

А.А. Денисова, И.С. Толмеева
Российский государственный педагогический университет
им.А.И. Герцена,
г. Санкт-Петербург
denissova_anna@mail.ru, irishka-mukhina@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ РЕГУЛЯТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье отражены результаты исследования особенностей развития регулятивных универсальных учебных действий у младших школьников в условиях реализации федерального государственного стандарта нового поколения.

Ключевые слова: регулятивные универсальные учебные действия, показатели сформированности регулятивных универсальных учебных действий, методика изучения регулятивных универсальных учебных действий, психолого-педагогические условия формирования регулятивных универсальных учебных действий.

Постоянно меняющиеся условия жизни общества, большая вариативность образовательной среды, нарастающая информатизация всех сфер деятельности привели к тому, что в последнее время произошли изменения в представлении о целях образования и путях их реализации. От признания знаний, умений и навыков как основных итогов образования, наконец, перешли к пониманию обучения как непрерывного процесса.

Как известно, начальное образование закладывает основу формирования учебной деятельности ребенка, включая систему учебных и познавательных мотивов, умение принимать, сохранять, реализовывать учебные цели, планировать и прогнозировать, контролировать и оценивать учебные действия и их результат. В этот период особенно важно не столько дать ребенку как можно больше конкретных предметных знаний и навыков в рамках отдельных дисциплин, а вооружить его такими универсальными способами действий, которые помогут ему развиваться и самосовершенствоваться в непрерывно меняющемся обществе.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования дает качественно новое представление о содержании начального образования. Меняется роль педагога,

в его профессиональной жизни уже укоренилось понятие «универсальные учебные действия» в качестве ключевого термина для понимания современных требований к результативности образовательного процесса, складывающегося из комплекса показателей. Сегодня владение учащимся основами умения учиться становится объектом целенаправленной работы педагога по формированию личности ребенка и, как следствие, объектом измерения и оценки его достижений, то есть мониторинга.

Многими учеными и психологами (В.П. Бояринцевым, А.Ф. Журавским, Б.А. Келлером, Н.С. Лейтесом, Н.Ф. Талызиной, В.С. Юркевичем, В.А. Яковлевым и др.) уже выявлено, что успешно обучающиеся школьники имеют более высокий уровень самоорганизации, чем неуспешные. Наиболее существенное влияние на успешность обучения оказывает степень сформированности регулятивных универсальных учебных действий, с помощью которых обеспечивается организация обучающимися своей учебной деятельности.

Несмотря на то, что вопросы по формированию способности младших школьников к самоорганизации учебной деятельности неоднократно рассматривались в науке (А.И. Раев [1], Г.И. Вергелес [2,3] и др.), понятие «регулятивные универсальные учебные действия» появилось недавно.

Важно отметить, что регулятивные УУД – «это обеспечение организации учащимися своей познавательной и учебной деятельности, посредством постановки целей, планирования, контроля, коррекции своих действий и оценки успешности усвоения» [4, с. 29]. К ним относятся такие процессы, как:

- целеполагание – постановка учебной задачи на основе того, что уже усвоено и того, что еще неизвестно;
- планирование – определение промежуточных целей, составление плана и последовательности действий;
- прогнозирование – предвосхищение результата;
- контроль – сличение способа действия и его результата с заданным эталоном;
- коррекция – внесение дополнений и корректив в план, способ действий в случае расхождения эталона, реального действия и его продукта;

- оценка – осознание качества и уровня освоения материала, выделение того, что предстоит усвоить;
- волевая саморегуляция – способность к мобилизации сил и энергии, к волевому усилию – выбор в ситуации мотивационного конфликта и преодоление препятствий.

Анализируя проблему диагностики уровня и особенностей развития регулятивных универсальных учебных действий младших школьников, мы столкнулись с тем, что универсальной методики, включающей сразу все виды деятельности (целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль, коррекция, волевая саморегуляция) еще нет, поэтому одной из важнейших задач была разработка такой методики. За основу мы взяли подход и систему заданий для диагностики уровня сформированности учебной деятельности Г.И. Вергелес [2,3].

