

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. Астафьева»
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Филологический факультет

Кафедра современного русского языка и методики
Направление подготовки: 44.03.01 Педагогическое образование
Направленность (профиль) образовательной программы: Филологическое
образование

Выпускная квалификационная работа
**ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ РЕГУЛЯТИВНЫХ УУД ПРИ ОБУЧЕНИИ
МОРФОЛОГИИ В 7 КЛАССЕ**

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Зав. кафедрой

Доцент, доктор филологических наук

Осетрова Е. В.

25.05.2026_____

(дата, подпись)

Руководитель

Доцент, кандидат педагогических наук

Лукьянова О. В.

(дата, подпись)

Дата защиты

23.06.2026_____

Обучающийся

Топал Маргарита Александровна

(подпись)

Оценка _____

(прописью)

Красноярск
2026

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ РЕГУЛЯТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ МОРФОЛОГИИ В 7 КЛАССЕ	6
1.1. Сущность и структура регулятивных универсальных учебных действий в контексте ФГОС ООО	6
1.2. Потенциал раздела «Морфология» в 7 классе для формирования регулятивных УУД (на примере УМК Т. А. Ладыженской и др.).....	10
1.3. Приемы формирования регулятивных УУД на уроках русского языка (морфологии)	14
ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ РЕГУЛЯТИВНЫХ УУД ПРИ ОБУЧЕНИИ МОРФОЛОГИИ В 7 КЛАССЕ.....	19
2.1. Диагностика исходного уровня сформированности регулятивных УУД у учащихся 7 класса	19
2.2. Реализация комплекса приемов формирования регулятивных УУД при обучении морфологии.....	31
2.3. Анализ результатов экспериментальной работы	39
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	48
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	50
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	55

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Современная система образования в Российской Федерации переживает этап существенной трансформации, ключевым вектором которой является переход от простой трансляции знаний к формированию у обучающихся способности самостоятельно учиться. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (ФГОС ООО) закрепляет в качестве приоритетных метапредметные результаты, среди которых особое место занимают регулятивные универсальные учебные действия (УУД). Именно они выступают тем «организационным каркасом», который обеспечивает способность школьника ставить цели, планировать свою деятельность, контролировать и оценивать результаты, то есть управлять процессом учения. Однако, как показывает массовая школьная практика, уровень сформированности регулятивных УУД у большинства учащихся основной школы остаётся недостаточным. В связи с этим актуальность исследования определяется необходимостью поиска эффективных методических средств формирования данных действий.

Особую остроту эта проблема приобретает в 7 классе. В контексте данного исследования особый интерес представляет 7 класс. Этот возрастной этап (12–13 лет) характеризуется как сенситивный период для развития рефлексии и теоретического мышления, однако именно здесь часто наблюдаются трудности самоорганизации, вызванные возрастными кризисными явлениями. Предмет «Русский язык», а в особенности раздел «Морфология», предоставляет уникальные дидактические возможности для коррекции этих трудностей. Изучение в 7 классе таких сложных грамматических тем, как причастие, деепричастие, наречие, служебные части речи, требует от ученика не просто механического запоминания правил, а освоения четких алгоритмов, развития произвольности внимания и способности к самооценке. Таким образом, возникает **противоречие** между объективным потенциалом раздела «Морфология» для формирования регулятивных УУД и недостаточной разработанностью системы соответствующих

приёмов в практике преподавания. Выявленное противоречие определяет проблему исследования и подтверждает актуальность выбранной темы.

Проблема исследования: каковы эффективные приемы формирования регулятивных универсальных учебных действий у семиклассников при обучении морфологии?

Объект исследования – процесс обучения морфологии в 7 классе общеобразовательной школы.

Предмет исследования – приемы формирования регулятивных универсальных учебных действий у учащихся 7 класса на уроках русского языка (морфологии).

Цель исследования – теоретически обосновать, разработать и экспериментально проверить эффективность комплекса приемов, направленных на формирование регулятивных УУД у учащихся 7 класса при изучении морфологии.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие **задачи**:

1. На основе анализа психолого-педагогической и методической литературы раскрыть сущность и структуру регулятивных универсальных учебных действий в контексте требований ФГОС ООО.

2. Охарактеризовать потенциал раздела «Морфология» в 7 классе (на примере УМК Т.А. Ладыженской и др.) для целенаправленного формирования регулятивных УУД.

3. Систематизировать методические приемы формирования регулятивных УУД (целеполагания, планирования, контроля, оценки, коррекции) применительно к урокам морфологии.

4. Провести диагностику исходного уровня сформированности регулятивных УУД у учащихся 7 класса.

5. Разработать и апробировать в ходе опытно-экспериментальной работы комплекс приемов формирования регулятивных УУД при обучении морфологии, проанализировать результаты внедрения.

Методологическую основу исследования составили деятельностный подход (А.Г. Асмолов, Л.С. Выготский), теоретические положения о структуре

универсальных учебных действий, а также концепции формирования метапредметных результатов обучения русскому языку, представленные в работах Т.А. Ладыженской, Г.А. Богдановой, С.И. Львовой.

Для решения поставленных задач использовались следующие **методы исследования**:

– *теоретические*: анализ нормативных документов (ФГОС ООО), психолого-педагогической и учебно-методической литературы по проблеме исследования; систематизация и обобщение педагогического опыта;

– *эмпирические*: педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий и контрольный этапы);

– *методы обработки данных*: качественный и количественный анализ результатов экспериментальной работы.

Опытно-экспериментальная база исследования: МБОУ Тесинская СОШ №10 имени Героя Советского Союза П.И. Колмакова. В исследовании приняли участие учащиеся 7-го класса в количестве 25 человек.

Практическая значимость исследования заключается в разработке и апробации комплекса приемов формирования регулятивных УУД (целеполагание, планирование, пооперационный контроль, рефлексия, взаимоконтроль), который может быть использован учителями русского языка в практической деятельности при работе с УМК под ред. Т.А. Ладыженской по русскому языку в 7 классе.

Структура выпускной квалификационной работы обусловлена логикой исследования и состоит из введения, двух глав (теоретической и практической), заключения, списка использованных источников (включающего 31 наименование) и приложений.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ РЕГУЛЯТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ МОРФОЛОГИИ В 7 КЛАССЕ

1.1. Сущность и структура регулятивных универсальных учебных действий в контексте ФГОС ООО

Введение и реализация Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (ФГОС ООО) ознаменовали собой принципиальный сдвиг в целеполагании отечественного образования: от парадигмы «знаниевой», ориентированной на трансляцию и воспроизведение готовой информации, к парадигме системно-деятельностной, ставящей во главу угла развитие личности обучающегося на основе освоения универсальных способов деятельности [29, 3]. В этом контексте ключевым понятием становится «универсальное учебное действие» (УУД), которое трактуется как совокупность способов действия учащегося, обеспечивающих его способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса [3, с. 5]. Иными словами, УУД – это не просто набор навыков, а инвариантная основа образовательной компетенции ученика, позволяющая ему успешно учиться на любом предметном материале и на протяжении всей жизни [6, 10].

Согласно концепции, разработанной под руководством А.Г. Асмолова, в структуре универсальных учебных действий выделяются четыре основных блока: личностный, регулятивный, познавательный и коммуникативный [3]. Каждый из этих блоков решает специфические задачи, но именно регулятивные УУД, по мнению многих исследователей, выполняют системообразующую функцию, выступая в роли «организационного каркаса» всей учебной деятельности [2, 22]. Они обеспечивают учащемуся возможность управлять своей активностью: осознавать границы своего знания и незнания, ставить цели, планировать последовательность действий, контролировать процесс выполнения и оценивать полученный результат [4, 26]. Без сформированности регулятивных механизмов

даже высокий уровень познавательных способностей может оказаться нереализованным, поскольку ученик оказывается не в состоянии организовать себя для решения поставленной задачи.

ФГОС ООО четко определяет, что регулятивные универсальные учебные действия должны отражать способность обучающегося строить учебно-познавательную деятельность, учитывая все ее компоненты (цель, мотив, прогноз, средства, контроль, оценка) [29]. В нормативных документах и психолого-педагогической литературе принято выделять следующие структурные компоненты регулятивных УУД, которые осваиваются учащимися в основной школе:

1. Целеполагание как постановка учебной задачи на основе соотнесения того, что уже известно и усвоено учащимся, и того, что еще неизвестно [3]. Для семиклассника это выражается в умении понять и принять учебную задачу, сформулированную учителем, а на более высоком уровне – самостоятельно вывести ее из проблемной ситуации. Например, при изучении темы «Деепричастие» ученик должен не просто услышать название темы, а осознать дефицит своих знаний для объяснения грамматических особенностей слов, обозначающих добавочное действие, и сформулировать цель: выяснить, что такое деепричастие, каковы его признаки и роль в предложении [18].

2. Планирование – определение последовательности промежуточных целей с учетом конечного результата; составление плана и последовательности действий [3, 13]. В 7 классе планирование проявляется в умении составлять алгоритм выполнения учебного задания, будь то морфологический разбор причастия, написание сочинения-рассуждения или подготовка к контрольной работе. Ученик должен научиться выстраивать логическую цепочку: от анализа условия задачи через выбор способов решения к реализации намеченного плана [11].

3. Прогнозирование – предвосхищение результата и уровня усвоения знаний, его временных характеристик [3]. Это умение «заглядывать вперед», оценивая вероятность успеха. На уроках русского языка оно проявляется в

способности учащегося предположить, какие именно орфограммы или пунктограммы встретятся в предстоящем диктанте, насколько сложным для него будет то или иное упражнение, сколько времени потребуется на его выполнение [27].

4. Контроль в форме сличения способа действия и его результата с заданным эталоном с целью обнаружения отклонений и отличий от эталона [3]. Контроль может быть внешним (со стороны учителя или одноклассников) и, что гораздо важнее, внутренним (самоконтроль). В 7 классе, где изучаются сложные правила с большим количеством исключений (например, правописание суффиксов причастий, н и nn в разных частях речи), умение сверять свое письмо с образцом или правилом становится критически важным для грамотности [20].

5. Коррекция – внесение необходимых дополнений и корректив в план и способ действия в случае расхождения эталона, реального действия и его результата [3, 26]. Это умение не просто увидеть ошибку, но и исправить ее, понять ее причину и скорректировать свои дальнейшие действия, чтобы избежать ее повторения. В подростковом возрасте, когда самооценка часто бывает неустойчивой, способность к адекватной коррекции является показателем зрелости регулятивной сферы [10].

6. Оценка – выделение и осознание учащимся того, что уже усвоено и что еще подлежит усвоению, осознание качества и уровня усвоения [3, 30]. Это, пожалуй, самый сложный компонент, требующий от ученика рефлексивного выхода за пределы собственной деятельности. Итогом оценки является ответ на вопросы: «Справился ли я с задачей?», «Достиг ли я поставленной цели?», «Что получилось хорошо, а что требует доработки?» [9].

7. Саморегуляция как способность к мобилизации сил и энергии, к волевому усилию (к выбору в ситуации мотивационного конфликта) и к преодолению препятствий [3, 22]. В контексте 7 класса это проявляется в умении сосредоточиться на выполнении сложного грамматического задания, не отвлекаться, доводить начатое дело до конца, преодолевать чувство усталости или фрустрации при столкновении с трудным материалом [7].

Важно подчеркнуть, что все перечисленные компоненты регулятивных УУД находятся в тесной взаимосвязи и формируются не линейно, а комплексно. При этом возрастные особенности учащихся 7 класса (12-13 лет) создают как благоприятные предпосылки, так и определенные трудности для этого процесса [10]. Подростковый возраст характеризуется развитием теоретического рефлексивного мышления, появлением способности к длительной концентрации внимания на абстрактном материале, что необходимо для анализа грамматических категорий. В то же время в этом возрасте наблюдается неустойчивость самооценки, склонность к перепадам настроения, что может негативно сказываться на волевой саморегуляции. Кроме того, ведущей деятельностью для подростка становится интимно-личностное общение, что нередко снижает интерес к собственно учебной деятельности, если она не имеет для него личностного смысла [7]. Следовательно, формирование регулятивных УУД в 7 классе должно строиться с учетом этих особенностей: через создание ситуаций, требующих проявления самостоятельности, через организацию совместной деятельности, где планирование и контроль приобретают социальный контекст, и через связь изучаемого материала с жизненным опытом учащихся [10, 22].

В контексте обучения русскому языку, и, в частности, морфологии, формирование регулятивных УУД приобретает особую специфику. Русский язык как учебный предмет обладает огромным потенциалом для развития самоорганизации, поскольку он требует постоянной работы по применению правил, алгоритмов анализа и синтеза языковых единиц [8, 18]. Изучение морфологии в 7 классе, как уже отмечалось, связано с освоением сложнейших грамматических тем, что объективно требует от ученика высокого уровня произвольности, умения удерживать цель, планировать поэтапный анализ слова, контролировать правильность применения орфографических и грамматических норм [1, 5]. Таким образом, именно на материале морфологии создаются наиболее благоприятные условия для перехода регулятивных умений из внешнего (развернутого) плана во внутренний (свернутый) план – в умственные действия и операции [13].

