

**ФИЛИАЛ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО БЮДЖЕТНОГО
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ВЫСШЕГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ТЮМЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ» В Г. ТОБОЛЬСКЕ**

**Динамика развития регулятивных универсальных
действий в начальных классах**

**Направление: Гуманитарные науки
Секция: Психология**

Автор: Кямалзаде Гюлар Махаддин кызы _____

Руководитель: Бобкова Марина Геннадьевна _____

Тобольск, 2014

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПОНИМАНИЮ РАЗВИТИЯ РЕГУЛЯТИВНОГО КОМПОНЕНТА В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ	
1.1. Требования современного образования к развитию регулятивных универсальных действий младших школьников.....	5
1.2. Роль регулятивной функции в развитии младших школьников.....	8
1.3. Динамика развития регулятивных универсальных действий у младших школьников.....	15
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ I	20
ГЛАВА II. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РЕГУЛЯТОРНЫХ ФУНКЦИЙ	
2.1. Организация, задачи и методы исследования.....	21
2.2. Анализ и интерпретация данных.....	23
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ II	32
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	35
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	37

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. В общественном сознании происходит переход от понимания социального предназначения школы как задачи простой передачи знаний, умений и навыков от учителя к ученику к новому пониманию функции школы. Приоритетной целью школьного образования становится развитие у учащихся способности самостоятельно ставить учебные цели, проектировать пути их реализации, контролировать и оценивать свои достижения. Иначе говоря, формирование умения учиться.

Достижение данной цели становится возможным благодаря формированию системы универсальных учебных действий (УУД), а именно регулятивного компонента. Однако в зависимости от возраста в начальных классах проявляются разные уровни развития регулятивных универсальных учебных действий. Поэтому, **целью нашего исследования** является изучение динамики развития регулятивных универсальных учебных действий в начальных классах.

Объект исследования – особенности развития регулятивных универсальных учебных действий у младших школьников.

Предмет исследования – динамика развития регулятивных универсальных учебных действий у младших школьников.

Гипотеза исследования: в зависимости от возраста младший школьник имеет разный уровень развития регулятивных универсальных учебных действий:

- от отсутствия цели (1 кл) до принятия познавательной цели (4 кл);
- от отсутствия контроля (1 кл) до актуального контроля (4 кл);
- от отсутствия оценки (1кл) до потенциально адекватной оценки (4кл).

Задачи исследования:

1. Провести теоретический анализ регулятивного компонента у младших школьников.

2. Выделить основные виды учебных действий регулятивного компонента.

3. Изучить динамику развития регулятивных универсальных учебных действий у младших школьников.

4. Выделить уровни развития регулятивных универсальных учебных действий у младших школьников.

Теоретической основой исследования являются идеи о теории учебной деятельности (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, В.В. Репкин) и поэтапного формирования умственных действий (Н.Ф. Талызина, Л.Я. Гальперин). Особенности формирования у младших школьников видов учебных действий регулятивного компонента УУД были рассмотрены в работах К.Н. Поливановой, Э.Д. Телегиной, В.В. Гагай.

Методы исследования: теоретический анализ литературы, эмпирические методы: наблюдение, констатирующий эксперимент.

База исследования: Тюменская область, город Тобольск, МАОУ ООШ № 11. В исследовании принимали участие школьники с 1 по 4 классы, в количестве 204 человек.

Апробация результатов исследования: результаты исследования обсуждались на I Международной научно-практической конференции «Наука и образование». Теоретические положения и результаты исследования нашли свое отражение в 1 публикации.

Структура конкурсной работы. Состоит из введения, двух глав, 1 таблицы, 5 рисунков, 3-х приложений. Список литературы составляет 30 источников.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПОНИМАНИЮ РАЗВИТИЯ РЕГУЛЯТИВНОГО КОМПОНЕНТА В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

1.1. Требования современного образования к развитию регулятивных универсальных учебных действий младшего школьника

Сегодня важно дать ребенку как можно больше конкретных предметных знаний и навыков в рамках отдельных дисциплин, вооружить его такими универсальными способами действий, которые помогут ему развиваться и самосовершенствоваться в непрерывно меняющемся обществе. Именно данное положение фиксируется в ФГОС.

Принципиальное отличие новых стандартов заключается в том, что целью является не предметный, а личностный результат. Важна, прежде всего, личность самого ребенка и происходящие с ней в процессе обучения изменения, а не сумма знаний, накопленная за время обучения в школе.

Федеральный государственный образовательный стандарт – это совокупность трех систем требований:

- требований к результату образования;
- требований к структуре основных образовательных программ (то, как школа выстраивает свою образовательную деятельность);
- требований к условиям реализации стандарта (кадры, финансы, материально-техническая база, информационное сопровождение и пр.).

В Стандарте 2004 г. детально описывалось содержание образования темы, дидактические единицы. В Стандарте 2009 г. содержание образования детально и подробно не прописано, зато четко обозначены требования к его результатам:

- личностным (готовность и способность к саморазвитию, сформированность мотивации к обучению и познанию, личностные качества и др.);
- метапредметные (умение учиться);
- предметные умения.

УУД были определены ФГОС второго поколения и вошли в учебную деятельность школы с 2009 года. В содержательный раздел основной образовательной программы каждой ступени общего образования в школе должна быть включена программа развития универсальных учебных действий [29].

Одним из самых важных и неперенных условий формирования УУД на всех ступенях образования является обеспечение преемственности в освоении учащимися универсальных учебных действий. Для этого ФГОС предусматривает наличие в каждой школе на каждой ступени программы формирования УУД.

В ФГОС начального общего образования содержится характеристика личностных, регулятивных, познавательных, коммуникативных универсальных учебных действий. В нашем исследовании мы остановимся более подробно на регулятивных универсальных учебных действиях, и раскроем их характеристику и содержание [23].

К регулятивным УУД относятся:

- целеполагание как постановка учебной задачи на основе соотнесения того, что уже известно и усвоено учащимся, и того, что еще неизвестно;
- планирование – определение последовательности промежуточных целей с учетом конечного результата; составление плана и последовательности действий;
- прогнозирование – предвосхищение результата и уровня усвоения, его временных характеристик;
- контроль в форме сличения способа действия и его результата с заданным эталоном с целью обнаружения отклонений и отличий от эталона;
- коррекция – внесение необходимых дополнений и корректив в план, и способ действия в случае расхождения эталона, реального действия и его продукта;
- оценка - выделение и осознание учащимся того, что уже усвоено и что еще подлежит усвоению, осознание качества и уровня усвоения;

- волевая саморегуляция как способность к мобилизации сил и энергии; способность к волевому усилию - к выбору в ситуации мотивационного конфликта и к преодолению препятствий.

Развитие регулятивных действий связано с формированием произвольности поведения. Психологическая готовность в сфере воли и произвольности обеспечивает целенаправленность и планомерность управления ребенком своей деятельностью и поведением. Воля находит отражение в возможности соподчинения мотивов, целеполагания и сохранения цели, способностях прилагать волевое усилие для ее достижения. Произвольность выступает, как умение ребенка строить свое поведение и деятельность в соответствии с предлагаемыми образцами и правилами и осуществлять планирование, контроль и коррекцию выполняемых действий, используя соответствующие средства [2, 151с.].

Рассмотрим структуру и критерии сформированности регулятивных УУД для начальной школы. Применительно к моменту поступления ребенка в школу можно выделить следующие показатели сформированности регулятивных универсальных учебных действий:

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

В начальной школе можно выделить следующие регулятивные учебные действия, которые отражают содержание ведущей деятельности детей младшего школьного возраста:

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

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

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

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

- целеустремленность и настойчивость в достижении целей;
- готовность к преодолению трудностей, формирование установки на поиск способов разрешения трудностей (стратегия совладения);
- формирование основ оптимистического восприятия мира [16].

Таким образом, начальное образование выступает важнейшим средством самореализации и самоутверждения ребенка как субъекта, уже способного определить цель, смысл и ценность требований современной культуры к учебной деятельности. Формируемые на данной ступени навыки обеспечивают не только дальнейшее развитие ребенка, но и активное восприятие, и осмысление текущей повседневной жизни. При этом в настоящее время большую роль в подготовке школьников играет формирование универсальных учебных действий (УУД).