Мы исходили из того, что учебные задачи, предлагаемые детям в школе, могут выступать и в качестве диагностического материала. Выбираемый для диагностики материал должен быть типичным для программы начальной школы, то есть задания должны соответствовать обычным заданиям, с которыми сталкиваются учащиеся на уроках и быть доступными для них при среднем и высоком уровне освоения общей программы по предмету. Был подобран диагностический материал, включающий различного рода учебные задания математического и природоведческого содержания в соответствии с учебной программой на каждый вид действия. Задания имели достаточную степень неопределенности и специальную структуру, намеренно провоцирующую обучающихся наметить путь рассуждений, а не просто формулировать готовые ответы. Это достигалось благодаря использованию вопросов, сопровождающих задания, о замысле решения задачи, например: *«Подумай, какова цель задания», «Чему ты научился при выполнении этого задания?»*, *«Составь план», «Предположи, что будет, если..?»*, *«Как ты считаешь, верно ли твое мнение?»*, *«На какую оценку ты выполнил это задание и почему так думаешь?»*, *«Подумай и скажи, верно ли выполнено, решено?»*, *«Можешь ли ты внести необходимые коррективы?»* и т.д.

Ранее мы уже останавливались детально на критериях и показателях, разработанных для диагностики каждого регулятивного УУД [5]. Отметим лишь, что в основу были положены общепсихологические подходы и показатели оценки качества выполнения деятельности

(точность и полнота выполнения, осознанное обоснование процесса и результата деятельности и пр.).

Например, умение действовать по плану, а также самостоятельно планировать собственную деятельность в соответствии с целью лежит в основе универсального учебного действия планирования. Для его диагностики можно предложить ученику ответить на вопрос «*Что должен сделать человек, чтобы составить план выполнения любого задания?*», а далее предложить составить план выполнения задания на материале конкретных учебных предметов. Осознание цели планирования, а также полнота и глубина операций планирования (выделение всех необходимых и достаточных действий при составлении плана, установление последовательности действий в соответствии с целью) могут являться показателями уровня овладения данным универсальным учебным действием.

Понимание цели выполнения конкретного задания, разделение учебной и конкретно-практической задачи, принятие, а затем и постановка учебной задачи являются основой такого универсального учебного действия, как целеполагание. Для измерения уровня сформированности целеполагания можно предложить определить цель выполнения задачи без вопроса, условие которой предполагает возможность постановки разных вопросов; или предложить выполненное задание, где испытуемый должен определить, чему учились дети, работавшие над ним. Обязательно нужно проанализировать характер ответов ученика. В качестве показателей уровня развития целеполагания можно рассматривать возможность принять цель, поставленную учителем, широту и глубину видения обучающих возможностей учебной задачи, степень самостоятельности и осознанности в определении целей учебной деятельности. В качестве основного показателя осознанности процесса традиционно выделяют возможность вербального обоснования своих действий.

В исследовании приняли участие учащиеся первых и вторых классов школ Центрального района Санкт-Петербурга, обучающиеся по новому образовательному стандарту. Анализ полученных эмпирических данных позволил выделить три основных уровня развития каждого регулятивного УУД: высокий, средний, низкий. Отнесение испытуемого к тому или иному уровню происходило в зависимости от количества набранных баллов.

Были получены следующие результаты. В 1 и 2 классах преобладает низкий уровень развития РУУД. Можно отметить некоторую динамику развития. Полученные результаты по каждому действию, входящему в состав регулятивных УУД, представлены в сводной таблице 1 (1 – высокий уровень, 2 – средний, 3 - низкий).

Таблица 1. Распределение испытуемых 1 и 2 классов по степени развития уровня РУУД (в %)

РУУД	ПОНЯТИЕ УРОВНЯ	ЦЕЛЕПОЛАГАНИЕ			ПЛАНИРОВАНИЕ			ПРОГНОЗИРОВАНИЕ			КОНТРОЛЬ			КОРРЕКЦИЯ			ОЦЕНКА			ВОЛЕВАЯ САМОРЕГУЛЯЦИЯ		
		1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
1 класс		12,5	16,7	70,8	9,5	11,3	79,2	8,3	25	66,7	17,7	17	66	4	25	71	12	25	63	0	56	44
2 класс		17,8	28	55	19	50	31	27,2	31,8	41	16	54	30	17	33	50	55	36	9	0	68	32
χ^2 Пирсона (от 0,8 частоток)		$\chi^2=1,1644$			12,656			5,7514			6,1734			0,08			89,18			1,38		
		p=0,05			0,05			0,05			0,05			0,05			0,05			0,05		

Согласно результатам **целеполагание** в исследуемых возрастных группах находится на достаточно низком уровне, различия между первым и вторым классом статистически не значимы. Примером может послужить результат выполнения задания по математике (1 класс): «Рассмотрите фигуру в каждой паре. Напишите, что изменилось: форма, цвет или размер? Как вы думаете, чему можно научиться, выполняя это задание? Миша Ф. (1 класс) ответил: «Называть фигуры». Подобные ответы, встречаются и во 2 классе.

