

ВТОРОГО
ПОКОЛЕНИЯ
стандарты

Как проектировать
универсальные
учебные действия
в начальной школе

*От действия
к мысли*

Пособие
для учителя

Под редакцией
А.Г. Асмолова



Москва «Просвещение» 2008

УДК 37.01
ББК 74.202
К16

Серия «Стандарты второго поколения» основана в 2008 г.

Авторы:

А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская,
О.А. Карабанова, Н.Г. Салмина, С.В. Молчанов

Как проектировать универсальные учебные действия
К16 в начальной школе : от действия к мысли: пособие для
учителя / [А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.]; под ред. А.Г. Асмолова. — М. : Просвещение, 2008. — 151 с. : ил. — ISBN 978-5-09-019148-7.

Пособие посвящено одному из основных положений Концепции федеральных государственных образовательных стандартов общего образования второго поколения — формированию универсальных учебных действий.

В пособии раскрываются виды и возрастные особенности развития универсальных учебных действий у учащихся младших классов. Даны рекомендации по развитию личностных, познавательных, регулятивных и коммуникативных универсальных учебных действий, направленных на формирование у детей умения учиться. Представлены основные типы задач для оценки сформированности универсальных учебных действий.

Пособие адресовано учителям начальных классов и родителям.

УДК 37.01
ББК 74.202

ISBN 978-5-09-019148-7

© Издательство «Просвещение», 2008
© Художественное оформление.
Издательство «Просвещение», 2008
Все права защищены

Предисловие

Разработка концепции 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 высокоом инновационном потенциале. Целью образования становится общекультурное, личностное и познавательное развитие учащихся, обеспечивающее такую ключевую компетенцию, как умение учиться.

Универсализация содержания общего образования в форме выделения неизменного фундаментального ядра общего образования включает совокупность наиболее существенных идей науки и культуры, а также концепцию развития универсальных учебных действий.

В связи с тем что приоритетным направлением новых образовательных стандартов является реализация *развивающего* потенциала общего среднего образования, *актуальной задачей* становится обеспечение развития универсальных учебных действий как собственно *психологической* составляющей фундаментального ядра образования наряду с традиционным изложением *предметного* содержания конкретных дисциплин. Важнейшей задачей современной системы образования является формирование универсальных учебных действий, обеспечивающих школьникам умение учиться, способность к саморазвитию и самосовершенствованию. Все это достигается путем сознательного, активного присвоения учащимися социального опыта. При этом знания, умения и навыки (ЗУН) 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.

Концепция развития универсальных учебных действий разработана на основе системно-деятельностного подхода (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, А.Г. Асмолов) группой авторов: А.Г. Асмоловым, Г.В. Бурменской, И.А. Володарской, О.А. Карабановой, Н.Г. Салминой и С.В. Молчановым под руководством А.Г. Асмолова.

Эта концепция в начальной школе призвана конкретизировать требования к результатам начального общего образования и дополнить традиционное содержание образовательно-воспитательных программ. Она необходима для планирования образовательного процесса в дошкольных образовательных учреждениях, начальной школе и обеспечения преемственности образования. Концепция должна стать основой для раз-

работки учебных планов, программ, учебно-методических материалов и пособий в системе начального образования.

Актуальность концепции развития универсальных учебных действий для начального общего образования обусловлена следующими **факторами**:

— 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;

— необходимостью сохранения единства образовательного пространства, преемственности ступеней образовательной системы. Актуальность проблемы обеспечения непрерывности образования в детском возрасте обусловлена возрастанием явлений школьной дезадаптации, причины которой объясняются низким уровнем школьной зрелости, недостаточной психологической готовностью детей к школьному обучению, неудовлетворительным государственным и социальным контролем за ходом и динамикой психического развития детей. В связи со стихийностью и зачастую непрогнозируемостью результатов развития детей со всей остротой встает задача целенаправленного управляемого формирования системы универсальных учебных действий, обеспечивающих *умение учиться*;

— возрастанием требований к коммуникационному взаимодействию и толерантности членов поликультурного общества, степени ответственности и свободе личностного выбора, самоактуализации. Низкий уровень коммуникативной компетентности находит отражение в увеличении количества детей с высокой социальной и межличностной тревожностью. Все чаще наблюдаются случаи отвержения и травли детей одноклассниками, переживания одиночества, проявления враждебности и агрессии по отношению к сверстникам. Все это придает особую актуальность воспитанию умения сотрудничать и работать в группе, быть толерантным к разнообразным мнениям, уметь слушать и слышать партнера, свободно, четко и понятно излагать свою точку зрения на проблему.

Формирование способности и готовности учащихся реализовывать универсальные учебные действия позволит повысить эффективность образовательно-воспитательного процесса в начальной школе. Разработанные положения и рекомендации могут стать основой проведения мониторинга с целью оценки успешности личностного и познавательного развития детей, а также могут быть использованы авторами образовательных стандартов, учебников и учебно-методических материалов.

