволяет органи­зовывать процесс диагностики всех компонентов метапредметных действий младших школьников: познавательных, регулятивных и коммуника­тивных. Преимуществами методики являются ее согласованность с требованиями ФГОС, при­менимость на разных этапах обучения, относи­тельная простота, что позволяет использовать ее учителями, а не только психологами.

При разработке ОСУД были использованы материалы, представленные в работах отечествен­ных ученых в области проблем стиля деятельно­сти. Для насыщения шкал опросника вопросами, отражающими особенности учебной деятельности, использовались данные исследований А.К. Байметова [3, с. 104–135], Т.С. Рожок [28], О.С. Самбикиной [29].

В результате стандартизации был разработан опросник из 12 шкал, представленный в приложении Б, состоящий из наименования шкал и примеров утверждений, их характеризующих. Каждая из шкал отражает компоненты мета-предметных результатов учебной деятельности, что подтверждает идею о согласованно­сти познавательных, регулятивных и коммуника­тивных компонентов УУД со шкалами ОСУД.

Как видно, познавательные действия наиболее широко представлены оценочными шкалами, что объясняется ведущей ролью интеллекта в структуре учебной деятельности. Они фиксиру­ются шестью шкалами, связанными с оценкой интеллектуальных характеристик учащихся. Регулятивные действия отражены в трех шка­лах, характеризующих скоростные параметры деятельности, а коммуникативные действия оцениваются двумя шкалами через мониторинг позитивной и негативной коммуникативной ак­тивности.

Представленная методика прошла проверку на валидность и надежность в соответствии с типо­выми процедурами. Психометрическая проверка ОСУД и опыт его использования в сравнительных исследованиях учащихся начальной школы (Долгополова) показал возможность его применения для комплексной оценки стиля как индикатора учебной деятельности. Представленный инструмент является вполне экономичным с точки зрения затрат времени и организационных моментов, сохраняет приоритет оценки метапредметных результатов УУД.

В силу переориентации системы образования на формирование УУД в ней начинают превалиро­вать методы, обеспечивающие становление самостоятельной и творческой учебной деятельности учащегося, направленной на решение реальных жизненных задач. Поэтому отпадает как таковая необходимость формирования знаний и готовых умений учащихся, а как следствие – потребность в их оценке. Возникает приоритет оценки некоего нового механизма учебной деятельности, отража­ющего умение учиться.

Важность инструментов оценки метапредметных действий обучающихся обусловлена требованиями ФГОСов, затрудне­ниями педагогов при их внедрении, а также уси­лением роли психологического сопровождения педагогического процесса. Сложность в подборе таких инструментов обусловлена тем, что поль­зоваться ими будут не психологи, а педагоги, чей уровень диагностических навыков, как правило, ниже, чем у первых.

2.2 Диагностические методики исследования уровня сформированности предпосылок к учебной деятельности

В Концепции Фундаментального ядра содержания общего образования [36], отмечено, что развитие личности в системе образования обеспечивается, прежде всего, через формирование универсальных учебных действий (УУД), которые создают возможность самостоятельного успешного усвоения знаний, умений и компетентностей.

Универсальные учебные действия сгруппированы в четыре основных блока:

1. личностные;
2. регулятивные, включая саморегуляцию;
3. познавательные, включая логические, познавательные и знаково-символические;
4. коммуникативные действия [36, с. 3].

Личностные действия позволяют сделать учение осмысленным, обеспечивают ученику значимость решения учебных задач, увязывая их с реальными жизненными целями и ситуациями.

Личностные действия направлены на осознание, исследование и принятие жизненных ценностей и смыслов, позволяют сориентироваться в нравственных нормах, правилах, оценках, выработать свою жизненную позицию в отношении мира, окружающих людей, самого себя и своего будущего.

Регулятивные действия обеспечивают возможность управления познавательной и учебной деятельности посредством постановки целей, планирования, контроля, коррекции своих действий и оценки успешности усвоения. Последовательный переход к самоуправлению и саморегуляции в учебной деятельности обеспечивает базу будущего профессионального образования и самосовершенствования.

Познавательные действия включают действия исследования, поиска и отбора необходимой информации, ее структурирования; моделирования изучаемого содержания, логические действия и операции, способы решения задач.

Коммуникативные действия – обеспечивают возможности сотрудничества – умение слышать, слушать и понимать партнера, планировать и согласованно выполнять совместную деятельность, распределять роли, взаимно контролировать действия друг друга, уметь договариваться, вести дискуссию, правильно выражать свои мысли в речи, уважать в общении и сотрудничества партнера и самого себя. Умение учиться означает умение эффективно сотрудничать как с учителем, так и со сверстниками, умение и готовность вести диалог, искать решения, оказывать поддержку друг другу [23].

Опыт работы в начальной школе показывает, что моделирование уроков по формированию УУД – дело непростое. Прежде чем учителю отбирать содержание и конструировать учебный процесс с учетом формирования УУД, необходимо выявить стартовый уровень сформированности УУД у школьников. В этих целях нами предложена стартовая диагностика определения уровня сформированности УУД у первоклассников.

Назначение диагностических методик:

* обнаружить стартовые возможности первоклассников в сформированности предпосылок к продуктивной учебной деятельности;
* выявить индивидуальные различия между детьми.

Диагностические методики определения уровня сформированности УУД у первоклассников представлены в приложении А (рисунок А.3).

Методики позволяют учителю правильно выстраивать образовательную программу класса, а также индивидуальную образовательную программу каждого ребенка. Каждая методика сопровождается описанием назначения задания, подробной инструкцией его проведения и уровневой оценкой результата его выполнения.

Фронтальное и индивидуальное изучение детей осуществляется на второй-третьей неделе октября, когда учитель уже имеет некоторое представление о своих учениках.

Выбранные нами диагностические методики позволяют:

1. установить уровень сформированности личностных УУД (самоопределение, смыслообразование, морально-этическая ориентация)
2. установить уровень владения регулятивными УУД (целеполагание, планирование деятельности, выполнение деятельности в соответствии с поставленной целью, самоконтроль и в случае необходимости коррекции сделанного, самооценка)
3. выявить уровень развития познавательных УУД (общеучебные – умение самостоятельно определять познавательные цели, искать и выделять необходимую информацию, знаково‑символические – умение моделировать и преобразовывать модель, логические – владение мыслительными операциями: анализ, синтез, сравнение, обобщение, способность к использованию знаний и умений в новых ситуациях
4. определить уровень развития коммуникативных УУД (планирование учебного сотрудничества, разрешение конфликта, управление поведением партнера, умение выражать свои мысли).

