

Содержание:

1. ПРОГРАММА РАЗВИТИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ДЛЯ ПРЕДШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	3
Введение.....	3
<i>Глава 1. Основные теоретические подходы к совершенствованию системы дошкольного и начального образования.....</i>	<i>7</i>
1. Современное состояние системы дошкольного образования.....	7
2. Цели, задачи и пути оптимизации начального образования.....	24
3. Проблема обеспечения преемственности образовательного процесса в школе и психологические трудности перехода с одной ступени обучения на другую.....	33
<i>Глава 2. Методология проектирования Программы развития универсальных учебных действий для дошкольного и начального общего образования.....</i>	<i>39</i>
1. Ценностные ориентиры начального образования.....	39
2. Методологические принципы разработки Программы развития универсальных учебных действий для дошкольного и начального образования.....	42
3. Определение понятия «универсальные учебные действия».....	45
4. Номенклатура универсальных учебных действий.....	47
5. Модель системы УУД.....	50
<i>Глава 3. Программа развития УУД для дошкольного и начального образования.....</i>	<i>53</i>
1. Возрастные особенности универсальных учебных действий на ступени дошкольного и начального образования.....	53
2. Место универсальных учебных действий в структуре образовательной программы начальной школы и их связь с учебными предметами.	117
3. Рекомендации по формированию универсальных учебных действий в ходе образовательного процесса.....	132
2. СИСТЕМА ТИПОВЫХ ЗАДАЧ ДЛЯ ОЦЕНКИ СФОРМИРОВАННОСТИ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ.....	140
<i>Глава 1. Требования к методам и организации оценки сформированности универсальных учебных действий</i>	<i>140</i>
1. Обоснование выбора модельных универсальных учебных действий.....	140
2. Требования к методам, инструментарию и организации оценивания сформированности универсальных учебных действий.....	141
Материалы для обсуждения	1

<i>Глава 2. Типовые задачи для оценки сформированности универсальных учебных действий</i>	147
1. Личностные универсальные учебные действия.....	147
2. Регулятивные действия.....	169
3. Познавательные действия.....	173
4. Коммуникативные действия.....	189
Заключение.....	201
Список использованных источников.....	205

ПРОГРАММА РАЗВИТИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ДЛЯ ПРЕДШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение

Обращение к разработке Программы развития универсальных учебных действий в системе общего образования отвечает новым социальным запросам, отражающим переход России от индустриального к постиндустриальному информационному обществу, основанному на знаниях и высоком инновационном потенциале. Новые социальные запросы определяют цели образования как общекультурное, личностное и познавательное развитие учащихся, обеспечивающие такую ключевую компетенцию как «умение учиться».

Универсализация содержания общего образования в форме выделения инварианта фундаментального ядра общего образования, включающего помимо совокупности наиболее существенных идей науки и культуры, знакомство с которыми должно входить в образовательный багаж современного выпускника школы, и программу развития универсальных учебных действий, позволяет реализовать основные требования общества, семьи, государства, личности к образовательной системе.

В связи с тем, что приоритетным направлением новых образовательных стандартов становится реализация *развивающего* потенциала общего среднего образования, *актуальной и новой задачей* становится обеспечение развития универсальных учебных действий как собственно *психологической* составляющей фундаментального ядра содержания образования наряду с традиционным изложением *предметного* содержания конкретных дисциплин. Важнейшей задачей современной системы образования является формирование совокупности «универсальных учебных действий», обеспечивающих «умение учиться», способность личности к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта, а не только освоение учащимися конкретных предметных знаний и навыков в рамках отдельных дисциплин. При этом *знания, умения и навыки* рассматриваются как *производные* от соответствующих видов целенаправленных действий, т. е. они формируются, применяются и сохраняются в тесной связи с активными действиями самих учащихся. Качество усвоения знаний определяется многообразием и характером видов универсальных действий.

Программа развития универсальных учебных действий – один из базовых документов, призванных конкретизировать требования к результатам предшкольного и

начального общего образования и дополнить традиционное содержание учебно-воспитательных программ. Программа необходима для планирования образовательного процесса в дошкольных образовательных учреждениях и начальной школе и обеспечения преемственности образования. Существующий разрыв между дошкольной и школьной системой образования со всей остротой ставит проблему разработки требований к содержанию и результатам дошкольного образования, нацеленного на формирование предметной и психологической готовности ребенка к успешному обучению в школе. Разработка Программы развития универсальных учебных действий для дошкольного образования позволит планировать результаты образовательного процесса, задать критерии и показатели психического развития детей, необходимые для успешного начального обучения. Программа должна стать основой для разработки учебных планов, программ, учебно-методических материалов и пособий в системе дошкольного и начального образования.

Актуальность разработки Программы развития универсальных учебных действий для дошкольного и начального общего образования диктуется следующими обстоятельствами:

- необходимостью ускоренного совершенствования образовательного пространства с целью оптимизации общекультурного, личностного и познавательного развития детей, создания условий для достижения успешности всеми учащимися;

- задачами формирования общекультурной и гражданской идентичности учащихся, обеспечивающих социальную консолидацию в условиях культурного, этнического и религиозного разнообразия российского общества. Уже к концу дошкольного возраста формируются основы мировосприятия ребенка, складывается система представлений о моральных нормах и правилах, обеспечивающих возможности моральной регуляции поведения и построения отношений между людьми, формируется Я-концепция, включая культурную и этническую самоидентификацию. Целенаправленное формирование общекультурной и гражданской идентичности личности выступает как актуальная задача воспитания ребенка уже на первых ступенях его включения в институты социализации и никак не может быть предоставлена воле случая.

- существующим разрывом между системой дошкольного и школьного образования и необходимостью сохранения единства образовательного пространства, преемственности ступеней образовательной системы. Актуальность проблемы обеспечения непрерывности образования в детском возрасте обусловлена возрастанием явлений школьной дезадаптации, обусловленным низкой школьной зрелостью и недостаточной психологической готовностью детей к школьному обучению, недостаточностью

Материалы для обсуждения

государственного и социального контроля над ходом и динамикой психического развития детей в дошкольном периоде в условиях многообразия программ дошкольного образования и расплывчатости его инвариантного ядра. Стихийность и зачастую непрогнозируемость результатов развития детей со всей остротой ставят задачу целенаправленного управляемого формирования системы универсальных учебных действий, обеспечивающих компетентность «умения учиться».

- возрастанием требований к коммуникационному взаимодействию и толерантности членов поликультурного общества, степени ответственности и свободе личностного выбора, самоактуализации. Низкий уровень коммуникативной компетентности детей, находящий отражение в увеличении числа детей с высокой социальной и межличностной тревожностью, явлениях преследования и отвержения сверстников в школе и детском саду, росте одиночества, большом числе детей с низким социометрическим статусом, изолированных и отвергаемых в детском коллективе ставит задачу воспитания умения сотрудничать и работать в группе, быть толерантным к разнообразию точек зрения и мнений, уметь слушать и слышать партнера, свободно, четко и понятно излагать свою точку зрения на проблему.

Ключевой задачей развития образовательной системы становится обеспечение развивающего потенциала новых образовательных стандартов. Формирование способности и готовности учащихся реализовывать универсальные учебные действия, составляющие инвариантную основу образовательного процесса, должно быть обеспечено Программой развития универсальных учебных действий уже в период дошкольного образования, создающего равные возможности успешности начального общего образования для всех детей.

Цель проекта – разработка Программы развития универсальных учебных действий для дошкольного и начального образования.

Реализация поставленной цели предполагает решение следующих задач:

1) Разработка концептуальных и научно-методических основ создания Программы универсальных учебных действий для дошкольного и начального общего образования:

- проведение сравнительного анализа существующих подходов к определению перечня, функций и содержания универсальных учебных действий (УУД) в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте, выступающих основой оптимизации образовательного процесса;

- уточнение модели системного строения УУД;

- определение номенклатуры, функций и содержания системы УУД для дошкольного и начального общего образования;
- определение номенклатуры базовых УУД, выступающих основой для разработки системы типовых задач для оценки их сформированности в системе дошкольного и начального общего образования;

2) Разработка Программы развития УУД для дошкольного и начального образования:

- выявление возрастнo-специфической формы УУД применительно к дошкольному и начальному образованию;
- выделение условий и факторов развития УУД в образовательном процессе и составление психолого-педагогических рекомендаций по развитию УУД;
- определение значения учебных предметов для формирования УУД в начальной школе;
- разработка общих рекомендаций по формированию УУД в ходе образовательного процесса.

3) Разработка методов и средств оценки сформированности УУД, включая систему типовых задач на основе выделения критериев и требований к инструментарию их оценки

Итогом реализации указанных задач станет разработка документов

«Программа развития универсальных учебных действий для дошкольного и начального общего образования» и «Система типовых задач для оценки сформированности универсальных учебных действий». Внедрение программы развития УУД позволит повысить эффективность образовательно-воспитательного процесса в начальной школе и на ступени дошкольного образования. Разработанные положения и рекомендации могут быть положены в основу проведения мониторинга с целью оценки успешности личностного и познавательного развития детей, а также могут быть использованы разработчиками образовательных стандартов и при создании учебников и учебно-методических материалов для ступени дошкольного и начального образования.

Глава 1. Основные теоретические подходы к совершенствованию Системы дошкольного и начального образования

1. Современное состояние системы дошкольного образования

Программы обучения и развития дошкольников в России представляют собой достаточно широкий спектр подходов к целям дошкольного образования и строятся на различной теоретической основе. Первое место среди них по праву занимают программы, основанные на культурно-историческом деятельностном подходе, и разрабатываемые на протяжении ряда лет А.В.Запорожцем, Л.А.Венгером, Н.Н.Поддъяковым, О.М.Дьяченко, Е.Е.Кравцовой, К.В.Тарасовой, Л.Парамоновой, Л.Ф.Обуховой, Т.В.Дороновой, С.Г.Якобсон и другими исследователями.

Историческим предшественником большинства программ, реализующих основные принципы культурно-исторического деятельностного подхода была Типовая программа обучения и воспитания в детском саду, разработанная коллективом авторов под руководством А.В.Запорожца и Н.Н.Поддъякова в в 70-х-80-х гг. Ниже представим краткий обзор программ.

1. Типовая программа, созданная на основе общесоюзной программы 1984 г., разработанная коллективом авторов под руководством А.В.Запорожца и Н.Н.Поддъякова.

В первом блоке программы содержится характеристика детей каждого из четырёх психологических возрастов: младенчества, раннего возраста, младшего дошкольного и старшего дошкольного. В них определены основополагающие цели воспитания, обучения и развития детей.

Второй блок посвящён содержанию образования, включающему четыре основных направления: здоровье и физическое развитие, социальное развитие, познавательное и эстетическое развитие. Для каждой возрастной группы выделены приоритетные задачи, которые решаются в процессе именно ведущей деятельности (общении, предметной деятельности, игровой, а также, в старшем дошкольном возрасте, в других видах деятельности, прежде всего в продуктивной), и задачи эти относятся к педагогу.

Существует три вектора их решения:

- как педагог непосредственно может воздействовать на детей, воспитывая и обучая их;

- как педагог воздействует на детей опосредованно, через организацию ситуаций, обеспечивающих взаимодействие детей между собой (возможности взаимодействия детей прежде учитывались крайне недостаточно);

- и как - через организацию предметной среды, инициирующей детское экспериментирование, постановку проблем, и разные виды детской деятельности.

Третий блок программы составляют интегральные показатели развития, отражающие основные достижения детей каждого психологического возраста. Интегральные показатели в совокупности характеризуют нормальное развитие детей на протяжении всего дошкольного возраста и позволяют воспитателю видеть индивидуальные перспективы своего воздействия.

В программе имеется раздел, который связан с принципами организации педагогами жизни и деятельности детей. Основной акцент сделан на следующем:

- организации диалогического общения с детьми;
- роли психолога в организации жизни детей;
- организации работы с родителями по формированию их ожиданий в развитии детей.

Особое внимание уделяется процессу самообучения и саморазвития: как ребёнок путём экспериментирования, опробования находит своё оригинальное решение, насколько он увлечён этой деятельностью, рад тому, что получилось и т.д.

2. Базисная программа «Истоки» (Л.А.Парамонова и коллектив Центра "Дошкольное детство" им. А.В.Запорожца).

Является развитием вышеописанной типовой программы. В основе программы "Истоки" лежат следующие принципы:

- базисность и открытость: программа - это краткое изложение принципиальных положений, представленное с точки зрения тех задач, которые возникают перед воспитателем на каждом возрастном этапе;

- интеллект и образность;
- учет особенностей ведущей деятельности в данном возрасте;
- единство знания и информации;

- амплификация вместо акселерации (А. В. Запорожец): принцип обогащения развития, который противостоит идеологии «акселерации» - резкого, искусственно интенсифицированного развития ребёнка;

- организация у детей опыта созидания целостностей (на материале конструирования, оригами и т.д.);

- динамика взаимообогащения интеллектуального и личностного развития;

- вариативное планирование: в основе системы планирования лежат задачи не тематического планирования (как обычно принято), а задачи по направлениям детского развития, которые выделены в программе: социальное, познавательное, физическое, речевое развитие. Под эти задачи подбираются формы организации педагогической работы и организуется образовательная среда.

3. Программа «Радуга» (авторский коллектив лаборатории Института общего образования под руководством профессора Т.Н. Дороновой).

Это комплексная программа воспитания, образования и развития дошкольников, обеспечивающая, по замыслу разработчиков, всестороннее развитие ребенка.

Основные цели программы:

- обеспечение ребенку возможности радостно и содержательно проживать дошкольные годы;

- обеспечение охраны и укрепления его здоровья (как физического, так и психического);

- всестороннее и своевременное психическое развитие;

- формирование активного и бережно-уважительного отношения к окружающему миру;

- приобщение к основным сферам человеческой культуры (труду, знаниям, искусству, морали).

Содержание программы соответствует (как в радуге) семи различным видам детской деятельности:

Физическая культура: на занятиях формируются привычки к охране своего здоровья, к чистоплотности, аккуратности, порядку, культурно - гигиенические навыки и элементы самоконтроля во время движений, вырабатываются навыки правильного поведения в ситуациях, угрожающих жизни и здоровью, и предупреждения их.

Игра: игра считается ведущей деятельностью работы, она позволяет обеспечить психологический комфорт, создать атмосферу эмоционального тепла, защищенности, снять излишнюю заорганизованность и невротизацию детей. Она позволяет возникнуть чувству симпатии и интереса к партнеру по игре.

Изобразительная деятельность и ручной труд: обучение изобразительной деятельности и художественному труду происходит через знакомство детей с образцами народного и декоративно-прикладного искусства (произведения Хохломы, Гжели, дымковская игрушка и др.). Детей учат рисовать карандашами и красками, лепке на основе знакомства с народной пластикой.

Конструирование: дает возможность развить воображение, фантазию и умственно воспитать малыша; дети учатся строить из строительных материалов, развивают конструктивные предпосылки, приобщаются к процессу творчества в конструировании.

Занятия музыкальным и пластическим искусством: позволяют развивать эстетические переживания, формируют интерес к музыке, развивать музыкально - сенсорные способности ребенка, способность двигаться в такт, пространственную координацию.

Занятия по развитию речи и ознакомлению с окружающим: обучение родному и иностранному языкам происходят через ознакомление с произведениями народного творчества, художественной литературой.

Математика: обучение математике происходит в атмосфере доброжелательности, поддержки ребенка, даже если он совершил ошибку, поощряется стремление высказать свое мнение; дети не только познают математику, но осваивают навыки учебной деятельности: определяют задачу, направление поисков, оценивают результаты.

Программа "Радуга", ориентированная на общечеловеческие, гуманистические ценности, предусматривает наполнение работы определенным содержанием с учетом региональных особенностей. В первую очередь это касается физического развития, здоровья дошкольников, а также их приобщения к национальной культуре.

Работа педагога складывается из трех компонентов:

- реализация поставленных в программе общих задач психического развития;
- реализация регионального компонента воспитания и образования;
- цели конкретного образовательного учреждения и интересы каждого ребенка группы и его родителей.

Задача подготовки детей к обучению в школе включает в себя:

- развитие коммуникативных навыков;
- развитие навыков самообслуживания;
- знакомство с основами безопасности жизнедеятельности;
- развитие речи детей, способности произвольно контролировать процессы внимания и запоминания, умения управлять своим поведением в соответствии с принятыми правилами;
- специальную подготовку, реализуемую на занятиях по формированию элементарных математических представлений и развитию начал логического мышления детей, начальному знакомству с буквами, развитию речи и познавательному развитию.

Процесс работы не сведен к занятиям и осуществляется в разных формах в зависимости от возраста детей. Методики проведения занятий по разным видам деятельности построены таким образом, что программная задача может быть реализована на различном материале, варьируемым педагогом в зависимости и в соответствии с желаниями и интересами конкретных детей. В программу работы в дошкольном учреждении введено представление о том, что у детей есть их неотъемлемые *права*. Задача педагога – обеспечивать соблюдение прав каждого ребенка всеми другими детьми и взрослыми.

По программе изданы комплекты пособий, методических рекомендаций, книги и т.д.

4. Программа "Развитие" (Л.А.Венгер, О.М.Дьяченко).

Программа направлена на развитие умственных и художественных способностей детей. Способности понимаются как ориентировочные действия со специфическими для дошкольника образными средствами решения задач. Способности позволяют ребёнку самостоятельно анализировать действительность, находить решения в новых и неожиданных ситуациях, произвольно, а к концу дошкольного детства - осознанно относиться к собственной деятельности.

Авторы считают, что сущность развития ребёнка заключается в постепенном вхождении в человеческую культуру через овладение подобными средствами, через развитие возможности видеть мир и взаимодействовать с ним существующими в культуре способами.

В основу программы легли два теоретических положения:

1. Теория А.В. Запорожца о самоценности дошкольного периода развития, согласно которой основной путь развития ребёнка - это амплификация развития, т.е. его обогащение, наполнение наиболее значимыми для дошкольника формами и способами деятельности. Это положение потребовало разработки особых, дошкольных путей развития ребёнка.

2. Концепция Л.А. Венгера о развитии способностей, согласно которой основная линия в развитии ребёнка - это способности (в отличие от знаний, умений, навыков). Способности, в отличие от знаний, умений и навыков, имеют непреходящее значение для всей человеческой жизни. При этом существуют особые *сензитивные периоды*, в которые развитие определённых видов способностей происходит наиболее успешно.

Цели программы: развитие умственных и художественных способностей ребёнка, а также развитие специфических дошкольных видов деятельности. Это требует установления новых форм и методов работы. Полноценная реализация программы возможна на основе личностно-ориентированной модели воспитания, предполагающей наличие между взрослыми и детьми отношений сотрудничества и партнёрства.

Условия реализации программы связаны с:

- формами общения взрослых друг с другом;
- формами общения детей друг с другом;
- формами общения взрослого и ребёнка.

Программа «Развитие» носит вариативный характер: она может изменяться в соответствии с региональными условиями, в зависимости от ситуации с родителями.

На базе программы «Развитие» создана программа «Одарённый ребёнок», которая предназначена для работы с группой умственно одарённых детей шестого года жизни.

Основной задачей развития умственных способностей, начиная со средней группы, с точки зрения авторов программы, является *развитие способности к наглядному моделированию*. Эта задача решается путём формирования у детей действий по построению и использованию наглядных моделей различных типов. Основные типы моделей, которыми овладевают дети в средней группе, - это графический план, используемый, прежде всего, при ознакомлении детей с пространственными отношениями, а также графические модели предметов, применяемые при решении конструктивных задач. *В подготовительной группе* происходит интериоризация действий моделирования, т. е. их перевод во внутренний план. Само овладение построением

моделей включает два последовательных этапа: построение модели по наличной ситуации и по собственному замыслу (в соответствии с требованиями задачи). В последнем случае моделирование выступает в функции планирования деятельности, а возможность построения модели и её особенности свидетельствуют о степени сформированности внутренних, идеальных форм моделирования. Они же и представляют собой ядро умственных способностей ребёнка.

Основная задача развития художественных способностей - развитие эмоциональной отзывчивости на средства художественной выразительности в литературе, живописи, музыке, а также использование этих средств детьми при передаче собственного отношения к действительности.

В программу для детей старшей и подготовительной групп вводятся занятия по логике.

Организация предметной среды

По замыслу авторов, организованная предметная среда предполагает гармоничное соотношение материалов, окружающих ребёнка в детском саду, с точки зрения количества, разнообразия, неординарности, изменчивости и т.д. Здесь используются *принципы комплексирования и свободного зонирования*. Создаются следующие зоны: «кабинет», «мастерскую», «театр», "изостудия", "уголок живой природы" и др.

Сотрудничество ребёнка со взрослым реализуется в определенных формах построения развивающих занятий. На одних занятиях взрослый вместе с детьми находит решения поставленной задачи; на других - помогает в организации совместной деятельности детей (распределение материала, удерживание различных ролевых позиций и т. п.). На некоторых занятиях у детей существует свободный выбор деятельности: одни лепят, другие рисуют, третьи делают аппликации и т.д. Большинство занятий проводятся в достаточно свободной форме: дети могут ходить по группе, работать стоя или сидя за столиками, за мольбертами, сидя на ковре и т. п.

Программа предусматривает проведение большинства занятий в подгруппах численностью 8-10 детей.

5. Программа «Одаренный ребенок» (Н.Б. Шумакова).

Под руководством Н.Б. Шумаковой реализована система и технология творческого междисциплинарного обучения в сети московских школ «Созвездие», а также в более 100 других школ России в рамках междисциплинарной программы «Одаренный ребенок». Н.Б.

Шумакова показала, что важнейшим фактором и условием развития детской одаренности, превращения потенциально одаренного ребенка в человека с состоявшейся творческой судьбой является школьное личностно-развивающее обучение, построенное на основе применения психологических закономерностей и принципов развития и отвечающее особым познавательным потребностям и возможностям таких детей, их личностному своеобразию. Представление об одаренности как *высоком творческом потенциале* и общей предпосылке творческого развития человека позволило разработать новую модель развития общей одаренности детей в школьном обучении, в основе которой лежат психологические закономерности творческого развития.

В этой модели (модели творческого междисциплинарного обучения) внутренним психологическим условием творческого развития одаренного ребенка является его *высокая исследовательская (творческая) активность*, на основе преобразования которой во все более высокие формы возникает *исследовательская позиция личности* – фактор, обеспечивающий дальнейшее развитие одаренности и достижение человеком наиболее высоких форм творческой активности. Поэтому создание психолого-педагогических условий для развития повышенной исследовательской активности одаренного ребенка представляет, с точки зрения автора, центральную задачу обучения на всех возрастных этапах.

Важнейшим таким условием является *обогащенная, развивающая среда*, отвечающая познавательным потребностям и возможностям одаренных детей и подростков, особенностям их личности и включающая: особое содержание обучения – междисциплинарное; метод обучения, моделирующий процесс открытия ребенком новых знаний о мире – проблемно-исследовательский; субъект-субъектные отношения, обеспечивающие возможность сотрудничества, диалога и творчества. Другим существенным внешним условием является *признание ценности детского творчества* значимыми взрослыми (учителя, родители).

На основании концептуальной модели творческого междисциплинарного обучения, разработана система и технология поддержки и развития общей одаренности детей и подростков, реализованная в экспериментальной программе междисциплинарного обучения «Одаренный ребенок». Разработанная система включает три основных блока, каждый из которых, выполняет свою функцию на всех этапах школьного обучения:

«Развивающий блок», представленный системными курсами междисциплинарного обучения по авторской программе творческого междисциплинарного обучения «Одаренный ребенок».

«Образовательный блок», представленный обогащенными программами по обязательным предметам гуманитарного и естественнонаучного циклов.

«Блок индивидуализации», представленный специально организованной системой работы со школьниками во вторую половину дня и каникулярное время.

Разработанная психолого-педагогическая технология творческого междисциплинарного обучения основана на определенном способе построения содержания обучения, в основе которого лежит междисциплинарное обобщение и на методике обучения, обеспечивающей высокий уровень проблемности и возможность открытия ребенком знаний об окружающем мире в условиях совместно-распределенной деятельности и диалогического общения субъектов образовательного процесса. Содержание и методика обучения позволяют учесть индивидуальные познавательные возможности одаренных школьников и их потребности в развитии.

Н.Б. Шумакова показывает, что система развития детей с общей одаренностью в школьном обучении, разработанная на основе предложенной модели творческого междисциплинарного обучения, обеспечивает достижение высоких результатов развития интеллектуальных и творческих способностей, способствует становлению исследовательской позиции личности и ее творческой самореализации в различных областях деятельности во взрослой жизни. В условиях междисциплинарного обучения одаренные дети и подростки обнаруживают более благоприятную динамику показателей развития интеллектуальных и творческих способностей, мотивационно-личностных качеств и достижений в интеллектуальных и творческих видах деятельности по сравнению со сверстниками, обучающимися по программам повышенного уровня сложности традиционного типа.

На развитие исследовательской позиции оказывает влияние личность учителя. Учитель, способный к саморазвитию, признающий ценность творчества и высоко оценивающий значение исследовательской позиции у своих учеников способствует становлению этой личностной характеристики у одаренных школьников в младшем школьном и подростковом возрастах.

6. Программа «Золотой ключик» (Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е., Бережковская Е.Л. и др).

Программа непрерывного образования детей от 2 до 10 лет. Отличительные особенности программы: совместное воспитание в разновозрастных группах детей-дошкольников и младших школьников, обучение школьников в стенах детского сада,

активное вовлечение семьи, целенаправленная работа авторов программы с педагогическими коллективами. Образовательные проблемы рассматриваются через задачи переустройства всей совместной жизни детей и взрослых, задачей изменения «социальной ситуации развития».

Особенности организации жизни и обучения

Семейный принцип: все без исключения взрослые участвуют в воспитании детей, а все дети являются полноправными членами этой большой общественной семьи, оказывающейся продолжением и расширением собственной семьи ребёнка.

Родители детей и другие члены семей вовлечены в жизнь учреждения, принимают участие в делах и заботах детского центра.

Единство сада и начальной школы: учреждение, работающее по программе, получает статус «семейно-общественного детского центра» и является комплексом типа «детский сад-начальная школа», где вместе живут и учатся дети от двух-трёх до десяти лет.

Группы всех возрастов: дети объединены в разновозрастные группы от пятнадцати до двадцати пяти человек в каждой, с равномерной представленностью в группе детей всех основных возрастных ступеней от двух до четырёх лет, от пяти до семи и от восьми до десяти лет в каждой группе.

Работа воспитателей с микрогруппами детей и специальная организация индивидуальной деятельности ребёнка: поскольку в детском центре дети живут и учатся в разновозрастных группах, то невозможно господство фронтальных методов в работе педагога с детьми.

Система событий: основу всей жизнедеятельности учреждения и педагогического процесса задаёт специальная система событий, проживаемых детьми вместе со взрослыми, которая позволяет пробудить детскую инициативу и ввести детей в смысловой контекст культурных традиций.

Знания через разновозрастное общение. Решение большинства воспитательных задач, а также освоение основного объёма знаний, практических навыков и умений происходит в разновозрастном общении детей друг с другом и воспитателями, в сбалансированных коллективных, микрогрупповых и индивидуальных деятельности, в многообразных играх и театрализациях, в запланированных и неожиданных событиях.

Для старших детей, начиная с шестилетнего возраста, организуется специальное обучение на занятиях продолжительностью не более 20-30 минут для шестилеток и не более 1-1,5 часов для школьников в течение дня.

Учебный план

В учебный план закладываются основы широкого гуманитарного образования. Дети знакомятся со сведениями из области гуманитарных наук (история культуры, мифология, всемирная история и история своего народа, иностранный язык) и естественных наук (основы географии, физические и химические явления, начала биологии и экологии, в математике - элементы алгебры и теории графов). Кроме того, дети осваивают начала различных искусств (элементарное музицирование, нотная грамота, танцы, пение, изобразительные искусства, народные ремёсла).

Организация обучения

Обучение в детском центре происходит в конкретных деятельности детей, в осмысленных совместных делах и занятиях, в разнообразном общении детей между собой и в содержательных контактах с педагогами. Это предполагает разумное и гибкое сочетание коллективных и индивидуальных методов обучения, привязанность учебного содержания к осмысленным событиям в жизни детей, учёта возрастных и индивидуальных особенностей.

6. Программа "Детский сад - дом радости" (Н. М. Крылова, В. Т. Иванова).

Основная метафора программы - «лесенка успеха»: характер содействия воспитателя тому, как осваивает ребёнок любой вид деятельности, и соответствующие изменения в позиции ребёнка и в роли воспитателя.

Четыре ступеньки "лесенки" соответствуют четырём уровням овладения деятельностью (узнавание, воспроизведение под руководством, самостоятельность, творчество). Первая ступенька обозначает этап знакомства с новой деятельностью. На второй ступеньке ребёнок уже включился в освоение заинтересовавшей его деятельности, но ему ещё необходимо содействие взрослого, диалог с ним. Причём время обучающего общения определяется именно дошкольником. До тех пор, пока интересно, он упражняется в деятельности, а как устанет, наскучит, он откажется от общения. В старшей и подготовительной группе на первое место выходит такое качество взрослого собеседника, как эрудиция и владение сказочной формой адаптации избыточной научно-популярной информации воспитанникам.

Для воспитателя каждый этап восхождения ребёнком по «лесенке успеха» (а особенно достижение четвёртой ступени каждым из воспитанников) отражает успешный результат, эффективность всей работы, служит показателем сотворчества с ребёнком и его семьёй. Восхищаясь своими воспитанниками, педагог утверждает в своём профессиональном мастерстве, в чувстве собственного достоинства. Он начинает ощущать и оттачивать в себе свой особый неповторимый стиль, в совершенствовании которого находит путь личностного и духовного роста.

7. Программа «Детство» (В. И. Логинова и коллектив сотрудников).

Образовательная программа Если в младшем дошкольном возрасте инициатива общения преимущественно исходит от воспитателя, то в последующих группах «Детского сада - дома радости» мастерство педагогического общения проявляется в том, что дети берут инициативу на себя.

Третья ступенька «Лесенки успеха» - это уровень самостоятельности, для которого характерны инициатива, автономность и ответственность в достижении результата. Здесь реализуется возможность каждого ребёнка стать участником новой коллективной формы деятельности (занятия, игры, труда, рисования и т.д.), раскрываются возможности выбора, прогнозирования успеха, применения волевых усилий, переживания радости от сотрудничества.

Уровень самостоятельности стимулирует экспериментально-поисковую деятельность ребёнка, в ходе которой идёт поиск собственного неповторимого стиля исполнения. Происходит переход от изучения деятельности как предмета познания в форму самовыражения человеком своей индивидуальности.

Четвёртая ступенька - вершина и одновременно старт для новых начинаний. Дети, научившись самостоятельно что-то делать, найдя индивидуальный стиль исполнения деятельности, используют уже её как средство и форму для выражения своей неповторимости, превращаются в «артистов», творцов. Самостоятельность и потребность в творчестве позволяют им строить между собой отношения, основывающиеся на признании взаимных достоинств, искреннем интересе и симпатии друг к другу.

«Детство» является результатом многолетней научно-исследовательской работы кафедры дошкольной педагогики Российского государственного университета имени А.И.Герцена. Концепция программы включает три основных положения.

Первое - концепция обогащения развития ребёнка-дошкольника, созданная А.В. Запорожцем (обогащать развитие ребёнка, используя все возможности дошкольных видов

Материалы для обсуждения

деятельности - игры, общения ребёнка со взрослыми и сверстниками, детского труда, изобразительной деятельности).

Второе положение - целостное развитие ребёнка как субъекта детской деятельности.

Третье положение концепции базируется на исследованиях Логиновой В.И., Леушиной А.М., их учеников. Они показали, что дошкольник может осваивать знания системного характера. Освоение системных знаний даёт возможность ребёнку быть самостоятельным, успешно осваивать позицию субъекта во всех детских видах деятельности.

Программа направлена на целостное развитие личности дошкольника, приобщение его к современному миру через единый и взаимосвязанный процесс социализации и индивидуализации ребёнка. В связи с этим программа предлагает обогащённое образовательное содержание, соответствующее возрастным потребностям, интересам и возможностям современного дошкольника. Содержание программы по возрастным ступеням дошкольного детства ориентировано на психологические новообразования развития ребёнка и его общую готовность к школьному обучению, укрепление физического и психического здоровья.

Все разделы программы разработаны авторами в едином подходе к раскрытию содержания, формулировкам задач, определению критериев уровней освоения программного содержания детьми. Программа включает разделы: «Первые шаги в математику», «Развиваем речь детей», «Ребёнок познает мир природы», «Ребёнок в мире художественной литературы, изобразительного искусства и музыки».

8. «Обновление и самообразование» (Е. Шулешко и коллектив сотрудников)

Программа рассчитана на старшие и подготовительные группы детских садов и начальные классы школ.

Основные положения программы:

- Не цели, а ожидания: во всех видах деятельности идти от возможностей детей, открыть широкий путь игре, не навязывать детям свои представления на занятиях, а создавать условия для высказывания детьми своих представлений;
- Самообразование: поиск окружения, которой образует и преобразовывает субъекта незаметно для него самого;

- Форма и содержание как "обратная перспектива": главная забота воспитателей, основная цель, провозглашаемая авторами - это дружеские связи детей, их склонность действовать совместно, желание и умение сотрудничать, закрепление дружественно-делового стиля общения. Именно характер взаимоотношений детей, а не изучаемые предметы школьного цикла - содержание педагогического дела.

- Дидактика равноправия.

- Грамота для жизни, а не для школы: письменная и устная речь должна стать естественным продолжением развитой способности ребёнка прочитывать «тексты» своего жизненного пространства.

- Организация матрицы занятий - событий, которые переживаются и наблюдаются взрослым и детьми.

9. Программа "Сообщество" («Step by step», Вашингтон, Джорджтаунский Университет).

Создана в 1994 году по инициативе Фонда Джорджа Сороса, выделившего значительные средства, и компании «Международные Детские Ресурсы» с целью «содействия укреплению демократических принципов в образовании и усилению привлечения местных сообществ к воспитанию и обучению детей». Программа переведена на 19 языков, принимается в качестве альтернативной или вариативной министерствами образования более чем в 30 странах мира. Страны-участницы международного проекта получили «матричную» или «рамочную» программу, ключевые стратегии. Дальнейшая задача каждой страны, каждого детского сада и каждого педагога состояла в наполнении программы содержанием (национальным, местным, соответствующим потребностям и интересам конкретных детей).

В 1998 году, когда программа получала гриф Министерства образования России, она получила новое название - программа «Сообщество». Так в российском названии подчёркнут важнейший для программы принцип создания вокруг каждой детской группы общности педагогов, родителей и ребят.

Практика и философия программы

Авторы программы исходят из понимания того, что «сегодняшним детям, где бы они ни жили, предстоит сталкиваться с изменениями». Быстрые перемены, происходящие в современном мире, делают необходимым формирование в детях желания осваивать новое, учиться на протяжении всей жизни. Чтобы подготовить детей к самостоятельному

пополнению знаний, программа стремится заложить основы способностей: принимать и осуществлять перемены; критически мыслить; осуществлять выбор; ставить и решать проблемы; проявлять творчество, фантазию, изобретательность; заботиться о людях, обществе, стране, окружающем мире.

Программа свободна от закреплённых тематизмов, «единственно верных» методик; она предполагает, что каждый педагог в сотворчестве с детьми и родителями будет создавать свою собственную программу, учитывающую их и свои возможности, реальные обстоятельства, потребности, интересы, ресурсы местного сообщества.

В то же время, программа предлагает определённые формы, соответствующие философии программы:

- обязательный ежедневный групповой сбор для совместного планирования учебного проекта и дневного плана,
- организация работы детей в Центрах активности на основе их собственного выбора;
- ведение педагогического наблюдения, обеспечивающего информацию о ходе и перспективах развития каждого ребёнка, влияющего на выбор педагогических стратегий в детском саду и в семье;
- объединение усилий семьи и детского сада, местного сообщества для создания условий развития детей.

Программа имеет продолжение - Программа «Сообщество» для начальной школы от 6 до 10 лет, - сохраняющая философские и методологические подходы к пониманию и организации развивающей среды, процесса обучения.

10. Монтессори-педагогика

Идеи, программы и практика российской монтессори-педагогике возникали на стыке следующих традиций:

- концепция и практика свободного саморазвития ребёнка в специально подготовленной культурной развивающей среде, разработанная Марией Монтессори;
- российская версия системы Монтессори начала века Ю.И.Фаусек (с 1913 по 1941 год);
- идеи свободного воспитания Л.Н.Толстого и развивающего обучения Л.С.Выготского;
- опыт экспериментальной работы с детьми от 2,5 лет;
- «коммунарский» опыт последователей методики коллективных творческих дел И.П.Иванова.

Основные принципы педагогики Марии Монтессори как системы саморазвития ребёнка в специально подготовленной культурной развивающей среде.

- Принцип сензитивных периодов развития.
- Принцип свободной работы ребёнка в специально подготовленной культурной развивающей среде.
- Принцип актуального и ближайшего развития.
- Принцип открытия мира в логике от конкретного к абстрактному через работу руки и утончение чувств.

Основными формами учебной работы в детском саду Монтессори являются:

- свободное занятие детей, когда каждый ребёнок может выбрать любой материал и работать любое время с ним;
- индивидуальные занятия с ребёнком (в виде трехступенчатых уроков или презентаций нового материала), во время которых ребёнку передаётся способ деятельности с тем или иным материалом, в процессе которой возможно получение нового знания; даётся информация, понятия, определения сжато, но достаточно ёмко, с обязательной опорой на самостоятельную практическую деятельность ребёнка и получаемые им чувственные впечатления - проводятся обычно во время свободного занятия;
- занятия с группой детей - обычно во время свободного занятия - учитель с 4-6 детьми проводит занятия по какой-либо теме (дети группируются по уровню развития, интересам и т.п.);
- общие занятия - групповые занятия в течение 15-30 минут, когда учитель организует совместную деятельность детей по изучению определённой темы, либо разучивает стихи, разыгрывает сценки, повторяет и закрепляет пройденный материал;
- при обучении музыке, изобразительности, физкультуре используются все указанные формы занятий.

11. Программа «Берёзка» (Вальдорфская педагогика в России).

Идеи этой педагогики были выдвинуты Рудольфом Штайнером. Общий методико-дидактический принцип работы вальдорфского детского сада - принцип природосообразности развития и воспитания.

Он конкретизируется в следующих положениях:

- Воспитание через подражание и пример, через ясные, осмысленные, обозримые и доступные для участия ребёнка действия.

- Ритм и повторение.

- Художественно-эстетический общий фон.

- Культивирование многообразных форм игровой деятельности.

- Развитие у детей сил фантазии и творчества.

- Доверие к естеству

- Воспитание воспитателя

- Сопереживание действия

- Поведение, созвучное детству

- Старшие и младшие в одной группе

Две последних программы по обучению и развитию дошкольников (Монтессори-педагогика и Вальдорфская педагогика) не всегда в полной мере обеспечивают преемственность с программами традиционной российской начальной школы.

Сравнительный анализ существующих российских программ в области дошкольного образования показывает, что большинство из них опирается на хорошо разработанные в отечественной психологии и педагогике теоретические, методологические и методические подходы. Взятые в совокупности, эти программы направлены на развитие всех основных психологических новообразований дошкольного возраста; обеспечивая речевое, интеллектуальное, нравственное, социальное, эстетическое и физическое развитие детей. Эти программы предполагают развитие: потребностно-мотивационной сферы ребенка, процессов самостоятельного целеполагания, стратегий и способов решения задач в различных областях и совладения с теми или иными жизненными ситуациями, рефлексивного, осознанного отношения к прямым и побочным результатам своей деятельности.

Программы значительно различаются по своим методическим установкам, формам и методам работы с детьми; есть программы, ориентированные на детей с особыми образовательными потребностями (программы обучения одаренных детей).

Во многих программах в явном виде сформулированы положения о необходимости специальной работы с педагогами и родителями, чтобы они могли реализовать эти программы, и описаны формы и методы такой работы.

В целом, существующие программы дошкольного образования содержат богатый и содержательный материал, который необходимо использовать при разработке концепции, конкретных программ и методик развития универсальных учебных действий. В то же время проблема развития универсальных учебных действий в этих программах комплексном виде не решалась. Это ни в коей мере не является недостатком этих программ, поскольку их авторы ставили перед собой иные психолого-педагогические задачи. Мы же считаем, что на современном этапе необходима целостная концепция, программы и методики, направленные именно на развитие универсальных учебных действий детей. Одним из стратегических приоритетов образования должно стать создание "школы неопределенности" – школы жизни в неопределенных ситуациях как нестандартного, вариативного образования в изменяющемся мире. Необходимо формирование у учащихся смысловой ценности поиска, ценности создания и использования ситуаций неопределенности как динамического резерва разнообразных путей развития. С нашей точки зрения, этой масштабной образовательной задаче максимально соответствует концепция развития универсальных учебных действий.

2. Цели, задачи и направления оптимизации начального образования.

Необходимость оптимизации начального образования осознается обществом как актуальная задача тогда, когда возникает существенный разрыв между новой системой требований к результатам образования и результатами образовательной программы. Можно указать на ряд обстоятельств, обуславливающих актуальность задачи совершенствования начального образования на современном этапе развития российского общества.

- скорость обновления системы научных знаний, возрастание информационного объема, необходимого для совершенствования технологий, возрастание уровня требований к базовой основе профессиональной подготовки ставит задачу создания системы мобильной системы непрерывного образования, требующей перестройки, в том числе и системы начального образования;

- цели образования все в большей степени сводятся к утилитарному толкованию и рассматриваются в пределах задач овладения частными навыками и умениями, в то время как социальный и ценностно-смысловой аспект образования, задачи развития личности остаются вне должного внимания образовательных учреждений;

- внедрение достижений концепции развивающего обучения на основе пересмотра содержания и методов обучения, развиваемые в трудах Д.Б.Эльконина, В.В. Давыдова, П.Я.Гальперина, к настоящему моменту, к сожалению, не привело к модернизации всей

системы начального образования, а остается только «изолированным островком» в общем образовательном процессе, что обуславливает необходимость поиска новых форм и путей внедрения идей развивающего обучения в школу;

- усложнение содержания учебного материала школьного образования приводит к тому, что редко кто из учащихся начальной школы, а затем и средней школы, учится сам, без помощи родителей, нередко фактически перекладывая функцию ориентировки, планирования, решения задач на родителей и сохраняя за собой лишь роль «исполнителя». Результатом такого положения дел становится несформированность у ребенка умения учиться и организовывать свою учебную деятельность;

- перегруженность учащихся начальной школы, составляющая фактор риска соматического, нервно-психического и психологического здоровья детей требует снижения учебной нагрузки без ущерба для качества образования;

- принципиальное расширение форм социализации и воспитания ребенка, включающее различные виды СМИ, конфессиональное воспитание делают необходимым совершенствование системы школьного образования для сохранения и упрочения его ведущей роли в образовательно-воспитательном процессе.

Анализ новых тенденций оптимизации образовательного процесса в школе позволяет говорить в первую очередь об изменении общей парадигмы образования, которая находит отражение в переходе

- от определения цели обучения как усвоения знаний, умений, навыков к определению цели как формирования умения учиться;

- от «стерильности» системы научных понятий, составляющих содержание учебного предмета к экологической парадигме включения содержания обучения в контекст решения жизненных задач;

- от стихийности учебной деятельности ученика к стратегии ее целенаправленной организации;

- от ориентации на учебно-предметное содержание школьных предметов к пониманию учебного процесса как смыслового (процесса смыслообразования и смыслопорождения);

- от индивидуальной формы усвоения знаний к признанию учебного сотрудничества необходимым условием развития учащегося.

Важной тенденцией развития современной образовательной системы стал отказ от академической парадигмы образовательного процесса в пользу так называемой экологической парадигмы (Г.Соломон). Экологическая парадигма выдвигает требование тесной связи получаемых в школе знаний с непосредственной практикой и реальными

жизненными проблемами учащегося. Критика академической парадигмы связана с оторванностью чисто лабораторного научного знания, преподаваемого в школе от реальной жизни, с неоправданно узким применением полученных знаний за пределами школьного класса. Напротив, в экологической парадигме базовым принципом психологии образования становится принцип контекстуальности, предполагающий единство и целостность знаний и навыков и их применения в реальном контексте с учетом его социальных, межличностных и предметных особенностей. Для реализации экологической парадигмы необходимо перейти от освоения отдельных учебных предметов к полидисциплинарному (межпредметному) изучению сложных ситуаций реальной жизни. Соответственно, специфические для каждого учебного предмета действия и операции уже в начальной школе должны быть дополнены универсальными (метапредметными) учебными действиями.

В современной психологии обучения и образования происходит сближение представлений сторонников деятельностного и конструктивистского подхода (Ж.Пиаже, А.Перре-Клермон) в вопросе о роли самого учащегося в учебном процессе. Именно активность обучающегося признается основой достижения развивающих целей обучения - знание не передается в готовом виде, а строится самим учащимся в процессе познавательной исследовательской деятельности. В реальной образовательной практике наметился переход от обучения как презентации системы знаний к активной работе учащихся над заданиями, непосредственно связанными с проблемами реальной жизни. Признание активной роли учащегося в учении приводит к изменению представлений о содержании взаимодействия ученика с учителем и одноклассниками. Учение более не рассматривается как простая трансляция знаний от учителя к учащимся, а выступает как сотрудничество - совместная работа учителя и учеников в ходе овладения знаниями и решения проблем. Единоличное руководство учителя в этом сотрудничестве замещается активным участием учащихся в выборе содержания и методов обучения. Все это придает особую актуальность задаче формирования в начальной школе коммуникативного компонента универсальных учебных действий.

Сегодня в педагогике, психологии и образовательной практике все большее признание получает мнение о том, что в основе успешности обучения лежат общие учебные действия, имеющие приоритетное значение над узкопредметными знаниями и навыками. В системе образования начинают превалировать методы, обеспечивающие становление самостоятельной творческой учебной деятельности учащегося, направленной на решение реальных жизненных задач. Наиболее авторитетными подходами здесь

выступают деятельностно-ориентированное обучение, учение, ориентированное на решение проблем (задач), проектные формы организации обучения.

Анализируя проблемы построения инновационной педагогики, В.И. Слободчиков считает, что в науках, ориентированных на образование, всё более укореняется антропологическая парадигма как ориентация на человеческую реальность во всех её духовно-душевно-телесных измерениях; выступающая как поиск средств и условий становления полного человека; человека - как субъекта собственной жизни, как личности во встрече с Другими, как индивидуальности. По мнению В.И. Слободчикова, в настоящее время можно говорить о нескольких типах педагогического проектирования.

1. Психолого-педагогическое проектирование развивающих образовательных процессов в рамках определённого возрастного интервала, создающих условия становления человека подлинным субъектом собственной жизни и деятельности: в частности, обучения – как освоения общих способов деятельности; формирования – как освоения совершенных форм культуры; воспитания – как освоение норм общежития в разных видах общности людей.

2. Социально-педагогическое проектирование образовательных институтов и развивающих образовательных сред, адекватных определённым видам образовательных процессов, традициям, укладу и перспективам развития конкретного региона России.

3. Собственно педагогическое проектирование - как построение развивающей образовательной практики, образовательных программ и технологий, способов и средств педагогической деятельности.

Именно здесь, по В.И. Слободчикову, возникает особая задача проектно-исследовательской деятельности по обеспечению перехода от традиционного образования (традиционной школы, традиционных систем управления, традиционного обучения и воспитания) к образованию инновационному, реализующему общий принцип развития человека.

Вместе с тем любая перестройка системы начального образования должна быть научно обоснована. Об опасности ошибок при некомпетентной инновационной деятельности в образовании предупреждает Е.О. Смирнова, указывая, что нередко под видом модернизации образования детское развитие подвергается симплификации, т.е. чрезмерному упрощению и обеднению, отождествляясь с накоплением знаний, навыков и умений. За этим пониманием лежит достаточно традиционное и трудно искоренимое представление о ребенке как маленьком взрослом, только недоученном, ничего не

знающем и не умеющем. В последнее время данное представление подкрепляется лозунгами о демократизации воспитания и о равных правах ребенка. Юридическое равноправие детей как бы распространяется на их фактическое и психологическое равенство, согласно которому дети воспринимают и понимают мир так же, как взрослые. Исходя из этого представления, задача воспитания и развития заключается в том, чтобы как можно раньше и больше учить ребенка и приучать его ко взрослым формам жизни. С этой точки зрения, игра, например, - это пустая потеря времени, досужее и бесполезное занятие, которому противостоит полезное и перспективное обучение и освоение нового. Подобная тактика в подходе к образованию детей оказывается деструктивной, поскольку отрывает ребенка от подлинных источников его развития. Упрощенное представление о детском развитии и его ускорении (т.е. симплификация и акселерация) неизбежно ведет к обеднению, суживанию возможностей ребенка, в результате чего наблюдается снижение уровня общего развития и его существенное отставание (несмотря на ускоренное овладение некоторыми знаниями и навыками).

Со времен Л.С.Выготского, сформулировавшего и обосновавшего положение о том, что «обучение ведет за собой развитие», в отечественной психологии и педагогике в качестве нормативно-желаемого образца всегда признавалось развивающее обучение. Цель развивающего обучения в различных теоретических подходах понималась по-разному - целостность и максимальная эффективность обучения (Л.В.Занков), развитие теоретического мышления (В.В.Давыдов, Д.Б.Эльконин), формирование субъекта учебной деятельности, направленного на самоизменение и самосовершенствование (В.В.Репкин), формирование интеллектуальной активности личности (М.И.Махмутов), развитие творческого потенциала личности (Е.Л.Яковлева).

Инновации в системе начального и общего среднего образования основываются на достижениях ЗУНовского, компетентностного, личностно-ориентированного и проблемно-ориентированного развивающего образования, смысловой педагогики вариативного развивающего образования, контекстного и системно-деятельностного подходов.

Компетентностный подход возникает в ответ на существующий в рамках «знаниевого» подхода разрыв между знаниями и умением их применять для решения жизненных задач. Эвристическое значение приобретают понятия «компетентность» и «компетенция». Компетентность понимается как результат когнитивного научения, а компетенция как общая способность и готовность использовать знания, умения и обобщенные способы действий, усвоенные в процессе обучения, в реальной деятельности.

Компетенция – это «знание в действии». Компетенция понимается как способность человека устанавливать связи между знанием и реальной ситуацией, осуществлять принятие решения в условиях неопределенности и вырабатывать алгоритм действий по его реализации. В зависимости от характера задач, стоящих перед человеком выделяют такие виды компетенции как личностная, коммуникативная, интеллектуальная, социальная, общекультурная.

