



МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ
Кафедра педагогики, психологии и предметных методик

Компетентностно-ориентированные задания как средство формирования
регулятивных универсальных учебных действий у младших школьников

Выпускная квалификационная работа
по направлению 44.03.02. Психолого-педагогическое образование
Направленность программы бакалавриата
«Психология и педагогика начального образования»
Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:

57,4 % авторского текста

Работа рекомендована к защите
рекомендована/не рекомендована

« 19 » февраля 2020 г.

зав. кафедрой ППиПМ

Волчегорская Е.Ю.

Выполнила:

Студентка группы ЗФ-408-110-3-1

Феофанова Надежда Сергеевна

Научный руководитель:

Кандид. наук, доцент

Кудинов Владимир Валерьевич

(звание, должность)

Челябинск

2020

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ЗАДАНИЙ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ РЕГУЛЯТИВНЫХ УУД У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	6
1.1 Особенности начальной школы в контексте системно-деятельностной парадигмы	6
1.2 Характеристика регулятивных УУД у младших школьников	15
1.3 Понятие компетентностно-ориентированных заданий в психолого-педагогической литературе	25
1.4 Потенциал компетентностно-ориентированных заданий в формировании регулятивных УУД	33
Вывод по I главе	35
ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ РЕГУЛЯТИВНЫХ УУД СРЕДСТВАМИ КОМПЕТЕНТНОСТИ-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ЗАДАНИЙ	37
2.1 Цель, задачи и методы опытно-экспериментальной работы по формированию регулятивных УУД средствами компетентностно-ориентированных заданий	37
2.2 Опытная-экспериментальная работа, направленная на выявление уровня сформированности регулятивных УУД средствами КОЗ	42
Вывод по II главе	46
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	48
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	51

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. На сегодняшний день современный мир меняется быстрыми темпами. По данным исследовательской компании IDC количество информации в мире удваивается каждые два года. Новые технологии, интернет. Как за этим успеть? За месяц мы усваиваем больше информации, чем наши предки в XVII веке за всю жизнь. Чтобы успевать за таким темпом, нужно учиться обрабатывать информацию быстрее. Именно поэтому в начальной школе необходимо формировать не только целостную систему знаний, умений и навыков, но и овладевать ключевыми компетенциями.

Ключевые компетенции – это умение младшего школьника применить накопленные теоретические знания в практической деятельности и повседневной жизни.

А. Г. Асмолов считает, что в связи со стихийностью и зачастую непрогнозируемостью результатов развития детей со всей остротой встает задача целенаправленного управляемого формирования системы универсальных учебных действий (далее УУД), обеспечивающих умение учиться [3].

В Федеральном государственном образовательном стандарте (далее ФГОС) второго поколения именно регулятивные УУД обеспечивают учащимся организацию их учебной деятельности, так как они связаны с формированием произвольной регуляции деятельности, поведения, взаимодействия с окружающими. К ним относятся: целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль, коррекция, оценка и саморегуляция [44].

Младший школьник в будущем должен быть эффективной, самостоятельной, творческой и коммуникабельной личностью, умеющей применять свои теоретические знания на практике. В связи с этим формировать регулятивные УУД можно с помощью компетентностно-

ориентированных заданий (далее КОЗ). Так как в начальной школе с позиции психологов (Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, Д. Б. Эльконина, А. Р. Лурии, Л. А. Венгера и др.), учебная деятельность является ведущей в психическом развитии детей от 7 до 11 лет.

Значимость компетентностно-ориентированных заданий в школе, подчеркивают такие исследователи, как О. С. Бобренко, О. В. Налиткина, М. В. Гусакова, А. В. Хуторской, О. В. Берсенева, Л. С. Илюшин и др. Ведь именно компетентностно-ориентированные задания имеют универсальность и совместимость с различными системами обучения потому, что они не изменяют традиционным подходам к урокам.

В связи с этим возникает **противоречие** между необходимостью формированием регулятивных УУД и недостаточным методическим обеспечением формирования регулятивных УУД средствами компетентностно-ориентированных заданий.

Данное противоречие позволило выявить **проблему** исследования: как формировать регулятивные УУД средствами компетентностно-ориентированных заданий?

Сформулированные противоречие и проблема позволили нам сформулировать тему исследования: «Компетентностно-ориентированные задания как средство формирования регулятивных универсальных учебных действий у младших школьников».

Цель исследования – изучить теоретические основы проблемы формирования регулятивных УУД младших школьников средствами компетентностно-ориентированных заданий и экспериментальным путем выявить коэффициент сформированности регулятивных УУД у младших школьников.

Объект исследования – формирование регулятивных УУД у младших школьников.

Предмет исследования – использование компетентностно-ориентированных заданий в начальной школе, направленных на формирование регулятивных УУД.

Задачи исследования:

1. Рассмотреть особенность начальной школы в контексте деятельностной парадигмы.
2. Определить состав регулятивных УУД у младших школьников.
3. Рассмотреть структуру КОЗ в психолого-педагогической литературе.
4. Выявить особенности формирования УУД у младших школьников.
5. Провести опытно-экспериментальную работу, направленную на выявление коэффициента сформированности регулятивных УУД средствами КОЗ.

В процессе исследования использовались следующие исследовательские методы:

1. Теоретические: анализ психолого-педагогической литературы, контент-анализ, обобщение.
2. Эмпирические: педагогический эксперимент.

База исследования. Данное исследование проводилось на базе МОУ «СОШ № N» г. Копейска. В исследовании приняли участие 25 детей в возрасте 11-12 лет.

Практическая значимость работы заключается в обосновании возможности использования компетентностно-ориентированных заданий в качестве средства формирования регулятивных УУД, установления соответствия между структурой компетентностно-ориентированных заданий и компонентами регулятивных УУД.

Выпускная квалификационная работа состоит из: введения, двух глав, выводов по главам, заключения, списка литературы и приложения.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ЗАДАНИЙ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ РЕГУЛЯТИВНЫХ УУД У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

1.1 Особенности начальной школы в контексте системно-деятельностной парадигмы

Любая парадигма в образовании и воспитании дает ответы на вопросы: для чего же развивать, с какой целью подготавливать молодое поколение, для чего же существовать, каковым ценностям отдать выбор. Многообразие парадигм объясняется различными подходами к главной цели образования, к культуре.

В образовательном процессе, парадигмы используются в зависимости от цели и характера педагогического взаимодействия между обучающимся и педагогом.

С греческого языка «paradeigma» понимается как стандарт, пример, образец.

В первую очередь парадигма – это модель, общепризнанный образец или пример того, как на данном этапе развития стоит подходить к решению проблем в данной области [9].

Парадигма – в философии, социологии – исходная концептуальная схема, меняющаяся со временем и характерная для определенного этапа в развитии науки, модель постановки проблем и их решения [6].

Т. С. Кун в своих работах писал: «появление парадигмы в науке – признак ее зрелости. На раннем этапе развития любой науки парадигмы нет, есть множество конкурирующих друг с другом теорий» [16].

Весь современный мир технологий и мировосприятий построен именно на парадигмах. Это столпы, без которых не было бы движения вперед.

Изменения парадигмы в образовании говорит о том, что появляются новые направления развития образовательного процесса в школе, в связи с этим идет переход:

- от знаний, умений, навыков к формированию умения учиться;
- от системы научных понятий, составляющих содержание учебного предмета, включая в обучение ключевые компетенции;
- от стихийности учебной деятельности, к целенаправленной организации учебной деятельности;
- от ориентации на учебно-предметное содержание школьных предметов к пониманию учебного процесса как смыслового (процесса смыслообразования и смыслопорождения);
- от индивидуальной формы усвоения знаний к признанию ведущей роли учебного сотрудничества [38].

Именно изменения взглядов о результатах образования привело к переходу от традиционного (знаниевого) к системно-деятельностному подходу в образовании, где на первый план встал целостный процесс развития личности обучающегося, его способность к саморазвитию, самостоятельному принятию решений, рефлексивному анализу собственной деятельности.

Понятие системно-деятельностного подхода было введено в 1985 году А. Г. Асмоловым. Системный подход развивался в исследованиях классиков отечественной науки (Б. Г. Ананьев, Б. Ф. Ломов) и деятельностным подходом (Л. С. Выготский, Л. В. Занков, Д. Б. Эльконин и В. В. Давыдов). Системно-деятельностный подход является попыткой объединения этих подходов. Цель системно-деятельностного подхода это воспитание личности ребенка, как субъекта жизнедеятельности. Он предусматривает развитие умения ставить цели, решать задачи, отвечать за результаты.

Системно-деятельностный подход в образовании – это процесс деятельности ученика, направленный на становление его сознания и его личности в целом.

Системно-деятельностный подход основывается на теоретических положениях концепции Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, П. Я. Гальперина и др. Эта концепция раскрывает основные психологические закономерности процесса развивающего образования и структуру учебной деятельности обучающихся с учетом общих закономерностей онтогенетического возрастного развития детей и подростков [3].

Л. С. Выготский в своей концепции, обосновал принцип культурно-исторической природы психики и ее развития как процесса присвоения социокультурного опыта. В данной концепции Л. С. Выготский рассматривал обучение, как движущую силу развития, где важнейшим показателем является переход натуральных психических к высшим функциям. При этом он отмечал, что обучение будет способствовать развитию лишь тогда, когда оно находится в зоне ближайшего развития ребенка [13].

В концепции «психического развития» А. Н. Леонтьева, считается, что движущей силой личностного и познавательного развития, является деятельность. Стоит обратить особое внимание на виды деятельности, и с какой степенью активности включается в эту деятельность человек. Ключевую роль в этом процессе играет мотивационно-смысловая сфера личности [31].