Каждая методика сопровождается электронной таблицей, в которую заносятся данные, полученные в ходе диагностики. Личностные УУД – неперсонифицированные, поэтому оценивается результат в целом по классу для определения дальнейшего направления деятельности педагога. Составляя стартовую диагностику уровня сформированности УУД у первоклассников, был использован собственный диагностический материал и типовые задания из пособия «Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе» под редакцией А.Г. Асмолова [17]. Личностные учебные действия представлены в приложении Б.

2.3 Формирование положительной мотивации учебной деятельности у младших школьников

Формирование учебной мотивации в школьном возрасте – одна из центральных проблем современной школы, дело общественной важности. Ее актуальность обусловлена обновлением содержания обучения, постановкой задач формирования у школьников приемов самостоятельного приобретения знаний и развития познавательных интересов, формирования у них активной жизненной позиции, введением новых государственных образовательных стандартов, определяющих самостоятельность и учебную компетентность школьников уже на этапе начального образования. Учащиеся должны быть вовлечены в исследовательские проекты, творческие занятия, спортивные мероприятия, в ходе которых они научатся изобретать, понимать и осваивать новое, быть открытыми и способными выражать собственные мысли, уметь принимать решения и помогать друг другу, формулировать интересы и осознавать свои возможности. При этом необходимо учитывать возрастные особенности и отличия в организации начальной, основной и старшей школ.

Младшие школьники только осваивают умение учиться, именно у них первостепенным является формирование мотивации к дальнейшему обучению.

Своевременное чередование и применение на разных этапах урока разнообразных форм и приёмов формирования мотивации укрепляет желание детей овладевать знаниями.

Важную роль в процессе комплексного формирования развития метапредметной компетентности играют проектные методы. Основной целью этих технологий является интеграция различных предметов в начальной школе для установления прочных межпредметных связей [5]. Актуальными являются комплексные междисциплинарные групповые проекты, так как они позволяют актуализировать межпредметные связи и повысить роль самостоятельной работы. Основными характеристиками метода проектов при формировании метапредметной компетентности младших школьников являются – интегрированность; проблемность решаемых задач; контекстность. В образовательном процессе используются следующие проекты: *«Буклет «Сохранение ресурсов», «Буклет «Дружный класс», «Лента времени развития технологий», «Постер «Органы чувств»* и др.

На начальном этапе работы над проектом школьники знакомятся с целями и задачами исследования; вариантами и образцами выполненных проектов; требованиями; критериями оценивания; различиями по сложности; способами выполнения; информационным обеспечением.

Основной ценностью данного метода является то, что в процессе работы над проектом происходит интеграция знаний из различных предметных областей, что способствует комплексному формированию метапредметной компетентности.

Учет психолого-педагогических особенностей младших школьников, их потребностей, интересов, различного исходного уровня сформированности компонентов метапредметной компетентности, актуализирует необходимость использования на занятиях отдельных микротехнологий, направленных на формирование и развитие метакомпетенций.

Постановка и обсуждение вопросов для исследования происходит в активном режиме с использованием приемов «веселый автобус» (автобусная остановка), «думай, говори и «записывай», карусель, «дерево решений» и др.

*Прием «веселый автобус» (автобусная остановка).* Учитель и учащиеся определяют количество обсуждаемых вопросов по теме исследования. Школьники разбиваются на группы по числу вопросов (4–6 человек). Далее группы распределяются по «автобусным остановкам». На каждой остановке (на стене или столе) расположен лист большого формата с записанным на нем вопросом по теме. Учитель ставит группам задачу –зафиксировать на листе ключевые моменты, которые относятся к вопросу. После этого ученики в группах в течение 5 минут обсуждают вопрос и отвечают на него. Затем по команде учителя группы переходят к другой «автобусной остановке», знакомятся с записями, сделанными предыдущими группами и дополняют их. Исправлять записи, сделанные другой группой нельзя. И так далее по числу «автобусных остановок». Когда группа возвращается к первой «остановке», она знакомится со всеми записями и выбирает учащегося, который будет представлять материал. После этого каждая группа представляет результаты работы по своему вопросу. В заключение учитель подводит итоги обсуждения.

*Прием «карусель».* Учащиеся образуют два кольца – внутреннее и внешнее. Внутреннее кольцо – это неподвижно сидящие учащиеся, а внешнее – это учащиеся, которые меняются каждую минуту. Таким образом, они успевают проговорить за несколько минут несколько тезисов по теме занятия, высказать свою точку зрения и постараться убедить в своей правоте собеседника.

*Прием «дерево решений».* Группа учащихся делится на 3 или 4 подгруппы с одинаковым количеством обучаемых. Каждая группа обсуждает вопрос по теме занятия и делает записи на своем «дереве» (доска, лист ватмана), далее группы меняются местами и дописывают на деревьях соседей свои ответы на их вопросы.

В зависимости от уровня сформированности компонентов метапредметной компетентности в каждой конкретной группе учитель варьирует приемы и методы. Исследование – это основная форма проведения урока. Оно предполагает, в широком смысле, процесс, инициируемый учениками или совместно с учителем, который ведёт к новому или более глубокому пониманию изучаемой темы. Оно включает: постановку проблемного вопроса; проведение эксперимента; установление связей с уже изученным; выдвижение гипотезы; сбор данных; формирование понимания через концепции; создание теории и её апробация; поиск и обработку полученной информации; принятие решения; решение проблемы [18; 31].

Использовано учителем начальных классов портфолио. Еще одно средство формирования устойчивой положительной мотивации учебной деятельности у младших школьников.

Структура портфолио должна состоять из следующих разделов:

*1. Мой мир*

*2. Моя семья*

*3. Мой город*

*4. Моя школа*

*5. Мои увлечения*

*6. Моя учеба*

*7. Мои достижения.*

Каждый из разделов должен быть представлен в *содержании*, которое также входит в структуру портфолио.