Проблемно-ориентированное развивающее обучение наиболее полно представлено в концепции Л.В.Занкова (1990), получившей широкое распространение именно в начальной школе. Развивающие возможности обучения «по системе Занкова» определяются усложнением программ обучения за счет увеличения удельного веса теоретических знаний и увеличения объема информации; особой организацией информационной основы деятельности учащихся; индивидуализацией обучения, предполагающей вариантность компонентов дидактической системы, создающей условия для индивидуализации обучения по принципу учета уровня развития интеллекта.

Соответственно, принципы системы Л.В. Занкова включают следующее положения: 1. Обучение нужно вести на высоком уровне трудности. 2. Ведущая роль в обучении принадлежит теоретическим знаниям. 3. Быстрый темп в изучении материала обеспечивает высокую познавательную активность учащихся. 4. Осознание учащимися хода своих умственных действий в процессе обучения обеспечивает развивающий эффект. 5. Включенность в процесс обучения эмоциональной сферы интенсифицирует процесс обучения.

Личностно-ориентированное развивающее образование (В.Д.Шадриков, В.И.Слободчиков, И.С.Якиманская) ставит своей целью обеспечить развитие каждого ребенка с учетом его индивидуальных особенностей и личностного профиля. Особое внимание уделяется интеграции уникального и неповторимого субъектного опыта каждого ученика, сложившегося в его реальной жизнедеятельности на основе усваиваемых научных понятий. Согласование социально-заданного и личностно значимого индивидуального опыта познания происходит в учебной ситуации взаимодействия учителя и ученика, которая строится по модели сбалансированных инициатив взрослого и ребенка, как равноправных партнеров. Переход учащегося к самообучению и саморазвитию обеспечивается за счет преобразования педагогической учебной ситуации в проблемную, а затем в собственно образовательную учебную ситуацию. Учащийся овладевает навыками самостоятельной организации, рефлексии и оценки своей деятельности в соответствии с индивидуальной программой развития. Переход от одного вида учебных ситуаций к другому соотносится с возрастными

Материалы для обсуждения

особенностями учащихся. В начальной школе реализуются педагогические учебные ситуации, в основной школе проблемные ситуации, требующие проявления познавательной активности и творчества самих учащихся, в старшей школе образовательные, предполагающие осуществление учащимся сознательного самостоятельного выбора содержания образования и форм учебного сотрудничества.

В *смысловой педагогике вариативного развивающего образования* (А.Г.Асмолов, В.В.Рубцов, В.Е. Ключко, Е.А.Ямбург, В.Э.Мильман, 1987, И.В.Абакумова, 2003) целью образовательного процесса выступает многомерное системное развитие смыслового сознания, обретение личных смыслов. Отличительная особенность смысловой педагогики - направленность на формирование мотивационно-смысловой стороны учебной деятельности. Способами, обеспечивающими формирование адекватных смыслов, являются организация обучения, снимающего противоречивость индивидуальной формы присвоения знаний и общественного способа его присвоения; становление активной жизненной позиции учащихся, проявляющейся в самостоятельной познавательной активности, развитии потребности в знаниях и познании, приоритете мышления над репродукцией заученного; превращение учащихся из объектов влияния и воздействия педагогов в субъектов личностного и профессионального самоопределения. Процесс обучения трансформируется из присвоения социо-культурного опыта в процесс саморазвития личности.

В рамках смысловой педагогики учебный процесс выступает как смысловая реальность, требующая реализации принципа природосообразности в образовании и воспитании, т.е. к организации учебного процесса, соответствующего природе ребенка. Смыслообразующая деятельность учащихся как обогащение структур сознания и выход за пределы собственного «Я» обеспечивается созданием образовательных пространств разного уровня (урок как микропространство, исследовательская деятельность учащихся вне урока, дистанционное обучение) с целью согласования субъектного опыта учащихся и «объективированных» смыслов пространства. Содержание обучения рассматривается в рамках указанного подхода как «субстрат, «питающий смысловое развитие учащихся» (Абакумова И.В., 2003, с.16). Соответственно, основным вопросам становится вопрос о том, как обнаружить смысловые интенции учащихся, инициировать их и перевести в режим самоактуализации. Средствами смыслообразования выступают смыслы и их формы (переживания, саморефлексия, интроспекция, творческие акты). Обучение включает процессы смыслообразования, смыслопорождения и смыслотворчества.

В рамках *контекстного подхода* (А.А.Вербицкий, 1999) культура выступает как основа образовательного процесса, реализуемого в рамках кросс-культурного контекста, Материалы для обсуждения

включающего пять уровней. К ним относятся мировое образовательное пространство; образовательное пространство государства, заданное системой образовательных стандартов и программ обучения; образовательное пространство средств массовой коммуникации; собственно образовательная система, конкретизированная в системе условий определенного образовательного учреждения; образовательное пространство семьи, задающее систему нравственных и моральных норм. Развитие общества и культуры опережает перестройку содержания и форм образования, что в современном российском обществе создает известное противоречие между социо-культурными реалиями и традиционным способом образования как трансляции учащемуся определенной суммы знаний, умений и навыков. Ярким примером является разрыв между усваиваемыми знаниями и перспективами их применения в реальной профессиональной и социальной деятельности учащегося, обесмысливающий сам процесс учения. Разрешение указанного противоречия предполагает согласование процесса обучения с реальным жизненным контекстом. Именно поэтому основной «единицей» содержания образования становится проблемная ситуация в единстве «предметности» и «социальности». Процесс учения понимается не просто как усвоение системы знаний, умений и навыков, составляющих инструментальную основу компетенций учащегося, но и как процесс обретения духовно-нравственного опыта и социальной компетентности личности.

Культурно-исторический системно-деятельностный подход основывается на теоретических положениях концепции Л.С.Выготского, А.Н.Леонтьева, Д.Б.Эльконина, П.Я.Гальперина, раскрывающих основные психологические закономерности процесса обучения и структуру учебной деятельности учащихся с учетом общих закономерностей онтогенетического возрастного развития детей и подростков.

Деятельностный подход исходит из положения о том, что психологические функции и способности есть результат преобразования внешней предметной деятельности во внутреннюю психическую деятельность путем последовательных преобразований, включая речевую форму (Леонтьев А.Н., 1972). В концепции Д.Б.Эльконина и В.В.Давыдова было обосновано положение, согласно которому содержание образования проектирует определенный тип мышления – эмпирический или теоретический в зависимости от содержания обучения (эмпирические или научные понятия). Л.С. Выготский писал, что обучение осуществляет свою ведущую роль в умственном развитии, прежде всего через содержание усваиваемых знаний (Л.С.Выготский, 1996).

Содержание учебного предмета выступает как система научных понятий, конституирующих определенную предметную область. В основе усвоения системы

научных понятий, определяющий развитие теоретического мышления и прогресс познавательного развития учащихся лежит организация системы учебных действий. Генезис знаний определяется формированием действия и его применением для решения задач. Как указывал В.В.Давыдов, первичная форма существования теоретического знания – это способ действия (В.В. Давыдов, 1996). Можно выделить следующие виды учебных действий моделирующе-преобразующего характера, направленных на построение содержательного обобщения и соответствующего способа ориентации в объекте:

- преобразование ситуации или изменение объектов для обнаружения всеобщего генетического фундаментального исходного отношения между объектами;
- моделирование всеобщего отношения в пространственно-графической или знаково-символической форме (создание моделей);
- преобразование модели отношения для выделения отношений «в чистом виде»;
- выведение и построение серии частных конкретно-практических задач, решаемых общим способом.

Осуществление указанной системы учебных действий необходимо для построения и осознания обобщенного способа действий. В наиболее полном виде такая система учебных действий была разработана для обучения математике и русскому языку в 91-й школе под руководством Д.Б.Эльконина и Д.Б.Давыдова. Оцениваются такие характеристики учебных действий как степень самостоятельности ученика в их применении, мера усвоения (степень развернутости, уровень выполнения), обобщенность, разумность, осознанность, критичность, временные показатели выполнения (П.Я.Гальперин, 1965). Качество способа действия зависит от характера ориентировочной основы действия, т.е. системы условий, на которую реально опирается человек при выполнении действия (П.Я. Гальперин). Обучение развивающего типа, примером которого может служить обучение, предполагающее организацию ориентировочной деятельности учащегося по 3-ему типу (П.Я.Гальперин), в основе которого лежит выделение основных «единиц» учебного содержания и вооружение учащегося способом анализа изучаемой предметной действительности, позволяющим самостоятельно обнаружить и выделить основные существенные связи и отношения предметной области.

Практика показала, что последовательная реализация деятельностного подхода повышает эффективность обучения по следующим показателям: возрастают гибкость и прочность усвоения знаний учащимися, возможность их самостоятельного движения в изучаемой области; существенно повышается интерес к учению, формируется

открытость к саморазвитию, учебная ответственность целеполагание, планирование, прогнозирование, самооценка и рефлексия в учебной деятельности; ; возникает возможность дифференцированного обучения с сохранением единой структуры теоретических знаний; наблюдается повышение общекультурного и личностного развития учащихся; существенное сокращается время изучения учебного предмета.

Анализ существующих подходов к оптимизации системы начального образования позволяет заключить, что при значительном разнообразии подходов к решению проблемы, существует признание необходимости построения систем общего образования в единстве функций обучения и воспитания, познавательного и личностного развития учащихся, на основе формирования общих учебных умений, обобщенных способов действия, обеспечивающих высокую эффективность решения жизненных задач и возможность саморазвития учащихся.

3. Проблема обеспечения преемственности образовательного процесса в школе и психологические трудности перехода с одной ступени обучения на другую

Необходимость реальной преемственности отдельных ступеней системы отечественного образования – проблема давняя, но сохраняющая свою актуальность и на современном этапе совершенствования образования. Более того, вместе с ростом *вариативности* форм и методов обучения, в частности с появлением в нашей стране *различных моделей обучения* (особенно на ступенях дошкольного обучения и в начальной школе) стали нарастать признаки *рассогласования* и ослабления преемственности обучения на различных ступенях общего образования.

В целом проблема организации преемственности обучения так или иначе затрагивает *все звенья* существующей образовательной системы, а именно: переходы из дошкольного образовательного учреждения (предшколы) в начальную школу; из начальной — в среднее звено школы, затем в старшие классы и, наконец, в высшее учебное заведение. При этом, несмотря на огромные возрастно-психологические различия между учащимися, переживаемые ими трудности переходных периодов имеют много общего, а поводы для неудовлетворенности сосредоточиваются вокруг некоторых центральных вопросов.

Представим, в частности, распространенное мнение педагогов высшей школы о нынешнем поколении абитуриентов и студентов: «Взрослые люди не умеют связно выражать свои мысли, ставить перед собой осмысленные и соразмерные своим силам и

возможностям задачи, удерживать цели своих действий достаточно долго, чтобы они были достигнуты. Они не умеют общаться с другими людьми, в том числе и по поводу предметного, профессионального содержания» (Е.А. Бережковская, 2000). Характерно, что неготовность студентов к обучению в высшей школе связана не столько с недостаточностью конкретных знаний и умений (что тоже наблюдается), сколько с неумением самостоятельно работать с книгой, с компьютерными программами и другими источниками информации, активно усваивать материал, дающийся в лекционной форме, участвовать в работе семинаров и коллоквиумов. Многие молодые люди не умеют даже осмысленно и продуктивно читать, плохо владеют грамотой и математическими навыками, необходимыми в повседневной жизни. Тем более они не способны подходить к изучаемому материалу критически, понимать смысл и содержание научных дискуссий и споров, вырабатывать свою собственную точку зрения. При этом из года в год отмечается падение уровня подготовленности абитуриентов, а неудовлетворенность педагогов высшей школы сложившимся положением тем острее, что скорректировать его в условиях высшего учебного заведения практически невозможно.

Таким образом, главные *проблемы студентов в вузах* во многом есть не что иное, как прямое следствие трудностей, корнящихся еще в *начальной школе*: «...трудности, испытываемые слабыми студентами и вообще плохо адаптирующимися к «взрослым» жизненным требованиям молодыми людьми, обусловлены так и не решенными проблемами начальной школы» (там же).

Можно видеть, что претензии педагогов вузов затрагивают именно фундаментальные основы образования, закладываемые в средней школе, а не его частности. Приведенные выше примеры недостаточной подготовленности студентов прямо указывают, что самым слабым ее местом остается неспособность школы научить школьников *самостоятельно учиться*, т.е. связаны с игнорированием задачи целенаправленного формирования таких *универсальных учебных действий*, как коммуникативные, речевые, регулятивные, общепознавательные, логические и др.

Обращаясь к проблеме преемственности различных этапов образования в рамках средней школы, следует заметить, что наиболее остро она стоит в двух ключевых точках — в момент поступления детей в школу (при переходе малышей из предшкольного звена в школьное) и в период перехода учащихся из начальной школы в среднюю. Названные периоды рассматривались в работах таких ведущих психологов и педагогов страны, как В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин, Л.Б. Ительсон, Н.Ф. Талызина, Н.А. Менчинская, а также в

недавних исследованиях М.Р. Битяновой, А.Л. Венгера, Н.Ф. Виноградовой, И.С. Якиманской и мн. др.

Показано, что проблема имеет несколько различных аспектов и возникает по целому ряду причин. Во-первых, имеет место недостаточно плавное, даже «скачкообразное» *изменение методов и содержания обучения*, которое при переходе к новой ступени обучения приводит к падению успеваемости и росту психологических трудностей у учащихся. Во-вторых, *обучение на предшествующей ступени часто не обеспечивает достаточной готовности учащихся к успешному включению в учебную деятельность нового, более сложного уровня.*

К примеру, исследования *готовности детей к школьному обучению* показали, что она должна рассматриваться как *комплексное образование*, включающее в себя физическую, эмоционально-личностную, интеллектуальную и коммуникативную составляющую. *Физическая* готовность определяется состоянием здоровья, уровнем морфофункциональной зрелости организма ребенка, включая развитие двигательных навыков и качеств (тонкая моторная координация), физическую и умственную работоспособность. В *эмоционально-личностной* готовности главную роль играет произвольность поведения, учебно-познавательная мотивация и формирование самооценки. Наличие у ребенка *мотивов* учения является одним из важнейших условий успешности его обучения в начальной школе. Предпосылками возникновения этих мотивов служат, с одной стороны, формирующееся к концу дошкольного возраста желание детей поступить в школу, с другой - развитие любознательности и умственной активности. *Интеллектуальная* готовность предполагает развитие образного мышления, воображения и творчества, а также основ словесно-логического мышления (Кудрявцев, 2000). *Социальный аспект готовности* определяется развитием мотивов и элементарных навыков общения со взрослыми и сверстниками.

Как же обеспечивается сегодня психологическая готовность дошкольников к обучению в школе? Наиболее распространены два подхода к проблеме преемственности на этом возрастном «стыке»: первый подход опирается на тактику *форсирования темпов детского развития* и состоит в простой и прямой подгонке социально-педагогических приоритетов дошкольного учреждения к требованиям и особенностям школьного обучения» (там же). Второй — основан на *тактике доразвития* в начальной школе тех элементарных «ЗУНов» (знаний-умений-навыков), с которыми ребенок приходит туда из детского сада.

Однако ни тот, ни другой подходы не дают удовлетворительного решения этой проблемы. В итоге наблюдается противоречивая и даже парадоксальная картина. С одной стороны, в детском саду форсированная подготовка к школе фактически вытесняет специфические формы деятельной жизни ребенка-дошкольника (от игры до разных видов художественного творчества). Они либо уступают место «обучению на занятиях», либо сами существенно изменяются («дидактизируются», по справедливому выражению В.Т. Кудрявцева) — в их содержании начинают зримо проступать черты учебных предметов. Иначе говоря, вместо *предпосылок* учебной деятельности у дошкольников пытаются сформировать ее *элементы*.

С другой стороны, начальная школа, как писал В.В. Давыдов (1996) «подхватывает» и утилизирует наличный репертуар «дошкольных» форм познания (в основном это житейские, эмпирические представления о действительности).

В противовес этому подходу формирование фундамента школьной готовности должно осуществляться естественно и непринужденно в рамках «специфически детских видов деятельности» (Давыдов, 1996). Психологически оправданным можно считать только такой путь, однако значение детской игры, конструирования и других видов детской деятельности часто существенно недооценивается.

В России действуют четыре образовательных программы, которые прямо нацелены на комплексное обеспечение преемственности дошкольной и начальной ступеней: «Золотой ключик», «Из детства – в отрочество», «Преемственность», «Сообщество». Определенные попытки решения проблемы отражены в программах «Радуга», «Развитие», «Детство» и др. (Кудрявцев, 2000).

В настоящее время на усиление *преемственности дошкольной и начальной школьной ступени* в системе образования направлены следующие практические меры:

- 1) определены разделы содержательного обучения дошкольников как подготовительная база начального обучения;
- 2) выделены критерии психологической и других видов готовности ребенка к обучению в школе, и в соответствии с ними разрабатывается программа развивающих занятий в дошкольном учреждении;
- 3) определена система диагностических методов, необходимых для обследования ребенка дошкольного возраста, поступающего в 1-й класс;
- 4) создана сеть специальных центров по подготовке детей к начальному этапу школьного обучения;

5) первый год начального обучения имеет статус адаптационного, и его организация опирается на основные элементы ведущей деятельности дошкольного возраста.

Хотя проблема *психологической готовности детей к обучению* в школе обычно рассматривается применительно к моменту поступления ребенка в первый класс, не меньшую важность она имеет и *при переходе учащихся на следующую – вторую ступень основного образования* (Князева, 2003). Трудности, сопровождающие этот переход, в психологии описаны давно и имеют отчетливо выраженный характер. Например, психологическая неготовность многих детей к переходу из начальной в основную школу проявляется, помимо падения успеваемости и дисциплины, в усилении негативного отношения к учению, росте эмоциональной нестабильности (тревожности и агрессивных тенденций, увеличение заболеваемости, появление невротических реакций), нарушениях поведения и др.

Психологический анализ трудностей в учебной деятельности младших школьников и подростков (Давыдов, Эльконин, Маркова, Якиманская и др.) позволяет указать на несколько причин названных трудностей:

1) необходимость адаптации к *новой организации процесса и содержания* обучения (предметная система, разные преподаватели и т.д.);

2) совпадение *начала кризисного периода*, в который вступают младшие подростки, со сменой ведущей деятельности;

3) недостаточная готовность детей более сложной и *самостоятельной учебной деятельности* как с точки зрения показателей их интеллектуального, личностного развития, так и, главным образом, уровня сформированности структурных компонентов учебной деятельности (мотивы, учебные действия, контроль, оценка).

О последнем свидетельствует неспособность многих учеников справиться с возросшим по сравнению с начальной школой объемом домашних заданий, а также неспособность адаптироваться к различным требованиям учителей-предметников. Но, как показывают исследования А.К. Марковой, Н.Ф. Талызиной, З.И. Калмыковой и др., за частными неудачами детей стоит *несформированность самостоятельной учебной деятельности школьников*. Авторы придают большое значение такому интегративному показателю личностно-интеллектуального развития в период перехода школьника от младшего школьного к младшему подростковому возрасту, как самостоятельность мышления, для развития которого личность должна иметь потребность в этом, стремление

к самостоятельному поиску решений и самостоятельной деятельности. Причем данная потребность должна проявляться задолго до подросткового возраста, только тогда она даст ребенку возможность реализоваться в более старшем возрасте.

В подростковом возрасте самостоятельность мышления выступает как одно из необходимых психических новообразований. Вот почему переход из начальной школы в среднюю, предкризисный период развития предъявляет особые требования к психологической зрелости ребенка (Князева, 2003).

Можно видеть, что и в данном случае (подобно переходу из школы в вуз) преемственность различных звеньев образовательной системы должна быть обеспечена прежде всего со стороны своего *главного основания*, в качестве которого выступает *умение учиться*. Конкретно это предполагает наличие учебно-познавательной мотивации, умение определять (ставить) цель предстоящей деятельности и планировать ее, а также оперировать логическими приемами мышления, владеть самоконтролем и самооценкой как важнейшими учебными действиями.

Все эти компоненты присутствуют в концепции *универсальных учебных действий*. Целесообразно поэтому оценивать готовность к обучению на новой ступени системы образования не только и не столько на основе знаний, умений, навыков, сколько на базе сформированности основных видов УУД. Основанием преемственности разных ступеней образовательной системы может стать ориентация на ключевой стратегический приоритет непрерывного образования – формирование умения учиться.

Глава 2. Методология проектирования программы развития универсальных учебных действий для дошкольного и начального общего образования

1. Ценностные ориентиры начального образования

В каждом обществе явно или неявно присутствуют представления об *идеальном типе личности* (М.Вебер), отражающие набор ценностных нормативных характеристик, предъявляемых к человеку обществом в определенную историческую эпоху. Эти характеристики идеального типа личности находят свое выражение в ценностных ориентациях образования как ведущего института социализации личности, направленного на формирование соответствующего этим ориентациям репертуара социальных установок, обеспечивающих *формирование личности как идеального представителя гражданского общества*.

В основе разработки современных стандартов школьного образования лежит представление об образовании как институте социализации личности, вытекающее из основных положений культурно-исторической концепции психического развития школы Л.С.Выготского. В контексте культурно-исторического системно-деятельностного подхода «идеальная форма», задающая норматив социально желаемых характеристик личности, проектирует установки, определяющие основные задачи и направления развития системы образования:

- приобщение нового поколения детей подростков и молодежи к ведущим ценностям отечественной и мировой культуры;
- формирование гражданской идентичности личности, осознание человеком себя как гражданина российского общества, уважающего историю своей Родины и несущего ответственность за ее судьбу в современном мире;
- понимание и уважение ценностей иных культур, мировоззрений и цивилизаций; осознание человеком своей сопричастности к судьбам человечества;
- активное содействие развитию миролюбия и открытого диалога, способствующего укреплению толерантности, солидарности и духовного единства между людьми разных убеждений, национальных культур, религий и государств в современную эпоху;
- готовность к сотрудничеству с другими людьми, доверие к другим людям, коллективизм;
- уважение других людей как неотъемлемое условие развития самоуважения человека, критического мышления, достоинства и переживания

подлинности, личной идентичности, возможности человека быть самим собой и принимать самостоятельные решения в самых разных социальных, профессиональных и личностных ситуациях;

- принятие ответственности за собственные решения, действия и поступки перед самим собой и другими людьми;
- содействие росту конкурентноспособности и процветанию российского гражданского общества;
- овладение универсальными способами принятия решений в различных социальных и жизненных ситуациях на разных этапах возрастного развития личности;
- уменьшение вероятности рисков социальной дезадаптации и нарушений здоровья подрастающего поколения.

В соответствии с заявленными задачами и направлениями базовыми ориентирами при проектировании современных стандартов образования являются:

- выделение ценностных установок образования как института социализации личности, отражающих требования к образованию семьи, общества и государства;
- определение в качестве ведущей цели образования в информационную эпоху *мотивации к обучению, познанию и творчеству в течение всей жизни и формирование «компетентности к обновлению компетенций»;*
- понимание стандартов общего образования как *конвенциональных норм*, гарантирующих доступность, качество, эффективность образования и фиксирующих требования к *результатам образования, набору образовательных областей и объему нагрузки* на различных уровнях и ступенях образования с учетом возрастных и индивидуально- психологических особенностей развития учащихся, *срокам обучения, структуре примерных образовательных программ, процедуре контроля* за образовательными достижениями учащихся на разных возрастных этапах развития личности школьников;
- проектирование вариативных психолого-педагогических технологий формирования *универсальных действий*, обеспечивающих развитие личности и построение картины мира на разных ступенях образования, достижения целей образования и ценностных ориентиров образования как института социализации подрастающих поколений в информационную эпоху.

Основываясь на перечисленных выше положениях, можно сформулировать ценностные ориентиры начального образования, конкретизирующие общие установки образования:

1. формирование основ гражданской идентичности личности на основе

- формирования чувства сопричастности и гордости за свою Родину, народ и историю, осознание ответственности человека за благосостояние общества;
- восприятия мира как единого и целостного при разнообразии культур, национальностей, религий, отказ от деления на «своих» и «чужих», уважение истории и культуры каждого народа;

2. формирование психологических условий развития общения, кооперации сотрудничества на основе

- доброжелательности, доверия и внимательности к людям, готовности к сотрудничеству и дружбе, оказанию помощи тем, кто в ней нуждается;
- формирования уважения к окружающим – умение слушать и слышать партнера, признавать право каждого на собственное мнение и принимать решения с учетом позиций всех участников;

3. развитие ценностно-смысловой сферы личности на основе общечеловеческой нравственности и гуманизма

- принятия и уважения ценностей семьи и общества, школы и коллектива и стремления следовать им;
- ориентации в нравственном содержании и смысле поступков, как собственных, так и окружающих людей, развитие этических чувств - стыда, вины, совести - как регуляторов морального поведения;
- формирования чувства прекрасного и эстетических чувств на основе знакомства с мировой и отечественной художественной культурой;

4. развитие умения учиться как первого шага к самообразованию и самовоспитанию

- развитие широких познавательных интересов, инициативы и любознательности, мотивов познания и творчества;
- формирование умения учиться и способности к организации своей деятельности (планированию, контролю, оценке);

5. развитие самостоятельности, инициативы и ответственности личности как условия ее самоактуализации:

- формирование самоуважения и эмоционально-положительного отношения к себе, готовности открыто выражать и отстаивать свою позицию, критичности к своим поступкам и умения адекватно их оценивать;
- развитие готовности к самостоятельным поступкам и действиям, принятию ответственности за их результаты;
- формирование целеустремленности и настойчивости в достижении целей, готовности к преодолению трудностей и жизненного оптимизма;
- формирование нетерпимости и умения противодействовать действиям и влияниям, представляющим угрозу жизни, здоровью и безопасности личности и общества в пределах своих возможностей.

2. Методологические принципы разработки Программы развития универсальных учебных действий для дошкольного и начального образования

За последние десятилетия в обществе произошел кардинальный сдвиг в представлении о целях образования и путях их реализации. От признания «знаний, умений и навыков» как основных итогов образования, произошел сдвиг к пониманию обучения как процесса подготовки обучающихся к реальной жизни, готовности к тому, чтобы занять активную позицию, успешно решать жизненные реальные задачи, уметь сотрудничать и работать в группе, быть готовым к быстрому переучиванию в ответ на обновление знаний и требования рынка труда. В зарубежной психологии такая переориентация нашла отражение в создании новых подходов - деятельностно-ориентированном учении и обучении; учении, ориентированном на решении задач (проблем), учении, ориентированном на процесс, т.е. на осознанное овладение самим процессом учения, входящими в его состав действиями, их последовательностью и связями между понятиями; учении в процессе решения задач, имеющим непосредственную связь с практическими ситуациями из реальной жизни; проектной работе. По сути, происходит переход - от обучения как преподнесения системы знаний к работе (активной деятельности) над заданиями (проблемами) с целью выработки определенных решений; от освоения отдельных учебных предметов к полидисциплинарному (межпредметному) изучению сложных ситуаций реальной жизни; к сотрудничеству учителя и учащихся в ходе овладения знаниями, к активному участию учащихся в выборе содержания и методов обучения. Сегодня наиболее перспективным путем признано формирование у обучающихся общеучебных умений, призванных помочь решить задачи быстрого и качественного обучения.

На протяжении последнего десятилетия в нашей стране успешно развивается стратегия вариативного образования, раскрывающая пути перехода от обучения как дидактической технологии к развивающему образованию как институту социализации личности. От унифицированного образования, построенного в соответствии с принципом «школоцентризма» и педагогикой «знаний, умений и навыков» стратегия вариативного образования основывается на детоцентризме и разработке пакета развивающих, коррекционных, компенсаторных психолого-педагогических программ, где центральное место отводится общеучебным умениям. Фактически сегодня можно говорить об изменении парадигмы обучения – от обучения «знаниям, умениям, навыкам» и формирования компетентностей к парадигме обучения как формирования личности. Цель развивающего обучения состоит в углублении и расширении творческого потенциала человека путем создания оптимальной системы условий всестороннего гармоничного развития личности.

Обоснование Л.С.Выготским принципа культурно-исторической природы психики и ее развития как процесса присвоения социо-культурного опыта сделало обучение фокусом внимания. А.Н.Леонтьев выдвинул положение о деятельности как движущей силе развития личностного и познавательного развития, подчеркнув ключевое значение мотивационно-смысловой сферы. П.Я.Гальперин обосновал роль и функции ориентировки в успешности любой человеческой деятельности, показал, что качество развивающего обучения зависит от типа ориентировочной основы формируемых действий (от полноты системы условий, на которые опирается учащийся в процессе решения задачи и способ выделения ориентировочной основы). Им был выделен психологический механизм присвоения человеком культурно-социального опыта и операционализировано содержание и качества действий обучаемого на каждом из этапов формирования. Д.Б.Эльконин, выдвинув гипотезу о спиралевидности развития, показал единство и взаимообусловленность развития мотивационно-смысловой и операционно-технической сфер личности в ходе осуществления системы видов деятельности, прежде всего, ведущей.

Итак, в последнее время в сфере образовательной политики и методологии развития образования рельефно обозначился переход от парадигмы «знаний, умений, навыков» - к культурно-исторической системно-деятельностной парадигме образования. Этот переход находит свое выражение в таких различных направлениях психолого-педагогической науки и практики, как развивающее обучение (Д.Б.Эльконин, В.В.Давыдов), планомерно-поэтапное формирование умственных действий и понятий

(П.Я.Гальперин, Н.Ф.Талызина), педагогика развития (Л.В.Занков), психопедагогика «живого знания» (В.П.Зинченко), культурно-историческая смысловая педагогика вариативного развивающего образования (А.Г.Асмолов, В.В.Рубцов, В.В. Ключко, Е.А.Ямбург), личностно-ориентированное образование (В.Д.Шадриков, В.И.Слободчиков, И.С.Якиманская, В.В.Сериков и др.), школа диалога культур (В.С.Библер) и др. За этими направлениями выступает школа культурно-исторической психологии Л.С.Выготского, А.Н.Леонтьева, А.Р.Лурия, которую все чаще называют школой культурно-деятельностной психологии. Долгое время идеи этой школы развивались в основном в русле академической науки и имели лишь эпизодическое влияние на сферу образовательной политики. Предлагаемая Программа развития универсальных учебных действий направлена на изменение сложившегося положения.

В рамках деятельностного подхода в качестве общеучебных действий рассматриваются основные структурные компоненты учебной деятельности. Сформированность основных компонентов учебной деятельности является одной из составляющих успешности обучения в школе. Модель оценки уровня сформированности учебной деятельности включает оценку сформированности всех ее компонентов: мотивов, особенностей целеполагания, учебных действий, контроля и оценки. При оценке сформированности учебной деятельности учитывается возрастная специфика, заключающаяся в постепенном переходе от совместной к совместно-разделенной (в младшем школьном и младшем подростковом возрасте) к самостоятельной деятельности с элементами самообразования и самовоспитания (в младшем подростковом и старшем подростковом возрасте). Практика показала, что последовательная реализация деятельностного подхода повышает эффективность образования. Об этом свидетельствует более гибкое и прочное усвоение знаний учащимися, возможность их самостоятельного движения в изучаемой области, существенное повышение мотивации и интереса к учению у обучаемых, возможность дифференцировать обучения без ущерба для усвоения единой структуры теоретических знаний, значительно сокращается время обучения, наблюдается прирост общекультурного и личностного потенциала обучающихся.

Теоретико-методологической основой разработки Программы развития универсальных учебных действий для дошкольного и начального общего образования в рамках создания Государственных стандартов общего образования может стать культурно-исторический деятельностный подход, разрабатываемый в трудах отечественных психологов Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина, Д.Б. Эльконина и др., раскрывающий основные психологические условия и механизмы

процесса усвоения знаний, формирования картины мира, общую структуру учебной деятельности учащихся. Созданная на его основе Программа развития универсальных учебных действий позволяет выделить основные результаты обучения и воспитания, выраженные в терминах универсальных учебных действий как показатели гармоничного развития личности, обеспечивающие широкие возможности учащихся для овладения знаниями, умениями, навыками, компетентностями личности, способностью и готовностью к познанию мира, обучению, сотрудничеству, самообразованию и саморазвитию.

3. Определение понятия «универсальные учебные действия»

В широком значении термин «универсальные учебные действия» означает умение учиться, т.е. способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта. В более узком (собственно психологическом значении) этот термин можно определить как совокупность способов действия учащегося (а также связанных с ними навыков учебной работы), обеспечивающих его способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса.

Такая *способность учащегося самостоятельно успешно усваивать новые знания, умения и компетентности, включая самостоятельную организацию процесса усвоения, т. е. умение учиться* обеспечивается тем, что универсальные учебные действия как *обобщенные* действия открывают возможность широкой *ориентации* учащихся, – как в различных *предметных* областях, так и в строении самой *учебной деятельности*, включая осознание учащимися ее целевой направленности, ценностно-смысловых и операциональных характеристик. Таким образом, достижение «умения учиться» предполагает полноценное освоение всех компонентов учебной деятельности, которые включают: 1) познавательные и учебные *мотивы*, 2) учебную *цель*, 3) учебную *задачу*, 4) учебные *действия* и *операции* (ориентировка, преобразование материала, контроль и оценка). «Умение учиться» выступает существенным фактором повышения эффективности освоения учащимися предметных знаний, умений и формирования компетенций, образа мира и ценностно-смысловых оснований личностного морального выбора.

Функции универсальных учебных действий включают:

- обеспечение возможностей учащегося самостоятельно осуществлять деятельность учения, ставить учебные цели, искать и использовать необходимые средства и способы их достижения, контролировать и оценивать процесс и результаты деятельности;

- создание условий для гармоничного развития личности и ее самореализации на основе готовности к непрерывному образованию; обеспечение успешного усвоения знаний, умений и навыков и формирование компетентностей в любой предметной области.

Универсальный характер УУД проявляется тем, что они носят надпредметный, метапредметный характер; реализуют целостность общекультурного, личностного и познавательного развития и саморазвития личности; обеспечивают преемственность всех степеней образовательного процесса; лежат в основе организации и регуляции любой деятельности учащегося независимо от ее специально-предметного содержания. Универсальные учебные действия обеспечивают этапы усвоения учебного содержания и формирования психологических способностей учащегося.

Реализация деятельностного подхода в образовании осуществляется в ходе решения следующих задач:

- определения основных результатов обучения и воспитания в терминах сформированности личностных качеств и универсальных учебных действий;

- построения содержания учебных предметов и образования с ориентацией на сущностные знания в определенных предметных областях;

- определения функций, содержания и структуры универсальных учебных действий для каждого возраста/ступени образования;

- выделения возрастно-специфической формы и качественных показателей сформированности универсальных учебных действий в отношении познавательного и личностного развития учащихся;

- определения круга учебных предметов, в рамках которых оптимально могут быть сформированы конкретные виды универсальных учебных действий и в какой форме;

- разработки системы типовых задач для диагностики сформированности универсальных учебных действий на каждой из ступеней образовательного процесса.

Перспективной задачей должна стать разработка учебно-методического комплекса, обеспечивающего реализацию Программы развития универсальных учебных действий на этапе дошкольного и начального образования. Учебно-методический Материалы для обсуждения

комплекс должен обеспечить организацию полной ориентировочной основы универсального учебного действия с учетом предметного содержания учебной дисциплины; поэтапную отработку действия, обеспечивающую переход к высшим уровням выполнения (от материализованной к речевой и умственной форме действия) на основе решения системы задач, выполнение которых обеспечит формирование обобщенности, разумности, осознанности, критичности, освоенности универсальных учебных действий.

4. Номенклатура универсальных учебных действий

В составе основных видов универсальных учебных действий, диктуемом ключевыми целями общего образования, можно выделить четыре блока:

1) *личностный*; 2) *регулятивный* (включающий также действия *саморегуляции*); 3) *познавательный*; 4) *коммуникативный*. Представим названные блоки УУД более подробно.

Личностные универсальные учебные действия обеспечивают ценностно-смысловую ориентацию учащихся (умение соотносить поступки и события с принятыми этическими принципами, знание моральных норм и умение выделить нравственный аспект поведения) и ориентацию в социальных ролях и межличностных отношениях. Применительно к учебной деятельности следует выделить три вида действий:

- личностное, профессиональное, жизненное *самоопределение*;

- действие *смыслообразования*, т. е. установление учащимися связи между целью учебной деятельности и ее мотивом, другими словами, между результатом учения, и тем, что побуждает деятельность, ради чего она осуществляется. Ученик должен задаваться вопросом о том, «какое значение, смысл имеет для меня учение», и уметь находить ответ на него.

- действие нравственно-этического *оценивания* усваиваемого содержания, исходя из социальных и личностных ценностей, обеспечивающее личностный моральный выбор.

Регулятивные действия обеспечивают организацию учащимся своей учебной деятельности. К ним относятся

- *целеполагание* как постановка учебной задачи на основе соотнесения того, что уже известно и усвоено учащимся, и того, что еще неизвестно;

- *планирование* – определение последовательности промежуточных целей с учетом конечного результата; составление плана и последовательности действий;
- *прогнозирование* – предвосхищение результата и уровня усвоения, его временных характеристик;
- *контроль* в форме сличения способа действия и его результата с заданным эталоном с целью обнаружения отклонений и отличий от эталона;
- *коррекция* – внесение необходимых дополнений и корректив в план и способ действия в случае расхождения эталона, реального действия и его продукта;
- *оценка* - выделение и осознание учащимся того, что уже усвоено и что еще подлежит усвоению, осознание качества и уровня усвоения.
- *волевая саморегуляция* как способность к мобилизации сил и энергии; способность к волевому усилию - к выбору в ситуации мотивационного конфликта и к преодолению препятствий.

Познавательные универсальные действия включают *общеучебные, логические, действия постановки и решения проблем.*

1.Общеучебные универсальные действия:

- самостоятельное выделение и формулирование познавательной цели;
- поиск и выделение необходимой информации; применение методов информационного поиска, в том числе с помощью компьютерных средств;
- знаково-символические - *моделирование* – преобразование объекта из чувственной формы в модель, где выделены существенные характеристики объекта (пространственно-графическую или знаково-символическую) и *преобразование модели* с целью выявления общих законов, определяющих данную предметную область;
- умение структурировать знания;
- умение осознанно и произвольно строить речевое высказывание в устной и письменной форме;
- выбор наиболее эффективных способов решения задач в зависимости от конкретных условий;
- рефлексия способов и условий действия, контроль и оценка процесса и результатов деятельности;
- смысловое чтение как осмысление цели чтения и выбор вида чтения в зависимости от цели; извлечение необходимой информации из прослушанных текстов

различных жанров; определение основной и второстепенной информации; свободная ориентация и восприятие текстов художественного, научного, публицистического и официально-делового стилей; понимание и адекватная оценка языка средств массовой информации;

- постановка и формулирование проблемы, самостоятельное создание алгоритмов деятельности при решении проблем творческого и поискового характера.

Универсальные *логические* действия:

- анализ объектов с целью выделения признаков (существенных, несущественных)

- синтез как составление целого из частей, в том числе самостоятельно достраивая, восполняя недостающие компоненты;

- выбор оснований и критериев для сравнения, сериации, классификации объектов;

- подведение под понятия, выведение следствий;

- установление причинно-следственных связей,

- построение логической цепи рассуждений,

- доказательство;

- выдвижение гипотез и их обоснование.

Постановка и решение проблемы:

- формулирование проблемы;

- самостоятельное создание способов решения проблем творческого и поискового характера.

Коммуникативные действия обеспечивают социальную компетентность и учет позиции других людей, партнера по общению или деятельности, умение слушать и вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем, интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми.

Видами *коммуникативных действий* являются:

- планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками – определение цели, функций участников, способов взаимодействия;

- постановка вопросов – инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации;

- разрешение конфликтов - выявление, идентификация проблемы, поиск и оценка альтернативных способов разрешения конфликта, принятие решения и его реализация;

- управление поведением партнера – контроль, коррекция, оценка действий партнера;

- умение с достаточно полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации; владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка.

Развитие системы универсальных учебных действий в составе личностных, регулятивных, познавательных и коммуникативных действий, определяющих развитие психологических способностей личности, осуществляется в рамках нормативно-возрастного развития личностной и познавательной сфер ребенка. Процесс обучения задает содержание и характеристики учебной деятельности ребенка и тем самым определяет *зону ближайшего развития* указанных универсальных учебных действий – их уровень развития, соответствующий нормативной стадии развития и релевантный «высокой норме» развития, и свойства.

Критериями оценки сформированности УУД у учащихся, соответственно, выступают:

1. соответствие возрастнo-психологическим нормативным требованиям;
2. соответствие свойств универсальных действий заранее заданным требованиям.

Возрастно-психологические нормативы формулируются для каждого из видов УУД с учетом стадильности их развития.

Свойства действий, подлежащие оценке, включают уровень (форму) выполнения действия; полноту (развернутость); разумность; сознательность (осознанность); обобщенность; критичность и освоенность (Гальперин П.Я., 2002).

5. Модель системы УУД

Анализ генезиса и развития УУД, особенностей их функционирования позволяет установить их взаимозависимость и взаимообусловленность, прямо вытекающую из

активно-деятельностной природы развития психологических новообразований (А.Н.Леонтьев, Д.Б.Эльконин, А.В.Запорожец).

Универсальные учебные действия представляют собой целостную систему, в которой генезис и развитие каждого из видов УУД определяется его отношением с другими видами УУД и общей логикой возрастного развития. Общение выступает основой дифференциации и развития форм психической деятельности в раннем онтогенезе (Л.С.Выготский, М.И.Лисина). Так, генезис личностных, познавательных и регулятивных действий определяется развитием коммуникации и общения ребенка с социальным и близким взрослым и сверстниками. Из общения и со-регуляции вырастает способность ребенка регулировать свою деятельность, из оценок окружающих и, в первую очередь, близкого взрослого – представление о себе и своих возможностях, самопринятие и самоуважение, т.е. самооценка и Я_концепция как результат самоопределения; из ситуативно-познавательного и внеситуативно-познавательного общения – познавательные действия ребенка (М.И.Лисина). В теории привязанности (Д.Булби, М.Эйнсворт, П.Криттенден, М. Ван-Изендоорн и др.) было показано, что автономия ребенка и его познавательное развитие в значительной степени предопределены типом привязанности ребенка, особенностями его взаимоотношений и сотрудничества с близким взрослым. Можно утверждать, что содержание и способы общения и коммуникации детерминируют развитие способности ребенка к регуляции поведения и деятельности, познанию мира, определяют образ Я как систему представлений о себе и самоотношения. Именно поэтому особое внимание в предлагаемой Программе развития УУД уделяется именно становлению коммуникативных УУД.

По мере становления личностных действий ребенка – смыслообразования и самоопределения, нравственно-этического оценивания – функционирование и развитие остальных видов УУД – коммуникативных, познавательных и регулятивных – претерпевает значительные изменения – ведущей детерминантой становится личностное действие. Регуляция общения, кооперации и сотрудничества проектирует определенные достижения и результаты ребенка, что вторично приводит к изменению характера общения и Я-концепции ребенка. Познавательные действия также составляют существенный ресурс достижения успеха и оказывают воздействие как на эффективность самой деятельности и коммуникации, так и на самооценку, смыслообразование и самоопределение учащегося.

На рис. 1 представлена модель системы универсальных учебных действий, демонстрирующая взаимозависимость и взаимообусловленность всех видов УУД

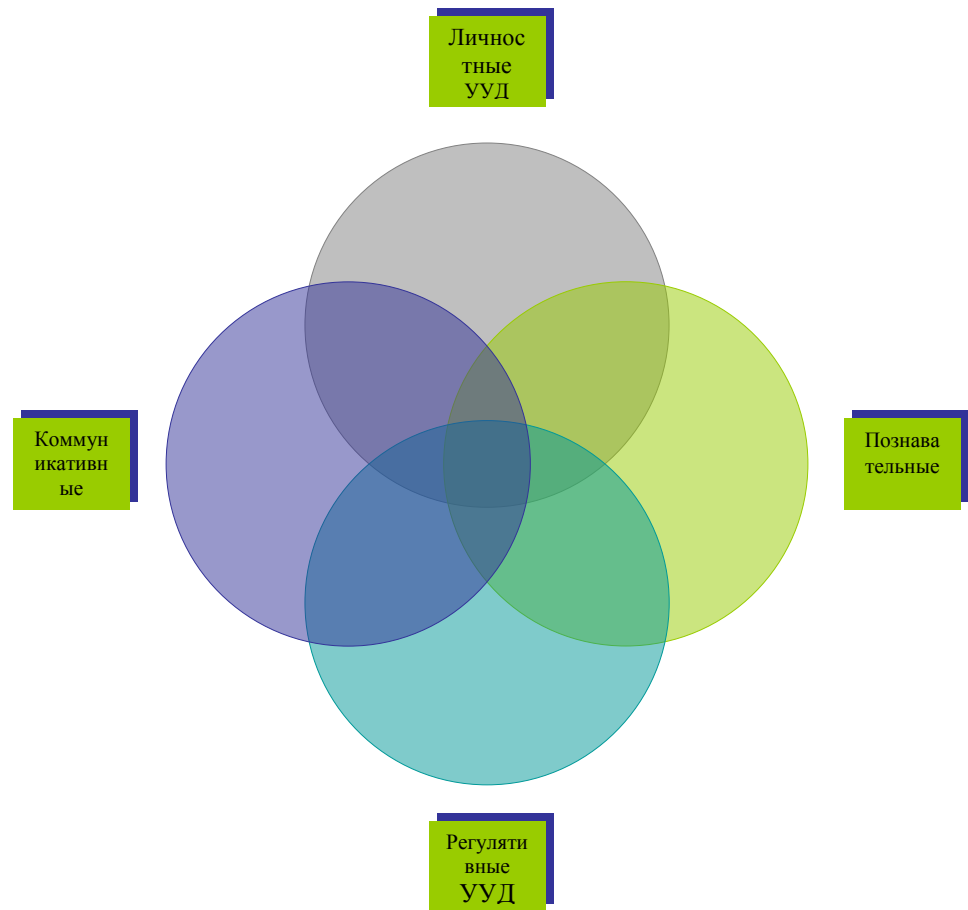


Рис. 1. Модель системы УУД.

Отношения УУД представлены в виде пересекающихся кругов. Можно видеть, что фактически все виды УУД имеют пересечения с одним, двумя или тремя видами УУД.

Глава 3. Развитие универсальных учебных действий в дошкольном и начальном образовании

1. Возрастные особенности универсальных учебных действий на ступени дошкольного и начального образования.

1.1. Возрастно-психологические особенности личностного компонента универсальных учебных действий на ступени дошкольного и начального образования.

На ступени *дошкольного образования* личностный компонент универсальных учебных действий самоопределения, смыслообразования и нравственно-этического оценивания определяется прежде всего личностной готовностью ребенка к школьному обучению. Личностная готовность предполагает мотивационную готовность, коммуникативную готовность, сформированность Я-концепции и самооценки, эмоциональную зрелость. Мотивационная готовность определяется сформированностью социальных мотивов (стремление к социально-значимому статусу, потребность в социальном признании, мотив социального долга) и учебных и познавательных мотивов. Существенным критерием мотивационной готовности является первичное соподчинение мотивов с доминированием учебно-познавательных. Сформированность Я-концепции и самосознания характеризуется осознанием ребенком своих физических возможностей, умений, нравственных качеств, переживаний (личное сознание), характера отношения к нему взрослых, определенным уровнем развития способности адекватно и критично оценивать свои достижения и личностные качества. Эмоциональная готовность выражается в освоении ребенком социальных норм выражения чувств и в способности регулировать свое поведение на основе эмоционального предвосхищения. Показателем эмоциональной готовности к школьному обучению является развитие высших чувств – нравственных переживаний (чувство гордости, стыда, вины), интеллектуальных чувств («радость познания»), эстетических чувств (чувство прекрасного).

На ступени дошкольного образования выражением и квинтэссенцией личностной готовности к школе является сформированность *«внутренней позиции школьника»*, как готовности ребенка принять новую социальную позицию и роль ученика, предполагающей развитие высокой учебно-познавательной мотивации.

Специфической возрастной формой самоопределения в старшем дошкольном возрасте выступает формирование *внутренней позиции школьника* (Л.И.Божович). Социальная ситуация развития при переходе от дошкольного к младшему школьному

возрасту характеризуется, с одной стороны объективным изменением места ребенка в системе социальных отношений, с другой стороны, субъективным отражением этого нового положения в переживаниях и сознании ребенка. Именно неразрывное единство двух этих аспектов определяют перспективы и зону ближайшего развития ребенка в этом переходном периоде. Субъективный аспект социальной ситуации развития – внутренняя позиция ребенка – понятие, введенное Л.И.Божович для обозначения совокупной характеристики той системы внутренних факторов, которая преломляет и опосредствует воздействия среды, определяя формирование у ребенка основных психологических новообразований в этом возрасте. Фактического изменения социальной позиции ребенка недостаточно для изменения направленности и содержания развития, необходимо, чтобы эта новая позиция была принята и осмыслена самим субъектом. Новая социальная позиция должна быть принята ребенком, т.е. должна быть отражена в его внутренней позиции как мотивационно-потребностной системе жизнедеятельности ребенка и обретении новых смыслов, связанных с учебной деятельностью и новой системой школьных отношений. Только благодаря принятию новой социальной позиции и становится возможной реализация новых потенциальных возможностей развития субъекта, воплощенной в новой социальной ситуации развития ребенка. Внутренняя позиция выступает центральным компонентом структуры психологической готовности к школе, ответственным за динамику освоения ребенком действительности школьной жизни.

Отношение к школе, учению и поведение ребенка в ситуации учебной деятельности, характеризующее сформированность внутренней позиции школьника исследовалось в ряде исследований (М.Р. Гинзбург, Н.И. Гуткина, В.В.Давыдов, А.З.Зак, Т.А. Нежнова, К.Н. Поливанова, Д.Б. Эльконин). Была выявлена сложная динамика формирования ВПШ, находящая отражение в мотивационно-смысловой сфере и отношении к школьным предметам. В начале обучения в первом классе полностью сформированная внутренняя позиция школьника была констатирована лишь у 45% обследованных первоклассников. В случае частичной сформированности внутренней позиции школьника (45%) эмоционально положительное отношение к школе, своему новому социальному статусу сочеталось с ориентацией на внеучебные стороны школьной жизни – новые знакомства и контакты, игры, прогулки, возможности посещения школьных кружков и пр. Согласно полученным данным у 11.4% детей внутренняя позиция школьника еще не была сформирована, что нашло отражение в предпочтении игровой деятельности и дошкольного типа отношений, отсутствии желания ходить в школу, негативных установках в отношении школы и учения (Карабанова О.А., 2002).
Отсутствие смысловой установки принятия нового социального статуса ученика,
Материалы для обсуждения

незрелость школьной мотивации и амбивалентное, а в некоторых случаях даже отрицательное отношение ребенка к школе, значительно осложняет ход нормативного возрастного развития в младшем школьном возрасте и адаптацию к школе.