1. 2. Роль регулятивной функции в развитии младших школьников

Поступление в школу подводит итог дошкольному детству и становится стартовой площадкой младшего возраста (6 – 7 – 10 – 11). В этот период происходит дальнейшее физическое и психофизиологическое развитие ребенка, обеспечивающее возможность систематического обучения

в школе. Прежде всего, совершенствуется работа головного мозга и нервной системы. По данным физиологов, к 7 годам кора больших полушарий является уже в значительной степени зрелой. Однако наиболее важные, специфически человеческие отделы головного мозга, отвечающие за программирование, регуляцию и контроль сложных форм психической деятельности, у детей этого возраста еще не завершили своего формирования, вследствие чего регулирующее и тормозящее влияние коры на подкорковые структуры оказывается недостаточным. Несвершенство регулирующей функции коры проявляется в свойственных детям данного возраста особенностях поведения, организации деятельности и эмоциональной сферы: младшие школьники легко отвлекаются, не способны к длительному сосредоточению, возбудимы, эмоциональны [15, с. 274-275].

Начальная школа является фундаментом для привития любви к учебе, для выработки у учащихся самостоятельности и умения учиться, для освоения учебных предметов в средних классах и основ наук – в старших.

Начало школьного обучения означает переход от дошкольного возраста в младший школьный возраст, в котором формируются основные психические новообразования. Поэтому, поступление в школу вносит важнейшие изменения в жизнь ребёнка. Резко изменяется весь уклад его жизни, его социальное положение в коллективе, семье. Основной, ведущей деятельностью становится отныне учение, важнейшей обязанностью – обязанность учиться, приобретать знания. А учение – это серьёзный труд, требующий организованности, дисциплины, волевые усилия ребёнка. Школьник включается в новый для него коллектив, в котором он будет жить, учиться, развиваться целых 9-11 лет [13].

Учебная деятельность требует определенного запаса знаний об окружающем мире, сформированности элементарных понятий. Важны положительное отношение к учению, способность к саморегуляции поведения. Учебная деятельность – это деятельность, непосредственно направленная на усвоение знаний и умений, выработанных человечеством.

Только тогда, когда ставится специальная сознательная цель научиться чему-то новому, чего раньше не знал или не умел, можно говорить об особом виде деятельности – учении.

Вначале у школьника формируется интерес к самому процессу учебной деятельности без осознания её значения. Только после возникновения интереса к результатам своего учебного труда формируется интерес к содержанию учебной деятельности, к приобретению знаний.

Ребенок часто приходит в школу с мотивом «стать школьником», получить новый, более взрослый статус. И на первых порах мотивирующая сила этой тенденции может быть поразительно сильна.

Однако через некоторое время позиция школьника становится привычной; указанный мотив постепенно теряет побуждающее значение.

К категории так называемых внешних мотивов (лежащих за пределами учебного процесса и связанных лишь с его результатом) относятся социальные мотивы. Социальные мотивы отвечают потребностям ребенка в общении с другими людьми, в их одобрении, в занятии определенного места в системе общественных отношений. Различают широкие социальные мотивы (учиться, чтобы быть культурным, развитым; занять достойное место после окончания школы, найти хорошую высокооплачиваемую работу; мотивы долга и ответственности) и узколичностные, в том числе позиционные (избежать двойки, соответствовать ожиданиям родителей, снизить тревожность, быть лучшим учеником в классе, «пятерочником»).

Широкие социальные мотивы в младшем школьном возрасте чаще относятся к категории знаемых, понимаемых (по А.Н.Леонтьеву). Реально действующими же чаще являются узкие социальные мотивы. Ориентация только на результат (на похвалу, отметку) сужает содержание учения, порождает школьную систему принуждения.

Для эффективной организации обучения важно, чтобы мотив имел внутренний характер, т.е. чтобы содержание деятельности и мотив соответствовали бы друг другу.

Формирование интереса к содержанию учебной деятельности, приобретению знаний связано с переживанием школьниками чувства удовлетворения от своих достижений. В исследованиях Р. Атаханова и М.Г.Бобковой, представлены основные приемы эмпатийного взаимодействия учителя на уроке - это чувство одобрением, похвала, подбадривание даже самый маленький успех, самое маленькое продвижение вперед. Младшие школьники испытывают чувство гордости, особый подъем сил, когда учитель их хвалит [1, с. 101].

Также важно обратить внимание ребенка на процесс самоизменения, выделить феномен роста собственных возможностей и придать ему ценность, повернуть школьника к оценке самого себя.

В младшем школьном возрасте в центр психического развития выдвигается формирование произвольности: формируется произвольный характер памяти, внимания, мышления ребенка; возникает способность действовать организованно в соответствии со стоящими перед ним задачами; ребенок учится управлять своим поведением. Объясняется это тем, что в указанный период ребенок начинает учиться в школе, а положение школьника и его учебная деятельность предъявляет к произвольному поведению уже достаточно высокие требования.

В школе ребенок должен научиться подчинять свое поведение целому ряду требований, поставленных перед ним, и которые далеко не всегда совпадают с его непосредственными желаниями. Эти новые требования идут не только от самой учебной деятельности как таковой, но и от его положения – школьника. Главное здесь заключается в том, что, став школьником, ребенок оказывается на первой ступени общественного положения. Он теперь уже не маленький ребенок - он уже школьник. Это новое положение ребенок, если даже не осознает, но, тем не менее, чувствует, и это чувство окрашено у него положительными переживаниями [23].

Процесс формирования произвольности довольно длительный и сложный. Далеко не сразу маленький школьник научается управлять своим поведением.

Уже в 20-х годах в школе Л.С.Выготского начались исследования произвольной регуляции действий человека и различных психических процессов. Первичной проблемой здесь становится не порождение действия, а «овладение собой». Первые формы овладения собственными процессами видятся Л.С.Выготским в использовании внешних стимулов, в намеренной организации среды, вызывающей определенное поведение. Дальнейшее развитие «овладения собой» Л.С.Выготский видел в том, что ребенок, выполняя приказы других в коллективной деятельности (например, игре) и управляя другими, научается управлять и собой, используя речь как универсальное средство общения людей. В своих развитых формах саморегуляция опосредована искусственными знаками (психологическими орудиями) и осуществляется объединением различных психических функций в единую функциональную систему, выполняющую регуляцию деятельности или какого-то психического процесса [4].

Один из важнейших компонентов учебной деятельности – контроль. Согласно мнению Д.Б.Эльконина, под контролем следует понимать, прежде всего, контроль за правильностью и полнотой выполнения операций, входящих в состав действий [27, 342с].

В действии выполняются ориентировочные, исполнительные и контрольные функции. Согласно Н.Ф.Талызиной: «Любое действие человека представляет собой своеобразную микросистему управления, включающую “управляющий орган” (ориентировочную часть действия), исполнительный “рабочий орган” (исполнительная часть действия), следящий и сравнивающий механизм (контрольная часть действия)» [21, 374 с.].

К.Н.Поливанова считает, что контроль заключается в определении соответствия других учебных действий условиям и требованиям учебной задачи. Он помогает ученику, меняя операционный состав действий,

выявлять их связь с теми или иными особенностями условий решаемой задачи и свойствами получаемого результата. Благодаря этому, контроль обеспечивает нужную полноту операционного состава действий и правильность их выполнения [14, 65-68].

Формирование контроля у младших школьников проходит путь от контроля со стороны взрослых (от внешней формы) к собственно самоконтролю (к внутренней форме).

Развитие самоконтроля в учебной деятельности у младших школьников подчиняется определенным закономерностям. Вначале в школе овладение самоконтролем выступает для детей как самостоятельная форма деятельности, внешняя по отношению к основной задаче. И только постепенно, благодаря многократным и постоянным упражнениям в его осуществлении, самоконтроль превращается в необходимый элемент учебной деятельности, включенный в процесс ее выполнения.