° aL E L L E LL
 L L L æ ° ßl Æ ßl Øæ LØ
 ° ° a ÆØ a Æ L

Ценностные ориентиры начального образования

В каждом обществе явно или неявно присутствуют представления об *идеальном типе личности* (М. Вебер), отражающие набор ценностных нормативных характеристик, которые даются 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 создание 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;
- понимание и уважение ценностей иных культур, мировоззрений и цивилизаций; осознание человеком своей причастности к судьбам человечества;
- формирование гражданской идентичности личности, осознание человеком себя как гражданина российского общества, уважающего историю своей Родины и несущего ответственность за ее судьбу в современном мире;
- 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, са-

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

- ответственность за принятые решения, действия и поступки перед самим собой и другими людьми;

- 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 при проектировании современных стандартов образования базовыми ориентирами 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 *способности к обновлению компетенций*;

- понимание стандартов общего образования как конвенциональных норм, гарантирующих доступность, качество, эффективность образования. Кроме того, они должны фиксировать 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 учебных 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:

- формирование основ гражданской идентичности личности на базе:

- чувства сопричастности и гордости за свою Родину, народ и историю, осознания ответственности человека за благосостояние общества;

- восприятия мира как единого и целостного при разнообразии культур, национальностей, религий; отказа от де-

ления на «своих» и «чужих»; уважения истории и культуры каждого народа;

- 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;

- уважения к окружающим — умения слушать и слышать партнера, признавать право каждого на собственное мнение и принимать решения с учетом позиций всех участников;

- развитие ценностно-смысловой сферы личности на основе общечеловеческих принципов нравственности и гуманизма:

- принятия и уважения ценностей семьи и общества, школы, коллектива и стремления следовать им;

- ориентации в нравственном содержании и смысле как собственных поступков, так и поступков окружающих людей, развитии этических чувств (стыда, вины, совести) как регуляторов морального поведения;

- формирования чувства прекрасного и эстетических чувств благодаря знакомству с мировой и отечественной художественной культурой;

- развитие умения учиться как первого шага к самообразованию и самовоспитанию:

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

- формирование способности к организации своей учебной деятельности (планированию, контролю, оценке);

- 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, ответственности за их результаты;

- формирование целеустремленности и настойчивости в достижении целей, готовности к преодолению трудностей и жизненного оптимизма;

- формирование нетерпимости и умения противостоять действиям и влияниям, представляющим угрозу жизни, здоровью, безопасности личности и общества в пределах своих возможностей.

Цели, задачи и направления развития начального образования

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

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

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

В-третьих, внедрение достижений концепции развивающего обучения в трудах Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, П.Я. Гальперина к настоящему моменту не привело к модернизации всей системы начального образования, а осталось лишь «изолированным островком» в образовательной системе. Это обуславливает необходимость поиска новых форм и путей внедрения идей развивающего обучения в школу.

В-четвертых, усложнение содержания учебного материала школьного образования без должного внимания к задаче формирования учебной деятельности приводит к несформированности у учащихся умения учиться.

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

И последнее — принципиальное расширение форм социализации и воспитания ребенка, включающее различные виды средств массовой информации, конфессиональное воспитание обуславливают необходимость совершенствования системы школьного образования для сохранения и упрочения его ведущей роли в образовательно-воспитательном процессе.

Анализ новых тенденций оптимизации образовательного процесса в школе позволяет говорить об изменении общей парадигмы образования, что находит отражение в переходе:

— от определения цели обучения как усвоения знаний, умений, навыков к определению цели обучения 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 ведущей роли учебного сотрудничества.

Важной тенденцией развития современной образовательной системы за рубежом стал отказ от академической парадигмы образовательного процесса в пользу экологической, провозглашающей необходимость 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 становится принцип контекстуальности, предполагающий единство знаний и навыков и их применения с учетом социальных, межличностных и предметных особенностей контекста. 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 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 коммуникативных универсальных учебных действий.

Сегодня все большее признание получает положение 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. Признанными подходами здесь выступают деятельностно ориентированное обучение; учение, направленное на решение проблем (задач); проектные формы организации обучения.

В современной образовательной системе все большее признание получает антропологическая парадигма как ориентация на человеческую реальность во всех ее духовно-душевно-телесных измерениях; выступающая как поиск средств и условий становления человека как творца собственной жизни, как индивидуальности. В настоящее время можно говорить о нескольких **типах педагогического проектирования** (В.И. Слободчиков, 1995):

1. Психолого-педагогическое проектирование развивающих образовательных процессов в рамках определенного возрастного интервала, создающих условия становления человека как подлинного субъекта собственной жизни и деятельности. В частности, обучения — как освоения общих способов деятельности; формирования — как освоения совершенных форм культуры; воспитания — как освоения норм общежития в разных видах общности людей.