Формирование новой внутренней позиции ребенка – позиции школьника, открывающей новые перспективы развития. ВПШ система потребностей, связанная с учением как новой социально-значимой деятельностью; школа как новый образ жизни.

Критерии (показатели) сформированности внутренней позиции школьника:

1. положительное отношение к школе, чувство необходимости учения, т.е. в ситуации необязательного посещения школы продолжает стремиться к занятиям специфически школьного содержания;
2. проявление особого интереса к новому, собственно школьному содержанию занятий, что проявляется, во-первых, в предпочтении уроков «школьного» типа урокам «дошкольного» типа; во-вторых, в наличии адекватного содержательного представления о подготовке к школе;
3. предпочтение классных коллективных занятий индивидуальным занятиям дома, положительное отношение к школьной дисциплине, направленной на поддержание общепринятых норм поведения в школе; предпочтение социального способа оценки своих знаний – отметки дошкольным способам поощрения (сладости, подарки) (Д.Б.Эльконин, А.Л.Венгер, 1988).

Можно выделить следующие этапы сформированности внутренней позиции школьника на 7-м году жизни:

0. отрицательное отношение к школе и поступлению в школу.

1. положительное отношение к школе при отсутствии ориентации на содержание школьно-учебной действительности (сохранение дошкольной ориентации). Ребенок хочет пойти в школу, но при сохранении дошкольного образа жизни.
2. возникновение ориентации на содержательные моменты школьной действительности и образец «хорошего ученика», но при сохранении приоритета социальных аспектов школьного образа жизни, по сравнению с учебными.
3. сочетание ориентации на социальные и собственно учебные аспекты школьной жизни.

Развитие мотивов учения является важным показателем сформированности ВПШ. На ступени предшкольного образования старших дошкольников привлекает учение, как серьезная содержательная деятельность, имеющая социальное значение (Божович Л.И., 1968). Решающее значение для формирования мотивационной готовности к обучению

имеет развитие познавательной потребности, а именно интерес к собственно познавательным задачам, к овладению новым знаниям и умениям. Произвольность поведения и деятельности обеспечивает такое строение мотивационной сферы, которое обеспечивает способность ребенка подчинять импульсивные желания сознательно поставленным целям (соподчинение мотивов). Возникают и формируются новые моральные мотивы – чувство долга и ответственности (Божович Л.И., 1968, Эльконин Д.Б., 1989).

Общий перечень мотивов, характерных для перехода от дошкольного к начальному образованию:

1. Учебно-познавательные мотивы.
2. Широкие социальные мотивы (потребность в социально-значимой деятельности, мотив долга)
3. «Позиционный мотив», связанный со стремлением занять новое положение в отношениях с окружающими
4. «Внешние» мотивы (власть и требования взрослых, утилитарно-прагматическая мотивация и т.д.)
5. Игровой мотив.
6. Мотив получения высокой оценки.

При несформированности адекватности мотивов учения можно прогнозировать неблагоприятный результат успешности обучения и низкую (относительно низкую) успеваемость. Создается замкнутый круг – мотивационная незрелость препятствует формированию учебной деятельности и провоцирует низкую успешность обучения, а несформированность учебной деятельности и систематический неуспех ребенка – приводит к дальнейшему снижению мотивации. Если доминирует мотив получения хороших оценок, это приводит к таким нарушениям школьной системы требований как «списывание» и подделывание отметок в дневнике и в тетрадке.

В Программе развития универсальных учебных действий определены требования к личностным результатам **начального образования** – на основе сформированности личностных универсальных учебных действий, включая самоопределение, смыслообразование и нравственно-этическое оценивание.

Самоопределение

1. Формирование основ гражданской идентичности личности
- формирование чувства сопричастности и гордости за свою Родину, народ и историю, осознание ответственности человека за благосостояние общества;

- осознание этнической принадлежности и культурной идентичности на основе осознания «Я» как гражданина России;

2. Формирование картины мира культуры как порождения трудовой предметно-преобразующей деятельности человека

- ознакомление с миром профессий, их социальной значимостью и содержанием;

3. Развитие Я-концепции и самооценки личности

- формирование адекватной позитивной осознанной самооценки и самопринятия.

Смыслообразование

Формирование ценностных ориентиров и смыслов учебной деятельности на основе

-развития познавательных интересов, учебных мотивов;

- формирования мотивов достижения и социального признания;

- мотива, реализующего потребность в социально значимой и социально оцениваемой деятельности.

Ценностно-нравственная ориентация

- формирование образа мира как единого и целостного при разнообразии культур, национальностей, религий, отказ от деления на «своих» и «чужих», уважение истории и культуры всех народов, развитие толерантности;

- ориентация в нравственном содержании и смысле поступков, как собственных, так и окружающих людей, развитие этических чувств - стыда, вины, совести - как регуляторов морального поведения;

- знание основных моральных норм (справедливого распределения, взаимопомощи, правдивости, честности, ответственности)

- выделение нравственного содержания поступков на основе различения конвенциональных, персональных и моральных норм;

- формирование моральной самооценки;

- развитие доброжелательности, доверия и внимательности к людям, готовности к сотрудничеству и дружбе, оказанию помощи тем, кто в ней нуждается;

- развитие эмпатии и сопереживания, эмоционально-нравственной отзывчивости на основе развития способности к восприятию чувств других людей и экспрессии эмоций;

- формирование установки на здоровый и безопасный образ жизни, нетерпимости и умения противодействовать действиям и влияниям, представляющим угрозу жизни, здоровью и безопасности личности и общества в пределах своих возможностей;

- формирование чувства прекрасного и эстетических чувств на основе знакомства с мировой и отечественной художественной культурой;

Самоопределение и смыслообразование.

Самоопределение составляет ключевую задачу развития в юношеском возрасте (Э.Эриксон, Р.Хевигхерст, Р.Бернс, И.С.Кон, М.Р.Гинзбург, Н.С.Пряжников и др.). Однако уже на генетически ранних ступенях уже в детском возрасте происходит формирование структур личности, подготавливающих успешность решения задачи жизненного и профессионального самоопределения. В младшем школьном возрасте развиваются Я-концепция, отношение к себе и самооценка, внутренняя позиция личности и основы идентичности личности, в первую очередь, социальной идентичности (семейной, этнической, гражданской, групповой). Соответственно, представляется необходимым рассмотреть становление *основ идентичности, «Я-концепции» и самооценки* как результата личностного действия самоопределения и их роли в образовательном процессе. Определение «Я» в указанных формах (само-определение) имеет своим следствием порождение системы смыслов, находящих отражение в отношении ребенка к школе, учению, семье, сверстникам, к себе и социальному миру. Наиболее показательной в контексте смысловой ориентации школьника выступают *мотивация учения*.

Применительно к начальной школе М.В.Матюхина выделяет две группы мотивов – мотивы, связанные с собственно учебной деятельностью (учебные и познавательные) и ее прямым продуктом, в том числе сам развивающийся субъект учебной деятельности, и мотивы, связанные с косвенным продуктом учения (социальные, позиционные, включая статусные, уzkоличные) (1984). Формирование широких познавательных мотивов учения у младших школьников тесно связано с усвоением теоретических знаний и ориентацией на обобщенные способы действий (Д.Б. Эльконин, В.В.Давыдов, А.К.Маркова). Содержание и формы организации учебной деятельности и учебного сотрудничества выступают ключевым фактором, определяющим мотивационный профиль учащихся. Адекватной системой мотивов для начальной школы следует признать сочетание познавательных, учебных, социальных мотивов и мотивации достижения.

Развитие учебно-познавательных мотивов в начальной школе требует организации следующих условий:

- создания проблемных ситуаций, активизации творческого отношения учеников к учению;
- формирования рефлексивного отношения к учению и личностного смысла учения – осознание учебной цели и связи последовательности задач с конечной целью; обеспечение средствами решения задач, оценивание ответа учащегося с учетом его новых достижений, по сравнению с прошлыми знаниями;

организации форм совместной учебной деятельности, учебного сотрудничества.

На начальной ступени образования в младшем школьном возрасте в связи с систематическим изучением школьных предметов, в первую очередь таких как, Литературное чтение, Окружающий мир, специфической формой самоопределения выступают формирование *основ гражданской идентичности личности*.

Гражданская идентичность выступает как осознание личностью своей принадлежностью к сообществу граждан определенного государства на общекультурной основе, имеющая определенный личностный смысл. Гражданская идентичность не тождественна гражданству, а предполагает целостное отношение к социальному и природному миру на основе осуществления свободного выбора и самоопределения в условиях уважения права других на свой выбор. Достижение гражданской идентичности – задача развития юношеского возраста, решение которой достаточно часто пролонгируется на более поздние возраста. Вместе с тем, можно говорить о предпосылках или основах становления гражданской идентичности уже на ступени начального образования. Структура гражданской идентичности включает когнитивный (знание о принадлежности к данной социальной общности), ценностно-смысловой (позитивное, негативное или амбивалентное отношение к принадлежности) эмоциональный (принятие или непринятие своей принадлежности), деятельностный (поведенческий – гражданская активность) компоненты. Можно определить требования к результатам формирования гражданской идентичности в начальной школе:

В рамках когнитивного компонента:

- создание историко-географического образа, включая представление о территории и границах России, ее географических особенностях, знание основных исторических событий развития государственности и общества, знание истории и географии края, его достижений и культурных традиций;

- формирование образа социально-политического устройства – представление о государственной организации России, знание государственной символики (герб, флаг, гимн), знание государственных праздников,

- знание основных прав и обязанностей гражданина, проецированное на возрастной статус в обществе (право на получение бесплатного образования и обязанность учиться; право использования культурных и материальных, природных ресурсов общества и обязанность бережно относиться и сохранять их; право на медицинскую помощь и обязанность вести здоровый образ жизни; право на принятие решения и обязанность нести ответственность за последствия решения и поступка в пределах, определяемых нормами государства и общества);

- знание о своей этнической принадлежности, освоение национальных ценностей, традиций, культуры, знание о народах и этнических группах России;
- освоение общекультурного наследия России;
- знание основных моральных норм; знание норм и правил охранно-бережного отношения к природе, сохранения здоровья; правил поведения в чрезвычайных ситуациях.

Требования к сформированности ценностного и эмоционального компонентов включают:

- чувство патриотизма и гордости за свою страну, уважение истории, культурных и исторических памятников;
- эмоционально положительное принятие своей этнической идентичности;
- уважение и принятие других народов России, межэтническая толерантность;
- уважение личности и ее достоинства, доброжелательное отношение к окружающим, нетерпимость к любым видам насилия;
- уважение ценностей семьи, любовь к природе, признание ценности здоровья, своего и других людей, оптимизм в восприятии мира;
- чувство гордости при следовании моральным нормам, переживание стыда и вины при их нарушении.

Деятельностный компонент определяет условия формирования основ гражданской идентичности личности и может рассматриваться как система психолого-педагогических рекомендаций:

- участие в школьном самоуправлении в пределах возрастных компетенций (дежурство в школе и классе, участие в детских общественных организациях, школьных и внешкольных мероприятиях просоциального характера;
- выполнение норм и требований школьной жизни, прав и обязанностей ученика;
- выполнение моральных норм в отношении взрослых и сверстников в школе, дома, во внеучебных видах деятельности;
- участие в общественной жизни (благотворительные акции, ориентация в событиях в стране и мире, посещение культурных мероприятий – театров, музеев, библиотек, реализация установок здорового образа жизни).

Самооценка является ядерным образованием самосознания личности, выступая как система оценок и представлений о себе, своих качествах и возможностях, своем месте в мире и системе отношений с другими людьми. Мухина В.С. выделяет следующие структурные компоненты самосознания: физический облик; имя, пол через реализацию притязаний ребенка на признание их в прошлом, настоящем и будущем; развитие рефлексии, обучение навыкам позитивного стиля общения (2006).

Центральной функцией самооценки является регуляторная (Чеснокова И.И., Столин В.В.), определяющая особенности поведения и деятельности личности, характер построения взаимоотношений с миром. Показано, что устойчивость самооценки определяет возможности и эффективность реализации функции регуляции. Генезис самооценки связан с общением и деятельностью ребенка (М.И.Лисина), причем когнитивная составляющая самооценки (система представлений о себе) определяется опытом и успешностью деятельности ребенка, а эмоциональная, в первую очередь, опыту общения и межличностных отношений со значимыми другими. Образ Я является продуктом деятельности общения и развивается с развитием деятельности и коммуникации ребенка на протяжении онтогенеза. Структура самосознания ребенка включает ядерную часть – «общую самооценку» (целостное отношение ребенка к самому себе) и периферию – представление об отдельных качествах личности (М.И.Лисина). В структуре самооценки традиционно выделяются общая самооценка (самоотношение, образ Я, самоуважение, сила «Я») и частные конкретные самооценки (А.В.Захарова, Л.И.Авдеева, 2005). Анализ самооценки предполагает выделение таких структурных компонентов как реальная самооценка (Я-реальное), идеальная самооценка (Я-идеальное), зеркальная самооценка (самооценка, ожидаемая от других, то, каким меня видят другие в моем представлении). Характеристики самооценки включают уровень (высоту самооценки), адекватность (обоснованность), устойчивость, рефлексивность.

В старшем дошкольном возрасте на этапе предшкольного образования начинает складываться самооценка – обобщенное и дифференцированное отношение ребенка к самому себе (Л.С.Выготский), важная личностная инстанция, опосредующая отношение ребенка к самому себе. Источниками формирования самооценки выступают опыт деятельности ребенка, степень его успешности и опыт общения и взаимодействия с другими людьми. Самооценка выступает важнейшей личностной инстанцией, выполняющей функцию регуляции поведения и деятельности ребенка в соответствии с социальными нормами. В составе самооценки следует разделять содержательное представление ребенка о себе и своих свойствах – конкретные самооценки - и самоотношение (оценочный компонент самооценки). К 7 годам формируется способность к адекватной, критичной самооценке в конкретных видах деятельности (М.И.Лисина, Сильвестру, 1983), в то время как адекватность самооценки по личностным качествам несколько запаздывает в своем развитии (Чеснокова И.И.). Содержательные представления о себе носят ценностный характер (содержат определенную оценку – позитивную или негативную своих качеств) и скорее предвосхищают, чем констатируют индивидуальность.

Развитие самооценки в младшем школьном возрасте характеризуется интенсивным развитием когнитивного компонента и качественной трансформацией самооценки, которая приобретает черты рефлексивности. Важную роль в развитии самооценки на ступени начального образования играет учебная деятельность (Захарова А.В., Фельдштейн Д.И. и др.). Результатом начального образования является становление ребенка как субъекта учебной деятельности, способного определить границы своего незнания и обратиться ко взрослому за помощью. Условием развития субъектности в учебной деятельности является объективирование педагогом для ребенка его самоизменения в процессе обучения. Это требует обучения детей дифференцированной самооценке, позволяющей сравнивая свои прежние достижения с результатами текущего момента. В исследованиях роли учебной деятельности в развитии самооценки младшего школьника (Г.А.Цукерман, 1997, 1999, 2000) было показано, что самооценка развивается благодаря тому, что ученик сам участвует в оценивании, в выработке критериев оценки и их применении к разным ситуациям. Во-первых, необходимо научить ребенка фиксировать свои изменения и объективировать их, что и составляет содержание действия оценки (умение определять наличие или отсутствие у себя общего способа решения тех или иных задач). Во вторых, необходимо вынести и объективировать для ребенка в качестве самостоятельного предмета его самоизменение в процессе обучения. Таким образом, развитие рефлексивной самооценки основывается на следующих действиях:

- 1) сравнении ребенком своих достижений «вчера и сегодня» и выработке на этой основе предельно конкретной дифференцированной самооценки,
- 2) предоставлении ребенку возможности осуществлять большое число равнодостоинных выборов, различающихся аспектом оценивания, способом действия, характером взаимодействия и создании условий для объективации и сравнении этих оценок сегодня и в недавнем прошлом.

Умение ребенка фиксировать свои изменения и объективировать их является необходимой составляющей развития способности ребенка управлять своей деятельностью («я – хозяин собственного поведения», Г.А. Цукерман, 2000) и связано напрямую с регулятивными действиями. Таким образом, знание о собственных возможностях и их ограничениях, способность ученика определить границу собственных возможностей, знания и незнания, умения и неумения (Г.А.Цукерман) является генеральной линией становления самооценки на начальной ступени образования. Важным условием ее развития является становление рефлексивности, которая проявляется в

умении анализировать собственные действия, видеть себя со стороны и допускать существование других точек зрения.

. Рост самооценки должен сопровождаться такими приобретениями, как широта диапазона критериев оценок, их соотнесенность, обобщенность, отсутствие категоричности, аргументированность, объективность (А.В. Захарова, 1993). Было показано, что дети с рефлексивной самооценкой более коммуникабельны, чутко улавливают требования сверстников, стремятся им соответствовать, тянутся к общению со сверстниками и хорошо ими принимаются. Недостаточное усвоение содержания нравственных качеств личности, отсутствие рефлексивности при самооценке ведет к ограничению ее регулятивных функций: появляется конфликтность, настороженность в отношениях со сверстниками. Таким образом, развитие самооценки и личностного действия оценивания себя является условием развития личностной саморегуляции как важного вида регулятивных действий и коммуникативных действий в младшем школьном возрасте.

Нарушения развития самооценки может происходить по следующим вариантам:

1. формирование заниженной самооценки. Заниженная самооценка обнаруживает себя в следующих симптомах – тревожность и неуверенность ребенка в своих силах и возможностях, отказ от трудных (объективно и субъективно) заданий, феномен «выученной беспомощности» (М.Селигман). Пути коррекции – оценка учителя – адекватная, с акцентом на достижения ребенка, даже если он и не дает правильного итогового результата, адекватное описание того, что уже достигнуто и что еще нужно сделать для достижения цели.
2. формирование завышенной самооценки обнаруживает себя в таких особенностях поведения как доминирование, демонстративность, неадекватная реакция на оценку учителя, игнорирование своих ошибок, агнозия на неуспех. Здесь спокойное нейтральное отношение учителя, адекватная оценка, не затрагивающая личности самого учащегося, продуманная система требований, доброжелательность и поддержка, оказание помощи в том, что составляет трудности для ученика. Неадекватно завышенная самооценка к моменту завершения начального образования обнаруживает себя в феномене «аффекта неадекватности» (М.С.Неймарк) как сложном эмоционально-поведенческом комплексе, обусловленном актуализацией системы защитных механизмов личности, не позволяющих ориентироваться в регуляции поведения на адекватную реалистическую самооценку.

Личностная саморегуляция, основанная на самооценке школьника, обеспечивается включенностью в мотивационно-смысловую сферу личности, формированием в ходе учебной деятельности теоретического отношения к себе, связанного с развитием рефлексии (Психическое развитие..., 1989), нравственно-этическим оцениванием ребенком своих поступков на основе усвоения системы нравственных норм (Захарова А.В., 1993); развитием мышления, позволяющим дифференцировать самооценку по содержанию (А.В. Захарова, М.Мамажанов, 1983).

Роль школьного оценивания в становлении рефлексивной самооценки учащегося чрезвычайно велика. Ожидания педагога в отношении успешности своих учеников в значительной степени оправдывается (так называемый «эффект Пигмалиона»). Ярким примером подобного эффекта может служить результат искусственного деления учащихся на группы «по способностям», когда подобное деление приводит к отягощению ситуации низкой успешности в группах учащихся с наиболее низким на момент дифференциации учеников по группам уровнем развития способностей. Объяснение этого феномена связано с тем, что рефлексивная самооценка определяет особенности строения мотивационной сферы учащихся, в том числе соотношение мотивации достижений и избегания неудач.

Широко распространенное в школах явление «выученной беспомощности» состоит в уверенности ученика в том, что успех и неудачи в учении не зависят от его целенаправленной деятельности и усилий и сопровождается переживанием собственного бессилия и беспомощности, тревожности и дисфории. Одной из причин возникновения этого негативного явления связано с каузальной атрибуцией (причинами, которыми ученик объясняет свой неуспех). Было изучено влияние формирования общепознавательных действий на атрибуцию учащимися неуспеха к способности к обучению (Далгатов М.М., 1994). Под каузальной атрибуцией понимается процесс интерпретации причин своего и чужого поведения (Хекхаузен Х.). Б.Вайнер дал классификацию четырех типов атрибуции, опосредующих мотивацию учения и включающих такие факторы как способность, усилие, трудность задания и везение. Другими словами, учащиеся начальной школы могут объяснять свой неуспех в учении либо недостатком способностей, либо низким уровнем старания, либо объективной сложностью задания, либо случайностью – «повезло, не повезло». Причины атрибуции различаются по локусу контроля (внешний или внутренний), по стабильности и по возможности субъекта контролировать свои действия. На мотивацию учения крайне неблагоприятно воздействуют такие схемы атрибуции неуспеха, где основной причиной

выступает отсутствие способностей. Напротив, атрибуция недостаточности собственных усилий способствует активизации учебной деятельности (Х.Хекхаузен). В случае доминирования мотивации избегания неудач ученики более склонны объяснять свой неуспех недостатком способностей, чем отсутствием стараний и усилий.

Психолого-педагогическими условиями, обеспечивающими формирование благоприятной для развития учащихся начальной школы каузальной схемы атрибуции неуспеха, являются:

- обеспечение успешности в учебе за счет организации ориентировки ученика в учебном содержании и усвоения системы научных понятий;

- положительная обратная связь и положительное подкрепление усилий учеников через адекватную систему оценивания учителем; отказ от негативных оценок. Адекватная система оценивания включает адекватное описание степени достижения учащимся учебной цели, допущенные ошибки, их причины, способы преодоления ошибок и исключает прямые оценки личности самого ученика.

- стимулирование активности и познавательной инициативы ребенка, отсутствие жесткого контроля в обучении;

- ориентация учеников на то, что неуспех обусловлен недостаточностью усилий и перенос акцента на чувство ответственности самого учащегося;

- формирование адекватных реакций учеников на неуспех и поощрение усилий в преодолении трудностей; развитие проблемно-ориентированного способа совладания с трудными ситуациями;

- ориентация учителей на необходимость учета индивидуально-психологических особенностей учащихся и зону ближайшего развития.

Табл. 1.

Личностные универсальные учебные действия и его личностные результаты (показатели развития)	Основные критерии оценивания	Типовые диагностические задачи Предшкольная ступень образования (6,5 - 7 лет)	Типовые диагностические задачи Начальное образование (10,5 - 11 лет)
1. Самоопределение			
<i>Внутренняя позиция школьника</i>	- положительное отношение к школе; - чувство необходимости учения, - предпочтение уроков «школьного» типа урокам «дошкольного» типа;	Беседа о школе (модифицированный)	

	<ul style="list-style-type: none"> - адекватное содержательное представление о школе; - предпочтение классных коллективных занятий индивидуальным занятиям дома, - предпочтение социального способа оценки своих знаний – отметки дошкольным способом поощрения (сладости, подарки) 	вариант) (Нежнова Т,А. Эльконин Д.Б Венгер А.Л.)	
<p>Самооценка</p> <ul style="list-style-type: none"> - когнитивный компонент – дифференцированность, рефлексивность - регулятивный компонент 	<p>Когнитивный компонент:</p> <ul style="list-style-type: none"> - широта диапазона оценок - обобщенность категорий оценок - представленность в Я-концепции социальной роли ученика; - <i>рефлексивность</i> как - адекватное осознанное представление о качествах хорошего ученика; - осознание своих возможностей в учении на основе сравнения «Я» и «хороший ученик»; - осознание необходимости самосовершенствования на основе сравнения «Я» и хороший ученик; <p>Регулятивный компонент</p> <ul style="list-style-type: none"> - способность адекватно судить о причинах своего успеха/неуспеха в учении, связывая успех с усилиями, трудолюбием, старанием 		<p>Методика «10 Я» (Кун)</p> <p>Методика «Хороший ученик»</p> <p>Методика каузальной атрибуции успеха/неуспеха</p>
<p>2. Смыслообразование</p> <p>Мотивация учебной деятельности</p>	<ul style="list-style-type: none"> - сформированность <i>познавательных</i> мотивов – интерес к новому; - интерес к способу решения и общему способу действия; - сформированность <i>социальных</i> мотивов – стремление выполнять социально-значимую и социально-оцениваемую деятельность, быть полезным обществу - сформированность <i>учебных мотивов</i> - стремление к самоизменению – приобретению новых знаний и умений; - установление связи между учением и будущей профессиональной деятельностью. 	«Незавершенная сказка» «Беседа о школе» (модифицированный вариант) (Нежнова Т,А. Эльконин Д.Б Венгер А.Л.)	<p>Шкала выраженности учебно-познавательного интереса (по Ксензовой Г.Ю.)</p> <p>Опросник мотивации.</p>

Действие нравственно-этического оценивания

Универсальное учебное действие нравственно-этического оценивания представляет собой ориентировку в условиях задачи, содержащей моральный конфликт, и содержательно включает несколько составляющих. Во-первых, выделение морального содержания ситуации, а именно выделение моральных норм, составляющих основу Материалы для обсуждения

моральной дилеммы. Во-вторых, ориентацию на мотивы поступка участников дилеммы, в-третьих, ориентацию на выделение, идентификацию моральных чувств и их осознание. Ориентация на мотивы поступка предполагает возможность ребенка «увидеть» ситуацию нарушения нормы с разных позиций и свидетельствует о децентрации, как координации различных познавательных перспектив.

Важной задачей является *выделение собственно моральных норм*, характеризующих взаимодействие с другими людьми. В рамках правил нормативного поведения можно определить 3 типа норм: моральные нормы, конвенциональные нормы и персональные нормы (Э.Туриель, 1983). Конвенциональные нормы представляют собой социальные стандарты поведения, регламентирующие жизненные ситуации в быту и общественной жизни. Они включают в себя школьные правила и предписания школьного устава, требования к соблюдению приличий внешнего вида, формы обращения людей друг с другом, нормы этикета в разных сферах социальной жизни, нормы, отражающие гендерные различия в поведении личности. Сфера персональных норм охватывает индивидуальные предпочтения и приоритеты личности в сфере организации собственной жизнедеятельности, в том числе особенности семейных правил, режима дня, распоряжения финансовыми средствами и т.п. Сфера конвенциональных и персональных ролей определяются культурными и социальными различиями людей. Сфера же моральных норм рассматривается автором как абсолютные императивы предписанные всем людям. Моральные нормы можно рассматривать как виды норм, выполняющих функцию регуляции морально-нравственных отношений между людьми и выступающих основанием для оценки поступка. Можно выделить 4 типа требований к моральным нормам: 1) требования к физической неприкосновенности личности, 2) сохранение спокойствия и благополучия (запрет на оскорбления и нанесение обид другим людям), 3) нормы, отражающие законность, ответственность за свои слова и поступки, 4) нормы альтруистического поведения. (Туриель, 1983). Важным показателем развития морального сознания ребенка при переходе от начального к среднему образованию является *дифференциация ребенком конвенциональных и моральных норм*.

Исследование развития морального сознания ребенка обнаружило, что к моменту перехода из дошкольного образовательного учреждения (предшколы) в начальную школу происходит усвоение ребенком трех моральных норм: *нормы справедливого распределения, нормы взаимопомощи и нормы правдивости* (Авдулова Т.П., 2001).

Норма взаимопомощи основывается на сопереживании одного человека трудностям другого человека. Способность сопереживать другому человеку предполагает необходимость познавательной и эмоционально-личностной децентрации (Ж.Пиаже), то

есть возможность увидеть ситуации с точки зрения другого человека. Ценностными эквивалентами нормы взаимопомощи являются милосердие, сострадание и забота. Развитие общения со сверстниками в контексте игровой деятельности является значимым фактором выделения ребенком нормы взаимопомощи и ориентации на эту норму как существенное условие позитивного выстраивания и сохранения межличностных отношений.

Норма справедливого распределения предполагает наличие имущественных отношений между субъектами ситуации. Реализация нормы справедливого распределения обеспечивается с помощью способности к децентрации. Щедрость, бескорыстие, доброта как не жадность являются ценностными эквивалентами нормы справедливого распределения.

Норма правдивости тесно связана с несоблюдением нормы правдивости, что предполагает наличие лжи или обмана. Однако необходимо помнить о том, что ложь и обман возможны только в случае, если лгущий понимает, что он лжет и различает реальную ситуацию и предлагаемую им ситуацию. Таким образом, субъект обмана должен быть способен к выделению 2 позиций – реальной и воображаемой, что является проявлением децентрации. Таким образом, ориентация на норму правдивости, равно как и ее нарушение, также тесно связана со способностью ребенка к децентрации. Ценностными эквивалентами могут выступать честность, искренность, верность слову.

Моральное развитие тесно взаимосвязано с развитием как познавательной, так и личностной сферы человека. Изменение когнитивных способностей детей и их опыта обеспечивает формирование структур, необходимых для универсального учебного действия нравственно-этического оценивания. В концепции морального развития Ж.Пиаже было показано, как закономерности развития интеллекта взаимосвязаны с моральным развитием детей (Ж.Пиаже 2006, Л.Кольберг, 1984). В частности происходит изменение критериев оценки морального поступка, меняются представления детей о справедливости. В переходный период из дошкольного образовательного учреждения (предшколы) в начальную школу большое внимание уделяется преодолению эгоцентрической позиции ребенка и формированию способности к децентрации. Способность к познавательной децентрации можно определить как способность «встать» на позицию другого человека и «увидеть» ситуацию с его точки зрения. Развитие децентрации позволяет ориентироваться на условия и потенциальные последствия моральной коллизии для ее участников, использовать более объективные критерии анализа произошедшего и выделить моральные нормы, которые соблюдаются или нарушаются в ситуации. Появление интеллектуальной операции компенсации в этот

Материалы для обсуждения

период способствует моральному развитию в сторону признания равенства и взаимного уважения, когда правила рассматриваются как моральное соглашение. На данном уровне морального развития моральные суждения носят обобщенный характер. Внутренние мотивы и побуждения субъекта морального поведения начинают учитываться ребенком.

Пиаже Ж. на основании результатов своих исследований выделил ряд стадий морального развития, соответствующих стадиям интеллектуального развития ребенка. Дооперациональной стадии развития интеллекта (2-7 лет) соответствует стадия морального реализма с некритичным отношением к нормам и требованиям, что проявляется в убеждении, что все требования взрослых неприкосновенны и неизменны. По Ж.Пиаже это уровень нравственного эгоцентризма, характеризующейся подчинением власти, моралью авторитарности и одностороннего подчинения ребенка взрослому. Для детей старшего дошкольного возраста характерно представление о том, что существует имманентная справедливость, т.е. вера в то, что природа сама накажет за проступок.

Стадии конкретных операций (7-12 лет) соответствует признанию равенства и взаимного уважения, где правила рассматриваются как моральное соглашение. На данном уровне морального развития моральные нормы носят обобщенный характер. Внутренние мотивы и побуждения субъекта морального поведения учитываются ребенком. Появляется представление о ретрибутивной справедливости, когда ребенок проявляет себя как активный сторонник требований равноправия, стремления относиться ко всем одинаково без учета обстоятельств (Флейвелл Д.1967).

Большое значение для морального развития имеет и личностно-эмоциональное развитие ребенка. Роль моральных эмоций подчеркивалась разными авторами (К. Гиллиган, 1977, М.Хофманн, 1982). Выделяются как собственно моральные эмоции – симпатия, эмпатия, гордость, чувство вины, стыд, так и признается значение эмоциональной составляющей в ситуации оценки и понимания чувств участников ситуации и их взаимоотношений (М.Хоффман, 2000, Е.А.Курганова, 2005).

Большое значение для морального развития ребенка имеет общение и взаимодействие с другими людьми. Так, в старшем дошкольном возрасте сюжетно-ролевая игра является важнейшей формой познания мира отношений взрослых и социальных ролей, норм поведения, принятых в сообществе. Поэтому важную роль в моральном становлении личности ребенка в дошкольном и младшем школьном возрасте играет фигура взрослого. Позиция взрослого как носителя образца морального действия и оценки правильности этого действия чрезвычайно важна. Эту роль может выполнять значимый для ребенка взрослый: родитель или близкий родственник, воспитатель в

подготовительных группах старшего дошкольного возраста, учитель в школе. Многие авторы признают, что особое значение для нравственного развития приобретает процесс систематически организованного обучения. И как результат «... побуждая человека поступать определенным образом, мировоззрение, мораль, как бы оседают и закрепляются в его характере в виде привычек – привычных способов нравственного поведения. Превращаясь в привычки, они становятся «второй натурой» человека» (Рубинштейн С.Л., 1981). Ориентировка ребенка дошкольного и младшего школьного возраста на поведение взрослого как образец была показана и экспериментально доказана в ряде исследований лаборатории Л.И.Божович (Божович Л.И., 1968; Якобсон С.Г., 1987). Важной составляющей в присвоении и повторении образцов поведения является наличие объединения положительных эмоциональных переживаний и необобщенных нравственных знаний. Большое значение имеют мотивы и система побуждения ребенка к осуществлению определенного действия. Как показали исследования, использование принудительных мотивов для формирования морального действия оказывается неэффективным и обеспечивает реализацию полноценного нравственно-этического оценивания только в ситуации наличия внешнего контроля за действием ребенка.

В то же время по мере взросления возрастает роль сверстника сначала в рамках игровой деятельности в дошкольном возрасте, а потом в рамках учебной деятельности в младшем школьном возрасте. Изначально сверстник выступает в роли человека, действия которого мы контролируем в соответствии с некоторым образцом, т.е. познание нормы и правил поведения происходит через приложение нормы к другому. В дальнейшем этот контроль направляется на самого себя и организует собственное поведение ребенка. Действия сверстника также начинают выступать в качестве образца для сравнения со своими действиями. В ряде экспериментальных исследований было показано, что в младшем школьном возрасте роль взрослого состоит в том, что он задает образцы и ориентиры морального поведения, а также осуществляет контроль за их выполнением. В то же время само присвоение моральных норм осуществляется на основе ориентировки в их нравственном содержании, в первую очередь, в отношениях со сверстниками в практике кооперации и совместной деятельности. Крайне значимой для морального развития оказывается активность самого ребенка в процессе обучения и воспитания. Индивидуальные особенности развития ребенка, семейное воспитание и взаимодействие с другими людьми развивает особую мотивационную структуру личности ребенка. Появление первичного соподчинения мотивов и развитие мотивационной сферы позволяет младшему школьнику рассматривать и оценивать ситуации моральных коллизий с учетом своих мотивов и потребностей.

В то же время существует феномен гетерохронности морального развития. Неравномерность морального развития в частности может выражаться в отсутствии стабильности в соблюдении одних и тех же моральных норм в разных ситуациях, изменении критериев оценки в зависимости от ситуации. Столь же неравномерно происходит выделение и соблюдение разных моральных норм одним и тем же субъектом нравственно-этического оценивания. Существуют также различия в соблюдении норм в зависимости от контекста взаимодействия ребенка со сверстником или со взрослым.

Важное изменение в социальной ситуации развития ребенка при переход из дошкольного образовательного учреждения (предшколы) в начальную школу связано с изменением коммуникативной среды взаимодействия. Обучение в классе предполагает постоянное взаимодействие со сверстниками, часто невозможность полностью избежать общения с нежелательными людьми, что в ряде ситуаций приводит к возникновению моральных коллизий. Разнообразие социальных межличностных контактов и взаимодействий, кооперация со сверстниками создают объективную необходимость социальной и нравственной децентрации ребенка, что и составляет психологическое новообразование младшего школьного возраста.

Табл. 2. Типовые задачи и критерии оценки действия нравственно-этического оценивания

Действие нравственно-этического оценивания	Основные критерии оценивания	Задачи для дошкольной стадии	Задачи для начальной школы
1. Выделение морального содержания ситуации нарушение/следование моральной норме	Ориентировка на моральную норму (справедливого распределения, взаимопомощи, правдивости)	«Раздели игрушки» (норма справедливого распределения)	После уроков (норма взаимопомощи)
2. Дифференциация конвенциональных и моральных норм	Ребенок понимает, что нарушение моральных норм оценивается как более серьезное и недопустимое, по сравнению с конвенциональными		Опросник Е.Кургановой

3. Решение моральной дилеммы на основе децентрации	Учет ребенком объективных последствий нарушения нормы Учет мотивов субъекта при нарушении нормы Учет чувств и эмоций субъекта при нарушении норма Принятие решения на основе соотнесения нескольких моральных норм	Разбитая чашка (модификация задачи Ж.Пиаже) (учет мотивов героев) «Невымытая посуда» (учет чувств героев)	«Булочка» (модификация задачи Ж.Пиаже) (координация трех норм – ответственности, справедливого распределения, взаимопомощи) и учет принципа компенсации
4. Оценка действий с точки зрения нарушения/соблюдения моральной нормы	Адекватность оценки действий субъекта с точки зрения	Все задания	Все задания
5. Умение аргументировать необходимость выполнения моральной нормы	Уровень развития моральных суждений	Все задания	Все задания

1.2. Возрастно-психологические особенности регулятивного компонента универсальных учебных действий на ступени дошкольного и начального образования.

На ступени **дошкольного образования** развитие регулятивных действий связано с формированием произвольности поведения. Психологическая готовность в сфере воли и произвольности обеспечивает целенаправленность и планомерность управления ребенком своей деятельностью и поведением. Воля находит отражение в возможности соподчинения мотивов, целеполагании и сохранении цели, способностях прилагать волевое усилие для ее достижения. Произвольность выступает как умение ребенка строить свое поведение и деятельность в соответствии с предлагаемыми образцами и правилом, осуществлять планирование, контроль и коррекцию выполняемых действий, используя соответствующие средства. Применительно к завершению ступени дошкольного образования можно выделить следующие показатели сформированности регулятивных универсальных учебных действий:

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

Показателями развития регулятивных универсальных учебных действий могут служить параметры структурно- функционального анализа деятельности, включая ориентировочную, контрольную и исполнительную части действия (П.Я.Гальперин, 2002).

Критериями оценки ориентировочной части являются: *наличие ориентировки* (анализирует ли ребенок образец, получаемый продукт, соотносит ли с образцом); *характер ориентировки* (свернутый – развернутый, хаотический – организованный); *размер шага ориентировки* (мелкий – пооперационный – блоками; есть ли предвосхищение будущего промежуточного результата и на сколько шагов вперед; предвосхищение конечного результата); *характер сотрудничества* (со-регуляция действия в сотрудничестве со взрослым или самостоятельная ориентировка и планирование действия). Критериями оценки исполнительной части являются *степень произвольности* (хаотичные пробы и ошибки без учета и анализа результата и соотнесения с условиями выполнения действия или произвольное выполнение действие

в соответствие с планом); *характер сотрудничества* (тесно совместное – разделенное – самостоятельное выполнение действия). Критериями контрольной части выступают *степень произвольности контроля* (хаотичный - в соответствии с планом контроля; наличие средств контроля и характер их использования); *характер контроля* (свернутый – развернутый, констатирующий - предвосхищающий); *характер сотрудничества* (тесно совместное – разделенное – самостоятельное выполнение действия).

Структурный анализ деятельности позволяет выделить следующие критерии оценки сформированности регулятивных универсальных учебных действий: *принятие задачи* (адекватность принятие задачи как цели, данной в определенных условиях, сохранение задачи и отношение к ней); *план выполнения*, регламентирующий пооперациональное выполнение действия в соотнесении с определенными условиями; *контроль и коррекция* (ориентировка, направленная на сопоставление плана и реального процесса, обнаружение ошибок и отклонений, внесение соответствующих исправлений); *оценка* (констатация достижения поставленной цели или меры приближения к ней и причин неудачи, отношение успеху и неудаче); *мера разделенности действия* (совместное или разделенное); *темп и ритм выполнения и индивидуальные особенности*.

Перечисленные функциональные и структурные компоненты деятельности, а также вид помощи, необходимый учащемуся для успешного выполнения действия, являются показателями сформированности общей структуры регуляции деятельности (Салмина Н.Г., Филимонова О.Г., 2006).

Можно выделить следующие рекомендации по формированию произвольности у детей на ступени дошкольного образования:

- организация осознания ребенком правил и своих действий, опосредованных этими правилами повышает уровень произвольности ребенка;
- игры с правилами и продуктивные виды деятельности придают осмысленность действиям по образцу и правилу и приводят к росту произвольности у детей;
- введение правил требует организации дополнительной стимуляции поведения детей и создания условий для осмысления своих действий в новом контексте;
- для формирования произвольности необходимо сотрудничество и совместная деятельность ребенка со взрослым, который передает ребенку интерес к

деятельности и способствует осознанию целей и средств деятельности (Смирнова Е.О., 1998).

Начальное образование предполагает развитие способности учащегося к саморегуляции и принятия ответственности за свои поступки. На ступени *начальной школы* можно выделить следующие регулятивные учебные действия, содержание которых отражает содержание ведущей деятельности младшего школьного возраста.

1. Умение учиться и способность к организации своей деятельности (планированию, контролю, оценке):

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

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

- целеустремленность и настойчивость в достижении целей,
- готовность к преодолению трудностей, формирование установки на поиск способов разрешения трудностей (стратегии совладания);
- формирование основ оптимистического восприятия мира;

Анализ развития *целеполагания* в начальной школе позволяет выделить шесть уровней целеполагания от отсутствия целеполагания до самостоятельной постановки целей (табл.3).

Табл.3. Уровни сформированности целеполагания.

Уровни	Показатели сформированности	Поведенческие индикаторы с сформированности
1. Отсутствие цели	Предъявляемое требование осознается лишь частично. Включаясь в работу, быстро отвлекается или ведет себя хаотично. Может принимать лишь простейшие цели (не предполагающие промежуточные цели-требования)	Плохо различает учебные задачи разного типа; отсутствует реакция на новизну задачи, не может выделить промежуточные цели, нуждается в пооперационном контроле со стороны учителя, не может ответить на вопросы о том,

		что он собирается делать или сделал
2. Принятие практической задачи	Принимает и выполняет только практические задачи (но не теоретические), в теоретических задачах не ориентируется	Осознает, что надо делать в процессе решения практической задачи; в отношении теоретических задач не может осуществлять целенаправленных действий
3. Переопределение познавательной задачи в практическую	Принимает и выполняет только практические задачи, в теоретических задачах не ориентируется	Осознает, что надо делать и сделал в процессе решения практической задачи; в отношении теоретических задач не может осуществлять целенаправленных действий
4. Принятие познавательной цели	Принятая познавательная цель сохраняется при выполнении учебных действий и регулирует весь процесс их выполнения; четко выполняется требование познавательной задачи	Охотно осуществляет решение познавательной задачи, не изменяя ее (не подменяя практической задачей и не выходя за ее требования), четко может дать отчет о своих действиях после принятого решения
5. Переопределение практической задачи в теоретическую	Столкнувшись с новой практической задачей, самостоятельно формулирует познавательную цель и строит действие в соответствии с ней	Невозможность решить новую практическую задачу объясняет отсутствие адекватных способов; четко осознает свою цель и структуру найденного способа.
6. Самостоятельная постановка учебных целей	Самостоятельно формулирует познавательные цели, выходя за пределы требований программы	Выдвигает содержательные гипотезы, учебная деятельность приобретает форму активного исследования способов действия

При оценке уровня сформированности контроля на ступени начальной школы мы опирались на основные положения концепции П.Я.Гальперина, согласно которой идеальная, сокращенная автоматизированная форма контроля представляет собой процесс внимания (Гальперин П.Я., 2002).

Табл.4. Уровни развития контроля.

Уровни	Показатели сформированности	Дополнительный диагностический признак
1. Отсутствие контроля	Ученик не контролирует учебные действия, не	Ученик не умеет обнаружить и исправить

	замечает допущенных ошибок.	ошибку даже по просьбе учителя, некритично относится к исправленным ошибкам в своих работах и не замечает ошибок других учеников
2. Контроль на уровне произвольного внимания	Контроль носит случайный произвольный характер, заметив ошибку, ученик не может обосновать своих действий	Действуя неосознанно, предугадывает правильное направление действия; сделанные ошибки исправляет неуверенно, в малознакомых действиях ошибки допускает чаще, чем в знакомых
3. Потенциальный контроль на уровне произвольного внимания	Ученик осознает правило контроля, но одновременное выполнение учебных действий и контроля затруднено; ошибки ученик исправляет и объясняет	В процессе решения задачи контроль затруднен, после решения ученик может найти и исправить ошибки, в многократно повторенных действиях ошибок не допускает
4. Актуальный контроль на уровне произвольного внимания	В процессе выполнения действия ученик ориентируется на правило контроля и успешно использует ее в процессе решения задач, почти не допуская ошибок	Ошибки исправляет самостоятельно, контролирует процесс решения задачи другими учениками, при решении новой задачи не может скорректировать правило контроля новым условиям
5. Потенциальный рефлексивный контроль	Решая новую задачу ученик применяет старый неадекватный способ, с помощью учителя обнаруживает неадекватность способа и пытается ввести коррективы.	Задачи, соответствующие усвоенному способу выполняются безошибочно. Без помощи учителя не может обнаружить несоответствие усвоенного способа действия новым условиям
6. Актуальный рефлексивный контроль	Самостоятельно обнаруживает ошибки, вызванные несоответствием усвоенного способа действия и условий задачи и вносит коррективы	Контролирует соответствие выполняемых действий способу, при изменении условий вносит коррективы в способ действия до начала решения

В рамках концепции развивающего обучения Д.Б.Эльконина и В.В.Давыдова показана значение *оценки* – ее мотивационный смысл, влияние на успешность становления и осуществления учебной деятельности, формирование самооценки учащегося. Учебное действие оценки становится основой для развития самооценки ребенка в том случае, если ученик усваивает способы оценки (А.В.Захарова, А.И.Липкина,

Е.И.Савонько, Ш.А.Амонашвили). Структура действия оценки включает следующие компоненты – объект оценки, критерий оценки, сравнение объекта оценки с критерием оценки, отображение в знаково-символической форме результата оценивания. Оценка выполняет функцию предоставления обратной связи учащемуся об успешности его учебной деятельности. Формирование оценки в учебной деятельности основано на рефлексии учащегося на собственную деятельность, что наилучшим образом может быть организовано в учебном сотрудничестве со сверстниками (Г.А.Цукерман, Л.В.Берцфаи, А.В.Захарова). Оценка формируется на операциональной основе контроля учебной деятельности. Прогностическая оценка направлена на выявление возможностей реализации деятельности и обеспечивает условия адекватного целеобразования, а ретроспективная оценка – возможность проанализировать возможные причины неудач и внести соответствующие коррективы в деятельность.

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

1. отсутствие оценки
2. неадекватная ретроспективная (по полученному результату) оценка
3. адекватная ретроспективная оценка;
4. неадекватная оценка прогностическая оценка;
5. потенциально-адекватная оценка прогностическая оценка;
6. актуально-адекватная прогностическая оценка.

В таблице 5 представлены основные показатели и поведенческие индикаторы сформированности оценки к концу начальной ступени обучения.

Табл.5. Уровни развития оценки.

Уровни	Показатели	Поведенческие индикаторы
1. Отсутствие оценки	Ученик не умеет, не пытается и не испытывает потребности в оценке своих действий – ни самостоятельной, ни по просьбе учителя	Всецело полагается на отметку учителя, воспринимает ее некритически (даже в случае явного занижения), не воспринимает аргументацию оценки; не может оценить свои силы относительно решения поставленной задачи
2. Адекватная ретроспективная оценка	Умеет самостоятельно оценить свои действия и содержательно обосновать	Критически относится к отметкам учителя; не может оценить своих

	правильность или ошибочность результата, соотнося его со схемой действия	возможностей перед решением новой задачи и не пытается этого делать; может оценить действия других учеников
3. Неадекватная прогностическая оценка	Приступая к решению новой задачи, пытается оценить свои возможности относительно ее решения, однако при этом учитывает лишь факт того, знает ли он ее или нет, а не возможность изменения известных ему способов действия	Свободно и аргументировано оценивает уже решенные им задачи, пытается оценивать свои возможности в решении новых задач, часто допускает ошибки, учитывает лишь внешние признаки задачи, а не ее структуру, не может этого сделать до решения задачи
4. Потенциально адекватная прогностическая оценка	Приступая к решению новой задачи, может с помощью учителя оценить свои возможности в ее решении, учитывая изменения известных ему способов действий	Может с помощью учителя обосновать свою возможность или невозможность решить стоящую перед ним задачу, опираясь на анализ известных ему способов действия; делает это неуверенно, с трудом
5. Актуально адекватная прогностическая оценка	Приступая к решению новой задачи, может самостоятельно оценить свои возможности в ее решении, учитывая изменения известных способов действия.	Самостоятельно обосновывает еще до решения задачи свои силы, исходя из четкого осознания усвоенных способов и их вариаций, а также границ их применения

При сформированности целостной учебной деятельности к завершению начального обучения отмечается сформированность таких качеств самооценки как адекватность, устойчивость, дифференцированность, осознанность и рефлексивность.

В настоящее время широкое признание как действенная система формирования учебной и личностной самооценки получила безотметочная система оценивания знаний. Вместе отметки, выраженной количественно, используются содержательные четко дифференцированные оценки, основанные на однозначных критериях, на основе которых могут быть выведены баллы для самостоятельных работ учащихся. При этом специально указывается, что разные виды деятельности – исполнительскую, поисковую, творческую необходимо оценивать по-разному.

Необходимыми условиями развития действия оценки учебной деятельности являются:

- постановка перед учеником задачи оценивания своей деятельности. Не учитель – оценивает ученика и сообщает ему оценку в готовом виде, а с самого начала обучения перед ребенком ставят как особую задачу оценить результаты своей деятельности.

- предметом оценивания ученика должны стать учебные действия и их результаты; способы учебного взаимодействия; собственные возможности осуществления деятельности;

- организация объективации для ребенка его изменений в учебной деятельности на основе сравнения предшествующих и последующих достижений ученика;

- формирование у ученика установки на улучшение результатов своей деятельности. Тогда оценка становится необходимой для того, чтобы разобраться и понять, что именно и каким образом следует совершенствовать;

- формирование у учащегося умения в сотрудничестве с учителем и самостоятельно выработать и применять критерии дифференцированной оценки в учебной деятельности, включая умение проводить анализ причин неудач и выделять недостающие операции и условия, которые обеспечили бы успешное выполнение учебной задачи;

- организация учебного сотрудничества учителя с учеником, основанного на взаимном уважении, принятии, доверии, эмпатии и признании индивидуальности каждого ребенка

(Поварницына А.Г., 2001).

Перечисленные выше условия организации действия оценки должны быть конкретизированы для различных учебных предметов. В начале освоения нового учебного содержания критерии оценки должны быть представлены в развернутом и максимально дифференцированном виде, а по мере усвоения обобщаются.

Примером дифференцированных критериев оценки «письма» в начальной школе могут служить:

1. сохранение высоты букв и их элементов;
2. сохранение ширины букв и их элементов;
3. соблюдение наклона;
4. соблюдение расстояний между словами;
5. аккуратность выполнения работы внесение исправлений должно соответствовать принятым нормам.

