

**Информационная справка  
по итогам количественного и качественного анализа данных,  
полученных в ходе срезовых работ по итогам двух лет обучения  
и анализ динамики овладения разными группами УУД (1-2 классы)**

**Динамика овладения регулятивными  
универсальными учебными действиями**

Диагностические работы, проведенные в первых классах в сентябре, апреле месяцах, и во вторых классах в апреле, позволили определить уровень владения учащимися такими регулятивными универсальными учебными действиями, как прогнозирование, коррекция, контроль, волевая саморегуляция.

На диаграмме (рис. 1) представлена динамика овладения регулятивными универсальными учебными действиями учащимися первых и вторых классов. Как видно из диаграммы (рис. 1), положительная динамика наблюдается у всех школ, участников исследования, но это происходит неравномерно и зависит от того, на каком уровне ребенок владел данным УУД первоначально.

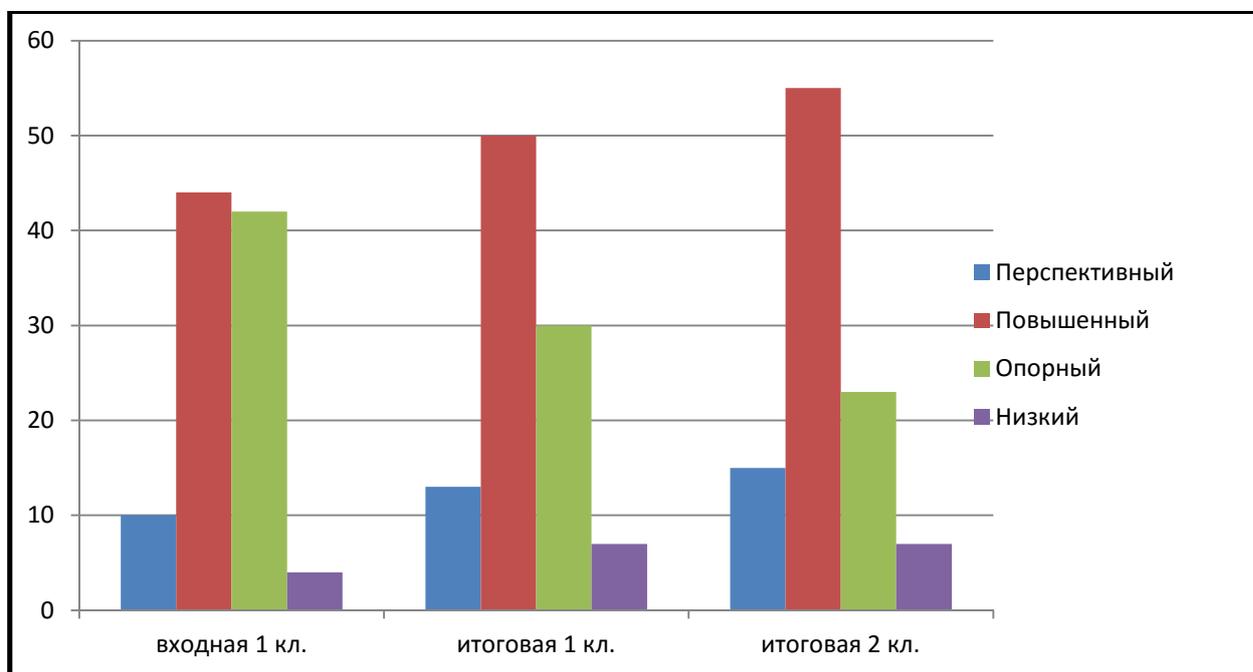


Рис. 1. Динамика овладения регулятивными УУД

Так, мы наблюдаем, что наименьшую положительную динамику показали учащиеся, владеющие УУД на низком уровне. Наибольшая положительная динамика отмечена у учеников,

изначально находящихся на опорном уровне. Именно за счет сокращения этой категории учащихся увеличилось количество детей на повышенном и перспективном уровнях.

Детальный анализ работ учащихся по уровням владения ими регулятивными УУД позволил сделать следующие выводы.

### *Низкий уровень*

Учащиеся, относящиеся к этому уровню, на момент прихода в школу не могут прогнозировать свои учебные действия (выбрать инструмент для работы, определить порядок действий для правильного выполнения задания, выделить ошибочное действие при планировании работы, найти и исправить свою ошибку). Приводим пример выполнения первого задания ученицы, находящейся на низком уровне владения регулятивными УУД. В задании надо было выбрать картинки с нужными инструментами для выполнения рисунка по образцу, определить последовательность действий и зачеркнуть ошибочное действие, выполнить такой же рисунок рядом с образцом. При выборе инструмента для предстоящей работы девочка указала помимо нужных инструментов еще ножницы и катушку с иглой; ошиблась и в определении последовательности действий; не увидела ошибочное действие. Кроме того, свой рисунок по образцу выполнила неточно и не на указанном в задании месте. По всей вероятности, ученица каждый пункт задания (задание состояло из четырех пунктов) воспринимает отдельно (не видит связи между заданиями), ориентируется на отдельные слова и руководствуется ими при выполнении заданий: «рассмотри», «выбери инструмент», «зачеркни», «нарисуй». Свою работу она не рассматривает как взаимосвязанную последовательность промежуточных действий для достижения цели.

Для этой категории детей характерно и отсутствие умения оценить свою работу по заданным критериям. Во втором задании было предложено рассмотреть образец записи, вместе с учителем проанализировать примеры ошибок, которые можно допустить при записи, скопировать образец и оценить свою работу и работу ученика, предложенную в задании. Дети, находящиеся на низком уровне, допускают ошибки при копировании образца и не могут идентифицировать ошибку с опорой на указанные в задании критерии.

Отсутствие положительной динамики для этой категории учащихся связано с необходимостью системной **индивидуальной** работы, направленной на выделение цели задания, уточнение пошаговой последовательности выполнения задания, пошаговой оценки результата.

При работе с такой группой детей учителю необходимо предлагать следующие задания:

- Выдели в задании те слова, на которые ты будешь ориентироваться при выполнении задания.
- С чего начнешь выполнять задания?
- Содержится ли в задании подсказка для тебя? Если «да», то какая?

– Определи «лишний» предмет, слово, звук, цифру и т.д.

### *Опорный уровень*

Наибольшая динамика в овладении регулятивными универсальными учебными действиями наблюдалась у учащихся, изначально находящихся на опорном уровне. На итоговой диагностической работе количество детей, перешедших на перспективный и повышенный уровень, составило 12% (45 чел.). В основном такая положительная динамика связана с тем, что улучшилось качество выполнения заданий на прогнозирование, последовательность и коррекцию действий: выделение лишнего объекта и коррекция своей работы в связи с обнаруженными ошибками. Так, например, Илья Н. во входной диагностике допустил ошибку в выборе инструментов, ошибки в определении последовательности действий, не смог исключить ошибочное действие, не был объективен в оценке своей работы. При написании итоговой диагностической работы им не было допущено ни одной ошибки в выборе последовательности действий. При оценке своей работы он явно пользовался предложенными критериями и смог, в целом, правильно оценить свою работу.

На наш взгляд, это связано с системной работой педагогов по формированию регулятивных УУД на всех учебных предметах и во внеурочной деятельности. Так, в первом классе учителя вместе с детьми выполняли целый комплекс взаимосвязанных заданий, обеспечивающих произвольность поведения: целенаправленность и планомерность управления ребенком своей деятельностью.