2. Социально-педагогическое проектирование образовательных институтов и развивающих образовательных сред, адекватных определенным 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 обеспе-

чению 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. При некомпетентной инновационной деятельности в образовании могут возникать ошибки. Нередко под видом модернизации образования детское развитие подвергается симплификации, т. е. чрезмерному упрощению и обеднению, отождествляясь с накоплением знаний, навыков и умений (Е.О. Смирнова). За этим пониманием лежит традиционное и трудно искоренимое представление о ребенке как о маленьком взрослом, только недоученном, ничего не знающем и не умеющем. В последнее время это 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, включая его во взрослые формы жизни. С этой точки зрения игра, например, это пустая потеря времени, досужее и бесполезное занятие, которому противостоит обучение. Подобная тактика в подходе к образованию детей деструктивна, поскольку отрывает ребенка от подлинных источников его развития. Упрощенное представление о детском развитии и его ускорении неизбежно ведет к обеднению и сужению возможностей ребенка, результатом чего становится снижение уровня общего развития, несмотря на ускоренное овладение некоторыми знаниями и навыками.

Со времен Л.С. Выготского, выдвинувшего и обосновавшего положение «обучение ведет за собой развитие», в отечественной психологии и педагогике в качестве нормативно-желаемого образца всегда признавалось развивающее обучение. Цель развивающего обучения понималась по-разному: усвоение системы научных понятий (Л.С. Выготский), 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, развитие творческого потенциала личности и др.

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

Компетентностный подход возник 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 означает 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 образование наиболее полно представлено в концепции Л.В. Занкова (1990), получившей широкое распространение именно в начальной школе. Развивающие возможности обучения по системе Занкова связаны с усложнением программ обучения за счет увеличения удельного веса теоретических знаний и объема информации; особой организацией информационной основы деятельности учащихся; индивидуализацией обучения, предполагающей различные варианты компонентов дидактической системы в зависимости от уровня развития интеллекта.

Соответственно принципы системы Л.В. Занкова включают: 1. Высокий уровень трудности обучения. 2. Ведущую роль теоретических знаний в обучении. 3. Быстрый темп в изучении материала, обеспечивающий высокую познавательную активность учащихся. 4. Осознание учащимися хода своих умственных действий в процессе обучения, обеспечивающее развивающий эффект. 5. Интенсификацию обучения за счет включения эмоциональной сферы.

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. Соглашение социального 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 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 соотнобразуется с возрастными особенностями учащихся. В начальной школе реализуются педагогические учебные ситуации, в основной школе — проблемные ситуации, требующие проявления познавательной активности и творчества самих учащихся, в средней (полной) школе — образовательные ситуации, предполагающие осуществление учеником 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, И.В. Абакумова) целью образовательного процесса выступает многомерное системное развитие смыслового сознания, обретение личностных 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 социокультурного опыта в процесс саморазвития личности.

В рамках смысловой педагогики учебный процесс выступает как смысловая реальность, требующая реализации принципа природосообразности в образовании и воспитании. 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» (И.В. Абакумова). Основной вопрос такого обучения: 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) культура выступает как основа образовательного процесса, реализуемого в рамках кросс-культурного контекста, включающего пять уровней. К ним относятся: 1) мировое образовательное пространство; 2) образовательное пространство государства, заданное системой образовательных стандартов и программ обучения; 3) образовательное пространство средств массовой коммуникации; 4) собственно образовательная система, конкретизированная в системе условий определенного образовательного учреждения; 5) 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 противоречие между социокультурными реалиями и традиционным способом образования как трансляции учащемуся определенной суммы знаний, умений и навыков. Ярким примером этого противоречия является разрыв между усваиваемыми знаниями и перспективами их применения в реальной профессиональной и социальной деятельности учащегося, обесмысливающий сам процесс учения. Разрешение данного 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.

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 развивающего образования и структуру учебной деятельности учащихся с учетом общих закономерностей возрастного развития детей и подростков.

Концепция развивающего образования была теоретически обоснована и развита в трудах Л.С. Выготского. Он рассматривал **обучение как движущую силу развития**. Для Л.С. Выготского показатель развития — переход от натуральных психических функций к высшим функциям. Поскольку именно обучение задает образцы высших психических функций или «идеальную форму» развития и обеспечивает их становление как содержательной характеристики сознания, Л.С. Выготский делал вывод о том, что обучение ведет за собой развитие. Однако ведущим является далеко не всякое

обучение. Заслуга Л. С. Выготского в том, что он установил, каким требованиям должно удовлетворять развивающее обучение. Обучение, действительно, «ведущее за собой развитие», должно осуществляться в *зоне ближайшего развития* ребенка; его *содержанием* должна быть *система научных понятий*.

Зона ближайшего развития — это расхождение между уровнем развития, обнаруживаемым в самостоятельной деятельности ребенка, т. е. уровнем его актуального развития, и уровнем, который ребенок достигает в сотрудничестве со взрослым. Уровень, достигаемый в сотрудничестве, — это потенциальный уровень развития ребенка, который станет актуальным в ближайшем будущем. Практическое значение зоны ближайшего развития в том, что процедура ее диагностики позволяет научно обоснованно строить прогноз на ближайшие перспективы развития, решать диагностические и коррекционные задачи. В современной психологии идея зоны ближайшего развития является общепризнанной и служит моделью для разработки новых методов диагностики психического развития ребенка (интерактивная диагностика). Величина зоны ближайшего развития, т. е. расхождения между уровнем развития в самостоятельной деятельности и уровнем развития в сотрудничестве со взрослым, зависит:

- от внутренней логики развития психологических способностей и возможности ребенка быть включенным в определенные формы сотрудничества и совместной деятельности со взрослым (уровень актуального развития в определенной степени лимитирует возможности сотрудничества);

- от форм сотрудничества и совместной деятельности, содержания и способов взаимодействия, предлагаемых взрослым.