Согласно теории планомерного, поэтапного формирования умственных действий и понятий П. Я. Гальперина предметом формирования должны стать действия, понимаемые как способы решения определенного класса задач. Для этого необходимо выделить и построить такую систему условий, учет которых не только обеспечивает, но даже и

«вынуждает» ученика действовать правильно и только правильно, в требуемой форме и с заданными показателями [14].

Эта система включает три подсистемы:

1. Условия, обеспечивающие построение и правильное выполнение учеником нового способа действия.

2. Условия, обеспечивающие воспитание желаемых свойств, способа действия.

3. Условия, позволяющие уверенно и полноценно переносить выполнение действий из внешней предметной формы в умственный план [14].

Также в своих работах П. Я. Гальперин выделял шесть этапов формирования умственных действий:

Первый этап – мотивационный. Происходит предварительное ознакомление учащихся с целью обучения, создание «внутренней», или познавательной мотивации [14].

Второй этап – составление схемы ориентировочной среды действия, т.е. системы ориентиров, необходимых для выполнения действия с требуемыми качествами. В ходе освоения действия эта схема постоянно проверяется и уточняется [14].

Третий этап – формирование действия в материальной (материализованной) форме. Ориентировка и исполнение действий осуществляются с опорой на внешне представленные компоненты схемы ориентировочной основы действия [14].

Четвертый этап – внешнеречевой. Здесь происходит преобразование действия – вместо опоры на внешне представленные средства ученик переходит к описанию значений этих средств и действий во внешней речи. Необходимость материального (материализованного) представления схемы ориентировочной опоры действия, как и материальной формы действия, отпадает; её содержание полностью отражается в речи, которая

начинает выступать в качестве основной опоры для становящегося действия [14].

Пятый этап – происходит дальнейшее преобразование действия. Постепенное сокращение внешней, звуковой стороны речи, основное же содержание действия переносится во внутренний, умственный план [14].

Шестой этап, действие совершается в скрытой речи и приобретает форму собственно умственного действия [14].

Д. Б. Эльконин и В. В. Давыдов в концепции развивающего обучения положили в основу обучения систему научных знаний. Отказавшись от репродуктивного способа обучения и перейдя к деятельностной педагогике, в которой ключевой компетентностью является наличие у человека основ теоретического мышления. Основная задача научных знаний в том, что обучающиеся обобщают способы действий, что позволяет научиться обучающимся решать большой круг частных задач за более короткий отрезок учебного времени [49].

В структуре учебной деятельности Д. Б. Эльконин выделял мотивацию и учебную цель, учебные действия, действия контроля процесса усвоения и действия оценки степени усвоения [17].

В. В. Давыдов в структуре учебной деятельности отмечал следующие компоненты: учебные ситуации (или задачи), учебные действия, действия контроля и оценки [17].

Л. В. Занков выдвигает на первый план цель продвижения ребенка в общем развитии, а усвоение прочных знаний и умений становится средством для достижения генеральной цели. Таким образом, впервые в область дидактики была включена личность ученика [26].

Таким образом, можно говорить о том, что основными положениями системно-деятельностного подхода в новой образовательной парадигме являются:

1. Основная цель образования – это обеспечение условий самоопределения и саморегуляции личности.

2. Человек рассматривается как сложная система.
3. Знания – «из будущего».
4. Образование – происходит, как созидание человеком образа мира в себе самом посредством активного полагания себя в мире предметной, социальной и духовной культуры.
5. Обучающийся рассматривается, как субъект познавательной деятельности.
6. Диалогические отношения педагога и обучающегося.
7. Активная творческая деятельность обучающегося [27].

Изменение образовательной парадигмы приводит к необходимости модернизации образования, в том числе начального. Эта необходимость осознается обществом как актуальная задача тогда, когда возникает существенный разрыв между новой системой требований к результатам образования и реальными результатами образовательной программы.

Обстоятельства, которые обуславливают актуальность задачи совершенствования начального образования на современном этапе развития российского общества:

1. Скорость обновления системы научных знаний, возрастание информационного объема, необходимого для совершенствования технологий и уровня требований к базовой основе профессиональной подготовки, ставят задачу создания мобильной системы непрерывного образования, направлений перестройки, как среднего общего образования, так и начального.

2. Цели образования рассматриваются в пределах задач овладения частными навыками и умениями, в то время как социальный и ценностно-смысловой аспекты образования, задачи развития личности остаются вне должного внимания образовательных учреждений.

3. Внедрение достижений концепции развивающего обучения в трудах Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова, П. Я. Гальперина к настоящему моменту не привело к модернизации всей системы начального

образования, а осталось лишь «изолированным островком» в образовательной системе. Это обуславливает необходимость поиска новых форм и путей внедрения идей развивающего обучения в школу.

4. Усложнение содержания учебного материала школьного образования без должного внимания к задаче формирования учебной деятельности приводит, к несформированности у учащихся умение учиться.

5. Перегруженность обучающихся начальной школы, как фактор риска соматического, нервно-психического и психологического здоровья детей, требует снижение учебной нагрузки без ущерба для качества образования.

6. Принципиальное расширение форм социализации и воспитания ребенка, включающее различные виды средств массовой информации, конфессиональное воспитание обуславливает необходимость совершенствования системы школьного образования для сохранения и упрочнения его ведущей роли в образовательно-воспитательном процессе [34].

В связи с переходом от знаниевой образовательной парадигмы к деятельностной влечет за собой переход к новым представлениям у педагогической общественности о структуре учебной деятельности и ее представлении через универсальные учебные действия.

В связи с этим в основе ФГОС НОО лежит системно-деятельностный подход, который предполагает воспитание и развитие личности, отвечающей требованиям информационного общества, задачам построения демократического гражданского общества на основе толерантности, диалога культур и уважения многонационального, поликультурного и поликонфессионального состава российского общества [44].

Основная цель и результат образования лежит в системообразующем компоненте ФГОС НОО, где усвоение универсальных учебных действий, познание и освоения мира является развитием личности обучающегося [44].

А. Г. Асмолов считает, что в связи со стихийностью и зачастую непрогнозируемостью результатов развития детей со всей остротой встает задача целенаправленного управляемого формирования системы универсальных учебных действий, обеспечивающих одну из ключевых компетенций современной парадигмы – это умение учиться [2].

Рассмотрим более подробно понятие «универсальные учебные действия». В педагогической литературе дается множество понятий универсальные учебные действия.

Термин «универсальные учебные действия» в широком смысле означает умения учиться, т.е. способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта [32].

В узком значении термин – совокупность способов действия учащегося, обеспечивающих самостоятельное усвоение новых знаний, формирование умений, включая организацию этого процесса [32].

Универсальные учебные действия – это обобщенные действия, открывающие возможность широкой ориентации учащихся. Как в различных предметных областях, так и в строении самой учебной деятельности, включая осознание учащимися её целевой направленности, ценностно-смысловых и операциональных характеристик [42].

ФГОС общего образования рассматривает УУД, как основу образовательного и воспитательного процесса. Ведь овладение учащимися УУД создает возможность самостоятельного успешного усвоения новых знаний, умений и компетентностей, включая организацию усвоения, т.е. умения учиться [44].

Обобщив выше сказанные определения, можно сделать вывод, что универсальные учебные действия – это те действия, которые направлены на формирование у обучающихся такого действия, как умения учиться.

Функции универсальных учебных действий:

- обеспечить возможность ученику самостоятельно ставить цели, находить и в полной мере реализовать поставленную перед собой задачу, контролировать и оценивать процесс и результаты учебной деятельности;
- создать такие условия, чтобы обучающийся мог гармонично развиваться, самосовершенствоваться, для того, чтобы в дальнейшем он был готов к непрерывному образованию;
- обеспечить успешное усвоение знаний, умений и навыков, компетентности в любой предметной области [4].

Для определения целей образования и воспитания личности обучающегося важно учитывать индивидуальные, возрастные, психологические и физиологические особенности обучающегося.

Федеральный государственный образовательный стандарт ориентирован на учет индивидуальных особенностей всех обучающихся. Данные особенности заключаются в достижении обучающимися планируемых результатов основной образовательной программы начального общего образования, которые в свою очередь обеспечивают у обучающегося рост творческого потенциала, познавательных мотивов, обогащение форм взаимодействия со сверстниками и взрослыми в познавательной деятельности [44].

В основе планируемых результатов лежат универсальные учебные действия, из которых складываются личностные, предметные и метапредметные образовательные результаты, которые составляют основу умения учиться.

В обобщенном значении под термином «универсальные учебные действия» можно понимать создание условий для повышения образовательного и воспитательного потенциала образовательных учреждений, обеспечение ими формирования важнейшей компетенции личности обучающихся – умение учиться, а так же создание благоприятных условий для личностного и познавательного развития. Умение учиться представляет собой способность обучающегося к

самореализации и саморазвитию, а также способность к усвоению новых знаний, умений и ключевых компетенций.

Проанализировав психолого-педагогическую литературу, мы сделали вывод о том, что системно-деятельностный подход основывается на теоретических положениях концепций Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, П. Я. Гальперина и других выдающихся ученых. В данных концепциях раскрываются основные закономерности развивающего обучения и рассматривается структура учебной деятельности, которые лежат в основе системно-деятельностного подхода.

В основе ФГОС НОО лежит системно-деятельностный подход, который предполагает воспитание и развитие личности обучающегося. Таким образом, при достижении планируемых результатов у обучающихся будет сформирована одна из главных ключевых компетенций – умения учиться.

1.2 Характеристика регулятивных УУД у младших школьников

Одна из главных ключевых компетенций – умение учиться достигается с помощью универсальных учебных действий. Особое внимание в нашей работе посвящено изучению регулятивных универсальных учебных действий.