### *Повышенный и перспективный уровни*

По результатам входной диагностики 54% учащихся на момент прихода в школу находятся на перспективном (10%) и повышенном (44%) уровнях. В работах этих детей можно наблюдать следующее: они безошибочно определяют необходимые для работы инструменты, последовательность действий для достижения цели и используют эти знания для выполнения задания строго в соответствии с образцом. Разница между учащимися, находящимися на повышенном и перспективном уровне, состоит в том, что учащиеся повышенного уровня допускают единичные ошибки в определении последовательности действий и неточности (небрежности) в выполнении рисунка по образцу. Дети повышенного уровня испытывают затруднения в оценке работы по указанным критериям.

Результаты итоговой работы показали увеличение количества учащихся, находящихся на повышенном и перспективном уровнях с 54% до 63%. Это увеличение произошло за счет сокращения количества ошибок и неточностей при выполнении заданий, связанных с прогнозированием (определение последовательности действий при выполнении задания), коррекцией своей работы в связи с обнаруженными ошибками и выделением лишнего объекта, контролем в форме сличения результата действия с заданным эталоном в своей и чужой работах.

По нашему мнению, это произошло благодаря выполнению в течение года целого ряда заданий, направленных на формирование регулятивных УУД. В частности, в работе с этими категориями учащихся учителя использовали следующие вопросы и задания:

Нарисуй по образцу.

Сравни с образцом.

Чем твоя работа отличается от образца?

Исправь свою работу по выявленным недостаткам.

Оцени свою работу по выделенным критериям

При продолжении работы во втором классе, указанные четыре группы учеников, на конец года сохранились в следующем соотношении:

перспективный уровень – 15% учащихся

повышенный уровень – 55%

опорный уровень – 23%

низкий уровень – 7%

Несмотря на возросший уровень сложности заданий, мы наблюдаем увеличение количества учащихся повышенного и перспективного уровня за счет опорного и сохранение группы учащихся, находящихся на низком уровне.

Итоговая работа включала задания на прогнозирование (определение последовательности действий, «лишних» действий), контроль по заданным критериям (определение правильно выполненной работы) и коррекцию (исправление ошибок).

Качественный анализ работ показал, что наиболее успешно учащиеся овладевают таким регулятивным УУД, как прогнозирование. Успешно справились с восстановлением последовательности действий 51% учащихся. Это связано с тем, что учителя по результатам предыдущей диагностики уделяли большое внимание формированию этого УУД. В то же время, определение ненужных «лишних» действий вызывает у учащихся неуверенность в своем выборе. Так, например, в работе Валерия С. несколько раз исправлены лишние действия, что в итоге так и не привело к правильному результату.

Итоговая диагностика показала увеличение количества учащихся, владеющих умением оценивать работу в соответствии с выдвинутыми критериями. Так, на конец первого класса выполнили задание правильно 53% учащихся, а во втором классе – 62% учащихся. Большинство учащихся верно определили, кто из учеников выполнял задание по заданным критериям, но затруднение вызвало задание на умение вносить коррективы (нахождение критериев оценки, которые не соблюдались в работе ученика). Так, например, Лиза С. правильно определила ученика, который выполнил задание верно, определила, какие ошибки допустил второй ученик, но

не смогла их соотнести с критериями оценки (обозначить цифрой, к какому из критериев относится эта ошибка).

Совершенно очевидно, что системная работа учителей по формированию регулятивных УУД, которая проводится при изучении различных предметов программы, дает свои положительные результаты, позволяет формировать новый тип мышления учащихся в соответствии с ФГОС.

### **Динамика овладения познавательными универсальными учебными действиями**

Диагностические работы, проведенные в сентябре 2013 года, в апреле 2014 года и в сентябре 2015 года, позволили определить динамику овладения познавательными универсальными учебными действиями от момента поступления ребенка в школу до окончания второго класса. В ходе анализа диагностических работ выделялось 4 уровня сформированности познавательных УУД. Охарактеризуем эти уровни на основании совокупности выполненных заданий.

*Перспективный уровень* – ученик владеет анализом: может выделить инструмент, не нужный для выполнения работы, правильно использует условные обозначения, выделяет разные основания для классификации, может самостоятельно выделить основание для классификации и правильно классифицировать предметы по разным основаниям; владеет переносом: может выполнить задание по образцу, привести несколько примеров с заданными признаками. Ученик владеет смысловым чтением: может находить нужную информацию, выделять новую и известную информацию; соотносить идентичную информацию, представленную в вербальном и невербальном кодах (таблица, иллюстрация); видеть столбец (правый, левый) и строку (верхнюю, среднюю, нижнюю) в таблице, соотносить данные, представленные по горизонтали и по вертикали; использовать условные обозначения; приводить несколько примеров с заданными признаками; анализировать объекты и слова с целью выделения признаков; сравнивать объекты и слова по заданным основаниям, подводить под понятие.

*Повышенный уровень* – ученик допускает ошибку при выделении инструмента, не нужного для работы; при использовании условных обозначений допускает не более одной ошибки; выделяет только одно из возможных оснований для классификации, правильно классифицирует предметы по выделенному основанию; в целом владеет переносом, но допускает несущественные отклонения при выполнении задания по образцу; может привести пример с одним из заданных признаков. Ученик владеет смысловым чтением: может находить нужную информацию, хотя не всегда полно выделяет новую и известную информацию; может соотносить идентичную

информацию, представленную в вербальном и невербальном кодах (таблица, иллюстрация), но не всегда учитывает специфику представления информации с помощью разных кодов. Видит столбец (правый, левый) и строку (верхнюю, среднюю, нижнюю) в таблице, соотносит данные, представленные по горизонтали и по вертикали при ответе на вопрос. Использует знакомые условные обозначения. Приводит пример с заданными признаками; анализирует объекты и слова с целью выделения признаков (существенных, несущественных, отличительных); допускает неточные формулировки при правильных, по сути ответах, сравнивает объекты по заданным основаниям, не всегда различает объекты, предметы и слова, их обозначающие, подводит под понятие.

*Опорный уровень* – ученик слабо владеет анализом: допускает ошибки при определении нужных и не нужных для работы инструментов, при использовании условных обозначений допускает более одной ошибки, выделяет хотя бы одно из возможных оснований для классификации, но допускает ошибки в классификации; переносом владеет слабо, допускает нарушения форм, размера фигуры при выполнении задания по образцу, приводит примеры, как с заданными признаками, так и не соответствующие этим признакам. Ученик слабо владеет смысловым чтением: не всегда полно и правильно выделяет новую и известную информацию; формально соотносит идентичную информацию, представленную в вербальном и невербальном кодах (таблица, иллюстрация), ориентируясь на фактическое совпадение слов, а не выражение смысла. В целом ориентируется в таблице, может использовать знакомые условные обозначения в типичной ситуации. Затрудняется в приведении примера с заданными признаками; при анализе не всегда различает объекты и слова, их называющие, не всегда различает существенные, несущественные, отличительные признаки, допускает неточные формулировки ответов, подведение под понятие может заменить подбором образного выражения.

*Низкий уровень* – ученик не владеет анализом: не может определить нужные и ненужные для выполнения простой работы инструменты, не умеет пользоваться условными обозначениями, допускает существенные ошибки при выполнении задания по образцу, не может выделить основания для классификации, затрудняется при классификации по заданному основанию, не может привести пример с заданными признаками. Ученик не владеет смысловым чтением: подбирает заголовок, не отражающий содержания текста, не разделяет новую и известную информацию, не умеет сопоставлять информацию, представленную в разных кодах. Не умеет пользоваться условными обозначениями, приводить примеры с заданными признаками, подводить под понятие. Плохо понимает содержание задания, не удерживает задание в памяти.