В концепции Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова было обосновано положение: 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 при данном подходе выступает как система научных понятий, конституирующих определенную предметную область. В основе усвоения системы научных понятий, определяющих 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. Можно выделить следующие *виды учебных действий моделирующе-преобразующего характера*, направ-

ленных 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 обобщенным способом.

В наиболее полном виде такая система учебных действий была разработана для обучения математике и русскому языку в школе № 91 Москвы под руководством Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова.

Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов подчеркивали, что любое обучение и воспитание можно назвать развивающим, однако всегда должен стоять вопрос о том, «что конкретно развивают данные виды обучения и воспитания и соответствует ли при этом наблюдаемое развитие возрастным возможностям человека». Поэтому термин «развивающее обучение», согласно В.В. Давыдову, может быть содержательным только в том случае, если определяются существенные его показатели:

- характеристика главных психологических новообразований, которые возникают, формируются и развиваются в данном возрасте;

- выделение ведущей деятельности данного возрастного периода, определяющей возникновение и развитие соответствующих новообразований;

- описание содержания и способов осуществления этой деятельности (выполняется ли она стихийно или целенаправленно и др.); указание на взаимосвязи учебной деятельности с другими видами деятельности;

- разработка системы методик по определению уровня развития соответствующих новообразований;

- определение характера связи уровней развития новообразований с особенностями организации ведущей деятельности и смежных с нею других видов деятельности.

Согласно теории планомерного, поэтапного формирования умственных действий и понятий П.Я. Гальперина предметом формирования должны стать действия, понимаемые как способы решения определенного класса задач. Для этого необходимо выделить и построить такую систему условий, учет которых не только обеспечивает, но даже и «вынуждает» ученика действовать правильно и только правильно, в требуемой форме и с заданными показателями.

Эта система включает **три подсистемы**:

- 1) условия, обеспечивающие построение и правильное выполнение учеником нового способа действия;
- 2) условия, обеспечивающие «отработку», т. е. воспитание желаемых свойств способа действия;
- 3) условия, позволяющие уверенно и полноценно перенести выполнение действий из внешней предметной формы в умственный план.

Основное назначение *первой подсистемы* условий заключается в том, чтобы раскрыть перед учеником объективную структуру материала и действия; выделить в материале ориентиры, а в действии последовательность его отдельных звеньев — систему объективных условий, позволяющих ученику с первого раза и каждый следующий раз правильно выполнять все задания. Эта система условий, обеспечивающих правильное выполнение нового действия, в теории получила название схемы ориентировочной основы действия. Она включает в себя: характеристику и функции продукта (результата), содержание и операциональный состав действия; характеристику материала, орудий и средств действия, в том числе и средств контроля.

Вторая подсистема — это описание условий, обеспечивающих приобретение действием желаемых свойств, форму выполнения действия (материальная/материализованная, речевая, умственная), полноту или сокращенность действия; меру дифференцировки, меру отделения существенных свойств от несущественных, временные и силовые характеристики, а также разумность, сознательность, обобщенность, критичность и освоенность действия.

Третья подсистема условий обеспечивает перенос действия в идеальный (умственный) план в ходе поэтапных преобразований, происходящих с действием в процессе его становления. Выделены **шесть этапов** интериоризации действия.

На *первом этапе* усвоение начинается с *создания мотивационной основы действия*, когда закладывается отношение ученика к целям и задачам усваиваемого действия, к содержанию материала, на котором оно отрабатывается. Это отношение может в последующем измениться, но роль первоначальной мотивации для усвоения очень велика.

На *втором этапе* происходит становление *схемы ориентировочной основы действия*, т. е. системы ориентиров, необходимых для выполнения действия с требуемыми качествами. В ходе освоения действия эта схема постоянно проверяется и уточняется.

На *третьем этапе* происходит *формирование действия в материальной (материализованной) форме*, когда ориентировка и исполнение действия осуществляются с опорой на

внешне представленные компоненты схемы ориентировочной основы действия.

Четвертый этап — внешнеречевой. Здесь происходит *преобразование действия* — вместо опоры на внешне представленные средства ученик переходит к описанию значений этих средств и действий во внешней речи. Необходимость материального (материализованного) представления схемы ориентировочной основы действия, как и материальной формы действия, отпадает; ее содержание полностью отражается в речи, которая и начинает выступать в качестве основной опоры для становящегося действия.

На *пятом этапе (действие во внешней речи «про себя»)* происходит дальнейшее преобразование действия — постепенное сокращение внешней, звуковой стороны речи, основное же содержание действия переносится во внутренний, умственный план.

На *шестом этапе* действие совершается в *скрытой речи* и приобретает форму собственно умственного действия.