Соблюдение каждого из критериев обозначается квадратами разных цветов(например, красный, зеленый, синий, черный) и представляется в таблицах, в которых отдельно фиксируются результаты домашних, контрольных, классных письменных работ). Другим

способом представления оценок могут стать «графики продвижения», которые позволяют детям отследить свой рост и определять задачи и направления дальнейшей работы.

Оценка успешности решения математических задач к завершению начальной ступени образования может быть основана на следующих критериях:

1. адекватность преобразования текста задачи в графическую модель с представлением условий задачи;
2. адекватность оставления знаковой модели, в которой математическая формула должна соответствовать графической схеме;
3. правильность вычислений;
4. выполнение проверки результатов.

Критериями сформированности у учащегося произвольной регуляции своего поведения и деятельности выступают следующие умения: умение выбирать средства для организации своего поведения; умение помнить и удерживать правило, инструкцию во времени; умение планировать, контролировать и выполнять действие по заданному образцу и правилу; умение предвосхищать результаты своих действий и возможные ошибки; умение начинать выполнение действия и заканчивать его в требуемый временной момент; умение тормозить реакции, не имеющие отношения к цели.

В отношении учебной деятельности необходимо выделить следующие *уровни сформированности учебных действий* (Репкина Г.В., Заика Е.В., 1993):

1) отсутствие учебных действий как целостных «единиц» деятельности. Поведенческими индикаторами здесь являются выполнение учеником лишь отдельных операций, отсутствие планирование и контроля, выполнение действия путем копирования действий учителя, подмена учебной задачи задачей буквального заучивания и воспроизведения.

2) выполнение учебных действий в сотрудничестве с учителем. Ученику необходимы разъяснения для установления связи отдельных операций и условий задачи, самостоятельное выполнение действий возможно только по уже усвоенному алгоритму.

3) неадекватный перенос учебных действий на новые виды задач.

4) адекватный перенос учебных действий в сотрудничестве с учителем. Выделенный 4-й уровень вполне достижим к завершению начального образования. Что касается 5-го и 6-го уровней (5 -самостоятельное построение учебных целей и 6 - обобщение учебных действий на основе выявления общих принципов построения новых

способов действий и выведение нового способа для каждой конкретной задачи), то их формирование возможно уже на этапе обучения на ступени среднего образования.

Другими существенными показателями сформированности учебной деятельности в начальной школе являются:

- понимание и принятие учащимся учебной задачи, поставленной учителем;
 - умение учитывать выделенные учителем ориентиры действия и построение ориентировочной основы в новом учебном материале в учебном сотрудничестве с учителем;
 - форма выполнения учебных действий - материальная/материализованная; громко-речевая, умственная;
 - степень развернутости (в полном составе операций или свернуто);
 - самостоятельное выполнение или в сотрудничестве;
 - различие способа и результата действий;
 - умение осуществлять итоговый и пошаговый контроль;
 - умение планировать работу до ее начала (планирующий самоконтроль);
 - адекватность и дифференцированность самооценки;
 - умение оценивать значимость и смысл учебной деятельности для себя самого, расход времени и сил, вклад личных усилий, понимать причины ее успеха/неуспеха.
- (А.К.Маркова, 1990).

Можно видеть, что предложенная диагностическая система объединяет характеристики собственно учебной деятельности, личностных и регулятивных универсальных действий и свойств действия, что позволяет рассматривать ее как основу разработки критериев и методов оценки сформированности универсальных учебных действий.

1.3. Возрастно-психологические особенности познавательного компонента универсальных учебных действий на ступени дошкольного и начального образования.

На ступени ***дошкольного образования*** должны быть сформированы следующие познавательные логические действия:

- умение выделять параметры объекта, поддающиеся измерению;
- операция установления взаимно-однозначного соответствия;
- умение выделять существенные признаки конкретно-чувственных объектов;
- умение устанавливать аналогии на предметном материале;

- операция классификации и сериации на конкретно-чувственном предметном материале;

- переход от эгоцентризма как особой умственной позиции (абсолютизации собственной познавательной перспективы) к децентрации (координации нескольких точек зрения на объект).

На ступени *начального образования* должны быть сформированы следующие общеучебные познавательные универсальные учебные действия:

- развитие широких познавательных интересов и мотивов, любознательности, творчества;

- готовность к принятию и решению учебных и познавательных задач;

- ориентация на разнообразие способов решения задач и выбор наиболее эффективных способов решения задач в зависимости от конкретных условий

- развитие познавательной инициативы (умение задавать вопросы, участвовать в учебном сотрудничестве);

- умение выделять существенную информацию из текстов и сообщений учебного и художественного жанров;

- ориентация в возможностях информационного поиска (библиотеки) и умение использовать соответствующие ресурсы в сотрудничестве со взрослым и самостоятельно;

- умение адекватно, осознанно и произвольно строить речевое высказывание в устной речи в соответствии с задачами общения и нормами родного языка, включая воспроизведение прочитанного текста;

- умение излагать основные положения своего сообщения в письменной речи.

На ступени *начального образования* должны быть сформированы следующие логические действия:

- *сравнение* конкретно-чувственных и иных данных (с целью выделения *тождеств / различия*, определения *общих* признаков и составления классификации);
- *анализ* (выделение элементов и «единиц» из целого; расчленение целого на части); и *синтез* (составление целого из частей, в том числе самостоятельно достраивая, восполняя недостающие компоненты);
- *сериация* – упорядочение объектов по выделенному основанию;
- *классификация* - отнесение предмета к группе на основе заданного признака;

- *обобщение* – генерализация и выведение общности для целого ряда или класса единичных объектов на основе выделения сущностной связи;
- *подведение под понятие* – распознавание объектов, выделение существенных признаков и их синтез;
- установление *аналогий*

Усвоение общего приема решения задач в начальной школе базируется на сформированности логических операций – умении анализировать объект, осуществлять сравнение, выделять общее и различное, осуществлять классификацию, сериацию, логическую мультипликацию (логическое умножение), устанавливать аналогии. В силу сложного системного характера общего приема решения задач данное универсальное учебное действие может рассматриваться как модельное для системы познавательных действий. Решение задач выступает и как цель и как средство обучения. Умение ставить и решать задачи является одним из основных показателей уровня развития учащихся, открывает им пути овладения новыми знаниями.

При обучении различным предметам используются задачи, которые принято называть учебными, и с помощью этих задач формируются предметные знания, умения, навыки. Особенно широко применяются задачи в математике, физике, химии, географии. В этих задачах, как правило, используются математические способы решения.

В связи с этим анализ содержания общего приема решения задач будет рассмотрен сначала на учебном предмете – математика.

Общий прием решения задач включает: знания этапов решения (процесса), методов (способов) решения, типов задач, оснований выбора способа решения в зависимости от умения анализировать текст задачи, а также владение предметными знаниями: понятиями, определениями терминов, правилами, формулами, логическими приемами и операциями.

Существуют различные подходы при анализе процесса (хода) решения задачи. Его рассматривают с логико-математической (выделяют логические операции, входящие в этот процесс), психологической (анализируют мыслительные операции, на основе которых он протекает) и педагогической (приемы обучения, формирующие у учащихся умение решать задачи) точек зрения.

При всем многообразии подходов к обучению решению задач, к этапам решения можно выделить следующие компоненты общего приема:

1. Анализ текста задачи.
2. Перевод текста на язык математики с помощью вербальных и невербальных средств.
3. Установление отношений между данными и вопросом.

4. Составление плана решения задачи.
5. Осуществление плана решения.
6. Проверка и оценка решения задачи.

Рассмотрим содержание каждого компонента.

Анализ текста задачи.

Центральным компонентом приема решения задач является умение анализировать текст задачи. Работа над текстом задачи включает семантический, логический и математический анализ.

1. Семантический анализ, направленный на обеспечение понимания содержания текста, предполагает:

1) выделение и осмысление:

- отдельных слов, терминов, понятий как житейских, так и математических,
- грамматических конструкций («если...», «после того, как...» и т.д.),
- количественных характеристик объекта, задаваемых словами – кванторами («каждого», «какого-нибудь», «любое», «некоторое», «все», «все», «почти все», «одинаковые», «разные», «столько же», «поровну», «большинство», «меньшинство» и т.д.).

2) Восстановление предметной ситуации, описанной в задаче, путем переформулирования, упрощенного пересказа текста с выделением только существенной для решения задачи информации.

3) Выделение обобщенного смысла задачи – о чем говорится в задаче, указание на объект и величину, которая должна быть найдена (стоимость, объем, площадь, количество и т.д.).

2. Логический анализ предполагает:

- умение заменять термин их определениями,
- выводить следствия из имеющихся в условии задачи данных (понятий, процессов, явлений).

3. Математический анализ включает анализ условия и требования задачи. При этом анализ условия происходит исходя из требования задачи.

Анализ условия направлен на выделение:

а) объектов (предметов, процессов):

- рассмотрение объектов с точки зрения целого и частей,
- количества объектов и их частей.

б) величин, характеризующих каждый объект.

в) характеристик величин:

- однородные, разнородные,
- числовые значение (данные),
- известные и неизвестные данные,
- изменения данных: изменяются (указание логического порядка всех изменений), не изменяются,
- отношения между известными данными величин.

Анализ требования:

- выделение неизвестных количественных характеристик величин объекта(ов).

Перевод текста на язык математики с помощью
вербальных и невербальных средств

В результате анализа задачи текст выступает как совокупность определенных смысловых единиц. Однако текстовая форма выражения этих величин сообщения часто включает несущественную для решения задач информацию. Чтобы можно было работать только с существенными смысловыми единицами, текст задачи записывается кратко с использованием условной символики. После того когда данные задачи специально вычленены в краткой записи, следует перейти к анализу отношений и связей между этими данными. Для этого осуществляется перевод текста на язык графических моделей, понимаемый как представление текста с помощью невербальных средств – моделей различного вида: чертежа, схемы, графика, таблицы, символического рисунка, формулы, уравнений и др. Перевод текста в форму модели позволяет обнаружить в нем свойства и отношений, которые часто трудно выявляются при чтении текста.

Установление отношений между данными и вопросом

Реализация этого компонента общего приема решения задач предусматривает установление отношений между:

- данными условия,
 - данными требования (вопроса),
- данными условия и требованиями задачи.

На основе анализа условия и вопроса задачи определяется способ решения задачи (вычислить, построить, доказать), выстраивается последовательность конкретных действий.

При этом устанавливается достаточность, недостаточность или избыточность данных.

Выделяются четыре типа отношений между объектами и их величинами – равенство, часть-целое, разность, кратность, сочетание которых определяет разнообразие способов

решения задач. Анализ практики обучения показывает, что особую трудность для учащихся представляют задачи с отношением кратности.

План решения

На основании выявленных отношений между величинами объектов выстраивается последовательность действий – план решения. Особое значение имеет составление плана решения для сложных, составных задач.

Осуществление плана решения включает:

- решение задачи – выполнение действий,
- запись решения задачи,
- выделение способов решения.

Запись решения задачи может осуществляться в виде записи последовательных определенных действий (с пояснением и без) и в виде выражения (развернутого или сокращенного).

Проверка и оценка решения задачи с точки зрения адекватности плана решения, способа решения, ведущего к результату (рациональность способа, нет ли более простого). Одним из вариантов проверки правильности решения, особенно в начальной школе, является способ составления и решения задачи, обратной данной.

Общий прием решения задач должен быть предметом специального усвоения с последовательной отработкой каждого из составляющих его компонентов. Овладение этим приемом позволит учащимся самостоятельно анализировать и решать различные типы задач.

Описанный общий прием решения задач применительно к математике в своей общей структуре может быть перенесен на любой учебный предмет. По отношению к предметам естественного цикла содержание приема не требует существенных изменений – различия будут касаться специфического предметного языка описания элементов задачи, их структуры и способов знаково-символического представления отношений между ними.

Влияние специфики учебного предмета на освоение рассматриваемого универсального учебного действия проявляется прежде всего в различиях смысловой работы над текстом задачи. Так, при решении математических задач необходимо абстрагироваться от конкретной ситуации, описанной в тексте задачи, и выделить структуру отношений, которые связывают элементы текста. При решении задач гуманитарного цикла предметная конкретная ситуация, как правило, анализируется не с целью абстрагирования, от ее особенностей, а, наоборот с целью выделения специфических особенностей этих ситуаций для последующего обобщения полученной предметной информации.

Табл. 6. Компоненты и критерии оценки общего приема решения задач

Компоненты приема	Содержание компонентов приема	Критерии оценки сформированности приема
I. Анализ текста задачи	<p>1. <i>Семантический анализ</i> направлен на обеспечение содержание текста и предполагает:</p> <ul style="list-style-type: none"> • выделение и осмысление: <ul style="list-style-type: none"> - отдельных слов, терминов, понятий, как житейских, так и математических, - грамматических конструкций («если...то», «после того, как...» и т.д.), - количественных характеристик объекта, задаваемых словами «каждого», «какого-нибудь» и т.д.; • - восстановление предметной ситуации, описанной в задаче, путем переформулирования, упрощенного пересказа текста с выделением только существенной для решения задачи информации; • - выделение обобщенного смысла задачи – о чем говорится в задаче, указание на объект и величину, которая должна быть найдена (стоимость, объем, площадь, количество и т.д.). <p>2. <i>Логический анализ</i> предполагает:</p> <ul style="list-style-type: none"> - умение заменять термины их определениями; - умение выводить следствия из имеющихся в условии задачи данных (понятия, процессы, явления). <p>3. <i>Математический анализ</i> включает анализ условия и требования задачи.</p> <p><i>Анализ условия</i> направлен на выделение:</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Умение логически рассуждать. 2. Умение выбирать смысловые единицы текста и устанавливать отношения между ними. 3. Умение выделять обобщенные схемы типов отношения и действий между единицами. 4. Умение создавать структуры взаимосвязей смысловых единиц текста (выбор и организация элементов информации). 5. Умение выделять формальную структуру задачи. 6. Умение мыслить свернутыми структурами.

	<p>а) объектов (предметов, процессов):</p> <ul style="list-style-type: none"> - рассмотрение объектов с точки зрения целого и частей, - рассмотрение количества объектов и их частей; <p>б) величин, характеризующих каждый объект;</p> <p>в) характеристик величин:</p> <ul style="list-style-type: none"> - однородные, разнородные, - числовые значения (данные), - известные и неизвестные данные, - изменения данных: изменяются (указание логического порядка всех изменений), не изменяются, - отношения между известными данными величин. <p><i>Анализ требования:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - выделение неизвестных количественных характеристик величин объекта(ов). 	
II. Перевод текста на язык математики с помощью вербальных и невербальных средств	<ol style="list-style-type: none"> 1. Выбрать вид графической модели, адекватной выделенным смысловым единицам; 2. Выбрать знаково-символические средства для построения модели; 3. Последовательно перевести каждую смысловую единицу и структуру их отношений в целом на знаково-символический язык. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Умение выражать смысл ситуации различными средствами (рисунки, символы, схемы, знаки). 2. Умение выражать структуру задачи разными средствами.
III. Установление отношений между данными и вопросом	<p>Установление отношений между:</p> <ul style="list-style-type: none"> - данными условия, - данными требования (вопроса), - данными условия и требованиями задачи. 	
IV. План решения	<ul style="list-style-type: none"> - определить способ решения задачи; - выделить содержание способа решения; - определить последовательность действий. 	
V. Осуществление плана решения	<ul style="list-style-type: none"> - выполнение действий; - запись решения задачи. <p>Запись решения задачи может</p>	<p>Умение выполнять операции со знаками и символами, которыми</p>

	<p>осуществляться в виде последовательных конкретных действий (с пояснениями и без) и в виде выражения (развернутого или сокращенного).</p>	<p>были обозначены элементы задачи и отношения между ними.</p>
<p>VI. Проверка и оценка решения задачи</p>	<p>1. Составление и решение задачи, обратной данной; 2. Установление рациональности способа:</p> <ul style="list-style-type: none"> - выделение всех способов решения задачи, - сопоставление этих способов по количеству действий, по сложности вычислений, - выбор наиболее оптимального способа. 	<p>1. Умение составлять задачу, обратную данной, и на основании ее решения сделать вывод о правильности решения исходной задачи. 2. Умение выбирать, сопоставлять и обосновывать способы решения. 3. Умение проводить анализ способов решения с точки зрения их рациональности и экономичности. 4. Умение выбирать обобщенные стратегии решения задачи.</p>

Знаково-символические действия.

Моделирование как универсальное учебное действие.

На ступени ***предшкольного образования*** должны быть сформированы следующие универсальные учебные действия:

- кодирование/замещение (использование знаков и символов как условных заместителей реальных объектов и предметов);
- декодирование/ считывание информации;
- умение использовать наглядные модели (схемы, чертежи, планы), отражающие пространственное расположение предметов или отношений между предметами или их частями для решения задач.

На ступени ***начального образования*** основным показателем развития знаково-символических универсальных учебных действий становится овладение моделированием.

Обучение по действующим программам любых учебных предметов предполагает применение разных знаково-символических средств (цифры, буквы, схемы и др.), которые, как правило, не выступают специальным объектом усвоения с точки зрения характеристик их как знаковых систем. Использование разных знаково-символических средств для выражения одного и того же содержания выступает способом отделения содержания от формы, что всегда рассматривалось в педагогике и психологии в качестве существенного показателя понимания учащимися задачи.

Из разных видов деятельности со знаково-символическими средствами наибольшее применение в обучении имеет моделирование. Более того, в концепции развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова оно включено одним из действий учебной деятельности, которое должно быть сформировано уже к концу начальной школы. Все это ставит задачу анализа использования моделирования к школьному обучению.

Анализ философской литературы показал, что в моделировании выделяется ряд этапов: выбор (построение) модели, работа с моделью и переход к реальности. Аналогичные этапы (компоненты) входят в состав учебного моделирования:

- 1) предварительный анализ текста задачи;
- 2) перевод текста на знаково-символический язык, который может осуществляться вещественными или графическими средствами;
- 3) построение модели;
- 4) работа с моделью;
- 5) соотнесение результатов, полученных на модели, с реальностью (с текстами).

Каждый компонент деятельности моделирования имеет свое содержание со своим составом операций и средствами, которые согласно психологическим исследованиям должны стать самостоятельным предметом усвоения.

Предварительный анализ включает ряд приемов, описанных в литературе, относящейся к разным областям знания. Это прежде всего проведение семантического анализа текста. Он предполагает работу над отдельными словами, терминами, перефразирование, переформулирование текста. Другим приемом анализа текста, ведущего к пониманию его смысла, являются постановка вопросов, определенный способ чтения текста. В литературе выделена система вопросов, ведущих к осмыслению текста. Одним из приемов анализа, ведущих к пониманию текста, является выделение «смысловых опорных пунктов» текста, которые способствуют выделению структуры текста.

В общей деятельности моделирования действие анализа является подготовительным этапом для осуществления действия перевода и построения модели.

Перевод текста на знаково-символический язык делает обозримыми связи и отношения, скрытые в тексте, и способствует тем самым поиску и нахождению решения. Эффективность перевода текста определяется видом используемых знаково-символических средств.

Поскольку перевод текста на знаково-символический язык нужен не сам по себе, а для получения новой информации, то в процессе перевода должны учитываться требования, предъявляемые к выбору и характеристикам знаково-символических средств.

В литературе выделяются разные требования к знаково-символическим средствам представления информации. Применительно к учебному процессу в школе в качестве наиболее значимых можно указать такие как:

- абстрактность,
- лаконичность,
- обобщение и унификация,
- четкое выделение элементов, несущих основную смысловую нагрузку,
- автономность,
- структурность,
- последовательность представления элементов.

По абстрактности различают следующие знаково-символические средства: предметно-конкретные, упрощенно-графические изображения обозначаемых объектов (пиктограммы, иконические знаки); условно-образные (геометрические фигуры и др.); условные знаки, индексы (буквенно-цифровая символика).

Лаконичным является знак, форма которого не имеет лишних элементов, а содержит только те из них, которые являются необходимыми для сообщения информации.

Обобщенность и унификация знаково-символических средств достигается через единообразие форм элементов, выражающих одинаковый смысл (объекты, процессы и др.), характер элементов формы, масштабное соответствие и т.д.

Автономность означает, что части текста, которые передают самостоятельное сообщение, необходимо представлять разными знаково-символическими средствами и отделять друг от друга, что облегчает восприятие информации.

Под структурностью понимается материализация взаимосвязей знаков, фиксирующих все компоненты задачи. При этом отдельные компоненты могут иметь свою подструктуру.

Последовательное представление знаково-символических средств определяется логикой отношений между компонентами задачи.

Работа с моделью. Вынесение во внешний план элементов задачи и их отношений, настолько обнажает связи и зависимости между величинами в задаче, что иногда перевод сразу ведет к открытию решения. Однако во многих задачах перевод текста на язык графики является только началом анализа, для решения задачи требуется дальнейшая работа со схемами. Именно здесь возникает необходимость формирования у учащихся умения работать с моделями, преобразовывать их. При этом необходимо иметь в виду, что уровень графической подготовки при построении модели и работе с ней (согласно психологическим исследованиям) определяется главным образом не степенью владения им техникой выполнения графического изображения, а тем, насколько он готов к мысленным преобразованиям образно-знаковых моделей, насколько подвижно его образное мышление.

Работа с моделью может вестись в двух направлениях: а) достраивание схемы, исходя из логического вывода, расшифровки данных задачи; б) видоизменение схемы, ее переконструирование.

Соотнесение результатов работы на модели с текстом. Моделирование осуществляется для того, чтобы получить новые данные о реальности или ее описании, поэтому необходимым моментом деятельности моделирования является соотнесение результатов с текстом.

Из практики известно, что учащиеся после решения задачи так или иначе проверяют свои ответы для доказательства того, что полученные ответы удовлетворяют условиям и требованиям задачи. Однако это соотнесение результатов с текстом задачи не есть только проверка ответа задачи, соотнесение его с требованиями. Принципиально

важным при проверке ответов решения задачи для деятельности моделирования является не столько выявление правильности (точности) ответа, сколько соотнесение данных, полученных на модели с ее описанием в тексте.

Поскольку перевод текста на знаково-символический язык, приводящий к построению модели, является важным этапом решения задач и вместе с тем вызывающий наибольшие трудности у учащихся, рассмотрим его более подробно.

Построение моделей может осуществляться по-разному:

1) материализация структуры текста задачи с помощью знаково-символических средств всех составляющих текста в соответствии с последовательностью изложения информации в задаче. Завершающим построение модели при этом способе будет символическое представление вопроса задачи. Созданная модель текста дает возможность выделить отношения между компонентами задачи, на основе которых находятся действия, приводящие к ответу на вопрос.

2) материализация логической схемы анализа текста задачи, начиная с символического представления вопроса и всех данных (известных и неизвестных), необходимых для ответа на него. В такой модели фиксируется последовательность действий по решению задачи.

При первом варианте моделирования текста задачи могут быть использованы самые разные знаково-символические средства (отрезки, иконические знаки и др.). При этом каждое из данных задачи представляется в виде отдельных конкретных символов.

При втором варианте моделирования наиболее удобным являются графы. Последовательность операций решения в виде графа вытекает из более общих схем, в которых отражаются основные отношения между данными задачи. Поскольку такого типа модели представляют конечный результат ориентировки в тексте задачи, для их построения необходимо владение умением осуществлять полный анализ текста, выделять все компоненты (объекты, их величины, отношения между ними и др.).

При создании различного типа моделей очень важно выделить, какая информация должна быть включена в модель, какие средства (символы, знаки) будут употребляться для каждой выделенной составляющей текста, какие из них должны иметь одинаковую символику, а какие – различную. В процессе построения модели и работе с ней проводится анализ текста и перевод на математический язык: выделяются известные, неизвестные объекты, величины, отношения между ними, основные и промежуточные вопросы.

При обучении математике используются различные способы построения моделей с опорой на определенный набор знаково-символических средств.

Один из подходов к моделированию при решении задач предложен Ж. Верньё. Для анализа текста задачи он использует следующие две категории: состояние объекта и трансформации.

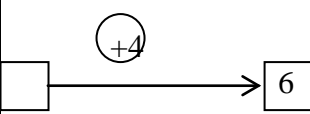
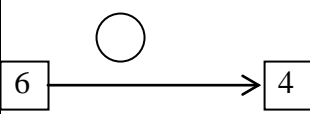
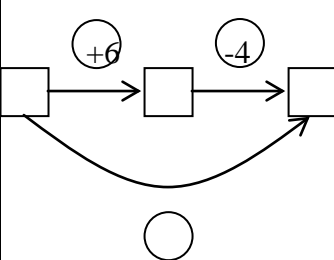
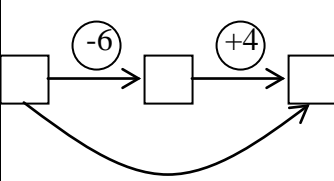
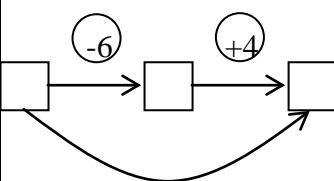
Под состояниями объекта понимается описание в тексте задачи тех ситуаций, в которых действует объект. В соответствии с этим различают начальное, конечное, промежуточные состояния (или ситуации). Трансформации – это те изменения в объектах (или с объектами), которые происходят при переходе от одного состояния к другому. Трансформация приводит к новому типу отношений между состояниями объекта.

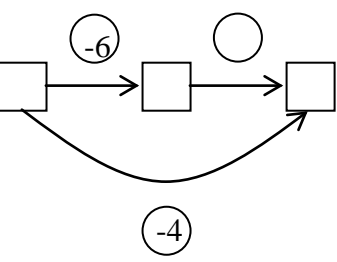
В схемах, предложенных Ж. Верньё, для анализа и решения задач данные обозначаются в виде геометрических фигур: объекты – квадраты; отношения между состояниями объекта – линии, стрелки, на которых указывают направленность отношений; отношения между величинами состояния объекта – круги. Заданные числовые значения величин объекта и отношений между величинами указываются соответствующими числами, знак при которых фиксирует характер отношения величин (разностное, кратное, равенство, целое-часть).

Приведем пример моделей к одному и тому ж сюжету задач («выигрыш – проигрыш») в зависимости от различных отношений между величинами состояния объекта [таблица 7]. В этих задачах объектом являются шары. Так, в задаче №1: «Было 6 шаров, из них потеряно 4 шара. Сколько шаров осталось?» При построении модели объект – шары изображаются двумя квадратами, фиксирующими начальное состояние объекта, числовое значение величины которого известно – шесть, и конечное состояние, числовое значение которого надо определить. Круг с числом внутри обозначает характер и числовое значение величин отношений между состояниями объектов – разностное сравнение («4 шара потеряно»). Стрелка указывает направленность отношения между начальным и конечным состояниями объекта.

Таблица 7.

Задача	Модель	Интерпретация модели
1. Было 6 шаров, из них потеряно 4 шара. Сколько шаров осталось?		Известно: начальное состояние объекта; направленность отношения между начальным и конечным состоянием объекта; числовое значение величины отношения между состояниями объекта. Необходимо определить числовое значение величины конечного состояния объекта.
2. Было 4 шара, стало 6 шаров. Что произошло?		Известно: начальное состояние объекта; направленность

	4 \longrightarrow 6	отношения между ними. Необходимо определить характер и числовое значение величины отношений между состояниями объектов.
3. Имеется 6 шаров после того, как выиграно 4 шара. Сколько шаров было до выигрыша?	 A diagram showing a transition from an unknown state (represented by a square) to the number 6 (in a square). Above the transition arrow is a circle containing the number +4.	Известно: значение величины конечного состояния объекта, направленность отношений между состояниями объекта и числовое значение величины отношений между состояниями объектов. Необходимо определить числовое значение величины начального состояния объекта.
4. Было 6 шаров, стало 4 шара. Что произошло?	 A diagram showing a transition from the number 6 (in a square) to the number 4 (in a square). Above the transition arrow is a circle containing a blank space, representing an unknown change.	Известно: значение величины начального и конечного состояния объекта, направленность отношений между состояниями объекта. Необходимо определить числовое значение величины отношений между состояниями объектов.
5. В первой партии было выиграно 6 шаров, во второй партии было проиграно 4 шара. Что произошло в результате игры?	 A diagram showing a sequence of three states (squares). The first transition is labeled +6, and the second is labeled -4. A curved arrow below the sequence indicates the overall change from the first to the last state, with a circle containing a blank space above it.	Известно: направленность отношений между состояниями объекта; числовое значение величин отношений между состояниями объекта (начального, промежуточного и конечного). Необходимо определить значение величины отношения между начальным и конечным состояниями объекта.
6. В первой партии было проиграно 6 шаров, во второй партии было выиграно 4 шара. Что произошло в результате игры?	 A diagram showing a sequence of three states (squares). The first transition is labeled -6, and the second is labeled +4. A curved arrow below the sequence indicates the overall change from the first to the last state, with a circle containing a blank space above it.	Известно: направленность отношений между состояниями объекта; числовое значение величин отношений между состояниями объекта. Необходимо определить значение величины отношения между начальным и конечным состояниями объекта.
7. В первой партии было проиграно 4 шара. После того, когда была сыграна вторая партия, всего было потеряно 6 шаров. Что произошло во второй партии?	 A diagram showing a sequence of three states (squares). The first transition is labeled -4, and the second is labeled -6. A curved arrow below the sequence indicates the overall change from the first to the last state, with a circle containing a blank space above it.	Известно: направленность отношений между состояниями объекта; числовое значение величин отношений между состояниями объекта. Необходимо определить значение величины отношения между начальным и конечным состояниями объекта.



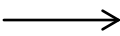
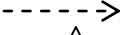


<p>8. В первой партии было проиграно 6 шаров. После того, когда была сыграна вторая партия, всего было потеряно 4 шара. Что произошло во второй партии?</p>		<p>Известно: направленность отношений между состояниями объекта; значение величин отношений между начальным и промежуточным, между промежуточным и конечным состоянием объекта. Необходимо определить отношения между промежуточным и конечным состояниями объекта.</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------




Необходимо обратить внимание на то, что при построении моделей к задачам №5 - №8 значение величины начального объекта не указывается ни в тексте задачи, ни на модели: оно не является искомым и его конкретная величина не имеет значения для решения задачи. Смысл анализа и решения этих задач заключается в определении характера и количественного выражения отношений между состояниями объекта («выигрыш – проигрыш»).

Таким образом, в моделях, создаваемых для анализа текста и решения задач Ж. Верньё, отображается, прежде всего, структура задачи, в которой фиксируются состояния объекта, характер и величина отношений между состояниями. Такого рода модели позволяют материализовать схему анализа содержания задачи, ее математический смысл, установить на основе структуры, что является известным, а что необходимо определить и выстроить последовательность действий для решения задачи.

Использование тех же самых знаково-символических средств (круг, вектор и др.) может приводить к созданию моделей, представляющих не только структурные компоненты задачи и их отношения, но и наглядно фиксировать последовательность действий по решению задачи, в отличие от описанных выше моделей Ж. Верньё, где действия и их последовательность выводятся из схемы отношений. Это достигается тем, что в язык символов вводятся специальные знаки известных и неизвестных компонентов задачи. Так, известные компоненты обозначаются сплошной линией, а неизвестные – пунктирной.

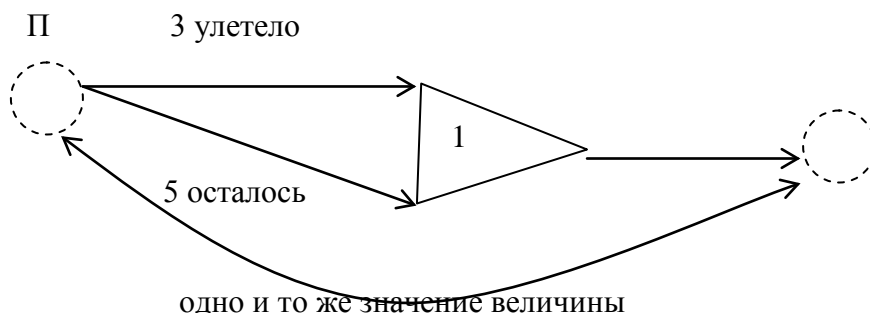
Один из таких наборов символов может быть представлен в следующем виде:

-  - объект
-  - искомое значение величины объекта
- а, в – значения величин объекта
-  - дано значение величины объекта
-  - не дано или задано опосредованно значение величины объекта
-  - вид арифметического действия:
- 

- 1 - сложение
-  2 - вычитание
-  3 - умножение
-  4 - деление

В зависимости от отношений между величинами объектов модели могут иметь разный вид.

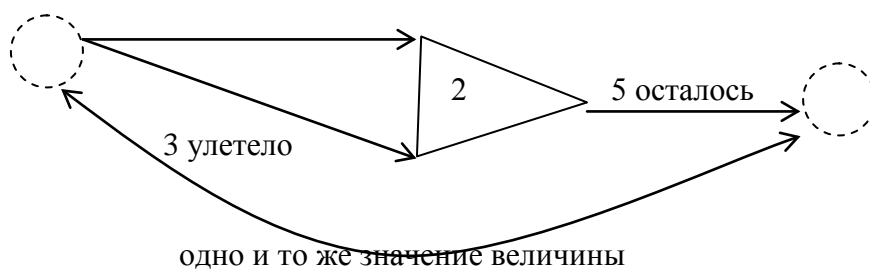
Покажем это на примере тек называемых косвенных или инвертированных задач, которые, как указывается в методической литературе, являются сложными для решения. Специфика таких задач состоит в том, что при их решении используется арифметическое действие, обратное тому, которое соответствует «опорным» словами текста задачи. Типичной является задача: «На дереве сидели птички. Три птички улетело, осталось 5. Сколько птичек сидело на дереве?» Ошибкой многих учащихся начальной школы при решении таких задач является то, что они ориентируются на опорное слово «улетели» и поэтому используют вычитание (три из пяти), а не отношение между данными, которое привело бы их к правильному решению. Эти трудности могут быть сняты через построение моделей с использованием указанной выше символики. Например, модель может иметь следующий вид:



В данной задаче объект один – птицы. Количество сидящих на дереве птиц (значение искомой величины) – неизвестно. Оно представлено на модели двумя пунктирными кружками: первый – обозначает объект (искомое значение величины объекта), второй – результат действия (тоже искомое значение величины объекта). Задача решается с помощью действия сложения, которое выбирается на основе восстановления сюжетной ситуации, описанной в тексте.

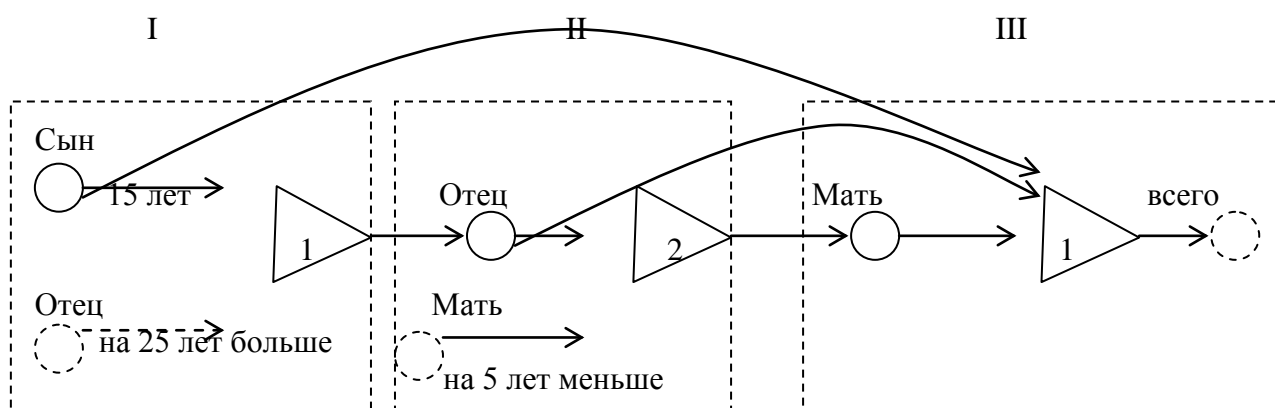
Рассмотренной задаче может соответствовать другая модель:

П было x



В соответствии с этой моделью неизвестное будет находиться путем решения соответствующего условию задачи уравнения $x - 3 = 5$.

Выявление последовательности действий, необходимых для получения ответа на вопрос задачи, легче осуществлять с помощью рассматриваемых моделей. Например, для задачи «Сыну 15 лет. Отец на 25 лет старше сына. Мать на 5 лет младше отца. Сколько лет им вместе?» модель будет выглядеть следующим образом:



В данной задаче три объекта: сын, отец, мать. На схеме структура отношений между объектами и последовательность решения задачи представлена в виде трех блоков I, II, III. В первом блоке записаны данные о первых двух объектах: сын – 15, отец – на 25 лет старше. Пунктирные линии показывают, что возраст отца неизвестен, треугольник с цифрой 1 – способ его нахождения – сложение. Это будет первым действием: $15 + 25 = 40$. Второй блок включает данные об определенном в результате первого действия возрасте отца, заданном возрасте матери («на 5 лет моложе отца») и способе его нахождения – вычитание: $40 - 5 = 35$ – второе действие. Третий блок, помимо результата второго действия (возраст матери), включает данные первых двух блоков – возраст сына и отца и способ нахождения ответа.

Рассмотренные знаково-символические средства позволяют создавать модель структуры задачи, включающей объекты, их характеризующие величины,

соответствующие им числовые значения (данные и искомые) и фиксировать или выводить действия, необходимые для ответа на вопрос задачи.

Таким образом, при переводе текста задачи на язык математики могут быть использованы схемы (модели) различной степени сложности: от простых с минимальным числом объектов и отношений до сложных. Необходимость в таких схемах выступает отчетливо, когда последовательность выполнения действий по решению задачи расходится с явной структурой задачи или эта структура сложна и открывает многие и разные возможности решения.

Наряду с описанными выше в практике обучения широко используется табличный способ представления содержания задачи. Он чаще всего применяется для задач с разнородными величинами, когда часть из них являются переменными, связываемыми постоянной величиной. Это, как правило, задачи на «процессы».

При создании таблицы фактически регулируются те же этапы учебного моделирования, которые были указаны выше:

I. Анализ текста задачи:

- 1) определение вида процесса: движение, работа, купля-продажа;
- 2) выделение величины этого процесса и соответствующих им единиц измерения: движение – скорость, время путь; работа – общий объем, время выполнения, объем работы за определенное время; купля-продажа – цена, стоимость, количество.

II. Составление таблицы:

- 1) в столбце фиксируются значения величин; количество величин определяет количество столбцов;
- 2) в строках фиксируются участники (объекты) и этапы процесса; количество строк определяется числом участников и этапов процесса (например, первая покупка, вторая покупка; периоды работы и т.п.);
- 3) вычерчивание таблицы, в которой записывается название столбцов и строк;
- 4) заполнение таблицы. В соответствующие клетки таблицы вписываются известные данные (числовые значения величин), обозначаются неизвестные (х, ?).

III. Работа с таблицей.

На основе данных, представленных в таблице, выделяются функциональные отношения между величинами: прямая или обратная зависимость; между частными и общими значениями величины; изолированное или совместное действие участников:

помогают друг другу или противодействуют; время включения в процесс: одновременно или в разное время.

Выявленные зависимости между величинами позволяют выстроить последовательность действий для решения задачи.

При обучении решению задач с помощью таблицы желательно вначале использовать расширенный ее вариант, где, кроме величин, их характеристик, единиц измерения, указываются вид процесса и обозначение участников (объектов).

В общем виде таблица может быть представлена следующим образом:

Процесс	Участники процесса	Величины		
		S	V	T
		Единицы измерения		

Покажем примеры вариантов составления таблиц на разные типы ситуаций.

Задача: «Два велосипедиста выехали из двух пунктов навстречу друг другу. Один велосипедист ехал 2 часа со скоростью 11 км/ч, а другой 3 часа со скоростью 9 км/ч. Чему равно расстояние между пунктами?»

В данной задаче:

- 1) процесс – движение,
- 2) количество участников (объекты) – два велосипедиста,
- 3) величины – путь, скорость, время,
- 4) единицы измерения.

На основании этих данных таблица будет иметь следующий вид:

Процесс	Участники процесса	Величины		
		S	V	t
		Путь	скорость	время
		Км	км/ч	час
Движение	I велосипедист	?	11	2
	II велосипедист	?	9	3

Задача: «Для спортшколы купили мячи на 4250 рублей по 25 рублей за мяч и такое же количество прыгалок по 15 рублей за каждую. Сколько денег заплатили за все прыгалки?»

В данной задаче:

- 1) процесс – купля-продажа,
- 2) количество участников процесса (объекты) – два: мячи и прыгалки,
- 3) величины – общая стоимость, цена мяча, цена прыгалки, количество мячей и прыгалок (одинаковое),
- 4) единицы измерения – рубли, штуки.

Таблица будет иметь следующий вид:

Процесс	Участники процесса	Величины		
		S	V	t
		стоимость	цена	кол-во
		руб.	руб./шт.	штуки
Купля-продажа	I мячи	} 4250	25	} одина-
	II прыгалки		15	

По мере овладения табличным способом анализа и решения задачи таблица будет упрощаться, сохраняя информацию о величинах, их значениях и единицах измерения; участники (объекты), независимо от вида процесса, обозначаются цифрами или буквами. Например, к задаче: «Для школы было закуплено одинаковое количество карандашей и ручек. Известно, что за карандаши уплатили 1600 рублей, при этом один карандаш стоит 16 рублей. За ручки уплатили 3200 рублей. Сколько стоит одна ручка?».

Может быть составлена следующая таблица:

	S (руб.)	V (руб./шт.)	T (шт.)
I	1600	16	=
II	3200	?	

Специфика типов задач требует иногда специальных схем представления данных (пропорция: прямая, обратная) и другие виды отношений.

Умение строить учебные модели и работать с ними является одним из компонентов общего приема решения задач. Визуализация словесно заданного текста с помощью модели позволяет перевести сюжетный текст на математический язык и увидеть структуру математических отношений, скрытую в тексте. Использование одних и тех же знаково-символических средств при построении модели для задач с разными сюжетами и разных типов способствует формированию обобщенного способа анализа задачи, выделению составляющих ее компонентов и нахождению путей решения. В статье наиболее внимание было уделено переводу текста задачи на знаково-символический

язык, так как перевод на другой язык (математический, графический) и декодирование уже готовых моделей вызывает наибольшие затруднения при обучении решению задач.

**1.4. Возрастные особенности коммуникативного компонента
универсальных учебных действий на предшкольной ступени
и в начальной школе**

Начало развития общения и речи ребенка относится к самым ранним этапам онтогенеза, поэтому к моменту поступления в школу ребенок обычно уже обладает целым рядом коммуникативных и речевых компетенций. В психологии и педагогике развитию речи и общения в дошкольном возрасте, а также *коммуникативно-речевой стороне готовности детей к школе* традиционно уделяется большое внимание. Известно, однако, что хотя уровень развития реальной коммуникативной компетентности школьников в настоящее время очень сильно варьируется, в целом он весьма далек от желаемого, что и побуждает разработчиков нового проекта «Стандартов» считать эту сторону развития одной из приоритетных, а не факультативных задач школьного образования.

Напомним, что в контексте предлагаемой концепции универсальных учебных действий *коммуникация* рассматривается не узко прагматически – как обмен информацией, например учебной, - а в своем полноценном значении, т.е. как *смысловой* аспект *общения* и *социального взаимодействия*, начиная с установления контактов вплоть до сложных видов кооперации (организации и осуществления совместной деятельности), налаживания межличностных отношений и др.

Табл.8. Компоненты и критерии оценки сформированности действия моделирования

Компоненты приема	Содержание компонентов	Критерии оценки сформированности действий
<p>I. Предварительный анализ текста задачи</p>	<p>1. <i>Семантический анализ</i> текста:</p> <p>а) отдельных слов, терминов;</p> <p>б) понимание текста;</p> <p>в) выделение всех смысловых единиц текста;</p> <p>г) выделение основных единиц текста;</p> <p>д) выделение отношения между основными единицами текста.</p>	<p>1. Понимание текста:</p> <ul style="list-style-type: none"> • умение перефразировать текст; • умение переформулировать текст; • умение ставить вопросы к тексту. <p>2. Умение выделять основные смысловые единицы текста.</p> <p>3. Умение устанавливать отношения между основными единицами текста.</p>
<p>II. Перевод текста на знаково-символический язык</p>	<p>1. Обозначить символом (знаком) каждую основную единицу текста.</p> <p>2. Построить модель отношений между основными единицами текста, используя выбранные символы.</p>	<p>Практическое умение использовать принципы кодирования: абстрактность, лаконичность, обобщение, унификация, выделение элементов, несущих основную смысловую нагрузку, автономность, структурность, последовательность представления элементов.</p>
<p>III. Построение модели:</p> <ul style="list-style-type: none"> • структуры текста; • логической схемы анализа. 	<p>1. Обозначить знаками (символами) последовательно каждую единицу текста.</p> <p>2. Изобразить знаками (символами) логику анализа текста.</p>	<p>1) Умение строить схемы, графы, таблицы конкретных ситуаций, описанных в тексте (число объектов, их характеристики, тип взаимодействия, особенностей отношений в ситуации совместного или изолированного действия).</p> <p>2) Умение выбирать способ представления объектов ситуации и связей между ними.</p>
<p>IV. Работа с моделью</p>	<p>1. Выводить новое</p>	<p>1) Умение воссоздавать</p>

	<p>знание из построенной модели через:</p> <ul style="list-style-type: none"> - соотнесение различных частей структуры модели; - достраивание модели на основе логического анализа текста; - видоизменение (преобразование) модели. 	<p>тексты и ситуации по модели (готовой или самостоятельно построенной).</p>
<p>V. Соотнесение результатов, полученных на модели, с заданным текстом</p>	<p>1. Установление соответствия модели структуре текста и составляющим ее объектам.</p>	<p>1) Умение составлять задачу, обратную заданной. 2) Умение построить модель обратной задачи. 3) Умение соотносить тексты и модели и выделять их различия в соответствии с изменениями текста.</p>

Поскольку коммуникативная компетентность имеет исключительно многогранный характер, необходимо выделить *основного состава коммуникативных и речевых действий*, т.е. тех действий, которые *имеют наиболее общее значение с точки зрения достижения целей образования*, обозначенных в новом проекте «Стандартов». Решая эту задачу, мы исходили из ключевого значения коммуникации для психического и личностного развития ребенка: со-действие и со-трудничество выступают как та реальная деятельность, внутри которой совершаются процессы психического развития и становления личности. Кроме того, благодаря знаковой (вербальной) природе общения изначально связано с обобщением (мышлением): возникая как средство общения, слово становится средством обобщения и становления индивидуального сознания (Л.С. Выготский, 1984).

В соответствии с этими положениями были выделены *три базовых аспекта коммуникативной деятельности*, а также необходимые характеристики *общего уровня развития общения* у детей, поступающих в начальную школу (схема 1). Представим далее кратко *возрастные особенности* развития выделенных аспектов.

Задача формирования УУД предполагает, что при поступлении в школу ребенок достигает определенного *уровня развития общения*. В состав *базовых* (т.е. абсолютно необходимых для начала обучения ребенка в школе) *предпосылок* входят следующие компоненты:

- потребность ребенка в общении со взрослыми и сверстниками;

- владение определенными вербальными и невербальными средствами общения;
- приемлемое (т.е. не негативное, а желательно эмоционально позитивное) отношение к процессу сотрудничества;
- ориентация на партнера по общению,
- умение слушать собеседника.

Каковы же конкретные *возрастные особенности* перечисленных компетенций у детей, поступающих в школу?

В соответствии с нормативно протекающим развитием к концу дошкольного возраста большинство детей умеют *устанавливать контакт со сверстниками и не знакомыми ранее взрослыми*, проявляя при этом определенную степень *уверенности* и *инициативности* (например, задавая вопросы и обращаясь за поддержкой в случае затруднений) (Дьяченко, Лаврентьева, 1999; Коломинский, Жизневский, 1989).

К шести – шести с половиной годам дети умеют слушать и понимать чужую речь (не обязательно обращенную к ним), а также грамотно оформлять свою мысль в грамматически несложных выражениях устной речи. Они должны владеть такими элементами культуры общения, как умение приветствовать, прощаться, выразить просьбу, благодарность, извинение и др., уметь выражать свои чувства (основные эмоции) и понимать чувства другого, владеть элементарными способами эмоциональной поддержки сверстника, взрослого. В общении дошкольников зарождается осознание собственной ценности и ценности других людей, возникают проявления эмпатии и толерантности (М.В. Корепанова, Е.В. Харламова, «Школа 2100»).

Важной характеристикой коммуникативной готовности 6-7-летних детей к школьному обучению считается появление к концу дошкольного возраста *произвольных* форм общения со взрослыми: в *контекстном* общении сотрудничество ребенка и взрослого осуществляется не непосредственно, а опосредствовано задачей, правилом или образцом, и кооперативно-соревновательное общение со сверстниками. На их основе у ребенка постепенно складывается более объективное, опосредствованное отношение к себе (Кравцова Е.Е., 1991).

Подчеркнем, что перечисленные выше компетенции характеризуют лишь *«базисный уровень развития общения»*, без достижения которого теряет смысл какой-либо разговор о конкретных коммуникативных действиях. Последние мы разделили (с неизбежной долей условности, поскольку они исключительно тесно друг с другом

связаны) на три группы в соответствии с *тремя основными аспектами коммуникативной деятельности* – коммуникацией как *взаимодействием*, коммуникацией как *сотрудничеством* и коммуникацией как *условием интериоризации*. Рассмотрим последовательно их возрастные особенности.

1. *Коммуникация как взаимодействие*: коммуникативные действия, направленные на учет позиции собеседника либо партнера по деятельности (интеллектуальный аспект коммуникации).

Важной вехой в развитии детей при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту является *преодоление господства эгоцентрической позиции* в межличностных и пространственных отношениях. Как известно, изначально детям доступна лишь одна точка зрения – та, которая совпадает с их собственной (Пиаже, 1997). При этом детям свойственно бессознательно приписывать свою точку зрения и другим людям – будь то взрослые или сверстники. Детский эгоцентризм коренится в возрастных особенностях мышления и накладывает отпечаток на всю картину мира дошкольника, придавая ей черты характерных искажений (вместо объективности феноменализм, реализм, анимизм, артифициализм и др.) (там же).

В общении эгоцентрическая позиция ребенка проявляется в сосредоточении на своем видении или понимании вещей, что существенно ограничивает способность ребенка понимать окружающий мир и других людей, препятствует взаимопониманию в реальном сотрудничестве и, кроме того, затрудняет самопознание, основанное на сравнении с другими.

В шести-семилетнем возрасте дети впервые перестают считать собственную точку зрения единственно возможной. Происходит процесс *децентрации* в контексте общения со сверстниками – прежде всего под влиянием столкновения их различных точек зрения в игре и других совместных видах деятельности, в процессе споров и поиска общих договоренностей. В этой связи следует особо подчеркнуть незаменимость общения со сверстниками, поскольку взрослый, будучи для ребенка *a priori* более авторитетным лицом, не может здесь играть столь же значительной роли.