Регулятивные универсальные учебные действия выступают основой для достижения личностных, предметных и метапредметных результатов достижения планируемых результатов начального общего образования.

Формирование умения принимать, сохранять цели и следовать им в учебной деятельности, планировать свою деятельность, осуществлять ее контроль и оценку, взаимодействовать с педагогами и сверстниками в учебном процессе учебной деятельности закладываются на уровне начального общего образования и образуют состав регулятивных универсальных учебных действий [3].

По мнению А. Г. Асмолова регулятивные УУД – это умение обучающегося определять цель своей деятельности [3].

Регулятивные УУД – это умение строить свое поведение и деятельность в соответствии с предлагаемыми образцами и правилами поведения; умение осуществлять планирование, контроль и коррекцию выполняемых действий [3].

Регулятивные УУД отражают способность обучающегося строить учебно-познавательную деятельность, учитывая все её компоненты (цель, мотив, прогноз, средства, контроль, оценка) [21].

Регулятивные УУД – это универсальные способы деятельности, которые обеспечивают и служат основой для определения последовательности деятельности обучающихся на уроке, учебном занятии, внеклассной деятельности, за счет чего обучающейся может самостоятельно контролировать, выполнять, оценивать, прогнозировать, а в последующем корректировать собственную учебную деятельность [24].

Регулятивные УУД – это возможность обучающихся самостоятельно осуществлять деятельность учения, ставить учебные цели, искать и использовать необходимые средства и способы достижения, контролировать и оценивать процесс и результаты деятельности [28].

В определении «регулятивные универсальные учебные действия» просматривается единая точка зрения разных ученых. В нашей работе мы понимаем регулятивные УУД как регуляцию обучающегося в познавательной и учебной деятельности. Именно регулятивные универсальные учебные действия обеспечивают умение организовывать любую деятельность человека.

В связи с этим, для дальнейшего успешного существования в современном обществе человек должен обладать регулятивными действиями, т.е. уметь ставить себе конкретную цель, планировать свою жизнь, прогнозировать возможные ситуации.

Формирование регулятивных универсальных учебных действий у младших школьников связано с тем, что в младшем школьном возрасте одним из психических новообразований является развитие произвольной сферы. Произвольность представляет собой сознательную, преднамеренную, опосредованную регуляцию действия в соответствии с меняющимися условиями [15].

Г. А. Цукерман проявлял особый интерес к изучению регулятивного компонента универсальных учебных действий. По его мнению, «регулятивные УУД являются основой для формирования остальных общепознавательных учебных действий» [22].

А. Г. Асмолов и его единомышленники считает, что регулятивный компонент является базисом поэтапного становления познавательной и учебной деятельности путем определения цели, планирования действий, контроля над выполнением действий, коррекции своих действий и оценки результатов деятельности. В составе регулятивных универсальных учебных действий им выделено целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль, коррекцию, оценку и саморегуляцию [4].

Рассмотрим каждый компонент регулятивных УУД более подробно.

Целеполагание. В психологии «целеполагание» относится к процессу выбора идеи, средств, ресурсов и определения границ, а также допустимых отклонений при реализации идеи.

Целеполагание в педагогике трактуется как процесс выявления совместных целей и задач педагога и обучающегося, их взаимное представление, согласование и достижение.

В. В. Давыдов понимает целеполагание как постановку учебной задачи на соотнесение того, что уже известно и усвоено, а также того, что еще не изучено [19].

Целеполагание в учебной деятельности включает в себя:

– целеобразование (постановка, принятие и выбор целей, определение их последовательности и изменение целей);

– целереализацию (определение достижимости целей, соотнесение их со своими возможностями, определение ресурсов времени и сил для их достижения) [18].

Выделяют следующие показатели сформированности способности к целеполаганию:

1. Количество целей для каждой из сфер жизнедеятельности.
2. Содержание цели.
3. Конкретность цели.
4. Временная перспектива, т.е. тот временной интервал, в пределах которого планируется достижение поставленной цели.
5. Степень активности субъекта в достижении поставленных целей [3].

При формировании у младших школьников такого компонента, как целеполагание важно определить желаемого (того, что я хочу) или должного (необходимого) результата. Целеполагание основано на прогнозе. Для этого нужно научить обучающихся отвечать на вопросы:

- Что я хочу получить?
- Какими должны быть результаты?
- Что нужно изменить ситуацию или самого себя?
- В каком направлении необходимо изменить себя, свое поведение, деятельность, общение?
- Каковы мои цели?
- Какова вероятность достижения цели?
- Какие усилия необходимо приложить, для достижения целей?

Если есть ли у меня ресурсы (мои способности, помощь родителей, друзей, учителей, необходимое время?).

- Как соотносятся цели стратегические (на далекое будущее), тактические (на ближайшее будущее) и оперативные (сегодняшние) между собой?
- Каковы мои цели? [3].

Планирование. В педагогике под планированием понимается заранее определенный порядок, последовательность осуществления учебной деятельности обучающегося с указанием необходимых условий, средств, форм и методов.

В психологии планирование – это постановка целей развития, и критериев эффективности, разработка психологических нормативов, методов планирования психологического климата и достижения конечных результатов [35].

В. В. Давыдов отмечает, что для планирования своей деятельности, младшему школьнику необходимо подготовить для себя план пошаговых действий, которые помогут ему реализовать учебную деятельность [33].

Ориентировочный компонент деятельности по планированию включает в себя предмет, цель деятельности, систему знаний, которые помогут обучающемуся воспользоваться этими знаниями в области какого-либо предмета, далее обучающийся на основе своих умений и осознанной деятельности составляет план выполнения своей работы. Для ребенка важно, чтобы система его действий, позволила рационально преобразить объект в соответствии с поставленной целью.

Планирование, можно понимать как составление плана определенных конкретных способов достижения цели и необходимых для этого средств. Прежде чем начать составлять план, надо ответить на вопросы:

- Какие частные задачи должны быть решены для достижения целей?
- Какие средства нужны для этого?
- Какая последовательность действий должна быть?
- Каков мой план? [3].

Прогнозирование. Прогнозирование – это предвосхищение результата и уровня усвоения; его временных характеристик. В психологии прогнозирование – это составление прогноза основанного на

определенных данных. Становления, распространения хода некоторого процесса на базе изучения отобранных и проверенных данных.

Прогнозирование – это взгляд в будущее, процесс получения прогноза, предположительных суждений о состоянии исследуемого процесса через определенный временной промежуток времени [25].

Прогноз – это попытка заглянуть в будущее, предсказать развитие событий. Прогноз строится на основе анализа прошлого и настоящего, соотнесение прошлого и настоящего:

- Что произойдет, если я не вмешаюсь в ход событий?
- Можно ли что-то изменить?
- Что может измениться, если я вмешаюсь в ход событий?
- Что может произойти? Нужно ли вмешиваться? [3].

Контроль. Контроль признается одним из эффективных показателем обучения. В процессе анализа литературы выявлено, что цели контроля – реализация задач самообразования; достижение обучающимися обязательного и дополнительного уровней образования по предмету; диагностика учебных возможностей учащихся, их учет в личностно – ориентированном образовании; реализация задач психического и личностного развития учащихся; индивидуализация обучения; формирование педагогом ситуаций готовности учащихся к самообразованию и др. [20].

Младшим школьникам тяжело контролировать свои действия, поэтому они нуждаются в специальном обучении навыкам, которые помогут им в контроллинге своих поступков и действий.

А. К. Маркова выделяла три составляющих контроля поведения и деятельности:

- Контроль действий;
- Контроль эмоций и когнитивный контроль над ментальными репрезентациями цели;

– условий и средств её достижения, включая когнитивные стратегии и средства.

Функции контроля действий в учебной деятельности – это обеспечение эффективности путем обнаружения отклонений от эталонного образца и внесение соответствующих корректив в действие [20].

Характеристиками контроля выступают мера самостоятельности учащегося, автоматизированность, направленность на результат или способ действия, критерии контроля, время осуществления контроля – констатирующего, сопровождающего действие, опережающего.

Контроль своей деятельности требует учета того, насколько вы приближаетесь к поставленной цели и в какой мере в своем поведении вы руководствуетесь с составленным планом. Контролировать себя можно с помощью следующих вопросов:

- Если ли разрыв между желаемым и действительным?
- В чем состоит разрыв, если он есть?
- Следую ли я в своем поведении плану?
- Соответствует ли план сложившейся ситуации? Если нет, то, как его следует изменить?
- Что нужно изменить в своих действиях и планах?
- Есть ли время на такое изменение?
- Все ли идет так, как надо? [3].

Коррекция. А. Г. Асмолов понимает под коррекцией – внесение необходимых дополнений и корректив в план, и способ действия в случае расхождения эталона, реального действия и его результата [4].

Коррекция предполагает умения:

- вносить необходимые коррективы в действие после его завершения на основе его оценки и учета сделанных ошибок;
- адекватно воспринимать предложения учителей, товарищей, родителей и других людей по исправлению допущенных ошибок;

– вносить необходимые дополнения и изменения в план и способ действия в случае расхождения эталона, реального действия и его результата.

Коррекция – это изменение реальных действий, поступков, системы самоуправления. После внесения коррективов следует выяснить:

– Что изменилось после внесения изменений в мое поведение и действия?

– Приблизился ли я к достижению цели?

– Что еще нужно изменить в моем плане и поведении? [3].

Оценка. Оценка – выделение и осознание учащимся того, что уже усвоено и что еще нужно усвоить, осознание качества и уровня усвоения.