П.Я. Гальперин подчеркивал, что эмпирически формирование действия, понятия или образа может проходить с пропуском некоторых этапов данной шкалы; причем в ряде случаев такой пропуск является психологически вполне оправданным, так как учащийся в своем прошлом опыте уже овладел соответствующими формами и в состоянии успешно включить их в текущий процесс формирования (действия с предметами или их заместителями, речевые формы и т. д.). Вместе с тем П.Я. Гальперин обращал внимание на то, что суть не в поэтапности, а в полной системе условий, позволяющей однозначно определить и ход процесса, и его результат.

Анализ существующих подходов к оптимизации системы начального образования позволяет заключить, что при их значительном разнообразии признается необходимость реализации 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.

Проблема преемственности образовательного процесса в школе и психологические трудности перехода с одной ступени образования 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, 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 школы — в основную, а затем в среднюю (полную) школу и, наконец, в высшее учебное заведение. При этом, несмотря на огромные возрастно-психологические различия между учащимися, переживаемые ими трудности переходных периодов имеют много общего.

Распространено мнение педагогов высшей школы о нынешнем поколении абитуриентов и студентов, что взрослые люди не умеют связно выражать 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 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, чем больше невозможность скорректировать его в условиях высшего учебного заведения.

Таким образом, главные проблемы студентов в вузах во многом есть не что иное, как прямое следствие трудностей, коренящихся еще в начальной школе. Претензии педагогов высших учебных заведений затрагивают также и фундаментальные основы образования, закладываемые в школе, а не его частности. Приведенные выше примеры недостаточной подготовленности студентов прямо указывают на то, что самым слабым ее местом остается неспособность школы на-

учить 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 общеобразовательной школы, следует заметить, что наиболее остро она стоит в двух ключевых точках — в момент поступления детей в школу (при переходе малышей из дошкольного звена в школьное) и в период перехода учащихся из начальной школы в основную.

Проблема преемственности возникает по нескольким причинам. *Во-первых*, это недостаточно плавное, даже скачкообразное, изменение методов и содержания обучения, которое при переходе в основную, а затем в среднюю (полную) школу 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.

Исследования **готовности детей к обучению в школе** показали, что она должна рассматриваться как комплексное образование, включающее в себя физическую и психологическую готовность.

Физическая готовность определяется состоянием здоровья, уровнем морфофункциональной зрелости организма ребенка, в том числе развитием двигательных навыков и качеств (зрительно-моторная координация), физической и умственной работоспособности. *Психологическая готовность* включает в себя эмоционально-личностную, интеллектуальную и коммуникативную готовность. 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. *Социальная готовность* 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 этапе. *Первый подход* опирается на *тактику форсирования темпов детского развития*. Он состоит в

простой и прямой подгонке социально-педагогических приоритетов дошкольного учреждения к требованиям и особенностям школьного обучения. *Второй подход* основан на *тактике доразвития* в начальной школе тех элементарных ЗУНов, с которыми ребенок приходит 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 активной деятельности 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, по выражению В.В. Давыдова (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. Психологически оправданным можно считать только такой путь, однако значение детской игры, конструирования и других видов детской деятельности часто недооценивается.

В России действует несколько образовательных программ, прямо нацеленных на комплексное обеспечение преемственности дошкольного и начального образования, например «Золотой ключик», «Из детства — в отрочество», «Преемственность», «Сообщество». Определенные попытки решения этой проблемы отражены в программах «Радуга», «Развитие», «Детство» и др.

В настоящее время на усиление преемственности дошкольного и начального образования направлены следующие **практические меры** (В.Т. Кудрявцев, 2000):

- определены разделы содержания подготовительной базы начального обучения;

- выделены критерии психологической и других видов готовности ребенка к обучению в школе, и в соответствии с ними разрабатывается программа развивающих занятий в дошкольном учреждении;

- определена система диагностических методов, необходимых для обследования ребенка дошкольного возраста, поступающего в 1 класс;

- создана сеть специальных центров по подготовке детей к начальному этапу школьного обучения;

— первый год начального обучения имеет статус адапционного, 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 1 класс, не меньшее значение она имеет и при переходе учащихся в основную школу. Трудности, сопровождающие этот переход, в психологии описаны давно и имеют отчетливо выраженный характер. Психологическая неготовность многих детей к переходу из начальной школы в основную проявляется, помимо ухудшения успеваемости и дисциплины, в усилении негативного отношения к учению, росте эмоциональной нестабильности (тревожность и агрессивные тенденции, увеличение заболеваемости, появление невротических реакций), нарушениях поведения и др.

Психологический анализ вышеназванных трудностей в учебной деятельности младших школьников и подростков позволяет выделить несколько причин их возникновения:

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

— совпадение начала кризисного периода, в который вступают младшие подростки, со сменой ведущей деятельности;

— недостаточная готовность детей к более сложной и самостоятельной учебной деятельности, связанной с показателями их интеллектуального, личностного развития и главным образом с уровнем 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. Однако, как показывают исследования З.И. Калмыковой, А.К. Марковой, Н.Ф. Талызиной и др., за частными неудачами детей стоит *несформированность самостоятельной учебной деятельности школьников*. Эти авторы придают большое значение такому интегративному показателю личностно-интеллектуального развития в период перехода школьника от младшего школьного возраста к младшему подростковому возрасту, как самостоятельность мышления. Для его развития личность должна иметь потребность, 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 периоде развития самостоятельность мышления выступает как одно из необходимых психических

новообразований. Вот почему переход из начальной школы в основную — предкризисный период развития — предъявляет особые требования к психологической зрелости ребенка. 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 школьников к обучению на новой ступени образования не только и не столько на основе знаний, умений, навыков, сколько на базе сформированности основных видов универсальных учебных действий. Основанием преемственности разных ступеней образовательной системы может стать ориентация на ключевой стратегический приоритет непрерывного образования — формирование умения учиться.