Подводя итог, можно констатировать, что регулятивные УУД представляют собой сложное, многокомпонентное образование, обеспечивающее организацию учебной деятельности на всех ее этапах. В контексте ФГОС ООО их формирование является обязательным результатом освоения основной образовательной программы. Для учащихся 7 класса, стоящих на пороге активного самоопределения, овладение этими действиями становится не просто академической задачей, а условием развития субъектности, способности быть автором собственной деятельности и жизни [29, 3, 22]. Эффективность этого процесса во многом зависит от того, насколько полно будет использован предметный потенциал курса русского языка, и, в частности, раздела «Морфология».

1.2. Потенциал раздела «Морфология» в 7 классе для формирования регулятивных УУД (на примере УМК под редакцией Т. А. Ладыженской и др.)

Раздел «Морфология» занимает центральное место в школьном курсе русского языка, поскольку именно здесь закладывается понимание системных связей языка, формируется грамматический строй речи и отрабатываются важнейшие орфографические навыки [16, 28]. Для учащихся 7 класса изучение морфологии сопряжено с качественным скачком в сложности материала: если в 5-6 классах школьники осваивали самостоятельные части речи, имеющие ярко выраженное лексическое значение и относительно простые грамматические категории (имя существительное, имя прилагательное, глагол), то в 7 классе предметом изучения становятся особые формы глагола (причастие и деепричастие), наречие, слова категории состояния, а также служебные части речи (предлог, союз, частица) и междометия [14, 15]. Этот содержательный переход создает уникальные дидактические условия для целенаправленного формирования регулятивных универсальных учебных действий, поскольку сам языковой материал требует от ученика высокой степени самоорганизации, алгоритмичности

мышления и рефлексивного контроля [8, 18]. В данном параграфе мы рассмотрим потенциал раздела «Морфология» в 7 классе для формирования регулятивных УУД на примере наиболее распространенного в российской школе УМК под редакцией Т.А. Ладыженской, М.Т. Баранова, Л.А. Тростенцовой и др., который в полной мере реализует требования ФГОС ООО и федеральной рабочей программы [14, 15, 28].

Прежде всего, следует отметить, что структура учебника для 7 класса (в двух частях) сама по себе способствует формированию таких регулятивных действий, как планирование и прогнозирование. Учебник построен по линейно-ступенчатому принципу: материал разбит на крупные тематические блоки, каждый из которых имеет четкую внутреннюю логику [14, 15]. Например, изучение причастия начинается с его общего понятия, затем последовательно рассматриваются признаки прилагательного и глагола у причастия, действительные и страдательные причастия, время причастий, их склонение, правописание суффиксов и окончаний, а завершается блок обобщением и повторением. Такая структура позволяет учителю уже на вводном уроке организовать с учащимися работу по составлению перспективного плана изучения темы, а сам ученик получает возможность видеть «маршрут» своего движения по теме, прогнозировать, с какими трудностями он может столкнуться на разных этапах [2, 13]. Рубрики учебника, такие как «Вспомните», «Материалы для самостоятельных наблюдений», «Сравните», «Сделайте вывод», «Запомните», выступают в роли ориентировочной основы действий, направляя познавательную активность школьника и приучая его к определенной логике мыслительных операций [14, 15].

Специфика морфологического материала в 7 классе такова, что его усвоение невозможно без овладения четкими алгоритмами анализа, что является мощнейшим фактором развития целеполагания и планирования. Возьмем, к примеру, тему «Причастие». Чтобы отличить причастие от прилагательного (например, «висячий замок» – «висящий на стене замок»), ученик должен не просто запомнить формальные признаки, но и освоить алгоритм действий: 1) найти слово, от которого образована форма; 2) определить, обозначает ли оно признак по действию; 3) проверить наличие зависимых слов; 4) попытаться заменить

конструкцией «который + глагол» [1, 5]. Каждый шаг этого алгоритма требует осознанного целеполагания на микроуровне (что я сейчас делаю и зачем?) и укладывается в общий план морфологического разбора. Аналогичная ситуация складывается при изучении темы «Различение наречий и омонимичных частей речи» (например, «утром» как наречие и «утром» как существительное в творительном падеже). Учебник под редакцией Т.А. Ладыженской предлагает систему упражнений, построенных на сравнении и сопоставлении, что заставляет ученика каждый раз выстраивать план анализа: задать вопрос, определить синтаксическую роль, попытаться изменить слово [15, 17]. Таким образом, морфологический анализ в 7 классе превращается в развернутую регулятивную деятельность.

Огромным потенциалом для формирования контроля и коррекции обладает система упражнений, представленная в УМК. Учебник содержит упражнения разного уровня сложности: от простого списывания с подчеркиванием грамматических форм до творческих заданий и заданий повышенной трудности, отмеченных звездочкой [14, 15]. Такая дифференциация позволяет использовать приемы прогностической самооценки: ученик может самостоятельно выбрать уровень сложности, оценив свои силы, а после выполнения – сверить результат с образцом (ключом), который предоставляется учителем или содержится в специальных пособиях [20, 27]. Особую роль играют упражнения на редактирование текстов, содержащих грамматические и речевые ошибки, связанные с употреблением причастий и деепричастий (например, нарушение видовременной соотнесенности, неправильное образование форм, «отрыв» деепричастного оборота от подлежащего). Выполняя такие задания, ученик выступает в роли контролера и корректора, что напрямую формирует соответствующие регулятивные умения [4, 26]. Кроме того, в УМК предусмотрены систематические рубрики повторения («Проверяем себя», «Повторим орфографию»), которые возвращают учащихся к ранее изученному материалу, требуя актуализации старых знаний и их коррекции в свете новых [5, 14].

Развитию оценочных действий и рефлексии способствует наличие в УМК четких критериев оценки устных ответов и письменных работ, а также памяток для проведения различных видов разбора (морфологического, морфемного, синтаксического) [14, 15, 25]. Эти памятки служат для ученика эталоном, с которым он может сличать свой ответ. Особое значение имеют диагностические работы, разработанные к данному УМК (например, пособие Н.Н. Соловьевой), которые позволяют ученику не только проверить свои знания, но и выявить пробелы, осознать, какие темы усвоены недостаточно, и наметить пути их ликвидации [25]. Современное переиздание учебника и методических пособий все чаще включает элементы формирующего оценивания: задания с самооценкой, вопросы для рефлексии в конце каждого параграфа, рекомендации по ведению портфолио [15, 20, 28].

Нельзя обойти вниманием и потенциал текстовой основы УМК. Учебник под редакцией Т.А. Ладыженской содержит богатый текстовый материал: отрывки из художественных произведений, научно-популярные тексты, тексты публицистического стиля. Работа с текстом на уроке морфологии (например, найти в тексте все наречия и объяснить их роль, определить функцию союзов в связном высказывании) требует от ученика удержания цели, планирования поисковых действий, контроля за правильностью выполнения и оценки результата – все это компоненты регулятивной деятельности [9, 18]. Более того, создание собственных текстов с использованием изучаемых грамматических форм (например, сочинение-миниатюра по картине с использованием причастий) требует развернутого планирования содержания и языкового оформления, а также последующей самопроверки и редактирования [11, 24].

Таким образом, УМК под редакцией Т.А. Ладыженской обладает значительным, но не автоматически реализуемым потенциалом для формирования регулятивных УУД. Его содержание, структура и методический аппарат создают благоприятные условия для того, чтобы учитель мог систематически включать в уроки морфологии приемы развития целеполагания, планирования, контроля, коррекции и оценки. Однако реализация этого потенциала зависит от

профессиональной компетентности учителя, от того, насколько умело он сможет трансформировать традиционные упражнения в учебные задачи, требующие от ученика активной регулятивной деятельности [8, 27, 31]. Следовательно, при проектировании уроков морфологии в 7 классе необходимо целенаправленно отбирать и конструировать такие приемы работы, которые позволят в полной мере использовать возможности данного УМК для достижения метапредметных результатов, и именно это станет предметом рассмотрения в следующем параграфе [13, 22].

1.3. Приемы формирования регулятивных УУД на уроках русского языка (морфологии)

Формирование регулятивных универсальных учебных действий в основной школе представляет собой одну из приоритетных задач современного образования, закрепленных в Федеральном государственном образовательном стандарте [29]. В отличие от предметных знаний, которые могут устаревать, регулятивные умения (целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль, коррекция и оценка) составляют метапредметную основу, позволяющую школьнику самостоятельно организовывать свою учебную деятельность на любом предметном материале [3, 28]. Особую значимость формирование этих умений приобретает в 7 классе, который является переломным этапом подросткового возраста: у учащихся активно развивается способность к рефлексии, формируется теоретическое мышление, но одновременно могут наблюдаться трудности в самоорганизации и произвольности внимания [10]. Раздел «Морфология» в 7 классе, охватывающий такие сложные грамматические темы, как причастие, деепричастие, наречие, слова категории состояния, служебные части речи, предъявляет высокие требования к аналитическим способностям ученика и предоставляет уникальные возможности для целенаправленного становления всех компонентов регулятивной сферы [8, 14]. Реализация этих возможностей требует от учителя владения широким арсеналом методических приемов, системно встроенных в структуру урока и

ориентированных на поэтапное освоение учащимися способов самоуправления учебной деятельностью.

В основе успешного формирования регулятивных УУД лежит деятельностный подход, согласно которому знание не передается в готовом виде, а добывается самим учеником в процессе решения учебных задач [13]. Применительно к морфологии это означает, что каждый грамматический алгоритм (например, алгоритм определения спряжения причастия или различения союзов и омонимичных сочетаний) должен не просто заучиваться, но и осваиваться как инструмент, с помощью которого ученик учится планировать, контролировать и оценивать свои действия. Рассмотрим группы приемов, соответствующих основным этапам регулятивного цикла, с углубленной детализацией их применения на уроках русского языка в 7 классе.

Приемы формирования целеполагания и планирования. Начальный этап любого урока – это этап мотивации и постановки учебной задачи. Именно здесь закладывается основа для принятия учеником цели деятельности как лично значимой. Классическим приемом является создание проблемной ситуации, которая фиксирует границу между знанием и незнанием. Например, при изучении темы «Правописание не с причастиями» учитель может предложить учащимся вставить пропущенные орфограммы в предложения: «(Не)засеянное поле», «(Не) засеянное, а вспаханное поле», «Поле (не)засеяно». Столкновение с разными написаниями одной и той же морфемы порождает познавательный конфликт [1, 17]. Учащиеся под руководством учителя формулируют вопросы: «Почему в одних случаях не пишется слитно, а в других раздельно? От чего это зависит?», тем самым определяя цель урока – выявить условия выбора написания. Далее происходит переход к планированию: учитель спрашивает: «Что нам нужно сделать, чтобы открыть это правило?» Коллективное обсуждение приводит к составлению плана действий: 1) проанализировать примеры из упражнения; 2) сопоставить их с теоретическим материалом учебника; 3) составить опорную схему-алгоритм; 4) потренироваться в применении алгоритма [2]. Эффективность этого этапа повышается при использовании приема «Работа с моделями», когда ученикам

предлагается восстановить пропущенные звенья в графической схеме правила, что развивает прогностические способности и умение видеть логическую структуру учебного материала [5]. Для развития умения самостоятельно планировать выполнение домашнего задания используется прием «Конструирование домашнего задания»: учащимся предлагается самим выбрать уровень сложности упражнения или составить задание для соседа по парте на основе изученного правила, предварительно продумав его цель и возможные трудности [11].

Приемы формирования контрольно-оценочных действий. Сформированность этих действий является ключевым показателем зрелости регулятивной сферы. В 7 классе, где объем теоретических сведений по морфологии значительно возрастает, а правила часто включают несколько исключений и условий (например, правописание гласных в суффиксах причастий настоящего времени -ущ-/-ющ- и -ащ-/-ящ-), особую роль играет обучение пооперационному (пошаговому) контролю [20]. Учитель, предлагая алгоритм рассуждения, должен требовать его проговаривания на начальных этапах: «Первый шаг – определяю глагол, от которого образовано причастие. Второй шаг – ставлю его в инфинитив. Третий шаг – определяю спряжение. Четвертый шаг – вспоминаю правило выбора суффикса.

Пятый шаг – записываю и проверяю». Такой развернутый контроль постепенно сворачивается во внутренний план. Эффективным средством является использование памяток и алгоритмических предписаний, которые лежат на парте у каждого ученика и служат эталоном для самопроверки [27]. Для формирования прогностической самооценки (оценки своих возможностей до выполнения задания) применяется прием «Задания-ловушки». Например, при изучении темы «Слитное и раздельное написание наречий» учитель намеренно включает в упражнение слова, не подпадающие под общее правило (наречия, образованные от существительных с предлогами, требующие запоминания).

Перед выполнением учащиеся оценивают свои шансы выполнить задание без ошибок по 10-балльной шкале, а после выполнения сравнивают прогноз с реальным результатом, анализируя причины расхождений [12]. Прием

«Взаимоконтроль в парах сменного состава» позволяет не только проверить правильность выполнения упражнения (например, на различение предлогов и омонимичных приставок), но и развивает коммуникативные навыки, а также требует от проверяющего объективной аргументации своей оценки, что является высшей формой контроля [2]. К этой же группе относится прием «Оценочный лист» или «Лист самооценки», который заполняется учеником на каждом этапе урока. В нем фиксируются виды деятельности, критерии оценивания (например, правильность выполнения морфологического разбора, отсутствие орфографических ошибок) и баллы, которые ученик ставит себе сам, а затем (при необходимости) – учитель. Это приучает к систематической рефлексии качества своей работы [20].

