

ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПОНЕНТОВ РЕГУЛЯТИВНЫХ УУД У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

AGE FEATURES OF FORMATION OF THE COMPONENTS OF REGULATORY ECU IN JUNIOR HIGH SCHOOL STUDENT

A. Mamodzhanova

Annotation

The article defines the purpose of learning activities. Detail the regulatory ECU. Describes the formation of age-specific regulatory components of learning activities.

Keywords: universal curricular activities, regulatory learning activities, self-monitoring, evaluation, goal-setting, planning, self-regulation.

Мамоджанова Анна Константиновна
Челябинский
Государственный педагогический
Университет

Аннотация

В статье дается определение универсальных учебных действий. Подробно рассматриваются регулятивные УУД. Описываются возрастные особенности формирования компонентов регулятивных учебных действий.

Ключевые слова:

Универсальные учебные действия, регулятивные учебные действия, самоконтроль, оценка, целеполагание, планирование, саморегуляция.

Реформирование российского образования в соответствии с логикой компетентного подхода требует пересмотра установок в определении образовательных результатов учащихся. Цели образования впервые перестают выступать в виде суммы "знаний, умений, навыков", которыми должен владеть ученик, а предстают в виде характеристик сформированности его личностных, познавательных и коммуникативных способностей. Достижение данной цели становится возможным благодаря формированию обучающихся системы универсальных учебных действий (УУД). В рамках деятельностного подхода в качестве общеучебных действий рассматриваются основные структурные компоненты учебной деятельности – мотивы, особенности целеполагания (учебная цель и задачи), учебные действия, контроль и оценка, сформированность которых является одной из составляющих успешности обучения в образовательном учреждении.

Универсальные учебные действия – это система различных учебных действий учащегося, которые позволяют не только самостоятельно осваивать новые для него знания об окружающем мире, но и успешно организовывать процесс познания с целью повышения качества своего образования. Поэтому вопрос об эффективном их формировании поднимается сегодня с особой остротой и требует внимательного изучения.

УУД сгруппированы в четыре основных блока: личностные, регулятивные, познавательные, коммуникативные. Для нашей научно-исследовательской работы наиболь-

ший интерес представляют регулятивные универсальные учебные действия, т.к. они включают такие важнейшие умения детей как целеполагание, рассматриваемое как постановка учебной задачи, планирование, которое понимается как определение последовательности промежуточных целей и результатов, прогнозирование промежуточных и конечных результатов, способность к контролю за своими действиями, коррекция и дополнение в своей работе, оценивание качества и уровня усвоения нового материала, проявление волевых усилий и саморегуляции для достижения целей.

Проанализировав опыт, накопленный отечественными и зарубежными учеными, мы считаем целесообразным выделить возрастные особенности формирования каждого компонента регулятивных универсальных учебных действий.

1. Самоконтроль.

М.И. Боришевский считает, что навык самоконтроля, имеющий две стороны (мотивационную и операционную), формируется в три этапа: проявление внешнего самоконтроля (ребенок контролирует свое поведение под воздействием учителя), проявление ситуативного самоконтроля (самоконтроль является необходимым средством успешного решения задачи), проявление внутреннего самоконтроля (самоконтроль становится устойчивым качеством). Для младших школьников характерно проявление внешнего самоконтроля, поэтому они нуждаются в специальном обучении навыкам контролирования своих действий и поступков. Опираясь на свои исследования

деятельности учащихся 1–х и 2–х классов автор выделил условия формирования у ребенка навыка самоконтроля: развитие мотивационной стороны (соблюдение правил поведения), развитие операционной стороны (обучение приемам контроля собственных действий и поступков). М.И. Боришевским были сформулированы условия выработки у младших школьников навыков самоконтроля: наличие установки на самоконтроль, указание учителем правил контролирования поведения, включение учащихся во взаимоконтроль поведения, использование внешних материальных опор. Таким образом автором доказана возможность формирования навыков самоконтроля у учащихся начальной школы в рамках учебной деятельности [1].

В.В. Репкин различает два вида контрольно–оценочных действий младших школьников:

1. Контроль–внимание направлен на исполнительскую часть действия и обеспечивает соответствие действия его ориентировочной основе, "плану" предстоящего действия. Этот вид контроля необходим и достаточен для правильного решения задач, связанных с применением усвоенных знаний.