1. *Мой мир.* Данный раздел отвечает за принадлежность портфолио отдельному ученику. Например, Портфолио ученицы 1 «А» класса Ивановой Виктории Владимировны. В раздел «Мой мир» можно включить толкование имени ученика. Например, *Имя Виктория произошло от латинского слова «Victoria», означающего «победа». Такое же толкование дают и этому имени. Аналогом имени Виктория является имя Ника, но в римской мифологии Виктория – богиня победы – гораздо более древнее божество, чем греческая богиня победы Ника.* Раздел можно дополнить фотографией владельца портфолио.
2. *Раздел Моя семья.* В этом разделе ученик перечисляет тех, кто входит в его семью, дополняя этот список фотографиями членов семьи. Не исключается вариант, при желании обучающегося, представить в портфолио родословную своей семьи или же оформить семейное древо. Например, *моя семья состоит из меня, мамы, папы, бабушки и сестры. Маму зовут Иванова Анна Сергеевна* (+фото мамы) и так далее о каждом члене семьи.
3. *Раздел Мой город*. Этот раздел будет состоять из названия города (села, деревни, поселка), в котором ученик живет, информация о его расположении, красоте его улиц, о природе и об отношении ученика к нему, ко всему описанию можно приложить одно или несколько красивых фотографий с видом города.
4. *Раздел Моя школа.* В разделе о школе, ученик описывает преимущества учебного заведения, делает записи о коллективе, в котором ежедневно происходит формирование личности обучающегося, в котором он приобрел друзей. Например, *я учусь в школе, в которой я приобрела хороших друзей, получаю качественные знания благодаря хорошим учителям. Здесь я развиваюсь духовно и физически. В моей школе есть компьютерные классы, столовая, в которой всегда очень сытно и вкусно кормят, у нас проходят различные интересные мероприятия, в которых я охотно и с удовольствием участвую.*
5. *Раздел Мои увлечения.* В этом разделе ученик пишет о своих интересах и умениях. Например, *я увлекаюсь изобразительным искусством, люблю рисовать пейзажи, натюрморты. Мне нравится слушать музыку, смотреть интересные фильмы, но и в то же время читать книги с захватывающим сюжетом. Мой интерес направлен еще и на спорт: я увлекаюсь играми с мячом, и у меня это хорошо получается.*
6. *Раздел Моя учеба.* Данный раздел будет содержать информацию о любимых школьных предметах ученика, об успехах в учебе, об интересных заданиях, которые просят выполнить дома, о личностном развитии учащегося. Например, *моими любимыми школьными предметами являются физкультуры, изобразительное искусство, музыка, технология, английский язык и математика. Учусь я на хорошие и отличные оценки. Когда у меня появляются хорошие оценки, у меня появляется желание учиться еще лучше и получать больше хороших отметок. Нам на дом часто задают приготовление сообщений или докладов о чем- или о ком-либо, это развивает мои творческие навыки и фантазию.*
7. *Раздел Мои достижения.* В данном разделе будут представлены оригиналы или копии документов, свидетельствующих о достижениях ученика, такие как, диплом, грамота, сертификат, благодарственное письмо.

Данные разделы портфолио вызывают у учащихся интерес и желание работать над сбором материала для заполнения своей «копилки достижений». Так, раздел «Мой мир» предоставляет ученику возможность работы с дополнительными источниками с целью найти информацию о своем имени.

Нужно отметить, что каждый из разделов выполняет свою особенную роль:

* раздел «Моя семья» позволяет ученику работать с родителями, с интересом расспрашивать у них о родословной их семьи, узнавать историю своего рода;
* раздел «Мой город» развивает у ребенка фантазию, устную и письменную речь, которой он пользуется для описания своего родного населенного пункта, вызывает у него интерес и любопытство, которые побуждают к поисковой деятельности;
* раздел «Моя школа» дает возможность началу мыслительного и поискового процесса, в ходе которого он более внимательно рассматривает понравившиеся преимущества своей школы;
* раздел «Мои увлечения» мотивирует ребенка на то, чтобы разобраться в своих интересах и заполнить портфолио максимальным количеством информации о своих увлечениях;
* раздел «Моя учеба» является сильным мотивом, в особенности для тех детей, у которых преобладает *мотив отметки*. Заполняя данный раздел, у ученика появляется огромная заинтересованность в том, чтобы учиться хорошо и получать соответствующие положительные оценки, дабы представить свои успехи в портфолио;
* раздел «Мои достижения» ученики стараются заполнить с особым трепетом, ведь именно здесь отражается вся его активная деятельность в школьной и внешкольной жизни и успешные результаты. Благодаря этому учащийся активно принимает участия в творческих и научных конкурсах, в спортивных соревнованиях и общественной деятельности.

Итак, формирование учебной мотивации влечет изменение не только результатов учебной деятельности, но развитие самого ученика. По мнению Д.Б. Эльконина «учебная деятельность – это деятельность, имеющая своим содержанием овладение обобщёнными способами действий в сфере научных понятий» [37, с. 178]. Такая деятельность должна побуждаться адекватными мотивами. Ими могут быть мотивы, непосредственно связанные с её содержанием, мотивы приобретения обобщённых способов действий, мотивы собственного совершенствования и другие. Если удаётся сформировать такие мотивы у учащихся, то поддерживаются, наполняясь новым содержанием, общие мотивы деятельности. Они связаны с позицией школьника, осуществлением им общественно значимой и оцениваемой деятельностью. Противоречие, о котором говорилось выше, стирается.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Обобщая эмпирическое исследование, важно отметить, что теория содержания и строения учебной деятельности нашла свое подтверждение в практике обучения детей младшего школьного возраста. Чтобы осваивать предлагаемые знания и сами учебные действия, ребенок учится идентифицировать свои действия с теми, которые ему предстоит присвоить.

**Учебная деятельность** является сложившимся в культуре условием социализации индивидуального интеллекта. На базе овладения знаками, прежде всего языком, появляются новые социальные отношения, которые обогащают и трансформируют мышление ребенка. Однако следует помнить, что учебную деятельность, ее структурные компоненты, как и потенциал передаваемых идей, ребенок заимствует в той мере, в какой она «ему подходит. В группе сверстников отношения строятся по типу синхронных (противоположные диахронным). Именно в синхронных, симметричных отношениях детей развиваются такие качества, как умение встать на точку зрения другого, понять, каким путем продвигался сверстник при решении той или иной задачи. Общаясь с другими, ребенок каждое мгновение наблюдает, как подтверждаются или опровергаются его мысли, его видение предмета или явления, и он постепенно открывает мир внешних по отношению к нему мыслей, которые дают ему новые сведения или различным образом производят на него впечатление.

**Конечная цель учебной деятельности** – сознательная учебная деятельность ученика, которую он сам строит по присущим ей объективным законам. Учебная деятельность, должна превращаться в самостоятельную деятельность ученика, в которой он формулирует учебную задачу, производит учебные действия и действия контроля, осуществляет оценку, т.е. учебная деятельность через рефлексию на нее ребенка превращается в самообучение.

Прежде чем учителю отбирать содержание и конструировать учебный процесс, ему необходимо выявить стартовый уровень сформированности УД у школьников. В этих целях нами предложены диагностики определения уровня сформированности школьников. Методики позволяют учителю правильно выстраивать образовательную программу класса, а также индивидуальную образовательную программу каждого ребенка. Каждая методика сопровождается описанием назначения задания, подробной инструкцией его проведения и уровневой оценкой результата его выполнения.