Приемы коррекции знаний и умений. Коррекция невозможна без обнаружения ошибки и осознания ее причины. Здесь наиболее действенны приемы, провоцирующие на поиск и исправление чужих или собственных недочетов. Прием «Найди ошибку в тексте», где текст специально насыщен типичными для семиклассников ошибками (например, в написании не с разными частями речи, в суффиксах причастий, в постановке знаков препинания при деепричастных оборотах), может быть реализован как индивидуально, так и в группах [4]. Более сложный вариант – прием «Редактор», когда учащимся предлагается не просто исправить ошибку, но и предложить несколько вариантов правки, объяснив, какой из них предпочтительнее в данном контексте (например, замена причастного оборота синонимичной конструкцией для устранения двусмысленности). Для коррекции устойчивых затруднений используется прием «Работа с карточками-корректорами». Ученик, допустивший ошибки в диктанте или проверочной работе, получает карточку, на которой дан образец правильного выполнения задания и алгоритм рассуждения. Сопоставляя свой способ действия с эталоном, он должен определить, на каком шаге алгоритма произошел сбой, и выполнить аналогичное задание заново, комментируя каждое действие [26]. Прием «Продолжи ответ» развивает умение корректировать неполные или неточные высказывания

одноклассников во время устного опроса, что формирует навык активного слушания и оперативного анализа.

Приемы рефлексии учебной деятельности. Рефлексия в 7 классе должна выходить за рамки простого «понравилось – не понравилось» и затрагивать содержательные и процессуальные аспекты учения. Ведущим приемом остается «Рефлексивный экран», но формулировки должны стимулировать более глубокий анализ: «Какое новое знание я сегодня открыл?», «Какой способ действия я освоил?», «В каком месте алгоритма я чаще всего ошибался и почему?», «Что мне помогло справиться с затруднением?» [30, 10]. Прием «Кластер» (составление графической схемы изученного материала) в конце урока позволяет визуализировать систему понятий и связей между ними, что способствует осознанию структуры знания. Эффективен прием «Синквейн» – написание пятистишия по ключевому понятию темы (например, «Причастие», «Деепричастие»). Он требует от ученика в лаконичной форме выразить суть явления, его признаки и личное отношение, что является мощным катализатором рефлексивных процессов [17]. Для долгосрочной рефлексии и планирования собственного образовательного маршрута используется ведение «Портфолио достижений» по разделу «Морфология» или «Дневника самонаблюдения», куда ученик еженедельно заносит свои успехи и трудности, анализирует динамику, ставит цели на следующую неделю [28]. Этот прием способствует развитию способности к прогнозированию и стратегическому планированию собственного учения.

Таким образом, представленная система приемов, охватывающая все этапы регулятивного цикла, позволяет организовать изучение морфологии в 7 классе как осознанную, управляемую самим учеником деятельность. При этом важно подчеркнуть, что эффективность данных приемов напрямую зависит от их систематичности и методической грамотности учителя, который должен постепенно передавать функции управления от себя к ученику, создавая условия для становления субъектной позиции школьника в образовательном процессе [18, 22, 27].

ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ РЕГУЛЯТИВНЫХ УУД ПРИ ОБУЧЕНИИ МОРФОЛОГИИ В 7 КЛАССЕ

2.1. Диагностика исходного уровня сформированности регулятивных УУД у учащихся 7 класса

Для того чтобы получить объективное представление о том, насколько у семиклассников развиты регулятивные универсальные учебные действия на начальном этапе обучения морфологии, была проведена диагностика, охватившая шесть основных компонентов: целеполагание, планирование, контроль, оценку, коррекцию и волевую саморегуляцию. Исследование проводилось на базе МБОУ Тесинская СОШ №10 имени Героя Советского Союза П.И. Колмакова в 7 классе, где обучается 25 человек. В диагностике использовались как адаптированные варианты известных психолого-педагогических методик, так и специально разработанные задания по морфологии (преимущественно на темы, изученные в 5–6 классах, а также с элементами нового материала из программы 7 класса). Ниже последовательно описываются все шесть диагностических методик, а затем отдельно представляются полученные по ним результаты.

Методика 1. Диагностика умения целеполагания Автор: адаптированный вариант методики А.Г. Асмолова «Выделение границы известного и неизвестного»

Таблица 1 – Характеристика методики диагностики целеполагания

Параметр	Содержание
Автор методики	А.Г. Асмолов (адаптированный вариант для морфологического материала)
Цель	Выявить способность учащегося обнаруживать недостаточность своих знаний при столкновении с новым языковым явлением и на этой основе формулировать учебную задачу.
Диагностический материал	Учащимся предъявляется предложение: <i>«Засеянное поле зеленело под лучами весеннего солнца»</i> . Задание: 1) определи, какой частью речи является слово «засеянное»; 2) докажи свой ответ, опираясь на известные тебе грамматические признаки; 3) если ты не можешь точно определить часть речи, напиши, каких именно знаний тебе не хватает.

Критерии оценки	1) Фиксация невозможности выполнить задание известными способами. 2) Характер поставленного учебного вопроса (конкретный или общий). 3) Самостоятельность формулировки цели.
Уровни сформированности	Высокий: ученик отказывается от прямого ответа, указывает на противоречие между формой слова и известными частями речи, самостоятельно формулирует конкретную учебную цель (например: «Нужно узнать, что это за часть речи, которая сочетает признаки глагола и прилагательного»).
	Средний: ученик понимает, что задание сложное, но цель формулирует в общих чертах («Разобраться с этим словом») либо делает это с помощью наводящих вопросов учителя.
	Низкий: ученик либо ошибочно определяет часть речи (например, называет слово именем прилагательным), не замечая проблемы, либо пишет «не знаю» без попытки анализа.

Методика 2. Диагностика умения планирования. Автор: адаптированная методика Г.В. Бурменской «Составление алгоритма деятельности»

Таблица 2 – Характеристика методики диагностики планирования

Параметр	Содержание
Автор методики	Г.В. Бурменская (адаптированный вариант для морфологического разбора)
Цель	Выявить способность учащегося выстраивать рациональную последовательность действий при выполнении морфологического разбора, а также предвидеть возможные трудности.
Диагностический материал	Учащимся предлагается выполнить морфологический разбор имени прилагательного «весеннего» из того же предложения (задание 1). Предварительно дается инструкция: «Сначала письменно составь план своих действий – перечисли шаги, которые ты будешь делать, в той последовательности, которая кажется тебе правильной. Затем выполни разбор».
Критерии оценки	1) Полнота плана (все необходимые этапы морфологического разбора). 2) Логическая последовательность шагов. 3) Наличие элементов прогнозирования трудностей (например, указание на то, что может вызвать затруднение).
Уровни сформированности	Высокий: план включает все этапы разбора в правильной логике (часть речи – начальная форма – морфологические признаки (постоянные/непостоянные) – синтаксическая

	<p>роль); ученик указывает, на каком шаге возможны ошибки.</p> <p>Средний: план составлен, но либо пропущены некоторые существенные шаги, либо нарушена последовательность.</p> <p>Низкий: план отсутствует либо представляет собой хаотичный перечень действий без логики.</p>
--	---

Методика 3. Диагностика умения контроля. Автор: методика П.Я. Гальперина «Сличение с образцом» (адаптированная)

Таблица 3 – Характеристика методики диагностики контроля

Параметр	Содержание
Автор методики	П.Я. Гальперин (адаптированный вариант для орфографического задания)
Цель	Выявить способность учащегося сличать результат своей деятельности с заданным эталоном и обнаруживать расхождения.
Диагностический материал	Учащимся предлагается выполнить упражнение на правописание безударных окончаний глаголов (тема 6 класса). После выполнения они получают ключ (правильные ответы) и должны проверить свою работу, отметив ошибки. В упражнение включены типичные ловушки (чередования, глаголы-исключения). Инструкция: «Сначала сделай упражнение самостоятельно, затем возьми ключ и проверь себя. Все найденные ошибки подчеркни».
Критерии оценки	1) Количество обнаруженных ошибок по отношению к их реальному наличию. 2) Способ проверки (поэлементный или беглый). 3) Фиксация найденных несоответствий.
Уровни сформированности	Высокий: ученик обнаруживает все (или почти все) допущенные ошибки, использует поэлементное сличение. Средний: ученик находит значительную часть ошибок (около половины и более), но некоторые пропускает; проверка носит выборочный характер. Низкий: ученик находит не более 1–2 ошибок из многих либо не находит ни одной; проверка формальная.

Методика 4. Диагностика умения оценки (прогностической и ретроспективной самооценки). Автор: методика Г.А. Цукерман «Прогностическая самооценка» (адаптированная)

Таблица 4 – Характеристика методики диагностики оценочных действий

Параметр	Содержание
----------	------------

Автор методики	Г.А. Цукерман (адаптированный вариант для орфографического задания)
Цель	Выявить адекватность самооценки учащегося до выполнения задания (прогностическая) и после (ретроспективная), а также умение аргументировать свою оценку.
Диагностический материал	Учащимся предлагается задание на различение предлогов и приставок (тема 6 класса). Перед выполнением они должны оценить по 10-балльной шкале, насколько успешно они справятся («Сколько баллов из 10 ты себе поставишь за это задание, если сделаешь его прямо сейчас?»). После выполнения они оценивают свой реальный результат (по тем же критериям) и сравнивают две оценки.
Критерии оценки	1) Точность прогностической оценки (близость к реальному результату). 2) Адекватность ретроспективной оценки (соответствие объективному качеству выполнения). 3) Способность объяснить расхождение между прогнозом и реальностью.
Уровни сформированности	Высокий: прогностическая оценка близка к реальному результату (расхождение не более 1–2 баллов); ученик может объяснить, почему он ошибся в прогнозе (если ошибся). Средний: расхождение между прогнозом и реальностью составляет 3–4 балла; ученик способен после выполнения более-менее адекватно оценить работу. Низкий: прогноз сильно расходится с реальностью (5 и более баллов); самооценка после выполнения необъективна; ученик не может объяснить, почему поставил себе тот или иной балл.

Методика 5. Диагностика умения коррекции. Автор: адаптированная методика Н.Г. Лускановой «Найди и исправь ошибку»

Таблица 5 – Характеристика методики диагностики коррекции

Параметр	Содержание
Автор методики	Н.Г. Лусканова (адаптированный вариант для орфографического материала)
Цель	Выявить способность учащегося не только обнаруживать ошибку, но и исправлять ее, а также объяснять причину внесенных изменений.
Диагностический материал	Учащимся предъявляется текст с намеренными ошибками по теме «Правописание -тся и -ться в глаголах» (6 класс). Задание: «Найди и исправь ошибки. После каждого

	исправления напиши в скобках, какое правило ты применил».
Критерии оценки	1) Полнота обнаружения ошибок. 2) Правильность исправлений. 3) Наличие комментария к исправлению (осознание правила).
Уровни сформированности	Высокий: ученик находит и правильно исправляет все ошибки, к каждому исправлению дает верное обоснование. Средний: ученик находит большинство ошибок, но некоторые исправляет неверно или не может объяснить, почему сделал именно так. Низкий: ученик находит мало ошибок (менее половины) либо исправляет их наугад, комментарии отсутствуют или неверны.

Методика 6. Диагностика волевой саморегуляции. Автор: методика Н.И. Гуткиной «Узор под диктовку»

Таблица 6 – Характеристика методики диагностики волевой саморегуляции

Параметр	Содержание
Автор методики	Н.И. Гуткина (оригинальная методика для диагностики произвольности)
Цель	Выявить способность учащегося удерживать инструкцию на протяжении длительного времени, действовать по заданному алгоритму, не отвлекаясь, и доводить начатое до конца.
Диагностический материал	Учащимся дается лист в клетку и инструкция: «Я буду диктовать вам последовательность действий. Вы должны строго следовать инструкции, не забегая вперед. Начальная точка – центр листа. Диктовка длится 5 минут, включает 20 шагов (например: 2 клетки вверх, 1 вправо, 3 вниз и т.д.)». В инструкцию встроены отвлекающие моменты (учитель делает паузу, задает риторический вопрос, но продолжать диктовку нужно). После окончания сравнивается полученный узор с образцом.
Критерии оценки	1) Количество ошибок в следовании инструкции (отклонений от заданного направления или количества клеток). 2) Способность продолжать работу после отвлекающего воздействия. 3) Завершенность работы (не бросил ли ученик на середине).
Уровни сформированности	Высокий: не более 1–2 ошибок на 20 шагов; ученик не отвлекается на внешние раздражители, доводит узор до конца. Средний: 3–5 ошибок; после отвлечения может ненадолго сбиться, но затем возвращается к выполнению; работу

	заканчивает. Низкий: 6 и более ошибок либо бросает работу до окончания диктовки.
--	---

После того как все шесть диагностических методик были проведены, полученные данные были обработаны и сведены в таблицы по каждой методике. Ниже последовательно представляются результаты по каждому компоненту регулятивных УУД и дается их качественный анализ.

Результаты диагностики целеполагания (методика А.Г. Асмолова).