Однако преодоление эгоцентризма не происходит одномоментно: этот процесс имеет долговременный характер и свои сроки применительно к разным предметно-содержательным сферам. От поступающих в школу детей (т.е. на предшкольной ступени) правомерно ожидать, что децентрация затронет, по крайней мере, две сферы – понимание пространственных отношений (например, ребенок ориентируется в отношениях правое-

левое не только применительно к себе, но и к другим людям), а также некоторые аспекты межличностных отношений (например, относительность понятий «брат» и др.).

Таким образом, на дошкольной ступени от ребенка требуется хотя бы элементарное понимание (допущение) *возможности различных позиций и точек зрения* на какой-либо предмет или вопрос, а также *ориентация на позицию других людей, отличную от собственной*, на чем строится воспитание *уважения* к иной точке зрения.

Вместе с тем, было бы неверно ожидать от первоклассников более полной децентрации и объективности. На пороге школы в их сознании происходит лишь своего рода «прорыв» тотального эгоцентризма, дальнейшее преодоление которого приходится на весь период младшего школьного возраста и, более того, даже значительную часть следующего – подросткового – возраста.

По мере приобретения опыта общения (совместной деятельности, учебного сотрудничества и дружеских отношений) дети научаются весьма успешно не только учитывать, но и заранее *предвидеть разные возможные мнения* других людей, нередко связанные с различиями в их потребностях и интересах. В контексте сравнения они также *учатся обосновывать и доказывать собственное мнение*.

В итоге к концу *ступени начального обучения* коммуникативные действия, направленные на учет позиции собеседника (или партнера по деятельности), приобретают существенно более *глубокий* характер: дети становятся способны понимать возможность *разных оснований* (у разных людей) для оценки одного и того же предмета. Таким образом, они приближаются к пониманию *относительности оценок* или *выборов*, совершаемых людьми. Вместе с преодолением эгоцентризма дети начинают лучше *понимать мысли, чувства, стремления и желания окружающих, их внутренний мир* в целом.

Названные характеристики служат показателями *нормативно-возрастной формы* развития коммуникативного компонента УУД в *начальной школе*.

В *подростковом* возрасте, который приходится на *среднюю ступень школьного образования*, процесс преодоления эгоцентризма продолжается, распространяясь главным образом на его личностно-аффективные аспекты. Как показывают исследования (Рябова, 2002, Цукерман, 1998 и др.), в этом возрасте имеет место своеобразный «новый виток эгоцентризма», когда подростки, уже способные видеть себя глазами других, но еще не способные к подлинной обратимости отношений, как бы впадают в другую крайность - начинают чувствовать себя объектами постоянного пристального внимания и оценивания

со стороны других, жить как бы на сцене, действуя перед воображаемой аудиторией и постоянно пытаюсь предугадать ее возможные реакции (Цукерман, 1998). Только к 14-15 годам (а во многих случаях позднее) задача интеграции собственного мнения о себе с мнениями других людей успешно решается в практике общения.

2. *Коммуникация как кооперация.* Вторую большую группу коммуникативных УУД образуют действия, направленные на кооперацию, сотрудничество.

Содержательным *ядром* этой группы коммуникативных действий является *согласование усилий* по достижению общей цели, организации и осуществлению совместной деятельности, а необходимой предпосылкой для этого служит *ориентация на партнера* по деятельности.

Зарождаясь в дошкольном детстве, способность к согласованию усилий интенсивно развивается на протяжении всего периода обучения ребенка в школе. Так, на этапе *предшкольной подготовки* от детей, уже способных *активно участвовать в коллективном создании замысла* (в игре, на занятиях конструированием и т.д.), правомерно ожидать лишь простейших форм умения договариваться и находить общее решение. Скорее здесь может идти речь об *общей готовности* ребенка *обсуждать и договариваться* по поводу конкретной ситуации, вместо того чтобы просто *настаивать* на своем, *навязывая* свое мнение или решение либо покорно, но без внутреннего согласия, подчиняясь авторитету партнера.

Такая готовность является необходимым (хотя и недостаточным) условием для способности детей сохранять *доброжелательное отношение* друг к другу не только в случае общей заинтересованности, но и в нередко возникающих на практике ситуациях *конфликта* интересов.

Между тем, в настоящее время становление данной способности фактически нередко запаздывает и многие дети, приходя в школу, обнаруживают ярко выраженные индивидуалистические, «анти-кооперативные» тенденции детей, склонность работать, просто не обращая внимания на партнера. Это делает крайне актуальной задачу подготовки детей к началу обучения в школе с точки зрения предпосылок учебного сотрудничества, а также задачу соответствующей «доподготовки» уже в рамках школы (Цукерман, Поливанова, 1999).

На *протяжении младшего школьного возраста* дети активно включаются в общие занятия. В этом возрасте интерес к сверстнику становится очень высоким. Хотя учебная деятельность по своему характеру (при традиционном обучении) остается

преимущественно *индивидуальной*, тем не менее, *вокруг* нее (например, на переменах, в групповых играх, спортивных соревнованиях, в домашней обстановке и т.д.) нередко возникает настоящее сотрудничество школьников: дети *помогают* друг другу, осуществляют *взаимоконтроль* и т.д. В этот период также происходит интенсивное установление дружеских контактов. Приобретение навыков социального взаимодействия с группой сверстников и умение заводить друзей является одной из важнейших задач развития на этом школьном этапе. Как известно, от навыков конструктивного общения, приобретенных в младшем школьном возрасте, во многом зависит благополучие личностного развития подростка.

Естественно, что в условиях *специально организуемого учебного сотрудничества* (Рубцов, 1987, 1998; Цукерман, 1993) формирование коммуникативных действий происходит более интенсивно (т.е. в более ранние сроки), с более высокими показателями и в более широком спектре. Так, например, в число основных составляющих организации совместного действия входят (В.В. Рубцов, 1998):

- распределение начальных действий и операций, заданное предметным условием совместной работы;
- обмен способами действия, заданный необходимостью включения различных для участников моделей действия в качестве средства для получения продукта совместной работы;
- взаимопонимание, определяющее для участников характер включения различных моделей действия в общий способ деятельности (путем взаимопонимания устанавливается соответствие собственного действия и его продукта и действия другого участника, включенного в деятельность);
- коммуникация (общение), обеспечивающая реализацию процессов распределения, обмена и взаимопонимания;
- планирование общих способов работы, основанное на предвидении и определении участниками адекватных задаче условий протекания деятельности и построения соответствующих схем (планов работы);
- рефлексия, обеспечивающая преодоление ограничений собственного действия относительно общей схемы деятельности (путем рефлексии устанавливается отношение участника к собственному действию, благодаря чему обеспечивается изменение этого действия в отношении к содержанию и форме совместной работы).

Однако результаты развития учащихся на основе концепции учебного сотрудничества, когда по времени большая часть обучения (но не всё!) строится как

групповое, и именно совместная деятельность обучающего и обучаемых «обеспечивает усвоение обобщенных способов решения задач» (там же), - это вопрос особый, который не ставится на повестку дня новыми «Стандартами» обучения в начальной школе.

Что же касается существующей системы обучения, то в ее рамках главными показателями *нормативно-возрастной формы развития коммуникативного компонента УУД в начальной школе*, можно считать *умение договариваться*, находить общее решение практической задачи (приходить к компромиссному решению) даже в неоднозначных и спорных обстоятельствах (конфликт интересов); умение не просто *высказывать*, но и *аргументировать* свое предложение, умение и *убеждать*, и *уступать*; способность *сохранять доброжелательное отношение* друг к другу в ситуации спора и противоречия интересов, умение с помощью вопросов выяснять недостающую информацию; способность брать на себя инициативу в организации совместного действия, а также осуществлять *взаимный контроль* и *взаимную помощь* по ходу выполнения задания.

3. *Коммуникация как условие интериоризации.* Третью большую группу коммуникативных УУД образуют коммуникативно-речевые действия, служащие средством передачи информации другим людям и становления рефлексии.

Как известно, общение рассматривается в качестве одного из основных условий развития ребенка (особенно развития речи и мышления) практически на всех этапах онтогенеза. Его роль в психическом развитии ребенка определяется тем, что благодаря своей знаковой (вербальной) природе оно изначально, генетически связано с обобщением (мышлением). Возникая как средство общения, слово становится средством обобщения и становления индивидуального сознания (Л.С. Выготский, 1984).

Ранние этапы онтогенеза ярко показывают, что детская речь, будучи исходно средством *сообщения*, которое всегда адресовано кому-то (собеседнику, партнеру по совместной деятельности, общению и т.д.), одновременно развивается и как все более точное *средство отображения предметного содержания* и самого *процесса деятельности* ребенка. Так индивидуальное *сознание* и *рефлексивность* мышления ребенка зарождаются внутри взаимодействия и сотрудничества его с другими людьми.

В соответствии с нормативной картиной развития, к *моменту поступления в школу* (предшкольная ступень) дети должны уметь строить *понятные для партнера высказывания*, учитывающие, что он знает и видит, а что нет; уметь *задавать вопросы*, чтобы *с их помощью получить необходимые сведения* от партнера по деятельности, в достаточной мере владеть *планирующей* и *регулирующей* функциями речи.

Однако, характеризуя нормативно-возрастные особенности развития коммуникативных действий, следует признать, что, несмотря на значительное внимание, уделяемое в школе развитию речи, именно в школьные годы ее развитие часто тормозится, что в итоге приводит к малоудовлетворительным результатам. Как это ни парадоксально, но одной из наиболее существенных причин такого положения является *вербализм* традиционного обучения, при котором происходит 1) отрыв речи от реальной деятельности в ее предметно-преобразующей материальной или материализованной форме, а также 2) преждевременный отрыв речи от ее исходной коммуникативной функции, связанный с обучением в форме индивидуального процесса при минимальном присутствии в начальной школе учебного сотрудничества между детьми.

Однако невозможно совершенствовать речь учащихся *вне связи* с ее исходной коммуникативной функцией – функцией сообщения, адресованного реальному партнеру, заинтересованному в общем результате деятельности, особенно на начальном этапе обучения. Необходима организация *совместной* деятельности учащихся, которая создаст контекст, адекватный для совершенствования способности *речевого отображения* (описания, объяснения) учеником *содержания* совершаемых действий в форме речевых значений с целью *ориентировки* (планирование, контроль, оценка) предметно-практической или иной деятельности, - прежде всего в форме *громкой социализированной* речи. Именно такие речевые действия создают возможность для процесса *интериоризации*, т.е. усвоения соответствующих действий, а также для развития у учащихся *рефлексии* предметного содержания и условий деятельности. Правомерно считать их важнейшими показателями *нормативно-возрастной формы развития данного коммуникативного компонента УУД на ступени начального обучения*.

Хотя предметом обсуждения данного параграфа являются *возрастные особенности коммуникативных* действий, ограничиться только их рассмотрением нельзя. На практике немалое значение имеет также вопрос о весьма существенной *индивидуальной вариативности особенностей общения* у детей. Исследования показывают наличие *выраженных различий в умении взаимодействовать* со сверстниками, с которыми обычно очень тесно переплетаются и другие аспекты общения (эгоцентризм, напряженность межличностных отношений и, как следствие, хроническое эмоциональное неблагополучие).

Для иллюстрации актуальности данного вопроса приведем некоторые результаты недавнего исследования О.Н., Мостовой, (2005) и И.Н. Агафоновой (2003). В этом исследовании были выделены три типа младших школьников с точки зрения стиля их

общения в школе (1-2 классы). Учащиеся первой группы, условно названные как «*эгоцентричный тип*», составили 18% от общего числа. Для них характерен недостаточно высокий уровень положительного отношения к себе при высокой степени эгоцентризма и эгоизма, которые выражаются в частых проявлениях демонстративного и агрессивного поведения в различных формах. Таких учащихся отличает низкий уровень успешности в общении при недостаточной популярности в группе сверстников. Учащиеся этой группы испытывают наибольшие трудности в развитии коммуникативных умений, связанных с сотрудничеством и взаимодействием в группе (вежливо обращаться к сверстникам, просить о помощи, помогать, благодарить, договариваться, подчиняться, слушать на уроке и в свободном общении).

Ко второму «*дружелюбному типу*» могут быть отнесены около 50% школьников. Эту группу школьников отличает ярко выраженная позитивная Я-концепция и наличие положительного отношения к одноклассникам. Следствием этого также является высокий уровень показателей дружелюбия, положительного социометрического статуса в группе, высокий уровень удовлетворенности общением, высокий уровень успешности в общении и развитии большинства коммуникативных умений, а также низкие или средние показатели неуверенности, эгоцентризма и эгоистических проявлений. У детей «*дружелюбного типа*» имеются индивидуальные барьеры общения, которые также влияют на развитие отдельных коммуникативных умений и могут стать предметом воспитательной работы с ними.

К третьей группе «*неуверенного типа*» принадлежат 32% школьников. Эти учащиеся имеют средний уровень успешности в общении и развитии большинства коммуникативных умений при негативной Я-концепции и крайне недоверчивом, настороженном отношении к окружающим в сочетании с низким социометрическим статусом. Для них характерен несколько выше среднего уровень внешних проявлений дружелюбия, высокая степень неуверенности и низкие показатели эгоцентризма и эгоизма. Эти учащиеся испытывают наибольшие затруднения в развитии вербальной стороны коммуникативных умений (умений отказывать, командовать, говорить перед классом и в свободном общении).

Приведенные данные наглядно показывают серьезные последствия, которые имеет *разная степень коммуникативной готовности* детей к школьному обучению. Можно видеть, что в условиях традиционной школы коммуникативные трудности преодолеваются крайне слабо, *консервируются в виде негативного стиля общения*. У значительного числа детей они приобретают хронический характер, постепенно переходя

в устойчивые и неблагоприятные характерологические черты. Т.о., без целенаправленного и систематического формирования базовых коммуникативных компетенций (иначе - коммуникативного компонента УУД) в ходе обучения просчеты дошкольного воспитания или негативные индивидуальные особенности преодолеть нельзя.

В связи с этим можно полагать, что создание в школе реальных условий для преодоления эгоцентрической позиции, успешное формирование («прививание») навыков эффективного сотрудничества со сверстниками (и, как следствие, выстраивание более ровных и эмоционально благоприятных отношений с ними) послужит мощным противодействием многочисленным личностным нарушениям у детей.

Сх. 1. КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ КОММУНИКАТИВНОГО КОМПОНЕНТА УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ И ТИПОВЫЕ ЗАДАЧИ

		ТРИ АСПЕКТА КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ		
<p>Базовые виды коммуникативных УУД (их содержание и функция)</p>	<p>Общий уровень развития общения (предпосылки формирования УУД)</p> <ul style="list-style-type: none"> • потребность в общении со взрослыми и сверстниками; • владение 	<p>1. Коммуникация как общение (интеракция) Коммуникативные действия, направленные на учет позиции собеседника либо партнера по деятельности (интеллектуальный аспект коммуникации). Преодоление эгоцентризма в пространственных и межличностных отношениях</p>	<p>2. Коммуникация как кооперация Коммуникативные действия, направленные на кооперацию, т.е. согласование усилий по достижению общей цели, организации и осуществлению совместной деятельности</p>	<p>3. Коммуникация как условие интериоризации Речевые действия, служащие средством коммуникации (передачи информации другим людям), способствуют осознанию и усвоению отображаемого содержания</p>

<p>Основные критерии оценивания</p>	<p>определенными вербальными и невербальными средствами общения;</p> <ul style="list-style-type: none"> эмоционально позитивное отношение к процессу сотрудничества; ориентация на партнера по общению, умение слушать собеседника 	<ul style="list-style-type: none"> понимание возможности различных позиций и точек зрения на какой-либо предмет или вопрос; ориентация на позицию других людей, отличную от собственной, уважение иной точки зрения; понимание возможности разных оснований для оценки одного и того же предмета, понимание относительности оценок или подходов к выбору, учет разных мнений и умение обосновать собственное. 	<ul style="list-style-type: none"> умение договариваться, находить общее решение, умение аргументировать свое предложение, убеждать и уступать; способность сохранять доброжелательное отношение друг к другу в ситуации конфликта интересов, взаимоконтроль и взаимопомощь по ходу выполнения задания. 	<ul style="list-style-type: none"> рефлексия своих действий как достаточно полное отображение предметного содержания и условий осуществляемых действий, способность строить понятные для партнера высказывания, учитывающие, что он знает и видит, а что нет; умение с помощью вопросов получать необходимые сведения от партнера по деятельности.
<p>Задачи для дошкольной ступени (6,5 – 7 лет)</p>	<p>1.1.1 «Правое-левое» 1.1.2. «Братья»</p>	<p>2.1.1. «Рукавички»</p>	<p>3.1.1. «Узор под диктовку»</p>	
<p>Задачи для начальной школы (10,5 – 11 лет)</p>	<p>1.2.1. «Ваза с яблоками» 1.2.2. «Кто прав?»</p>	<p>2.2.1. «Совместная сортировка»</p>	<p>3.2.1. «Дорога к дому»</p>	

2 . Место универсальных учебных действий в структуре образовательной программы начальной школы и их связь с учебными предметами.

Формирование универсальных учебных действий в образовательном процессе осуществляется в контексте усвоения разных предметных дисциплин. Требования к формированию универсальных учебных действий находят отражение в планируемых результатах освоения программ учебных предметов «Русский язык», «Литературное чтение», «Математика», «Окружающий мир», «Технология» в отношении ценностно-смыслового, личностного, познавательного и коммуникативного развития учащихся. Овладение учащимися личностными, познавательными, регулятивными и коммуникативными универсальными учебными действиями происходит в контексте *разных* учебных предметов. Каждый учебный предмет в зависимости от предметного содержания и релевантных способов организации учебной деятельности учащихся раскрывает определенные возможности для формирования УУД.

Формирование УУД, обеспечивающих решение задач общекультурного, ценностно-личностного, познавательного развития учащихся реализуется в рамках целостного образовательного процесса в ходе изучения системы учебных предметов и дисциплин, в метапредметной деятельности, организации форм учебного сотрудничества и решения важных задач жизнедеятельности учащихся.

Проектирование образовательно-воспитательной программы дошкольного и начального образования должно быть согласовано с программой развития универсальных учебных действий. Отбор и структурирование содержания образования, выбор конкретных методов и форм обучения должно учитывать цели формирования конкретных видов универсальных учебных действий. Успешность развития универсальных учебных действий решающим образом зависит от способа построения содержания учебных предметов. Построение содержания учебных предметов и образования с ориентацией на сущностные знания в определенных предметных областях; являются существенными условиями формирования УУД.

Формирование универсальных учебных действий создает возможность соотносить учебные предметы с точки зрения приемов познавательной деятельности, общих для осуществления познания этих предметных областей.

Общий прием решения задач должен быть предметом специального усвоения с последовательной отработкой каждого из составляющих его компонентов. Овладение этим приемом позволит учащимся самостоятельно анализировать и решать различные

типы задач. Прием решения задач, осваиваемый, как правило, на материале математики, должен выступать как универсальный метод мышления в других предметных областях.

Описанный выше общий прием решения задач применительно к математике в своей общей структуре может быть перенесен на любой учебный предмет. По отношению к предметам естественного цикла содержание приема не требует существенных изменений – различия будут касаться специфического предметного языка описания элементов задачи, их структуры и способов знаково-символического представления между ними.

Влияние специфики учебного предмета на освоение рассматриваемого универсального учебного действия проявляется прежде всего в различиях смысловой работы над текстом задачи. Так, при решении математических задач необходимо абстрагироваться от конкретной ситуации, описанной в тексте задачи, и выделить структуру отношений, которые связывают элементы текста. При решении задач гуманитарного цикла учебных предметов конкретная ситуация, как правило, анализируется не с целью абстрагирования от ее особенностей, а, наоборот, с целью выделения специфических особенностей этих ситуаций для последующего обобщения полученной предметной информации.

Кроме того, задачи гуманитарного цикла требуют отработки компонента обобщенного приема, связанного с семантическим и логическим анализом текста с целью его понимания.

В начальной школе нередко наблюдается крен в сторону учебных предметов, развивающих в первую очередь логическое мышление в ущерб наглядно-образному и знаково-символическому. Возникает риск развития формализма мышления, формирования «псевдологического» мышления (А.Л.Венгер). Существенную роль в преодолении указанной тенденции играют учебные предметы «Литературное чтение», «Технология», «Изобразительное искусство», «Музыка».

Требования к результатам изучения учебного предмета *«Литературное чтение»* включают формирование всех видов универсальных учебных действий - личностных, коммуникативных, познавательных и регулятивных с приоритетом развития ценностно-смысловой сферы и коммуникации.

Литературное чтение – осмысленная, творческая духовная деятельность, обеспечивает освоение идейно-нравственного содержания художественной литературы, развитие эстетического восприятия. Важнейшей функцией восприятия художественной литературы является трансляция духовного нравственного опыта общества через коммуникацию системы социальных «личностных смыслов», раскрывающих нравственное значение поступков «героев» литературных произведений. В дошкольном

и начальном образовании важным средством организации понимания авторской позиции, отношения автора к героям произведения и отображаемой действительности является выразительное чтение.

Учебный предмет «Литературное чтение» обеспечивает формирование следующих универсальных учебных действий:

- смыслообразования через прослеживание «судьбы героя» (П.Я.Гальперин) и ориентацию учащегося в системе личностных смыслов;
- самоопределения и самопознания на основе сравнения «Я» с героями литературных произведений посредством эмоционально-действенной идентификации;
- формирования основ гражданской идентичности путем знакомства и героическим историческим прошлым России и переживания гордости и эмоциональной сопричастности подвигам и достижениям ее граждан;
- формирования эстетических ценностей и на их основе эстетических критериев;
- формирование действия нравственно-этического оценивания через выявление морального содержания и нравственного значения действий персонажей;
- эмоционально-личностная децентрация на основе отождествления себя с героями произведения, соотнесения и сопоставления их позиций, взглядов и мнений;
- развитие умения понимать контекстную речь на основе воссоздания картины событий и поступков персонажей;
- развитие умения произвольно и выразительно строить контекстную речь с учетом целей коммуникации, особенностей слушателя;
- развитие умения устанавливать логическую причинно-следственную последовательность событий и действий героев произведения;
- развитие умения строить план с выделением существенной и дополнительной информации.

«Математика» в начальной школе выступает как основа развития познавательных действий, в первую очередь логических, включая и знаково-символических, планирование (цепочки действий по задачам), систематизация и структурирование знаний, перевод с одного языка на другой, моделирование, дифференциация существенных и несущественных условий, аксиоматика, формирование элементов системного мышления, выработка вычислительных навыков. Особое значение имеет математика для формирования общего приема решения задач как универсального учебного действия.

Необходимо отметить, что в современной учебной литературе для начальной школы содержатся варианты заданий на отработку отдельных компонентов приема решения задач. Так, есть задания на анализ текстов, в частности требующих применения различных типов логического анализа по работе над текстом задачи.

В задачах с неполными условиями, дети на основе своего житейского опыта должны для решения задачи сами ввести недостающую информацию. Примером таких заданий являются следующие: «Сколько лап у трех жуков?».

Другой вид логического анализа используется в задачах, где требуются знания об арифметических действиях, компонентах действий и их отношениях. Пример такого задания: «на рисунке изображены четыре одинаковых коробки с цветными карандашами. Одна коробка раскрыта и видно количество находящихся в ней карандашей. Необходимо по рисунку составить задачу, которая решается с помощью умножения». Во многих учебниках математики имеется небольшое, к сожалению, число заданий по переводу вербально заданного текста на язык графики и обратные задания: по рисункам или схемам надо составить задачи или примеры.

Примерами могут быть следующие задания из учебников по математике для начальной школы Дорофеева Г.В. и Чекина А.Л.

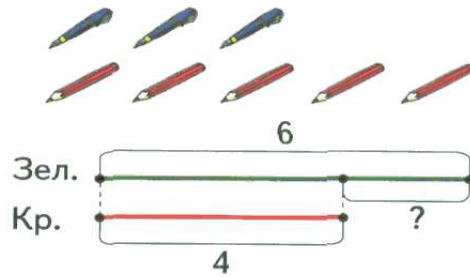
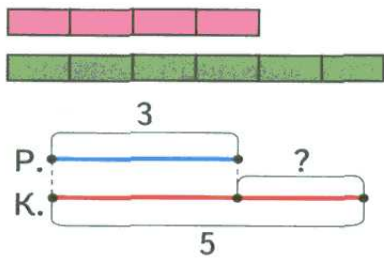
- 2 У Толи 3 марки и 7 конвертов. На сколько больше конвертов, чем марок? На сколько меньше марок, чем конвертов?



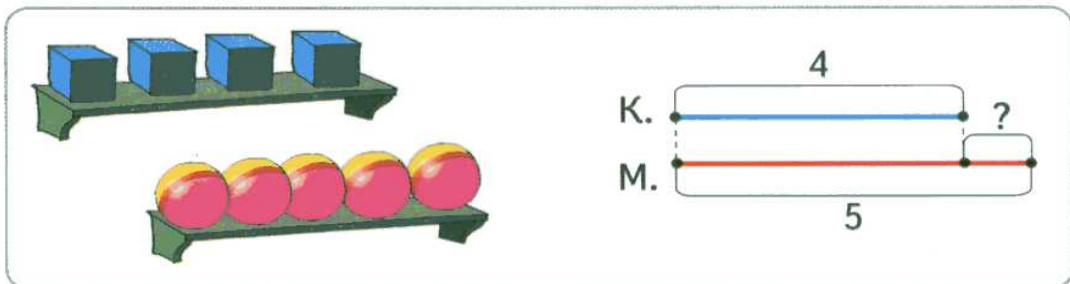
- 3 В саду росло 9 яблонь и 6 груш. На сколько больше яблонь, чем груш? На сколько меньше груш, чем яблонь?



- 4 Для каждого рисунка найди подходящий чертёж. Составь задачу и реши её.



- 7 Составь задачу по чертежу и рисунку. Реши её.

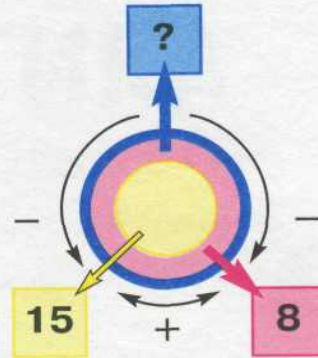


**Краткая запись и «круговая»
схема задачи**

Было – 15 деревьев

Посадили – 8 деревьев

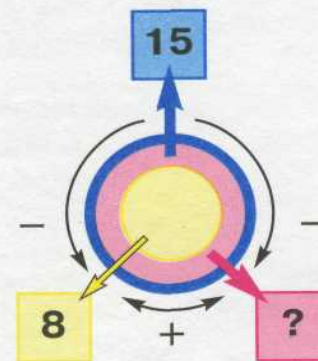
Стало – ?



Было – 15 птиц

Улетело – 8 птиц

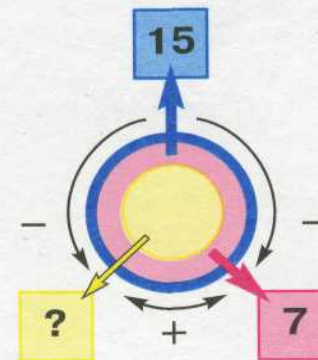
Осталось – ?



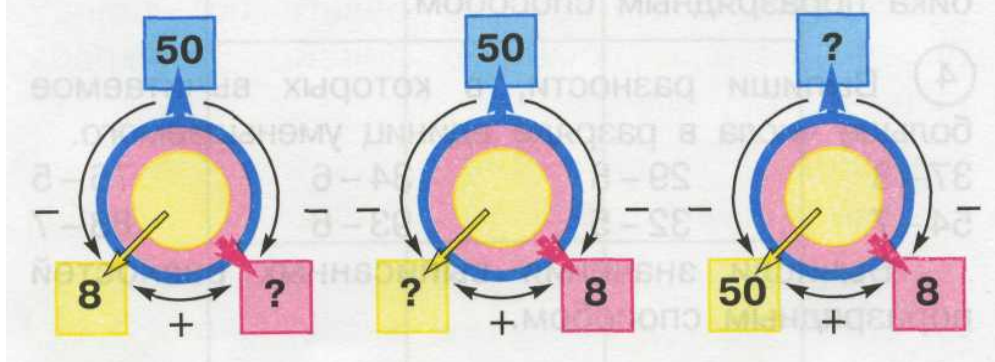
Было – 15 ручек

Продали – ?

Осталось – 7 ручек



7 Составь задачу, решением которой была бы разность $50 - 8$. Вычисли и запиши ответ.
Какая из схем соответствует этой задаче?



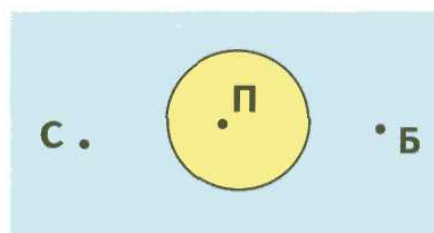
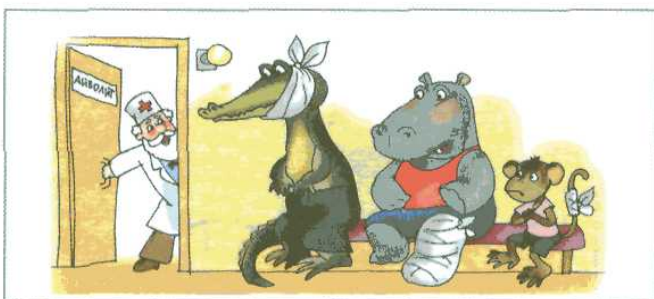
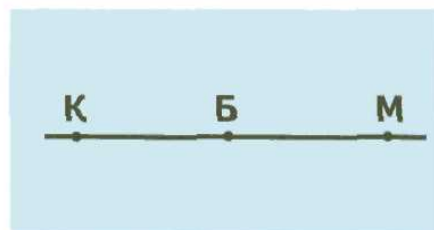
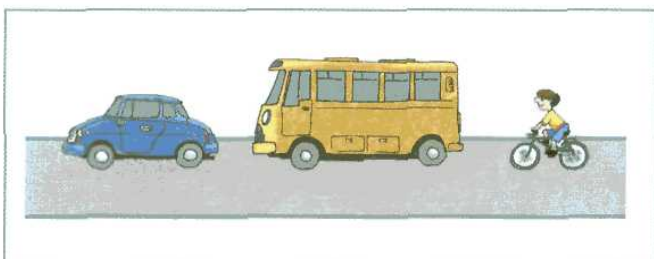
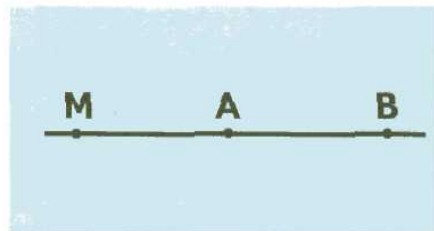
Формирование моделирования как универсального учебного действия осуществляется в рамках практически всех учебных предметов начальной школы. Универсальное учебное действие моделирование включает в свой состав знаково-символические действия – такие, как замещение, кодирование, декодирование, с освоения которых и должно начинаться овладение моделированием. Кроме того, учащийся должен осваивать системы социально принятых знаков и символов, существующих в современной культуре и необходимых как для обучения, так и для его социализации. Прежде чем овладеть этими системами, ребенок должен принять идею означивания и понять ее на произвольно созданной символике. В настоящее время учебники используют произвольную символику с разными функциональными нагрузками.

Практически во всех учебниках для начальной школы, начиная с первого класса, вводится символика для обозначения форм работы (выполни индивидуально, в парах, коллективно), формулировки заданий (проведи линию, впиши цифры, обведи, раскрась и т.п.); введение рисунков для выделения объектов и отношений между ними, иллюстрации понятий, обозначения объектов, использование социально принятой символики (стрелки, схемы, графы, таблицы).

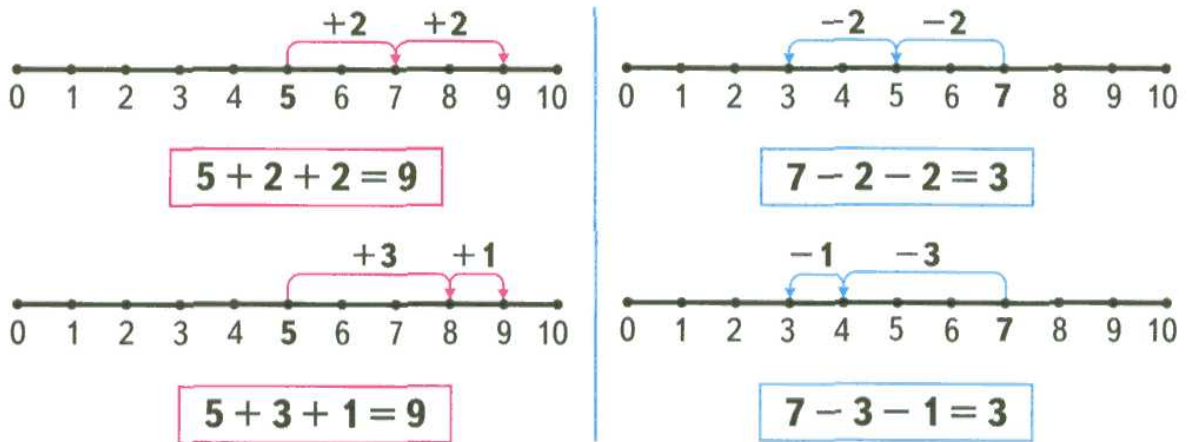
Указанные символы применяются в основном для сокращения текста заданий и лучшего их понимания. Задания на формирование деятельности кодирования – умение обозначать объекты с помощью символов – очень редко присутствуют в учебниках. В качестве исключения можно назвать учебники «Математика» Г.В. Дорофеева, Т.Н. Мираковой, где вводятся задания на обозначение объектов различными символами (буквы, точки), на основе которых строятся отношения между объектами. Примером заданий могут служить такие, где даны рисунки и чертежи ситуаций и необходимо найти

для каждого рисунка подходящий чертеж, а также задания, где условие задано в виде рисунков и схематических чертежей (вместо вербального представленного текста).

■ Найди для каждого рисунка подходящий чертёж.



3 Расскажи по рисункам и примерам о способах прибавления и вычитания числа 4. Какие ещё способы ты знаешь? Почему их здесь нет?



В учебниках русского языка широко вводится графическая символика, схемы для проведения различного вида анализа слов (выделение гласных, согласных, слогов), текста (выделение членов предложения).

4. Расшифруй схемы ПРЕДЛОЖЕНИЙ письменно.

рычит. Ёж .
 жужжит. Петух .
 мяукает. Дятел .

Каждое животное , , .

Несмотря на широкое использование символики и отработки некоторых компонентов моделирования, в целом его содержание не раскрывается и не становится предметом специального анализа и усвоения. Поскольку практически во всех учебных предметах среднего и старшего звена включаются задания на использование моделирования уже в сложных формах, в учебниках для начальной школы основное содержание компонентов учебного моделирования должно не просто вводиться, а отрабатываться через систему заданий (аналогично заданиям учебника «Математика» Г.В. Дорофеева, Т.Н. Мираковой). Для полноценного формирования этого действия должны

широко вводятся разные формы представления учебного содержания и учебных задач (символами, графиками, схемами, таблицами).

Отработка действия моделирования должна строиться исходя из организации деятельности учащихся: учитывая возраст, создание мотивации наиболее эффективно достигается на сказочных и других текстах. Кроме того, важно включить в текст необходимую для выполнения действий ориентировку, т.е. знания, владение которыми позволит школьнику совершать действие, и, наконец, предусмотреть задания с последовательным переходом форм от материальных (предметных) к схемам и далее символам и знакам.

Развивающий потенциал учебного предмета «*Технология*» в формировании универсальных учебных действий обоснован следующим:

1. ключевой ролью предметно-преобразовательной деятельности как основы формирования системы универсальных учебных действий;

2. значением универсальных учебных действий моделирования и планирования, которые выступают непосредственным предметом усвоения в ходе выполнения различных предметных заданий по курсу. В ходе выполнения задач на конструирование учащиеся учатся использовать наглядные схемы, карты и модели, задающие полную ориентировочную основу выполнения предложенных заданий и позволяющие выделять необходимую систему ориентиров для выполнения действия.

3. специальной организацией в курсе «Технология» процесса планомерно-поэтапной отработки предметно-преобразовательной деятельности учащихся в генезисе и развитии психологических новообразований младшего школьного возраста – умении осуществлять анализ, действовать во внутреннем умственном плане; рефлексии как осознании содержания и оснований выполняемой деятельности;

4. широким использованием форм группового сотрудничества и проектных форм работы для реализации учебных целей курса.

Учебный предмет «Технология» обеспечивает реализацию следующих целей:

- формирование картины мира материальной и духовной культуры как продукта творческой предметно-преобразующей деятельности человека;

- развитие знаково-символического и пространственного мышления, творческого и репродуктивного воображения, на основе развития способности учащегося к моделированию и отображению объекта и процесса его преобразования в форме моделей (рисунков, планов, схем, чертежей);

- развитие регулятивных действий, включая целеполагание, планирование (умение составлять план действий и применять план для решения задач), прогнозирование

(предвосхищение будущего результата при различных условиях выполнения действия), контроль, коррекцию и оценку;

- формирование внутреннего плана действий на основе поэтапной отработки предметно-преобразовательных действий;

- развитие планирующей и регулирующей функции речи;

- развитие коммуникативной компетентности младших школьников на основе организации совместно-продуктивной деятельности;

- развитие эстетических представлений и критериев на основе изобразительной и художественной конструктивной деятельности;

- формирование мотивации успеха и достижений младших школьников, творческой самореализации на основе эффективной организации предметно-преобразующей символическо-моделирующей деятельности;

- ознакомление младших школьников с миром профессий и их социальным значением, историей их возникновения и развития как первой ступенью формирования готовности к предварительному профессиональному самоопределению.

Связи коммуникативных УУД с основными учебными предметами в начальной школе

Можно без преувеличения сказать, что все учебные предметы начальной школы имеют потенциальные предпосылки для развития коммуникативных и речевых действий в силу действительно универсального, т.е. максимально обобщенного характера последних. Однако реализации данного потенциала существенно препятствует безусловное доминирование индивидуальной формы организации учебной деятельности («учитель - ученик»), которое сегодня характерно для большинства школьных дисциплин. Тем не менее, многие учителя-предметники имеют успешный опыт организации отдельных учебных заданий совместного типа, специфика которых естественным образом предполагает активное взаимодействие учеников, сотрудничество, обмен информацией, обсуждение разных точек зрения и т.д.

Традиционно первое место в ряду школьных предметов, практикующих обмен мнениями, дискуссию, диалог и т.д., занимает литература или – в начальной школе – литературное чтение. Уроки литературы, организованные в форме диалога или дискуссии, позволяют прививать ученикам уважение к мнению своего собеседника, будь то учитель или сверстник; умение четко и грамотно выражать свои мысли, аргументировать свое мнение и отступать от неверных доводов и принимать позицию собеседника.

Чрезвычайно благоприятный контекст для формирования коммуникативных действий предоставляет учебный предмет «*Окружающий мир*». Например, на страницах соответствующих учебников часто встречаются такие задания, как «приготовь рассказ...», «опиши устно...», «объясни...» и т.д. Предполагается, что ученик должен выполнить такое задание в процессе *индивидуальной* подготовки (дома или на уроке). Между тем, по сути, это задание имеет чисто коммуникативную природу: рассказ всегда адресован кому-то (и может различаться в зависимости от того, кому он обращен), описание или объяснение также теряют смысл вне ситуации общения и взаимодействия, во всяком случае для младших школьников здесь необходимо реальное социальное опосредствование. Целесообразно поэтому практиковать выполнение хотя части такого рода заданий детьми, объединенными в пары или микрогруппы по 3-4 человека, когда они, например, должны выработать общее мнение или создать общее описание... Такой прием придаст этим заданиям психологически полноценный характер деятельности детей, устранил тягостную для детей искусственность необходимости «рассказывать самому себе». Это справедливо и по отношению к иным школьным предметам.

Наблюдение за совместным выполнением школьниками заданий – будь то разбор слова или предложения на уроке *русского языка*, решение *математической* задачи или другое задание – показывает, что в этой форме работы детей привлекает в первую очередь то, что разрешаются и даже поощряются их коммуникативные действия: дети могут *советоваться* друг с другом, *подсказывать*, *спорить*, *доказывать*, — словом, действовать естественно, раскованно, «не как на уроке» (Андриевская и др., 1984; Костюк и др., 1983). По своей мотивационной наполненности такого рода учебная работа близка к игровой деятельности с характерной для нее актуализацией соревновательных мотивов, инициативным поведением и активным взаимодействием. Естественно, что эмоционально положительное отношение детей к этой работе резко повышает ее эффективность и тем самым способствует сохранению учебной мотивации и позитивного отношения к учению в целом.

Следует также особо выделить значительный развивающий потенциал предмета «*Технология*», который, однако, практически не осознается и, как следствие, значение предмета недооценивается. Между тем при соответствующем содержательном и методическом наполнении данный предмет может стать *опорным* для формирования системы универсальных учебных действий в начальном звене средней школы. «Технология» создает благоприятные условия для формирования важнейших составляющих учебной деятельности - планирования, преобразования, оценки продукта,

умения распознавать и ставить задачи, возникающие в контексте практической ситуации, предлагать практические способы решения, добиваться достижения результата (продукта) и т.д.

Преимущества предмета «Технология» по сравнению с остальными определяются 1) возможностью действовать не только в плане представления, но и в реальном материальном плане совершать наглядно видимые преобразования (это устраняет отрыв речевых действий от их материальной формы); 2) возможностью организации совместной продуктивной деятельности и формирования коммуникативных действий, а также навыков работы в группе. В частности, занятия детей на уроках «Технологии» позволяют добиваться максимально четкого отображения в речи детей состава полной ориентировочной основы выполняемых действий как по ходу выполнения, так и после (рефлексия действий и способов). Работа над заданиями в рамках «Технологии» позволяют также систематически практиковать работу парами и микрогруппами, стимулируя у детей выработку умения совместно планировать, договариваться и распределять функции в ходе выполнения задания, осуществлять взаимопомощь и взаимный контроль.

Таким образом, вполне справедливо мнение, что *«нет предметов, где дискуссии были бы неуместны, а работа учеников в малых группах не требовала бы координации разных точек зрения в ходе достижения общего результата»* (Цукерман, 1993). На самом деле наиболее актуальная проблема заключается скорее в *подборе содержания и разработке конкретного набора наиболее эффективных учебных заданий* (в рамках каждой предметной области). Главное же – *видеть в сотрудничестве и дискуссиях учеников не помеху учебе (понимаемой как взаимодействие с учителем), а необходимый этап выработки детьми своей коммуникативной компетентности.*

Поэтому второе решающее условие успешного формирования коммуникативных действий – *овладение педагогическим составом методиками организации в классе учебного сотрудничества* («учитель-ученик», «ученик-ученик»). Конечно, это требует от сложившихся традиций и дополнительных усилий со стороны учителей, но без внедрения соответствующих *психолого-педагогических технологий* коммуникативные действия и основанные на них компетенции останутся вопросом *индивидуальных способностей* учеников, в большинстве случаев, к сожалению, весьма неудовлетворительных.

Универсальные учебные действия, их свойства и качества определяют эффективность образовательного процесса, в частности усвоение знаний и умений,

формирование образа мира и основных видов компетенций учащегося, в том числе социальной и личностной компетентности.

В табл. представлено значение различных видов универсальных учебных действий для успешности обучения и усвоения учебного содержания различных предметов в системе дошкольного образования и в начальной школе. Развитие универсальных учебных действий обеспечивает формирование психологических новообразований и способностей учащегося, которые, в свою очередь, определяют условия высокой успешности учебной деятельности и освоения предметных дисциплин.

Табл. 10. Значение универсальных учебных действий для обеспечения готовности ребенка к переходу от дошкольной ступени образования к начальному образованию.

УУД	Результаты развития УУД	Значение для обучения в первом классе
Личностные действия – самоопределение, смыслообразование	ВПШ (внутренняя позиция школьника)	Адекватная мотивация учебной деятельности
Познавательные действия (классификация, сериация); коммуникативные действия (умение вступать в кооперацию, соотносить позиции партнеров и собственную)	Преодоление эгоцентризма и децентрация в мышлении и межличностном взаимодействии. Понятие сохранения (на примере дискретного множества).	Предпосылки формирования числа как условия освоения математики.
Познавательные и знаково-символические действия	Дифференциация планов символ/знак и означаемого. Различение символов/знаков и замещаемой предметной действительности.	Предпосылка и условие успешности овладения чтением (грамотой) и письмом. Условие усвоения математики, родного языка, формирования умения решать математические, лингвистические и другие задачи. Понимание условных изображений в любых учебных предметах.
Регулятивные действия - выделение и сохранение цели, заданной в виде образца-продукта действия, - ориентация на образец и правило выполнения действия, - контроль и коррекция, - оценка	Произвольность регуляции поведения и деятельности: в форме построения предметного действия в соответствии с заданным образцом и правилом.	Организация и выполнение учебной деятельности в сотрудничестве с учителем. Направленность на овладение эталонами обобщенных способов действий способов научных понятий (русский язык, математика) и предметной, продуктивной деятельности (технология, ИЗО)

Коммуникативные действия	Коммуникация как общение и кооперация. Развитие планирующей регулирующей функции речи.	Развитие учебного сотрудничества с учителем и сверстником. Условие осознания содержания своих действий и усвоения учебного содержания.
--------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Табл.11. Значение универсальных учебных действий для успешности обучения на ступени начального образования.

УУД	Результаты развития УУД	Значение для обучения
Личностные действия -смыслообразование -самоопределение Регулятивные действия	Адекватная школьная мотивация. Мотивация достижения. Развитие основ гражданской идентичности. Рефлексивная адекватная самооценка	Обучение в зоне ближайшего развития ребенка. Адекватная оценка учащимся границ «знания и незнания». Достаточно высокая самоэффективность в форме принятия учебной цели и работы над ее достижением.
Регулятивные, личностные, познавательные, коммуникативные действия	Функционально-структурная сформированность учебной деятельности. Произвольность восприятия, внимания, памяти, воображения.	Высокая успешность в усвоении учебного содержания. Создание предпосылок для дальнейшего перехода к самообразованию.
Коммуникативные (речевые), регулятивные действия	Внутренний план действия	Способность действовать «в уме». Отрыв слова от предмета, достижение нового уровня обобщения.
Коммуникативные, регулятивные действия	Рефлексия – осознание учащимся содержания, последовательности и оснований действий	Осознанность и критичность учебных действий.

Несмотря на признание в педагогической науке и практике значения метапредметных (общеучебных) действий и умений для успешности школьного обучения вплоть до настоящего времени серьезной широкомасштабной систематической работы по их внедрению в школьное обучение не производилось. Стихийность развития универсальных учебных действий находит отражение в острых проблемах школьного обучения – в значительном разбросе успеваемости, несформированности учебно-познавательных мотивов и низкой любознательности и инициативе значительной части учащихся, трудностях произвольной регуляции учебной деятельности, низком уровне общепознавательных и логических действий, трудностях школьной адаптации, росте отклоняющегося поведения. Программа развития универсальных учебных действий для дошкольного и школьного образования рассматривает УУД как существенную

психологическую составляющую образовательного процесса и признает **целенаправленное планомерное** формирование УУД как ключевое условие повышения эффективности образовательного процесса в новых социально-исторических условиях развития общества.

3. Рекомендации по формированию универсальных учебных действий в ходе образовательного процесса

Систему общих рекомендаций по формированию универсальных учебных действий в ходе образовательного процесса можно разбить на три блока:

1. Рекомендации педагогам по организации ориентировочной основы универсальных учебных действий и ориентировке учащихся, обеспечивающие их успешную реализацию. Эта задача будет реализована на этапе разработки учебно-методического комплекса, обеспечивающее формирование универсальных учебных действий.
2. Рекомендации по организации **поэтапной отработки** универсальных учебных действий, обеспечивающей их интериоризацию как переход от выполнения действия во внешней материальной (материализованной) форме с опорой на материальные средства к умственной форме выполнения действия через этапы речевого выполнения, - от совместного выполнения действия и со-регуляции с учителем или сверстниками к самостоятельному выполнению, основанному на саморегуляции.
3. Рекомендации по организации форм совместной деятельности и учебного сотрудничества и на этой основе формирования коммуникативных универсальных учебных действий.
4. Отметим необходимость разработки учебно-методических пособий, адресованных учителям, с целью обеспечения формирования УУД. В случае необходимости проведение специальной психолого-педагогической подготовки в рамках существующих форм повышения квалификации или подготовки педагогов.

Готовность учителя к использованию УУД включает:

- владение содержанием каждого из УУД и связей между ними;
- умение выбирать УУД в зависимости от цели обучения, специфики учебного предмета, возрастных особенностей учащихся;
- способность организовывать деятельность учащихся по формированию УУД, включая

1. выделение объективных условий правильного выполнения УУД,

2. планирование качества выполнения УУД (по форме, мере обобщения, меры развернутости, меры самостоятельности);
3. подбор учебных заданий и установление последовательности их предъявления.

***Рекомендации по организации усвоения
системы универсальных учебных действий
на ступени дошкольного и начального образования.***

Рекомендации по формированию предпосылок учебной деятельности на ***дошкольной ступени*** образования включают:

- использование игр с правилами и сюжетно-ролевых игр для пропедевтики произвольности; игра «в школу»;
- доброжелательное и уважительное отношение учителя к ученикам;
- поощрение детей за активность, познавательную инициативу, любые усилия, направленные на решение задачи любой ответ, даже неверный;
- использование игровой формы занятий, загадок, предложения что-то придумать, предложить самим;
- адекватная оценка – развернутое описание того, что сумел сделать ученик, чему он научился, какие есть трудности и ошибки, конкретные указания, как можно улучшить результаты, что для этого необходимо сделать, запрет на прямые оценки личности ученика (ленивый, безответственный, глупый, неаккуратный и пр.).

Усвоение универсальных учебных действий предполагает процесс интериоризации как последовательного преобразования действия от внешней материальной/материализованной формы к внутренней через речевые формы. Особое значение здесь приобретает регулирующая речь. По функциональному критерию различают коммуникативную, констатирующую, регулирующую, обобщающую речь. Регулирующая речь включает такие виды как планирующая, стимулирующая, контролирующая, оценивающая и корректирующая речь.