Установка на самоконтроль, наличие образца, с которым соотносится выполняемая учебная деятельность, а также умение осуществлять процесс соотнесения – все это сохраняет свое значение в качестве обязательных условий формирования самоконтроля.

В исследованиях Э.Д.Телегиной, В.В.Гагай обнаружилось, что на протяжении всей начальной школы проявляется неумение детей контролировать свою деятельность и анализировать правильность ее выполнения, о чем свидетельствуют ошибки, остающиеся в тетрадях учеников уже после осуществления контролирующего действия [22, с. 47-53]. Авторы приходят к выводу, что это обусловлено явным недостатком заданий, требующих выполнения таких контролирующих действий. Нам, однако, представляется, что дело здесь не столько в небольшом количестве заданий, сколько в том, что эти задания не направлены на формирование действий контроля, а изначально требуют их сформированности, причем на достаточно высоком уровне.

Действия оценки и самооценки связаны с определением того, достигнут ли результат, насколько успешно выполнена учебная задача. Подведение итогов изученного необходимо организовать так, чтобы учащиеся испытали чувство эмоционального удовлетворения, радость преодоления трудностей и познания нового. Обычно функция оценивания выполняется учителем – в развернутой словесной форме или в виде отметки, но для возникновения умения самостоятельно оценивать свою работу полезно использовать различные формы самоконтроля (составление схемы пройденного материала; формулирование вопросов для проверки уровня усвоения; обзорные доклады по отдельным аспектам темы и др.). Самооценка как неотъемлемая часть деятельности учения необходима для формирования рефлексии. Выполнение действий самооценки имеет регулятивное ретроспективное (хорошо или плохо я сделал?) и прогностическое значение (смогу ли я справиться с этой задачей?).

Центральная задача младшей школы – формирование «умения учиться». Только сформированность всех компонентов учебной деятельности и самостоятельное ее выполнение может быть залогом того, что учение выполнит свою функцию ведущей деятельности [25, с. 225].

Таким образом, поступление в школу перестраивает весь образ жизни ребенка: беспечное времяпровождение дошкольника сменяется жизнью, полной забот и ответственности: он должен ходить в школу, заниматься тем, что определено школьной программой, делать на уроке то, что требует учитель; он должен неукоснительно следовать школьному режиму, подчиняться школьным правилам поведения, добиваться хороших результатов своей учебной деятельности.

Контроль и оценка входят в состав учебной деятельности, но отличаются от других учебных действий и по своей природе, и по способу формирования. На любом уроке ребенок учится что-то делать с изучаемым предметом: преобразует его, моделирует его существенные свойства и т.д. Вместе с тем ребенок учится контролировать и оценивать все эти

предметные действия. Контроль и оценка – это действия с действиями, а не действия с предметами. От того, как ребенок овладевает действиями и мыслями о действиях и мыслях (а не только о предметах), зависит его рефлексивное развитие.

1.3 Динамика развития механизмов регулятивных универсальных действий у младших школьников

Основной вид деятельности ребенка после 7 лет – учение в школе. Эта деятельность вносит существенные изменения в протекание всех психических процессов. Изменяется и внимание детей, к которому учебная деятельность предъявляет новые высокие требования. Не случайно отсутствие необходимой подготовленности старших дошкольников к работе в классе, прежде всего, выражается в их неумении сосредоточиваться на содержании урока, на требованиях учителя и на собственных действиях, что и вызывает наиболее частые и серьезные замечания педагога.

Но качества внимания, необходимые для успешной работы в классе и дома, лишь частично могут быть развиты и подготовлены в детском саду или в семье. Они формируются в самой учебной деятельности маленького школьника.

Внимание первоклассника еще во многом сохраняет черты, характерные для дошкольников. Объем внимания узок, первоклассники не могут одновременно рассматривать картину и слушать рассказ учителя о жизни и деятельности ее автора-художника. Воспринимая трудное для них содержание (записанные арифметические выражения), дети быстро выполняют знакомые действия, но тут же забывают, с какими числами они действовали, в результате каких действий получили правильный ответ (М. Н. Волокитина, Ф. Н. Гоноболин), так как в каждый момент они сосредоточиваются лишь на каком-то одном содержании своей деятельности.

Учащиеся I-II классов не умеют еще направить свое внимание на то, что является главным, существенным в рассказе, картине или предложении.

Если, например, в задаче речь идет о желтых и красных розах, на которые прилетели бабочки, ученики легко «соскальзывают» с оперирования числами на обсуждение цвета бабочек, их видов, начинают вспоминать, где и когда они их ловили. Внимание к частностям рассказа (события) есть результат характерной для маленьких детей слитности и ситуативности восприятия, сложных для них явлений, неумения анализировать, вычленять главное и видеть существенные связи в воспринимаемом целом. Неумение вычленять существенное усиливается, если учитель неоднократно подчеркивает и таким образом специально выделяет какой-то элемент целого. Становясь акцентированным компонентом воспринимаемого комплексного раздражителя, такой элемент приковывает к себе внимание учеников. Так, изучая букву «ь», дети начинают «слышать» мягкий согласный звук всюду. Они пишут «Колья» (вместо «Коля»), «взял», «рьяма». Оперировав числами при решении арифметических примеров, дети, переходя к решению задач, прежде всего, обращают внимание на числа. Они пытаются сразу производить с ними различные математические действия: складывать, вычитать, не задумываясь над тем, для чего это нужно.

Повышенная эмоциональная возбудимость, еще сохраняющаяся у детей I-III классов, также мешает им разобраться в выполняемой ими работе или в рассказе учителя. Чрезмерно акцентированными компонентами целого, привлекающими их внимание, становятся иногда отдельные персонажи, не играющие основной роли в рассказе или картине, отдельные действия персонажей, такие, как ударил, помчался, скрылся, порой даже какие-то черты внешнего облика: прическа героини, белая лента, на которой висела сабля. По той же причине дети чаще и лучше запоминают пример, который приводила учительница на уроке, чем правило, для закрепления которого она этот пример использовала.

Эти черты внимания младших школьников, связанные с возрастными особенностями высшей нервной деятельности детей, усугубляются недостаточной их подготовленностью к учебному труду.

Узкий объем внимания, отсутствие умения распределять его в течение длительного времени между разными делами: смотреть на доску, слушать ответы товарища, указания учителя и еще следить за своей работой в тетради, некоторые учителя рассматривают обычно как рассеянность, которая недопустима в школе. Действительно, учебная работа требует умения сосредоточиваться, но ведь у многих детей, только что поступивших в школу, образовавшаяся доминанта крайне слаба. Она образуется с трудом и легко гаснет. На смену быстро исчезающей одной возникает другая. Внимание ребенка скользит с одного предмета на другой, нигде не задерживаясь надолго, отвлекается любым, самым незначительным воздействием извне, так как сила его концентрации пока очень мала [20, с. 193-198].

В дошкольном возрасте выполнение ведущей деятельности ребенка – игры – совершается без обязательных волевых усилий. Малыш берет то одну, то другую игрушку и под влиянием возникшего желания начинает играть, так как его деятельность чаще всего связана с непосредственным удовлетворением потребностей. В процессе обучения ребенку необходимо постоянно действовать в соответствии с требованиями учителя или по образцу. Часто учебные действия, совершаемые им, непосредственно его потребностям не удовлетворяют и требуют применения волевых усилий. Так, ученик, желая заслужить похвалу учителя, получить хорошую оценку, выполняет упражнение, направленное на научение правильному написанию букв, или учит таблицу умножения, которая сама по себе его не привлекает.

Произвольность действий, формируясь в процессе обучения, становится новообразованием младшего школьного возраста [6, 512с].

По мнению А.Р.Лурия, возраст в 6-8 лет переломный - этап в становлении произвольной организации деятельности. В этот период завершается второй скачок в развитии лобных долей коры мозга, изменяются характеристики электрической активности мозга, что связано с повышением

роли лобных отделов коры, принимающих непосредственное участие в программировании и контроле произвольных форм деятельности [7].