Формирование учебной мотивации в школьном возрасте – одна из центральных проблем современной школы, дело общественной важности. Ее актуальность обусловлена обновлением содержания обучения, постановкой задач формирования у школьников приемов самостоятельного приобретения знаний и развития познавательных интересов, формирования у них активной жизненной позиции, введением новых государственных образовательных стандартов, определяющих самостоятельность и учебную компетентность школьников уже на этапе начального образования. Учащиеся должны быть вовлечены в исследовательские проекты, творческие занятия, спортивные мероприятия, в ходе которых они научатся изобретать, понимать и осваивать новое, быть открытыми и способными выражать собственные мысли, уметь принимать решения и помогать друг другу, формулировать интересы и осознавать свои возможности. При этом необходимо учитывать возрастные особенности и отличия в организации начальной, основной и старшей школ.

Таким образом, основная направленность системы начального общего образования на современном этапе на развивающую модель обучения определяет актуальность педагогического исследования уровня сформированности как условия развития учебной деятельности младших школьников.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

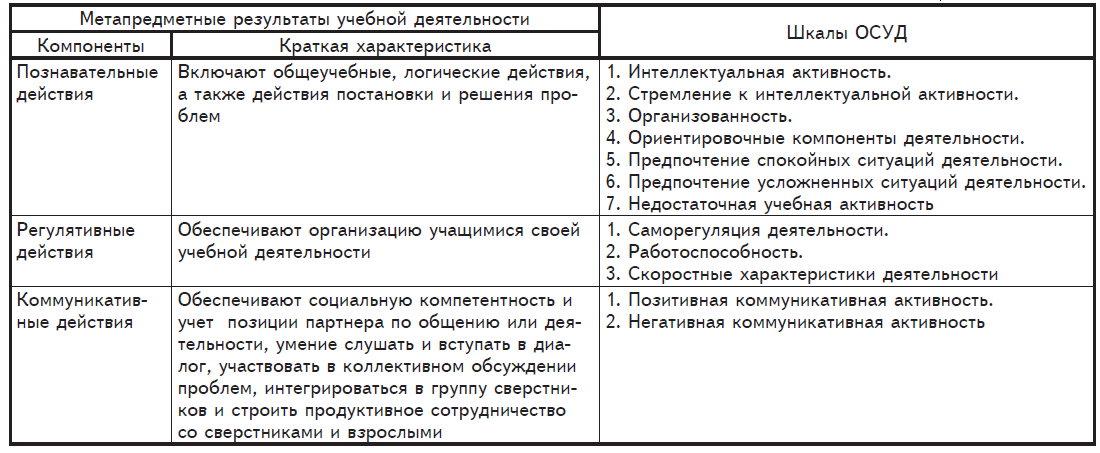
1. Актуальные проблемы развития образования в России и за рубежом: Сборник материалов международной научной конференции (Россия, г Волгоград. 24–25 мая 2013 г.) / под ред. А.Д. Семеновой. – Киров: МЦНИП, 2013. – 209 с.
2. Асмолов А.Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа / А.Г. Асмолов. – М.: Смысл; Академия, 2002. – 416 с.
3. Байметов А.К. Некоторые обусловленные силой возбуж­дения факторы индивидуального стиля в учебной деятельности старшеклассников / А.К. Байметов // Типологические исследования по психо­логии личности. – Пермь, 1967. – Вып. 4. – С. 104–135.
4. Безукладников К.Э. Формирование компетенций в процессе профессиональной подготовки работников сферы социально-педагогической деятельности / К.Э. Безукладников, А.И. Санникова // Педагогическое образование и наука. – 2011. – № 6. – С. 65–70.
5. Безукладников К.Э. Формирование метапредметной компетентности младших школьников на основе технологии организации учебно-исследовательской деятельности / К.Э. Безукладников, Е.В. Еремеева // Интернет-журнал «Мир науки». – 2017. – Т. 5. – № 1. – [Режим доступа] URL: http://mir-nauki.com/PDF/21PDMN117.pdf (дата обращения: 3.05.2018).
6. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М., 1989. – 198 с.
7. Венгер Л.А. Психолог в детском саду / Л.А. Венгер // Дошкольное воспитание. – 2003. – № 6. – С. 16–19.
8. Волочков, А.А. Интегративный подход в диагностике универсальных учебных действий / А.А. Волочков // Вестник Южно-Уральского государственного университета. – 2012. – № 19. – С. 58–67.
9. Волочков А.А. Возрастная динамика учебной актив­ности школьников (Лонгитюд) / А.А. Волочков // Инновации в образовании. – 2005. – № 2. – С. 85–89.
10. Выготский, Л.С. Собр. соч. в 6 т. / под. ред. А.М. Матюшкина. – М.: Педагогика, 1982. – 1984. – Т.2. – 658 с.
11. Гребенюк О.С. Теория обучения: Учебник и практикум для академического бакалавиата / О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2018. – 319 с.
12. Григорьева, Г.Г. Изобразительная деятельность дошкольников / Г.Г. Григорьева. – М.: Академия, 1999. – 205 с.
13. Давыдов, В.В. Концепция учебной деятельности школьников / В.В. Давыдов, А.К. Маркова // Вопросы психологии. – 1981. – № 6. – С. 13–26.
14. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В.В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
15. Долгополова И.В. Метаэффекты связи стиля деятель­ности педагога и стиля деятельности и индивидуальности учащихся / И.В. Долгополова // Вестник Орловского государственного универ­ситета. Серия: Новые гуманитарные исследования. – 2011. – № 4(18). – С. 132–136.
16. Еремеева Е.В. Психолого-педагогические особенности младших школьников и их учет при организации учебно-исследовательской деятельности с целью формирования метапредметных компетенций / Е.В. Еремеева // Интернет-журнал «Мир науки». – 2016. – Т. 4, – № 5. – [Режим доступа] URL : http://mir-nauki.com/PDF/38PDMN516.pdf (дата обращения: 1.05.2018).