Что касается действия оценки, то она напрямую связана с действием контроля. Основная функция содержательной оценки в этом случае заключается в том, чтобы определить, с одной стороны, степень освоения учащимися заданного способа действия, с другой стороны, продвижение учащихся относительно уже освоенного уровня способа действия.

Формирование оценки в учебной деятельности основано на анализе учащимся собственной работы, что наилучшим образом может быть организовано в учебном сотрудничестве со сверстниками.

Оценка играет значительную роль для младшего школьника. Она формируется на операциональной основе контроля учебной деятельности.

Г. В. Репкина, Е. В. Заика выделяют шесть уровней сформированности действия оценки как компонента учебной деятельности:

– 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 [7].

Т. Ю. Андрущенко и А. В. Захарова 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) [30].

Для обсуждения критерия оценки необходимо решить:

- Какие критерии позволят утверждать, что цели достигнуты?
- Как оценить успех и неудачу?
- Когда можно быть уверенным, что мои действия правильны?
- Я на правильном пути [3]?

Саморегуляция. Саморегуляция как способность к мобилизации сил и энергии, к волевому усилию (к выбору в ситуации мотивационного конфликта) и к преодолению препятствий, то есть регуляции. В психологии под регуляцией понимается умение действовать по образцу и определенным правилам. Для того чтобы подчинить свои действия определенным образцам, требуется сформированность волевых процессов. Воля – это высшая форма произвольного поведения. Волевой процесс – способность осознанно управлять своим поведением и деятельностью.

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

- наличие у ребенка мотивации на обучение и осознанно принимать и выполнять учебную деятельность;
- ребенок должен самостоятельно принять и понять данное ему задание;
- самостоятельное выполнение заданий;
- полнота самоконтроля на этапе оценки результата с точки зрения запланированного;
- восприимчивость к помощи (количество шагов помощи) [37].

Особенности сформированности и функционирования осознанной саморегуляции могут рассматриваться, как базовые характеристики учебной деятельности обучающихся. Становление саморегуляции неразрывно связано со становлением субъектности учебной деятельности. Регулярный опыт, необходимый для становления способности саморегуляции, включает:

- ценностный опыт;
- опыт рефлексии;
- опыт привычной активизации (подготовка, адаптивная готовность, ориентированная на определенное условия работы, усилия и уровень достижений);
- операционный опыт (общетрудовые, учебные знания, и умения, опыт саморегуляции);
- опыт сотрудничества в совместном решении задач [3].

Таким образом, можно сделать вывод, что регулятивный компонент составляет важную группу универсальных учебных действий, обеспечивающих формирование одной из ключевых компетенций младших школьников – умения учиться. В регулятивные УУД входят такие компоненты, как целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль, коррекция, оценка и саморегуляция. Знание характеристик и особенностей формирования каждого компонента регулятивных УУД,

позволит учителю спроектировать образовательную деятельность для обучающихся.

1.3 Понятие компетентностно-ориентированных заданий в психолого-педагогической литературе

Рассмотрев понятия «универсальные учебные действия» и «регулятивные УУД» мы пришли к выводу о том, что регулятивные УУД обеспечивают у обучающегося формирование одной из ключевых компетенций – умения учиться.

Рассмотрим понятия «компетенция» и «компетентность».

Компетенция – результат образования, выражающийся в готовности субъекта эффективно соорганизовывать внутренние и внешние ресурсы для достижения поставленной цели.

Рассмотрим понятия «компетентность» и «компетенция» в психолого-педагогической литературе.

Компетентность – это умение применить накопленные знания в практической деятельности и повседневной жизни.

Компетентность – результат образования, выражающийся в овладении учащимся определенным набором способов деятельности по отношению к определенному предмету воздействия.

Ключевые компетенции – это умение младшего школьника применить накопленные теоретические знания в практической деятельности и повседневной жизни. Это важно для того, чтобы обучающийся мог применить свои накопленные знания на практике.

В современном образовании выделяют шесть ключевых компетенций:

- готовность к разрешению проблем,
- технологическая компетентность,
- готовность к самообразованию,
- готовность к использованию информационных ресурсов,

- готовность к социальному взаимодействию,
- коммуникативная компетентность.

Компетентностно-ориентированные задания не изменяют организацию традиционного урока. Такие задания базируются на теории, где её младшие школьники могут применить на практике.

Главными задачами применения компетентностно-ориентированных заданий в учебном процессе – создать для обучающихся условия, связанные с погружением в решение «жизненной» задачи, организация деятельности обучающегося, а не воспроизведение им информации или отдельных действий [5].

При обучении с помощью таких заданий, необходимо использовать различные виды деятельности: репродуктивную, частично-поисковую, творческую и продуктивную. В зависимости от цели занятий учитель должен подобрать те или иные виды деятельности. Компетентностно-ориентированные задания важны на этапе формирования, а также на этапе мониторинга сформированности компетентностей.

Компетентностно-ориентированное задание – деятельностное задание; оно моделирует практическую, жизненную ситуацию; строится на актуальном для учащихся материале [43].

Структура компетентностно-ориентированных заданий задается следующими элементами:

- Стимул (погружает в контекст задания и мотивирует на его выполнение).
- Задачная формулировка (точно указывает на деятельность учащихся, необходимую для выполнения задания).
- Источник информации (содержит информацию, необходимую для успешной деятельности учащегося по выполнению задания).
- Инструмент проверки (задает способы и критерии оценивания результата) [46].

Компетентностно-ориентированные задания должны отвечать следующим требованиям:

- Формулировка компетентностно-ориентированных заданий представляет для детей практическую значимость;
- Цель решения заключается в присвоении нового способа деятельности;
- Условие задания формулируется как проблема;
- При решении используются различные способы выполнения задания;
- Информация может быть избыточной, недостающей или противоречивой;
- Полученный результат должен быть значим для ребенка [24].

Использование компетентностно-ориентированных заданий на уроках в начальной школе позволяет активизировать самостоятельную учебную деятельность школьника, изменив характер его работы, поменять позицию и характер деятельности учителя.

Компетентностно-ориентированные задания требуют определения точных критериев оценивания в зависимости от задания.

Выделяют следующие отличительные характеристики компетентностно-ориентированных заданий от традиционных задач:

- значимость полученного результата, что обеспечивает познавательную мотивацию учащегося;
- условие задачи сформулировано как сюжет, ситуация или проблема, для разрешения которой необходимо использовать знания на которые нет явного указания в тексте задачи;
- информация и данные в задаче могут быть представлены в различной форме (рисунок, схема, таблица и т.д.), что потребует распознавания объектов;
- указание (явное или неявное) области применения результата, полученного при решении задачи;

- по структуре эти задачи нестандартные, т.е. в структуре задачи неопределенны некоторые из ее компонентов;
- наличие избыточных, недостающих или противоречивых данных в условии задачи, что приводит к объемной формулировке задания;
- наличие нескольких способов решения, причем данные способы могут быть неизвестны учащимся, и их потребуется сконструировать [43].

Для того, что бы понять действительно ли компетентностно-ориентированные задания способствуют формированию регулятивных УУД нам нужно понять, что дают нам данные задания, на формирование каких компонентов регулятивных УУД они могут быть направлены, на каком этапе урока лучше использовать данные компетентностно-ориентированные задания.

Рассмотрим примеры компетентностно-ориентированных заданий для младших школьников на различных учебных предметах.

1. При изучении темы: «Буквы *е, ё, ю, я*, обозначающие два звука» на этапе закрепления изученного материала можно предложить такое компетентностно-ориентированное задание:

Стимул. Представьте, что между вашими одноклассниками возник спор:

– В мире нет таких слов, в которых звуков больше, чем букв, – сказала Маша.

А Петя сказал: «Нет, такие слова есть и их очень много». Кто прав из ребят?

Задание 1

Под каждым словом запиши количество букв и звуков:

	юла	учитель	небо	школа	ёжик	змея
Кол-во букв						
Кол-во звуков						

Задание 2

Составь и запиши предложение со словом, где количество букв меньше, чем количество звуков:

_____.

Инструмент проверки

Задание 1

	юла	учитель	небо	школа	ёжик	змея
Кол-во букв	3	7	4	5	4	4
Кол-во звуков	4	6	4	5	5	5

Задание 2

Любое предложение с использованием слов юла, ёжик, змея.

Критерии оценивания:

Задание 1

5 баллов – задание выполнено верно;

4 балла – имеется одна ошибка;

3 балла – имеется две ошибки;

2 балла – имеется три ошибки;

1 балл – имеется четыре ошибки.

Задание 2

5 баллов – предложение записано с верным словом и написано без ошибок.

4 балла – предложение записано с верным словом, но имеется одна ошибка в предложении.

3 балла – предложение записано с верным словом, но имеется две ошибки в предложении.

2 балла – предложение записано с верным словом, но имеется три ошибки в предложении.

1 балл – предложение записано с верным словом, но имеется более четырех ошибок.

0 баллов – предложение записано с неверным словом или не записано.

Максимальное количество баллов за данное задание – 10 баллов.

Также при изучении данной темы на этапе рефлексии можно использовать такое компетентностно-ориентированное задание:

Стимул. В детстве со всеми играли в игру:

По кочкам, по кочкам

По маленьким дорожкам

В ямку бух – провалился Винни-пух!

Задание 1

Найди слово, где количество звуков будет больше, чем букв впиши это слово в строку:

--

Задание 2

Найди правильное утверждение о данном слове и подчеркни его:

1. 5 букв, 4 звука, 2 слога.
2. 4 буквы, 5 звуков, 2 слога.
3. 3 буквы, 5 звуков, 2 слога.

Инструмент проверки

Слово: «ямку». Верное утверждение: данное слово имеет 4 буквы, 5 звуков, 2 слога.