Но формирование произвольности, и особенно волевых действий, требующих преодоления внешних или внутренних препятствий, - процесс длительный и сложный. Во время усвоения знаний, умений и навыков у младшего школьника не только совершенствуется сам волевой акт, но и формируются волевые качества личности, причем совершенствование волевого акта в учебной деятельности происходит постоянно потому, что перед ним возникают все новые и более сложные цели, к достижению которых он стремится.

В начале обучения цель как первый этап волевого акта возникает в соответствии со словесными указаниями, которые непосредственно идут от учителя или получают из учебников и дополнительной литературы. В ходе психического развития с появлением определенных отношений ученика к себе и к другим и взаимоотношений его с коллективом младший школьник совершает тот или иной волевой акт уже в соответствии с собственными потребностями, интересами, мотивами. Такое развитие потребностно-мотивационной сферы – важнейшее условие формирования его волевых поступков и волевых черт характера. Существенной волевой чертой характера является самостоятельность. Чем младше школьники, тем хуже они умеют действовать самостоятельно. Они способны управлять собой, руководствуясь взглядами и убеждениями (их еще надо у ребят сформировать), и поэтому часто подражают другим. В связи с этим учитель и окружающие люди должны показывать им положительные примеры поведения.

Руководящая роль в формировании адекватного поведения школьников принадлежит взрослым (учителю, родителям, старшим товарищам). Другой очень важной волевой чертой характера младшего школьника является выдержка. Проявляется эта черта сначала в умении подчиняться требованиям взрослых. Позже у младшего школьника возникает умение сдерживаться,

подчиняясь режиму школьной жизни и распорядку времени после школы, самостоятельно организуя выполнение домашних заданий и своего досуга. У него также проявляется и противоположная сдержанности отрицательная черта характера - импульсивность. Импульсивность как результат повышенной эмоциональности в этом возрасте проявляется в быстром отвлечении внимания на яркие неожиданные раздражители, на все то, что своей новизной захватывает ребенка. К III классу она встречается у детей уже реже. Вместе с тем в некоторых случаях импульсивность становится индивидуальной особенностью ребенка.

Настойчивость как важнейшая волевая черта характера развивается к III классу и позволяет учащимся добиваться успеха в учебе даже при больших трудностях. Ярче всего эта черта проявляется при выполнении домашних заданий, на уроках труда, во время уборки класса, школьного помещения, двора. Развитие волевых черт характера младшего школьника тесно связано с развитием его нравственных качеств: коллективизма, честности, чувства долга, патриотизма и других качеств [28].

Таким образом, учебная деятельность требует развития высших психических функций – произвольности, продуктивности и устойчивости всех познавательных процессов: внимания, памяти, воображения. Внимание, память, воображение младшего школьника уже приобретают самостоятельность – ребёнок научается владеть специальными действиями, которые дают возможность сосредоточиться на учебной деятельности, сохранить в памяти увиденное или услышанное, представить себе нечто, выходящее за рамки воспринятого раньше. Но у каждого ученика свой уровень развития, и кто-то может переключать внимание свое на более важное уже в конце 1 класса, а кто-то может и к концу 2 класса.

ВЫВОДЫ ПО I ГЛАВЕ

В первой главе раскрывается сущность современного обучения особенности организации учебной деятельности в младшем школьном возрасте. Дается определение универсальным учебным действиям, как совокупность способов действия учащегося (а также связанных с ними навыков учебной работы), обеспечивающих его способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса. Основным теоретическим положением первой главы явился вывод о роли регулятивной функции в развитии младших школьников и динамики её развития. Где отмечается, что в младшем школьном возрасте в центр психического развития выдвигается формирование произвольности. Этот процесс длительный и сложный идущий от развития исполнительной, ориентировочную часть действия, до контроля, самоконтроля в учебной деятельности, зависящий от действий оценки и самооценки. Данный теоретический вывод послужил основой для эмпирического исследования.

ГЛАВА II. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РЕГУЛЯТОРНЫХ ФУНКЦИЙ

2.1. Организация, задачи и методы исследования

Проведя анализ исследования, мы выделили следующие понятия: регулятивный компонент, универсальные учебные действия.

Целью эмпирического исследования является динамика развития регулятивных универсальных учебных действий в начальных классах.

Задачи исследования:

1. Изучить динамику развития регулятивных универсальных учебных.
2. Выделить основные виды учебных действий регулятивного компонента.
3. Выделить уровни развития регулятивных универсальных учебных у младших школьников.

База исследования: Тюменская область, город Тобольск, МАОУ ООШ № 11. В исследовании принимали участие школьники с 1 по 4 классы, в количестве 204 человек.

Таблица 1

Распределение испытуемых по классам

Классы	Количество учащихся	Общее количество учащихся
1А	29	56
1Б	27	
2А	27	54
2Б	27	
3А	24	41
3Б	17	
4А	26	53
4Б	27	

Исследование проводилось в 3-х этапах:

1. Сентябрь-октябрь 2013 года – подбор методик для диагностики компонентов регулятивных универсальных учебных действий у младших школьников Проведение пилотажного исследования.

2. Октябрь включительно 2013 года – май 2014 года. Проведение эмпирического исследования.

3. Разработка рекомендаций.

Применялись эмпирические методы исследования: наблюдение, беседа, констатирующий эксперимент, включающий в себя ряд методик, представленные ниже.

Для исследования динамики развития регулятивных универсальных учебных были использованы такие методики: «Образец и правило» в 1 и во 2 классах, «Корректирующая проба» в 1-4 классах, а также «Оценка сформированности целеполагания, контроля, оценки» в 2-4 классах.

Методика «Образец и правило»

Цель: выявление умения руководствоваться системой условий задачи.

Оцениваемые универсальные учебные действия: 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.

Возраст: 6,5 -8 лет

Форма (ситуация оценивания): фронтальная письменная работа.

Методика включает 6 задач. Образцами в задачах № 1 и 5 служат неправильные треугольники, в задаче № 2 - неправильная трапеция, в задаче № 3 - ромб, в задаче № 4 - квадрат и в задаче № 6 - четырехлучевая звезда. (см. Приложение 1).

Методика «Оценка сформированности целеполагания, контроля, оценки»

Цель: выявление уровня сформированности компонентов учебной деятельности: целеполагания, контроля и оценки.

Возраст: 6,5 - 10 лет.

Метод оценивания: наблюдение. (см. Приложение 2).

Методика «Корректирующая проба»

Цель: для определения объема внимания (по количеству просмотренных букв, знаков) и его концентрации - по количеству сделанных ошибок.

Оцениваемые универсальные учебные действия: регулятивное действие контроля.

Возраст: 6 - 11 лет

Форма (ситуация оценивания): фронтальная письменная работа

Методика используется для определения объема внимания (по количеству просмотренных букв) и его концентрации – по количеству сделанных ошибок.

Норма объема внимания для детей 6-7 лет – 400 знаков и выше, концентрации – 10 ошибок и менее; для детей 8-10 лет – 600 знаков и выше, концентрации – 5 ошибок и менее.

Время работы – 5 минут. (см. Приложение 3).

2.2. Анализ и интерпретация данных

Мы изучили один из видов УУД по разработанной индивидуальной карте развития обучающегося.

Приведенные индикаторы сформированности умения учиться и способности к организации своей деятельности мы исследовали с помощью метода наблюдения по методике «Оценка сформированности целеполагания, контроля, оценки».