Анализ показывает, что существуют значимые отличия в значениях по уровню сформированности **планирования** и **прогнозирования**: у учащихся 2 класса показатели более высокие, чем у школьников 1 класса. Между тем, задания, направленные на составление плана, установление последовательности действий в соответствии с целью, на высказывание своих предположений для построения прогноза в целом вызывали большие трудности в обеих возрастных группах, и только малая часть испытуемых успешно с ними справилась. Возможно, объясняется это тем, что формирование умения планировать и прогнозировать свою деятельность начинается с осознания их цели. Следовательно, если ученик не принял и не сохранил цель, то он уже не сможет эффективно спланировать свою деятельность и выполнить регламентирующие пооперациональные

действия в соотношении с определенными условиями. Исходя из того, что целеполагание у данных групп детей находится на низком уровне, описанная картина становится понятна.

Самоконтроль характеризует индивидуальные особенности контроля и оценки человеком собственных действий, психических процессов и состояний. Рассматривая контроль как компонент учебной деятельности, как действие, цель которого – определение правильности всех операций, составляющих ее основу, т.е. обязательное обращение к содержанию всех компонентов учебной деятельности, можно отметить, что младшему школьнику контролировать и оценивать свою деятельность довольно сложно, и анализ результатов это подтверждает. В первом классе большинство детей продемонстрировали низкий уровень контроля и оценки. Существуют статистически значимые различия в значениях по уровню сформированности **контроля** и **оценки**: у учащихся 2 класса более развиты, чем у 1 класса. Это может быть связано с тем, что в силу возрастных особенностей, в 1 классе большинство детей самостоятельно не обнаруживают ошибки и отклонения, видят их и способны исправить только под руководством взрослого. Оказание помощи в этом случае облегчает выполнение заданий, а полученный результат при сравнении с заданным эталоном с целью обнаружения отклонений и отличий от него способствует более легкому выходу из сложившейся проблемы. Таким образом, данное регулятивное действие требует специальной работы по его развитию.

В процессе обучения важно сформировать у учащихся не только самоконтроль, но и умение оценивать ход и результаты выполнения учебного задания. Предметом оценки является не только выполнение структурных компонентов учебной деятельности, но и целостная структура процесса решения учебной задачи: «*чему научимся?*», «*чем овладел?*», а может быть и постановка новой задачи. Она фиксирует не просто факт усвоения или не усвоения, но и показывает причины последнего, точное направление школьника к устранению недостатков и побуждает его к работе до тех пор, пока работа не станет положительной. Анализ результатов показал, что оценка собственной учебной деятельности имеет большое практическое значение, так как данное умение является средством развития самостоятельности учащегося, сознательного отношения к учению, активизации учащихся в образовательном процессе, са-

мооценке, саморегуляции, т.е. во многом отвечает задаче повышения самообразовательной деятельности школьников.

Пассивность учащихся в оценочной ситуации ведет к тому, что у большинства учащихся не формируется равног с учителем представления об уровне их учебной деятельности, о качестве усваиваемых знаний. Весьма важно, чтобы учитель как можно раньше сформировал у учеников четкое представление о требованиях, предъявляемых к их ответам и работам, а также вооружил их доступными критериями оценки знаний, выявленными путем анализа конкретного содержания изучаемого материала. Следовательно, до практического выполнения учебной задачи учащийся должен ясно представить, отобразить в теоретическом плане процесс решения и ожидаемый результат. На этапе планирования важно оценить ситуацию, увидеть перспективу, целесообразность выработанной стратегии, последовательность действий. Учащемуся необходимо выделить затруднения в предстоящем практическом выполнении задачи, он должен видеть также дальнейшее развитие. Вероятно, что в школе этому не уделяют должного внимания. Оценка должна соответствовать целям и задачам, этапам, планам и прогнозам обучения, но если их нет, то ребенок несамостоятелен в оценивании.

Следующее действие – *коррекция* – характеризует индивидуальные особенности изменения человеком своего поведения, целей, способов деятельности при изменении ситуации, а также направленности анализа значимых условий, плана действий, критериев оценки, форм самоконтроля и волевой регуляции. Люди, овладевшие данным действием на высоком уровне, демонстрируют гибкость указанных процессов, своевременно вносят изменения при выявлении рассогласования полученных результатов и принятой цели.