Критерии оценивания:

Задание 1. Оценивается в 2 балла.

2 балла – найдено и верно записано слово.

1 балла – слово найдено верно, но записано с ошибкой.

0 баллов – слово выбрано не верно.

Задание 2. Оценивается в 1 балл.

Максимальное количество баллов за данное задание 3 балла.

Данные задания помогут обучающимся понять, что в русском языке есть такие гласные буквы, которые могут иметь два звука.

Компетентностно-ориентированные задания также интересны в использовании на уроках математики. Можно использовать данные компетентностно-ориентированные задания для четвертого класса.

Задание 1.

Стимул. Представь, что у твоего друга скоро день рождения. Ты решил собрать ему сладкий подарок и купить открытку. Мама дала тебе 500 рублей. Ты отправился в ближайший магазин под названием «Мишкины сладости» см. рис. 1. Ниже можешь ознакомиться с ассортиментом:













Магазин «Мишкины сладости» предлагает вам свой ассортимент сладостей.		
		
1 шт. – 23 рубля	1 шт. – 22 рубля	1 шт. – 25 рублей
		
Плитка шоколада 1 шт. – 47 рублей	Барни 1 шт. – 12 рублей	Жевательный мармелад – 1 упаковка – 37 рублей
		
Конфетное ассорти 1кг – 143 рубля	Жвачка – 1 шт. – 5 рублей	Леденцы 1 шт. – 18 рублей
		
Сок пакетированный 1 уп. – 16 рублей	Чокопай 1 уп. – 21 рубль	Киндер Сюрприз 1 шт. – 74 рубля

Рисунок 1 – магазин «Мишкины сладости»

Задание 1. Собери подарок своему другу. Укажи наименование и стоимость.

заданиям имеют определенную структуру, которой нужно придерживаться. Несмотря на трудоемкий процесс создания компетентностно-ориентированных заданий, это те из немногих заданий, которые направлены на формирование регулятивных УУД у младших школьников и имеют схожую структуру по компонентам.

1.4 Потенциал компетентностно-ориентированных заданий в формировании регулятивных УУД

Учителю необходимо в своей деятельности включать компетентностно-ориентированные задания, с целью всестороннего развития обучающихся. Именно они помогут сформировать всестороннее развитие у ребенка, если учитель будет использовать их потенциал. Компетентностно-ориентированные задания, применяемые учителем на различных этапах урока, позволят обучающимся применить свои теоретические знания на практике.

На учебных занятиях важно найти ответ на поставленный вопрос через творчество, которые способствуют самореализации и самоутверждению личности. Важно вербализировать процесс, моделировать целеполагание, развивать личность.

По мнению Е. А. Андреевой, «использование компетентностно-ориентированных заданий на уроке способствует формированию более гибкого мышления, нахождению различных способов решения той или иной проблемной ситуации, созданию алгоритма осуществления рефлексии собственных поступков» [1].

Компетентностно-ориентированные задания способствуют развитию у обучающихся способности самостоятельно решать жизненные задачи в различных сферах и видах деятельности на основе использования своего опыта [29].

Компетентностно-ориентированные задания не приравниваются к знаниево-ориентированному компоненту, а предполагают целостный опыт

решения жизненных задач, выполнения профессиональных и ключевых функций, социальных ролей, компетенций [29].

Потенциал компетентностно-ориентированных заданий будет раскрыт тогда, когда учитель будет учитывать структуру компетентностно-ориентированных заданий и все компоненты регулятивных УУД.

Компетентностно-ориентированные задания тесно связаны с регулятивными УУД. В таблице приведено сопоставление структуры компетентностно-ориентированных заданий и компонентов регулятивных УУД.

Таблица 1 – Сопоставление структуры КОЗ и компонентов регулятивных УУД

Структура КОЗ	Компоненты регулятивных УУД
Стимул	Целеполагание
Задачная формулировка	Планирование, прогноз, контроль
Источник информации	В основном задается учителем
Инструмент проверки	Контроль, оценка

В ходе анализа структуры КОЗ, нами была установлена их взаимосвязь с компонентами регулятивных УУД. Так, например, стимул связан с целеполаганием. Задачная формулировка способствует формированию планирования, прогноза и контроля и т.д. (см. таблица 1).

В каждом компетентностно-ориентированном задании должен быть стимул. Ребенку на данном этапе важно дать мотивацию к выполнению заданий.

Следующий пункт выполнения задания это задачная формулировка. Его выполняют следующие компоненты регулятивных УУД, такие как планирование, прогноз, контроль. Компонент планирования играет важную роль, ведь обучающийся должен точно распланировать свои действия отвечая каждый раз на вопрос «Что я должен сделать, чтобы

решить данную задачу?». Прогнозирование это то, что обучающийся получит в конце.

Рассмотрев понятия «компетенция» и «ключевые компетенции» мы пришли к выводу, что компетентностно-ориентированное задание – деятельностное задание; оно моделирует практическую, жизненную ситуацию; строится на актуальном для учащихся материале. Компетентностно-ориентированные задания имеют структуру из следующих элементов стимул, задачная формулировка, источник информации, инструмент проверки, которую можно сопоставить с компонентами регулятивных УУД.

Вывод по I главе

Проанализировав психолого-педагогическую литературу, мы сделали выводы.

Изменения парадигмы в образовании говорит о том, что появляются новые направления развития образовательного процесса в школе. Происходят изменения от стихийности учебной деятельности, к целенаправленной организации учебной деятельности; от ориентации на учебно-предметное содержание школьных предметов к пониманию учебного процесса как смыслового (процесса смыслообразования и смыслопорождения) и др. Именно изменения взглядов о результатах образования привело к переходу от традиционного к системно-деятельностному подходу в образовании.

Рассмотрев особенности начальной школы в контексте деятельностной парадигмы, мы пришли к выводу, что системно-деятельностный подход лежит в основе современного образования.

Системно-деятельностный подход основывается на теоретических положениях концепции Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, П. Я. Гальперина и др. Эта концепция раскрывает основные психологические закономерности процесса развивающего образования и

структуру учебной деятельности обучающихся с учетом общих закономерностей онтогенетического возрастного развития детей и подростков. В основе ФГОС НОО поколения лежит системно-деятельностный подход, который предполагает воспитание и развитие личности, отвечающей требованиям информационного общества. Умение принимать, сохранять цели и следовать им в учебной деятельности, планировать свою деятельность, осуществлять ее контроль и оценку, взаимодействовать с педагогами и сверстниками в учебном процессе. Формирование данных основ и организация своей учебной деятельности закладываются на уровне начального общего образования.

Определив компоненты и характеристику регулятивных УУД, нами было выяснено, что регулятивные универсальные учебные действия составляют важную группу универсальных учебных действий, обеспечивающих формирование одной из ключевых компетенций младших школьников – умения учиться. Знание характеристики и особенности формирования регулятивных УУД позволит учителю грамотно проектировать образовательный процесс.

Рассмотрев понятия «компетенция» и «ключевые компетенции» мы пришли к выводу, что компетентностно-ориентированное задание – деятельностное задание; оно моделирует практическую, жизненную ситуацию; строится на актуальном для учащихся материале. Компетентностно-ориентированные задания имеют структуру из следующих элементов стимул, задачная формулировка, источник информации, инструмент проверки.

Обобщив информацию о компетентностно-ориентированных заданиях, полученную в процессе анализа психолого-педагогической литературы, мы пришли к выводу о том, что компетентностно-ориентированные задания не приравнивается к знаниево-ориентированному компоненту, а предполагают целостный опыт решения жизненных проблем.

ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ РЕГУЛЯТИВНЫХ УУД СРЕДСТВАМИ КОМПЕТЕНТНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ЗАДАНИЙ

2.1. Цель, задач и методы опытно-экспериментальной работы по формированию регулятивных УУД средствами компетентностно-ориентированных заданий

Для достижения цели исследования нами была организована опытно-экспериментальная работа, направленная на формирование регулятивных УУД средствами КОЗ.

Цель опытно-экспериментальной работы: определить коэффициент сформированности регулятивных УУД у младших школьников средствами компетентностно-ориентированных заданий.

Задачи опытно-экспериментальной работы:

1. Определить этапы опытно-экспериментальной работы по определению уровня сформированности регулятивных УУД у младших школьников средствами компетентностно-ориентированных заданий.

2. Подобрать диагностический инструментарий для определения коэффициента сформированности регулятивных УУД у младших школьников.

3. Провести анализ выполнения младшими школьниками компетентностно-ориентированных заданий, направленных на формирование регулятивных УУД.

4. Привести примеры компетентностно-ориентированных заданий, направленных на формирование регулятивных УУД, для учебных дисциплин начальной школы.

Для изучения регулятивных УУД у младших школьников мы определили этапы опытно-экспериментальной работы.

Первый этап заключался в подборе диагностического инструментария для определения уровня сформированности регулятивных УУД у младших школьников.

Второй этап опытно-экспериментальной работы заключался в анализе выполнения младшими школьниками компетентностно-ориентированных заданий, направленных на формирование регулятивных УУД.

Третий этап нашей работы заключался в приведении примеров компетентностно-ориентированных заданий, направленных на формирование регулятивных УУД, и которые можно использовать в последующем на уроках в начальной школе.

В нашей работе мы использовали следующие методы опытно-экспериментальной работы:

1. Подбор компетентностно-ориентированных заданий направленных на формирование регулятивных УУД.

2. Констатирующий эксперимент, который проходил в два этапа. Первый этап был направлен на выявление сформированности у обучающихся регулятивных УУД. Второй этап проводился с целью определения этого же уровня, но после использования в работе компетентностно-ориентированных заданий.