17. 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.
18. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ опыта / М.В. Кларин. – М.: Знание, 2001. – 80 с.
19. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов. – 4-е изд., стереотип. – М.: Академия, 2006. – 456 с.
20. Нижегородцева Н.В. Понятие учебной деятельности и готовности к обучению в парадигме системогенетического подхода / Н.В. Нижегородцева // DocPlayer. – [Режим доступа] URL: http://docplayer.ru/44495658-Ponyatie-uchebnoy-deyatelnosti-i-gotovnosti-k-obucheniyu-v-paradigme-sistemogeneticheskogo-podhoda.html (дата обращения: 2.04.2018).
21. Новикова C.B. Роль исследовательской деятельности при реализации компетентности ого подхода в общеобразо­вательном учреждении // Человек и образование. – 2012. – № 1(30). – С. 146–150.
22. Пиаже, Ж. Психология интеллекта. Часть III. Развитие мышления. Глава VI. Социальные факторы интеллектуального развития / Жан Пиаже. – [Режим доступа] URL: http://gtmarket.ru/laboratory/basis/3252/3258 (дата обращения: 2.04.2018).
23. Прибыткова Е.И. Типовые задачи по формированию универсальных учебных действий в начальной школе / Е.И. Прибыткова // Открытый урок. – [Режим доступа] URL: https://open-lesson.net/3595/ (дата обращения: 5.04.2018).
24. Приказ Минобрнауки от 06 октября 2009 г. № 373 «Об утверждении и введении в действие федерального государ­ственного образовательного стандарта начального общего об­разования? – [Режим доступа] URL: http:// standart. ed ü. ru/ cata log. aspx ? cata lo gid=959. (дата обращения: 26.04.2018).
25. Приказ Минобрнауки от 26 ноября 2010 г. № 1241 «О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, утверждённый приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. № 373. – [Режим доступа] URL: http://standart.edu.ru/catalog. aspx?catalogId=959. (дата обращения: 26.04.2018).
26. Рекомендации педагогам по повышению уровня учебной мотивации // Социальная сеть работников образования. – [Режим доступа] URL: https://nsportal.ru/vuz/psikhologicheskie-nauki/library/2014/01/02/rekomendatsii-pedagogam-po-povysheniyu-uchebnoy (дата обращения: 26.04.2018).
27. Рекомендации педагогам по развитию мотивации у учащихся // МКОУ СОШ №10, пос. Белореченск Омутнинского р-на. – [Режим доступа] URL: http://школа-10.рф/?page\_id=367 (дата обращения: 26.04.2018).
28. Рожок Т.С. Становление профессионального мастер­ства и индивидуального стиля деятельности учителя на­чальных классов: Автореф, дис. канд, пси хол. наук / Т.С. Рожок. – М., 2000. – 22 с.
29. Самбикина, О.С. Индивидуальный стиль учебной деятельности (на материале лонгитюдного исследования школьников разного пола): Автореф. дис. ... канд. психол. наук / О.С. Самбикина. – Пермь, 1998. – 21 с.
30. Самбикина, О.С. Половые различия в стилях учебной деятельности школьников / О.С. Самбикина // Сибирский психологический журнал. – 2014. – № 51. – С. 100–110.
31. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 2002. – 258 с.
32. Смолеусова Т.В. Новое качество образования и пути его достижения / Т.В. Смолеусова // Начальная школа Плюс. До и после. – 2008. – № 12. –   
    С. 3–5.
33. Социальная психология: Учебное пособие / авт.-сост. Е.А. Овсянникова, А.А. Серебрякова. – М.: Флинта, 2015. – 170 с.
34. Фещенко Е.М. Особенности психологического сопрово­ждения внедрения новых образовательных стандартов в шко­ле / Е.М. Фещенко // Вестник Брянского государственного университета. – 2013. – №1. – С. 214–217.
35. Формирование учебной деятельности школьников / под ред. В.В. Давыдова, И. Ломпшера, А. К. Марковой. – М.: Педагогика, 1982. – 215 с.
36. Фундаментальное ядро содержания общего образования / рос. акад. наук, рос. акад. образования; под ред. В.В. Козлова, А.М. Кондакова. 4-е изд. дораб. – М.: Просвещение, 2011. – 79 с.
37. Эльконин Д.Б. Психическое развитие: избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин / под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.; Воронеж, 2001. – 375 с.