Методологические принципы разработки концепции развития универсальных учебных действий для начальной школы

За последние десятилетия в обществе произошли кардинальные изменения в представлении о целях образования и путях их реализации. От признания знаний, умений и навыков как основных итогов образования произошел переход к пониманию обучения как процесса подготовки учащихся к реальной жизни, готовности к тому, чтобы занять активную позицию, успешно решать жизненные 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 новых подходах: деятельностно ориентированном учении и обучении; учении, ориентированном на решение 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, которые имеют непосредственную связь с практическими ситуациями из реальной жизни; проектной работе.

По сути, происходит переход от обучения как преподавания системы знаний к работе (активной деятельности) над заданиями (проблемами) с целью выработки определенных решений; от освоения отдельных учебных предметов к полидисциплинарному (межпредметному) изучению сложных жизненных ситуаций; к сотрудничеству учителя и учащихся в

ходе овладения знаниями, к активному участию последних в выборе содержания и методов обучения. Сегодня наиболее перспективным путем признано формирование у школьников 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. В отличие от унифицированного образования, построенного в соответствии с принципом школоцентризма и педагогикой знаний, умений и навыков (так называемых ЗУНов), стратегия вариативного образования основывается на детоцентризме и разработке пакета развивающих, коррекционных, компенсаторных психолого-педагогических программ, где центральное место отводится общеучебным умениям.

Обоснование Л.С. Выготским принципа культурно-исторической природы психики и ее развития как процесса присвоения социокультурного опыта сфокусировало внимание на обучении. 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 задач и способа выделения ориентировочной основы). Им был выделен психологический механизм присвоения человеком культурно-социального опыта и определены содержание и качества действий обучаемого на каждом из этапов их 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 «знания, умения, навыки» к культурно-исторической системно-деятельностной парадигме образования. Он 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 педаго-

гика 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 концепция развития универсальных учебных действий направлена на изменение сложившегося положения.

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

Теоретико-методологической основой разработки концепции развития универсальных учебных действий для начальной школы в рамках создания Государственных стандартов общего образования может стать культурно-исторический системно-деятельностный подход (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин и др.), раскрывающий основные психологические условия и механизмы процесса усвоения знаний, формирования картины мира, общую структуру учебной деятельности учащихся. Созданная на основе этого подхода концепция развития универсальных учеб-

ных действий позволяет выделить главные 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.

Понятие «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 самостоятельное усвоение новых знаний, формирование умений, включая организацию этого процесса.

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

Функции универсальных учебных действий:

— 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, фор-

мирования умений, навыков и компетентностей в любой предметной области.

Универсальный характер учебных действий проявляется в том, что они носят надпредметный, метапредметный характер; обеспечивают целостность общекультурного, личностного и познавательного развития и саморазвития личности; обеспечивают преемственность всех ступеней 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**:

— определение основных результатов обучения и воспитания в зависимости от сформированности личностных качеств и универсальных учебных действий;

— построение содержания учебных предметов и образования в целом с ориентацией на сущностные знания в соответствующих предметных областях;

— определение функций, содержания и структуры универсальных учебных действий для каждого возраста/ступени образования;

— выделение возрастнo-специфической формы и качественных показателей сформированности универсальных учебных действий в отношении познавательного и личностного развития учащихся;

— определение круга учебных предметов, в рамках которых оптимально могут быть сформированы конкретные виды универсальных учебных действий;

— разработка системы типовых задач для диагностики сформированности универсальных учебных действий на каждом этапе образовательного процесса;

— разработка системы задач и организация ориентировки учащихся в их решении, обеспечивающем формирование универсальных учебных действий.

Виды универсальных учебных действий

В составе основных видов универсальных учебных действий, соответствующих ключевым целям общего образования, можно выделить четыре блока: 1) *личностный*; 2) *регулятивный* (включающий также действия *саморегуляции*); 3) *познавательный*; 4) *коммуникативный*.

Личностные действия обеспечивают ценностно-смысловую ориентацию учащихся (знание моральных норм, умение соотносить поступки и события с принятыми этическими принципами, умение выделить нравственный аспект поведе-

ния) и ориентацию в социальных ролях и межличностных отношениях. Применительно к учебной деятельности следует выделить *три вида личностных действий*:

— личностное, профессиональное, жизненное *самоопределение*;

— *смыслообразование*, 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: какое значение и какой смысл имеет для меня учение? — и уметь на него отвечать;

— *нравственно-этическая ориентация*, в том числе и оценивание усваиваемого содержания (исходя из социальных и личностных ценностей), обеспечивающее личностный моральный выбор.