2. Рефлексивный контроль направлен на ориентировочную основу действия, на его "план". Задача этого вида контроля – проверить, соответствует ли этот план предстоящего действия фактическим условиям задачи. Рефлексивный контроль необходим тогда, когда человек сталкивается с новой задачей, требующей перестройки прежнего способа действия [2].

Н.Е. Аникеева выделяет основные психолого–педагогические требования к формированию контрольно – оценочной самостоятельности младших школьников:

1. Контроль и оценка должны соответствовать целям и задачам, этапам обучения;
2. Контроль и оценка должны быть неотъемлемой частью учебной деятельности школьников;
3. Преимущество должно отдаваться действиям самоконтроля и самооценки учащихся и контролю учителя за формированием этих действий у учащихся;
4. Контроль и оценка должны стать для ребенка осмысленным действием;
5. Контроль и оценка должны быть предельно индивидуализированы, направлены на отслеживание динамики роста учащегося относительно его личных достижений;
6. Контроль и оценка должны проводиться исключительно в целях диагностики и выявления уровня развития знаний, способностей, мышления, установления трудностей ребенка, прогноза и коррекционно–педагогических мероприятий;
7. Должен преобладать процессуальный контроль над результативным.

2. Саморегуляция.

Н.Л. Росина выделила критерии сформированности осознанной саморегуляции у младшего школьника:

1. Наличие мотивационной направленности на осознанную саморегуляцию деятельности (самостоятельная, с помощью взрослого, отсутствие);
2. Полнота осознанности самоконтроля на этапе принятия задания (полная, частичная, отсутствует);
3. Полнота осознанности самоконтроля на этапе выполнения задания (полная, частичная, отсутствует);
4. Полнота самоконтроля на этапе оценки результата с точки зрения запланированного;
5. Восприимчивость к помощи (количество шагов помощи).

Н.Л. Росина определила 4 уровня осознанности саморегуляции. Самым типичным для первоклассников оказался четвертый уровень (68%). Дети на данном уровне развития не удерживают данный им в готовом виде алгоритм, не выделяют основные компоненты деятельности и их логической последовательности и не стремятся к этому [3].

Согласно О.Ю. Осадько, у учащихся 1–ых классов наиболее эффективно формируется организационный вид саморегуляции. Дети достаточно успешно овладевают различными средствами организации своей деятельности при условии целенаправленного воздействия на их развитие. Автор также выделила некоторые факторы, тормозящие развитие саморегуляции: легкость заданий, отсутствие условий для использования специальных приемов организации деятельности, отсутствие заданий, направленных на усвоение средств организации учебной деятельности.

Критериями сформированности у учащегося произвольной регуляции своего поведения и деятельности выступают следующие умения:

- ◆ выбирать средства для организации своего поведения;
- ◆ помнить и удерживать правило, инструкцию во времени;
- ◆ планировать, контролировать и выполнять действие по заданному образцу и правилу;
- ◆ превосходить результаты своих действий и возможные ошибки;
- ◆ начинать выполнение действия и заканчивать его в требуемый временной момент;
- ◆ тормозить реакции, не имеющие отношения к цели [4].

3. Целеполагание.

А.К. Марковой выделены следующие уровни целеполагания в учебной деятельности: постановка гибких и

перспективных целей, определение ресурсов времени и сил для их достижения, преодоление препятствий на пути их достижения, реализация целей и т.д.

Целеполагание в учении включает в себя:

а) Целеобразование (постановка, принятие и выбор целей, определение их последовательности и изменение целей);

б) Целереализацию (определение достижимости целей, соотнесение их со своими возможностями, определение ресурсов времени и сил для их достижения) [5].

Исследования Сивовой И.С.(1999) показали, что перед поступлением детей в школу для них характерны начальный (88%) и низкий уровни (12%) развития целеполагания. Автором была определена система конкретных средств. На первой стадии процесса систему педагогических средств необходимо ориентировать на развитие у младших школьников способности к самостоятельной постановке учебных целей (установление учебного сотрудничества учителя и учащихся в процессе постановки учебной цели, использование различных типов ситуаций свободы выбора цели, совместное планирование школьниками содержания уроков и перспективное планирование учебного материала на четверть, организация лично-стно ориентированных педагогических ситуаций, посредством которых дети самостоятельно осуществляют формулировку учебных задач). На второй стадии центр тяжести переносится на развитие у школьников умений, связанных с целереализацией (совместное составление учащимися обобщённой программы действий, связанных с достижением учебной цели, проведение коллективных творческих дел, позволяющих каждому ребёнку реально становится субъектом целеполагания) [6].