Для изучения сформированности регулятивных УУД у младших школьников мы провели констатирующий эксперимент. Первый этап эксперимента проводился во втором триместре 2019 года на учениках 3 «б» класса МОУ «СОШ № N» г. Копейска. В январе 2020 года мы провели второй (завершающий) этап эксперимента.

При проведении первого этапа эксперимента мы подобрали для младших школьников задания по русскому языку, включающие в себя компоненты регулятивных УУД.

За каждый правильный ответ ученик получает (1), а за неверный ответ (0). В качестве количественных показателей усвоения регулятивных

УУД, мы взяли коэффициент сформированности умения, введенный А. В. Усовой.

С целью изучения сформированности целеполагания у учащихся, им было предложено выполнение следующее задание:

1. Разгадай кроссворд (см. рисунок 2).



Рисунок 2 – Кроссворд

Далее с целью изучения у учеников такого компонента, как самоконтроль мы предложили выполнить следующее задание:

2. Перед тобой слова, выдели в них орфограммы зеленой ручкой.

Аптека, автомобиль, аллея, жёлтый, здравствуй, комбайн, лагерь, лучше, ландыш, лимон, лестница, лаять, математика, победа, песок, пирог, пожалуйста, прекрасный, программа, природа, территория, учитель, чувство, шофёр, шоколад, шоссе, яблоко.

Третье задание было дано с целью изучить компонент саморегуляции.

3. Спишите предложения, графически объясняя выбор орфограмм.

1. Старый мостик (с)мыли потоки д...ждя. 2. Ска...ки Пушкина чита....т все. 3. Горо... укр...шает бульвар. 4. Игрушеч...ный танк мне под...рил брат. 5. Читать – моё любим...е занятие. 6. Пять минут т...нулись долго.

Четвертое задание было направлено на изучение компонента планирование.

4. Задание. Прочитай. В тексте перепутан порядок абзацев. Восстанови правильную последовательность абзацев. Озаглавь текст, составь его план.

Любуются люди красивыми цветками, собирают из них букеты, плетут венки, а мастерицы-рукодельницы вышивают синие васильки среди золотых колосьев. Красиво!

Синий василёк растёт только среди ржи, а если встретится в другом месте – значит, когда то было здесь ржаное поле. В тех странах, где рожь не сеяли не знали и о синем васильке, например Древнем Египте.

Среди васильков есть и не синие. Они бывают и лиловато – красные, и розоватые, и почти белые. Но у всех васильков, какими бы разными они ни были, есть общая особенность. Каждый василек не просто цветок, а маленький букетик. По его краям – длинные лепестки с зубчиками, похоже на свернутые трубочки. Зато в самой середине васильки – цветочки настоящие.

В пятом задании мы проверили уровень сформированности такого компонента, как оценка.

5. Данные ниже предложения написал Незнайка. Прочитай их, найди ошибки.

Стаит тихая летняя ночь. Между диревьями сгустилась тьма. В воздухе раз лились чюдные запахи. Втрове и налистьях милькают агоньки. Я по любовался ими и шогнул книзкому кустарнику.

Шестой компонент регулятивных УУД – это коррекция. Мы предложили ученикам выполнить следующие задание:

6. Восстанови последовательность, поставь цифры так, чтобы получился рассказ про белочку.

Им совсем не страшны первые холода. Они прячут в кладовые грибочки, запасаются орешками. В еловом лесу весь день хлопчут

проворные белки. Скоро их наряд станет тёплым и пушистым. Скоро осень.

Коэффициент сформированности регулятивных УУД мы рассчитываем по А. В. Усовой.

Найдем коэффициент сформированности регулятивных УУД по формуле (1).

$$k = \frac{n}{N} \cdot 100 \%, \quad (1)$$

где n – количество выполненных операций, N – общее количество операций.

Результаты данного исследования представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Результаты исследования уровня сформированности регулятивных УУД у младших школьников

Имя ученика	Компонент регулятивных УУД							Σ	k, %
	Целеполагание	Планирование	Прогнозирование	Контроль	Коррекция	Оценка	Саморегуляция		
Алина Б.	1	0	0	0	0	1	1	3	42,9
Саша Б.	1	1	0	1	1	0	1	5	71,4
Данил Б.	1	0	1	0	0	1	1	4	57,1
Даша Г.	0	0	1	1	1	1	1	5	71,4
Кристина Г.	0	0	0	0	1	0	0	1	14,3
Лера И.	1	1	1	0	0	0	0	3	42,9
Илья К.	1	0	0	1	1	1	0	4	57,1
Ярослав К.	0	1	0	0	1	0	1	3	42,9
Ангелина К.	1	1	0	0	1	0	1	4	57,1
Витя Л.	1	1	0	0	1	1	0	4	57,1
Артур Л.	1	1	0	0	1	0	1	4	57,1
Альберт Л.	1	1	1	1	0	1	0	5	71,4
Дима М.	1	1	0	1	0	0	1	4	57,1
Андрей М.	1	1	1	1	0	1	1	6	85,7
Леша М.	1	1	1	1	1	0	0	5	71,4

Паша П.	1	1	1	0	1	1	1	6	85,7
Настя П.	0	0	1	1	1	1	0	4	57,1
Ринат Р.	1	1	1	1	0	1	1	6	85,7
Захар С.	1	0	1	1	0	1	1	5	71,4
Юля Ф.	1	1	0	1	1	1	0	5	71,4
Лера Ш.	1	0	1	1	1	1	1	6	85,7
Рома Ш.	1	1	1	0	1	0	0	4	57,1
Настя Щ.	1	1	1	1	1	1	1	7	100,0
Егор Я.	0	1	0	0	0	0	0	1	14,3
Σ	19	16	13	13	15	14	14	104	61,9

По результатам исследования можно сказать, что у данного класса коэффициент сформированности регулятивных УУД составляет 61,9 %. С компонентом «целеполагание» справились 19 человек, что составило 79,1 %. С действием «планирование» справились 16 человек, что составляет 66,6 % класса. С компонентом «коррекция» справились 62,5 %, что составляет 15 человек. Немного хуже обучающиеся показали результаты с такими компонентами как «прогнозирование». С данным действием справилось 13 человек (54,1 %), с действием контроля также справились 13 человек 54,1 %. С действием оценки и самооценки справились 14 человек, что составило 58,3 %.

Полученные результаты констатирующего эксперимента позволили нам сделать вывод о необходимости проведения работы по формированию регулятивных УУД. В качестве средства формирования регулятивных УУД были выбраны компетентностно-ориентированные задания.

2.2. Опытно-экспериментальная работа, направленная на выявление уровня сформированности регулятивных УУД средствами КОЗ

Опираясь на полученные результаты эксперимента, нами было определено ввести компетентностно-ориентированные задания, для повышения у данного класса сформированности регулятивных УУД.

Завершающий этап мы провели на учениках 4 «б» класса МОУ «СОШ № N» г. Копейска.

Чтобы определить уровень сформированности регулятивных УУД у младших школьников надо вспомнить компоненты регулятивных УУД: целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль, коррекция, оценка, саморегуляция. Именно компоненты регулятивных УУД определяют у обучающегося главной компетенции – умения учиться.

За выполненный компонент регулятивных УУД обучающийся получает (1), а за не выполненный (0). В качестве количественных показателей усвоения регулятивных УУД, мы взяли коэффициент сформированности умения, выделенный А. В. Усовой [15].

Таблица 3 – Результаты исследования уровня сформированности регулятивных УУД у младших школьников

Имя ученика	Компонент регулятивных УУД							Σ	k, %
	Целеполагание	Планирование	Прогнозирование	Контроль	Коррекция	Оценка	Саморегуляция		
Алина Б.	1	1	1	0	1	1	1	6	85,7
Саша Б.	1	1	1	1	1	0	1	6	85,7
Данил Б.	1	1	1	0	0	1	0	4	57,1
Даша Г.	1	1	1	1	0	1	1	6	85,7
Кристина Г.	1	1	1	0	1	1	0	5	71,4
Лера И.	1	1	0	1	1	1	1	6	85,7
Илья К.	1	1	1	0	1	1	1	6	85,7
Ярослав К.	0	0	0	1	0	0	1	2	28,6
Ангелина К.	1	1	0	0	1	1	1	5	71,4
Витя Л.	1	1	1	1	1	1	0	6	85,7
Артур Л.	1	1	0	0	1	1	1	5	71,4
Альберт Л.	1	1	1	1	1	1	1	7	100,0

Дима М.	1	1	0	1	1	0	1	5	71,4
Андрей М.	1	1	1	1	1	0	1	6	85,7
Леша М.	1	1	1	1	1	1	0	6	85,7
Паша П.	1	1	1	1	0	0	1	5	71,4
Настя П.	0	0	1	1	1	0	0	3	42,9
Ринат Р.	1	1	1	1	0	1	1	6	85,7
Захар С.	1	1	1	1	1	1	0	6	85,7
Юля Ф.	1	0	0	0	0	1	1	3	42,9
Лера Ш.	0	0	1	0	1	1	0	3	42,9
Рома Ш.	1	0	0	1	1	1	1	5	71,4
Настя Щ.	1	1	1	1	0	1	1	6	85,7
Егор Я.	1	1	1	0	1	0	0	4	57,1
Σ	21	19	17	15	17	17	16	122	72,6

По результатам контрольного эксперимента можно сказать, что у данного класса коэффициент сформированности регулятивных УУД составил 72,6 %. Компонент «целеполагание» сформирован у 21 обучающегося, что составляет 87,5 %. С действием планирование справились 19 обучающихся, что составляет 79,1 %. 17 человек справились с «прогнозированием» 70,8 %. Действие контроля выполнили 15 обучающихся, что составило 62,5 %. Такие действия, как коррекция и оценки выполнили 17 человек, что составило 70,8 %. Последнее действие самооценка выполнили 16 обучающихся данного класса, что составляет 66,6 %.