Анализ результатов трех диагностических работ позволил выявить динамику овладения познавательными учебными действиями, представленную для наглядности в таблице 1 и на диаграмме (рис. 2).

Таблица 1

## Динамика овладения познавательными УУД (в %)

Время проведения диагностической работы	Перспективный уровень	Повышенный уровень	Опорный уровень	Низкий уровень
Сентябрь 2013 Входная диагностика 1 класс	4,3	43,5	40,5	11,7
Апрель 2014 Итоговая диагностика 1 класс	11,5	39,5	39	10
Апрель 2015 Итоговая диагностика 2 класс	21,7	50,6	25,3	2,4

Как и следовало ожидать, на момент прихода в школу основная масса детей готова усваивать учебную программу, 11,7 % первоклассников составляют группу риска и нуждаются в особом внимании учителя и родителей. 4,3 % первоклассников опередили своих сверстников в овладении познавательными умениями. Учителю важно обратить внимание на этих детей, загрузить уже посильной им учебной работой, чтобы дети не останавливались в своем развитии.

Анализируя диаграмму (рис. 2), мы видим, что количество детей с низким уровнем сформированности познавательных УУД от момента поступления в школу к моменту окончания второго класса планомерно уменьшается (примерно в 5 раз), в то время как перспективный уровень, который изначально был также невысоким, вырос значительно (в 5раз). Повышенный уровень был изначально достаточно высоким, но за истекший период времени его рост оказался существенным. Количество детей с опорным уровнем снизилось примерно в 1,6 раз.

Наибольший рост овладения познавательными УУД произошёл во 2-м классе. За этот период процент учащихся, находящихся на низком уровне уменьшился в 3 раза, находящихся на опорном уровне уменьшился в 1,4 раза, процент учащихся, показавших повышенный уровень, уменьшился незначительно (в 1,05 раз) за счет перехода детей на более высокий перспективный уровень. Процент учащихся, отнесенных к перспективному уровню, возрос в 6 раз.

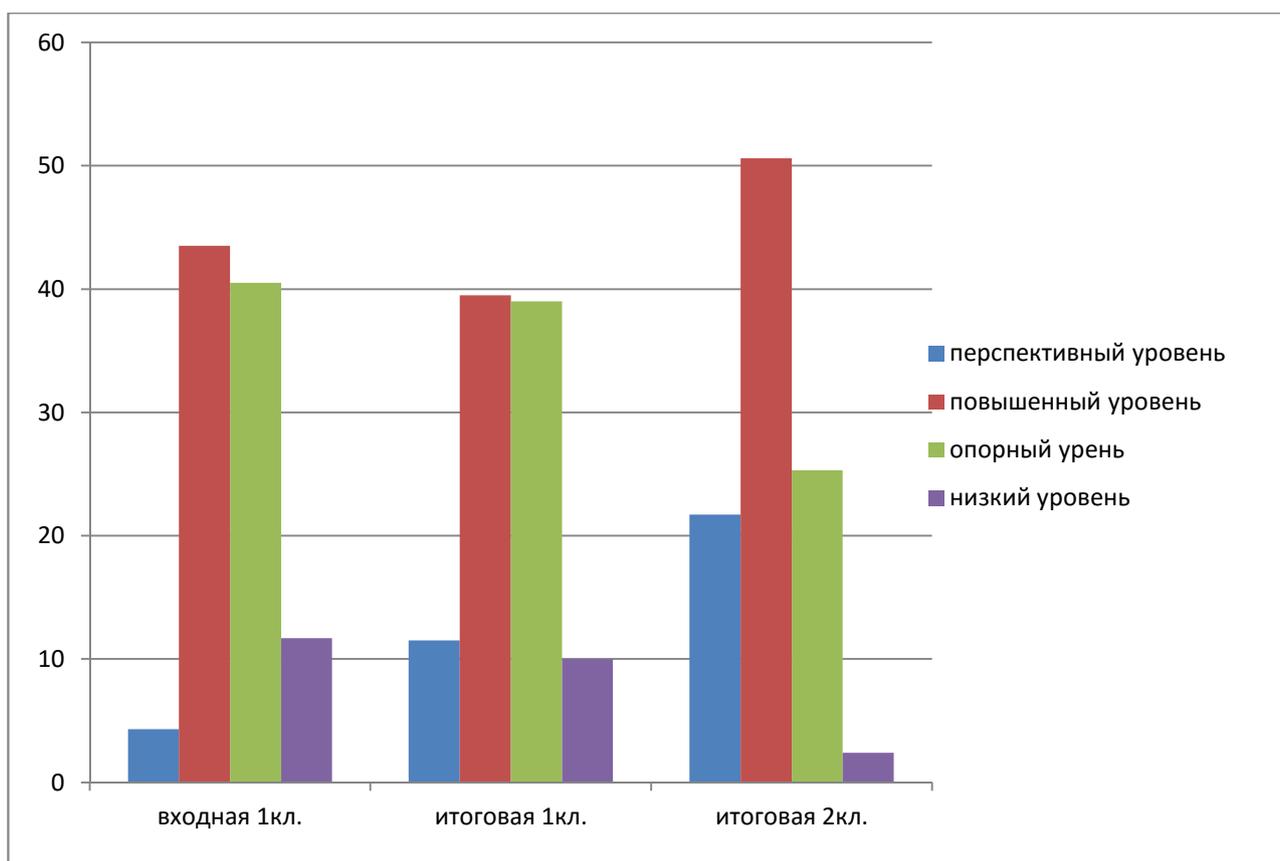


Рис. 2. Динамика овладения познавательными УУД.

Обратимся к качественному анализу работ учащихся и рассмотрим, как происходит овладение отдельными познавательными учебными действиями на протяжении двух лет обучения.

Самым трудным заданием входной диагностики 1 класса оказалась **классификация объектов по двум отличительным признакам**. (Формулировка задания для ребенка: разложи карточки по коробкам двумя способами. Соедини линией карточку и коробку на рисунке 1 одним способом, на рисунке 2 – другим). В основном учащиеся смогли выделить лишь одно основание для классификации, причем большинство детей распределили объекты по содержанию: буквы/цифры, так как с этими знаками они были хорошо знакомы до школы. Анализ работ детей показал, что среди тех, кто выполнил задание, не все осознают, что такое классификация. Дети соединяли карточку с цифрой не с изображением коробки, а с самой цифрой, написанной на коробке («2» соединяли с «2», «3» соединяли с «3» и т.д.) – т.е. скорее устанавливали фактическое соответствие, чем классифицировали. Осознанно выделить общий признак ученикам еще сложно, следовательно, в процессе обучения необходимо фиксировать внимание детей на *смысле* действия классификации, просить их называть признак, по которому проходит классификация, не удовлетворяясь лишь правильным ответом.

Многих детей увлек процесс рисования, они соединяли карточки и коробки витиеватыми линиями, рисовали узоры. Ученикам в начале первого класса трудно увидеть саму возможность другого способа классификации, особенно, если нет однозначного соответствия, как в ситуации с буквами и цифрами. Поэтому классифицировать объекты по форме смогли не все ученики, они затруднились разместить плоские круглые и квадратные карточки в объёмные коробочки (цилиндр и куб).

Выделение «лишнего» объекта не вызвало затруднений. Практически все дети выделили треугольную карточку со знаком равенства. Ошибочных выделений лишнего объекта не наблюдалось, некоторые дети не выполнили этого задания.