В исследованиях психологов Л.И. Божович (1968), В.К. Котырло (1971), Л.С.Лучанской (1988), З.В. Мануйленко (1948), С.Н. Рубцовой (1984) рассматривается специфика развивающихся в дошкольном возрасте умений осуществлять целенаправленные действия, самостоятельно ставить цели, сознательно подчиняться правилам, оценивать свои действия, особое внимание уделяется специальной организации деятельности, при которой у ребенка появляется осознанное подчинение цели, планирование, действие контроля и оценки.

4. Планирование.

В.В. Давыдов отмечает, что успешность осуществления деятельности планирования младшим школьником зависит от количества предусмотренных им пошаговых действий и тщательного сопоставления их между собой [8]. Результаты исследования Н.Н. Лобановой (1978) говорят о положительном формировании у младших школьников навыков планирования проявившихся в развитии умений формулирования целей деятельности, способности отбирать более существенных действий для ее

достижения, упорядочивании их в последовательность, произведении обобщенного анализа процесса планирования [7].

Согласно Т.В. Меркуловой модель интеллектуального умения планирования младших школьников включает в себя ориентировочный, исполнительный и контрольно-корректировочный компоненты.

Ориентировочный компонент деятельности по планированию включает в себя предмет, цель деятельности, систему соответствующих данной деятельности содержательных и операционных знаний о предмете деятельности, на основе осознания которых составляется план выполнения деятельности по преобразованию предмета предстоящей деятельности. Его функция состоит в выборе такой системы действий, выполнение которой позволило бы преобразовать объект в соответствии с поставленной целью.

Функция исполнительного компонента состоит в преобразовании предмета деятельности в соответствии с составленным планом.

Функция контрольно-корректировочного компонента в процессе выполнения деятельности – соотнесение выполняемых операций с образцом (планом), после выполнения деятельности – в установлении соответствия полученного результата поставленной цели.

Также Т.В. Меркуловой было выявлено, что при целенаправленном формировании общеучебного интеллектуального умения планирования формируются полные, обобщённые содержательные и операционные знания. Так большинство детей экспериментальных классов (87,96%) к концу учебного года овладели общеучебным интеллектуальным умением планирования на высоком или среднем уровнях, что проявилось при выполнении деятельности в новых условиях, т.е. умение планировать выступало как инструмент познавательной деятельности. В контрольных классах данное умение на высоком уровне не проявилось ни у одного ученика, на среднем уровне – у 14,02% детей, на низком – у 39,63%. У значительной части детей данное умение не сформировалось (30,62%). Сформированное у них умение планировать деятельность не обладает такими свойствами как осознанность, адекватность [9].

Целенаправленное формирование умения планировать связано с началом обучения ребёнка в школе. Учёными установлено, что у младших школьников наряду с эмпирическим мышлением формируется и теоретическое мышление (Л.И. Айдарова, В.В. Давыдов, А.З. Зак, Л.К. Максимов, А.К. Маркова, Г.Г. Микулина, Д.Б. Эльконин и др.). Поэтому изучение предметного содержания процесса планирования, условий его развития целесообразно начать именно с младшего школьного возраста.

Одновременно можно увидеть, что в большинстве психолого-педагогических работ (Е.И. Исаев, О.В. Ключева, В.Х. Магкаев, Я.А. Пономарёв, О.К. Тихомиров и др.) формирование планирующей функции мышления осуществляется только на внеучебном материале (решение

шахматных задач, маневрирование поездов и др.). В данных исследованиях не раскрывается влияние сформированного в процессе обучения общеучебного интеллектуального умения планирования на качество приобретаемых знаний, умений и навыков.