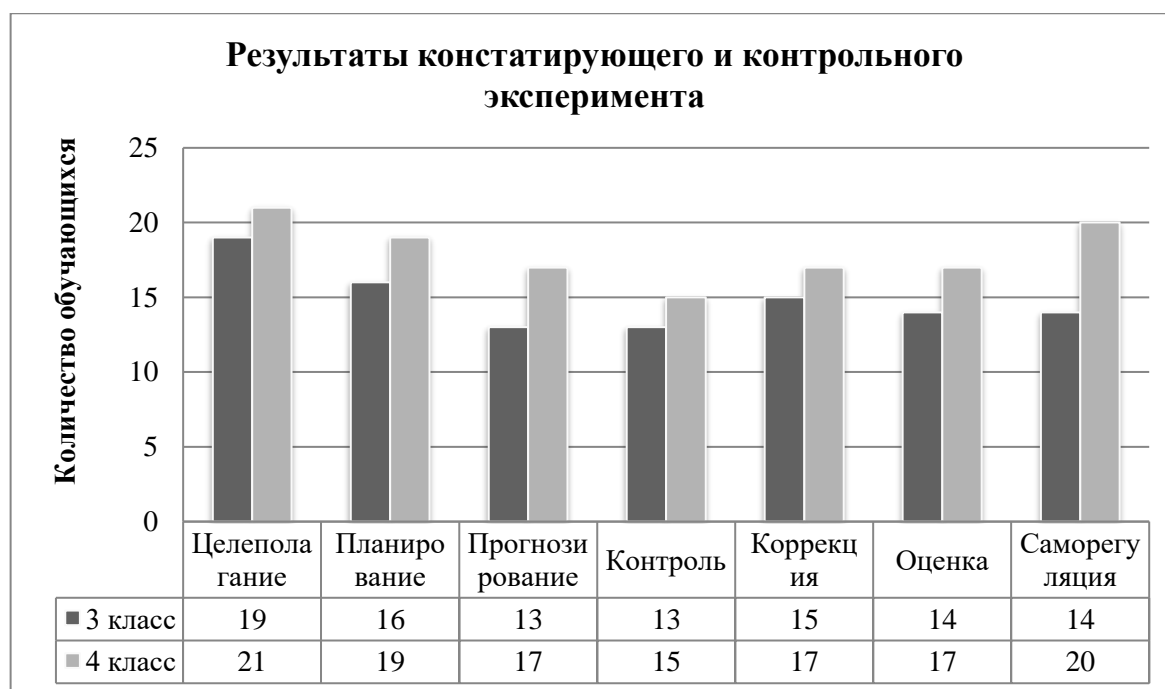


Рисунок 3 – Результаты констатирующего и контрольного эксперимента

Сравнивая результаты констатирующего и контрольного эксперимента можно сделать вывод о том, что с использованием компетентностно-ориентированных заданий на уроках увеличился коэффициент сформированности регулятивных УУД у данного класса.

Этому способствовало системная работа с компетентностно-ориентированными заданиями на уроках.

Коэффициент увеличился у всех компонентов регулятивных УУД, которые мы рассматривали.

Компонент «целеполагания» увеличился с 79,1 % до 87,5%. Это связано с тем, что появился интерес к решению данных заданий. Ведь компетентностно-ориентированные задания содержат «жизненные» ситуации с которыми знаком младший школьник.

Следующий компонент «планирование» увеличился с 66,6 % до 79,1%. Компонент «прогнозирование» увеличился с 54,1 % до 70,8 %. Компонент «контроля» увеличился с 54,1 % до 62,5 %. Это связано с тем, что у компетентностно-ориентированных заданий есть четкая задачная формулировка.

Повышение результатов сформированности в таких компонентах, как «контроль» (с 62,5 % до 70,8 %) , «оценка» (с 58,3 % и 70,8 %) и «саморегуляция» (с 58,3 % до 66,6 %). Связано с тем, что обучающиеся ознакомились с критериями оценивания.

По полученным данным констатирующего и контрольного эксперимента, можно сделать вывод о том, что компетентностно-ориентированные задания способствуют повышению уровню сформированности регулятивных УУД у младших школьников.

Вывод по II главе

Целью опытно-экспериментальной работы являлось определение коэффициента сформированности регулятивных УУД у младших школьников средствами компетентностно-ориентированных заданий.

С целью выявления коэффициента сформированности регулятивных УУД у младших школьников нами был проведен констатирующий и контрольный эксперимент. Эксперимент проводился на базе МОУ «СОШ № N» г. Копейска с учащимися 3 «б» класса в 2019 году и учащимися 4 «б» класса в 2020 году.

В качестве количественных показателей усвоения регулятивных УУД, мы взяли коэффициент сформированности умений, предложенный А. В. Усовой.

Полученные результаты констатирующего эксперимента по определению коэффициента сформированности регулятивных УУД можно сказать, что у данного класса коэффициент сформированности регулятивных УУД составляло 61,9 %. Данные эксперимента позволили нам сделать вывод о необходимости проведения работы по формированию регулятивных УУД. В качестве средства формирования регулятивных УУД были выбраны компетентностно-ориентированные задания.

По результатам контрольного эксперимента можно сказать, что у данного класса коэффициент сформированности регулятивных УУД составил 72,6 %.

Сравнивая результаты констатирующего и контрольного эксперимента можно сделать вывод о том, что с использованием компетентностно-ориентированных заданий на уроках увеличился коэффициент сформированности регулятивных УУД у данного класса.

Этому способствовало системная работа с компетентностно-ориентированными заданиями на уроках.

По полученным данным констатирующего и контрольного эксперимента, можно сделать вывод о том, что компетентностно-ориентированные задания способствуют улучшению коэффициента сформированности регулятивных УУД у младших школьников.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проанализировав психолого-педагогическую литературу, мы сделали следующие выводы.

Системно-деятельностный подход основывается на теоретических положениях концепции Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, П. Я. Гальперина и др. Эта концепция раскрывает основные психологические закономерности процесса развивающего образования и структуру учебной деятельности обучающихся с учетом общих закономерностей онтогенетического возрастного развития детей и подростков. В основе ФГОС НОО второго поколения лежит системно-деятельностный подход, который предполагает воспитание и развитие личности, отвечающей требованиям информационного общества. Умение принимать, сохранять цели и следовать им в учебной деятельности, планировать свою деятельность, осуществлять ее контроль и оценку, взаимодействовать с педагогами и сверстниками в учебном процессе. Формирование данных основ и организация своей учебной деятельности закладываются на уровне начального общего образования.

Определив компоненты и характеристику регулятивных УУД, нами было выяснено, что регулятивные универсальные учебные действия составляют группу универсальных учебных действий, обеспечивающих формирование одной из ключевых компетенций младших школьников, – умения учиться. Знание характеристик и особенностей формирования регулятивных УУД позволит учителю грамотно проектировать образовательный процесс.

Рассмотрев понятия «компетенция» и «ключевые компетенции» мы пришли к выводу, что компетентностно-ориентированное задание – деятельностное задание; оно моделирует практическую, жизненную ситуацию и строится на актуальном для учащихся материале.

Компетентностно-ориентированные задания имеют структуру из следующих элементов:

- Стимул (погружает в контекст задания и мотивирует на его выполнение).
- Задачная формулировка (точно указывает на деятельность учащихся, необходимую для выполнения задания).
- Источник информации (содержит информацию, необходимую для успешной деятельности учащегося по выполнению задания).
- Инструмент проверки (задает способы и критерии оценивания результата).

Обобщив информацию, полученную в ходе работы с психолого-педагогической литературой, по вопросам использования компетентностно-ориентированных заданий в формировании регулятивных УУД, мы пришли к выводу о том, что компетентностно-ориентированные задания не приравниваются к знаниево-ориентированному компоненту, а предполагают целостный опыт решения жизненных проблем.

С целью выявления коэффициента сформированности регулятивных УУД у младших школьников нами был проведен констатирующий и контрольный эксперимент. Эксперимент проводился на базе МОУ «СОШ № N» г. Копейска с учащимися 3 «б» класса в 2019 году и учащимися 4 «б» класса в 2020 году.

В качестве количественных показателей усвоения регулятивных УУД, мы взяли коэффициент сформированности умений, предложенный А. В. Усовой.

Полученные результаты констатирующего эксперимента по определению коэффициента сформированности регулятивных УУД можно сказать, что у данного класса коэффициент сформированности регулятивных УУД составляло 61,9 %. Данные эксперимента позволили нам сделать вывод о необходимости проведения работы по формированию

регулятивных УУД. В качестве средства формирования регулятивных УУД были выбраны компетентностно-ориентированные задания.

По результатам контрольного эксперимента можно сказать, что у данного класса коэффициент сформированности регулятивных УУД составил 72,6 %.

Сравнивая результаты констатирующего и контрольного эксперимента можно сделать вывод о том, что с использованием компетентностно-ориентированных заданий на уроках увеличился коэффициент сформированности регулятивных УУД у данного класса. Этому способствовало системная работа по использованию компетентностно-ориентированными заданиями на уроках.

По полученным данным констатирующего и контрольного эксперимента, можно сделать вывод о том, что компетентностно-ориентированные задания способствуют улучшению коэффициента сформированности регулятивных УУД у младших школьников.