Труднее оказалось привести пример карточки, которую можно положить в одну из коробок. Типичные ошибки: вместо карточки дети изображают смайлик или какой-либо предмет: грибок, цветочек. Главное для них – нарисовать предмет, который можно положить в коробку, условия классификации эти дети не воспринимают как важное требование к выполнению задания.

В то же время есть ряд детей, осознанно выполнявших классификацию двумя способами. Так, в одной из работ ученик на одном листе соединял карточки с коробками одной линией, а на втором листе – каждую карточку соединил с коробкой двумя линиями, самым способом соединения подчеркивая, что это второй способ.

По результатам итоговой диагностики после первого года обучения задания на сравнение и классификацию всё ещё вызывали большие затруднения. Задание стало сложнее. Надо было сравнить объекты. Найти третье лишнее. Записать, какой объект «лишний», и указать, по какому признаку. Подумать, сколько ответов можно дать на этот вопрос. Аналогично формулировалось задание на классификацию слов.

Примеры успешных ответов детей: «Лишний лимон, потому что он фрукт и жёлтый. А клубника и малина – ягоды. Они красные» (Элис Ф.); «Лишний дуб, потому что он большой, а другие деревья маленькие. Ещё у дуба листья, а у елки и сосны иголки» (Лида З.); «Лимон, потому что он кислый, а малина и клубника сладкие; лимон жёлтый, а ягоды красные» (Соня Р.). Типичными ошибками были следующие: отсутствие обоснования для классификации, неверно сформулированное или несущественное основание. Например: «Дуб, потому что у него много веток» (Лиза Г.); «Клубника, она вкуснее» (Вова Ш.). Задание позволило увидеть, что классифицировать объекты (изображения) детям легче, чем слова. Не все первоклассники на конец года отличают предмет от слова, называющего этот предмет. Так, классифицируя слова, ученица пишет: «Лимон кислый, а другие сладкие» (Ника Л.). Пример успешного ответа на классификацию слов: «Лишнее сосна, потому что 5 букв, а в словах дуб и ель 3 буквы. Сосна-2 слога, дуб и ель –1 слог» (Костя У.).

В итоговой диагностике 2 класса по-прежнему самым трудным осталась классификация по разным основаниям. Теперь детям предстояло классифицировать по двум основаниям геометрические фигуры и слова, их называющие. Вновь классификация фигур оказалась легче, чем классификация слов. Хотя и разделение фигур на две группы вызвало сложности, связанные с подбором названия группы, в котором отражался бы общий признак фигур. Приведем примеры ошибочных формулировок: «Первая группа квадраты, вторая – круги» (название одной из фигур становится названием группы); «Объемные – с прямыми углами; плоские – без прямых углов» (смещение оснований для классификации), «Вместительные – невместительные» (вероятно, ребенок забыл термины «объемные» и «плоские», хотя, по сути, разделил фигуры правильно). Второе возможное основание для классификации – размер фигур – большинство детей не заметило.

Далеко не у всех второклассников выработалось лингвистическое отношение к слову, хотя, казалось бы, сама формулировка задания наталкивает на внимание к слову как к единице языка. Типичные ошибки детей при классификации слов: «Квадрат как кубик, а круг как шарик», «Одна группа – безугольники, а вторая – угольники», «Первая группа – форма квадратная, вторая группа – форма круглая», «Первая группа – маленькие, вторая группа – большие».

По результатам диагностики очевидно, что в работе с детьми необходимо фиксировать их внимание на основании для классификации, сопоставлять слова и предметы, признаки, действия, которые слова обозначают, давать задания на классификацию слов по их лингвистическим признакам и объектов по их отличительным признакам.

Результат **выполнения заданий по образцу** (первое и второе задание входной диагностики 1 класс) выявил существенные различия в готовности детей к школе, проявившиеся в развитии мелкой моторики, в умениях анализировать объект, синтезировать его детали в целое. Анализ результатов показал, что на каждом уровне сформированности умения выполнять задание по образцу оказалось приблизительно равное количество учащихся.

Большинству детей не удалось точно воспроизвести образец при выполнении первого задания. Наиболее типичные ошибки связаны с тем, что дети ориентируются не на форму и размер фигуры, которую должны скопировать, а на количество клеточек, которое надо отступить от края разлинованного листа. Большинство первоклассников отступили, как в образце, три клеточки, но дальше многие перестали соотносить размер изображаемой фигуры с образцом. Около четверти детей не раскрасили фигуру. Интересным и неожиданным оказалось то, что часть учеников выполнили работу не рядом с образцом на специально разлинованном пространстве, как было указано в задании, а на свободном поле в конце листа. Очевидно, что точное следование формулировке задания для многих первоклассников не является важным, они упускают подробности инструкции. Как показал анализ выполнения других заданий этой группой детей,

большинство из них оказываются на низком уровне. Необходимы специальные занятия с этой группой детей, чтобы научить их внимательно слушать задание, сверять свои действия с тем, что надо было сделать.

При выполнении второго задания (копировании записи в прописях) многие первоклассники не ограничивались однократным воспроизведением образца записи, кто-то старался заполнить все разлинованное пространство, кто-то даже копировал записи в таблице, показывающей типы ошибок. Выполнить записи в соответствии с образцом удалось 10, 5% учащихся. Это естественно – обучение письму только начинается, и это лишний раз показывает учителю, как трудно формируется навык письма. Дети допускали все возможные ошибки, но наиболее частыми были ошибки в размере и в наклоне элементов.

В целом копирование образца при поступлении в первый класс вызывает у детей большие трудности.

По результатам итоговой диагностики при копировании образца записи в конце первого класса практически исчезли ошибки, связанные с размещением записи на листе. Все первоклассники научились ориентироваться в рабочем пространстве тетради.

Ошибки в размере, наклоне элементов остались. Отметим, что дети далеко не всегда видят эти ошибки в своей работе, о чем подробнее было написано при анализе регулятивных УУД. Но все-таки можно выделить группу детей, которые после того, как проанализировали свою записи по выделенным критериям, скопировали образец еще раз и добились большего сходства с каллиграфической записью, исправив допущенные в первый раз ошибки. Представляется, что работа по образцу сегодня не должна носить репродуктивный характер. Дополненная анализом ошибок по понятным ребенку критериям, она позволит ученику достичь больших успехов, приблизить свою работу к эталону.

Лучше всего дети справились с заданиями, в которых необходимо было использовать **условные обозначения** и внести их в графу таблицы. Причем с первым заданием, в котором необходимо было использовать лишь два хорошо знакомых детям условных знака (+ и -), ученики справились лучше, чем с аналогичным заданием № 2, в котором вариативность знаков возросла до четырёх и условные знаки были ранее не знакомы детям.

В итоговой диагностике второго класса появился новый тип заданий – задания на выявление степени сформированности **смыслового чтения**. Очевидно, что проверять сформированность данного УУД у первоклассников, только овладевающих навыком чтения, было преждевременно.

Анализ работ второклассников показал, что детям легче отвечать на вопросы по тексту (с этим справились практически все учащиеся), чем определить новую и известную информацию. Второклассники могут извлечь конкретную информацию, чтобы ответить на конкретный вопрос,

но осмысливать свою деятельность, оценивать информацию как нужную и ненужную, известную и неизвестную, им трудно.