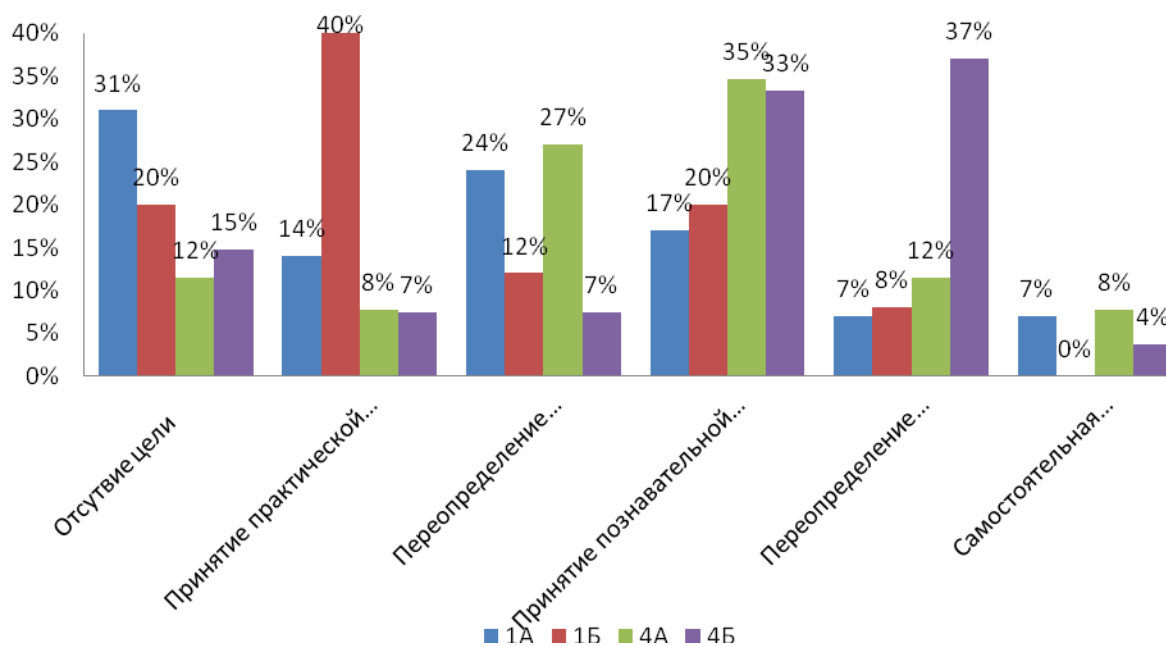


Рисунок 1. Результаты методики «Оценка сформированности целеполагания, контроля, оценки», критерий целеполагания

Из рисунка 1 видно, что в 1А классе на уровне сформированности целеполагания у 31% учащихся отсутствует цель как компонент учебной деятельности, тогда как в 1Б классе у 20%. Также в 4А классе у 12% учащихся отсутствует цель, тогда как в 4Б классе 15%.

По уровню принятия практической задачи в 1А 14%, в 1Б классе 40% обучающихся, обучающихся, в 4А – 8% обучающихся и в 4Б – 7%. Ученики принимают и выполняют только практические задачи, в теоретических задачах не ориентируются. В процессе решения над практическими задачами они осознают, что надо делать в процессе решения практической задачи, но в отношении теоретических задач не могут осуществлять целенаправленных действий.

По уровню переопределения познавательной задачи в практическую в 1А 24% обучающихся, в 1Б – 12% обучающихся, и в 4А 27% обучающихся, в 4Б 7%. Это говорит о том, что такие учащиеся принимают и выполняют только практические задачи, в теоретических задачах не ориентируются.

По принятию познавательной цели в 1А классе 17% обучающихся и в 1Б классе 20% обучающихся. Это говорит о том, что принятая познавательная цель сохраняется при выполнении учебных действий и регулирует весь

процесс их выполнения четко выполняется требование познавательной задачи. Эти обучающиеся охотно осуществляют решение познавательной задачи, не изменяя её (не подменяя практической задачей и не выходя за ее требования), может дать отчет о своих действиях после принятого решения.

В 4А классе 35% обучающихся и 4Б классе 33% обучающихся. Это говорит о том, что принятая познавательная цель сохраняется при выполнении учебных действий.

По уровню переопределение практической задачи в теоретическую в 1А классе 7%, а в 1Б классе 8%, в 4А классе 12% ,а 37%. Высокий уровень говорит о том, что столкнувшись с новой практической задачей, самостоятельно формулирует познавательную цель и строит действие в соответствии с ней. Таким обучающимся невозможность решить новую практическую задачу объясняют отсутствием адекватных способов; четко осознают свою цель и структуру найденного способа решения.

По уровню самостоятельная постановка учебных целей в 1А классе 7%, в 4А классе 8% и в 4Б классе 4%. Эти учащиеся самостоятельно формулирует познавательные цели, выходя за пределы требований программы, они выдвигают содержательные гипотезы, учебная деятельность приобретает форму активного исследования способов действия. Такие обучающиеся выдвигают содержательные гипотезы, учебная деятельность приобретает для них форму активного исследования способов действия.

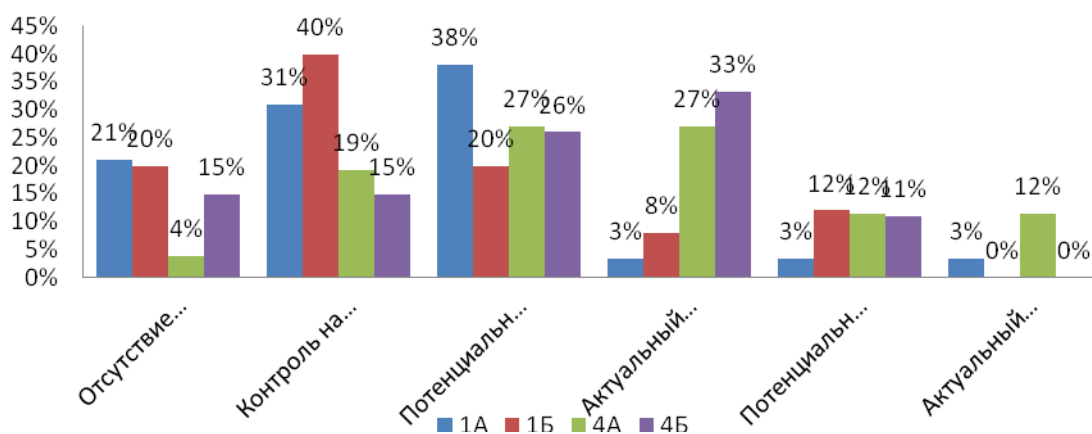


Рисунок 2. Результаты методики «Оценка сформированности целеполагания, контроля, оценки», критерий контроль

Из рисунка 2 видно, что по уровню отсутствие контроля в 1А классе 21% обучающихся, в 1Б классе 20 % обучающихся, в 4А классе 4% обучающихся, в 4Б – 15% обучающихся. Высокие показатели в данном критерии говорит о том, что ученик не контролирует учебные действия, не замечает допущенных ошибок. Он не может обнаружить и исправить ошибку даже по просьбе учителя, не критично относится к исправленным ошибкам в своих работах и не замечает ошибок других учеников.

По уровню контроль на уровне произвольного внимания в 1А классе 31% обучающихся, в 1Б классе 40% обучающихся, в 4А – 19% обучающихся, в 4Б – 15%. У таких учеников контроль носит случайный произвольный характер, заметив ошибку, ученики не могут обосновать своих действий, действуя неосознанно, предугадывают правильное направление действия, сделанные ошибки исправляют неуверенно, в малознакомых действиях ошибки допускают чаще, чем в знакомых.

По уровню потенциальный контроль на уровне произвольного внимания в 1А классе 38% обучающихся, в 1Б классе 20% обучающихся, в 4А классе 27% обучающихся, в 4Б классе 26% обучающихся. Высокие показатели на данном уровне говорит о том, что ученик осознает правило контроля, но затрудняется одновременно выполнять учебные действия и контролировать их; исправляет и объясняет ошибки. Так в процессе решения задачи контроль затруднен, после решения ученик может найти и исправить ошибки, в многократно повторенных действиях ошибок не допускает.

По уровню актуальный контроль на уровне произвольного внимания в 1А классе 3% обучающихся, в 1Б классе 8% обучающихся, в 4А классе – 27%, в 4Б классе – 33% обучающихся. При выполнении действия ученик ориентируется на правило контроля и успешно использует его в процессе решения задач, почти не допуская ошибок, но в случае допущения их он исправляет самостоятельно, контролирует процесс решения задачи другими учениками, при решении новой задачи не может скорректировать.

По уровню потенциальный рефлексивный контроль в 1А классе 3 % обучающихся, в 1Б классе 12% обучающихся, в 4А – 11%, в 4Б 11%. Это говорит о том, что решая новую задачу, ученик применяет старый неадекватный способ, с помощью учителя обнаруживает это и пытается внести коррективы. Задачи, соответствующие усвоенному способу, выполняет безошибочно. Без помощи учителя не может обнаружить несоответствие усвоенного способа действия новым условиям.