Для развития регулирующей речи на начальной ступени школьного обучения необходимо обеспечить следующие условия:

- должны быть организованы формы совместной учебной деятельности для того, чтобы обеспечить осмысленность регулирующей речи на начальном этапе ее

становления и трансформации из речи коммуникативной в речь регулирующую (Л.С.Выготский);

- в речи ученика должна быть адекватно отражена цель усвоения (учебная задача), исходные данные и вопрос задания, учебные действия (например, «чтобы вставить пропущенные безударные гласные необходимо подобрать такое однокоренное слово, где бы эта гласная была под ударением»), полученный результат;

- речь ученика должна выполнять все частные функции регуляции деятельности партнера по совместной деятельности – внешнеречевое планирование действия партнера по решению учебной задачи, стимуляция действий партнера, контроль за качеством выполняемых партнером действий, оценку этого качества и полученного результата, коррекцию допущенных партнером в процессе деятельности ошибок;

- регулирующие высказывания должны быть ориентированы на партнера (учитывать его особенности) и представлены в форме контекстной речи;

- речь должна быть произвольной и осознанной, что найдет свое отражение в подборе речевых средств и корректном оформлении речевого высказывания.

Рекомендации по формированию коммуникативных УУД

На протяжении младшего школьного возраста происходит активное становление такой ключевой компетентности, как коммуникативная. Но в ситуации стихийного, не управляемого формирования (так сказать «сама собой») эта компетентность развивается у разных учеников очень по-разному, но в большинстве случаев неудовлетворительно. Необходимы специальные условия, непосредственно связанные с внедрением принципов сотрудничества в обучение.

Между тем на уроках в современной школе безраздельно господствуют *индивидуальные* формы организации учебной деятельности по типу «учитель - ученик»: ученики на уроке не взаимодействуют между собой непосредственно, так как учитель всегда выступает посредником между детьми. Обращение детей друг к другу за советом и помощью, обмен мнениями между всеми учениками без посредства учителя встречаются редко, так как им запрещают разговаривать друг с другом, а взаимопомощь на уроке называют «подсказкой и списыванием». И получается, что в учении – в их главном на данном возрастном этапе деле – они лишены общества сверстников. Фактически дети учатся рядом, но не вместе.

Личностный эффект совместной деятельности акцентируется В.Я. Ляудис (1984).

По ее мнению, общей особенностью совместной деятельности учителя и учеников является преобразование, перестройка позиций личности, что выражается в изменении ценностных установок, смысловых ориентиров, целей учения и самого взаимодействия у каждого из участников обучения.

Наиболее значительный вклад в создание принципиально иной модели обучения, – обучения, основанного на учебном сотрудничестве учеников, принадлежит Д.Б. Эльконину (1989) и В.В. Давыдову (1996), а также их последователям – В.В. Рубцову (1998) и Г.А. Цукерман (1993). В их исследованиях убедительно показана не только сама *возможность* практической организации эффективных форм сотрудничества учеников начальной и средней школы по поводу усвоения учебного содержания (русский язык, математика и другие предметы), но и зафиксировано *позитивное влияние опыта сотрудничества на развитие общения и речи*.

Хотя экспериментальный опыт реализации принципов учебного сотрудничества В.В. Рубцова, В.В. Репкина, А.К. Марковой, С.Ю. Курганова, Г.А. Цукерман и их сотрудников не может быть прямо перенесен в контекст существующей системы образования, тем не менее, он дает полезные ориентиры в отношении средств и способов стимуляции развития коммуникативных действий.

В частности, очень важны такие формы работы, как организация взаимной проверки заданий, взаимные задания групп, учебный конфликт, а также обсуждение участниками способов своего действия. Например, в ходе взаимной проверки группы осуществляют те формы проверки, которые ранее выполнялись учителем. На первых этапах введения этого действия одна группа может отмечать ошибки и недоделки в работе другой, но в дальнейшем школьники переходят только к содержательному контролю (выявляются причины ошибок, разъясняется их характер).

Работа в группе помогает ребёнку осмыслить учебные действия. Поначалу, работая совместно, учащиеся распределяют роли, определяют функции каждого члена группы, планируют деятельность. Позже каждый сможет выполнить все эти операции самостоятельно. Кроме того, работа в группе позволяет дать каждому ребёнку эмоциональную и содержательную поддержку, без которой многие вообще не могут включиться в общую работу класса, например, робкие или слабые ученики.

Групповая работа младших школьников предполагает свои правила (Шипицына, 1995). Например, при организации групповой работы нельзя принуждать или высказывать недовольствие, если кто-то не хочет работать в группе (позднее нужно выяснить причину отказа от работы); совместная работа не должна превышать 10-15 минут, так как если

время работы больше, то участники утомляются и эффективность снижается; не стоит требовать абсолютной тишины, но следует бороться с выкрикиванием и т.д. При этом нередко требуются специальные усилия педагога по налаживанию взаимоотношений между детьми.

Выше речь шла об использовании времени на уроках. Однако школа располагает и иными возможностями. Например, это *проектные задания*, а также специальные *тренинговые занятия* по развитию коммуникативных навыков под руководством школьного психолога. Возрастными и социальными психологами разработано немало программ, направленных на развитие общения у младших школьников и подростков (Битянова, 2002). Одни из них основаны на широком применении игровых методов и предназначены для проведения во внеурочное время (Фопель, 2000). Другие – могут входить как часть в курс русского языка в младших классах или «Ознакомление с окружающим миром» (Шустова, 1990). Можно проводить их и как самостоятельные занятия.

Однако приведенные выше формы занятий и другие рекомендации могут оказаться полезными только в случае создания *благоприятной общей атмосферы* в ученическом классе и в школе в целом – *атмосферы поддержки и заинтересованности* в том, чтобы дети высказывали свою точку зрения. Необходима терпимость к иному мнению. Решающая роль в этом принадлежит *учителю*, который сам должен быть образцом терпимого, не авторитарного стиля ведения дискуссии и обладать достаточной общей коммуникативной культурой. Учитель дает речевые образцы и оказывает помощь в ведении дискуссии, споров, приведении аргументов и т.д. В то же время исследования показывают, что уровень коммуникативной подготовки учителя начальных классов зачастую совершенно недостаточен (Шустова, 1990; Жаркова, 1998).

Совместная деятельность младших школьников будет эффективной в том случае, если она строится по типу совместно-разделенной деятельности с динамикой ролей. Такой тип деятельности может быть рекомендован, в первую очередь, для организации занятий по курсу «Технология».

Психолого-педагогическими условиями организации совместно-разделенной деятельности учеников являются следующие:

- отношения между учащимися, объединяющимися в группу должны быть положительными или нейтральными;
- групповое обучение будет эффективным при организации совместной деятельности с динамикой ролей;

- необходимо разработать и последовательно предъявлять систему задач, создающую возможность смены ролевых функций при решении каждой задачи;
- эффективность сотрудничества определяется возможностями обмена мнениями, анализировать и обсуждать действия партнеров в процессе постановки и решения задач;
- каждый член группы, независимо от выполняемой им роли, должен участвовать в практической реализации замысла;
- в группы целесообразно объединять учащихся с разными, но достаточно близкими исходными уровнями развития обобщения в отношении реализуемой учебной цели. Так, например, группы, объединяющие учеников с высоким и средним уровнем обобщения («смешанные»), оказываются эффективнее, чем группы, объединяющие учащихся только с высоким исходным уровнем. Учащиеся с низким уровнем обобщений (эмпирическим) обнаруживают больший прогресс при работе с учениками, обнаруживающими более высокий уровень обобщения (Чарнецкая Р.Т., 1990).

Другими важными формами организации совместной учебной деятельности, общения и взаимодействия детей могут выступать совместная продуктивная деятельность и межвозрастное взаимодействие.

Организация совместной продуктивной деятельности (СПД)

Ситуация совместной продуктивной деятельности (СПД) может рассматриваться как модель управления учебной деятельностью учеников. Согласно основным положениям концепции учения как совместной деятельности, развитие мотивации учения может быть обеспечено посредством включения учащегося на каждом из этапов усвоения в определенную структуру взаимодействия и взаимоотношений в учебной деятельности, обеспечивающую формирование мотивов широкого спектра (А.А.Леонтьев, Л.И.Божович, В.Я.Ляудис, А.В.Мудрик, В.В.Рубцов). Социальная структура взаимодействий в учебной ситуации СПД соответствует как этапам усвоения предметного содержания, так и внутренней организации структуры деятельности – мотивационно-смысловому, ориентировочному, исполнительному, контрольно-коррекционному, оценивающему. По мере перехода от одного функционального компонента учебной деятельности к другому происходит перестройка форм сотрудничества учителя с учениками и учеников друг с другом. Это обеспечивает высокую включенность личности в учебный процесс и актуализации и развитию мотивов учения, а также мотивов достижения, сотрудничества, творчества и самореализации (В.Я.Ляудис, В.П.Панюшкин, Л.И.Омельченко).

Важнейшими условиями организации СПД являются:

- последовательная смена совместных форм работы учащихся с учителем и одноклассниками в учебном процессе по мере усвоения учениками новых задач и способов действия;

- ориентация каждого ученика на творческую деятельность с самого начала усвоения учебной дисциплины;

- ориентация с самого начала обучения на получение нового социально значимого продукта деятельности. Например, не просто совместное сочинение и написание сценария для проведения утренника, сказки для школьного представления, очерка для стенгазеты, стихотворения для поздравления мам с праздником и пр.

- максимальная актуализация и привлечение личного опыта учеников как в сфере знаний, представлений, умений и навыков в учебном предмете, так и в сфере межличностного общения и отношений.

- многообразие форм совместной деятельности, планируемых в соответствии с возрастными и индивидуально-психологическими, личностными особенностями учащихся и спецификой изучаемого предмета при сохранении общего принципа утверждения норм взаимного уважения, равенства и сотрудничества всех участников СПД.

Перечисленные условия обеспечивают формирование личностного смысла как учения в целом, так и конкретного учебного занятия за счет создания «общего смыслового поля» (В.Я.Ляудис, 1980).

Можно выделить три основных этапа становления СПД:

1 этап. Введение творческой задачи, сложной для индивидуального выполнения. Максимальный вклад учителя в конечный продукт совместной деятельности. Организация учителем совместных форм учебного сотрудничества учащихся.

2 этап. Введение новых более сложных задач. Освоение учащимися групповых форм работы и переход к самостоятельному выполнению, контролю, коррекции, оценке при минимальном участии учителя. Введение специальных заданий, направленных на анализ и рефлексию собственной деятельности.

3 этап. Дальнейшее усложнение задач. Рост самостоятельности учащихся в учебном сотрудничестве при реализации всех функциональных звеньев учебной деятельности.

Межвозрастное взаимодействие (МВВ) учащихся

МВВ является значимым фактором, обеспечивающим преемственность поколений, формирование гармонической личности и детского коллектива, умственное развитие учащихся (Я.Корчак, А.С.Макаренко, Б.Г.Ананьев, В.В.Сухомлинский). Адекватно организованное МВВ обладает значительным воспитательным потенциалом, создает зону

ближайшего развития для всех участников такого взаимодействия в направлении развития самосознания, морально-нравственного развития, способности саморегуляции, самостоятельности и автономии старших участников взаимодействия, чувства ответственности за другого человека. МВВ будет эффективно, если поведение старшего по возрасту партнера будет определяться гуманистической системой мотивов, где центральное место занимает смыслообразующий мотив «быть старшим».

В противном случае, когда старший ребенок пытается утвердить свое лидерство и превосходство за счет младшего, или младший занимает позицию потребительства и иждивенчества, безынициативности и покорности, пытаясь заставить старшего «работать за него», либо подчиняясь ему, воспитательный эффект МВВ может оказаться отрицательным.

Психолого-педагогические условия опыта организации педагогами МВВ в дошкольном и начальном звене образования включают:

- наличие возрастной дистанции, позволяющей участникам взаимодействия осознать себя в роли «старшего» и «младшего»;
- формирование адекватных представлений о нормах построения отношений в МВВ;

Рекомендации по развитию творческого потенциала младших школьников.

Развитие творческого потенциала в младшем школьном возрасте приводит к формированию системы познавательных мотивов и интересов, свободы общения и повышению ответственности за свое поведение на основе развития способности к саморегуляции; развитию творческого мышления, повышению самооценки и самоуважения.

Важнейшими психолого-педагогическими условиями развития творческого потенциала учащихся являются

- в общении и учебном сотрудничестве - создание атмосферы психологической безопасности на основе безоценочного принятия личности учащегося во всей ее индивидуальности;
- организация учебной деятельности и усвоения учебного содержания на основе реализации принципов проблемности, диалогичности, индивидуализации.

Механизм развития творческого потенциала учащихся заключается в трансформации когнитивного содержания в эмоциональное содержание (Е.Л.Яковлева, 1997).

СИСТЕМА ТИПОВЫХ ЗАДАЧ ДЛЯ ОЦЕНКИ СФОРМИРОВАННОСТИ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ

Глава 1. Требования к методам и организации оценки сформированности универсальных учебных действий

1. Обоснование выбора модельных универсальных учебных действий

Выбор модельных универсальных учебных действий для разработки типовых задач для оценки сформированности универсальных учебных действий основывался на следующих критериях:

- *показательность* конкретного вида универсальных учебных действий для общей характеристики уровня развития класса личностных, регулятивных, познавательных, коммуникативных универсальных учебных действий;

- *учет системного характера* видов универсальных учебных действий (одно универсальное учебное действие может быть рассмотрено как принадлежащее к различным классам. Например, рефлексивная самооценка может рассматриваться и как личностное, и как регулятивное действие. Речевое отображение действия может быть проинтерпретировано и как коммуникативное, и как регулятивное, и как знаково-символическое действие и пр.). Системный характер универсальных учебных действий позволяет использовать одну задачу для оценки сформированности нескольких видов универсальных учебных действий.

- *учет возрастной специфики* видов универсальных учебных действий. Показательность видов универсальных учебных действий и их значение для развития ребенка меняется при переходе от дошкольного к школьному образованию, поэтому выбор модельных видов универсальных учебных действий для ступени дошкольного и школьного образования может меняться.

- *возможности объективирования* свойств универсальных учебных действий при решении типовой задачи, их качественной и количественной оценки.

Опираясь на перечисленные выше критерии, мы выделили следующие модельные виды универсальных учебных действий.

Для ступени *дошкольного образования*:

- личностные действия самоопределения и смыслообразования, находящие отражение во внутренней позиции школьника; действие нравственно-этического оценивания;

- регулятивные действия – действия принятия и сохранения цели, ориентации на образец (планирования), контроля и коррекции.

- познавательные действия – логическое действие сохранения дискретного множества; знаково-символическое действие кодирования (замещения).

- коммуникативные действия – действия общения и кооперации.

Для ступени **начального образования**:

- личностные действия самоопределения, имеющие в качестве продукта рефлексивную самооценку; действие смыслообразования, определяющее мотивацию учебной деятельности, действие нравственно-этического оценивания;

- регулятивные действия – действие контроля и оценки во внутреннем плане;

- познавательные действия – действие моделирования, общий прием решения задач;

- коммуникативные действия – действия общения, кооперации, отображения в речи предметного содержания и условий деятельности.

2. Требования к методам, инструментарию и организации оценивания сформированности универсальных учебных действий

Задачу оценки уровня сформированности у учащихся основных видов универсальных учебных действий следует рассматривать одновременно и как *традиционную* для методологии психологической диагностики, и как *новую* и нетривиальную по своей содержательной направленности. Действительно, хотя современная психология располагает значительным опытом разнообразных психодиагностических исследований, тем не менее, прецеденты создания диагностической системы, охватывающей развитие *ключевых учебных компетенций* в рамках отечественной психологии и педагогики, нам неизвестны.

Смена базовой парадигмы образования на культурно-деятельностный подход и соответствующий перенос акцента в образовании с обучения знаниям, умениям, навыкам на обеспечение развития универсальных учебных действий (и стоящих за ними компетенций) придает традиционной задаче оценки и контроля результатов обучения совершенно *иное направление*.

Привычные средства педагогической оценки и даже тесты достижений *не могут должным образом оценить результаты учебного процесса*: они не пригодны, если требуется оценка не просто умения решать задачи (например, математические), а умение видеть и ставить задачи; они не пригодны, если требуется не просто проверить владение учащимися языком, но его применения в качестве средства общения в реальной коммуникативной ситуации и т.д. и т.п.

К сожалению, как справедливо пишет Дж. Равен, «... при попытках улучшить качество образования *доверие к тестам* часто уводит внимание учителей ... в сторону частных, незначительных целей, что сужает представления об образовании вообще и об академическом образовании в частности ... Общепринятое применение тестов при экспертизе содержания и методов обучения приводит к выводам, которые, в лучшем случае, просто некорректны, а на самом деле — по большому счету — противоречат интересам как самого ученика, так и всего общества» (Равен, 1999, с. 13). Т.о., увлечение тестами на оценку компетентностей элементарного уровня как показателями эффективности обучения неправомерно. Более того, их применение фактически лишь маскирует неприемлемую ситуацию, при которой оцениваются не главные, а частные результаты обучения, которые на самом деле не имеют особого значения ни для самих людей, ни для общества в целом.

Все это делает необходимой разработку *принципиально иного* (по сравнению с ныне действующими средствами педагогического контроля) *инструментария* для оценки сформированности универсальных учебных действий у учащихся.

В то же время, будучи главным образом нацеленным на диагностику личностных и познавательных компетенций, данный комплекс должен следовать всем общим положениям *методологии психодиагностической работы в сфере образования* (Акимова, Раевский, 1995). Необходимо назвать следующие *требования*, которым должен соответствовать методический комплекс, направленный на оценку развития УУД:

- адекватность методик целям и задачам исследования;
- теоретическая обоснованность диагностической направленности методик;
- адекватность методов (процедур, содержания конкретных заданий и уровня их сложности) возрастным и социокультурным особенностям оцениваемых групп учащихся;
- валидность и надежность применяемых методик;
- профессиональная компетентность и специальная подготовленность лиц, осуществляющих обследование (сбор диагностических данных), обработку и интерпретацию результатов;
- этические стандарты деятельности психологов.

Рассмотрим последовательно названные требования применительно к оценке УУД.

Адекватность методического комплекса оценки УУД целям и задачам исследования. Система критериев и задач для оценки универсальных учебных действий изначально разрабатывалась для проведения психолого-педагогического мониторинга

УУД и направлена на определение уровня развития базовых составляющих учебной деятельности, что обеспечивает ее соответствие поставленным целям и задачам. Вместе с тем его эффективность как диагностического инструмента должна быть определена в результате специальной экспериментальной апробации на репрезентативной выборке.

Теоретическая обоснованность диагностической направленности методик. Психодиагностические методики должны иметь четкое и содержательное указание своей диагностической направленности и того теоретического основания, которому они соответствуют. Понятия, с помощью которых в методике формулируются ее диагностические возможности, должны быть четко определены, что образует необходимое условие интерпретации полученных результатов (Акимова, Раевский, 1995).

Смысл данного требования состоит в использовании только таких методик, содержательная сторона которых получила достаточный психологический анализ. В результате в них должна быть четко объективирована диагностическая направленность, а также показатели и критерии оценки исследуемой стороны развития ребенка. Методический комплекс для оценки развития УУД содержит соответствующую информацию. Теоретической основой для него послужили теория периодизации психического развития, теория планомерно-поэтапного формирования умственных действий, теория учебной деятельности, учение Ж. Пиаже и др. Наличие обширной базы исследовательских данных позволило четко сформулировать показатели развития шести типов УУД и критерии их оценки на предшкольной ступени и в конце начальной школы.

Адекватность методов возрастным и социокультурным особенностям оцениваемых групп учащихся. Согласно данному требованию, применяемые методики должны содержать только такие задания, которые по своей процедуре, а также уровню сложности отвечают реальным возрастным интересам и возможностям исследуемых детей. В соответствии с этим разрабатываемый методический комплекс оценивает УУД не в традиционной для педагогики форме контрольных и проверочных письменных работ, выполняемых детьми индивидуально, а в контексте *заданий, близких их интересам и жизненной практике.* Например, широко используются совместно выполняемые детьми задания, задания игрового характера и др.

Что касается требования учета *социокультурных особенностей* оцениваемого контингента учащихся, то настоящий вариант методического комплекса не обладает какой-либо спецификой с точки зрения национально-культурной принадлежности учащихся. В то же время он ориентирован на детей, достаточно хорошо владеющих русским языком.

Валидность и надежность методик. Валидность методики – это свидетельство ее достаточно высокого соответствия заявляемому диагностическому предназначению. Под надежностью методики понимается ее достаточная устойчивость к внешним помехам. В состав диагностического комплекса для оценки УУД включены преимущественно те методики, валидность и надежность которых подтверждена значительным числом психологических исследований, в рамках которых они ранее применялись. В то же время часть заданий, составленных специально для данной системы оценивания УУД, прошла необходимое опробование. Однако как содержательная, так и, особенно, *прогностическая валидность* предлагаемого комплекса (связь оценок результатов обучения с последующим профессиональным и жизненным успехом учащихся), разумеется, в данном случае представляет принципиальный интерес и требует своей эмпирической проверки.

Профессиональная компетентность и специальная подготовленность лиц, осуществляющих обследование (сбор диагностических данных), обработку и интерпретацию результатов. В психологической диагностике принципиальное значение придается требованию, чтобы диагностические методики использовались только достаточно квалифицированными специалистами-психологами, что является необходимой и обязательной мерой по защите прав человека – будь то ребенок или взрослый – от неправильного использования средств оценки их интеллекта, личностных и иных социально значимых качеств. Для правильного применения индивидуальных тестов интеллекта, большинства личностных тестов и опросников требуется достаточно длительный период обучения и специальной подготовки. Только квалифицированный психолог может обеспечить необходимые условия для правильной процедуры проведения обследования и последующей правильной интерпретации диагностических оценок.

Известно, что результаты диагностирования чувствительны ко множеству условий его проведения. В случае недостаточно полного соблюдения правил психологического обследования существует реальная опасность появления ошибочных, неоправданных выводов.

Следует также заметить, что школьные педагоги менее всего готовы к самостоятельному проведению психологического обследования учащихся, в частности, в силу привычной для них установки «учить», которая неадекватна ситуации психологического обследования детей и может существенно повлиять на их отношение к заданиям, а в конечном счете - исказить результаты. Вместе с тем возможно проведение обследования совместными усилиями психологов и педагогов. Ведущую роль в сборе диагностических данных могут сыграть школьные психологи.

Следует также помнить о необходимости ограничить нецелевое использование и распространение диагностических методик. Это ограничение имеет двоякую цель: неразглашение содержания методик и предупреждение их неправильного применения. Доступ к таким методам должен быть ограничен теми людьми, кто имеет профессиональную заинтересованность и гарантирует их правильное использование, поэтому диагностические оценки, как и сами методики, передаются только лицам, которые способны их интерпретировать и использовать надлежащим образом.

Этические стандарты деятельности психологов. Оценивание интеллектуальных, моральных и иных социально значимых качеств личности учащихся, налагает серьезную ответственность на проводящих обследование специалистов. Приведем перечень основных принципов этического кодекса психолога-диагноста, соблюдение которых носит обязательный характер:

- конфиденциальность, гарантирующая сохранность информации об индивиде; должны быть соблюдены соответствующие меры предосторожности, направленные против неправильного использования и неверной интерпретации диагностических результатов;
- отношения с обследуемым, основанные на доверительности, информировании его о цели обследования и о последующем характере использования результатов: обследуемый должен быть полностью проинформирован о том, как будут использоваться его оценки;
- неразглашение результатов обследования [конкретного индивида]: недопустимо, чтобы какие-либо сведения, содержащие оценки личности учащегося, стали известны администрации или педагогическому составу школы;
- предоставление интерпретации диагностических результатов [для обследованного индивида].

Следует также учитывать, что проведение любого психологического обследования ребенка возможно только *при условии согласия его родителей.*

Можно видеть, что соблюдение ряда этических требований (конфиденциальность, неразглашение результатов обследования) в ходе оценивания УУД входит в *серьезное противоречие* с основной его целью и делает проблематичным его проведение в форме индивидуального обследования. Данная проблема в значительной мере снимается в случае *анонимного способа сбора данных в ходе мониторинга групп учащихся,*

осуществляемого силами внешних (по отношению к конкретному учебному заведению) специалистов.

В заключение необходимо еще раз подчеркнуть, что меняющейся системе образования остро необходима новая концепция измерения и оценки. Предлагаемый методический комплекс, направленный на оценку развития УУД, следует рассматривать как первый шаг в данном направлении. Он нуждается в широкой апробации и соответствующей доработке - как по общей организации процедуры, так и по необходимому и достаточному набору заданий. Кроме того, продолжительное (а, следовательно, многократное) его применение неизбежно потребует создания параллельных версий.

Глава 2. Типовые задачи для оценки сформированности универсальных учебных действий

1. Личностные универсальные учебные действия

Действия самоопределения и смыслообразования.

Беседа о школе

(модифицированная методика Т.А.Нежновой, А.Л.Венгера, Д.Б.Элькониной).

Цель: - выявление сформированности внутренней позиции школьника
- выявление мотивации учения

Оцениваемые УУД: действия, направленные на определение своего отношения к поступлению в школу и школьной действительности; действия, устанавливающие смысл учения.

Возраст: ступень дошколы (6,5 – 7 лет)

Форма (ситуация оценивания): индивидуальная беседа с ребенком.

Метод оценивания: беседа

Вопросы беседы:

- 1а. Ты хочешь пойти в школу? 1б. Тебе нравится в школе?
2. Что тебе в школе больше всего нравится, что для тебя самое интересное?
3. Представь себе, что, что мама тебе говорит – Хочешь, я договорюсь, чтобы ты пошел в школу не сейчас, а позже, через год? Что ты ответишь маме?
4. Представь себе, что ты встретил малыша из детского сада, который о школе еще ничего не знает. Он тебя спрашивает кто такой – «Хороший ученик»? Что ты ему ответишь?
5. Представь себе, что тебе предложили учиться так, чтобы не ты каждый день учился в школе, а чтобы ты дома занимался с мамой и только иногда ходил в школу? Ты согласишься?
6. Представь, что есть школа А и школа Б. В школе А такое расписание уроков в 1 классе – каждый день чтение, математика, письмо и только иногда рисование, музыка, физкультура. В школе Б другое расписание – там каждый день физкультура, музыка, рисование, труд и только иногда чтение, математика, русский язык. В какой школе ты хотел бы учиться?
7. Представь себе, что к вам домой приехал знакомый родителей. Вы с ним поздоровались, и он тебя спрашивает.... Отгадай, о чем он тебя спрашивает?

8. Представь, что ты очень хорошо работал на уроке и учительница тебе говорит: «Саша, (имя ребенка), ты сегодня очень старался, и я хочу тебя наградить за хорошее учение. Выбери сам, что ты хочешь – шоколадку, игрушку или тебе отметку поставить в журнал?»

Ключ . Все ответы кодируются буквой А или Б.

А – балл в счет сформированности внутренней позиции школьника,

Б – балл в счет несформированности внутренней позиции школьника и предпочтения дошкольного образа жизни.

1. а Да – А., не знаю, нет – Б.

2. А – называет школьные предметы, уроки;

Б – перемены игры, общение с друзьями, школьные атрибуты (ранец, форма и пр.)

3. А – нет, не хочу. Б – хочу или согласен не ходить временно (месяц, полгода)

4. А – указание на отметки, хорошее поведение, прилежание, старательность, заинтересованность в новых знаниях и умениях;

Б – нет ответа или неадекватное объяснение;

5. А – нет;

Б – согласие, при этом может оговаривать посещение школы (иногда)

6. А – школа А, Б – школа Б

7. А – вопросы о школе (учишься ли в школе, когда пойдешь в школу, какие отметки, хочешь ли пойти в школу и пр.)

Б – вопросы, не связанные со школой. Если ребенок не связывает вопросы взрослого со школой, например, говорит, что взрослый спросит его имя, то можно задать вопрос: «А еще о чем он тебя спросит?»

8. А – выбор отметки, Б – выбор игрушки, шоколадки.

Критерии (показатели) сформированности внутренней позиции школьника:

4. *положительное отношение к школе*, чувство необходимости учения, т.е. в ситуации необязательного посещения школы продолжает стремиться к занятиям специфически школьного содержания;

5. проявление *особого интереса к новому, собственно школьному содержанию* занятий, что проявляется в предпочтении уроков «школьного» типа урокам «дошкольного» типа;

6. предпочтение *классных коллективных занятий* индивидуальным занятиям дома, предпочтение социального способа оценки своих знаний – отметки дошкольным способам поощрения (сладости, подарки) (Д.Б.Эльконин, А.Л.Венгер, 1988).

Уровни сформированности внутренней позиции школьника на 7-м году жизни:

0. отрицательное отношение к школе и поступлению в школу.
4. положительное отношение к школе при отсутствии ориентации на содержание школьно-учебной действительности (сохранение дошкольной ориентации). Ребенок хочет пойти в школу, но при сохранении дошкольного образа жизни.
5. возникновение ориентации на содержательные моменты школьной действительности и образец «хорошего ученика», но при сохранении приоритета социальных аспектов школьного образа жизни, по сравнению с учебными аспектами.
6. сочетание ориентации на социальные и собственно учебные аспекты школьной жизни.

0 уровень – обязательно вопрос 1, 3, 5 - Б, в целом преобладание ответов типа Б.

1 уровень - обязательно 1, 3, 5 - А, 2, 6, - Б. В целом равенство или преобладание ответов А.

2 уровень – 1, 3, 5, 8 – А; в ответах нет явного преобладания направленности на школьное содержание. Ответы А преобладают.

3 уровень – 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8 – А.

Проба на познавательную инициативу.

Цель: выявление сформированности познавательных интересов и инициативы.

Возраст: дети 6,5 – 7 лет.

Форма: индивидуальная

Оцениваемые УУД – действие смыслообразования, устанавливающее значимость познавательной деятельности для ребенка ; коммуникативное действие - умение задать вопрос.

Метод оценивания - чтение незавершенной сказки.

Описание задания

Ребенку читают незнакомую ему сказку и на кульминационном моменте прекращают чтение. Психолог выдерживает паузу. Если ребенок молчит и не проявляет заинтересованности в продолжении чтения сказки, психолог задает ребенку вопрос: «Ты хочешь у меня что-то спросить?»

Критерии оценивания:

- интерес к сказке и инициатива ребенка, направленная на то, чтобы взрослый продолжил чтение сказки;
- адекватность высказывания ребенка, направленного на то, чтобы инициировать взрослого продолжить чтение сказки.

Уровни развития познавательных интереса и инициативы

- 1 низкий – ребенок интереса к чтению сказки не проявляет; вопросов не задает,
- 2 средний– ребенок проявляет интерес к сказке, сам инициативы не проявляет, после дополнительного вопроса психолога спрашивает, чем закончилась сказка; с интересом выслушивает развязку;
- 3 высокий – ребенок проявляет выраженный интерес к сказке, сам задает вопросы, настаивает на том, чтобы взрослый дочитал сказку до конца.

Начальная школа

Методика КТО Я? (модификация методики Куна)

Цель: выявление сформированности Я-концепции и СО.

Оцениваемые УУД: действия, направленные на определение своей позиции в отношении социальной роли ученика и школьной действительности; действия, устанавливающие смысл учения.

Возраст: ступень начальной школы (10,5 – 11 лет)

Форма (ситуация оценивания): фронтальный письменный опрос.

Ситуация оценивания: Учащимся предлагается следующая инструкция:

Напиши как можно больше ответов на вопрос «Кто Я?»

Критерии оценивания:

1. Дифференцированность – количество категорий (социальные роли, умения, знания, навыки; интересы, предпочтения; личностные свойства, оценочные суждения).
2. Обобщенность
3. Самоотношение – соотношение положительных и отрицательных оценочных суждений

Уровни:

Дифференцированность

- 1 – 1-2 определения, относящихся к 1-2 категориям
- 2 - 3-5 определений, преимущественно относящихся к 2-3 категориям (социальные роли, интересы-предпочтения)
- 3 – от 6 определений и более, включая более 4 категорий, в том числе характеристику личностных свойств.

Обобщенность

- 1 - указывают конкретные действия (я учусь в школе), свои интересы;
- 2 – совмещение 1+3;
- 3 – указывают социальные роли (я ученик), обобщенные личностные качества (сильный, смелый)

Самоотношение

- 1 – преобладание отрицательных оценочных суждений или равенство отрицательных и положительных суждений (низкое самопринятие или отвержение)
- 2 - незначительное преобладание положительных суждений или преобладание нейтральных суждений (амбивалентное или недостаточно позитивное самоотношение)
- 3 . – преобладание положительных суждений (положительное самопринятие).

Рефлексивная самооценка учебной деятельности.

Цель: выявление рефлексивности самооценки в учебной деятельности.

Оцениваемые УУД: личностное действие самоопределения в отношении эталона социальной роли «хороший ученик»; регулятивное действие оценивания своей учебной деятельности.

Возраст: ступень начальной школы (10,5 – 11 лет)

Форма (ситуация оценивания): фронтальный письменный опрос.

Ситуация оценивания: учащимся предлагается в свободной форме письменно ответить на вопросы опросника:

Как ты считаешь, кого можно назвать «хорошим учеником»? Назови качества хорошего ученика.

А можно ли тебя назвать хорошим учеником?

Чем ты отличаешься от хорошего ученика?

Что нужно, чтобы можно было уверенно сказать про себя – «Я – хороший ученик»?

Показатели и уровни рефлексивной самооценки:

- адекватность выделения качеств хорошего ученика (успеваемость, выполнение норм школьной жизни, положительные отношения с одноклассниками и учителем, интерес к учению)

Уровни:

1 – называет только 1 сферу школьной жизни,

2 – называет 2 сферы,

3 – называет более 2 сфер.

- адекватное определение отличий Я от «хорошего ученика»

Уровни:

1 - называет только успеваемость,

2 - называет успеваемость + поведение,

3 – дает характеристику по нескольким сферам

- адекватное определение задач саморазвития, решение которых необходимо для реализации требований роли «хороший ученик»:

1 – нет ответа, 2 – называет достижения; 3 – указывает на необходимость самоизменения и саморазвития.

«Шкала выраженности учебно-познавательного интереса»

Цель: определение уровня сформированности учебно-познавательного интереса.

Оцениваемые УУД: действие смыслообразования, установление связи между содержанием учебных предметов и познавательными интересами учащихся.

Возраст: ступень начальной школы (10,5 – 11 лет)

Форма (ситуация оценивания): опросник для учителя. .

Ситуация оценивания:

Методика представляет собой шкалу с описанием поведенческих признаков, характеризующих отношение ученика к учебным задачам и выраженность учебно-познавательного интереса. Шкала предъявляется учителю с инструкцией отметить наиболее характерные особенности поведения при решении задач для каждого ученика.

Критерии оценивания представлены в таблице 1.

Уровень	Критерий оценки поведения	Дополнительный диагностический признак
1. Отсутствие интереса	Интерес практически не обнаруживается. Исключение составляет яркий, смешной, забавный материал.	Безразличное или негативное отношение к решению любых учебных задач. Более охотно выполняет привычные действия, чем осваивает новые.
2. Реакция на новизну	Интерес возникает лишь на новый материал, касающийся конкретных фактов, но не теории	Оживляется, задает вопросы о новом фактическом материале, включается в выполнение задания, связанного с ним, но длительной устойчивой активности не проявляет
3. Любопытство	Интерес возникает на новый материал, но не на способы решения.	Проявляет интерес и задает вопросы достаточно часто, включается в выполнение заданий, но интерес быстро иссякает
4. Ситуативный учебный интерес	Интерес возникает к способам решения новой частной единичной задачи (но не к системам задач)	Включается в процессе решения задачи, пытается самостоятельно найти способ решения и довести задание до конца, после

		решения задачи интерес исчерпывается
5. Устойчивый учебно-познавательный интерес	Интерес возникает к общему способу решения задач, но не выходит за пределы изучаемого материала	Охотно включается в процесс выполнения заданий, работает длительно и устойчиво, принимает предложения найти новые применения найденному способу
6. Обобщенный учебно-познавательный интерес	Интерес возникает независимо от внешних требований и выходит за рамки изучаемого материала. Ученик ориентирован на общие способы решения системы задач.	Интерес – постоянная характеристика ученика, проявляет выраженное творческое отношение к общему способу решения задач, стремится получить дополнительную информацию. Имеется мотивированная избирательность интересов.

Уровни:

Шкала позволяет выявить уровень сформированности учебно-познавательного интереса в диапазоне шести, качественно различающихся уровней:

- 1- отсутствие интереса,
- 2- реакция на новизну,
- 3- любопытство,
- 4- ситуативный учебный интерес,
- 5- устойчивый учебно-познавательный интерес;
- 6- обобщенный учебно-познавательный интерес.

Уровень 1 может быть квалифицирован как несформированность учебно-познавательного интереса; уровни 2 и 3 – как низкий, уровень 4 – удовлетворительный, уровень 5 – как высокий и уровень 6 как очень высокий.

Опросник мотивации

Цель: опросник предназначен для выявления мотивационных предпочтений в учебной деятельности. Может быть использован в работе со школьниками 2-5 классов.

Оцениваемые УУД: действие смыслообразования, направленное на установление смысла учебной деятельности для учащегося.

Форма: опросник.

Ситуация оценивания: опросник содержит 27 высказываний, объединенных в 9 шкал: 1 - отметка, 2 – социальная мотивация одобрения - требования авторитетных лиц (стремление заслужить одобрение или избежать наказания), 3 – познавательная мотивация; 4 – учебная мотивация, 5 – широкие социальные мотивы; 6 - мотивация

самоопределения в социальном аспекте; 7. прагматическая внешняя утилитарная мотивация; 8 – социальная мотивация – позиционный мотив; 9 – отрицательное отношение к школе.

Ниже приведены высказывания, соответствующие каждой из перечисленных шкал.

1. Отметка

чтобы быть отличником

чтобы хорошо закончить школу

чтобы получать хорошие отметки

2. Социальная мотивация одобрения - Требования авторитетных лиц

чтобы родители не ругали

потому что этого требуют учителя

чтобы сделать родителям приятное

3. Познавательная мотивация

потому что учиться интересно

потому что на уроках я узнаю много нового

потому что в школе я получаю ответы на интересующие меня вопросы

4. Учебная мотивация

чтобы получить знания

чтобы развивать ум и способности

чтобы стать образованным человеком

5. Социальная – широкие социальные мотивы

чтобы в будущем приносить людям пользу

потому что хорошо учиться – долг каждого ученика перед обществом

потому что учение самое важное и нужное дело в моей жизни

6. Мотивация самоопределения в социальном аспекте

чтобы продолжить образование

чтобы получить интересную профессию

чтобы в будущем найти хорошую работу

7. Прагматическая внешняя утилитарная мотивация

чтобы в дальнейшем хорошо зарабатывать

чтобы получить подарок за хорошую учебу

чтобы меня хвалили

8. Социальная – позиционный мотив

чтобы одноклассники уважали

потому что у нас в школе хорошие учителя и я хочу, чтобы меня уважали

потому что не хочу быть в классе последним

9. Негативное отношение к учению и школе

мне не хочется учиться

я не люблю учиться

мне не нравится учиться

Инструкция: «Ниже приведен ряд утверждений, высказанных твоими сверстниками о том, зачем и для чего они учатся. Прочитай их внимательно. Можешь ли ты сказать так о себе, о своем отношении к учению? С некоторыми из этих утверждений ты согласишься, с некоторыми – нет.

Пожалуйста, оцени степень своего согласия с этими утверждениями по 4-балльной шкале:

4 – совершенно согласен, 3 – скорее согласен, 2 – скорее не согласен, 1 – не согласен.

1. Я учусь, чтобы быть отличником
2. Я учусь, чтобы родители не ругали
3. Я учусь, потому что учиться интересно
4. Я учусь, чтобы получить знания
5. Я учусь, чтобы в будущем приносить людям пользу
6. Я учусь, чтобы потом продолжить образование
7. Я учусь, чтобы в дальнейшем хорошо зарабатывать
8. Я учусь, чтобы одноклассники уважали
9. Я не хочу учиться
10. Я учусь, чтобы хорошо закончить школу
11. Я учусь, потому что этого требуют учителя
12. Я учусь, потому что на уроках я узнаю много нового
13. Я учусь, чтобы развивать ум и способности
14. Я учусь, потому что хорошо учиться – долг каждого ученика перед обществом
15. Я учусь, чтобы получить интересную профессию
16. Я учусь, чтобы получить подарок за хорошую учебу
17. Я учусь, потому что у нас в школе хорошие учителя и я хочу, чтобы меня уважали
18. Я не люблю учиться
19. Я учусь, чтобы получать хорошие отметки
20. Я учусь, чтобы сделать родителям приятное
21. Я учусь, потому что в школе я получаю ответы на интересующие меня вопросы
22. Я учусь, чтобы стать образованным человеком
23. Я учусь, потому что учение самое важное и нужное дело в моей жизни

24. Я учусь, чтобы в будущем найти хорошую работу
25. Я учусь, чтобы меня хвалили
26. Я учусь, потому что не хочу быть в классе последним
27. Мне не нравится учиться

Критерии оценивания:

Обработка результатов: подсчитывается количество баллов, набранных по каждой из шкал. Строится профиль мотивационной сферы, дающий представление об особенностях смысловой сферы учащегося.

Интегративные шкалы:

Учебно-познавательная – суммируются баллы по шкалам (3 познавательная +4 учебная).

Социальная – суммируются баллы по шкалам (5 широкие социальные мотивы +6 перспектива самоопределения социального и профессионального).

Внешняя мотивация – суммируются баллы по шкалам (1 отметка + 7 прагматический).

Социальная – стремление к одобрению – суммируются баллы по шкалам (2 требования авторитетных лиц +8 позиционный)

Негативное отношение к школе – 9.

Уровни: оценивается мотивационный профиль.

0 – пик на шкале «негативное отношение к школе»,

1 – пики неадекватной мотивации (внешняя, социальная – одобрение)

2- нет явного преобладания шкал, выражены учебно-познавательная и социальная шкалы.

3 – пики учебно-познавательной и социальной мотивации. Низкие показатели негативного отношения к школе.

Методика выявления характера атрибуции успеха/неуспеха.

(Рефлексивная оценка – каузальная атрибуция неуспеха)

Цель: выявление адекватности понимания учащимся причин успеха/неуспеха в деятельности.

Оцениваемые УУД: личностное действие самооценивания (самоопределения), регулятивное действие оценивания результата учебной деятельности.

Возрастная группа: ступень дошкольного образования (6,5 – 7 лет)

Форма оценивания: индивидуальная беседа.

«Бывает так, что ты рисуешь, лепишь или складываешь из конструктора и у тебя не получается?»

При утвердительном ответе – А как ты думаешь, почему у тебя не всегда получается?»

При отрицательном ответе – можно сделать вывод о низкой рефлексии или некритичной оценке.

Вопрос: Какие задания ты любишь - трудные или легкие?

При ответе – «у меня всегда получается» прекращаем опрос.

Критерии оценивания:

Ответы:

Каузальная атрибуция «Усилия» – не старался, бросил, надо учиться, надо попросить, чтобы объяснили, помогли и пр.

«Объективная трудность задачи» – очень трудная, сложная, не для детей, для старших и т.д.

«Способности» – не умею, у меня всегда не получается.

«Везение» – просто не получилось., потом (в другой раз получится), не знаю почему, случайно.

Уровни: 1 - ребенок ссылается на способности, везение. 2 – ссылается на объективную трудность и на недостаточность усилий. 3 – ссылается на недостаточность усилий.

Для начальной ступени образования:

Форма: фронтальный письменный опрос..

Возраст: начальная школа (10,5 – 11 лет).

Ситуация оценивания: Учащимся предлагается письменно ответить на вопросы опросника, включающего шкалы: собственные усилия, способности, везение и объективная сложность задачи.

Причины неуспеха и успеха:

Собственные усилия -

- мало стараюсь/ очень стараюсь
- плохо подготовился к контрольной работе/ много работал, хорошо подготовился
- не выучил (плохо выучил) урока/хорошо выучил урок

Способности

- плохо понимаю объяснения учителя / понимаю объяснения учителя быстрее многих
- мне трудно на уроках – мне легко на уроках
- я не успеваю делать так быстро, как остальные ученики/я делаю все намного быстрее, чем другие

Объективная сложность задания

- задание было слишком сложным/задание было легким
- таких заданий раньше мы не делали/раньше нам объясняли, как выполнять такие задания
- было слишком мало времени на такое задание /времени было вполне достаточно

Везение

- мне просто не повезло/ мне повезло
- учительница строгая/ учительница добрая
- все списывали, а мне не удалось списать/удалось списать

Анкета имеет следующий вид:

1. Оцени, пожалуйста, уровень своей успешности в школе (выбери один из предложенных вариантов и отметь его)

- очень высокий
- достаточно высокий
- средний
- ниже среднего
- низкий
- по одним предметам высокий, по другим - средний и низкий

2. Бывает, что ты не справляешься с контрольной работой или с ответом у доски, и ты получаешь совсем не ту оценку, на которую ты рассчитывал.

Ниже приведены возможные причины неуспеха. Оцени, пожалуйста, насколько эти причины подходят к твоему случаю. Если ты считаешь, что твой неуспех связан именно с этой причиной, отметь 2. Если ты считаешь, что это обстоятельство повлияло незначительно – отметь цифру 1. Если ты считаешь, что эта причина вообще не имеет никакого отношения к твоему неуспеху, отметь 0.

Если у меня что-то не получается в школе, то это потому, что я ...

1. мало стараюсь
2. плохо понимаю объяснения учителя
3. задание было слишком сложным
4. мне просто не повезло
5. плохо подготовился к контрольной работе/ много работал, хорошо подготовился
6. мне трудно на уроках
7. таких заданий раньше мы не делали
8. учительница строгая
9. не выучил (плохо выучил) урока/хорошо выучил урок
10. я не успеваю делать так быстро, как остальные ученики
11. было слишком мало времени на такое трудное задание
12. все списывали, а мне не удалось списать

Если у меня все получается в школе, то это потому, что я

1. много работал, хорошо подготовился

2. мне легко на уроках
3. задание было легким
4. учительница добрая
5. очень стараюсь
6. понимаю объяснения учителя быстрее многих
7. раньше нам объясняли, как выполнить такое задание
8. мне повезло
9. хорошо выучил урок
10. я делаю все намного быстрее, чем другие
11. времени было вполне достаточно
12. мне подсказали

Критерии оценивания: подсчитывается количество баллов, набранных по каждой из шкал «Усилия», «Способности», «Объективная сложность» и «Везение» для объяснения причин неуспеха и успеха. Соотношение баллов дает представление о преобладающем типе каузальной атрибуции.

Уровни:

- 1 – преобладание атрибуции «Везение»;
- 2 – ориентация на атрибуцию «способности», «объективная сложность»
- 3 – ориентация на «Усилия».

Универсальные учебные действия нравственно-этического оценивания.

Задание на норму справедливого распределения.

Цель: выявление ориентации ребенка на моральное содержание ситуации и усвоения нормы справедливого распределения.

Возраст: предшкольная ступень (6,5 – 7 лет)

Оцениваемые УУД: действия нравственно-этического оценивания – выделение морального содержания ситуации; ориентация на норму справедливого распределения как основания решения моральной дилеммы.

Форма (ситуация оценивания): индивидуальное обследование ребенка

Метод оценивания: беседа

Описание задания (в этом случае и во всех последующих пробах): ребенку зачитывают рассказ, затем задают вопросы. Пол персонажа рассказа варьируется в зависимости от пола исследуемого ребенка. Для мальчиков – главный герой - мальчик, для девочек –

соответственно, девочка. В случае необходимости текст задания - моральной дилеммы - зачитывается повторно.

Текст задания:

Представь себе, что однажды ты и другой мальчик (девочка), Ваня (Аня), гуляли по площадке в детском саду. Вам захотелось поиграть. Вы подошли к воспитательнице и попросили ее принести вам игрушки. Когда она вернулась, то принесла с собой 3 игрушки, дала их тебе и сказала «Играйте».

1. Как ты поступишь в этой ситуации? (что ты сделаешь в этой ситуации?)
2. Почему ты так сделаешь?

Критерии оценивания:

1. Способ решения моральной дилеммы – принятие нормы справедливого распределения как основания поведения (ответ на вопрос №1)
2. Осознание нормы, лежащей в основе ситуации (ответ на вопрос № 2). Возможно выделение и вербализация (осознание) нормы ребенком уже при ответе на вопрос №1).
3. Уровень моральных суждений как показателя развития морального сознания (ответ на вопрос №2).

Показатели уровня выполнения задания:

Уровни освоения нормы справедливого распределения:

Варианты ответов на 1 вопрос:

- 1 Эгоцентризм, ориентация только на свои желания, игнорирование сверстника – взять все игрушки себе, со сверстником не делится, указывает на свои желания (я возьму себе, я больше хочу играть»)
2. Ориентация на норму справедливого распределения, но ее выполнение предполагает приоритет собственных интересов: поделить в неравной пропорции: две игрушки себе, одну сверстнику (эгоцентризм)
- 3а. Ориентация на норму справедливого распределения и интересы партнера, готовность к альтруистическому действию - поделить игрушки таким образом, что одну оставляет себе, две отдает сверстнику.
- 3б. Отдать все три игрушки сверстнику (альтруизм). Решение об эгоцентризме или альтруизме основывается на аргументации, данной ребенком: а) другой ребенок как более нуждающийся с выделением качеств «слабого» (альтруизм), б) другой ребенок как более авторитетный, властный, сильный, драчливый и т.п. (эгоцентризм).

4. Осознанная ориентация на норму справедливого распределения и поиск способов ее реализации. Ребенок предлагает поделить по одной игрушке, с третьей – играть по очереди или вместе. Совместная игра («нужно вместе играть, тогда будет общая») или правило очередности («пусть сначала один поиграет со второй машинкой, а потом второй поиграет»).

Уровни осознания нормы:

Варианты ответа на 2 вопрос: 1 - норму не называет; 2 – название нормы через описание действий (например «всем надо давать игрушки»); 3 – название нормы («надо делиться с другими»).

Уровень моральных суждений (по Л.Кольбергу):

1. стадия «власть и авторитет» - указание на власть («воспитательница накажет», «мама заругает», «сверстник отнимет»)

2. стадия инструментального обмена («в другой раз он мне даст- не даст игрушки»)

3. стадия межличностной конформности («обидится, не будет дружить, я хороший, а с хорошими дружат»)

4. стадия «закон и порядок» - формулирование нормы как правила, которому необходимо следовать всем («нужно делиться с другими», «должно всем достаться поровну»)

Задание на усвоение нормы взаимопомощи.

Цель: выявление уровня усвоения нормы взаимопомощи.

Оцениваемые УУД: действия нравственно-этического оценивания – выделение морального содержания ситуации; учет нормы взаимопомощи как основания построения межличностных отношений.

Возраст: дошкольное образование (6.5 – 7 лет).

Форма (ситуация оценивания): индивидуальное обследование ребенка.