Сопоставляя информацию, имеющуюся и в таблице, и в тексте, дети часто действовали формально: подчеркивали в тексте только те слова, которые есть в таблице, не выделяя предложение, несущее данную информацию. Так, например, информация о названии моста, его ширине и названии реки, которую он соединяет, содержащаяся в трех графах таблицы, в тексте дана в трех предложениях, но ребенок подчеркивает только два слова, имеющиеся и в таблице, и в тексте, не выделяя даже число, обозначающее ширину моста:

*Самый широкий мост города называется Синий. Он соединяет берега Мойки. Его ширина 97 метров.*

Ученик работает не с информацией, переданной в разных формах, он ищет одинаковые слова. Однако этот же ребенок дает правильные ответы на вопросы по содержанию таблицы.

Эта же закономерность проявилась и при выполнении задания на поиск информации в тексте о лисице. Одно из предложений текста давало ответ сразу на два вопроса: где живет лиса, почему она роет нору. Весьма незначительное количество детей отметили это предложение дважды, т.е. увидели, какую информацию оно несет. Большинство подчеркнули его каким-то одним цветом, т.е. увидели в нем ответ только на один вопрос.

С выбором заголовка к тексту дети в целом справились, хотя встречались единичные работы, в которых выбор заголовка не отражал содержание текста. Труднее оказалось вставить в текст пропущенное слово – подвести под понятие. Несмотря на то, что слова для вставки были даны и требовалось выбрать между растительным, всеядным и хищным животным, многие дети решили использовать не понятие, а эпитет: Лисица – *хитрое (красивое, рыжее)* животное. Этот вывод не следует из содержания последнего абзаца текста, в который необходимо было вставить пропущенное слово и который рассказывает о том, чем питается лисица. Отметим, что при выборе заголовка эти же ученики не выбрали образное выражение «Рыжая плутовка», и, определяя подходящую иллюстрацию, они остановили свой выбор на реалистическом изображении лисицы на лесной поляне, а не на изображении лукавой героини сказки. Вероятно, причины неправильного выбора – замены термина эпитетом – связаны с тем, о чем уже говорилось ранее – невнимательным прочтением задания, неумением соотнести свои действия с тем, что требуется сделать. Возможно, срабатывает стереотип, приходит на память речевое клише – раз лиса, значит, хитрая.

Рассмотрим, как происходило овладение познавательными УУД на примере некоторых учеников. Возьмём классификацию по разным основаниям, как наиболее сложный вид деятельности. Ученица Катя Л. в начале первого класса показала опорный уровень в классификации объектов. Она распределила объекты только по содержанию (буква/цифра). К

концу года Катя показала повышенный уровень. Она смогла найти два основания для классификации, но неточно сформулировала одно из оснований («дуб, потому что лиственное дерево, а остальные – хвойные; ель, потому что там зима» - объяснение не закончено). В итоговой диагностической работе Катя уже достигла перспективного уровня сформированности данного УУД. Она правильно распределила фигуры на объёмные и плоские, с углами и без углов, а также нашла два основания для классификации слов (слова оканчиваются на глухой согласный - слова оканчиваются на звонкий согласный; слова начинаются на «К»- слова начинаются на «Ш»).

Однако овладение УУД не всегда происходит так гладко, и дети переходят с более низкого уровня на более высокий. Возможна и длительная «задержка» на одном уровне и даже движение назад. Важно, чтобы учитель это вовремя увидел и оказал ребенку индивидуальную помощь. Приведём нетипичный пример овладения умением классифицировать объекты. У Арины Ц. в начале первого класса был диагностирован опорный уровень, так как она нашла только одно основание для классификации (буквы/цифры). В конце первого класса ученица показала низкий уровень. Она нашла лишний предмет, как и в начале года, но не сумела сформулировать объяснение своего выбора. А к концу второго класса благодаря постоянному вниманию учителя к возникшей у ученицы проблеме, девочка овладела этим умением и показала перспективный уровень, справившись даже с классификацией слов («слова из 3 букв - слова из 13 букв; слова с «Ь»- слова без «Ь»).

Таким образом, диагностика дает учителю возможность вовремя определить причину затруднений ученика, прогнозировать путь развития ребенка, вовремя оказывать ему необходимую поддержку.

Диагностические работы, проведённые с сентября 2013 года по октябрь 2015 года в 1-х, 2-х классах, позволили определить уровень овладения такими познавательными УУД, как:

- анализ графического объекта;
- выполнение задания по образцу;
- использование условных обозначений, внесение их в графу таблицы;
- сравнение и самостоятельное выделение оснований для классификации объектов по отличительным признакам;
- классификация объектов по предложенному основанию;
- классификация объектов по разным основаниям;
- приведение примеров с заданными признаками;
- нахождение нужной (новой, известной) информации в учебном тексте;
- осуществление операций анализа, синтеза, сравнения, классификации;
- умение делать обобщения и выводы;

- понимание информации, представленной в вербальном и невербальном коде;
- использование знаково-символических средств.

### **Динамика овладения коммуникативными универсальными учебными действиями**

Диагностические работы, проведенные в сентябре 2013 (входная в 1 классах), в апреле 2014 (итоговая в 1 классах) и в апреле 2015 (итоговая во 2 классах) позволили определить динамику овладения коммуникативными универсальными учебными действиями.

Важность коммуникативных универсальных учебных действий трудно переоценить, поскольку они обеспечивают возможность жить, учиться, работать в обществе, строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми.

В процессе проведения диагностических работ проверялась сформированность у младших школьников следующих коммуникативных действий:

- построение продуктивного взаимодействия со сверстником (умение вступать в диалог, договариваться и выполнять действия в соответствии с договоренностью),
- управление поведением партнера — контроль, коррекция, оценка его действий;
- умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации.

При анализе диагностических работ выделялось 4 уровня сформированности коммуникативных УУД. Охарактеризуем эти уровни на основании совокупности выполненных заданий.

*Перспективный уровень* – ученик может взаимодействовать с партнером в процессе выполнения задания, договариваться о выборе одного из двух заданий, о способе и деталях его выполнения, соблюдать эту договоренность в процессе выполнения задания, при необходимости или выполнять задание по очереди, может обмениваться инструментами, работами, если это необходимо для совместного выполнения задания. В учебной коммуникативной ситуации учитывает особенности адресата речи, предоставляет своему партнеру возможность выбора, обосновывает свою позицию особенностями адресата речи.

*Повышенный уровень* ученик может взаимодействовать с партнером в процессе выполнения задания, договариваться о выборе одного из двух заданий, о способе его выполнения, но не всегда соблюдает эту договоренность в процессе выполнения задания: работы партнеров различаются в деталях, из-за недостаточной согласованности действий. Ученик не всегда готов обмениваться инструментами, работами, если это необходимо для совместного выполнения задания. В учебной

коммуникативной ситуации учитывает особенности адресата речи, но не предоставляет своему партнеру возможность выбора, обосновывает свою позицию особенностями адресата речи.

*Опорный уровень* ученик не всегда взаимодействует с партнером в процессе выполнения задания, договорившись о выборе одного из двух заданий и способе действий, он не соблюдает эту договоренность, в результате чего выполненные работы существенно отличаются друг от друга. Ученик не готов к последовательному взаимодействию в совместной работе; в учебной коммуникативной ситуации не всегда учитывает особенности адресата речи, обосновывает свою позицию, исходя из собственных интересов.

*Низкий уровень* ученик не может договориться с партнером, он выбирает задание без согласования или не может договориться о способе и деталях выполнения задания. В учебной коммуникативной ситуации не всегда учитывает особенности адресата речи, не обосновывает свою позицию.

Рассмотрим наиболее типичные ошибки при выполнении заданий на выявление сформированности коммуникативных умений.