По уровню актуальный рефлексивный контроль в 1А классе 3% обучающихся, в 1Б классе 0% обучающихся, в 4А – 12% обучающихся, в 4Б – 0%. Это говорит о том, что ученик самостоятельно обнаруживает ошибки, вызванные несоответствием усвоенного способа действия и условий задачи, и вносит коррективы. Он контролирует соответствие выполняемых действий способу, при изменении условий вносит коррективы в способ действия до начала решения.

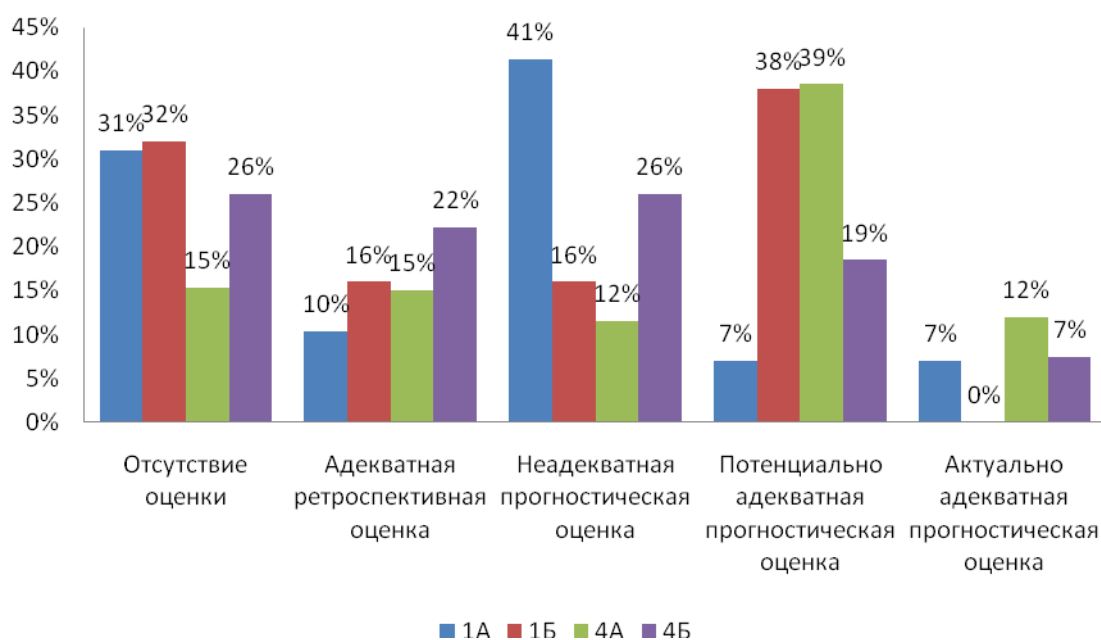


Рисунок 3. Результаты методики «Оценка сформированности целеполагания, контроля, оценки», критерий оценки

Из рисунка 3 видно, что по уровню отсутствие оценки в 1А классе 31% обучающихся, в 1Б классе 32% обучающихся, в 4А – 15% обучающихся, в 4Б – 26% обучающихся. Высокие показатели говорят о том, что ученики не

умеют, не пытаются и не испытывают потребности оценивать свои действия — ни самостоятельно, ни по просьбе учителя. Они всецело полагаются на отметку учителя, воспринимают ее некритически (даже в случае явного занижения), не воспринимают аргументацию оценки; не могут оценить свои силы относительно решения поставленной задачи.

По уровню адекватной ретроспективной оценки в 1А классе 10% обучающихся, в 1Б классе 16% обучающихся, в 4А – 15% обучающихся, в 4Б- 22% обучающихся. Это говорит о том, что ученики умеют самостоятельно оценивать свои действия и содержательно обосновать правильность или ошибочность результата, соотнося его со схемой действия.

По уровню неадекватной прогностической оценки в 1А классе 41% обучающихся, в 1Б классе 16% обучающихся, в 4А – 12% обучающихся, а в 4Б – 26% обучающихся. Это говорит о том, что приступая к решению новой задачи ученики, пытаются оценить свои возможности, однако при этом учитывают лишь факт — знают они ее или нет, а не возможность изменения известных им способов действия. Ученики свободно и аргументированно оценивают уже решенные ими задачи, пытаются оценивать свои возможности в решении новых задач, часто допускают ошибки, учитывают лишь внешние признаки задачи, а не ее структуру, не могут этого сделать до решения задачи.

По уровню потенциально адекватной прогностической оценки в 1А классе 7% обучающихся, в 1Б классе 38% обучающихся, в 4А – 39% обучающихся, в 4Б – 19% обучающихся. Приступая к решению новой задачи ученик, может с помощью учителя оценить свои возможности для ее решения, учитывая изменения известных ему способов действий. Он может с помощью учителя обосновать свою возможность или невозможность решить стоящую перед ним задачу, опираясь на анализ известных ему способов действия; делает это неуверенно, с трудом.

По уровню актуально адекватной прогностической оценки в 1А классе 7% обучающихся, в 1Б классе 0%, в 4А – 12% обучающихся, в 4Б – 7%

обучающихся. Приступая к решению новой задачи ученик, может самостоятельно оценить свои возможности в ее решении, учитывая изменения известных способов действия, он самостоятельно обосновывает еще до решения задачи свои силы, исходя из четкого осознания усвоенных способов и их вариаций, а также границ их применения.

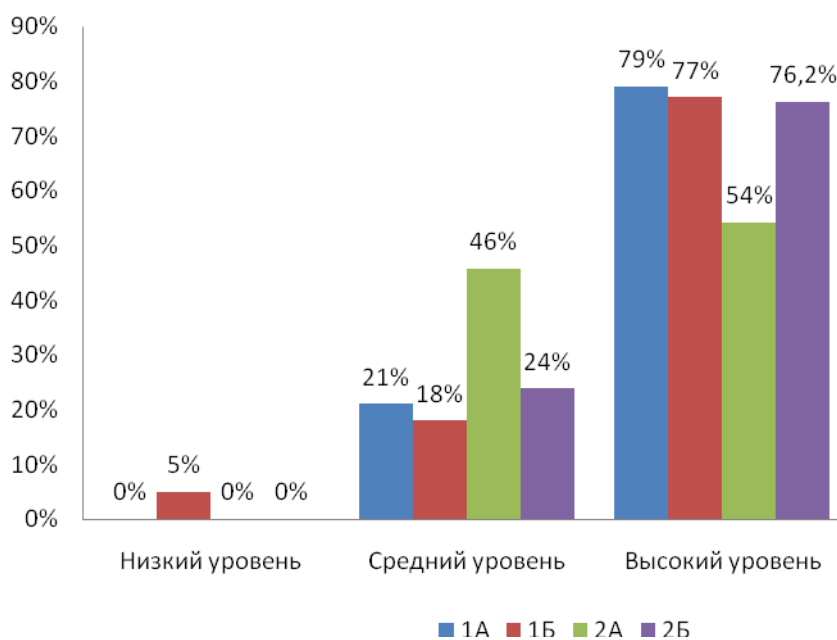


Рисунок 4. Результаты методики «Образец и правило» в 1-2 классах.

Из рисунка 4 видно, что в 1Б классе лишь у 5 % низкий уровень регуляции действий, постоянно нарушает заданную систему требований, предложенную взрослым, тогда как в 1А, и во вторых классах 0%.

Также ориентировка на систему требований развита недостаточно. У 21% учащихся в 1А классе, в 1Б 18%, во 2А 46%, во 2Б классе 24. Низкие показатели в первых и во вторых классах обусловлено невысоким уровнем развития произвольности.

Высокие показатели свидетельствуют о том, что учащиеся умеют 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. И по данным видно, что в

первых классах ученики лучше справляются этим с заданием, а во втором классе в силу каких-либо фактов, эти показатели низки по сравнению с первыми классами.