Метод оценивания: беседа

Текст задания:

Мама, уходя на работу, напомнила Андрею (Лене), что ему надо есть на обед. Она попросила его помыть посуду после еды, потому что вернется с работы уставшей. Андрей поел и сел смотреть мультфильмы, а посуду мыть не стал. Вечером пришли с работы мама и папа. Мама увидела грязную посуду. Вздохнула и стала мыть посуду. Андрею стало грустно, и он ушел в свою комнату.

1. Почему Андрею (Лене) стало грустно?

2. Правильно ли поступил Андрей (Лена)?

3. Почему?

4. Как бы ты поступил на месте Андрея (Лены)?

Критерии оценивания:

1. Ориентация на эмоции и чувства героя в выделении морального содержания ситуации (ответ на вопрос №1)
2. Решение моральной дилеммы (ответ на вопрос №4)
3. Ориентация на норму взаимопомощи (ответы на вопросы № 2 и 3. Возможно выделение и вербализация нормы ребенком уже при ответе на вопрос №1)
4. Уровень моральных суждений (ответ на вопрос №3)
5. Выделение установки ребенка на просоциальное поведение (ответ на вопрос №2)

Уровни выделения морального содержания поступка:

Варианты ответов на вопрос №1:

- 1 – Ребенок не выделяет моральное содержание рассказа - нет адекватного ответа, не знаю. Ориентировка на связь эмоций Андрея и невыполненного поручения отсутствует.
- 2 – Ребенок ориентируется на связь эмоций матери и Андрея, но еще не выделяет морального содержания рассказа («грустно, потому что мама вздохнула»);
- 3 – Ребенок выделяет моральное содержание рассказа, ориентируясь на чувства героев. Указывает на невыполненную просьбу матери («ему грустно, потому что мама его попросила, а он не сделал»). Ориентировка на связь эмоций Андрея и невыполненной просьбы мамы.
- 4 – Ребенок выделяет моральное содержание рассказа и дает ответ с указанием причины негативных эмоций героя – невыполнения нормы взаимопомощи («Грустно, потому что нужно помогать, когда тебя просят»).

Уровни ориентации на просоциальное поведение.

Варианты ответов на вопрос №2:

- 1 – Установка на просоциальное поведение отсутствует - нет ответа, неадекватная оценка поведения;
- 2 – Неустойчивая ориентация на просоциальное поведение - ответ «и верно, и неверно»
- 3 – Принятие установки на просоциальное поведение – указание на неправильное поведение героя.

Уровни развития моральных суждений:

Варианты ответа на вопрос №3:

1. указание на власть и авторитет «мама (папа) накажет»;
- 2 – инструментальный обмен – «не дадут мультики смотреть»;
- 3 – межличностная конформность, - «не будет больше просить, обидится; «хорошие так не делают»
- 4 – называет норму как обязательное правило – «надо помогать».

Уровни решения моральной дилеммы:

Варианты ответа на вопрос №4 :

- 1 –Нет выделения морального содержания ситуации - нет ответа.
- 2 – Отсутствует ориентация на выполнение нормы («поступил бы как Андрей (Лена); возможно, добавление развлекательных действий («поиграл», «попрыгал»);
- 3 – ориентация на норму взаимопомощи как основание поступка («помыл бы посуду», «помог бы маме помыть посуду», «старшим надо помогать»).

Для уровня начальной школы показателями благополучия морального развития будут: 1)ориентация на чувства и эмоции героев (грустно, вздохнула) как показатель децентрации, (учет позиции матери); 2) установка на просоциальное поведение; 3)уровень развития моральных суждений – конвенциональный уровень, 3 стадия межличностной конформности («пай мальчик»).

***Задание на учет мотивов героев в решении моральной дилеммы
(модифицированная задача Ж.Пиаже, 2006)***

Цель: выявление ориентации на мотивы героев решения моральной дилеммы (уровня моральной децентрации).

Оцениваемые УУД: действия нравственно-этического оценивания, учет мотивов и намерений героев.

Возраст: дошкольная ступень (6.5-7 лет)

Форма (ситуация оценивания): индивидуальное обследование ребенка

Метод оценивания: беседа

Текст задания:

Маленький мальчик Сережа захотел помочь маме помыть посуду. Он вымыл чашку и потянулся поставить ее на стол, но поскользнулся, упал и уронил поднос, на котором стояли чашки. 5 чашек разбилось.

Другой мальчик Петя, однажды, когда его мамы не было дома, захотел взять из буфета варенье. Буфет был высоко, и он встал на стул. Но варенье оказалось слишком высоко и

он не смог до него дотянуться. Пытаясь достать, он зацепил чашку. Чашка упала и разбилась.

1. Кто из детей больше виноват?
2. Кто заслуживает наказания? Почему?

Критерии оценивания:

1. Выделение мотивов поступка (Ответ на вопрос №1 и №2)

Показатели уровня учета мотивов героя (моральной децентрации):

Ответ на вопрос №1

- 1- Отсутствует ориентация на обстоятельства проступка - нет ответа, оба виноваты.
- 2- Ориентация на объективные следствия поступка (виноват больше Сережа, потому что разбил 5 чашек, а Петя только одну)
- 3- Ориентация на мотивы поступка («Сережа хотел помочь маме, а Петя съесть варенья, виноват больше Петя»).

Ответ на вопрос №2

- 1.Отсутствует ориентация на обстоятельства проступка. Следует наказать обоих. («Оба виноваты, поступили оба плохо»).
2. Ориентация на объективные последствия поступка. Следует наказать Сережу («Сережа виноват больше, он разбил больше (много) чашек»)
- 3.Ориентация на мотивы поступка («Петя виноват больше, ведь Сережа хотел помочь маме, а Петя удовлетворить свои желания»). Ориентация на намерения героя. Проявление децентрации как учета намерений героя рассказа.

Задание на выявление уровня моральной децентрации (Ж.Пиаже)

Цель: выявление уровня моральной децентрации как способности к координации (соотнесению) трех норм – справедливого распределения, ответственности, взаимопомощи на основе принципа компенсации.

Оцениваемые УУД: действия нравственно-этического оценивания, уровень моральной децентрации как координации нескольких норм.

Возраст: ступень окончания начальной школы (10-10,5 лет)

Форма (ситуация оценивания): индивидуальное обследование ребенка

Метод оценивания: беседа

Текст задания:

Однажды в выходной день мама с детьми гуляла по берегу реки. Во время прогулки она дала каждому ребенку по булочке. Дети принялись за еду. А самый маленький, который оказался невнимательным, уронил свою булочку в воду.

1. Что делать маме? Должна ли она дать ему еще булочку?

2. Почему?

3. Представь, что у мамы больше нет булочек. Что делать и почему?

Критерии оценивания:

1. Решение моральной дилеммы. Ответ на вопрос №1.

2. Способ координации норм. Ответ на вопрос №2

3. Решение моральной дилеммы с усложнением условий №3

Показатели уровня выполнения задания (моральной децентрации):

1 – Отказ дать малышу еще одну булочку с указанием необходимости нести ответственность за свой поступок («нет, он уже получил свою булочку», «он сам виноват, уронил ее») (норма ответственности и санкция). Децентрации нет, осуществляется учет только одной нормы (справедливого распределения). Не учитываются все обстоятельства, включая намерения героя.

2 - Предлагается осуществить повторное распределение булочек между всеми участниками («дать еще, но каждому») (норма справедливого распределения). Координация нормы справедливого распределения и принципа эквивалентности. Переход к координации нескольких норм.

3 – Предложение дать булочку самому слабому- «дать ему еще, потому что он маленький» - норма взаимопомощи и идея справедливости с учетом обстоятельств, принцип компенсации, снимающий ответственность с младшего и требующий оказать ему помощь как нуждающемуся и слабому. Децентрация на основе координации нескольких норм на основе операций эквивалентности и компенсации (Л.Кольберг)

Моральная дилемма

(норма взаимопомощи в конфликте с личными интересами)

Цель: выявление усвоения нормы взаимопомощи.

Оцениваемые УУД: действия нравственно-этического оценивания -

Форма (ситуация оценивания): индивидуальное обследование ребенка

Метод оценивания: беседа

Текст задания:

Олег и Антон учились в одном классе. После уроков, когда все собирались домой, Олег попросил Антона помочь найти свой портфель, который пропал в раздевалке. Антону очень хотелось пойти домой, поиграть в новую компьютерную игру. Если он задержится в школе, то не успеет поиграть, потому что скоро вернется папа с работы, и будет работать на компьютере.

1. Что делать Антону?
2. Почему?
3. А как бы поступил ты?

Уровни решения моральной дилеммы - ориентация на интересы и потребности других людей, направленность личности – на себя или на потребности других.

Варианты ответа на вопрос № 1 (№ 3):

- 1 Решение проблемы в пользу собственных интересов без учета интересов партнера – «пойти домой играть»;
- 2- Стремление к реализации собственных интересов с учетом интересов других - найти кого-то, кто поможет Олегу, взять Олега к себе в гости поиграть в компьютер;
- 3 – Отказ от собственных интересов в пользу интересов других, нуждающихся в помощи – «остаться и помочь, если в портфеле что-то очень важное», «если больше некому помочь найти»

Уровни развития моральных суждений:

Варианты ответов на вопрос № 2:

- 1- стадия власти и авторитета – («Олег побьет, если Антон не поможет», «Антон уйдет, потому что дома будут ругать, если он задержится в школе»);
- 2- стадия инструментального обмена – («в следующий раз Олег поможет Антону», «нет, Антон уйдет, потому что Олег раньше ему не помогал»);
- 3 – стадия межличностной конформности и сохранения хороших отношений («Олег друг, приятель, друзья должны помогать» и наоборот);
- 4 – стадия «закона и порядка» («люди должны помогать друг другу»).

Анкета «Оцени поступок»

***(дифференциация конвенциональных и моральных норм,
по Э.Туриэлю в модификации Е.А.Кургановой и О.А.Карабановой, 2004)***

Цель: выявление степени дифференциации конвенциональных и моральных норм.

Оцениваемые УУД: выделение морального содержания действий и ситуаций.

Возраст: младшие школьники

Форма (ситуация оценивания) – фронтальное анкетирование

Детям предлагалось оценить поступок мальчика (девочки, причем ребенок оценивал поступок сверстника своего пола), выбрав один из четырех вариантов оценки: 1 балл - так делать можно, 2 балла - так делать иногда можно, 3 балла - так делать нельзя, 4 балла - так делать нельзя ни в коем случае.

Инструкция: «Ребята, сейчас вам предстоит оценивать разные поступки таких же, как вы, мальчиков и девочек. Всего вам нужно оценить 18 поступков. Напротив каждой ситуации вы должны поставить один, выбранный вами балл. В верхней части листа написано, что означает каждый балл. Давайте вместе прочтем, как можно оценивать поступки ребят. Если вы считаете, что так делать можно, то вы ставите балл (один) ...и т.д.». После обсуждения значения каждого балла дети приступали к выполнению задания.

Процедура проведения задания занимала от 10 до 20 минут, в зависимости от возраста детей.

В таблице 2 представлены конвенциональные и моральные нормы (по Туриэлю).

Вид социальных норм	категории конвенциональных норм	конвенциональные нормы	мини-ситуации нарушения конвенциональных норм
конвенциональные нормы	ритуально - этикетные	<ul style="list-style-type: none"> - культура внешнего вида, - поведение за столом, - правила и формы обращения в семье 	<ul style="list-style-type: none"> - не почистил зубы; - пришел в грязной одежде в школу; - накрошил на столе; - ушел на улицу без разрешения;
	организационно – административные	<ul style="list-style-type: none"> - правила поведения в школе, - правила поведения на улице, - правила поведения в общественных местах, 	<ul style="list-style-type: none"> - вставал без разрешения на уроке; - мусорил на улице; - перешел дорогу в неположенном месте;
вид социальных норм	категория моральных норм (по Туриэлю)	моральные нормы	мини-ситуации нарушения моральных норм

моральные нормы	Нормы альтруизма	- норма помощи, - норма щедрости,	- не предложил друзьям помощь в уборке класса; - не угостил родителей конфетами;
	Нормы ответственности, справедливости и законности	- норма ответственности за нанесение материального ущерба	- взял у друга книгу и порвал ее;

Всего в предложенной анкете было представлено:

- семь ситуаций, заключающих нарушение моральных норм (2, 4, 7, 10, 12, 14, 17)
 - семь ситуаций, заключающих нарушение конвенциональных норм (1, 3, 6, 9, 11, 13, 16,
- четыре нейтральные ситуации, не предусматривающие моральной оценки (5, 15, 8, 18)

1 балл	2 балла	3 балла	4 балла
Так делать можно	Так делать иногда можно	Так делать нельзя	Так делать нельзя ни в коем случае

Инструкция: поставь оценку мальчику (девочке) в каждой ситуации.

1. Мальчик (девочка) не почистил(а) зубы.
2. Мальчик (девочка) не предложил(а) друзьям (подругам) помощь в уборке класса.
3. Мальчик (девочка) пришел (пришла) в школу в грязной одежде.
4. Мальчик (девочка) не помог(ла) маме убрать в квартире.
5. Мальчик (девочка) уронил(а) книгу.
6. Мальчик (девочка) во время еды разлил(а) суп и накрошил(а) на столе.
7. Мальчик (девочка) не угостил(а) родителей конфетами.
8. Мальчик (девочка) вымыл(а) дома пол.
9. Мальчик (девочка) разговаривал(а) на уроке во время объяснения учителя.
10. Мальчик (девочка) не угостил(а) друга (подругу) яблоком.
11. Мальчик (девочка) намусорил(а) на улице, набросал(а) на землю фантики от конфет.
12. Мальчик (девочка) взял(а) у друга (подруги) книгу и порвал(а) ее.
13. Мальчик (девочка) перешел (перешла) улицу в запрещенном месте.

14. Мальчик (девочка) не уступил(а) место в автобусе пожилому человеку.
15. Мальчик (девочка) купил(а) в магазине продукты.
16. Мальчик (девочка) не спросил(а) разрешения пойти гулять.
17. Мальчик (девочка) испортил(а) мамину вещь и спрятал(а) ее.
18. Мальчик (девочка) зашел (зашла) в комнату и включил(а) свет.

Критерии оценки: соотношение сумм баллов, характеризующих степень недопустимости для ребенка нарушения конвенциональных и моральных норм.

Уровни:

1 – сумма баллов, характеризующих недопустимость нарушения конвенциональных норм, превышает сумму баллов, характеризующих недопустимость нарушения моральных норм более чем на 4;

2 – суммы равны (± 4 балла);

2 - сумма баллов, характеризующих недопустимость нарушения моральных норм, превышает сумму баллов, характеризующих недопустимость нарушения конвенциональных норм более чем на 4;

2. Регулятивные действия

Выкладывание узора из кубиков

Цель: выявление развития регулятивных действий при выполнении задания выкладывания узора по образцу.

Оцениваемые УУД: умение принимать и сохранять задачу воспроизведения образца, планировать свое действие в соответствии с особенностями образца, осуществлять контроль по результату и по процессу, оценивать правильность выполнения действия и вносить необходимые коррективы в исполнение; познавательные действия – умение осуществлять пространственный анализ и синтез.

Возраст: ступень дошкольного образования (6.5 – 7 лет).

Форма: индивидуальная работа

Задание: ребенку предлагается выложить фигуру по образцу с использованием 16 квадратов, каждая сторона которого может быть раскрашена в красный, белый и красно-белый (по диагонали квадрата) цвета, состоящую из 4 и 9 конструктивных элементов. Конструктивный элемент не совпадает с перцептивным элементом.

Критерии оценивания и уровни развития регулятивных действий:

Функциональный анализ направлен на оценивание ориентировочной, контрольной и исполнительной части действия (П.Я.Гальперин, 2002):

Ориентировочная часть:

наличие ориентировки (анализирует ли ребенок образец, получаемый продукт, соотносит ли с образцом):

1 – отсутствует ориентация на образец; 2- соотношение носит неорганизованный эпизодический характер, нет систематического соотношения; 3 -началу выполнения действия предшествует тщательный анализ и соотношение осуществляется на протяжении выполнения задания.

характер ориентировки: 1 –развернутая с опорой на предмет; 2 – в отдельных частях развернута, в отдельных – свернута; 3 – свернутая ориентировка;

1- хаотическая, 2 – ребенку не всегда удается организовать ориентировку; 3 – организованная;

размер шага ориентировки: 1 - мелкий – 2 - пооперационный – 3 - блоками;

предвосхищение:

промежуточного результата: 1 – предвосхищения нет, 2 – в отдельных операциях, 3 – предвосхищение есть;

конечного результата: 1–нет, 2–возникает к концу действия, 3 - есть;

характер сотрудничества (со-регуляция действия в сотрудничестве со взрослым или самостоятельная ориентировка и планирование действия):

1 – сотрудничества нет, 2 – со-регуляция со взрослым, 3 – самостоятельная ориентировка и планирование.

Исполнительная часть:

степень произвольности: 1- хаотичные пробы и ошибки без учета и анализа результата и соотношения с условиями выполнения действия, 2 – опора на план и средства, но не всегда адекватная, есть импульсивные реакции; 3 - произвольное выполнение действие в соответствии с планом.

Контрольная часть:

степень произвольности контроля: 1 – хаотичный, 2 – эпизодический, 3 - в соответствии с планом контроля;

наличие средств контроля и характер их использования: 1 – средств контроля нет, 2 – средства есть, но не эффективны, 3 – средства есть, применяются адекватно;

характер контроля: 1 – нет, 2 – развернутый, 3 – свернутый; 1- отсутствует, 2 – констатирующий, 3 – предвосхищающий.

Структурный анализ основан на следующих критериях:

Принятие задачи (адекватность принятие задачи как цели, данной в определенных условиях, сохранение задачи и отношение к ней): 1 – задача не принята, принята неадекватно; не сохранена; 2 – задача принята, сохранена, нет адекватной мотивации (интереса к заданию, желания выполнить), после безуспешных попыток ребенок теряет к ней интерес; 3 – задача принята, сохранена, вызывает интерес, мотивационно обеспечена.

план выполнения, регламентирующий пооперациональное выполнение действия в соотнесении с определенными условиями: 1 – нет планирования, 2 – план есть, но не совсем адекватен или не адекватно используется, 3 – план есть, адекватно используется:

контроль и коррекция: 1 – нет контроля и коррекции, контроль только по результату и ошибочен, 2 – есть адекватный контроль по результату, эпизодический предвосхищающий, коррекция запаздывающая, не всегда адекватная; 3 – адекватный контроль по результату, эпизодический по способу, коррекция иногда запаздывающая, но адекватная.

оценка (констатация достижения поставленной цели или меры приближения к ней и причин неудачи, отношение успеху и неудаче): 1 – оценка либо отсутствует, либо ошибочна; 2- оценивается только достижение /недостижение результата; причины не всегда называются, часто - неадекватно называются; 3 – адекватная оценка результата, эпизодически – меры приближения к цели, называются причины, но не всегда адекватно.

отношение к успеху и неудаче: 1 – парадоксальная реакция, либо реакция отсутствует; 2- адекватная на успех, неадекватная – на неудачу; 3 – адекватная на успех и неудачу.

Другим важным критерием сформированности регулятивной структуры деятельности и уровня ее произвольности является **вид помощи**, необходимый учащемуся для успешного выполнения действия.

Проба на внимание (поиск различий в изображениях)

Цель: выявление умения находить различия в объектах.

Оцениваемые УУД: регулятивное действие контроля; познавательное действие сравнения с установлением сходства и различий.

Возраст: предшкольная ступень (6.5 – 7 лет).

Форма и ситуация оценивания: индивидуальная работа с ребенком.

Предъявляются две сходные картинки, имеющие 5 различий. Ребенка просят найти и показать (назвать) различия между картинками.

Критерии оценивания:

Подсчитывается общее суммарное количество ошибок в заданиях. Ошибки – не замеченные в предъявляемом материале различия.

Умственное действие контроля, направленное на выявление различий в двух подобных изображениях имеет следующий операциональный состав:

- ознакомление с общей структурой анализа объекта;
- определение направления движения по объекту;
- вычленение «единиц» анализа по направлению от самых крупных до «неделимых»;
- поочередное сравнение «единиц» объекта на подобных изображениях в обратном порядке – от «неделимых» до самых крупных.

Уровни сформированности контроля (внимания):

1 – ребенок не принимает задание, 2 – ребенок находит 1 – 3 различия; 3 – ребенок находит все различия.

Проба на внимание

(П. Я. Гальперин и С. Л. Кабыльницкая)

Цель: выявление уровня сформированности внимания и самоконтроля.

Оцениваемые УУД: регулятивное действие контроля;

Возраст: ступень начального образования (10.5 – 11 лет).

Форма и ситуация оценивания: фронтальный письменный опрос.

Внимание как идеальная, сокращенная автоматизированная форма контроля (П.Я.Гальперин). В исследованиях П.Я.Гальперина и С.Л.Кабыльницкой было показано, что сензитивным периодом для формирования внимания является 3 класс, поскольку дети уже владеют навыками учебной работы, а ошибки по невниманию еще не приобрели обобщенного характера.

Инструкция: «Прочитай этот текст. Проверь его. Если найдешь в нем ошибки (в том числе и смысловые), исправь их карандашом или ручкой».

Исследователь фиксирует время работы с текстом, особенности поведения ребенка (уверенно ли работает, сколько раз проверяет текст, читает про себя или вслух и прочее).

Для нахождения и исправления ошибок не требуется знания правил, но необходимы внимательность и самоконтроль. Текст содержит 10 ошибок.

Текст 1

Стары лебеди склонили перед ним гордые шеи. Взрослые и дти толпились на берегу. Внизу над ними расстилалась ледяная пустыня. В отфет я кивал ему рукой. Солнце дохотило до верхушек деревьев и тряталось за ними. Сорняки живучи и плодовицы. Я уже заснул, когда кто-то окликнул меня. На столе лежала карта на шего города. Самолет сюда, чтобы помочь людям. Скоро удалось мне на машине.

Текст 2

На Крайним Юге не росли овощи, а теперь растут. В огороде выросли много моркови. Под Москвой не разводили, а теперь разводят. Бешал Ваня по полю, да вдруг остановился. Грчи вют гнёзда на деревьях. На повогодней ёлке висело много икрушек. Грачи для птенцов червей на поляне. Охотник вечером с охоты. В тегради Раи хорошие отметки. Нашкольной площадке играли дети. Мальчик мчался на лошади В траве стречет кузнечик. Зимой цвела в саду яблоня.

Критерии оценивания:

Подсчитывается количество пропущенных ошибок. Исследователь должен обратить внимание на качество пропущенных ошибок: пропуск слов в предложении, букв в слове, подмена букв, слитное написание слова с предлогом, смысловых ошибок или др.

Уровни сформированности внимания:

- 0—2 — высший уровень внимания,
- 3—4 — средний уровень внимания,
- более 5 — низкий уровень внимания.

3.Познавательные действия

Построение числового эквивалента или взаимно-однозначного соответствия. (Ж.Пиаже, А.Шеминьска, 1952).

Цель: выявление сформированности логических действий установления взаимно-однозначного соответствия и сохранения дискретного множества.

Оцениваемые УУД: логические универсальные действия.

Возраст: ступень предшкольного образования (6.5 – 7 лет.

Форма и ситуация оценивания: индивидуальная работа с ребенком.

Материалы: 12 красных и 12 синих фишек (или 12 яиц и 12 подставочек для яиц)

Методика проведения: 7 красных фишек (или подставочек для яиц) выстраивают в один ряд (на расстоянии 2 сантиметров друг от друга).

Пункт 1.

Испытуемого просят положить столько же (такое же количество, ровно столько) синих фишек (или яиц), сколько красных (или подставочек для яиц)- не больше и не меньше. Ребенку позволяют свободно манипулировать с фишками, пока он не объявит, что окончил работу. Затем психолог спрашивает: «Что у тебя получилось? Здесь столько же синих фишек, сколько красных? Как ты это узнал? Ты мог бы это объяснить еще кому-нибудь? Почему ты думаешь, что фишек поровну?» К следующему пункту приступают после того, как ребенок установит правильное взаимно-однозначное соответствие элементов в двух рядах. Если это ребенку не удастся, психолог сам устанавливает фишки во взаимно-однозначном соответствии и спрашивает у испытуемого, поровну ли фишек в рядах. Можно в качестве исходного момента задачи использовать и неравное количество элементов, если на этом настаивает ребенок.

Пункт 2.

Испытуемого просят сдвинуть красные фишки (или подставки для яиц) друг с другом так, чтобы между ними не было промежутков (если необходимо, психолог сам это делает), затем ребенка спрашивают: «А теперь поровну красных и синих фишек (подставочек для яиц)? Как ты это узнал? Ты мог бы это объяснить?». Если испытуемый говорит, что теперь не поровну, его спрашивают: «Что надо делать, чтобы снова стало поровну?» Если испытуемый не отвечает, психолог задает такой вопрос: «Нужно ли нам добавлять сюда несколько фишек (указывает на ряд, где, по мнению испытуемого, фишек меньше)?» Или задается такой вопрос: «Может быть, мы должны убрать несколько фишек отсюда (указывая на ряд, где, по мнению ребенка, их больше)?»

Для того, чтобы оценить уверенность ответов ребенка, психолог предлагает контраргумент в виде вымышленного диалога: «А знаешь, один мальчик мне сказал... (далее повторяются слова испытуемого), а другой не согласился с ним и сказал...». Если ребенок не меняет своего ответа, психолог может пойти еще дальше: «Этот мальчик сказал, что фишек поровну, потому что их не прибавляли и не убавляли. Но другой мальчик сказал мне, что здесь их больше, потому что этот ряд длиннее... А ты как думаешь? Кто из них прав?». Если испытуемый меняет свои первоначальные ответы, несколько подпунктов задачи повторяются. (В этой и других задачах на сохранение количества используются одни и те же контраргументы, поэтому мы их специально не описываем).

Критерии оценивания:

1. умение устанавливать взаимно-однозначное соответствие
2. сохранение дискретного множества.

Уровни сформированности логических действий:

1. Отсутствует умение устанавливать взаимно-однозначное соответствие. Отсутствует сохранение (после изменения пространственного расположения фишек ребенок отказывается признать равенство множеств фишек различных цветов).
2. Сформирована операция установления взаимно-однозначного соответствия. Нет сохранения дискретного множества.
3. Сформирована операция установления взаимно-однозначного соответствия. Есть сохранение дискретного множества, основанное на принципе простой обратимости, компенсации или признании того, что мы «ничего не прибавляли и не убавляли».

Проба на определение количества слов в предложении

(С.Н.Карпова)

Цель: выявление умения ребенка различать предметную и речевую действительность.

Оцениваемые УУД: знаково-символические познавательные действия, умение дифференцировать план знаков и символов и предметный план.

Возраст: ступень дошкольного образования (6.5 – 7 лет)

Форма и ситуация оценивания: индивидуальная беседа с ребенком.

Ребенку зачитывают предложение и просят назвать, сколько слов в предложении и назвать их.

1. Скажи, сколько слов в предложении ?
2. Назови первое слово, второе ...

Предлагаются предложения:

Маша и Юра пошли в лес.

Таня и Петя играют в мяч.

Критерии оценивания:

1. Ориентация на речевую действительность

Уровни развития знаково-символических действий:

- 1- Ориентация на предметную действительность, нет осознания особого существования речевой действительности как знаково-символической. Дети дают неправильный ответ, ориентируются на предметную действительность, выделяют слова, перечисляя существительные-предметы.
- 2- Неустойчивая ориентация на речевую действительность. Дети дают частично верный ответ, правильно называют слова, но без предлогов и союзов.
- 3- Ориентация на речевую действительность как самостоятельную, дифференциация знаково-символического и предметного планов. Дети дают частично верный

(называют все слова, пропустив или предлог или союз) или полностью правильный ответ.

Методика «Кодирование»

(11 субтест теста Векслера в версии А.Ю.Панасюка, 1976)

Цель: выявление умения ребенка осуществлять кодирование с помощью символов.

Оцениваемые УУД: знаково-символические действия – кодирование (замещение); регулятивное действие контроля.

Возраст: дошкольная ступень (6.5 -7 лет).

Форма: индивидуальная или групповая работа с детьми.

Ситуация оценивания: ребенку предлагают в течение 2 минут осуществить кодирование, поставив в соответствие определенному изображению условный символ. Задание предполагает тренировочный этап (введение инструкции и совместную пробу с психологом). Далее предлагается продолжить выполнение задания, не допуская ошибок, как можно быстрее.

Критерии оценивания:

1. количество допущенных при кодировании ошибок;
2. число дополненных знаками объектов.

Уровни сформированности действия замещения:

1. Ребенок не понимает или плохо понимает инструкции. Выполняет задание правильно на тренировочном этапе и фактически сразу же прекращает или делает много ошибок на этапе самостоятельного выполнения. Операция кодирования не сформирована.
2. Ребенок адекватно выполняет задание кодирования, но допускает достаточно много ошибок (до 25% от выполненного объема), либо работает крайне медленно.
3. Сформированность действия кодирования (замещения). Ребенок быстро понимает инструкцию, действует адекватно. Количество ошибок незначительно.

Диагностика особенностей развития поискового планирования (методика А.З.Зака)

Цель: выявление сформированности действия поискового планирования как умения разрабатывать программу выполнения действий для достижения поставленной цели.

Оцениваемые УУД: регулятивные действия планирования и контроля, логические действия анализа, синтеза, установления аналогий.

Возраст: ступень начального обучения (9-11 лет).

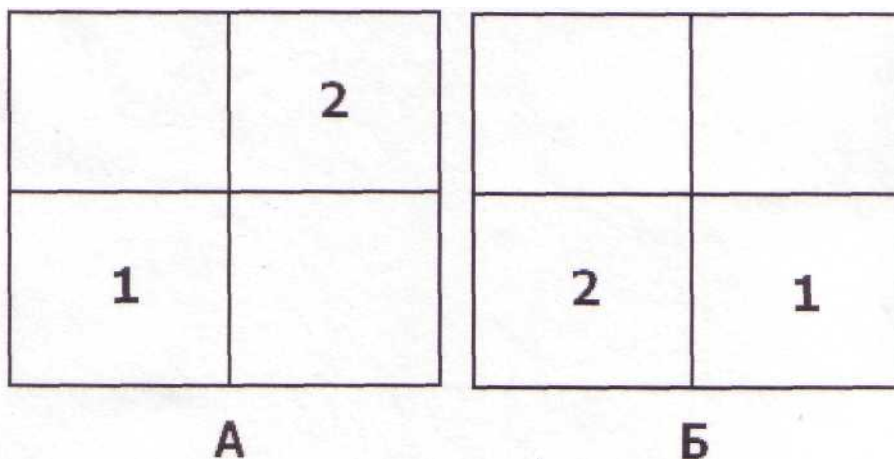
Форма и ситуация оценивания: групповая и индивидуальная форма.

Далеко не всегда имеет место разработка программы действий. В этом случае каждое действие планируется и сразу же выполняется. Поэтому последующие действия планируются только после выполнения предыдущих. Такая форма планирования квалифицируется как последовательно-частичное планирование. В других случаях разрабатываются и сопоставляются разные варианты всей последовательности требуемых действий. При этом предыдущие действия выполняются лишь после того, как будут намечены все последующие действия. Такая форма планирования квалифицируется как предварительно-целостное планирование.

Для диагностики поискового планирования можно использовать тип задач, в которых для достижения результата требуется выполнить ряд действий. В этом случае можно будет различить уровни развития планирования у детей в зависимости от того, какое количество действий (до выполнения) способен наметить ребенок.

К такому типу относятся задачи «слон—ладья». Смысл их заключается в том, чтобы некоторое расположение объектов преобразовать в другое за определенное количество действий по определенным правилам.

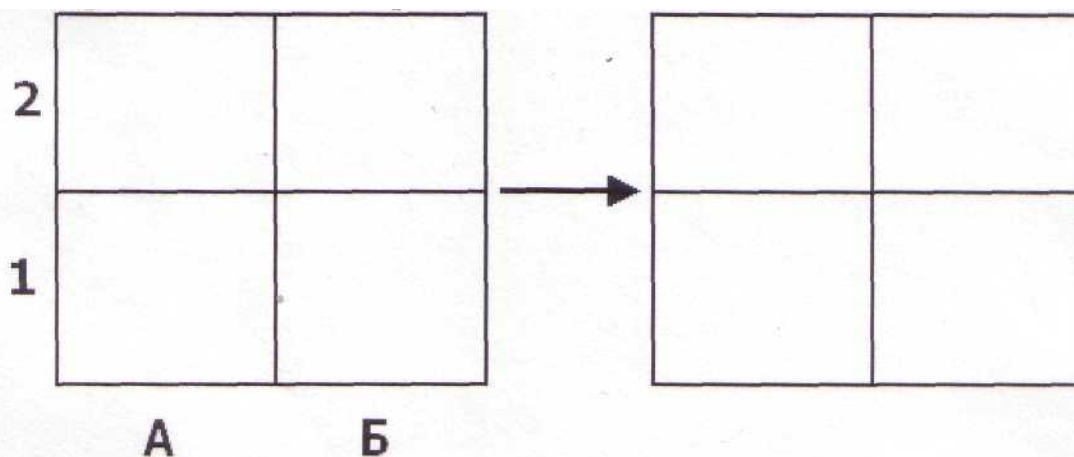
Например, расположение цифр в квадрате «А» нужно преобразовать в расположение тех же цифр, указанное в квадрате «Б» за два действия по следующему правилу: любая цифра за одно действие может переместиться прямо или наискось только в соседнюю свободную клетку:



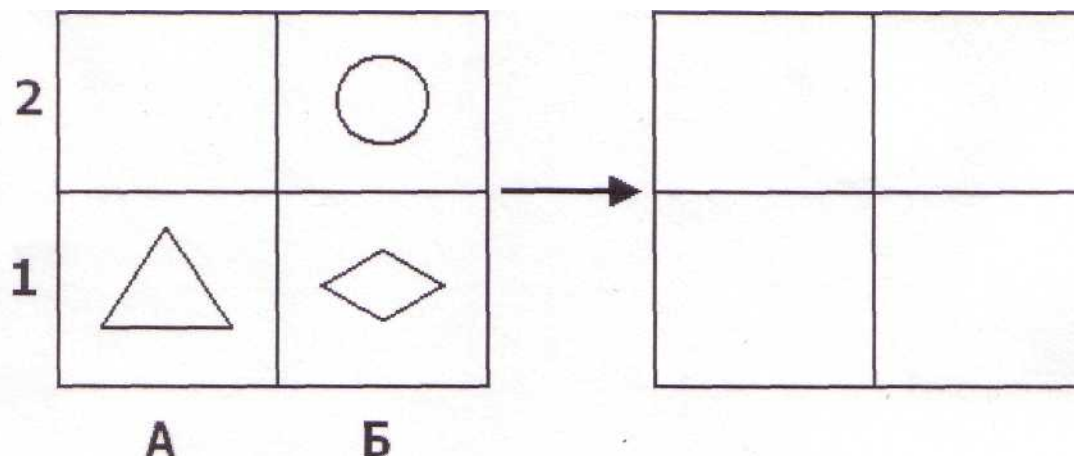
В данной задаче первое действие состоит в перемещении по прямой (ходом шахматной фигуры «ладья») цифры «1», а второе действие связано с перемещением в соседнюю свободную клетку наискось (ходом шахматной фигуры «слон») цифры «2». Усложнение условий планирования при решении таких задач связано как с увеличением числа требуемых операций, так и с возрастанием числа клеток и числа перемещающихся объектов.

Групповое диагностическое исследование для определения различий в планировании у младших школьников строится следующим образом.

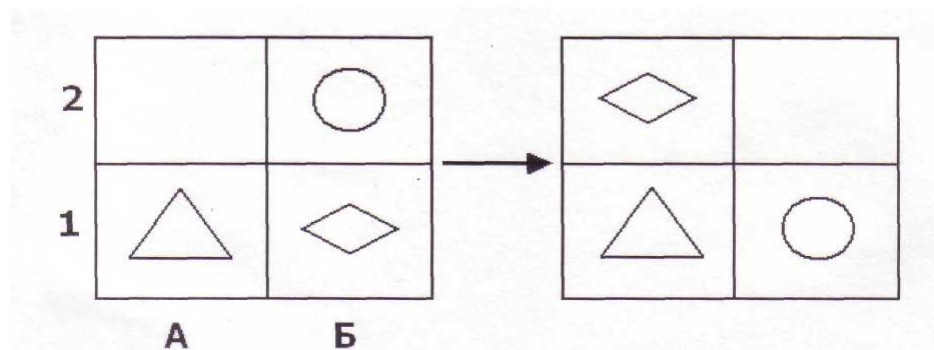
1. Психолог, проводящий диагностическое занятие, приходит в класс с комплектом бланков и с чистыми листами бумаги для записи решения задач: на этих листах каждый ребенок пишет свою фамилию и ставит дату проведения занятия.
2. Пока дети подписывают чистые листы, психолог чертит на классной доске два четырехклеточных квадрата:



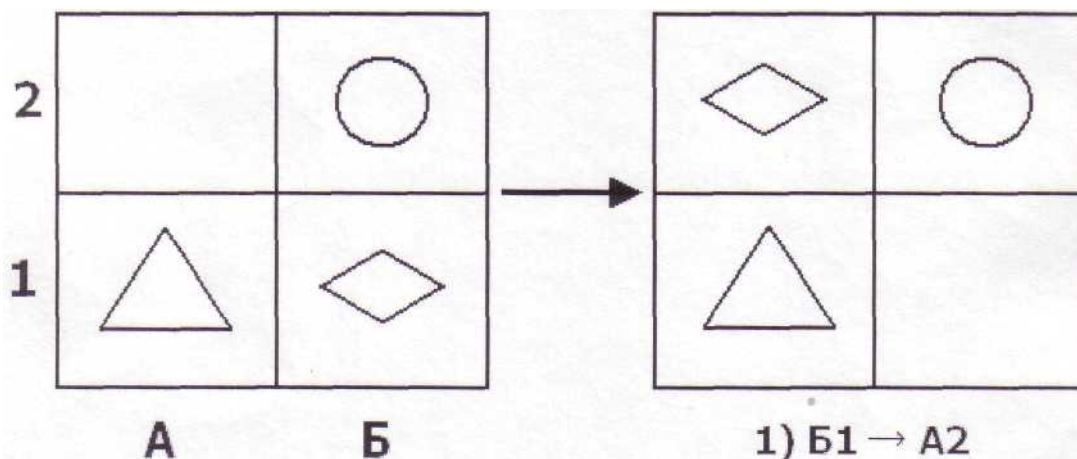
3. Детям говорится: «Сегодня мы будем решать интересные задачи. Посмотрите на эти два квадрата. Каждая клетка в квадрате имеет свое название, которое состоит из буквы и цифры. Эта клетка (следует указать нижнюю левую клетку) называется А1, а эта клетка (указывается правая нижняя) называется Б1, а эти две клетки (верхние две клетки квадрата) называются А2 и Б2».
4. «Теперь решим такую интересную задачу. Сначала три фигурки — круг, треугольник и ромб — были в таких клетках», — психолог рисует указанные фигурки:



«А потом фигурки поменяли свои места и оказались в других клетках», — психолог рисует фигурки в правом квадрате:



«Нам нужно угадать, узнать, какие два действия, два перемещения сделали фигурки, чтобы попасть в другие клетки. Чтобы решить эту задачу, нужно знать правило: **любая фигурка может перемещаться только в свободную соседнюю клетку прямо или наискось**. Кто скажет, какое было первое перемещение, какая фигурка первая передвинулась в свободную клетку?... Правильно, первое действие сделал ромб: из клетки Б1 он передвинулся наискось в клетку А2. Запишем это действие, используя названия клеток:



А какое будет второе действие?... Правильно, второе действие выполнил круг. Он передвинулся из клетки Б2 прямо в клетку Б1. Запишем второе действие рядом с первым:

1)Б1 →_вА2;2)Б2-*Б1.

5. Вот так решаются задачи на перемещение фигурок из одних клеток в другие.

Сейчас я раздам бланки с условиями задач, которые вы будете сегодня решать», — психолог раздает бланки, в каждом из которых даны 12 задач.

6. «Давайте посмотрим на лист с задачами. На самом верху есть задачи №1 и №2. В них нужно отгадать, найти два действия. Затем идут задачи №3 и №4

— в них нужно найти 3 действия. Далее в задачах №5 и №6 нужно найти 4 действия, в задачах №7 и №8 нужно найти 5 действий, в задачах №9 и №10 — 6 действий, в задачах №11 и №12 — 7 действий.

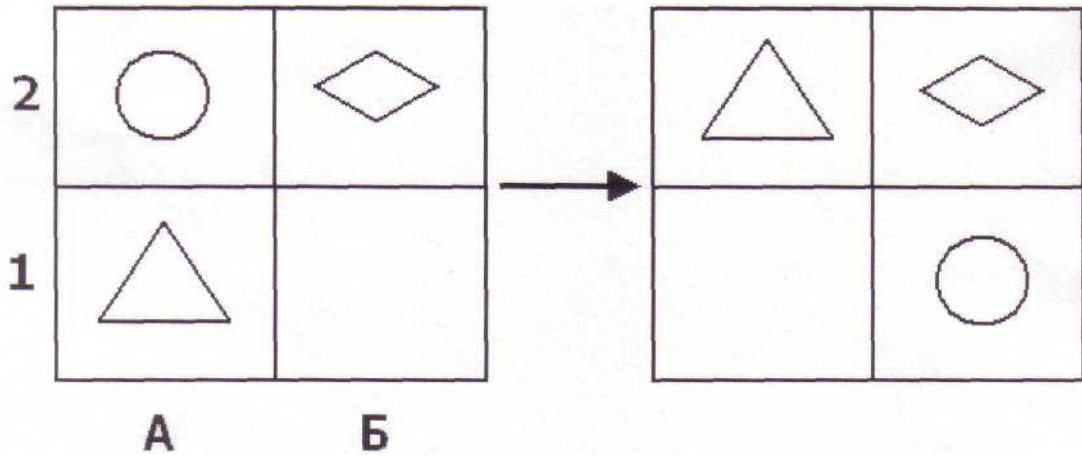
7. Теперь попробуйте сами решить задачу №1 в два действия. Помните наше правило: **фигурки перемещаются прямо и наискось в свободную клетку**.

Подумайте, как перемещались фигурки: какая фигурка передвинулась первой, какая передвинулась второй. Потом запишите эти два действия также, как мы это делали на доске: сначала номер задачи, потом первое действие и второе».

8. Дети решают задачу №1, психолог проходит по рядам и контролирует

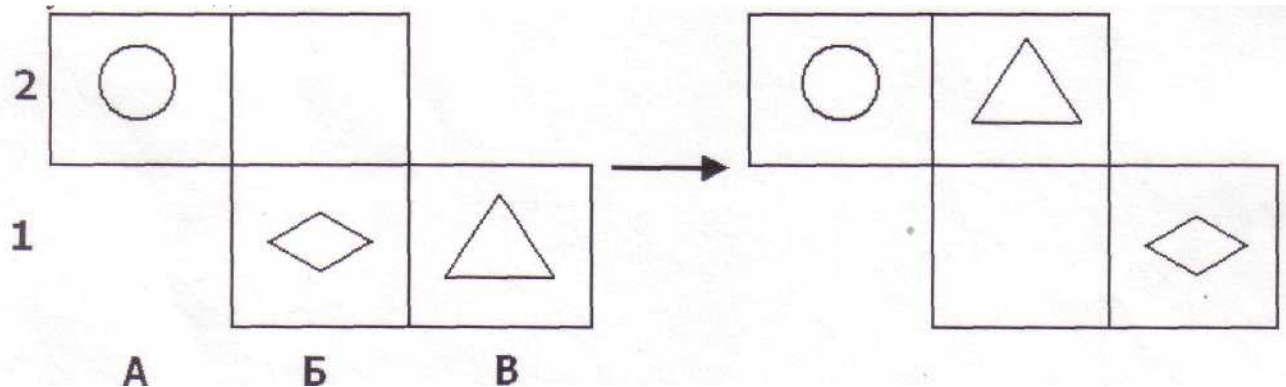
правильность записи решения.

9. «Давайте проверим теперь решение задачи №1», — психолог на доске рисует условие задачи № 1:



Кто скажет решение?... Верно, первое действие сделал круг, второе — треугольник: №1. 1) $A2 \rightarrow B1$; 2) $A1 \rightarrow A2$.

10. Теперь решайте задачу №2, — в ней тоже нужно найти 2 действия». Дети решают задачу, психолог контролирует работу детей.
11. «Давайте проверим решение задачи №2», — психолог рисует на доске условие задачи:



12. «Кто скажет решение этой задачи? Верно, первое действие: треугольник переместился из клетки Б1 в В1. Запишем эти два действия:

№2. 1) $B1 \rightarrow B2$; 2) $B1 \rightarrow B1$.

13. Вот так решаются и записываются действия в наших задачах. Теперь сами и уже без проверки решайте все задачи подряд: №№3, 4 и т.д., кто сколько успеет. Только помните правило: **фигурки перемещаются прямо и наискось в соседнюю свободную клетку. На бланке с задачами ничего писать нельзя: ни точки, ни линии. Нужно просто смотреть на условия задач и думать, какие перемещения сделали**

фигурки из одних клеток в другие». Последнее требование, — не касаться бланка ручкой или карандашом, — принципиально важно для диагностики планирования, поскольку проверяется развитие способности действовать «в уме», в мысленном плане, в представлении, т.е. без фиксации промежуточных результатов на бумаге, например, в виде точки на клетке с той или иной фигуркой или проведения линий, указывающих на возможные перемещения фигурок.

14. На инструктирование детей отводится (в зависимости от возраста) 10-15 минут, а на самостоятельное решение задач №№ 3 - 12 должно быть потрачено ровно 20 минут. По истечении этого времени бланки и листы с ответами (кто сколько успел решить) собираются.

Критерии и уровни оценки планирования:

1. протяженность последовательности действий (количество действий), спланированная ребенком.

Обработка результатов

Результаты решения задач, находящиеся на листах бумаги с фамилиями детей, можно обрабатывать, сверяясь с ключом, где представлены правильные действия к каждой задаче.

Диагностическое задание включает задачи двух видов. К первому относятся задачи, решение которых может быть достигнуто с помощью частичного планирования, — это задачи №№ 1 и 2, — поскольку выбор первого действия однозначен, и его наметка и выполнение не связаны с наметкой и выполнением второго действия.

Ко второму виду относятся задачи, решение которых предполагает осуществление целостного планирования, это задачи № 3 - 12, поскольку выбор первого действия неоднозначен. Последнее означает, что правильный выбор первого действия влияет на возможность решить задачу за требуемое число действий, и поэтому наметку первого действия следует проводить одновременно с наметкой всех остальных действий.

Уровни планирования:

1 - успешное решение задач № 3 и №4

2 – успешное решение задач №5 и №6

3 – успешное решение задач №6 и №7

4 – успешное решение задач №9 и № 10

5 – успешное решение задач № 11 и № 12

В целом, таким образом, проведение группового диагностического занятия с детьми 7 - 10 лет позволяет выделить тех, кто обладает либо только частным планированием (при решении лишь двух первых задач), либо разными уровнями развития целостного планирования, — при успешном решении, соответственно, задач №№ 1 - 4; 1 - 6; 1 - 8; 1 - 10; 1 - 12.

Сформированность универсального действия

общего приема решения задач

(по А.Р.Лурия, Л.С.Цветковой)

Цель: выявление сформированности общего приема решения задач.

Оцениваемые УУД: универсальное познавательное действие общего приема решения задач; логические действия.

Возраст: ступень начальной школы.

Известно, что процесс решения текстовых арифметических задач имеет сложное психологическое строение. Он начинается с анализа условия, в котором дана сформулированная в задаче цель, затем выделяются существенные связи, указанные в условии, и создается схема решения; после этого отыскиваются операции, необходимые для осуществления найденной схемы, и, наконец, полученный результат сличается с исходным условием задачи. Достижение нужного эффекта возможно лишь при постоянном контроле за выполняемыми операциями.

Трудности в решении задач учащимися в большинстве случаев связаны с недостаточно тщательным и планомерным анализом условий, с бесконтрольным построением неадекватных гипотез, с неоправданным применением стереотипных способов решения, которые нередко подменяют полноценный поиск нужной программы. Причиной ошибок нередко оказывается и недостаточное внимание к сличению хода решения с исходными условиями задачи и лишь иногда — затруднения в вычислениях.

Решение задачи является наиболее четко и полно выраженным интеллектуальной деятельностью. Внимательный анализ процесса решения задачи в различных условиях дает возможность описать структуру изменений этого процесса и выделить различные факторы, определяющие становление полноценной интеллектуальной деятельности.

Таким образом, анализ решения относительно элементарных арифметических задач является адекватным методом, позволяющим получить достаточно четкую информацию о структуре и особенностях интеллектуальной деятельности обучающихся и ее изменениях в ходе обучения.

А.Р.Лурия и Л.С.Цветкова предложили известный набор задач с постепенно усложняющейся структурой, который дает возможность последовательного изучения интеллектуальных процессов обучающихся.

1. Наиболее элементарную группу составляют простые задачи, в которых условие однозначно определяет алгоритм решения, типа $a + b = x$ или $a - b = x$:

1.1. У Маши 5 яблок, а у Пети 4 яблока. Сколько яблок у них обоих?

- 1.2. Коля собрал 9 грибов, а Маша — на 4 гриба меньше, чем Коля. Сколько грибов собрала Маша?
- 1.3. В мастерскую привезли 47 сосновых и липовых досок. Липовых было 5 досок. Сколько привезли в мастерскую сосновых досок?
2. Простые инвертированные задачи типа $a - x = a$ или $x - a = b$, существенно отличающиеся от задач первой группы своей психологической структурой:
- 2.1. У мальчика было 12 яблок; часть из них он отдал. У него осталось 8 яблок. Сколько яблок он отдал?
- 2.2. На дереве сидели птички. 3 птички улетели; осталось 5 птичек. Сколько птичек сидело на дереве?
3. Составные задачи, в которых само условие не определяет возможный ход решения, типа $a + (a + b) = x$ или $a + (a - b) = x$:
- 3.1. У Маши 5 яблок, а у Кати на 2 яблока больше (меньше). Сколько яблок у них обоих?
- 3.2. У Пети 3 яблока, а у Васи — в 2 раза больше. Сколько яблок у них обоих?
4. Сложные составные задачи, алгоритм решения которых распадается на значительное число последовательных операций, каждая из которых вытекает из предыдущей, типа $a + (a + b) + [(a + b) - c] = x$ или $x = a \times b$; $y = \frac{x}{n}$; $z = x - y$:
- 4.1. Сын собрал 15 грибов. Отец собрал на 25 грибов больше, чем сын. Мать собрала на 5 грибов меньше отца. Сколько всего грибов собрала вся семья?
- 4.2. У фермера было 20 га земли. С каждого гектара он снял по 3 тонны зерна. $\frac{1}{2}$ зерна он продал. Сколько зерна осталось у фермера?
5. Сложные задачи с инвертированным ходом действий, одна из основных частей которых остается неизвестной и должна быть получена путем специальной серии операций и которые включают в свой состав звено с инвертированным ходом действий, типа $a + b = x$; $x - m = y$; $y - b = z$:
- 5.1. Сыну 5 лет. Через 15 лет отец будет в 3 раза старше сына. Сколько лет отцу сейчас?
6. Задачи на сличение двух уравнений и выделение специальной вспомогательной операции, являющейся исходной для правильного решения задачи, типа $x + y = a$; $nx + y = b$ или $x + y + z = a$; $x + y - b$; $y + z - b$:
- 6.1.1. Одна ручка и один букварь стоят 37 рублей. Две ручки и один букварь стоят 49 рублей. Сколько стоит отдельно одна ручка и один букварь?