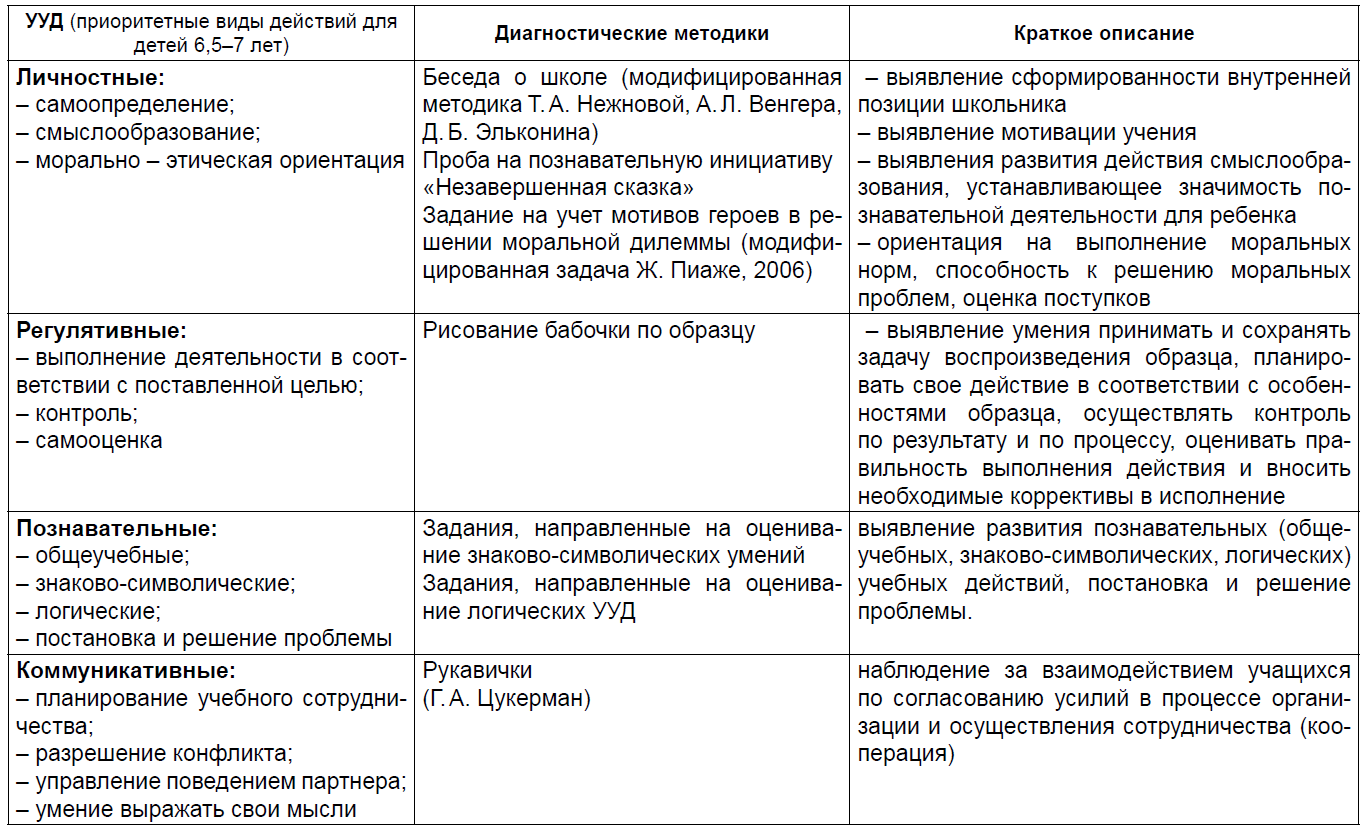
ПРИЛОЖЕНИЕ А

Инструменты оценивания учебной деятельности младших школьников



Рисунок А.1 – Шкалы ОСУД

Рисунок А.2 – Согласованность компонентов метапредметных результатов учебной деятельности и ОСУД

Рисунок А.3 – Диагностические методики определения уровня сформированности УУД у первоклассников

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Методики исследования уровня сформированности к учебной деятельности

*Личностные учебные действия*

Задание 1

Беседа о школе (модифицированная методика Т.А. Нежновой, А.Л. Венгера, Д.Б. Эльконина)

Цель: выявление сформированности внутренней позиции школьника – выявление мотивации учения.

Оцениваемые УУД: действия, направленные на определение своего отношения к поступлению в школу и школьной действительности; действия, устанавливающие смысл учения.

Возраст: 6,5–7 лет.

Форма (ситуация оценивания): индивидуальная беседа с ребенком.

Метод оценивания: беседа

Вопросы беседы:

1. Тебе нравится в школе?
2. Что тебе в школе больше всего нравится, что для тебя самое интересное?
3. Представь себе, что, что мама тебе говорит: «Хочешь, я договорюсь, чтобы ты пошел в школу не сейчас, а позже, через год?» Что ты ответишь маме?
4. Представь себе, что ты встретил малыша из детского сада, который о школе еще ничего не знает. Он тебя спрашивает: «Кто такой «хороший ученик»? Что ты ему ответишь?
5. Представь себе, что тебе предложили учиться так, чтобы не ты каждый день учился в школе, а чтобы ты дома занимался с мамой и только иногда ходил в школу? Ты согласишься?
6. Представь, что есть школа А и школа Б. В школе А такое расписание уроков в 1 классе – каждый день чтение, математика, письмо и только иногда рисование, музыка, физкультура. В школе Б другое расписание – там каждый день физкультура, музыка, рисование, труд и только иногда чтение, математика, русский язык. В какой школе ты хотел бы учиться?
7. Представь себе, что к вам домой приехал знакомый родителей. Вы с ним поздоровались, и он тебя спрашивает… Отгадай, о чем он тебя спрашивает?
8. Представь, что ты очень хорошо работал на уроке и учительница тебе говорит: «Саша, (имя ребенка), ты сегодня очень старался, и я хочу тебя наградить за хорошее учение. Выбери сам, что ты хочешь – шоколадку, игрушку или тебе отметку поставить в журнал?»

*Ключ.*

Все ответы кодируются буквой А или Б.

А – балл в счет сформированности внутренней позиции школьника,

Б – балл в счет несформированности внутренней позиции школьника и предпочтения дошкольного образа жизни.

1. А – Да, Б – не знаю, нет.

2. А – называет школьные предметы, уроки;

Б – перемены игры, общение с друзьями, школьные атрибуты (ранец, форма и пр.)

3. А – нет, не хочу!

Б – хочу или согласен не ходить временно (месяц, полгода)

4. А – указание на отметки, хорошее поведение, прилежание, старательность, заинтересованность в новых знаниях и умениях;

Б – нет ответа или неадекватное объяснение;

5. А – нет;

Б – согласие, при этом может оговаривать посещение школы (иногда)

6. А – школа А,

Б – школа Б.

7. А – вопросы о школе (учишься ли в школе, когда пойдешь в школу, какие отметки, хочешь ли пойти в школу и пр.)?

Б – вопросы, не связанные со школой. Если ребенок не связывает вопросы взрослого со школой, например, говорит, что взрослый спросит его имя, то можно задать вопрос: «А еще о чем он тебя спросит?)

8. А – выбор отметки, Б – выбор игрушки, шоколадки.

Критерии (показатели) сформированности внутренней позиции школьника:положительное отношение к школе, чувство необходимости учения, т.е. в ситуации необязательногопосещения школы продолжает стремиться к занятиямспецифически школьного содержания;проявление особого интереса к новому, собственно школьному содержанию занятий, что проявляетсяв предпочтении уроков «школьного» типа урокам «дошкольного» типа;предпочтение классных коллективных занятий индивидуальным занятиям дома, предпочтение социального способа оценки своих знаний – отметки дошкольным способам поощрения (сладости, подарки) (Д. Б. Эльконин, А.Л. Венгер, 1988).

Уровни сформированности внутренней позиции школьника на 7-ом году жизни:

0 уровень – обязательно к вопросам 1, 3, 5 – ответ Б, в целом преобладание ответов типа Б.

1 уровень – обязательно к вопросам 1, 3, 5 – ответ А, к вопросам 2, 6 – ответ Б. В целом равенство или преобладание ответов А.

2 уровень – к вопросам 1, 3, 5, 8 –ответ А; в ответах нет явного преобладания направленности на школьное содержание. Ответы А преобладают.

3 уровень – к вопросам 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8 – ответ А.

Ключ:

0 уровень – отрицательное отношение к школе и поступлению в школу.

1 уровень – положительное отношение к школе при отсутствии ориентации на содержание школьно-учебной действительности (сохранение дошкольной ориентации). Ребенок хочет пойти в школу, но при сохранении дошкольного образа жизни.

2 уровень – возникновение ориентации на содержательные моменты школьной действительности и образец «хорошего ученика», но при сохранении приоритета социальных аспектов школьного образа жизни, по сравнению с учебными аспектами.

3 уровень – сочетание ориентации на социальные и собственно учебные аспекты школьной жизни.

*Задание 2. Проба на познавательную инициативу «Незавершенная сказка»*

Цель: выявление развития познавательных интересов и инициативы школьника. Оцениваемые универсальные учебные действия: действие смыслообразования, устанавливающее значимость познавательной деятельности для ребенка; коммуникативное действие – умение задавать вопрос.