Регулятивные действия обеспечивают учащимся организацию их 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 знаний, 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 результата;

— *оценка* — выделение и осознание учащимся того, что уже усвоено и что еще нужно усвоить, осознание качества и уровня усвоения;

— *саморегуляция* как способность к мобилизации сил и энергии, к волевому усилию (к выбору в ситуации мотивационного конфликта) и к преодолению препятствий.

Познавательные универсальные действия включают: общеучебные, логические, а также постановку и решение проблемы.

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;

— структурирование знаний;

— осознанное и произвольное построение речевого высказывания 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.

Особую группу общеучебных универсальных действий составляют знаково-символические действия:

— моделирование — преобразование объекта из чувственной формы в модель, где выделены существенные характеристики объекта (пространственно-графическая или знаково-символическая);

— преобразование модели с целью выявления общих законов, определяющих данную предметную область.

Логические универсальные действия:

— анализ объектов с целью выделения признаков (существенных, несущественных);

— синтез — составление целого из частей, в том числе самостоятельное достраивание с восполнением недостающих компонентов;

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

— подведение под понятие, 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, партнеров 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.

К коммуникативным действиям относятся:

— 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 его действий;

— умение с достаточной 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 «высокой норме») и их свойства.

Критерии оценки сформированности универсальных учебных действий учащихся:

— соответствие возрастнo-психологическим нормативным требованиям;

— соответствие свойств универсальных действий заранее заданным требованиям.

Возрастно-психологические нормативы формулируются для каждого вида универсальных учебных действий с учетом определенной стадии их развития.

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

Анализ происхождения и развития универсальных учебных действий, особенностей их функционирования позволяет установить их взаимозависимость и взаимообусловленность, прямо вытекающие из активно-деятельностной природы развития психологических новообразований.

Универсальные учебные действия представляют собой целостную систему, в которой происхождение и развитие каждого вида учебного действия определяется его отношением с другими видами учебных действий и общей логикой возраст-

ного развития. Общение выступает основой дифференциации и развития форм психической деятельности в раннем онтогенезе (Л.С. Выготский, М.И. Лисина). Так, происхождение личностных, познавательных и регулятивных действий определяется развитием коммуникации и общения ребенка с социальным (учитель) и близким (родители) взрослым и сверстниками. Из общения и *со-регуляции* вырастает способность ребенка регулировать свою деятельность. Из оценок окружающих и в первую очередь оценок близкого взрослого формируется представление о себе и своих возможностях, появляется самопринятие и самоуважение, т. е. самооценка и Я-концепция как результат самоопределения. Из ситуативно-познавательного и внеситуативно-познавательного общения формируются познавательные действия ребенка (М.И. Лисина).

В теории привязанности (Д. Боулби, М. Эйнсворт) было показано, что автономия ребенка и его познавательное развитие в значительной степени предопределены типом его привязанности, особенностями его взаимоотношений и сотрудничества с близким взрослым. Можно утверждать, что содержание и способы общения и коммуникации обуславливают развитие способности ребенка к регуляции поведения и деятельности, познанию мира, определяют образ «Я» как систему представлений о себе, отношений к себе. Именно поэтому особое внимание в концепции развития универсальных учебных действий уделяется становлению коммуникативных универсальных учебных действий.

По мере становления личностных действий ребенка (смыслообразование и самоопределение, нравственно-этическая ориентация) функционирование и развитие универсальных учебных действий (коммуникативных, познавательных и регулятивных) претерпевает значительные изменения. Регуляция общения, кооперации и сотрудничества проектирует определенные достижения и результаты ребенка, что вторично приводит к изменению характера его общения и Я-концепции. Познавательные действия также являются существенным ресурсом достижения успеха и оказывают влияние как на эффективность самой деятельности и коммуникации, так и на самооценку, смыслообразование и самоопределение учащегося.

Возрастные особенности развития личностных универсальных учебных действий у младших школьников

В начале школьного обучения личностные универсальные учебные действия *самоопределения, смыслообразования и нравственно-этической ориентации* определяют личностную готовность ребенка к обучению в школе. **Личностная готовность** включает мотивационную и коммуникативную готовность, сформированность Я-концепции и самооценки, эмоциональную зрелость ребенка. Сформированность социальных мотивов (стремление к социально значимому статусу, потребность в социальном признании, мотив социального долга), а также учебных и познавательных мотивов определяет мотивационную готовность первоклассника.

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 к обучению выражается в освоении ребенком социальных норм проявления чувств и в способности регулировать свое поведение на основе эмоционального предвосхищения. Ее показателем является развитие высших чувств — нравственных переживаний (чувство гордости, стыда, вины), интеллектуальных чувств (радость познания), эстетических чувств (чувство прекрасного).

Выражением и квинтэссенцией личностной готовности к школе является сформированность внутренней позиции как готовности принять новую социальную позицию и роль ученика, предполагающей высокую учебно-познавательную мотивацию.