- 6.1.2. Три мальчика поймали 11 кг рыбы. Улов первого и второго был 7 кг; улов второго и третьего — 6 кг. Сколько рыбы поймал каждый из мальчиков?
7. Конфликтные задачи, в которых алгоритм решения вступает в конфликт с каким-либо хорошо упроченным стереотипом решающего, и правильное решение которых возможно при условии преодоления этого стереотипа:
- 7.1.1. Отцу 49 лет. Он старше сына на 20 лет. Сколько лет им обоим?
- 7.1.2. Рабочий получал в получку 1200 рублей и отдавал жене 700 рублей. В сегодняшнюю получку он отдал жене на 100 рублей больше, чем всегда. Сколько денег у него осталось?
- 7.1.3. Длина карандаша 15 см; Тень длиннее карандаша на 45 см. Во сколько раз тень длиннее карандаша?
8. Типовые задачи, решение которых невозможно без применения какого-либо специального приема, носящего чисто вспомогательный характер. Это задачи на прямое (обратное) приведение к единице, на разность, на части, на пропорциональное деление:
- 8.1.1. 5 фломастеров стоят 30 рублей. Купили 8 таких фломастеров. Сколько денег заплатили?
- 8.1.2. Купили кисточек на 40 рублей. Сколько кисточек купили, если известно, что 3 таких кисточки стоят 24 рубля?
- 8.1.3. На двух полках было 18 книг. На одной из них было на 2 книги больше. Сколько книг было на каждой полке?
- 8.1.4. Пузырёк с пробкой стоят 11 копеек. Пузырёк на 10 копеек дороже пробки. Сколько стоит пузырёк и сколько стоит пробка?
- 8.1.5. В двух карманах лежало 27 копеек. В левом кармане было в 8 раз больше денег, чем в другом. Сколько денег было в каждом кармане?
- 8.1.6. Трое подростков получили за посадку деревьев 2500 рублей. Первый посадил 75 деревьев, второй — на 45 больше первого, а третий — на 65 меньше второго. Сколько денег получил каждый?
9. Усложненные типовые задачи типа $[(x - a) + (x - b) + m = x]$; $[nx + ky = b; x - y = c]$:
- 9.1.1. Двое мальчиков хотели купить книгу. Одному не хватало для ее покупки 7 рублей, другому не хватало 5 рублей. Они сложили свои деньги, но им все равно не хватило 3 рублей. Сколько стоит книга?
- 9.1.2. По двору бегали куры и кролики. Сколько было кур, если известно, что кроликов было на 6 больше, а у всех вместе было 66 лап?

Все задачи (в зависимости от степени обучения испытуемых) предлагаются для устного решения арифметическим (не алгебраическим) способом. Допускаются записи плана (хода) решения, вычислений, графический анализ условия. Учащийся должен рассказать, как он решал задачу, доказать, что полученный ответ правилен.

Существенное место в исследовании особенностей развития интеллектуальной деятельности имеет анализ того, как испытуемый приступает к решению задачи, и в каком виде строится у него ориентировочная основа деятельности. Необходимо обратить внимание на то, как учащийся составляет план или общую схему решения задачи, как составление предварительного плана относится к дальнейшему ходу ее решения. Кроме того, важным является анализ осознания проделанного пути и коррекции допущенных ошибок. Также достаточно важным является фиксация обучающей помощи при затруднениях уроков учащегося и анализ того, как он пользуется помощью, насколько продуктивно взаимодействует со взрослым.

**Методика «Нахождение схем к задачам»
(по Рябинкиной)**

Цель: методика позволяет определить умение ученика выделять тип задачи и способ ее решения.

Оцениваемые УУД: моделирование, познавательные логические и знаково-символические действия, регулятивное действие оценивания и планирования; сформированность учебно-познавательных мотивов (действие смыслообразования).

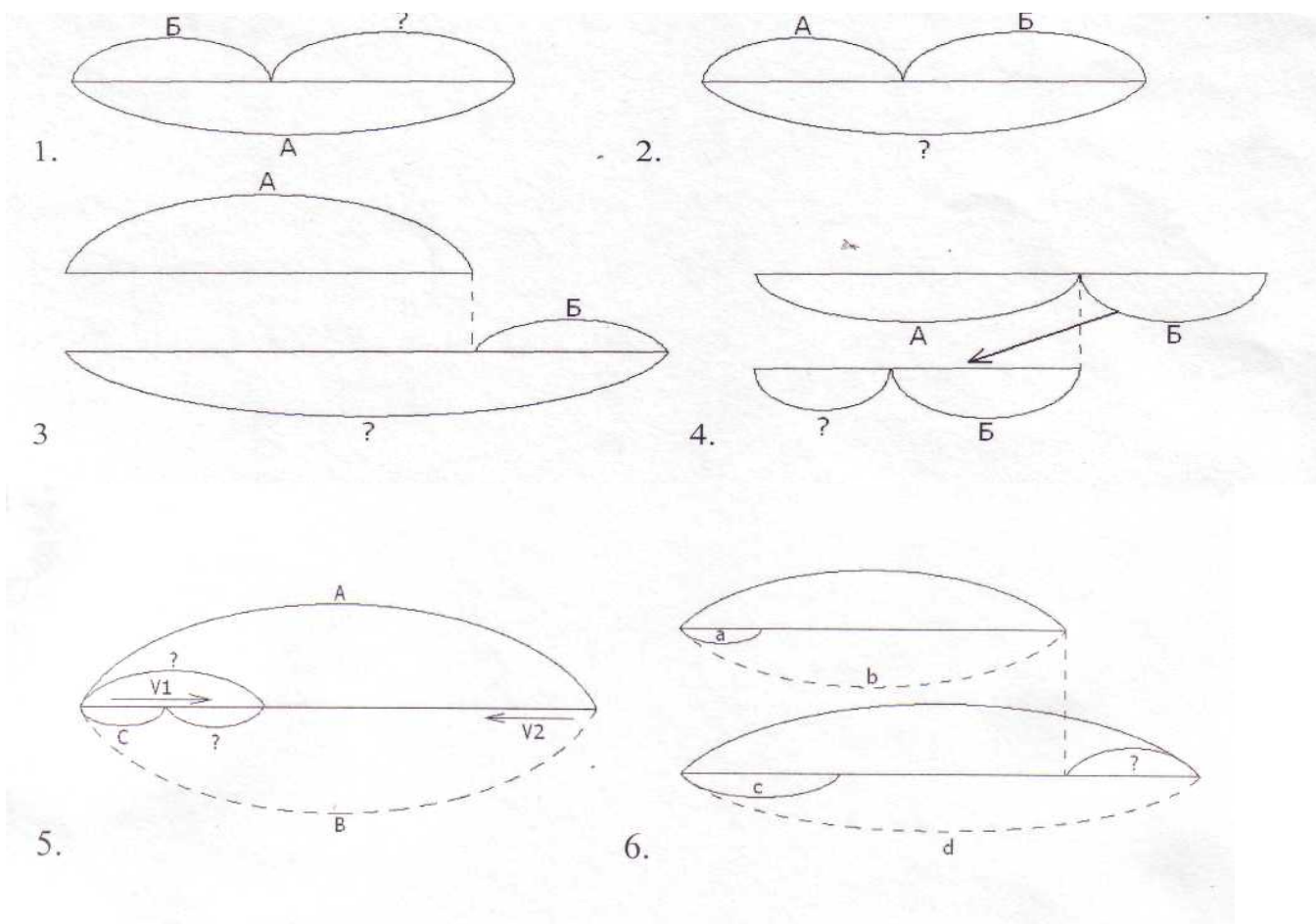
Возраст: ступень начального образования (7-9 лет).

Форма и ситуация оценивания: фронтальный опрос или индивидуальная работа с детьми.

Инструкция: «Найди правильную схему к каждой задаче. В схемах числа обозначены буквами». Предлагаются следующие задачи.

1. Миша сделал 6 флажков, а Коля на 3 флажка больше. Сколько флажков сделал Коля?
2. На одной полке 4 книги, а на другой на 7 книг больше. Сколько книг на двух полках?
3. На одной остановке из автобуса вышло 5 человек, а на другой вышли 4 человека. Сколько человек вышли из автобуса на двух остановках?
4. На велогонке стартовали 10 спортсменов. Во время соревнования со старта сошли 3 спортсмена. Сколько велосипедистов пришли к финишу?
5. В первом альбоме 12 марок, во втором — 8 марок. Сколько марок в двух альбомах?

6. Маша нашла 7 лисичек, а Таня — на 3 лисички больше. Сколько грибов нашла Таня?
7. У зайчика было 11 морковок. Он съел 5 морковок утром. Сколько морковок осталось у зайчика на обед?
8. На первой клумбе росло 5 тюльпанов, на второй — на 4 тюльпана больше, чем на первой. Сколько тюльпанов росло на двух клумбах?
9. У Лены 15 тетрадей. Она отдала 3 тетради брату, и у них стало тетрадей поровну. Сколько тетрадей было у брата?
10. В первом гараже было 8 машин. Когда из него во второй гараж переехали две машины, в гаражах стало машин поровну. Сколько машин было во втором гараже?



4. Коммуникативные действия

2.4.1. Коммуникативные действия, направленные на учет позиции собеседника (партнера) (интеллектуальный аспект общения)

«Левая и правая стороны» (Пиаже, 1997).

Оцениваемые УУД: действия, направленные на учет позиции собеседника (партнера)

Возраст: предшкольная ступень (6,5 – 7 лет)

Форма (ситуация оценивания): индивидуальное обследование ребенка

Метод оценивания: беседа

Описание задания: ребенку, сидящему перед ведущим обследование взрослым, задают вопросы, на которые он должен ответить как словесно, так и в форме действия.

Материал: два хорошо знакомых детям (чтобы не привлекать их внимание) предмета, например, монета и карандаш.

Инструкция:

1. «Покажи мне свою правую руку. Левую. Покажи мне правую ногу. Левую».
2. «Покажи мне мою левую руку. Правую. Покажи мне мою левую ногу. Правую. [Эти вопросы ставятся взрослым, сидящим или стоящим лицом к лицу с ребенком.]»

Вариант: два ребенка ставятся спиной друг к другу. «Не оборачиваясь, покажи левую руку одноклассника. Правую. Дотронься до его (ее) левой ноги. Правой.

3. «[На столе перед ребенком монета и карандаш: монета с левой стороны от карандаша по отношению к ребенку.] Карандаш слева или справа? А монета?»

4. «[Ребенок сидит напротив взрослого, у которого в правой руке монета, а в левой руке карандаш.] Ты видишь эту монету? Где она у меня, в левой или в правой руке? А карандаш?»

Критерии оценивания:

- понимание возможности различных позиций и точек зрения, ориентация на позицию других людей, отличную от собственной,
- соотнесение характеристик или признаков предметов с особенностями точки зрения наблюдателя, координация разных пространственных позиций.

Показатели уровня выполнения задания:

Низкий уровень: ребенок отвечает неправильно во всех четырех пробах.

Средний уровень: правильные ответы только в 1-й и 3-й пробах; ребенок правильно определяет стороны относительно своей позиции, но не учитывает позиции, отличной от своей.

Высокий уровень: на все вопросы во всех четырех пробах ребенок отвечает правильно, т.е. учитывает отличия позиции другого человека.

«Братья и сестры» (Пиаже, 1997).

Оцениваемые УУД: коммуникативные действия, направленные на учет позиции собеседника (партнера)

Возраст: дошкольная ступень (6,5 – 7 лет)

Форма (ситуация оценивания): индивидуальное обследование ребенка

Метод оценивания: беседа

Инструкция:

1. «В семье моих знакомых два брата — Саша и Володя. Сколько братьев у Саши? А у Володи?»
2. «У девочки Наташи есть две сестры — Оля и Маша. Сколько сестер у Оли? А у Маши?»
3. «Сколько сестер в этой семье?»

Критерии оценивания:

- понимание возможности различных позиций и точек зрения, ориентация на позицию других людей, отличную от собственной,
- координация разных точек зрения.

Показатели уровня выполнения задания:

Низкий уровень: ребенок занимает эгоцентрическую позицию: неправильные ответы во всех трех пробах.

Средний уровень: правильные ответы в 1-й или 1-й и 2-й пробах; ребенок правильно учитывает отношения принадлежности, может стать на точку зрения одного из персонажей, но не координирует разные точки зрения.

Высокий уровень: правильные ответы во всех трех пробах, ребенок учитывает позиции других людей и координирует их.

«Ваза с яблоками» (модифицированная проба Ж.Пиаже; Флейвелл, 1967).

Оцениваемые УУД: действия, направленные на учет позиции собеседника (партнера)

Возраст: ступень начальной школы (10,5 – 11 лет)

Форма (ситуация оценивания): групповая работа с детьми

Метод оценивания: анализ детских рисунков

Описание задания: детям раздаются бланки с текстом задания и рисунками.

Материал: бланк задания и четыре разноцветных карандаша (можно фломастера): красный, желтый, зеленый и розовый.

Инструкция (текст задания на бланке):

На занятии в кружке рисования за квадратным столом сидят четверо школьников – Настя, Люба, Денис и Егор. Они рисуют разноцветные яблоки, лежащие в вазе в центре стола (рис. 1.: ваза с красным, желтым, зеленым и розовым яблоком). Раскрась и подпиши рисунок каждого из четырех художников (рис. 2: четыре рамки с одинаковыми изображениями вазы с не закрашенными яблоками).

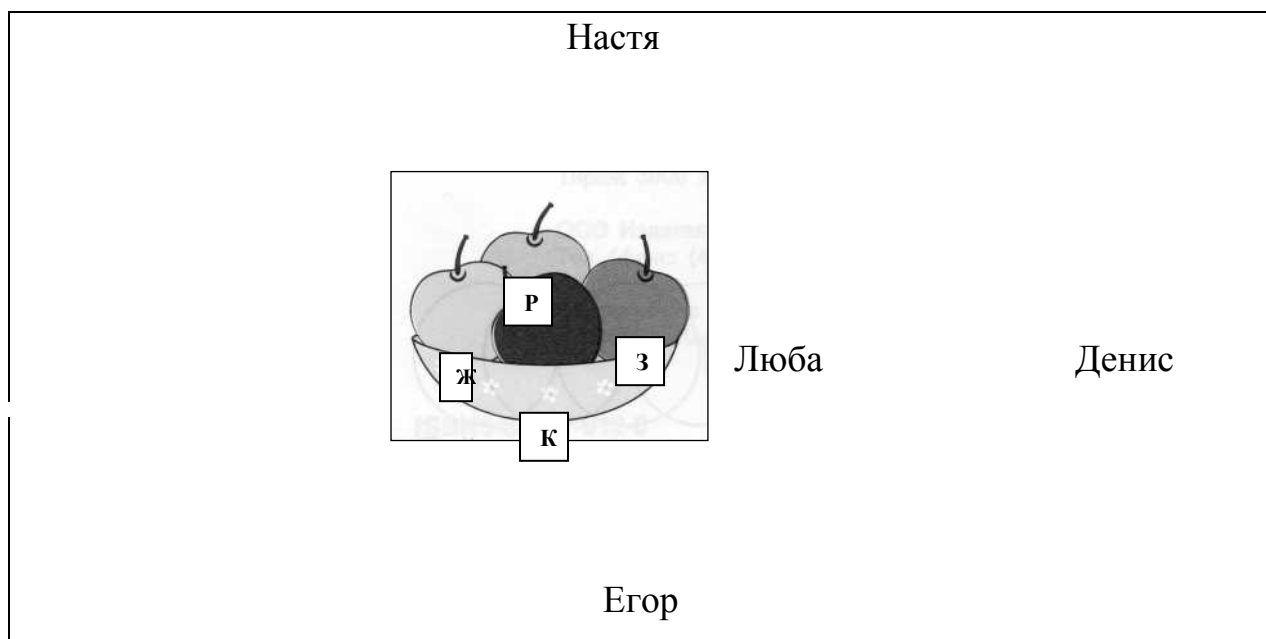


Рис. 1.

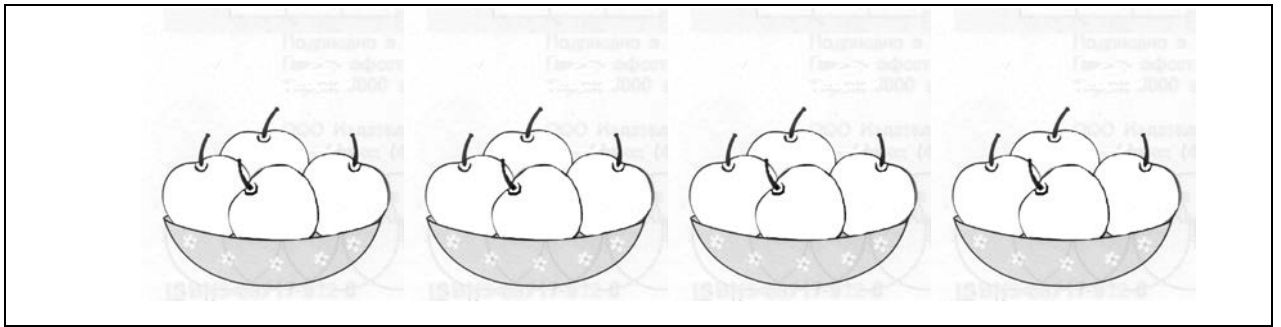


Рис. 2.

Критерии оценивания:

- понимание возможности различных позиций и точек зрения (преодоление эгоцентризма), ориентация на позиции других людей, отличные от собственной,
- соотнесение характеристик или признаков предметов с особенностями точки зрения наблюдателя, координация разных пространственных позиций.

Показатели уровня выполнения задания:

Низкий уровень: ребенок не учитывает различие точек зрения наблюдателей: рисунки одинаковые или яблоки закрасены в случайном порядке и не соответствуют позиции художника.

Средний уровень: частично правильный ответ: ребенок понимает наличие разных точек зрения, но не любую точку зрения может правильно представить и учесть: по крайней мере на двух из четырех рисунков расположение яблок соответствует точке зрения художника.

Высокий уровень: ребенок четко ориентируется на особенности пространственной позиции наблюдателей: на всех четырех рисунках расположение яблок соответствует позиции художников.

Методика «Кто прав?»

(модифицированная методика Цукерман Г.А. и др., [1992])

Оцениваемые УУД: действия, направленные на учет позиции собеседника (партнера)

Возраст: ступень начальной школы (10,5 – 11 лет)

Форма (ситуация оценивания): индивидуальное обследование ребенка

Метод оценивания: беседа

Описание задания: ребенку, сидящему перед ведущим обследование взрослым, дается по очереди текст трех заданий и задаются вопросы.

Материал: три карточки с текстом заданий.

Инструкция: «Прочитай по очереди текст трех маленьких рассказов и ответь на поставленные вопросы».

Задание 1. «Петя нарисовал Змея Горыныча и показал рисунок друзьям. Володя сказал: «Вот здорово!». А Саша воскликнул: «Фу, ну и страшилище!» Как ты думаешь, кто из них прав? Почему так сказал Саша? А Володя? О чем подумал Петя? Что Петя ответит каждому из мальчиков? Что бы ты ответил на месте Саши и Володи? Почему?»

Задание 2. «После школы три подруги решили готовить уроки вместе. «Сначала решим задачи по математике, - сказала Наташа». «Нет, начать надо с упражнения по русскому языку, - предложила Катя» «А вот и нет, вначале надо выучить стихотворение, - возразила Ира». Как ты думаешь, кто из них прав? Почему? Как объясняла свой выбор каждая из девочек? Как им лучше поступить?»

Задание 3. «Две сестры пошли выбирать подарок своему маленькому братишке к первому дню его рождения. «Давай купим ему это лото», - предложила Лена. «Нет, лучше подарить самокат», - возразила Аня. Как ты думаешь, кто из них прав? Почему? Как объясняла свой выбор каждая из девочек? Как им лучше поступить? А что бы предложил подарить ты? Почему?»

Критерии оценивания:

- понимание возможности различных позиций и точек зрения (преодоление эгоцентризма), ориентация на позиции других людей, отличные от собственной,
- понимание возможности разных оснований для оценки одного и того же предмета, понимание относительности оценок или подходов к выбору,
- учет разных мнений и умение обосновать собственное,
- учет разных потребностей и интересов.

Показатели уровня выполнения задания:

Низкий уровень: ребенок не учитывает возможность разных оснований для оценки одного и того же предмета (например, изображенного персонажа и качества самого рисунка в 1-м задании) или выбора (2-е и 3-е задания); соответственно, исключает возможность разных точек зрения: ребенок принимает сторону одного из персонажей, считая иную позицию

однозначно неправильной.

Средний уровень: частично правильный ответ: ребенок понимает возможность разных подходов к оценке предмета или ситуации и допускает, что разные мнения по-своему справедливы либо ошибочны, но не может обосновать свои ответы.

Высокий уровень: ребенок демонстрирует понимание относительности оценок и подходов к выбору, учитывает различие позиций персонажей и может высказать и обосновать свое собственное мнение.

3.4.2. Коммуникативные действия, направленные на организацию и осуществление сотрудничества (кооперацию)

Задание «Рукавички» (Г.А. Цукерман,)

Оцениваемые УУД: коммуникативные действия по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества (кооперация)

Возраст: дошкольная ступень (6,5 – 7 лет)

Форма (ситуация оценивания): работа учащихся в классе парами.

Метод оценивания: наблюдение за взаимодействием и анализ результата.

Описание задания: Детям, сидящим парами, дают по одному изображению рукавички и просят украсить их так, чтобы они составили пару, т.е. были бы одинаковыми.

Инструкция: «Дети, перед Вами лежат две нарисованные рукавички и карандаши. Рукавички надо украсить так, чтобы получилась пара, - для этого они должны быть одинаковыми. Вы сами можете придумать узор, но сначала надо договориться между собой, какой узор рисовать, а потом приступить к рисованию».

Материал: Каждая пара учеников получает изображение рукавиц (на правую и левую руку) и по одинаковому набору карандашей.

Критерии оценивания:

- *продуктивность* совместной деятельности оценивается по степени сходства узоров на рукавичках;
- умение детей *договариваться*, приходить к общему решению, умение убеждать, аргументировать и т.д.;
- *взаимный контроль* по ходу выполнения деятельности: замечают ли дети друг у друга отступления от первоначального замысла, как на них реагируют;

- *взаимопомощь* по ходу рисования,
- *эмоциональное отношение* к совместной деятельности: позитивное (работают с удовольствием и интересом), нейтральное (взаимодействуют друг с другом в силу необходимости) или отрицательное (игнорируют друг друга, ссорятся и др.).

Показатели уровня выполнения задания:

- 1) *низкий уровень* – в узорах явно преобладают различия или вообще нет сходства; дети не пытаются договориться или не могут прийти к согласию, настаивают на своем;
- 2) *средний уровень* – сходство частичное: отдельные признаки (цвет или форма некоторых деталей) совпадают, но имеются и заметные отличия;
- 3) *высокий уровень* – рукавички украшены одинаковым или весьма похожим узором; дети активно обсуждают возможный вариант узора; приходят к согласию относительно способа раскрашивания рукавичек; сравнивают способы действия и координируют их, строя совместное действие; следят за реализацией принятого замысла.

Задание «Совместная сортировка» (Бурменская, 2007)

Оцениваемые УУД: коммуникативные действия по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества (кооперация)

Возраст: ступень начальной школы (10,5 – 11 лет)

Форма (ситуация оценивания): работа учащихся в классе парами

Метод оценивания: наблюдение за взаимодействием и анализ результата

Описание задания: детям, сидящим парами, дается набор фишек для их сортировки (распределения между собой) согласно заданным условиям.

Инструкция: «Дети, перед Вами лежит набор разных фишек. Пусть одному(ой) из Вас будут принадлежать красные и желтые фишки, а другому(ой) круглые и треугольные. Действуя вместе, нужно разделить фишки по принадлежности, т.е. разделить их между собой, разложив на отдельные кучки. Сначала нужно договориться, как это делать. В конце надо написать на листочке бумаги, как Вы разделили фишки и почему именно так».

Материал: Каждая пара учеников получает набор из 25 картонных фишек (по 5 желтых, красных, зеленых, синих и белых фигур разной формы: круглых, квадратных, треугольных, овальных и ромбовидных) и лист бумаги для отчета.

Критерии оценивания:

- продуктивность совместной деятельности оценивается по правильности распределения полученных фишек;
- умение договариваться в ситуации столкновения интересов (необходимость разделить фишки, одновременно принадлежащие обоим детям), способность находить общее решение,
- способность сохранять доброжелательное отношение друг к другу в ситуации конфликта интересов,
- умение аргументировать свое предложение, убеждать и уступать;
- взаимоконтроль и взаимопомощь по ходу выполнения задания,
- *эмоциональное отношение* к совместной деятельности: позитивное (дети работают с удовольствием и интересом), нейтральное (взаимодействуют друг с другом в силу необходимости) или отрицательное (игнорируют друг друга, ссорятся и др.).

Показатели уровня выполнения задания:

1) *низкий уровень* – задание вообще не выполнено или фишки разделены произвольно, с нарушением заданного правила; дети не пытаются договориться или не могут прийти к согласию, настаивают на своем, конфликтуют или игнорируют друг друга;

2) *средний уровень* – задание выполнено частично: правильно выделены фишки, принадлежащие каждому ученику в отдельности, но договориться относительно четырех общих элементов и 9 «лишних» (ничьих) детям не удастся; в ходе выполнения задания трудности детей связаны с неумением аргументировать свою позицию и слушать партнера;

3) *высокий уровень* – в итоге фишки разделены на четыре кучки: 1) общую, где объединены элементы, принадлежащие одновременно обоим ученикам, т.е. красные и желтые круги и треугольники (4 фишки); 2) кучка с красными и желтыми овалами, ромбами и квадратами одного ученика (6 фишек) и 3) кучка с синими, белыми и зелеными кругами и треугольниками (6 фишек) и, наконец, 4) кучка с «лишними» элементами, которые не принадлежат никому (9 фишек – белые, синие и зеленые квадраты, овалы и ромбы). Решение достигается путем активного обсуждения и сравнения различных возможных вариантов распределения фишек; согласия относительно равных «прав» на обладание четырьмя фишками; дети контролируют действия друг друга в ходе выполнения задания.

2.4.3. Коммуникативно-речевые действия по передаче информации и отображению предметного содержания и условий деятельности (коммуникация как предпосылка интериоризации)

«Узор под диктовку» (Цукерман и др., 1992).

Оцениваемые УУД: умение выделить и отобразить в речи существенные ориентиры действия, а также передать (сообщить) их партнеру, планирующая и регулирующая функция речи

Возраст: предшкольная ступень (6,5 – 7 лет)

Форма (ситуация оценивания): выполнение совместного задания в классе парами

Метод оценивания: наблюдение за процессом совместной деятельности и анализ результата.

Описание задания: двоих детей усаживают друг напротив друга за стол, перегородженный экраном (ширмой), одному дается образец узора на карточке, другому — фишки, из которых этот узор надо выложить. Первый ребенок диктует, как выкладывать узор, второй — действует по его инструкции. Ему разрешается задавать любые вопросы, но нельзя смотреть на узор. После выполнения задания дети меняются ролями, выкладывая новый узор того же уровня сложности. Для тренировки вначале детям разрешается ознакомиться с материалами и сложить один-два узора по образцу.

Материал: набор из трех белых и трех цветных квадратных фишек (одинаковых по размеру), четыре карточки с образцами узоров (рис. 3), экран (ширма).

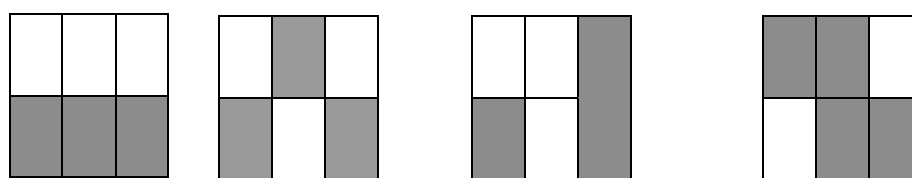


Рис. 3

Инструкция: «Сейчас мы будем складывать картинки по образцу. Но делать это мы будем не как обычно, а вдвоем, под диктовку друг друга. Для этого один из Вас получит карточку с образцом узора, а другой — фишки (квадраты), из которых этот узор надо выложить. Один будет диктовать, как выкладывать узор, второй — выполнять его»

инструкции. Можно задавать любые вопросы, но смотреть на узор нельзя. Сначала диктует один, потом другой, - Вы поменяетесь ролями. А для начала давайте потренируемся, как надо складывать узор».

Критерии оценивания:

- *продуктивность* совместной деятельности оценивается по сходству выложенных узоров с образцами;
- способность строить *понятные* для партнера высказывания, учитывающие, что он знает и видит, а что нет; в данном случае достаточно точно, последовательно и полно *указать ориентиры* действия по построению узора;
- умение *задавать вопросы*, чтобы с их помощью получить необходимые сведения от партнера по деятельности;
- способы *взаимного контроля* по ходу выполнения деятельности и *взаимопомощи*;
- *эмоциональное отношение* к совместной деятельности: позитивное (работают с удовольствием и интересом), нейтральное (взаимодействуют друг с другом в силу необходимости), негативное.

Показатели уровня выполнения задания:

- 1) *низкий уровень* – узоры не построены или не похожи на образцы; указания не содержат необходимых ориентиров или формулируются непонятно; вопросы не по существу или формулируются непонятно для партнера;
- 2) *средний уровень* – имеется хотя бы частичное сходство узоров с образцами; указания отражают часть необходимых ориентиров; вопросы и ответы позволяют получить недостающую информацию; частичное взаимопонимание;
- 3) *высокий уровень* – узоры соответствуют образцам; в процессе активного диалога дети достигают взаимопонимания и обмениваются необходимой и достаточной информацией для построения узоров; доброжелательно следят за реализацией принятого замысла и соблюдением правил.

**Задание «Дорога к дому» (модифицированное задание «Архитектор-строитель»,
Возрастно-психологическое консультирование..., 2007).**

Оцениваемые УУД: умение выделить и отобразить в речи существенные ориентиры действия, а также передать (сообщить) их партнеру, планирующая и регулирующая функция речи

Возраст: ступень начальной школы (10,5 – 11 лет)

Форма (ситуация оценивания): выполнение совместного задания в классе парами.

Метод оценивания: наблюдение за процессом совместной деятельности и анализ результата

Описание задания: двоих детей усаживают друг напротив друга за стол, перегороденный экраном (ширмой). Одному дается карточка с изображением пути к дому (рис. 4), другому — карточка с ориентирами-точками (рис. 5). Первый ребенок диктует, как надо идти, чтобы достичь дома, второй — действует по его инструкции. Ему разрешается задавать любые вопросы, но нельзя смотреть на карточку с изображением дороги. После выполнения задания дети меняются ролями, намечая новый путь к дому (рис. 6).

Материал: набор из двух карточек с изображением пути к дому (рис. 5 и 6) и двух карточек с ориентирами-точками (рис. 4), карандаш или ручка, экран (ширма).

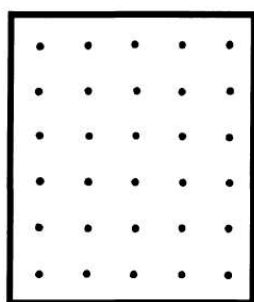


Рис. 4.

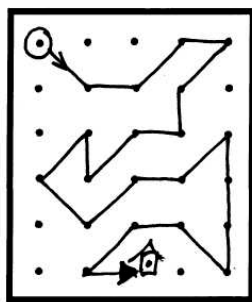


Рис. 5.

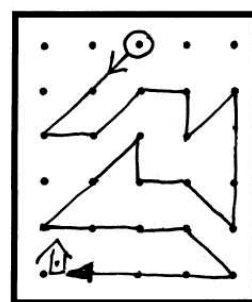


Рис. 6.

Инструкция: «Сейчас мы будем складывать картинки по образцу. Но делать это мы будем не как обычно, а вдвоем, под диктовку друг друга. Для этого один из Вас получит карточку с изображением дороги к дому, а другой — карточку, на которой эту дорогу надо нарисовать. Один будет диктовать, как идет дорога, второй — следовать его инструкциям. Можно задавать любые вопросы, но смотреть на карточку с дорогой нельзя. Сначала диктует один, потом другой, - Вы поменяетесь ролями. А для начала давайте решим, кто будет диктовать, а кто – рисовать?»

Критерии оценивания:

- *продуктивность* совместной деятельности оценивается по степени сходства нарисованных дорожек с образцами;
- способность строить *понятные* для партнера высказывания, учитывающие, что он знает и видит, а что нет; в данном случае достаточно точно, последовательно и полно *указать ориентиры* траектории дороги;

- умение *задавать вопросы*, чтобы с их помощью получить необходимые сведения от партнера по деятельности;
- способы *взаимного контроля* по ходу выполнения деятельности и *взаимопомощи*;
- *эмоциональное отношение* к совместной деятельности: позитивное (работают с удовольствием и интересом), нейтральное (взаимодействуют друг с другом в силу необходимости), негативное.

Показатели уровня выполнения задания:

1) *низкий уровень* – узоры не построены или не похожи на образцы; указания не содержат необходимых ориентиров или формулируются непонятно; вопросы не по существу или формулируются непонятно для партнера;

2) *средний уровень* – имеется хотя бы частичное сходство узоров с образцами; указания отражают часть необходимых ориентиров; вопросы и ответы формулируются расплывчато и позволяют получить недостающую информацию лишь отчасти; достигается частичное взаимопонимание;

3) *высокий уровень* – узоры соответствуют образцам; в процессе активного диалога дети достигают взаимопонимания и обмениваются необходимой и достаточной информацией для построения узоров, в частности, указывают номера рядов и столбцов точек, через которые пролегает дорога; в конце по собственной инициативе сравнивают результат (нарисованную дорогу) с образцом.

Заключение

Целью настоящего проекта стала разработка Программы развития универсальных учебных действий для дошкольного и начального общего образования. Программа направлена на решение стратегических задач совершенствования системы общего среднего образования в рамках подготовки Государственных стандартов второго поколения.

Основными результатами реализации проекта стали:

1. Создание концептуально-методологических и научно-методических основ Программы развития универсальных учебных действий для дошкольного и начального общего образования;
2. Разработана модель системы универсальных учебных действий, определяющая номенклатуру универсальных учебных действий в составе четырех основных видов (личностные, регулятивные, познавательные и коммуникативные) и характер взаимосвязи универсальных учебных действий применительно к старшему дошкольному и младшему школьному возрасту.
3. Создана Программа развития универсальных учебных действий для дошкольного и начального общего образования, определяющая номенклатуру универсальных учебных действий, их возрастную-специфическую форму, предпосылки и условия формирования, значение для успешного обучения в школе. Программа раскрывает место УУД в образовательном процессе и связь с учебными предметами – «Литературное чтение», «Русский язык», «Математика», «Окружающий мир», «Технология». Разработаны психолого-педагогические рекомендации по формированию различных видов УУД.
4. Определены критерии и показатели оценки сформированности УУД для ступени дошкольного и начального общего образования.
5. Выделены уровни сформированности личностных, регулятивных, познавательных и коммуникативных УУД, дано их качественное описание, показана связь с успешностью освоения учащимися образовательных программ.
6. Разработана и апробирована система типовых задач для оценки сформированности универсальных учебных действий, сформулированы рекомендации по их использованию.

Результаты проекта нашли отражение в двух подготовленных документах: в «Программе развития универсальных учебных действий для дошкольного и начального

общего образования» и в «Системе типовых задач для оценки сформированности универсальных учебных действий».

Общие выводы по проекту:

1. Стратегическим направлением оптимизации системы дошкольного и начального общего образования является формирование универсальных учебных действий (общих учебных умений, метапредметных умений, обобщенных способов действий, «ключевых» умений), обеспечивающих готовность и способность ребенка к овладению компетентностью «уметь учиться».
2. Теоретико-методологической и научно-методической основой Программы развития УУД является культурно-исторический системно-деятельностный подход (Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, Д.Б.Эльконин, П.Я.Гальперин).
3. Универсальные учебные действия составляют систему в составе четырех видов – 1. личностные УУД, включая самоопределение, смыслообразование, нравственно-этическое оценивание; 2. регулятивные УУД (планирование, прогнозирование, контроль, коррекция, оценка); 3. познавательные (общеучебные, включая знаково-символические; логические, действия поиска и постановки проблем); коммуникативные (планирование сотрудничества, постановка вопросов, разрешение конфликтов, управление поведением партнера, умение выражать свою позицию в соответствии с нормами родного языка) универсальные действия.
4. Как система УУД, так и каждый из видов УУД характеризуется возрастной спецификой, определяемой структурой и динамикой психологического возраста, задачами развития и характером ведущей деятельности и общения. Выделены и описаны возрастнo-специфические формы УУД для старшего дошкольного и младшего школьного возраста, выступающие как модельные для разработки системы типовых задач для оценки сформированности УУД.
5. Сформированность УУД выступает необходимым условием обеспечения преемственности перехода ребенка от дошкольного к начальному образованию и успешности обучения ребенка в начальной школе.
6. Показательными в отношении развития системы УУД на дошкольной ступени образования являются: для личностных УУД - сформированность внутренней позиции школьника, мотивация учебной деятельности, ориентация на моральные нормы и моральная децентрация; для регулятивных действий – функционально-структурная сформированность продуктивной деятельности;

для познавательных знаково-символических действий – моделирование (кодирование и дифференциация планов знаков и означаемого); для коммуникативных УУД - учет позиции собеседника (партнера); умение организовать и осуществить сотрудничество; адекватность передачи информации и отображения предметного содержания и условий деятельности.

7. Показательными в отношении развития системы УУД на ступени начального образования являются: для личностных УУД – рефлексивная самооценка, мотивация учебной деятельности, ориентация на моральные нормы и моральная децентрация; для регулятивных действий – планирование во внутреннем плане; для познавательных действий – общий прием решения задач; для коммуникативных УУД - учет позиции собеседника (партнера); умение организовать и осуществить сотрудничество; адекватность передачи информации и отображения предметного содержания и условий деятельности.
8. УУД могут быть сформированы в рамках усвоения учебного предмета при условии организации ориентировки учащегося в процессе решения специально разработанных учебных задач. Различные учебные предметы конкретизируют зону ближайшего развития УУД и, соответственно, характеризуются различным развивающим эффектом.
9. Заданные критерии оценки сформированности УУД на дошкольной и школьной ступени образования позволяют дифференцировать учащихся по уровню и наметить стратегию развивающей работы.
10. Организация учебного сотрудничества и совместной учебной деятельности, использование проектных форм и совместно-продуктивной деятельности; межвозрастного взаимодействия является существенным условием повышения развивающего потенциала образовательных программ.

Области практического применения Программы развития УУД для дошкольного и начального общего образования.

Области практического применения Программы развития УУД включают следующие направления:

- повышение эффективности воспитательно-образовательного процесса в дошкольных учреждениях, на ступени дошкольного и в школах на ступени начального общего образования;
- обеспечение преемственности системы дошкольного и начального образования, оптимизация процесса адаптации первоклассников в школе, снижение удельного веса случаев дезадаптации и низкой адаптации детей к школе;

- применение Программы развития УУД для решения задач профилактики и коррекции психического развития детей с трудностями в развитии в психолого-педагогических, медико-психолого-педагогических, социально-педагогических и др. центрах;

- при создании учебников и учебно-методической литературы для отбора и структурирования учебного содержания и разработки учебных и контрольных задач;

- для оптимизации системы профессиональной подготовки педагогов и воспитателей детских дошкольных учреждений; при организации профессиональной переподготовки и повышения квалификации.

Список использованных источников

- Абакумова И.В. Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе. Р-н-Д, 2003.
- Агафонова И.Н. Программа «Уроки общения для детей 6-10 лет «Я и мы». СПб, 2003.
- Айсмонтас Б.Б. Педагогическая психология. Электронный учебник.
http://www.ido.edu.ru/psychology/pedagogical_psychology/web_res.html.
- Акимова М.К., Раевский А.М. Социальные и этические аспекты психологической диагностики. Этический кодекс психолога-диагноста /
- Психологическая диагностика детей и подростков // Под ред. К.М.Гуревича, Е.М.Борисовой. М. Международная педагогическая академия, 1995. С. 270 – 281.
- Андриевская В.В., Балл Г.А., Кисарчук З.Г., Мусатов С.А. Психологические предпосылки эффективности совместной учебной работы младших школьников // Вопросы психологии, № 2, 1984.
- Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 1996.
- Асмолов А.Г. Психология личности. Культурно-историческое понимание развития человека. - М.: Смысл, 2007.
- Бережковская Е.А. Психологический возраст студентов - первокурсников и формы учебной работы в высшей школе // Культурно-историческая психология развития. Материалы первых чтений, посвященных памяти Л.С. Выготского. М., 2000.
- Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. — М., 2002.
- Битянова М.Р. Социальная психология. — М.: ЭКСМО, 2002.
- Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
- Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе//Избранные психологические труды. М., 1995.
- Боцманова М.Э. Захарова А.В. Самооценка как фактор нравственной саморегуляции в младшем школьном возрасте/ Нов. Исследования в психологии. М. Педагогика, №2, 1998.
- Венгер А.Л., Бугрименко Е.А., Поливанова К.Н. и др. Готовность детей к школе. Диагностика психического развития и коррекция его неблагоприятных вариантов. М., 1989.
- Вовчик-Блаkitная Е.А. Психологические предпосылки социально значимого взаимодействия разного возраста.// Психология. Вып. 28. Киев, 1987.
- Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков. - М., 2007.

- Выготский Л. С. Собр. соч.: в 6 т. М., 1984. Т. 4.
- Выготский Л.С. История развития высших психических функций. Собр. соч. Т. 3. - М.: Педагогика, 1984.
- Выготский Л.С. Мышление и речь. Собр. соч. Т. 2.- М.: Педагогика, 1984.
- Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. - М., Изд-во Моск. ун-та, 1985.
- Гальперин П.Я. Психология как объективная наука. - М.: Издательство «Институт практической психологии», 1998.
- Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М., 1996.
- Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М., 1986.
- Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. - М.: ИНТЕРО, 1996.
- Дневник воспитателя: развитие детей дошкольного возраста //Под ред. О.М.Дьяченко, Т.В.Лаврентьевой. М., Центр "Развивающее образование", 1999.
- Дорофеев Г.В., Миракова Т.Н. Математика. Учебник для 1 класса начальной школы в двух частях, М.: Просвещение, 2007г.
- Жан Пиаже: теория, эксперименты, дискуссии. / Под ред. Л.Ф.Обуховой, Г.В.Бурменской. М., 2001.
- Жаркова Е.Н. Развитие коммуникативной деятельности учителя начальных классов в системе повышения квалификации // Автореф. на соиск. научн. степ. канд. пед. наук. Барнаул, 1998.
- Зак А.З. Как определить уровень мышления школьника. М., 1982.
- Занков Л.В. Развитие и обучение. – М.: Педагогика, 1962.
- Захарова А.В. Психология формирования самооценки. Минск, 1993.
- Зимняя И.А. Педагогическая психология. М.: Изд-во "Логос", 2002.
- Зинченко В.П. Психологическая педагогика. – Самара: изд-во СГПУ, 1998.
- Зинченко В.П. Психологические основы педагогики. (Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д.Б.Эльконина – В.В.Давыдова). – М.: Гардарики, 2002.
- Интернет-портал «Сеть Исследовательских Лабораторий “Школа для всех”»
<http://setilab.ru>.

- Карпова С.Н., Колобова И.Н. Особенности ориентировки на слово у детей. М., 1978.
- Ключко В.Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности.- Томск: изд-во Томского гос. университета , 2005.
- Князева Т.Н. Некоторые аспекты проблемы преемственности обучения на I и II ступенях школьного образования // Педагогическое обозрение, № 4, 2003.
- Коломинский Я. Л., Жизневский Б. П. Социально-психологические особенности совместной игровой и трудовой деятельности дошкольников // Вопр. психол. 1989. № 5. С. 38 — 44.
- Корепанова М.В., Харлампова Е.В. Диагностика развития и воспитания дошкольников в Образовательной системе «Школа 2100». Пособие для педагогов и родителей. - М., 2005.
- Костюк Г. С., Андриевская В. В., Балл Г. А., Кисарчук З. Г., Мусатов С. А., Чмут Т. К. Сравнительное исследование индивидуального и совместного решения мыслительных задач младшими школьниками.— Психологический журнал, 1983, т. 4, № 5.
- Кравцова Е. Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. М., 1991.
- Кудрявцев В. Инновационное дошкольное образование: опыт, проблемы и стратегия развития // Дошк. воспитание, № 1-2, 2000.
- Курганов С. Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге. М., 1989.
- Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность.- М.: Политиздат, 1974.
- Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики.- М.: изд-во Моск.ун-та, 1972.
- Ляудис В. Я. Продуктивная совместная деятельность учителя с учениками как метод формирования личности // Активные методы обучения педагогическому общению и его оптимизации / Под ред. В. Я. Ляудис. М., 1984. С. 64 — 73.
- Ляудис В.Я. Инновационное обучение и наука. М., 1992.
- Ляудис В.Я. Структура продуктивного учебного взаимодействия//Психолого-педагогической проблемы взаимодействия учителя и учащихся /Под ред. А.А.Бодалева, В.Я.Ляудис. М., 1980.
- Максимова М.В. Психологические условия преодоления школьной дезадаптации (Методические разработки для учителей). Ханты-Мансийск, 1994.
- Маркова А.К. Психология усвоения языка как средства общения. М., 1974.
- Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. М., 1990.

- Матюхина М.В. Мотивация учения младших школьников. М., 1984.
- Мильман В.Э. Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности // Вопросы психологии. 1987. № 5.
- Мостова О.Н., Агафонова И. Н. Индивидуально-типологические особенности общения младших школьников/ Сб.: Служба практической психологии в системе образования. Вып. 9.- СПб.: ЛАППО, 2005.
- Обухова Л.Ф., Рябова Т.В., Гусллова М.Н., Стуре Т.К. Феномен эгоцентризма у подростков-инвалидов // Вопросы психологии, № 5, 2002.
- Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе. М.: ТЦ Сфера», 1999.
- Особенности психического развития детей 6-7-летнего возраста Под ред. Д.Б.Эльконина, А.Л.Венгера. М., «Педагогика», 1988
- Пиаже Ж. Суждение и рассуждение ребенка. СПб., 1997.
- Поварницына А.Г. Оценка как компонент учебной деятельности и ее роль в развитии личности школьника. Дисс. на соиск. уч.ст. канд.психол.н. Н.Новгород, 2001.
- Подласый И.П. Педагогика. М.: ВЛАДОС, 2000. Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения.
- Психическое развитие младших школьников/Под ред. В.В.Давыдова. М., 1990.
- Психологическая теория деятельности: вчера, сегодня, завтра. / Под ред.А.А.Леонтьева.- М.: Смысл, 2006.
- Равен Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы. М., 1999.
- Репкин В.В., Репкина Г.В., Заика Е.В. [О системе психолого-педагогического мониторинга в построении учебной деятельности](#) // Вопросы психологии, № 1, 1995.
- Репкина Г.В., Заика Е.В. Оценка уровня сформированности учебной деятельности: В помощь учителю начальных классов. Томск, 1993.
- Российская педагогическая энциклопедия. М.: Научное изд-во "Большая российская энциклопедия", 1993. В 2-х т.
- Рубцов В.В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения. М., 1987.
- Рубцов В.В. [Совместная учебная деятельность в контексте проблемы соотношения социальных взаимодействий и обучения](#) // Вопросы психологии, № 5, 1998.
- Сериков В.В. Личностный подход в образовании, концепции и технологии. – Волгоград: изд-во Волгоградского гос. ун-та, 1994.

- Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека: Введение в психологию субъективности. - М., 1995.
- Теоретические основы содержания общего среднего образования /Под ред. В.В.Краевского, И.Я.Лернера – М.: Педагогика, 1989.
- Теоретические основы содержания общего среднего образования /Под ред. В.В.Краевского, И.Я.Лернера – М.: Педагогика, 1989.
- Флейвелл Дж. Генетическая психология Ж.Пиаже. М., 1997.
- Фопель К. Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения: Практическое пособие / Пер. с нем.; в 4-х томах. Т. 4. – М. : Генезис, 2001.
- Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. – Томск: изд-во Пеленг, 1996.
- Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. Томск. 1993.
- Цукерман Г.А. [Десяти-двенадцатилетние школьники: "ничья земля" в возрастной психологии](#) // Вопросы психологии, № 3, 1998.
- Цукерман Г.А. [Переход из начальной школы в среднюю как психологическая проблема](#) // Вопросы психологии, № 5, 2001.
- Цукерман Г.А., Елизарова Н.В., Фрумина М.И., Чудинова Е.В. [Обучение учебному сотрудничеству](#) // Вопросы психологии, № 2, 1993.
- Цукерман Г.А., Поливанова К.Н. Введение в школьную жизнь. М., 1999.
- Чарнецкая Р.Т. Формирование стратегических тенденция при решении конструктивно-технических задач младшими школьниками / Психологическая наука: проблемы и перспективы. Киев, 1990.
- Ченкин А.Л. Математика: 2 класс: учебник в двух частях / Под редакцией Р.Г. Чураковой – М.: Академкнига, 2006г.
- Чуракова Н.А. Русский язык: Учебник. 1 класс. – М.: Академкнига, 2005.
- Шадриков В.Д. Ментальное развитие человека. - М.: Аспект Пресс, 2007.
- Шадриков В.Д. Способности и интеллект человека. - М.: изд-во СГУ, 2004.
- Шипицына Л.М., Защирина О.В., Воронова А.П., Нилова Т.А. Основы коммуникации. СПб: Образование, 1995.
- Шустова Л.А. Методы и способы подготовки младших школьников к общению // Вопросы психологии, № 2, 1990.
- Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М., 1989.

Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды.- М.: Педагогика, 1989.

Якобсон С.Г. Психологические проблемы этического развития детей. М. 1984г.

Яковлева Е.Л. Психология развития творческого потенциала личности М.: Флинта.1997.

Turiel, E., (1998) Moral development, in: W. Damon (Ed.), Handbook of Child Psychology, 5th Edition (New York: Wiley).