Возраст: 6,5–7 лет.

Метод оценивания: чтение незавершенной сказки в индивидуальном обследовании. Описание задания: ребенку читают незнакомую ему сказку и на кульминационном моменте прекращают чтение. Учитель выдерживает паузу. Если ребенок молчит и не проявляет заинтересованности в продолжении чтения сказки, учитель задает ему вопрос: «Ты хочешь у меня что-то спросить?»

Текст сказки.

Три калача и одна баранка

Одному мужику хотелось есть. Он купил калач и съел – ему все еще хотелось есть. Купил другой калач

и съел – ему все еще хотелось есть. Он купил третий калач и съел – ему все еще хотелось есть. // Потом он купил баранок и, когда съел одну, стал сыт. Тогда мужик ударил себя по голове и сказал:

– Экой я дурак! Что ж я напрасно съел столько калачей. Мне бы надо сначала съесть одну баранку.

(Учитель читает сказку до знака //, затем задает учащемуся вопрос: «Ты хочешь у меня что-то спросить?»)

Критерии оценивания:

1. Интерес к сказке и инициатива, направленная на то, чтобы взрослый продолжил чтение сказки.

2. Адекватность высказывания, направленного на то, чтобы инициировать взрослого продолжить чтение сказки.

Уровни оценивания:

0 уровень: ребенок не хочет слушать сказку;

1 уровень: ребенок не проявляет интереса к чтению сказки, не задает вопросов;

2 уровень: ребенок проявляет интерес к сказке, но инициатива в продолжении чтения отсутствует; после дополнительного вопроса психолога спрашивает, чем закончилась сказка; с интересом выслушивает развязку;

3 уровень: ребенок проявляет выраженный интерес к сказке, сам задает вопросы, настаивает на том, чтобы взрослый дочитал сказку до конца.

*Задание 3.*

Цель: Выявление морально-этической ориентации (ориентация на выполнение моральных норм, способность к решению моральных проблем, оценка поступков).

Оцениваемые УУД: действия, направленные на определение своего отношения к моральным проблемам.

Возраст: 6,5–7 лет.

Форма (ситуация оценивания): индивидуальная беседа с ребенком.

Метод оценивания: беседа. «Рассказы о Сереже и Пете» Сережа захотел помочь маме помыть посуду. Он вымыл чашку и потянулся поставить ее на стол, но Сережа поскользнулся, упал и уронил поднос, на котором стояли чашки. 5 чашек разбилось. Петя, когда его мамы не было дома, захотел взять из буфета варенье. Буфет был высоко, и он встал на стул. Но варенье оказалось слишком высоко и он не смог до него дотянуться. Пытаясь достать, он зацепил чашку. Она упала и разбилась.

Вопросы для беседы:

1). Кто из детей больше виноват? Выбери свой

ответ:

– Сережа;

– Петя;

– Оба виноваты одинаково;

– Никто не виноват.

Рисунок Б.1 – Действия Сережи и Пети

2). Кто из детей заслуживает наказания? Почему?

Ключ к анализу:

0 уровень – Виноват Сережа, потому что разбил много чашек. Его надо наказать.

1 уровень – Никто не виноват (они случайно разбили чашки). Их не надо наказывать.

2 уровень – Оба виноваты одинаково. Их надо наказать.

3 уровень – Виноват Петя, потому что хотел взять варенье без разрешения. Его надо наказать.

Критерии оценивания и уровни морально‑этической ориентации:

0 уровень – ответил правильно на один вопрос (без объяснения);

1 уровень – ответил на все вопросы, но не объяснил свой выбор;

2 уровень – ответил на все вопросы, но дал объяснение к одному заданию

3 уровень – ответил правильно на вопросы и объяснил свой выбор.

*Регулятивные учебные действия*

Рисование бабочки

Цель: выявление развития регулятивных действий при выполнении задания рисования по образцу.

Оцениваемые УУД: умение принимать и сохранять задачу воспроизведения образца, планировать свое действие в соответствии с особенностями образца, осуществлять контроль по результату и по процессу, оценивать правильность выполнения действия и вносить необходимые коррективы в исполнение; познавательные действия – умение осуществлять пространственный анализ и синтез.

Возраст: 6,5–7 лет.

Форма: фронтальная работа

Задание: детям предлагается нарисовать фигуру (бабочку) по образцу, проверить и оценить выполненную работу.

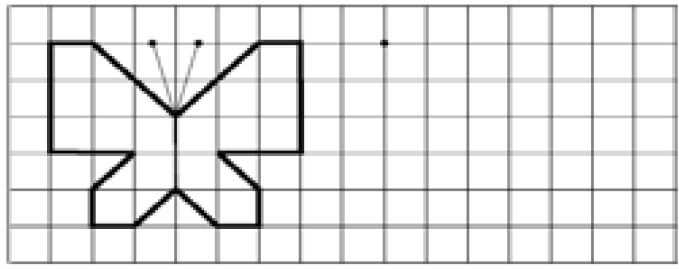


Рисунок Б.2 – Фигура бабочки

Критерии оценивания и уровни развития регулятивных действий:

Функциональный анализ направлен на оценивание исполнительной, контрольной и оцениваемой части действия.

Исполнительная часть: наличие ориентировки *(*анализирует ли ребенок образец, получаемый продукт, соотносит ли с образцом):

0 уровень – не закончил выполнение задания;

1 уровень – отсутствует ориентация на образец;

2 уровень – соотнесение носит организованный характер, но линии неровные и границы линий соблюдаются плохо;

3 уровень – соотнесение носит организованный характер, линии достаточно ровные, в основном выдержаны границы каждой линии и рисунка в целом.

Контрольная часть:

1 уровень – средств контроля нет;

2 уровень – средства есть, но не эффективны;

3 уровень – средства есть, применяются адекватно.

Оцениваемая часть:

0 уровень – самооценка отсутствует;

1 уровень – оценка не соответствует выполненной работе;

2 уровень – оценка частично не соответствует выполненной работе;

3 уровень – адекватная оценка результата.

*Коммуникативные учебные действия*

Задание «Рукавички» (Г.А. Цукерман)

Оцениваемые УУД: коммуникативные действия по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества (кооперация)

Возраст: 6,5–7 лет.

Форма (ситуация оценивания): работа учащихся в классе парами.

Метод оценивания: наблюдение за взаимодействием и анализ результата.