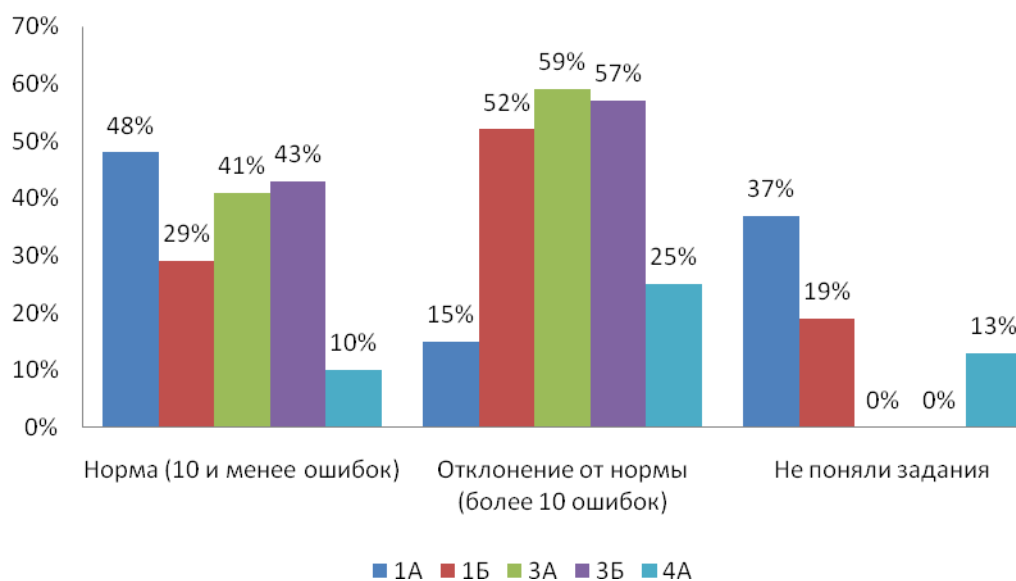


Рисунок 5. Результаты методики «Корректирующая проба»

Из рисунка 5 видно, что в 1А классе лишь 48% учащихся справились с заданием, это свидетельствует о том, что они могут управлять своим вниманием, и умеют переключать его, когда это требуется. А 15% учащихся не справились, возможно, им для этого требуется более длительное время, и для первых классов это более свойственно, и 37% учащихся не поняли задания.

В 1Б классе 29% учащихся справились с заданием, а самое большое количество учащихся не справились с заданием, и лишь 19% не поняли задания.

В 3А и 3Б незначительная разница между тем, кто справились с заданием, 41% у 3А, и 43% у 3Б класса. А также в отклонении от нормы у обоих классов высокие показатели, 59% у 3А, и 57% у 3Б классов.

В 4А классе низкий показатель того, кто справился с заданием. 10% учащихся умеют управлять своим вниманием, могут им регулировать. 25% учащихся не справились с заданием, это может свидетельствовать о том, что это задание не заинтересовало их, и то, что они еще не до конца научились

управлять своим вниманием, и следовать требованиям учителя. И 13 % учащихся не поняли задания.

Таким образом, регулятивные УУД в 1 классе на уровне сформированности целеполагания цель как компонент учебной деятельности, тогда как в 4 классах процент отсутствия цели ниже. По уровню принятия практической задачи и по уровню переопределение познавательной задачи в практическую задачу в 1 классах показатели более высокие, чем в 4 классах. Ученики 1-ых классов еще не умеют принимать практические задачи, и не ориентируются в теоретических задачах, тогда как в 4 классах ученики могут принимать практические задачи, но тоже не ориентируются в теоретических задачах. По уровню отсутствие контроля в 1 классах показатели более высокие, это говорит о том, что ученик не контролирует учебные действия, не замечает допущенных ошибок. Он не может обнаружить и исправить ошибку даже по просьбе учителя, не критично относится к исправленным ошибкам в своих работах и не замечает ошибок других учеников. В 4 классах показатели низкие. По уровню отсутствие оценки в 1 классах высокие показатели, это свидетельствует о том, что ученики не умеют, не пытаются и не испытывают потребности оценивать свои действия — ни самостоятельно, ни по просьбе учителя. Они всецело полагаются на отметку учителя, воспринимают ее некритически (даже в случае явного занижения), не воспринимают аргументацию оценки; не могут оценить свои силы относительно решения поставленной задачи. В 4 классах показатели низкие, это говорит о том, что они научились оценивать свои действия, могут не соглашаться с отметками учителя, и могут воспринимать аргументацию оценки, и оценивать свои силы относительно решения поставленной задачи.

В 1 классах у учеников преобладает непроизвольное внимание, к 4 классу у учеников формируется произвольное внимание, и это влияет на учебную деятельность учеников.

ВЫВОДЫ ПО II ГЛАВЕ

Проведя эмпирическое исследование динамики развития регулятивных универсальных учебных действий у младших школьников, мы изучили развития регулятивных универсальных учебных и выделили следующие уровни развития регулятивных универсальных учебных действий: регулятивные универсальные учебные действия в 1 классе на уровне сформированности целеполагания отсутствует цель как компонент учебной деятельности, тогда как в 4 классах процент отсутствия цели ниже. По уровню принятия практической задачи и по уровню переопределение познавательной задачи в практическую задачу в 1 классах показатели более высокие, чем в 4 классах. Ученики 1-ых классов еще не умеют принимать практические задачи, и не ориентируются в теоретических задачах, тогда как в 4 классах ученики могут принимать практические задачи, но тоже не ориентируются в теоретических задачах. По уровню переопределение практической задачи в теоретическую 1 классы не справились с результатом, тогда как в 4 классах высокие показатели. Высокие показатели говорят о том, что столкнувшись с новой практической задачей, самостоятельно формулирует познавательную цель и строит действие в соответствии с ней. Таким обучающимся невозможность решить новую практическую задачу объясняют отсутствием адекватных способов; четко осознают свою цель и структуру найденного способа решения. По уровню самостоятельная постановка учебных целей низкие показатели, но это ученики, которые справились с заданием, и это говорит о том, что эти учащиеся самостоятельно формулирует познавательные цели, выходя за пределы требований программы, они выдвигают содержательные гипотезы, учебная деятельность приобретает форму активного исследования способов действия. Такие обучающиеся выдвигают содержательные гипотезы, учебная деятельность приобретает для них форму активного исследования способов действия.

По уровню отсутствие контроля в 1 классах показатели более высокие, это говорит о том, что ученик не контролирует учебные действия, не замечает допущенных ошибок. Он не может обнаружить и исправить ошибку даже по просьбе учителя, не критично относится к исправленным ошибкам в своих работах и не замечает ошибок других учеников. В 4 классах показатели низкие. По уровню контроль на уровне произвольного внимания у учеников 1 класса учеников контроль носит случайный произвольный характер, заметив ошибку, ученики не могут обосновать своих действий, действуя неосознанно, предугадывают правильное направление действия, сделанные ошибки исправляют неуверенно, в малознакомых действиях ошибки допускают чаще, чем в знакомых. К 4 классу контроль носит уже произвольный характер, они могут обосновать свои действия, уверенно исправляют ошибки, и уверены в себе. По уровню потенциальный контроль на уровне произвольного внимания у 1 классов низкие показатели, это свидетельствует о том, что ученики не осознают правило контроля, затрудняются одновременно выполнять учебные действия и контролировать их, после решения задачи им трудно найти и исправлять свои ошибки. 4 классы справились с этим заданием, и осознают правило контроля, но при этом затрудняются одновременно выполнять учебные действия и контролировать их.

По уровню отсутствие оценки в 1 классах высокие показатели, это свидетельствует о том, что ученики не умеют, не пытаются и не испытывают потребности оценивать свои действия — ни самостоятельно, ни по просьбе учителя. Они всецело полагаются на отметку учителя, воспринимают ее некритически (даже в случае явного занижения), не воспринимают аргументацию оценки; не могут оценить свои силы относительно решения поставленной задачи. В 4 классах показатели низкие, это говорит о том, что они научились оценивать свои действия, могут не соглашаться с отметками учителя, и могут воспринимать аргументацию оценки, и оценивать свои силы относительно решения поставленной задачи.