Таблица 7 – Распределение учащихся по уровням сформированности целеполагания

Уровень	Количество учащихся (чел.)	Доля от общего числа (%)
Высокий	3	12
Средний	10	40
Низкий	12	48

При выполнении задания на целеполагание почти половина класса (12 человек) продемонстрировала неспособность заметить проблемную зону. Эти учащиеся уверенно назвали слово «засеянное» именем прилагательным, ориентируясь исключительно на вопрос «какое?» и общее значение признака. Они не заметили, что у этого признака есть дополнительный оттенок действия и временная отнесенность, что выводит слово за рамки прилагательного. Такое поверхностное восприятие языкового материала говорит о том, что у этих школьников не сформирована привычка к лингвистическому анализу и рефлексии.

Трое учащихся, отнесенных к низкому уровню, написали «не знаю», но не попытались сформулировать, чего именно им не хватает. Их позиция пассивна: они признают свою некомпетентность, но не видят способа ее преодолеть, не задают себе вопрос о содержании того, что нужно узнать. Это, пожалуй, даже более тревожный вариант, чем ошибочная идентификация, потому что здесь нет даже попытки мыслить в направлении поиска.

Десять учеников, показавших средний уровень, зафиксировали необычность слова. Они писали примерно так: «Слово похоже на прилагательное, но здесь есть действие, которое уже произошло, значит, это не просто признак». Некоторые добавляли: «Наверное, есть какая-то особая часть речи, которая это обозначает».

Эти формулировки свидетельствуют о том, что граница между знанием и незнанием ими осознается, однако перевести это осознание в конкретную учебную цель им удается с трудом. Цели остаются размытыми («надо разобраться»), без указания на то, какие именно признаки нужно изучить.

Трое учащихся вышли на высокий уровень. Один из них написал: «Я не могу определить эту часть речи, потому что она имеет признаки глагола (действие совершилось) и прилагательного (признак). Мне нужно узнать, как называется такая форма глагола, по каким правилам она изменяется и как ее отличать от прилагательного». Такая формулировка включает и фиксацию противоречия, и конкретное направление дальнейшего изучения. Другой ученик задал себе вопрос: «Почему слово, отвечающее на вопрос «какое?», может обозначать действие, которое уже закончилось?» Это тоже выход на содержательную цель. Однако таких единицы.

Таким образом, умение самостоятельно ставить учебную задачу на материале морфологии сформировано у большинства семиклассников либо на низком, либо на среднем уровне, что требует систематического включения приемов проблемного обучения и рефлексивного диалога на уроках.

Результаты диагностики планирования (методика Г.В. Бурменской).

Таблица 8 – Распределение учащихся по уровням сформированности планирования

Уровень	Количество учащихся (чел.)	Доля от общего числа (%)
Высокий	2	8
Средний	11	44
Низкий	12	48

Планирование как регулятивное действие оказалось развито в этом классе еще слабее, чем целеполагание.

Двенадцать учащихся не смогли составить внятный план морфологического разбора. При этом их поведение разделилось на две группы. Первая группа (7 человек) вообще проигнорировала требование сначала написать план: они сразу принялись за разбор, выполняя его хаотично, перескакивая с одного признака на другой. Вторая группа (5 человек) написала нечто, напоминающее план: например,

«посмотреть на слово», «написать, что это прилагательное», «сделать разбор». Такие формулировки не задают последовательности действий и не могут служить ориентиром.

Одиннадцать учащихся показали средний уровень. Их планы в целом отражали структуру морфологического разбора, но содержали логические сбои. Наиболее частые ошибки: указание синтаксической роли до морфологических признаков (что методически неверно, так как синтаксическая роль производна от формы), смешение постоянных и непостоянных признаков, пропуск этапа определения начальной формы. Некоторые ученики перечисляли все шаги, но вразнобой, без внутренней логики.

Тем не менее, сам факт попытки составить план – уже положительный момент, показывающий, что эти дети понимают необходимость предварительной организации действий. Двое учащихся справились на высоком уровне. Их планы были не только полными и логичными, но и содержали элементы прогнозирования: один написал «на шаге определения падежа нужно найти существительное, с которым связано прилагательное, потому что падеж прилагательного зависит от него», другой – «обратить внимание, что окончание может быть ударным или безударным, это влияет на проверку». Такое предвосхищение возможных трудностей – признак зрелого планирования. Однако таких всего двое, что говорит о необходимости целенаправленного обучения составлению алгоритмов и планов на уроках морфологии.

Результаты диагностики контроля (методика П.Я. Гальперина).

Таблица 9 – Распределение учащихся по уровням сформированности контроля

Уровень	Количество учащихся (чел.)	Доля от общего числа (%)
Высокий	4	16
Средний	9	36
Низкий	12	48

Умение контролировать свою работу, опираясь на образец, оказалось сформированным на низком уровне у 12 учащихся. Эти дети, получив ключ для самопроверки, выполнили ее формально. Они не стали вчитываться в правильные

варианты, а просто бегло пробежали глазами по своим ответам и ключу, поставили галочки и успокоились. При этом в их работах остались необнаруженными 3-4 ошибки на каждые 10 слов. Некоторые из этих учащихся даже не заметили, что в их собственных ответах пропущены буквы, которые в ключе были на месте. Такое отношение к самопроверке, скорее всего, связано с тем, что они не понимают ее смысла: для них это дополнительное действие, которое нужно «отбыть», а не реальный инструмент изменения результата.

Девять учащихся справились со средним уровнем. Они нашли примерно половину своих ошибок, но более тонкие расхождения (например, в окончаниях глаголов II спряжения, где безударное окончание определяется не на слух, а по правилу) от их внимания ускользнули. Способ проверки был выборочным: они смотрели на самые заметные места, а не шли по порядку, поэлементно. Тем не менее, эти дети продемонстрировали понимание задачи контроля и стремление ее выполнить.

Четверо учащихся показали высокий уровень. Они не только нашли практически все ошибки (от 90 до 100 процентов), но и использовали поэлементное сравнение: сверяли каждую букву, каждое окончание, иногда возвращаясь к уже проверенному месту для перепроверки. Один мальчик даже прокомментировал вслух: «Здесь я написал «стелит», а в ключе «стелет» – это глагол-исключение, я забыл». Такой комментарий показывает, что контроль у него сопряжен с анализом причины ошибки. Однако высокий уровень продемонстрировали лишь 16 процентов класса, что явно недостаточно для успешного освоения морфологии, где самоконтроль является критически важным навыком.

Результаты диагностики оценки (методика Г.А. Цукерман).

Таблица 10 – Распределение учащихся по уровням сформированности оценочных действий

Уровень	Количество учащихся (чел.)	Доля от общего числа (%)
Высокий	2	8
Средний	8	32
Низкий	15	60

Самооценка оказалась самым проблемным компонентом регулятивных УУД в данном классе. Пятнадцать учащихся (60 процентов) показали низкий уровень. Среди них выделяются две подгруппы. Первая (10 человек) – это ученики с завышенной прогностической самооценкой. Перед выполнением задания они ставили себе 8, 9 или даже 10 баллов из 10, а реально выполняли задание на 3-4 балла. При этом после выполнения они ставили себе завышенные оценки («я сделал почти все правильно»), не замечая ошибок. Такое поведение характерно для подростков, у которых еще не сформирована рефлексивная позиция и которые склонны к необоснованному оптимизму. Вторая подгруппа (5 человек) – ученики с заниженной самооценкой: они ставили себе 2-3 балла за задание, а выполняли на 6-7 баллов. Их неуверенность мешает адекватно оценивать свои возможности, что может быть связано с тревожностью или с предыдущим негативным опытом.

Восемь учащихся находятся на среднем уровне. Они тоже не очень точно прогнозировали свои результаты (расхождение в 3-4 балла), но после выполнения, видя проверенный учителем результат, могли признать: «да, я переоценил себя, надо было внимательнее». Некоторые даже пытались анализировать, почему произошло расхождение: «Я думал, что хорошо помню эту тему, а оказалось, что путаю предлоги с приставками». Это уже признаки начинающейся рефлексивной зрелости.

Двое учащихся показали высокий уровень. Одна девочка поставила себе за задание 6 баллов, объяснив: «Я знаю, что в этом задании будут глаголы-исключения, а я их плохо помню, поэтому выше 6 не поставлю». Реально она выполнила задание на 5 баллов – расхождение в 1 балл.

После выполнения она сказала: «Надо было повторить исключения, тогда было бы 6». Такая точная прогностическая оценка и умение объяснить ее основания – показатель сформированной оценочной деятельности. Однако таких единицы, и в целом класс нуждается в систематической работе по формированию адекватной самооценки.

Результаты диагностики коррекции (методика Н.Г. Лускановой).

Таблица 11 – Распределение учащихся по уровням сформированности коррекции

Уровень	Количество учащихся (чел.)	Доля от общего числа (%)
Высокий	5	20
Средний	10	40
Низкий	10	40

Умение исправлять ошибки, то есть коррекция, оказалось сформированным в классе почти поровну между средним и низким уровнями при небольшой доле высокого. Десять учеников (40 процентов) не справились с заданием. Они нашли лишь отдельные ошибки – чаще всего самые грубые, где вместо «тсья» было написано «тся» без мягкого знака или наоборот. Более тонкие случаи, например, когда форма глагола требовала постановки вопроса («ему нравится кататься» – нужно различать, где мягкий знак, а где нет), остались незамеченными. Эти же учащиеся не смогли написать комментарии к исправлениям: либо оставляли скобки пустыми, либо писали что-то вроде «так правильно» без ссылки на правило.

Десять учащихся показали средний результат. Они обнаружили большинство ошибок (6-7 из 10), но некоторые исправили неправильно. Например, в предложении «Он боится ошибиться» один ученик исправил «боится» на «боиться», не разобравшись, что в первом случае мягкий знак не нужен, потому что глагол отвечает на вопрос «что делает?». Комментарии были краткими и не всегда точными: «мягкий знак потому что» без указания, что глагол стоит в неопределенной форме. Тем не менее, эти ученики продемонстрировали понимание задания и попытку осмысленной коррекции.

Пять учащихся выполнили задание на высоком уровне. Они нашли все 10 ошибок, исправили их верно и к каждому исправлению написали правило. Например: «Наряжаться – вопрос «что делать?», пишется с мягким знаком», «Купается – вопрос «что делает?», мягкий знак не нужен». Эти учащиеся показали не только знание правила, но и умение применить его в ситуации анализа чужого текста. Важно отметить, что, как показали предыдущие методики, эти же дети не всегда показывают это умение при самопроверке своих работ: коррекция чужих ошибок дается легче, чем своих. Тем не менее, наличие 20 процентов учащихся с

высоким уровнем коррекции дает надежду на то, что при систематической работе этот компонент можно развить у большего числа школьников.

Результаты диагностики волевой саморегуляции (методика Н.И. Гуткиной).

Таблица 12 – Распределение учащихся по уровням волевой саморегуляции

Уровень	Количество учащихся (чел.)	Доля от общего числа (%)
Высокий	6	24
Средний	10	40
Низкий	9	36

Волевая саморегуляция, то есть способность управлять своим вниманием и действиями в условиях помех, оказалась в этом классе чуть более развитой, чем другие компоненты регулятивных УУД. Шесть человек (24 процента) справились с заданием на высоком уровне: они допустили не более двух ошибок на 20 шагов, не отвлеклись на паузы и посторонние вопросы учителя, довели узор до конца. Эти дети, как правило, показывают хорошую успеваемость не только по русскому языку, но и по другим предметам, требующим сосредоточенности. У них сформировано произвольное внимание, что является благоприятной предпосылкой для изучения сложного морфологического материала.

Десять учащихся (40 процентов) показали средний уровень. Они ошибались в 3-5 шагах, чаще всего из-за того, что сбивались со счета («вверх 2 клетки» делали 3) или путали направление после того, как учитель произнес отвлекающую фразу. Однако они находили в себе силы вернуться к работе и завершить узор, пусть и с ошибками. Эти дети способны к волевому усилию, но оно требует от них заметного напряжения, и при длительной работе или при сильных отвлекающих факторах они могут «сломаться».

Девять человек (36 процентов) продемонстрировали низкий уровень. Четверо из них бросили работу на середине, сказав «надоело» или «я запутался». Еще пятеро сделали много ошибок (от 8 до 12), причем их узор в конце совершенно не соответствовал образцу. Эти учащиеся не смогли удержать инструкцию на протяжении пяти минут, что говорит о слабой произвольной регуляции. Для них выполнение сложных грамматических алгоритмов, требующих пошагового контроля и длительного сосредоточения, будет представлять серьезную трудность.

Однако даже эти дети могут продвинуться при условии, что учитель будет разбивать задания на мелкие шаги и давать четкие, короткие инструкции.

Исходный уровень сформированности регулятивных универсальных учебных действий у учащихся 7 класса нельзя признать удовлетворительным. Плохо сформированными оказались следующие действия: самооценка (60 процентов низкого уровня), целеполагание и планирование (48 процентов низкого уровня). Чуть лучше обстоят дела с самоконтролем и коррекцией, но и там 48 и 40 процентов низкого уровня соответственно. Относительно лучше развита волевая саморегуляция, однако и здесь более трети учащихся (36 процентов) не способны длительно удерживать инструкцию. Полученные данные убедительно показывают, что без целенаправленной и систематической работы по формированию регулятивных УУД на материале морфологии дальнейшее успешное освоение предмета будет затруднено. Результаты диагностики легли в основу разработки комплекса приемов, который будет представлен в следующем параграфе.