Описание задания: Детям, сидящим парами, дают по одному изображению рукавички и просят украсить их так, чтобы они составили пару, т.е. были бы одинаковыми.

Инструкция: «Дети, перед Вами лежат две нарисованные рукавички и карандаши. Рукавички надо украсить так, чтобы получилась пара, – для этого они должны быть одинаковыми. Вы сами можете придумать узор, но сначала надо договориться между собой, какой узор рисовать, а потом приступать к рисованию».

Материал: Каждая пара учеников получает изображение рукавиц (на правую и левую руку) и по одинаковому набору карандашей.

Критерии оценивания:

* *продуктивность* совместной деятельности оценивается по степени сходства узоров на рукавичках; умение детей *договариваться*, приходить к общему решению, умение убеждать, аргументировать и т.д.;
* *взаимный контроль* по ходу выполнения деятельности: замечают ли дети друг у друга отступления от первоначального замысла, как на них реагируют;
* *взаимопомощь* по ходу рисования,
* *эмоциональное отношение* к совместной деятельности: позитивное (работают с удовольствием и интересом), нейтральное (взаимодействуют друг с другом в силу необходимости) или отрицательное (игнорируют друг друга, ссорятся и др.).

Показатели уровня выполнения задания:

0 уровень – в узорах нет сходства; дети не пытаются договориться;

1 уровень – в узорах явно преобладают различия; дети не могут прийти к согласию, настаивают на своем;

2 уровень – сходство частичное: отдельные признаки (цвет или форма некоторых деталей) совпадают, но имеются и заметные отличия;

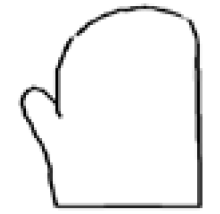


Рисунок Б.3 – Рукавичка

3 уровень – рукавички украшены одинаковым или весьма похожим узором; дети активно обсуждают возможный вариант узора; приходят к согласию относительно способа раскрашивания рукавичек; сравнивают способы действия и координирую их, строя совместное действие; следят за реализацией принятого замысла.

*Познавательные учебные действия*

Цель*:* выявление развития познавательных (общеучебных, знаково-символических, логических) учебных действий, постановка и решение проблемы.

Оцениваемые УУД: общеучебные – умение самостоятельно выделять познавательные цели, искать и выделять необходимую информацию, знаково-символические – умение моделировать и преобразовывать модель, логические – анализировать, сравнивать, умение самостоятельно найти способ решения проблемы.

Возраст*:* 6,5–7 лет.

Форма*:* фронтальная работа

Задание 1

Догадайся и запиши слово, которое от тебя «спряталось».

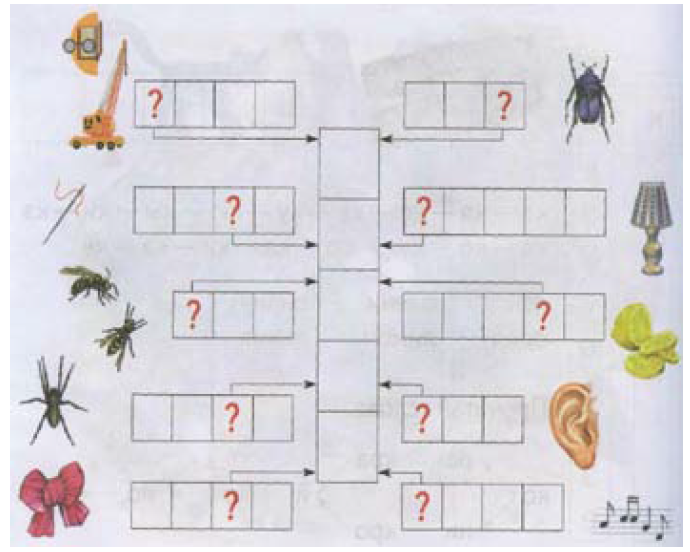


Рисунок Б.4 – Кроссворд

(Детям предлагается, используя картинки и слова составить ключевое слово (буквенная модель), к полученному слову составить звуковую модель).

Составь звуковую модель полученного слова……….

*Задание 2 Задания, направленные на выявление уровня развития логических учебных действий.*

(Детям предлагается выполнить 5 математических заданий, направленных на выявление уровня развития логических учебных действий.)

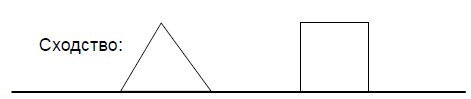
1. Какой столбик «лишний». Обведи.

1 5 2 8 2 6 4 9 3 7 6 10

2. Подчеркни примеры с ответом 5.

4 + 1 5 + 1 6 – 1 8 – 2

3. Найди сходство и различия. Запиши.



Различие:

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Рисунок Б.5 – Фигуры

4. Нарисуй три кружочка, раскрась их красным, желтым и зелёным карандашами так, чтобы зелёный кружок был перед красным, а красный кружок – между зелёным и желтым.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

5. Оля выше Веры, а Вера выше Наташи. Кто выше всех?

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Критерии оценивания и уровни развития познавательных действий:

Функциональный анализ направлен на оценивание общеучебной, знаково‑символической и логической части учебных действий.

Показатели уровня выполнения 1 задания:

0 уровень – не нашел «ключ» к поставленной задаче;

1 уровень – правильно найдено и записано ключевое слово, но оно не преобразовано в звуковую модель;

2 уровень – правильно найдено и записано ключевое слово, но составлена звуковая модель с ошибкой.

3 уровень – правильно найдено и записано ключевое слово, безошибочно составлена к нему звуковая модель.

Показатели уровня выполнения 2 задания:

Каждое задание оценивается от 0 до 2 баллов, затем баллы суммируются и по конечному результату определяется уровень развития логических учебных действий.

0 уровень – 1–3 балла

1 уровень – 4–6 баллов

2 уровень – 7–9 баллов

3 уровень – 10 баллов

Диагностические задания целесообразно повторять с контролируемой периодичностью, в конце первого полугодия, и в конце учебного года. Сравнение полученных результатов покажет динамику продвижения учеников в обучении и развитии. Если эта динамика носит явно прогрессирующий характер, значит, для обучения и развития школьника созданы вполне комфортные условия.

Данные диагностические методики позволят учителю начальных классов выявить стартовые возможности первоклассников в сформированности предпосылок к учебной деятельности, увидеть индивидуальные различия между детьми, и в соответствии с результатами диагностики отбирать содержание и конструировать учебный процесс с учетом формирования УУД.

С целью повышения психолого-педагогической компетентности в вопросах формирования и развития УУД родителей важно познакомить с результатами диагностики уровня сформированности УУД.