Согласно полученным результатам исследования, коррекция в исследуемых классах находится на низком уровне, различия между возрастными группами статистически не значимы. Можно отметить, что первоклассник, в силу своих возможностей, не всегда может самостоятельно обнаружить ошибки, внести дополнения и коррективы, часто нуждается в помощи со стороны. Второклассник уже способен самостоятельно определять цель деятельности, строить планы и прогнозы по ее достижению, но зачастую не видит свои ошибки и соответственно не исправляет их, что приводит к низкому

и среднему результату. Также в ходе эксперимента было выявлено, что многие испытуемые не доводят начатое дело до конца, мало кто контролирует учебные действия и замечает ошибки. Таким образом, рассуждая о механизме управления процессом усвоения знаний, необходимо обратить внимание на то, что коррекция является обязательным составным элементом контроля. Иначе говоря, контроль и коррекция тесным образом связаны между собой и «подкрепляют» друг друга.

Волевая регуляция характеризует индивидуальные особенности регуляции человеком собственных действий, психических процессов и состояний. Человек с высоким уровнем волевой регуляции может целенаправленно регулировать свои психические процессы и реализовывать собственные планы. Человек с неразвитыми волевыми качествами не способен мобилизовать свои физические и психические возможности для преодоления препятствий, возникающих на пути к поставленной цели. Анализ показывает, что преобладает средний уровень развития данного действия в исследуемых возрастных группах, но учащиеся 2 класса в большей степени могут подчинять свое поведение определенной цели, устойчиво сохранять ее на протяжении всего выполнения учебного задания. Однако процесс формирования саморегуляции длительный и сложный. Понятно, что для младшего школьника это довольно трудная задача. Отсюда и такие результаты: если до поступления в школу, а также в 1 классе, регуляция поведения осуществляется только через внешнюю стимуляцию, через помощь со стороны взрослых, то с возрастом растет роль внутренней стимуляции (собственной постановки цели, планирования, контроля и пр. намеренных изменений мотивации).

Итак, мы видим, что каждое отдельное регулятивное действие, которым должен овладеть учащийся представляет собой сложное единство, и если это единство нарушено, то о каких-либо положительных результатах и высоких уровнях сформированности РУУД не может быть и речи.

Для более детального сравнения результатов по уровню сформированности каждого РУУД в зависимости от учебного содержания был взят суммарный показатель решения испытуемым совокупности экспериментальных задач по предмету (отдельно по математике и по окружающему миру). Можно отметить, что помимо

возрастных особенностей овладения регулятивными УУД, есть отличия в зависимости от учебного содержания. Несколько лучше учащиеся осуществляли планирование и прогнозирование на материале окружающего мира. Задания математического содержания, требующие спланировать собственную деятельность, спрогнозировать ее результат вызвали большие трудности независимо от возраста учащихся. Между тем, лучше контролируют сам процесс выполнения задания, вносят необходимые коррективы при обнаружении ошибки учащиеся на материале окружающего мира. Такие результаты, вероятно, связаны с возможностями самих учебных предметов, уровнем знаний учащихся по предмету.

Результаты эксперимента позволяют сделать вывод о том, что в двух возрастных группах преобладает низкий уровень развития РУУД. Существует зависимость качества выполнения регулятивных УУД от возраста младших школьников, предметного содержания, созданных условий для их развития. Поэтому педагогам, ведущим работу по новым стандартам, родителям необходимо приложить определенные усилия для осуществления специальной и целенаправленной работы по формированию РУУД у младших школьников.

Библиографические ссылки

1. Раев, А.И. Избранные труды по педагогической психологии/ сост. Вергелес Г.И. – СПб: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2006.
2. Вергелес, Г.И., Матвеева, Л.А., Раев, А.И. Младший школьник: Помоги ему учиться: Книга для учителей и родителей. – СПб: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2000. – 159с., ил.
3. Вергелес, Г.И., Конева, В.С. Младший школьник: учим учиться (система формирования учебной деятельности): уч.-метод. пос. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2007. – 180 с.
4. Асмолов, А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / под. ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2011. – 152 с.
5. Денисова, А.А., Толмеева, И.С. Мониторинг уровня сформированности регулятивных универсальных учебных действий младших школьников/ Герценовские чтения. Начальное образование. Т.4. Вып. 1.– СПб: ВВМ, 2013. +