Также имеются отдельные исследования, касающиеся проблемы осознания детьми способов планирования. Эти аспекты затрагиваются в работах Т.Ю. Андрущенко (1978), Ю.З. Гильбуха (1992), И.И. Кондратьевой (1990), В.А. Львович (2006), Г.П. Максимовой (1988), О.Ю. Осадько (1988), Н.Н. Титаренко (2004) и др.

5. Оценка.

Формирование оценки в учебной деятельности основано на анализе учащимся собственной деятельности, что наилучшим образом может быть организовано в учебном сотрудничестве со сверстниками (Г.А. Цукерман, Л.В. Берцфаи, А.В. Захарова).

Оценка формируется на операциональной основе контроля учебной деятельности. Прогностическая оценка направлена на выявление возможностей реализации деятельности. Она обеспечивает условия адекватного целеобразования. Ретроспективная оценка направлена на анализ предполагаемых причин неудач и внесение соответствующих коррективов в деятельность.

Оценка как компонент учебной деятельности может быть охарактеризована такими свойствами, как адекватность, надежность, полнота (А.В. Захарова, Л.В. Берцфаи). Выделяют шесть уровней сформированности действия оценки как компонента учебной деятельности (Г.В. Репкина, Е.В. Заика, 1993):

- ◆ отсутствие оценки;

- ◆ неадекватная ретроспективная оценка;
- ◆ адекватная ретроспективная оценка, при которой ребенок умеет самостоятельно оценить свои действия и содержательно обосновать правильность или ошибочность результата, соотнося его со схемой действия;
- ◆ неадекватная прогностическая оценка, при которой учащийся учитывает лишь факт того, знает ли он ее или нет, а не возможность изменения известных ему способов действия;
- ◆ потенциально-адекватная прогностическая оценка, при которой школьник может с помощью учителя оценить свои возможности в ее решении, учитывая изменения известных ему способов действий;
- ◆ актуально-адекватная прогностическая оценка, при которой учащийся может самостоятельно оценить свои возможности в ее решении, учитывая изменения известных способов действия [10].

Т.Ю. Андрущенко и А.В. Захарова (1980) выделили виды оценки младших школьников в учебной деятельности:

- ◆ прогностическая (до того как приступить к решению задачи);
- ◆ корректирующая (в процессе выполнения задания);
- ◆ ретроспективная (после завершения работы над выполнением задания) [11].

Таким образом, можно сделать вывод, что успешность процесса формирования регулятивных универсальных учебных действий у младших школьников зависит от учета возрастных особенностей развития каждого из составляющих их компонентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Боришевский М. И. Особенности отношения ребенка к правилам поведения в игровой ситуации. – Вопросы психологии, 1965, № 4.
2. Репкин В.В. Структура учебной деятельности // Вестник Харьковского ун-та, № 132. Вып. 9. – Харьков, 1976. – С. 10–15.
3. Росина Н.Л. Формирование саморегуляции у младших школьников в учебной деятельности: Диссертация канд. псих. наук. – Нижний Новгород, 1998. – 150 с.
4. Осадько О.Ю. Психологические особенности формирования системы саморегуляции деятельности у младших школьников: Диссертация канд. псих. наук. – Киев, 1988. – 170 с.
5. Маркова А.К. и др. Формирование мотиваций учения: Кн. Для учителя/ А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
6. Сивова И.С. Развитие целеполагания младших школьников в учебной деятельности: Диссертация канд. псих. наук. – Волгоград, 1999. – 207 с.
7. Лобанова, Н. Н. Формирование умственного действия планирования у младших школьников : автореф. дис. . канд. психол. наук. – Л., 1978. 22 с.
8. Давыдов В.В., Маркова А.К. Развитие мышления в школьном возрасте // Принцип развития в психологии. Под ред. Л.И. Анцыферовой. М., 1978.
9. Меркулова Т.В. Формирование умения планировать у младших школьников: на примере дисциплины "Математика": дис. канд. психол. наук / Т.В. Меркулова. – Елец, 2007. – 242 с.
10. Репкина Г.В. Оценка уровня сформированности учебной деятельности: в помощь учителю начальных классов. – Томск, 1993.
11. Захарова, А.В., Андрущенко, Т.Ю. Исследование самооценки младших школьников в учебной деятельности // Вопросы психологии. – 1980. – № 4. – С. 90–99.