В 1 классах у учеников преобладает непроизвольное внимание, к 4 классу у учеников формируется произвольное внимание, и это влияет на учебную деятельность учеников.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Цель нашего исследования является изучение динамики развития регулятивных универсальных учебных действий в начальных классах.

Проведя теоретический анализ по теме, мы пришли к выводу, что младший школьный возраст является этапом существенных изменений в физиологическом и психическом развитии. Формируемые на данной ступени навыки обеспечивают не только дальнейшее развитие ребенка, но и активное восприятие, и осмысление текущей повседневной жизни. При этом в настоящее время большую роль в подготовке школьников играет формирование универсальных учебных действий (УУД).

Формирование контроля у младших школьников проходит путь от контроля со стороны взрослых (от внешней формы) к собственно самоконтролю (к внутренней форме).

Учебная деятельность требует развития высших психических функций – произвольности. Но у каждого ученика свой уровень развития, с 1 класса у детей не сформированы контроль и оценка, а к 4 классу уже формируются контроль и самоконтроль, оценка и самооценка.

Проведя эмпирическое исследование динамики развития регулятивных универсальных учебных действий у младших школьников, мы пришли к выводу о том, что у детей разная динамика развития. У учеников 1 классов отсутствует цель как компонент учебной деятельности, еще не умеют принимать практические задачи, и не ориентируются в теоретических задачах, не контролируют учебные действия, не замечают допущенных ошибок. Они не могут обнаружить и исправить ошибку даже по просьбе учителя, не критично относятся к исправленным ошибкам в своих работах и не замечает ошибок других учеников. Не умеют, не пытаются и не испытывают потребности оценивать свои действия — ни самостоятельно, ни по просьбе учителя. Они всецело полагаются на отметку учителя, воспринимают ее некритически (даже в случае явного занижения), не воспринимают аргументацию оценки; не могут оценить свои силы

относительно решения поставленной задачи. А к 4 классу ученики овладевают компонентами регулятивных учебных действий, и могут ими пользоваться.

В 1 классах у учеников преобладает непроизвольное внимание, к 4 классу у учеников формируется произвольное внимание, и это влияет на учебную деятельность учеников.

В 1 классах у учеников преобладает непроизвольное внимание, к 4 классу у учеников формируется произвольное внимание, и это влияет на учебную деятельность учеников.

Таким образом, цели и задачи достигнуты, гипотеза наша нашла свое подтверждение.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Атаханов Р.А., Бобкова М.Г. Психологическое воздействие и профессиональная установка педагога на эмпатийный способ взаимодействия // Психологическая наука и образование. 2007. № 1. – С. 93-103.
2. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя [Текст] / под ред. А.Г. Асмолова. - М.: Просвещение, 2008. – 151 с.
3. Возрастная и педагогическая психология: Хрестоматия [Текст] / Сост. И.В Дубровина, А.М. Прихожан, В.В. Зацепин. – М.: Академия, 2001.
4. Выготский Л.С.Собр. соч.: В 6т. Т.5. [Текст] / под. Ред. Л.С. Выготский. - М.: 1983
5. Гальперин, П.Я. Экспериментальное формирование внимания [Текст] / П.Я. Гальперин, С.Л. Кабыльникова. – М.: Директ Медиа, 2008. – 223 с.
6. Гамезо М.В., Петрова Е.А., Орлова Л.М. Возрастная и педагогическая психология. Учеб.пособие для студентов всех специальностей педагогических вузов [Текст] / М.В. Гамезо, Е.А. Петрова, Л.М. Орлова. – М.: педагогическое общество России, 2003. – 512 с.
7. Давыдов В.В. Психологические проблемы процесса обучения младших школьников: Хрестоматия по возрастной психологии [Текст] /В.В. Давыдов. – М.: 1996. – с.160-169
8. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. [Электронный ресурс]. Режим доступа. – <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/raznoe/kak-formirovat-uud-v-nachalnoy-shkole>
9. Камен В.К. Воля,эмоции, интеллект. Эмоционально-волевая регуляция поведения и деятельности [Текст] / В.К. Камен. – Симферополь.: 1983

10. Лукьянова А.К. Номенклатура регулятивных УУД и возрастные особенности их развития у младших школьников. [Электронный ресурс]. Режим доступа. – <http://www.jurnal.org/articles/2012/ped28.html>
11. Лурия А.Р. Развитие речи и формирование психических процессов. Психологическая наука в СССР. Т.1. [Текст] / А.Р. Лурия. – М.: 1959.
12. Люблинская А. А. Детская психология. учебное пособие для студентов педагогических ин-тов. [Текст] / А.А. Люблинская. – М.: «Просвещение», 1971. – 415 с. с. 193-198.
13. Маркова А.К., Орлов А.Б., Фридман А.М. Мотивация учения и ее воспитание у школьников. [Текст] / А.К. Маркова, А.Б. Орлова, А.М Фридман. – М.: 1983
14. Обухова Л. Ф. Возрастная психология. [Текст] / Л.Ф. Обухова. – М.: Юрайт, 2011..
15. Особенности психического развития детей 6-7 летнего возраста. [Текст] / Под ред. Д.Б.Эльконина, А.Л.Венгера. – М.: Педагогика, 1988.
16. Поливанова К.Н. Психологические формирования действия контроля в учебной деятельности. [Текст] / К.Н. Поливанова. Новые исследования в психологии. – М.: 1983, - №1 – с. 65 – 68
17. Практическая психология образования: Учебное пособие 4-е изд. / Под. Редакцией И.В. Дубровиной – СПб.: Питер, 2009. – 592с. 274-275
18. Программа мониторинга уровня сформированности универсальных учебных действий в начальной школе. [Электронный ресурс]. Режим доступа. – <http://school4nv.web-box.ru/document/profsouz>
19. Программа мониторинга уровня сформированности универсальных учебных действий в начальной школе. Томск: сайт МБОУ СОШ №22: [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.school22.tomsk.ru/files/img/monitor.doc> (дата обращения 16.06.2012)
20. Психологические аспекты развития личностной саморегуляции младших школьников. [Электронный ресурс]. Режим доступа. –

<http://www.info-library.com.ua/libs/stattya/1779-psihologicheskie-aspekty-razvitija-licnostnoj-samoreguljatsii-mladshih-shkolnikov.html>

21. Резванцева М.О. Развитие социальной мотивации к учению как фактор субъектности младших школьников. [Текст] / М.О. Резванцева. – Мир психологии. – 2005. №2.с.249-255 (доклад).

22. Саморегуляция в учебной деятельности младших школьников. [Электронный ресурс]. Режим доступа. – <http://referatwork.ru/new/source/22911text-22911.html>

23. Сироткин Л.Ю., Хузиахметов А.Н. Младший школьник, его развитие и воспитание. [Текст] / Л.Ю. Сироткин, А.Н. Хузиахметов. – Казань.1998.

24. Талызина Н.Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников. [Текст] / Н.Ф. Талызина. – М.: Просвещение, 1988 – 374 с.

25. Телегина, Э.Д., Гагай В.В. Виды учебных действий и их роль в развитии творческого мышления младших школьников. Текст. / Э.Д. Телегина, В.В. Гагай. Вопросы психологии. - 1986. - № 1. - С. 47-53.

26. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 03.02.2014) "Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. - Режим доступа. - <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=158429>

27. Формирование универсальных учебных действий на уроках в начальной школе, Неткасова И.А., УлГПУ имени И.Н.Ульянова, педагогический факультет г. Ульяновск

28. Цукерман Г.А. Как младшие школьники учатся учиться? [Текст] / Г.А. Цукерман - М.: Рига:ПУ «Эксперимен», 2000.

29. Шаповаленко, И. В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология) [Текст] / И.В. Шаповаленко – М.: Гардарики, 2007. 224-225

30. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. [Текст] / Д.Б. Эльконин. Избр. психологические труды. – М.: 1989. с. 241 – с. 251.

31. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. [Текст] / Д.Б. Эльконин. – М.: 1995, - 342 с.