Вместе с тем данная работа может быть продолжена, так как компетентностно-ориентированные задания имеют потенциал для формирования и развития других видов универсальных учебных действий. Ценностью для педагогического сообщества будет создание комплекса компетентностно-ориентированных заданий для младших школьников по различным учебным дисциплинам образовательной программы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Андреева, Е. А. Основные проблемы и условия формирования общих компетенций в процессе преподавания общегуманитарных и социально-экономических дисциплин [Текст] / Е. А. Андреева // Средне профессиональное образование, 2013. – С. 16–17.
2. Асмолов А. Г., Бурменская И. А., Володарская И. А. и др. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли [Текст] / под ред. А. Г. Асмолова. – 2-е изд. – Москва : Просвещение, 2011. – 160 с.
3. Асмолов, А. Г. Культурно-историческая системно-деятельностная парадигма проектирования стандартов школьного образования [Текст] / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская, О. А. Карабанова, Н. Г. Салмина // Вопросы психологии. – 2007. – № 4. – С. 16–23.
4. Асмолов, А. Г. Системно-деятельностный подход в разработке стандартов нового поколения [Текст] / А. Г. Асмолов // Педагогика. – Москва : 2009 – № 4. – С. 18–22.
5. Берсенева, О. В. Компетентностно ориентированные задачи как средство совершенствования исследовательских компетенций будущих учителей математики [Текст] / О. В. Берсенева // Мир науки. – 2015. – № 3. – С. 1–17.
6. Бобренко, О. С. Компетентносная парадигма высшего педагогического образования и проблемы её реализации [Текст] / О. С. Бобренко, Л. В. Суменко // Психология, социология и педагогика. – 2013. – № 3 [Электронный ресурс]. URL: <http://psychology.snauka.ru/2013/03/1982>.
7. Бордовская, Н. В. Педагогика: учеб. пособие [Текст] / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – Санкт Петербург : Питер, 2008. – 304 с.

8. Вергелес, Г. И., Система формирования учебной деятельности младших школьников [Текст] : учеб. пособие / Г. И. Вергелес. – 3-е изд., перераб. и доп. – Москва : ИНФРА-М, 2016. – 174 с.
9. Взаимосвязь теории и практики воспитания в ситуации парадигмального сдвига – основа развития воспитательного потенциала учительства: сб. научных трудов [Текст] / под ред. Н. Л. Селивановой, Е. И. Соколовой. – Москва, Тверь : ООО «ИПФ «Виарт», 2010. – 158 с.
10. Возрастная и педагогическая психология [Текст] : Хрестоматия.– Москва, 1998. – 320 с.
11. Возрастная и педагогическая психология [Текст] : хрестоматия / Сост. И. В. Дубровина, А. М. Прихожан, В. В. Зацепин. Москва : Академия, 2008. – 368 с.
12. Выготский Л. С. Мышление и речь. – Москва, 1934. [Электронный ресурс] – Режим доступа : http://www.bimbad.ru/docs/vygotsky_myshlenije_i_rech.pdf, свободный. – Загл. с экрана. – Яз. рус.
13. Выготский, Л. С. Развитие личности и мировоззрения ребенка [Текст] / Л. С. Выготский // Психология личности: тексты / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузырей. – Москва, 1982. – С. 32–52.
14. Гальперин, П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий [Текст] / П. Я. Гальперин // Исследование мышления в советской психологии. – Москва : Наука, 1996. – С. 236–278.
15. Гальперин, П. Я. Экспериментальное формирование внимания [Текст] / П. Я. Гальперин, С. Л. Кабыльникова. – Москва : Директ Медиа, 2008. – 223 с.
16. Гусев, В. А., Кашицина, Ю. Н. Обеспечение предметного и метапредметного результата на современном уроке геометрии [Текст] // Начальная школа плюс ДО и ПОСЛЕ. – 2013. – № 10. – С. 20–25.

17. Давыдов В.В. Психологические проблемы процесса обучения младших школьников : Хрестоматия по возрастной психологии [Текст] / В. В. Давыдов. – Москва : 1996. – С. 160–169 .
18. Давыдов, В. В. Генезис и развитие личности в детском возрасте [Текст] / В. В. Давыдов // Вопросы психологии. – 1992. – № 1-2. – С. 22–33.
19. Давыдов, В. В. Проблемы развивающего обучения [Текст] / В. В. Давыдов. – Москва, 1986. – 240 с.
20. Ефремова, Н. Ф. Компетенции в образовании: формирование и оценивание. – Москва : Национальное образование, 2012. – 416 с.
21. Истомина, Н. Б. Методика обучения математике в начальной школе: Развивающее обучение [Текст] / Н. Б. Истомина. – 2-е изд., испр. – Смоленск : Изд-во «Ассоциация 21 век», 2009. – 272 с.
22. Ключева, Г. А. Компетентностно ориентированные задания: вопросы проектирования [Текст] / Г. А. Ключева // Среднее профессиональное образование. – 2012. – № 2. – С. 29–32.
23. Коджаспирова, Г. М. Педагогика : учебник [Текст] / Г. М. Коджаспирова. – Москва : КРОНУС, 2010. – 744 с.
24. Компетентностно-ориентированные задания в системе высшего образования [Текст] / А. А. Шехонин, В. А. Тарлыков и др.– Санкт Петербург : НИУ ИТМО, 2014. – 98 с.
25. Компетентностно-ориентированные задания в школе. Сборник заданий / сост. Н. Н. Стоянкина, Д. Ф. Ильясов, В. В. Кудинов, В. В. Шишина. – Челябинск : ЧИППКРО, 2017. – 52 с.
26. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России [Текст] / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. – Москва : Просвещение, 2010. – 24 с.
27. Коньков, Е. В. Компетентностный подход к обучению в общеобразовательной школе [Текст] / Е. В. Коньков // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2011. – №4. – С. 57–60.

28. Коршунова, О. В. Компетентностно-ориентированные задания как средство достижения современных образовательных результатов // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – № 1. – С. 6–10. [Электронный ресурс] – Режим доступа : <http://e-koncept.ru/2016/76002.htm>, свободный. – Загл. с экрана. – Яз. рус.
29. Кудинов, В. В. Педагогические технологии в контексте Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования [Текст] / В. В. Кудинов. – Челябинск : Образование, 2011. – 128 с.
30. Куликов, Л. В. Психология личности в трудах отечественных психологов: хрестоматия [Текст] / Л. В. Куликов. – Санкт Петербург : Питер, 2000. – 480 с.
31. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А. Н. Леонтьев. – Москва, 1975. – 304 с.
32. 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>, свободный. – Загл. с экрана. – Яз. рус.
33. Налиткина, О. В. Компетентностный подход как основа новой парадигмы образования [Текст] / О. В. Налиткина // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2009. – № 94. – С. 170–174.
34. Нежнов, П. Г., Хасан, Б. И., . Мониторинг учебно-предметных компетенций в начальной школе. Москва : Развивающее образование, 2009. – 168 с.
35. Немов, Р. С. Психология : учеб. пособие в 3-х кн. Кн. 1. Общие основы психологии [Текст] / Р. С. Немов. – Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 640 с.

36. Переверзев, В. Ю. Критериально-ориентированное педагогическое тестирование [Текст] : Учеб. Пособие / В. Ю. Переверзев. – Москва : Логос, 2003. – 120 с.
37. Петерсон, Л. Г. Технология деятельностного метода как средство реализации современных целей образования [Текст] Москва : – 2008 – 68 с.
38. Программа мониторинга уровня сформированности универсальных учебных действий в начальной школе [Электронный ресурс] – Режим доступа : <http://school4nv.web-box.ru/document/profsouz>, свободный. – Загл. с экрана. – Яз. рус.
39. Прохорова, С. Ю. Методические условия формирования УУД у младших школьников [Текст] / С. Ю. Прохорова. – Москва : Управление начальной школой. – 2013 . – № 8. – 10–16 с.
40. Раев, А. И. Избранные труды по педагогической психологии [Текст] / Сост. Вергелес Г. И. Санкт Петербург : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена. 2006. – 410 с.
41. Столяренко, Л. Д. Педагогическая психология [Текст] / Л. Д. Столяренко. – Ростов на Дону : Феникс, 2003. – 544 с.
42. Темняткина, О. В. Формирование общих компетенций и универсальных учебных действий у обучающихся ОУ СПО в процессе преподавания общеобразовательных дисциплин. – Екатеринбург, 2012. – 136 с.
43. Требования и критерии оценки уровня сформированности ключевых компетентностей учащихся (для оценки проектной деятельности) / Британский совет, Департамент образования и науки Администрации Самарской области [Электронный ресурс] – Режим доступа : http://www.mega.educat.samara.ru/builder/files/lab/c_67807/23946/doc, свободный. – Загл. с экрана. – Яз. рус.
44. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – Москва. : Просвещение, 2010.

45. Фишман И. С. Тесты внешней оценки уровня сформированности ключевых компетентностей учащихся [Текст] / И. С. Фишман : Методическое пособие для руководителей и педагогов образовательных учреждений. Самара: Издательство ЦПО, 2005. – 23 с.

46. Фишман, И. С., Голуб, Г. Б. Формирующая оценка образовательных результатов учащихся [Текст] : методическое пособие. Самара: издательство «Учебная литература», 2007. – 244 с.

47. Хуторская Л. Н. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования / Л. Н. Хуторская, А. В. Хуторской // Вестник Института образования человека. Научно-методическое издание Научной школы А. В. Хуторского. – 2015. – № 2. – с. 117–137.

48. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования [Текст] / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64.

49. Эльконин Д. Б. Психология обучения младшего школьника. [Текст] / Д. Б. Эльконин. Избр. психологические труды. – Москва : 1989. – С. 241–251.

50. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды [Текст] / Д. Б. Эльконин. – Москва : 1974. – 63 с.