Задание входной диагностики 1 класса, предлагавшее детям сложить картинку из двух половинок, выбрать одну из них, договориться, как ее будут раскрашивать, и раскрасить свою часть картинку цветными карандашами, дети выполняли с огромным интересом. Договориться о выборе картинки удалось почти всем первоклассникам. Несколько пар, не сумевших прийти к общему решению и начавших раскрашивать каждый свою картинку, по ходу работы перестроились. Несколько пар раскрасили обе картинки. Но соблюсти договоренность удалось далеко не всем. В части работ не совпадают цвета, которыми раскрашены полоски на одежде героев, рукава, обувь. В большинстве работ не совпадают оттенки – дети выбрали одинаковые цвета, но не догадались обменяться карандашами, и поэтому соблюсти единство оттенков цвета не удалось. Но видно, что дети стараются выполнить задание как можно лучше, корректируют свою работу по ходу ее выполнения. Так, например, передник девушки на одной половинке картинку раскрашен зеленым цветом, а на другой – желтым. Однако поверх желтого ребенок накладывает штрихи голубым карандашом, пытаясь добиться зеленого цвета. Есть рисунки, в которых часть юбки девушки, находящаяся дальше от среза листа, раскрашена розовым карандашом, но потом, очевидно, заметив, что его партнер выбрал фиолетовый цвет, ребенок меняет карандаш, и в месте стыковки рисунка цвета совпадают. Таким образом, налицо желание первоклассников действовать сообща и потенциальная готовность корректировать свою работу для достижения общего результата.

Таким образом, проанализировав результаты диагностических работ по выявлению уровня сформированности коммуникативных УУД на момент прихода ребёнка в школу, можно сделать вывод, что в основном коммуникативные умения у первоклассников сформированы: 57%

учащихся имеют повышенный и перспективный уровни. Однако треть учащихся имеют опорный уровень, что указывает на трудности, которые испытывают дети в диалоге с партнером. 13% учащихся испытывают серьезные затруднения в построении продуктивного взаимодействия: не могут работать в паре в силу индивидуальных личностных особенностей – они конфликтовали, спорили, не могли договориться и совершить совместный выбор. У некоторых учащихся из этой группы работа не получилась, поскольку каждый действовал по собственному усмотрению и не соблюдал условия, предложенные в задании.

Задание итоговой диагностики в первом классе было сложнее. Детям надо было сначала прочитать инструкцию и догадаться, что надо сделать, чтобы правильно выполнить задание, не нарушая правил его выполнения. В инструкции оговаривалось, что надо выполнить рисунки по образцу, изображая прямоугольники только синим фломастером, а овалы только красным, и при этом не обмениваться фломастерами. Следовательно, надо было догадаться, что обменяться нужно работами. Кроме того, задание предполагало, что дети письменно фиксируют найденные решения и письменно дают оценку совместной работе.

В целом анализ результатов позволяет утверждать, что коммуникативные способности первоклассников на конец первого года обучения развиты удовлетворительно. 59% учащихся имеют достаточно высокие навыки владения коммуникативными УУД. Типичные ошибки связаны с тем, что дети не поняли инструкцию и действовали по аналогии с заданием входной диагностики: они не создавали свой рисунок, а раскрашивали образец. При этом видны следы исправлений – поверх синего цвета овалы раскрашены красным, а прямоугольники поверх красного – синим. Самостоятельные рисунки в этой группе детей часто выполнялись простым карандашом – дети намечали контуры машины и бабочки, но фломастеры не использовали вовсе. Раскрашивание так увлекло эту группу первоклассников, что дети просто пропустили задания, связанные с фиксацией найденного решения и с оценкой работы.

Оценка совместной работы оказалась более трудной, чем оценка своей и чужой каллиграфической записи, которую первоклассники выполняли в ходе этой же серии диагностических работ. Часть учеников оценили только свой рисунок, оставив пустыми строки таблицы, отражающие оценку рисунка своего партнера – т.е. не восприняли работу как совместную.

Проведение итоговой диагностической работы в 1 классе показало, что необходимо самое серьезное внимание уделить такому коммуникативному учению, как умение воспринимать письменную речь – понимать задание, инструкцию. Ведь и при выполнении других диагностических заданий ошибки детей часто бывают связаны не с тем, что они не могут выполнить какое-то учебное действие, а с тем, что они не привыкли самостоятельно воспринимать и понимать задание, изложенное в письменной форме. Учитель на уроке, как правило, объясняет

сам, что именно надо сделать, контролирует пошагово выполнение заданий. Диагностика показала, что задача формирования универсальных учебных действий требует предоставления ученику на уроке возможности самостоятельно читать задание, анализировать, что именно следует сделать, чтобы добиться результата. На первых порах это приводит к потере времени на уроке, но оборачивается существенным выигрышем в эффективности работы в дальнейшем. Важно, чтобы учителя осознали, что, давая ребенку возможность самостоятельно читать и выполнять задание учебника, формируют важное коммуникативное умение.

Итоговая диагностика второго класса не предполагала работу в парах. Дети ставились в условную ситуацию общения с воображаемым собеседником. Им предлагалось порекомендовать разным людям добраться до нужного им места маршрутом, наиболее подходящим этому человеку. Проверялась способность второклассников ориентироваться на Другого, на адресата речи. Задание вызвало живой интерес детей, но правильно выполнить его смогли не все.

В качестве удачного выполнения задания можно привести следующий ответ: «Я посоветую человеку с палочкой идти через парк, потому что я была в парке и видела людей с палочкой». Очевидно, что при выполнении задания ученик опирается на свой жизненный опыт.

Типичные ошибки второклассников связаны с неумением учитывать особенности адресата, эгоцентричным восприятием ситуации, при котором маршрут выбирается, исходя из собственных предпочтений. Так, например, чтобы добраться до торгового центра пожилому человеку с палочкой дети рекомендуют прогуляться через парк (а не проехать 2 остановки на автобусе), потому что «это быстро и удобно», «можно погулять», «в парке много интересного».

Есть группа детей, давших странное, непонятное другим обоснование своего выбора, не вытекающее из заданной ситуации: «Я рекомендую маме с коляской маршрут №1 (через парк), потому что там есть кнопка «Помощь», «Пусть школьники идут через парк, чтобы посмотреть дворцы», «студенту – маршрут № 2, это может пригодиться для будущего».

Обоснование выбора маршрута дали не все дети. Несколько учеников вместо обоснования выбора переписали из текста задания последовательность движения по каждому маршруту, т.е. представили себе ситуацию и подробно объяснили, как пройти или проехать, но не смогли отстраниться, проанализировать эту ситуацию, обосновать свой выбор, хотя сам выбор сделан с учетом особенностей адресата речи.

В то же время есть группа детей (12%), которую мы отнесли к перспективному уровню. Эти дети смогли не только выбрать маршрут с учетом особенностей адресата, но и указать два возможных варианта решения задачи и дать обоснование своего ответа.

Например:

- Маме с коляской я порекомендую маршрут № 1 (пройти напрямик через парк), потому что свежий воздух полезен ребенку и потому что ей будет трудно ехать на автобусе - маршрут № 2. Но можно и № 3 по улице с коляской тоже можно идти.