2.2. Реализация комплекса приемов по формированию регулятивных УУД при обучении морфологии

Формирующий этап эксперимента строился на результатах диагностики, которая показала, что у большинства семиклассников слабо развиты целеполагание, планирование, самоконтроль, адекватная самооценка и умение корректировать собственные действия. Эти действия нельзя сформировать разовыми упражнениями, поэтому потребовалась система, в которой каждый урок русского языка (морфологии) включал бы специальные приемы, направленные на развитие регулятивных механизмов. Мы разработали такой комплекс в рамках УМК под редакцией Т.А. Ладыженской и календарно-тематического планирования для 7 класса. Основная идея заключалась в том, чтобы не просто научить детей различать причастия, деепричастия, наречия и служебные части речи, но и сделать их активными участниками учения: ставить цели, планировать шаги, проверять себя и оценивать результат.

Комплекс охватывал все шесть компонентов регулятивных УУД, однако акценты расставлялись в зависимости от того, какой именно компонент у класса был наиболее проблемным. Поскольку хуже всего обстояли дела с самооценкой и целеполаганием, именно на них мы обратили особое внимание в первой половине формирующего эксперимента. При этом каждый прием не использовался изолированно: на одном уроке могли сочетаться приемы, направленные на планирование и контроль, на другом – на коррекцию и рефлексию. Важно было, чтобы учащиеся постепенно привыкали к тому, что они не просто выполняют задания учителя, а сами управляют ходом своей работы.

Ниже в таблице приведены основные приемы, которые применялись в ходе обучения морфологии, с указанием их целевой направленности и конкретных примеров из уроков. После таблицы мы подробно разберем, как именно эти приемы использовали на разных этапах изучения тем.

Таблица 13 – Комплекс приемов формирования регулятивных УУД на уроках морфологии в 7 классе

Компонент УУД	Приемы	Пример использования на уроке (тема)
Целеполагание	«Задание-ловушка», «Выведение темы через наблюдение», «Проблемный вопрос»	При изучении темы «Действительные и страдательные причастия» учащимся даны два предложения: «Мальчик, читающий книгу» и «Книга, читаемая мальчиком». Нужно сравнить формы и сформулировать, что их различает.
Планирование	«Составление алгоритма», «План до действия», «Восстанови шаги»	Перед морфологическим разбором деепричастия ученики письменно составляют последовательность шагов, затем сверяют с памяткой.
Контроль	«Самопроверка по ключу», «Пошаговая сверка с образцом», «Найди отличие»	После выполнения упражнения на написание Н и НН в причастиях учащиеся получают правильные ответы и поэлементно проверяют каждое слово, фиксируя ошибки.
Оценка	«Прогностическая шкала», «Лист самооценки», «Две	Перед написанием словарного диктанта ученик ставит себе балл, который, как он думает, получит.

	оценки – ученика и учителя»	После проверки сравнивает прогноз с реальностью и анализирует расхождение.
Коррекция	«Найди и исправь ошибку у соседа», «Редактор», «Работа с карточкой-корректором»	На уроке по теме «Правописание суффиксов причастий» дается текст с намеренными ошибками; ученики не только исправляют, но и письменно объясняют причину каждого исправления.
Волевая саморегуляция	«Удержание инструкции», «Задание с отсроченной проверкой», «Работа в шумовой среде»	Учитель дает инструкцию из 5–6 шагов для анализа наречия, и ученики выполняют ее без дополнительных пояснений, не отвлекаясь на посторонние разговоры.

Проиллюстрируем реализацию описанных приёмов конкретными упражнениями, которые предлагались учащимся на уроках морфологии в 7 классе.

1. Пример упражнения для формирования целеполагания (приём «проблемный вопрос»).

Тема: «Понятие о деепричастии».

Учащимся выдаётся карточка с двумя предложениями:

1. Мальчик быстро бежал и размахивал руками.
2. Мальчик быстро бежал, размахивая руками.

Вопросы для обсуждения:

- Чем отличаются эти предложения по смыслу и строению?
- В каком предложении действие «размахивал» является равноправным с действием «бежал», а в каком – добавочным?
- Как вы думаете, как называется особая форма глагола, которая обозначает добавочное действие?

После обсуждения учащиеся самостоятельно формулируют цель урока: «Узнать, что такое деепричастие, какие у него признаки и как оно образуется».

2. Пример упражнения для формирования планирования (приём «восстанови шаги»).

Тема: «Морфологический разбор наречия».

На доске представлен нарушенный алгоритм разбора наречия:

- Подчеркнуть как обстоятельство.
- Определить разряд по значению (образа действия, времени, места и т.д.).
- Выписать наречие из предложения.
- Указать неизменяемость.
- Задать вопрос.

Задание (работа в парах): восстановите правильную последовательность шагов. Затем выполните морфологический разбор наречия «вчера» из предложения «Мы вернулись с прогулки вчера вечером» по составленному плану.

3. Пример упражнения для формирования контроля (приём «пошаговая сверка с образцом»).

Тема: «Правописание Н и НН в причастиях и отглагольных прилагательных».

Упражнение: вставьте Н или НН в суффиксах.

Кова(н/нн)ая ограда, мощё(н/нн)ая булыжником улица, жаре(н/нн)ый картофель, нежда(н/нн)ый гость, кипячё(н/нн)ое молоко, скоше(н/нн)ый луг.

После выполнения учащиеся получают эталон для самопроверки:

- кованая ограда (отглагольное прилагательное, нет зависимого слова и приставки),
- мощённая булыжником улица (есть зависимое слово – пишем НН),
- жареный картофель (прилагательное),
- неожиданный гость (слово-исключение – НН),
- кипячёное молоко (прилагательное),
- скошенный луг (есть приставка – НН).

Ученик поэлементно сверяет каждое слово, отмечает ошибки и фиксирует их количество.

4. Пример упражнения для формирования оценки (приём «прогностическая шкала»).

Тема: «Слитное и раздельное написание НЕ с наречиями на -о/-е».

Перед выполнением небольшой самостоятельной работы (6–8 словосочетаний) ученик ставит себе прогнозируемый балл (от 1 до 10). Затем выполняет задание, например:

Раскройте скобки: (не)лепо выглядеть, (не)громко, а тихо, вовсе (не)интересно, (не)брежно написать, далеко (не)плохо, (не)ряшливо одет.

После проверки учителем ученик записывает реальный балл и анализирует расхождение: «Я поставил 8, а получил 6, потому что не вспомнил про слова «вовсе», «далеко» – с ними НЕ пишется отдельно».

5. Пример упражнения для формирования коррекции (приём «редактор»).

Тема: «Употребление деепричастных оборотов».

Учащимся предлагается текст с намеренными ошибками в построении предложений с деепричастиями (задание на карточке):

«Подъезжая к станции, у меня слетела шляпа. Открывая дверь, она громко скрипнула. Прочитав рассказ, он показался мне скучным. Возвращаясь домой, начался дождь».

Задание: найдите и исправьте ошибки, объяснив в скобках, в чём нарушение нормы. Например: «Подъезжая к станции, я потерял шляпу» (действие должно выполняться одним лицом).

6. Пример упражнения для формирования волевой саморегуляции (приём «удержание инструкции»).

Тема: «Разряды местоимений».

Учитель даёт устную инструкцию из 5 шагов:

1. Выпишите из текста все личные местоимения.
2. Определите их лицо и число.
3. Найдите одно возвратное местоимение «себя».
4. Подчеркните все указательные местоимения волнистой линией.
5. Проверьте, нет ли в тексте притяжательных местоимений.

Инструкция произносится только один раз. Во время выполнения (3–4 минуты) учитель намеренно создаёт отвлекающие факторы: задаёт не относящийся

к заданию вопрос, делает паузу, просит переставить стул. Оценивается точность следования инструкции без повторных уточнений.

Теперь остановимся на том, как эти приемы встраивались в реальный учебный процесс на протяжении нескольких недель. Мы не вводили их все сразу, а наращивали постепенно, начиная с самых простых форм контроля и целеполагания.

Формирование целеполагания. На первых уроках по теме «Причастие» мы отказались от традиционного объявления темы в готовом виде. Вместо этого на доску выносился языковой материал, который создавал противоречие. Например, учащимся предлагалось записать словосочетания: *горячий металл – горящий металл, колючий куст – колющий куст*. Им нужно было сравнить пары и сказать, одинаковые ли это части речи. Большинство сразу видели разницу, но не могли её точно назвать. Тогда возникал естественный вопрос: «Что это за слова, которые похожи на прилагательные, но обозначают действие?». Цель формулировалась совместно: «Узнать, как называются такие слова, какие у них признаки и как они изменяются». К концу первой недели ученики уже привыкли к тому, что от них требуется самим выводить тему, и у многих это стало получаться быстрее.

Планирование действий. В 7 классе морфологический разбор причастия и деепричастия – это объёмная работа, и без четкого плана ученики часто пропускали важные пункты. Мы ввели правило: перед любым разбором (письменным или устным) нужно составить план хотя бы из трёх-четырёх пунктов. Сначала это делалось коллективно, потом в парах, а затем индивидуально. Например, при разборе деепричастия план выглядел так: 1) найти слово, от которого образовано деепричастие; 2) задать вопрос; 3) указать вид (совершенный/несовершенный); 4) отметить неизменяемость; 5) подчеркнуть как обстоятельство. Ученики, которые привыкли действовать хаотично, поначалу жаловались, что «план занимает много времени». Но уже через два-три урока они заметили, что с планом ошибок становится меньше, и многие начали составлять его мысленно, экономя время.

Контроль и самоконтроль. Здесь мы использовали прием «проверка по ключу» почти на каждом уроке, но с важным условием: ключ выдавался не сразу,

а через несколько минут после выполнения, чтобы ученики успели забыть выполненное задание и посмотреть на свою работу свежим взглядом. Мы проводили поэлементную сверку: на доске вывешивался образец правильного выполнения задания (например, расстановка знаков препинания при деепричастном обороте), и ученик должен был отметить галочкой каждый пункт, который совпал с его работой. Это помогало бороться с формальным отношением к самопроверке. К середине эксперимента большинство учащихся уже не просто «пробежали глазами», а реально сравнивали каждую орфограмму.

Оценка и самооценка. Самым трудным оказалось научить детей адекватно оценивать себя до выполнения работы. Мы использовали «прогностическую шкалу» перед небольшими проверочными работами (на 5–7 минут). Ученик ставил себе балл от 1 до 10, затем выполнял задание, а после проверки учителем записывал свой реальный балл и расхождение. На первых порах расхождения были огромными – по 4–5 баллов. Но постепенно, видя, что прогнозы не сбываются, дети начинали более критично относиться к своим возможностям. Особенно показательным было задание, где нужно было отличить наречие от краткого прилагательного (например, *«говорил (как?) взволнованно»* – наречие, *«море взволнованно»* – краткое прилагательное). После двух таких прогнозов и их несовпадений с реальностью ученики сами просили дать им дополнительные упражнения на отработку этой темы.

Коррекция ошибок. Мы сознательно уходили от простого исправления ошибок учителем. Вместо этого использовались карточки-корректоры: ученик, допустивший ошибку в диктанте, получал не оценку, а алгоритм рассуждения, с помощью которого он должен был сам найти причину ошибки и исправить её. Например, при ошибке в суффиксе причастия карточка содержала вопросы: «От какого глагола образовано причастие?», «Какое спряжение у этого глагола?», «Какой суффикс пишется в причастиях настоящего времени I спряжения? II спряжения?». Пройдя по этим шагам, ученик сам приходил к правильному написанию. Такой прием требовал больше времени на уроке, но он давал стойкий результат – ошибки по тому же правилу повторялись реже.

Волевая саморегуляция. Для развития этого компонента мы использовали задания с «отвлечением». Например, во время выполнения упражнения на правописание частиц НЕ и НИ с наречиями учитель намеренно задавал вопросы не по теме («Кто сегодня дежурный?», «Не забыли ли вы проветрить класс?»), а ученики должны были продолжать работу, не отвлекаясь. Сначала многие сбивались, но к концу эксперимента большинство научилось удерживать внимание даже при наличии помех.

Предлагались задания с отсроченной проверкой: ученик выполнял работу, сдавал её, а ответы получал только на следующем уроке. Это требовало от него внутренней уверенности и умения ждать, не требуя немедленного подкрепления.

Все перечисленные приемы не существовали сами по себе, а встраивались в обычную структуру урока: на этапе мотивации – проблемная ситуация для целеполагания, при закреплении – поэтапный контроль и взаимопроверка, на этапе рефлексии – прогностическая и ретроспективная самооценка. Мы сознательно не меняли тематическое планирование и не вводили дополнительных часов – работа велась в рамках отведённого на морфологию времени. Основное отличие заключалось в том, что учитель переставал быть единственным контролёром и оценщиком, передавая часть этих функций ученикам. В начале эксперимента многие школьники восприняли это как попытку «переложить работу на них», но постепенно они оценили преимущества: стало меньше страха перед ошибкой, появилась возможность самим влиять на свой результат.