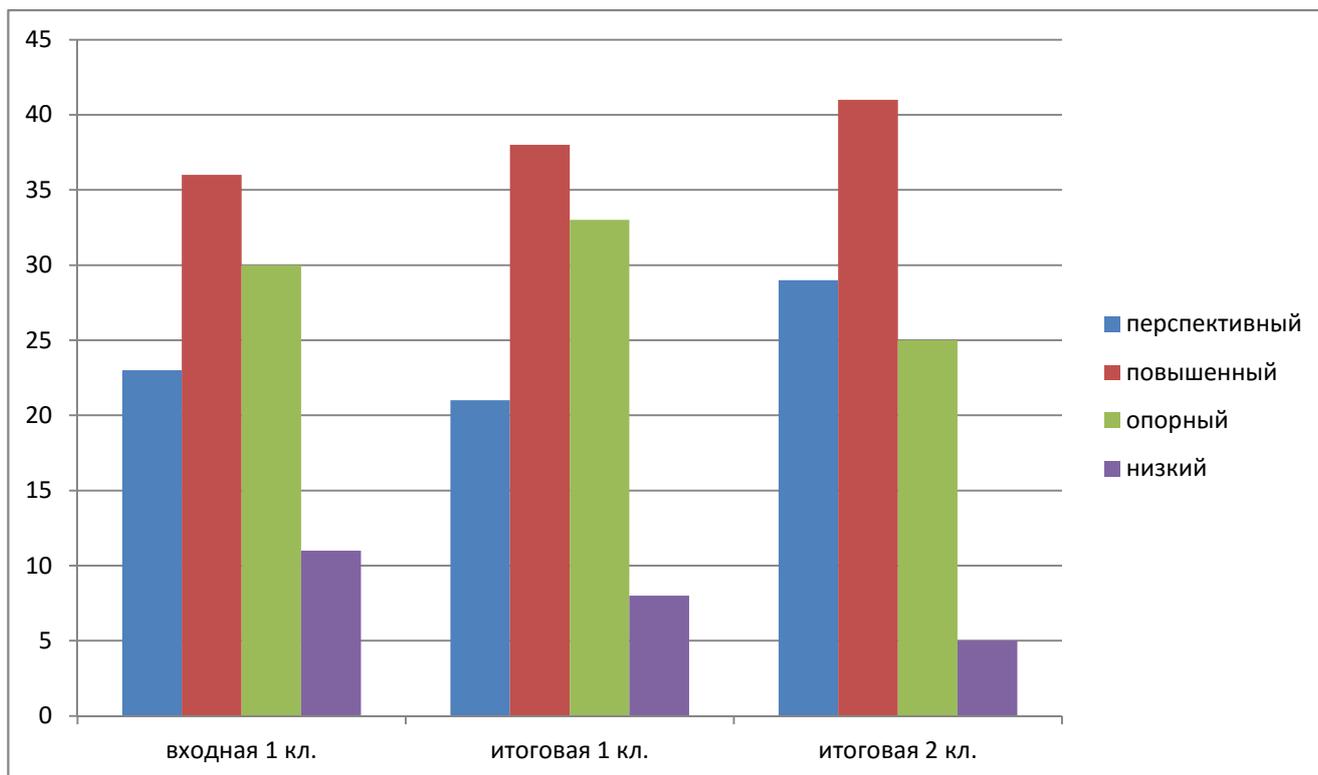


Рис. 3. Динамика овладения коммуникативными УУД

На диаграмме (рис. 3.) представлена динамика овладения коммуникативными универсальными учебными действиями. Как видно из диаграммы (рис. 4), при формировании коммуникативных УУД наблюдается положительная динамика от момента поступления в школу к моменту окончания 2 класса. Наиболее успешно учащиеся овладевают умением открыто вступать в диалог, договариваться и выполнять действия в соответствии с договоренностью.

Самым трудным для освоения оказалось умение с достаточной полнотой и точностью выразить свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации.

Таким образом, анализ диагностических работ учащихся 1-2 классов показал, что формированию коммуникативных универсальных учебных действий уделяется недостаточное внимание. Очевидно, необходимо более активно использовать не только учебные, но и реальные жизненные ситуации, в которых оказываются дети, чтобы акцентировать их внимание на том, как важно учитывать интересы Другого: уметь объяснить свою мнение, прислушаться к мнению партнера, действовать сообща.

## Динамика овладения метапонятиями

Диагностические работы, проведенные в сентябре 2013 года, апреле 2014года, апреле 2015 года позволили определить уровень практического владения младшими школьниками метапонятиями. Напомним, что метапонятия – это такие понятия, которые «используются в разных предметных (научных) областях, обозначаются одним термином, имеют хотя бы один общий признак и могут обладать различными частными существенными признаками в зависимости от предметной (научной) области»<sup>1</sup>.

В ходе анализа диагностических работ выделялось 4 уровня овладения метапонятиями. Охарактеризуем эти уровни на основании совокупности выполненных заданий.

*Перспективный уровень* – ребенок воспринимает знакомые ему условные обозначения буквы, цифры как знаки; верно соотносит знак и его значение; может подвести изображение разных знаков под общее понятие «знак», или использовать близкое выражение «условные обозначения»; видит омонимичность знакомого знака, регулярно употребляемого в учебной деятельности на разных уроках, подбирает для заданного значения адекватный знак, понятный Другому.

*Повышенный уровень* – ребенок воспринимает знакомые ему условные обозначения буквы, цифры как знаки, но относит к знаку и реальное изображение предмета, при соотнесении знака и его значения, расширяет значение знака, соотнося его с несколькими похожими предметами; может подвести изображение разных знаков под общее понятие, но использует вместо слова «знак» выражения «карточки с условными обозначениями», «правила», называет один урок, на котором используется хорошо знакомый знак и определяет функцию знака, может обозначить предложенные значения разными индивидуально подобранными знаками, в которых определяется заданное значение, видит омонимичность знакомого знака, регулярно употребляемого в учебной деятельности на разных уроках.

*Опорный уровень* – ребенок воспринимает хотя бы одно знакомое ему условное обозначение как знак; и может соотнести хотя бы один знакомый знак и его значение; пытается подвести изображение разных знаков под общее понятие, называя знаки «рисунки», «действия», называет один урок, на котором используется хорошо знакомый знак, но функцию знака не определяет, для обозначения предложенного значения придумывает индивидуальные знаки, в которых с трудом просматривается заданное значение, омонимичность знаков ребенок не понимает и не использует.

---

<sup>1</sup> Воюшина М.П. Пропедевтика формирования метапонятий в процессе изучения предметов эстетического цикла в начальной школе//Гуманизация образовательной среды изменяющейся школы (средствами интеграции предметных методик обучения: Сб. науч. статей.– СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2005. С.46

*Низкий уровень:* ребенок не различает знаки и объекты реального мира, не называет урок, на котором используется хорошо знакомый знак, не может определить функцию знака, для обозначения предложенного значения придумывает индивидуальные знаки, в которых не просматривается заданное значение.

В соответствии с планом работы школ-лабораторий входная диагностическая работа была проведена в период с 09.09 по 14.09.2013 г. в 1-х классах школ-лабораторий. Цель диагностического задания – выявить представления ребенка о **метапонятии** «знак», проявляющееся: в умении отличать знак от объектов реального мира; в умении соотносить знак и объект (предмет), который он обозначает.

На момент прихода в школу дети практически не только постоянно встречаются с самыми разнообразными знаками, знают значение многих из них и умеют использовать в жизненных ситуациях информацию, которую несет конкретный знак. Так, большинству современных дошкольников хорошо знакомы дорожные знаки, они пользуются различными иконками в современных гаджетах, знают буквы и цифры, пользуются при общении жестами, подавая тот или иной знак и т.п. Но это вовсе не означает, что дети владеют понятием «знак», могут пользоваться знаками осознанно в учебной ситуации. Задание входной диагностики преследовало цель выявить, соотносят ли первоклассники знак и его значение. Детям предлагалось обвести картинку, на которой изображен какой-либо знак и соединить линией знак и предмет, который он обозначает.

Проще всего детям оказалось найти дорожный знак – с этим заданием справились, практически все дети, обведя знак «Пешеходный переход». Вторым по «узнаваемости» стал знак, обозначающий спортивную игру «Футбол». Лишь немногие первоклассники обвели в кружок букву «А», т.е. восприняли букву как знак, единицы выделили как знак смайлик. Еще труднее оказалось определить значение знака. Типичные ошибки: знак пешеходного перехода дети соединяли с изображением бегущего по полю ребенка, а букву «А» с фотографией грустной девочки. Проще оказалось найти связь между знаком «Футбол» и изображением бегущего футболиста с мячом. Хотя и в этом случае наблюдалось расширительное толкование знака: кроме фигуры футболиста, выделялось изображение мяча, причем, не футбольного, а детского.

Итоговая диагностическая работа проводилась в апреле 2014 года. В конце первого класса задание несколько усложнялось. Первоклассники должны были самостоятельно установить соответствие между знаком и его значением. Детям предлагалось найти пары и соединить их, при этом само слово «знак» не употреблялось в задании. Дети должны были назвать одним словом объекты, изображенные в первом столбике, и это должно было быть слово «знак». В работах первоклассников, сделавших попытку подвести под понятие представленные на картинках знаки, встречаются следующие варианты: «действия», «правила», «части», «картинки». Правильно

смогли ответить немногие. Установить соответствие знака и его значения оказалось легче. Но и в этом случае типичной ошибкой было расширительное толкование знака: знак «Велосипедная дорожка» соединялся одновременно с двумя значениями «Велосипедная дорожка» и «Осторожно, велосипед».

Омонимичность знака «-» увидеть удалось не всем. Чаще всего дети указывали какое-то одно значение этого знака, причем в своеобразной формулировке: «уменьшительность», «для математики», «для примеров». Наиболее удачная формулировка: «На уроке математики для вычитания». Есть группа детей, увидевших в этом знаке знак переноса слова. Только 10% детей отметили, что знак «-» может использоваться и на уроках математики, и на уроках русского языка.

Задание самому подобрать знак для обозначения наличия чего-либо, действия сложения и одобрения оказалось наиболее простым для детей. Почти все предложили использовать знак «+» в каждом из трех случаев, но были дети, предложившие разные знаки: наличие чего-либо «V», действия сложения «+», одобрение «!». Редко, но встречались предложения явно неадекватных знаков, которые не могут быть прочитаны другими людьми в соответствии с предложенным значением, например: наличие чего-либо «=», «x».

Итоговая диагностическая работа 2 класса, проведенная в апреле 2015 года, проверяла практическое владение учащимися междисциплинарными понятиями «сравнение», «деталь», «композиция». Детям предлагалось сравнить две картинки и найти, что у них общего, чем они отличаются. Задание найти различия – знакомое и любимое детьми еще с дошкольного возраста – не вызвало затруднений. Но правильно найдя различия и обозначив их на картинке, многие не смогли отметить, в чем именно состояли эти различия. Труднее всего оказалось отметить различия в расположении деталей и композиции – зеркальное расположение фигур снежных баб показалось второклассникам одинаковым, соответственно, и различий в композиции они не увидели. Эти результаты соотносимы с результатами выполнения заданий на проверку познавательных УУД: операцию сравнения дети практически выполняют, осознанно определить основания для сравнения затрудняются. Сравнение полученных результатов диагностических работ показало динамику овладения метапонятиями, наглядно представленную на диаграмме (рис. 4).

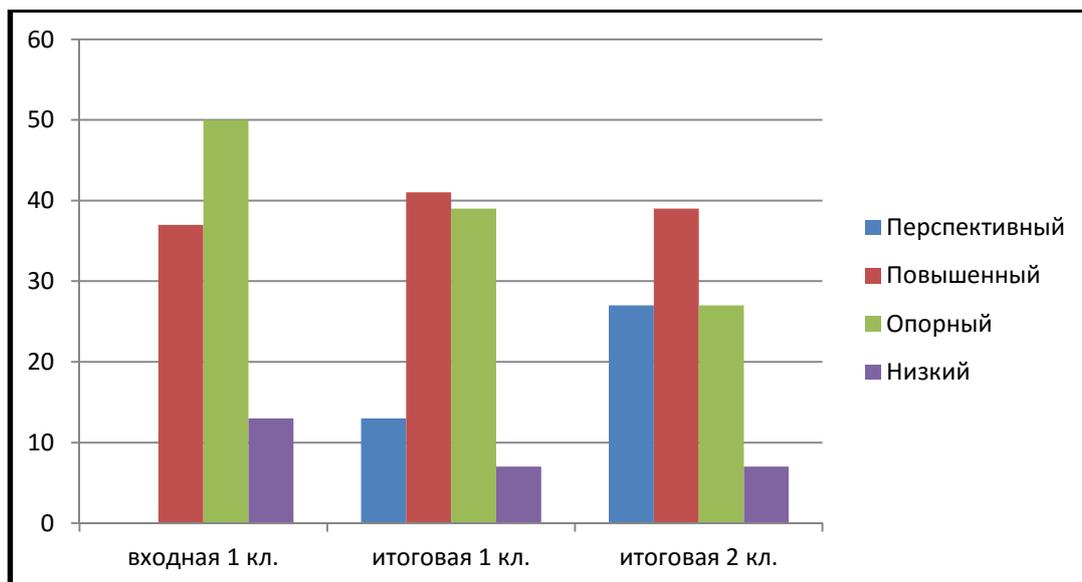


Рис. 4. Динамика практического овладения метапонятиями

Как видно из диаграммы, динамика носит явно прогрессирующий характер. Наибольший рост овладения метапонятиями отмечен в период обучения во втором классе.

Наиболее успешно учащиеся овладевают умением сравнивать объекты по заданным основаниям и умением обозначить знаком предложенное значение.

Отметим, что выполнение многих диагностических заданий на проверку сформированности разных групп УУД требовало использования условных обозначений. Анализ результатов позволяет констатировать, что знакомые условные обозначения, часто встречающиеся в учебной деятельности (например, знак «+» в значении «правильно», знак «-» в значении «неправильно»), второклассники используют, практически, без ошибок. Ошибки связаны не с неверным использованием обозначения, а с неверным ответом на поставленный вопрос. Однако над осознанным владением межпредметными понятиями предстоит еще много работать.

Таким образом, предложенный диагностический аппарат предоставляет следующие возможности:

- организовать активную деятельность на уроке, а именно: «настроить» учебный процесс на индивидуальный уровень готовности каждого ученика и класса в целом;
- систематически отслеживать динамику развития универсальных учебных действий;
- определить уровень развития каждого учащегося, увидеть изменение результатов в положительной или отрицательной динамике;
- реализовать индивидуальный подход к процессу развития каждого обучающегося;
- выработать единую систему требований к классному коллективу и к отдельным учащимся совместно с учителями – предметниками, работающими в данном классе;

- определить, насколько эффективно используется потенциал учебников, заложенные в них средства, способы достижения метапредметных результатов;
- проводить консультации с родителями по вопросу затруднений ребенка в образовательной деятельности, тактики их общения с ребенком; помочь родителям построить благоприятные, доброжелательные отношения с ребенком.