Реализация комплекса заняла примерно полторы учебные четверти. За это время были изучены основные темы раздела «Морфология» в 7 классе: «Причастие», «Деепричастие», «Наречие», «Слова категории состояния», а также начато изучение служебных частей речи (предлоги, союзы). Важно, что приёмы не применялись раз и навсегда, а варьировались в зависимости от сложности материала.

Например, при изучении наречий, где много правил слитного, раздельного и дефисного написания, больше внимания уделялось планированию и контролю, а при разграничении предлогов и приставок – коррекции и самооценке. К концу

формирующего этапа у большинства учащихся появилась устойчивая тенденция к более осознанному выполнению заданий, что позволило перейти к контрольному срезу, результаты которого представлены в следующем параграфе.

2.3. Анализ результатов экспериментальной работы

После завершения формирующего этапа, в течение которого на уроках морфологии систематически применялся описанный выше комплекс приемов, была проведена повторная диагностика уровня сформированности регулятивных универсальных учебных действий у тех же учащихся 7 класса (25 человек). Контрольный срез проводился по тем же шести методикам, что и на констатирующем этапе: целеполагание (А.Г. Асмолов), планирование (Г.В. Бурменская), контроль (П.Я. Гальперин), оценка (Г.А. Цукерман), коррекция (Н.Г. Лусканова), волевая саморегуляция (Н.И. Гуткина). Формулировки заданий были изменены, но сохраняли ту же структуру и уровень сложности, чтобы можно было сравнить результаты. Условия проведения были одинаковыми: спокойная рабочая обстановка, индивидуальное выполнение, без подсказок.

Ниже в таблицах представлены результаты контрольной диагностики по каждому компоненту, а затем дан подробный анализ изменений по сравнению с исходными показателями. Для наглядности в каждой таблице приводятся данные констатирующего этапа в скобках или отдельным столбцом.

Результаты контрольной диагностики целеполагания.

Таблица 14 – Распределение учащихся по уровням сформированности целеполагания (контрольный срез)

Уровень	Количество учащихся (чел.)	Доля от общего числа (%)	(Исходные данные: констатирующий этап, %)
Высокий	8	32%	(12%)
Средний	13	52%	(40%)
Низкий	4	16%	(48%)

После применения приемов проблемного обучения и рефлексивного диалога количество учащихся, которые не замечают противоречия между знанием и

незнанием, сократилось с 12 до 4 человек. Эти четверо по-прежнему либо ошибочно определяли новое грамматическое явление через старые категории (например, называли причастие прилагательным), либо писали «не знаю» без попытки анализа. Однако их стало значительно меньше, и это показывает, что даже самые инертные ученики начинают понемногу включаться в рефлексивную позицию.

Восемь человек (32%) вышли на высокий уровень: они не только фиксировали границу своих знаний, но и самостоятельно формулировали конкретные учебные цели. Например, при предъявлении предложения с деепричастием («Идя по улице, он напевал») один из учеников написал: «Здесь есть основное действие «напевал» и добавочное «идя».

Нужно узнать, как называется такая форма глагола, какие у нее признаки и как она изменяется». Такая формулировка свидетельствует о сформированном умении видеть дефицит знаний и намечать путь его восполнения. Еще 13 человек перешли из низкого в средний уровень. Они по-прежнему формулируют цели в общих чертах («надо разобраться с этим словом»), но уже осознают, что имеют дело с новым языковым явлением, а не пропускают его мимо внимания.

Наиболее значительный сдвиг произошел с целеполаганием: доля учащихся с низким уровнем уменьшилась в три раза (с 48% до 16%), а с высоким – выросла почти в три раза (с 12% до 32%). Это объясняется тем, что на каждом уроке мы создавали проблемные ситуации, требующие от ученика самостоятельно вывести тему и цель, и к концу эксперимента эта процедура стала для многих привычной.

Результаты контрольной диагностики планирования.

Таблица 15 – Распределение учащихся по уровням сформированности планирования (контрольный срез)

Уровень	Количество учащихся (чел.)	Доля от общего числа (%)	(Исходные данные: констатирующий этап, %)
Высокий	6	24%	(8%)
Средний	14	56%	(44%)
Низкий	5	20%	(48%)

Умение планировать свою деятельность оказалось наиболее результативным: если на констатирующем этапе 12 человек не могли составить внятный план морфологического разбора, то на контрольном таких осталось только пятеро. Эти пятеро по-прежнему либо игнорировали требование составить план, либо писали неоперациональные фразы вроде «сделать разбор». Однако даже у них наблюдались отдельные результаты: двое из пяти хотя бы попытались перечислить шаги, пусть и в хаотичном порядке, тогда как раньше они сразу хватались за выполнение без всякой предварительной организации. Четырнадцать учащихся показали средний уровень. Их планы стали более полными и логичными, хотя иногда еще встречались ошибки в последовательности (например, синтаксическая роль указывалась до морфологических признаков). Но главное, что исчезла привычка действовать «наугад» – теперь почти все ученики перед разбором хотя бы мысленно (а многие и письменно) фиксировали порядок шагов. Шесть человек вышли на высокий уровень: их планы были не только безупречны с точки зрения логики, но и содержали прогностические пометки («на шаге определения вида деепричастия нужно быть внимательным, потому что приставка может изменить вид»). Такое предвосхищение трудностей – признак того, что планирование перестало быть формальным и стало реальным инструментом организации работы.

Динамика здесь положительная: доля низкого уровня сократилась с 48% до 20%, а высокого выросла с 8% до 24%. Прием «план до действия», который поначалу вызывал сопротивление («зачем тратить время, если можно сразу делать?»), к концу эксперимента был принят большинством, поскольку ученики на собственном опыте убедились, что с планом ошибок меньше.

Результаты контрольной диагностики контроля.

Таблица 16 – Распределение учащихся по уровням сформированности контроля (контрольный срез)

Уровень	Количество учащихся (чел.)	Доля от общего числа (%)	(Исходные данные: констатирующий этап, %)
Высокий	9	36%	(16%)
Средний	11	44%	(36%)
Низкий	5	20%	(48%)

Самоконтроль – один из ключевых навыков при изучении морфологии, и здесь удалось добиться заметных улучшений. Если на констатирующем этапе 12 человек выполняли проверку по ключу формально, находя лишь 1-2 ошибки из многих, то теперь таких осталось пятеро. Эти пятеро по-прежнему «пробегали глазами» и не вникали в детали, но их стало существенно меньше. Девять учащихся (36%) продемонстрировали высокий уровень: они не только находили все (или почти все) ошибки, но и использовали поэлементное сличение, иногда возвращаясь к уже проверенным местам. Один мальчик даже сказал вслух: «Сначала я проверил окончания, потом корни, потом приставки – так надежнее». Это показывает, что контроль стал осознанной стратегией, а не случайным действием.

Одиннадцать человек находятся на среднем уровне. Они находят большинство ошибок (примерно 70-80%), но некоторые все же пропускают, особенно те, что связаны с исключениями из правил. Однако важно, что способ проверки у них стал более систематическим: они уже не просто «пробегают», а стараются сверять каждое слово, хотя иногда и сбиваются. Доля низкого уровня сократилась более чем вдвое (с 48% до 20%), а высокого – выросла более чем вдвое (с 16% до 36%). Это один из самых убедительных результатов, поскольку умение контролировать себя напрямую влияет на грамотность письма.

Результаты контрольной диагностики оценки (самооценки).

Таблица 17 – Распределение учащихся по уровням сформированности оценочных действий (контрольный срез)

Уровень	Количество учащихся (чел.)	Доля от общего числа (%)	(Исходные данные: констатирующий этап, %)
Высокий	5	20%	(8%)
Средний	13	52%	(32%)
Низкий	7	28%	(60%)

Самооценка была самым проблемным компонентом на констатирующем этапе – 60% учащихся имели низкий уровень. После формирующего эксперимента ситуация заметно улучшилась, хотя самооценка по-прежнему остается одним из наиболее сложных регулятивных действий. Количество учащихся с низким уровнем сократилось с 15 до 7 человек (с 60% до 28%). Эти семеро по-прежнему

сильно переоценивают или недооценивают себя, но любопытно, что среди них уже нет тех, кто ставил себе 10 баллов при реальных 2-3 – размах завышений уменьшился. Видимо, систематическое заполнение листов самооценки и сравнение прогноза с реальностью постепенно приучает детей к более трезвому взгляду на свои возможности.

Тринадцать учащихся (52%) перешли на средний уровень. Они уже не дают фантастических прогнозов, но точность всё еще невысока (расхождение в 2-3 балла). Однако они научились анализировать причины расхождений: «Я думал, что хорошо запомнил правило про Н и НН в причастиях, но оказалось, что путаю отглагольные прилагательные». Такой анализ – важный шаг к адекватной самооценке.

Пять человек (20%) показали высокий уровень: их прогнозы отличаются от реальности не более чем на 1 балл, и они могут объяснить, на чем основана их оценка. Одна девочка сказала: «Я поставила себе 7 баллов, потому что в задании были слова-исключения, а я их выучила только наполовину. Получила 6 – значит, надо доучить». Такая рефлексивная позиция сформировалась именно благодаря регулярной прогностической оценке перед каждой небольшой проверочной работой.

Динамика по самооценке: низкий уровень снизился с 60% до 28%, средний вырос с 32% до 52%, высокий – с 8% до 20%. Это хороший прогресс, хотя самооценка всё еще требует дальнейшего развития.

Результаты контрольной диагностики коррекции.

Таблица 18 – Распределение учащихся по уровням сформированности коррекции (контрольный срез)

Уровень	Количество учащихся (чел.)	Доля от общего числа (%)	(Исходные данные: констатирующий этап, %)
Высокий	10	40%	(20%)
Средний	11	44%	(40%)
Низкий	4	16%	(40%)

Коррекционные умения, то есть способность не только находить ошибки, но и исправлять их с объяснением, показали самую заметную положительную

динамику. Количество учащихся с низким уровнем сократилось с 10 до 4 человек (с 40% до 16%). Эти четверо по-прежнему находят лишь грубые ошибки и не могут объяснить исправления, но их стало значительно меньше. Десять человек (40%) вышли на высокий уровень: они находят все ошибки, правильно исправляют и пишут комментарии со ссылкой на правило. Одиннадцать человек находятся на среднем уровне: они находят большинство ошибок (около 80%), но иногда исправляют неверно или дают неточные комментарии.

Улучшение коррекции связано с тем, что на уроках мы постоянно использовали приемы «редактор» и «карточки-корректоры». Ученики привыкли не просто видеть ошибку, а анализировать её причину и подбирать правило. Особенно эффективной оказалась работа в парах, когда нужно было проверить и исправить работу соседа.

Взаимоконтроль создавал ситуацию, в которой ошибка воспринималась не как личная неудача, а как задача, которую нужно решить. К концу эксперимента многие учащиеся сами просили дать им тексты с ошибками для редактирования – им нравилась роль учителя или корректора.

Динамика: низкий уровень снизился с 40% до 16%, высокий вырос с 20% до 40%. Это самый убедительный рост среди всех компонентов.

Результаты контрольной диагностики волевой саморегуляции.

Таблица 19 – Распределение учащихся по уровням волевой саморегуляции (контрольный срез)

Уровень	Количество учащихся (чел.)	Доля от общего числа (%)	(Исходные данные: констатирующий этап, %)
Высокий	10	40%	(24%)
Средний	11	44%	(40%)
Низкий	4	16%	(36%)

Волевая саморегуляция, которая и на констатирующем этапе была относительно более развита, также улучшилась. Количество учащихся с низким уровнем сократилось с 9 до 4 человек (с 36% до 16%). Те четверо, кто не смог удержать инструкцию и бросил работу или допустил множество ошибок, – это, как правило, самые неорганизованные ученики, у которых проблемы с произвольным

вниманием наблюдаются и на других предметах. Однако даже у них появились небольшие улучшения: двое из четверых хотя бы довели узор до конца, пусть и с ошибками, тогда как на констатирующем этапе они бросали на середине.

Десять человек (40%) показали высокий уровень – они допустили не более двух ошибок и не отвлеклись на посторонние раздражители. Одиннадцать человек (44%) – средний уровень: 3-5 ошибок, иногда сбивались после отвлекающих вопросов, но возвращались к работе. Тренировка с заданиями «удержание инструкции» и работа в условиях шумовой среды (когда учитель намеренно задавал вопросы не по теме) дала свои плоды. Ученики стали более устойчивыми к помехам, что важно не только на уроках русского языка, но и в любой учебной деятельности.

Динамика: низкий уровень снизился с 36% до 16%, высокий вырос с 24% до 40%. Волевая саморегуляция оказалась достаточно тренируемой, хотя требует постоянного подкрепления.

Для наглядности сведем изменения по всем шести компонентам в одну сводную таблицу, показывающую долю учащихся с низким уровнем на констатирующем и контрольном этапах.

Таблица 20 – Сравнение доли учащихся с низким уровнем сформированности регулятивных УУД (в %)

Компонент УУД	Констатирующий этап (% низкого уровня)	Контрольный этап (% низкого уровня)	Изменение (снижение, %)
Целеполагание	48%	16%	-32%
Планирование	48%	20%	-28%
Контроль	48%	20%	-28%
Оценка	60%	28%	-32%
Коррекция	40%	16%	-24%
Волевая саморегуляция	36%	16%	-20%

Как видно из таблицы, наибольшее снижение доли низкого уровня произошло в целеполагании и оценке (по 32%), что закономерно, поскольку именно эти компоненты были в фокусе особого внимания на формирующем этапе. Меньше всего снизилась доля низкого уровня в волевой саморегуляции (на 20%), но это объясняется тем, что исходный уровень по этому компоненту был выше, чем

по другим, – «потолок» оказался ближе. Тем не менее, даже здесь удалось сократить количество несправляющихся более чем вдвое (с 36% до 16%).

Уровень самооценки изменился с 60% низкого уровня на констатирующем этапе до 28% на контрольном. Это означает, что систематическое использование прогностической шкалы, листов самооценки и сравнения прогноза с реальностью помогло большинству учащихся приблизиться к адекватному восприятию своих возможностей. Хотя до полного благополучия еще далеко (28% низкого уровня – это все равно много), прогресс очевиден.

По коррекции, где исходный уровень был относительно лучше (только 40% низкого), удалось добиться того, что теперь 84% учащихся находятся на среднем и высоком уровнях. Это показывает, что коррекционные умения развиваются быстрее других, если давать учащимся систематическую практику в редактировании текстов и анализе ошибок.

Помимо количественных показателей, зафиксированных в таблицах, в ходе эксперимента наблюдались и качественные изменения, которые трудно измерить, но они важны для общей картины. К концу формирующего этапа учащиеся стали заметно реже спрашивать учителя «А что нам нужно сделать?» и «А это правильно?». Вместо этого они чаще обращались к памяткам, алгоритмам, сверяли свои действия с образцом. Многие научились оценивать свои работы до того, как сдать их учителю, и иногда подходили с вопросом: «Я проверил себя по ключу, нашел три ошибки, исправил – теперь можно сдать?». Это говорит о том, что контроль и коррекция постепенно переходят во внутренний план.

Выросла активность на этапе рефлексии в конце урока. Если раньше на вопрос «Что нового вы узнали?» отвечали два-три человека, то теперь большинство могло не только перечислить новые знания, но и сказать, что у них получилось хорошо, а что – нет, и почему. Например, одна девочка сказала: «Я сегодня научилась отличать страдательные причастия от действительных. Сначала путала, но, когда составила таблицу, то стало понятно. В следующий раз сделаю таблицу сразу, чтобы не мучиться». Такая рефлексия показывает, что ученица не просто

усвоила правило, но и осознала, какой способ действия помог ей его усвоить, и планирует использовать его в будущем.

Не обошлось и без трудностей. Несколько учащихся (4-7 человек, которые остались на низком уровне по разным компонентам) оказались практически инертными к любым педагогическим воздействиям. У них, вероятно, есть более глубокие причины несформированности регулятивных механизмов (возможно, связанные с общим недоразвитием произвольной сферы или неблагоприятной семейной ситуацией). Для них требуется индивидуальная коррекционная работа, выходящая за рамки данного эксперимента.

Проведенное исследование показало, что разработанный комплекс приемов формирования регулятивных универсальных учебных действий при обучении морфологии в 7 классе является эффективным. По всем шести диагностируемым компонентам произошло существенное снижение доли учащихся с низким уровнем сформированности (от 20% до 32% в зависимости от компонента) и увеличение доли учащихся со средним и высоким уровнями. Наиболее значительные изменения зафиксированы в целеполагании, оценке и коррекции – тех компонентах, которые изначально были самыми проблемными и на которые делался особый акцент в формирующем эксперименте.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведённое исследование было посвящено проблеме формирования регулятивных универсальных учебных действий у учащихся 7 класса при обучении морфологии. Актуальность работы обусловлена требованиями ФГОС ООО к метапредметным результатам и недостаточной разработанностью методических приёмов, позволяющих целенаправленно развивать у семиклассников целеполагание, планирование, контроль, оценку и коррекцию на материале раздела «Морфология».

В теоретической части работы раскрыта сущность и структура регулятивных УУД, показано, что именно эти действия обеспечивают способность школьника к самоорганизации учебной деятельности. Установлено, что 7 класс (12–13 лет) является сенситивным периодом для развития рефлексии и произвольности, однако возрастные кризисные явления создают дополнительные трудности. Проанализирован потенциал УМК под редакцией Т.А. Ладыженской, который обладает необходимыми дидактическими средствами (памятки, алгоритмы, дифференцированные задания, рубрики самопроверки), но требует целенаправленного методического сопровождения. Систематизированы приёмы формирования каждого компонента регулятивных УУД применительно к урокам морфологии.

В ходе опытно-экспериментальной работы на базе МБОУ Тесинская СОШ №10 в 7 классе (25 человек) проведена диагностика исходного уровня сформированности регулятивных УУД. Констатирующий этап показал, что наиболее проблемными компонентами являются самооценка, целеполагание и планирование: значительная часть учащихся (от 40% до 60% по разным компонентам) продемонстрировала низкий уровень сформированности. Учащиеся испытывали трудности в осознании границы своего знания и незнания, в составлении плана действий, в адекватной самооценке и пооперационном самоконтроле.

На формирующем этапе был реализован разработанный комплекс приёмов, охватывающий все этапы регулятивного цикла: «выведение темы через наблюдение» (целеполагание), «план до действия» (планирование), «пошаговая сверка с образцом» (контроль), «прогностическая шкала» (самооценка), «редактор» и «карточки-корректоры» (коррекция), «удержание инструкции в условиях помех» (волевая саморегуляция). Приёмы систематически встраивались в уроки морфологии на протяжении полутора учебных четвертей.

Результаты контрольной диагностики подтвердили эффективность предложенного комплекса. По всем компонентам регулятивных УУД зафиксирована устойчивая положительная динамика: доля учащихся с низким уровнем сформированности сократилась в среднем на 20–30% по сравнению с констатирующим этапом. Наиболее значительные изменения произошли в целеполагании и самооценке, что свидетельствует о правильной расстановке акцентов в экспериментальной работе. Учащиеся стали более осознанно подходить к постановке учебных задач, чаще использовать алгоритмы, активнее включаться в самопроверку и взаимооценку.

Таким образом, цель исследования достигнута, задачи решены, гипотеза о том, что систематическое использование комплекса приёмов способствует повышению уровня сформированности регулятивных УУД у семиклассников при обучении морфологии, получила экспериментальное подтверждение.

Разработанный комплекс приёмов может быть рекомендован учителям русского языка для использования в практической деятельности при работе с УМК под редакцией Т.А. Ладыженской в 7 классе.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Акулова, П. В. Особенности формирования коммуникативной компетенции у обучающихся на уроках русского языка в процессе изучения морфологии / П. В. Акулова, Н. Н. Рябченко // Современная психология и педагогика: проблемы и решения. – Новосибирск: ООО «Сибирская академическая книга», 2024. – С. 72-78.
2. Андреева, Е. В. Формирование регулятивных универсальных учебных действий обучающихся в контексте современных требований организации образовательного процесса в школе / Е. В. Андреева // Современные тенденции развития общего и вузовского образования. – Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2021. – С. 6-8.
3. Асмолов, А. Г. Формирование универсальных учебных действий в основной школе. От действия к мысли : пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская ; под ред. А. Г. Асмолова. – 6-е изд. – Москва : Просвещение, 2017. – 159 с.
4. Бессольцева, И. А. Формирование универсальных учебных действий у обучающихся / И. А. Бессольцева // Дополнительное профессиональное образование педагогических кадров в контексте акмеологических идей. – Донецк: Государственное образовательное учреждение дополнительного педагогического образования «Донецкий республиканский институт дополнительного педагогического образования», 2021. – С. 61-65.
5. Богданова, Г. А. Уроки русского языка в 7 классе : пособие для учителя / Г. А. Богданова. – Москва : Просвещение, 2012. – 240 с.
6. Быкова, А. Ю. Универсальные учебные действия в системе ФГОС / А. Ю. Быкова // Организация профильного обучения: модели, ресурсы, возможности сетевого взаимодействия. – Краснодар: Институт развития образования Краснодарского края, 2024. – С. 101-105.
7. Вологин, И. С. Основы формирования коммуникативных универсальных учебных действий обучающихся в основной школе / И. С. Вологин

// Инновационные технологии: опыт, проблемы, перспективы развития, Тверь, 25 октября 2023 года. – Тверь: Тверская государственная сельскохозяйственная академия, 2023. – С. 486-490.

8. Горобец, Н. Ф. Формирование универсальных учебных действий у обучающихся на уроках русского языка / Н. Ф. Горобец // Дополнительное профессиональное образование педагогических кадров в контексте акмеологических идей. – Донецк: Государственное образовательное учреждение дополнительного педагогического образования «Донецкий республиканский институт дополнительного педагогического образования», 2021. – С. 54-58.

9. Дейкина, А. Д. Понятие текстовая деятельность в методике обучения русскому языку / А. Д. Дейкина, О. Н. Левушкина, К. М. Борисова // Наука и школа. – 2023. – № 1. – С. 45-52. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-tekstovaya-deyatelnost-v-metodike-obucheniya-russkomu-yazyku> (дата обращения: 14.03.2026).

10. Джиева, А. Р. Место и роль универсальных учебных действий в образовательном процессе школы / А. Р. Джиева // Альманах социально-гуманитарных наук. – Ульяновск : ИП Кеньшенская Виктория Валерьевна (издательство «Зебра»), 2025. – С. 459-463.

11. Ермолова, Ю. А. Формирование УУД на уроках русского языка и литературы / Ю. А. Ермолова // Тенденции развития образования: педагог - образовательная организация - общество. – Иваново: Муниципальное бюджетное учреждение «Методический центр в системе образования», Методический центр в системе образования, 2024. – С. 145-151.

12. Захарова, К. С. Пути реализации метапредметного подхода при изучении имен числительных на уроках русского языка в основной школе / К. С. Захарова, А. П. Олесова // Филологические науки в XXI веке : Сборник материалов Международной научно-практической конференции, Якутск, 22–23 марта 2023 года. – Якутск: Государственное казенное учреждение Республики Саха (Якутия) «Национальная библиотека Республики Саха (Якутия)», 2023. – С. 214-216.

13. Копотева, Г. Л. Проектируем урок, формирующий универсальные учебные действия / Г. Л. Копотева, И. М. Логвинова ; под ред. Н. Е. Волковой-Алексеевой. – Волгоград : Учитель, 2017. – 99 с.

14. Ладыженская, Т. А. Русский язык. 7 класс. В 2 ч. Ч. 1 : учебник / Т. А. Ладыженская, М. Т. Баранов, Л. А. Тростенцова и др. – Москва : Просвещение, 2025. – 416 с.

15. Ладыженская, Т. А. Русский язык. 7 класс. В 2 ч. Ч. 2 : учебник / Т. А. Ладыженская, М. Т. Баранов, Л. А. Тростенцова и др. – Москва : Просвещение, 2025. – 416 с.

16. Львова, С. И. Русский язык. 5-9 классы. Рабочие программы : пособие для учителя / С. И. Львова ; под ред. А. В. Птухиной. – Москва : Мнемозина, 2014. – 158 с.

17. Маркова, А. А. Игровые образовательные технологии при изучении морфологии на уроках русского языка в школе / А. А. Маркова, Т. А. Колоскова // Студенческая наука Подмоскovie. – Орехово-Зуево: Государственный гуманитарно-технологический университет, 2023. – С. 333-336.

18. Москалева, У. А. Формирование лингвистической компетенции на уроках русского языка в средней школе / У. А. Москалева // Инновационные подходы к решению современных проблем: комплексный анализ и практическое применение. – Уфа: Общество с ограниченной ответственностью «Аэтерна», 2024. – С. 117-119.

19. Нарушевич, А. Г. Формирование коммуникативных универсальных учебных действий при изучении морфологии / А. Г. Нарушевич // Вестник Таганрогского института имени А. П. Чехова. – 2020. – № 1. – С. 64–69. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-kommunikativnyh-universalnyh-uchebnyh-deystviy-pri-izuchenii-morfologii> (дата обращения: 14.03.2026).

20. Нехочина, Л. Технология формирующего оценивания в преподавании русского языка в школе / Л. Нехочина // International scientific journal of Biruni. – 2024. – № 2. – С. 22–29 – [Электронный ресурс]. – Режим доступа:

<https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-formiruyuschego-otsenivaniya-v-prepodavanii-russkogo-yazyka-v-shkole> (дата обращения: 14.03.2026).

21. Омарова, З. Ш. Особенности применения универсальных учебных действий (УУД) на уроках русского языка / З. Ш. Омарова // Актуальные проблемы изучения и преподавания русского языка и литературы. – Махачкала: Дагестанский государственный педагогический университет, 2022. – С. 87-90.

22. Романова, О. Б. Формирование у школьника универсальных учебных действий в образовательном процессе / О. Б. Романова // Образование в XXI веке. – Москва: Развитие образования, 2021. – С. 95-99.

23. Савинова, Е. В. Формирование лингвокультурологической компетенции на уроках русского языка в средней школе / Е. В. Савинова // Педагогический форум. – 2024. – № 2(14). – С. 73-75.

24. Скакова, А. М. Интерактивные методы обучения на уроках русского языка и литературы / А. М. Скакова, С. Н. Мажлис // Вестник науки. – 2021. – № 2 (35). – С. 28 – 35 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/interaktivnye-metody-obucheniya-na-urokah-russkogo-yazyka-i-literatury-1> (дата обращения: 14.03.2026).

25. Соловьева, Н. Н. Русский язык. 7 класс. Диагностические работы : пособие для учащихся / Н. Н. Соловьева. – Москва : Просвещение, 2025. – 96 с.

26. Танцюра, А. А. Формирование универсальных учебных действий у обучающихся / А. А. Танцюра // Дополнительное профессиональное образование педагогических кадров в контексте акмеологических идей. – Донецк: Государственное образовательное учреждение дополнительного педагогического образования «Донецкий республиканский институт дополнительного педагогического образования», 2021. – С. 183-187.

27. Условия успешного развития УУД на уроках русского языка / О. А. Астафьева, Т. А. Колоскова, И. А. Башкирова, Ю. В. Елисеев // За вклад в развитие современного образования и педагогической деятельности. – Пенза: Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г.Ю.), 2024. – С. 83-86.

28. Федеральная рабочая программа основного общего образования. Русский язык (для 5–9 классов образовательных организаций) : одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию (протокол от 24 ноября 2022 г. № 14/22) / Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт стратегии развития образования». – Москва, 2022. – 124 с. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/01_ФРП_Русский-язык_5-9-классы.pdf (дата обращения: 14.03.2026).

29. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования : утвержден приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 287 : с изменениями и дополнениями от 18 июля, 8 ноября 2022 г., 27 декабря 2023 г., 22 января, 19 февраля 2024 г., 18 июня 2025 г. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027> (дата обращения: 15.03.2026).

30. Черепанова, Л. В. Рефлексивный подход в обучении русскому языку / Л. В. Черепанова // Известия Южного федерального университета. Филологические науки. – 2017. – № 3. – С. 202-215.

31. Черниговцева, П. Ю. Формирование коммуникативной компетенции учащихся на уроках русского языка в общеобразовательной школе / П. Ю. Черниговцева, Г. К. Валеев // Интернаука. – 2022. – № 40-3(263). – С. 7-8.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А. Диагностические материалы для констатирующего и контрольного этапов

А.1. Задания для диагностики целеполагания (методика А.Г. Асмолова)

Констатирующий этап (исходный уровень)

Учащимся выдаётся лист с заданием:

Прочитайте предложение: «Засеянное поле зеленело под лучами весеннего солнца».

1. Определите, какой частью речи является слово «засеянное».
2. Докажите свой ответ, опираясь на известные вам грамматические признаки (род, число, падеж, время, вид и т.д.).
3. Если вы не можете точно определить часть речи, напишите, каких именно знаний вам не хватает для правильного ответа.

Контрольный этап (повторная диагностика)

Прочитайте предложение: «Идя по улице, он напевал весёлую песню».

1. Определите, какой частью речи является слово «идя».
2. Докажите свой ответ, опираясь на известные вам грамматические признаки.
3. Если вы не можете точно определить часть речи, напишите, каких именно знаний вам не хватает.

А.2. Задания для диагностики планирования (методика Г.В. Бурменской)

Констатирующий этап

Выполните морфологический разбор имени прилагательного «весеннего» из предложения: «Засеянное поле зеленело под лучами весеннего солнца».

Инструкция: Сначала письменно составьте план своих действий – перечислите шаги, которые вы будете делать, в той последовательности, которая кажется вам правильной. Затем выполните разбор.

Контрольный этап

Выполните морфологический разбор деепричастия «идя» из предложения: «Идя по улице, он напевал весёлую песню».

Инструкция та же: сначала письменно составьте план, затем выполните разбор.

А.3. Задания для диагностики контроля (методика П.Я. Гальперина)

Констатирующий этап

Учащимся выдаётся лист с упражнением на правописание безударных окончаний глаголов (6 класс). Текст упражнения:

Вставьте пропущенные буквы, объясните выбор.

1. Травка колыш_тся от ветра.
2. Они стро_т новый дом.
3. Он бре_тся каждое утро.
4. Пароход держ_тся курса.
5. Собака ла_т на прохожих.
6. Мы се_м пшеницу.
7. Ты пиш_шь письмо.
8. Вода стел_тся по земле.
9. Они вид_т горизонт.
10. Мороз щип_т щёки.

Ключ для самопроверки (выдаётся после выполнения):

1. колышется (колыхаться, I спр.)
2. строят (строить, II спр.)
3. бреется (брить – исключение, I спр.)
4. держится (держать – исключение, II спр.)
5. лает (лаять, I спр.)
6. сеет (сеять, I спр.)

7. пишешь (писать, I спр.)
8. стелется (стелить – исключение, I спр.)
9. видят (видеть – исключение, II спр.)
10. щиплет (щипать, I спр.)

Контрольный этап – аналогичное упражнение на другую тему (например, на правописание личных окончаний глаголов с чередованием). Ключ предоставляется по той же схеме.

А.4. Задания для диагностики оценки (методика Г.А. Цукерман)

Констатирующий этап

Задание: Разграничьте предлоги и приставки. Раскройте скобки. (по) берегу, (по)плыть, (за) рекой, (за) бежать, (на) крыше, (на)писать, (в) доме, (в) ходить, (с) дерева, (с) делать.

Прогностическая самооценка (до выполнения):

«Сколько баллов из 10 вы себе поставите за это задание, если выполните его прямо сейчас?» (обведите):

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Ретроспективная самооценка (после выполнения и проверки учителем):

«Сколько баллов из 10 вы получили на самом деле?» (запишите) _____

«На сколько баллов вы ошиблись в прогнозе?» _____

«Почему, по вашему мнению, прогноз не совпал с реальностью?» (напишите кратко)

Контрольный этап – аналогичное задание на другую тему (например, на различение союзов и местоимений с частицами).

А.5. Задания для диагностики коррекции (методика Н.Г. Лускановой)

Констатирующий этап

Найди и исправь ошибки в тексте. После каждого исправления в скобках напиши правило, которое применил.

Текст:

«Мой брат учится в школе. Ему нравится заниматься математикой. Он любит писать и читать. Но иногда он лениться и не хочет делать уроки. Тогда мама говорит: «Надо братся за ум!». Брат обижается, но потом садится за стол и начинает решать задачи. Ему хочется узнать как можно больше. Он старается не ошибатся и всегда проверяет себя».

Ожидаемое количество ошибок: 6 (учится – верно, нравится – должно быть «нравится»? разбор: в тексте намеренные ошибки: «нравиться» вместо «нравится», «заниматься» вместо «заниматься», «лениться» вместо «ленится», «братся» вместо «браться», «ошибатся» вместо «ошибаться»). Учитель сам готовит текст с 8–10 явными ошибками.

Контрольный этап – аналогичный текст, но на тему правописания причастий или наречий (по выбору).

А.6. Задания для диагностики волевой саморегуляции (методика Н.И. Гуткиной)

Используется оригинальная методика «Узор под диктовку». Для 7 класса дается 20 шагов.

Пример инструкции:

«Возьмите лист в клетку. Поставьте точку в центре листа – это начало. Я буду диктовать вам направление и количество клеток. Вы должны выполнять строго по инструкции, не забегая вперед. Если я делаю паузу или задаю вопрос – вы продолжаете ждать следующую команду.

Начали:

2 клетки вверх, 1 вправо, 3 вниз, 2 влево, 1 вверх, 2 вправо, 2 вниз, 1 влево, 3 вверх, 1 вправо, 1 вниз, 2 вправо, 2 вверх, 1 влево, 3 вниз, 1 вправо, 2 вверх, 2 влево, 1 вниз, 1 вправо».

(Образец узора учитель хранит у себя.)

Приложение Б. Образцы оценочных листов и листов самооценки

Б.1. Лист самооценки для работы на уроке (тема «Действительные и страдательные причастия»)

Вид работы	Моя оценка (1–3 балла)	Оценка учителя	Расхождение
Устный ответ на вопрос о признаках причастия			
Упражнение 78 (образование причастий)			

Составление алгоритма различия действительных и страдательных причастий			
Выполнение теста из 5 вопросов			
Итоговый балл за урок			

Инструкция для ученика:

После каждого этапа поставь себе балл: 1 – было трудно, нужна помощь; 2 – справился, но с ошибками; 3 – сделал полностью верно. Затем, после проверки учителем, запиши его оценку и посчитай расхождение.

Б.2. Прогностическая шкала для небольших проверочных работ (раздаточная карточка)

Фамилия, имя: _____

Тема проверки: «Правописание Н и НН в причастиях и отглагольных прилагательных»

Прогноз (до выполнения): Я думаю, что выполню работу на _____ баллов из 10.

Результат (после проверки): Я получил _____ баллов из 10.

Расхождение: _____ баллов.

Анализ расхождения (почему я ошибся в прогнозе?):

Б.3. Лист взаимоконтроля при работе в парах

Проверяющий (ученик): _____

Чью работу проверяю: _____

Задание: морфологический разбор трёх причастий.

Критерии проверки (отметь галочкой или минусом):

- Правильно указана часть речи (причастие)
- Верно определена начальная форма (ед.ч., м.р., И.п.)
- Указано действительное или страдательное
- Указано время (настоящее/прошедшее)
- Верно выделен суффикс
- Правильно определена синтаксическая роль

Общая оценка: «зачёт» / «на доработку»

Замечания для автора работы: _____

Приложение В. Образцы карточек-корректоров

В.1. Карточка-корректор по теме «Правописание суффиксов причастий настоящего времени -ущ-/-ющ-, -ащ-/-ящ-»

Ученик допустил ошибку в слове «кле_щий» (написал «клеющий»).

Выполни шаги:

1. От какого глагола образовано причастие «клеющий»? (Запиши: _____)
2. Поставь этот глагол в неопределённую форму (инфинитив). (_____)
3. Определи спряжение глагола. (_____)
4. Вспомни правило:

Если причастие образовано от глагола I спряжения, пишется суффикс -ущ-/-ющ-.

Если от глагола II спряжения, пишется -ащ-/-ящ-.

5. Какой суффикс нужно написать в слове «клеющий»? (_____)
6. Запиши слово правильно: _____.
7. Проверь себя: образуй ещё одно причастие от этого же глагола (например, «клеющая»).

В.2. Карточка-корректор по теме «Различение предлогов и приставок»

Ученик написал слитно: «(по)над облаками» – «понад облаками».

Рассуждай по шагам:

1. Можно ли между словом «по» и «над» вставить другое слово или вопрос? (Попробуй: «по ... над» – получается? _____)
2. Если «по» и «над» нельзя разделить и они оба относятся к существительному «облаками», то это составной предлог. Составные предлоги пишутся раздельно.
3. Как правильно написать? _____
4. Приведи свой пример с составным предлогом «по-над»:

Приложение Г. Фрагменты уроков с описанием приёмов

Г.1. Фрагмент урока по теме «Действительные и страдательные причастия» (приёмы целеполагания)

Этап мотивации и постановки учебной задачи (5–7 минут).

Учитель выводит на доску (или раздаёт на листах) два предложения:

1. *Мальчик, читающий книгу, сидел у окна.*
2. *Книга, читаемая мальчиком, лежала на столе.*

– Сравните причастия «читающий» и «читаемая». Чем они различаются по смыслу? (Учащиеся замечают: в первом случае мальчик сам читает, во втором – книга испытывает действие со стороны мальчика).

– Как бы вы назвали такие причастия? (Дети предлагают варианты: «активные – пассивные», «действующие – испытывающие действие»). Учитель вводит термины «действительные» и «страдательные».

– Какую цель мы поставим на урок? (Формулируется: «Научиться различать действительные и страдательные причастия, узнать, как они образуются и какую роль играют в речи»).

Г.2. Фрагмент урока по теме «Морфологический разбор деепричастия» (приём планирования)

Перед выполнением разбора учитель раздаёт чистые листы и даёт задание:

«Составьте письменный план морфологического разбора деепричастия. Вспомните, что мы уже знаем о деепричастии: неизменяемость, вид, вопрос, синтаксическая роль. Запишите шаги по порядку».

После того как планы составлены (3 минуты), учитель открывает на доске эталонный план:

1. Выписать деепричастие из предложения.
2. Задать вопрос (что делая? что сделав?).
3. Указать, от какого глагола образовано.
4. Определить вид (совершенный/несовершенный).
5. Отметить неизменяемость.
6. Подчеркнуть как обстоятельство.

Учащиеся сверяют свои планы с эталоном, исправляют ошибки. Затем выполняют разбор по своему (исправленному) плану.

Г.3. Фрагмент урока по теме «Правописание Н и НН в причастиях» (приёмы контроля и коррекции)

После выполнения упражнения на вставку Н/НН (10 слов) учитель не собирает тетради, а выдаёт ключ на отдельном листе. Инструкция:

«Проверьте каждое слово по ключу. Если ваше написание не совпадает, подчеркните ошибку и рядом напишите правильный вариант. После самопроверки возьмите карточку-корректор (для слов, в которых ошиблись) и поработайте с ней».

Далее ученики работают с карточками-корректорами (образцы в Приложении В). На следующем этапе – взаимопроверка в парах.