Внутренняя позиция школьника является возрастной формой самоопределения в старшем дошкольном возрасте (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 пережи-

ваниях и сознании ребенка. Именно неразрывное единство двух этих аспектов определяет 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 его развития. Для этого необходимо, чтобы эта новая позиция была принята и осмыслена самим ребенком и отражена в обретении новых смыслов, связанных с учебной деятельностью и новой системой школьных отношений. Только благодаря этому становится возможной реализация нового потенциала развития субъекта. Внутренняя позиция выступает центральным компонентом структуры психологической готовности к школе, определяя динамику освоения ребенком действительности школьной жизни.

Отношение к школе, учению и поведение в процессе учебной деятельности, характеризующее сформированность внутренней позиции школьника, исследовали такие ученые, как М.Р. Гинзбург, Н.И. Гуткина, В.В. Давыдов, А.З. Зак, Т.А. Нежнова, К.Н. Поливанова, Д.Б. Эльконин. Во многих исследованиях была выявлена сложная динамика формирования внутренней позиции школьника, которая находит отражение в мотивационно-смысловой сфере и в отношении к школьным предметам.

В начале обучения в 1 классе полностью сформированная внутренняя позиция школьника была констатирована лишь у 45% обследованных учащихся. 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, возможность 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 отношений дошкольного типа, отсутствии желания ходить в школу, негативных установках в отношении школы и учебы (О.А. Карабанова, 2002). Непринятие нового социального статуса и роли ученика, незрелость школьной мотивации, двойственное, а в некоторых случаях негативное отношение ребенка к школе значительно осложняет ход нормативного возрастного развития в младшем школьном возрасте и адаптацию к школе.

Критерии сформированности внутренней позиции

школьника:

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

— проявление особого интереса к новому, собственно школьному содержанию занятий, что отражается в предпочтении уроков школьного типа урокам дошкольного типа, в наличии адекватного содержательного представления о подготовке к школе;

— 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 **уровни сформированности внутренней позиции школьника** на седьмом году жизни:

— отрицательное отношение к школе и поступлению в школу;

— 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;

— возникновение ориентации на содержательные моменты школьной действительности и образец «хорошего ученика», но при сохранении приоритета социальных аспектов школьного образа жизни по сравнению с учебными;

— сочетание ориентации на социальные и собственно учебные аспекты школьной жизни.

Развитие мотивов учения является важным показателем сформированности внутренней позиции школьника. Старших дошкольников привлекает учение как серьезная содержательная деятельность, имеющая социальное значение (Л.И. Божович, 1968). Решающую роль для формирования мотивационной готовности к обучению имеет развитие познавательной потребности ребенка, а именно интерес к собственно познавательным задачам, к овладению новыми знаниями и умениями. Произвольность поведения и деятельности обеспечивает соподчинение мотивов — способность ребенка подчинять свои импульсивные желания сознательно поставленным целям. В этой связи возникают и формируются новые моральные мотивы — чувство долга и ответственность.

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

1. Учебно-познавательные мотивы.
2. Широкие социальные мотивы (потребность в социаль-

но 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 неадекватности мотивов учения можно прогнозировать 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, то это приводит к таким нарушениям школьной системы требований, как списывание и подделывание отметок в дневнике и в тетради.

Самоопределение и смыслообразование

Самоопределение является ключевой задачей развития в юношеском возрасте (Э. Эриксон, Р. Хевигхерст, Р. Бернс, И.С. Кон, М.Р. Гинзбург, Н.С. Пряжников и др.). Однако уже в самом раннем возрасте происходит формирование личности ребенка, подготавливающее успешность будущего жизненного и профессионального самоопределения. В младшем школьном возрасте развиваются Я-концепция и основы идентичности личности, в первую очередь социальной идентичности (семейной, этнической, гражданской, групповой).

Рассмотрим становление *основ идентичности, Я-концепции и самооценки* как результат личностного действия самоопределения и их роль в образовательном процессе. Следствием определения «Я» в указанных формах (самоопределение) является порождение системы смыслов, находящихся отражение в отношении ребенка к школе, учению, семье, сверстникам, к себе и социальному миру. Наиболее показательна в контексте смысловой ориентации школьника *мотивация учения*.

Применительно к начальной школе выделяют две группы мотивов:

1) мотивы (учебные и познавательные), связанные с собственно учебной деятельностью и ее прямым продуктом, самим развивающимся субъектом учебной деятельности;

2) мотивы (социальные, позиционные, в том числе статусные, узколичностные), связанные с косвенным продуктом учения (М.В. Матюхина, 1984). Формирование широких познавательных мотивов учения у младших школьников тесно связано с усвоением теоретических знаний и ориентацией на обоб-

щенные способы действий (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, А.К. Маркова). Содержание и формы организации учебной деятельности и учебного сотрудничества являются ключевым фактором, определяющим мотивационный профиль учащихся. Адекватной системой мотивов для начальной школы следует признать сочетание познавательных, учебных, социальных мотивов и мотивации достижения.

Развитие учебных и познавательных мотивов в начальной школе требует от учителя организации следующих **условий**:

— создание проблемных ситуаций, активизация творческого отношения учащихся к учебе;

— формирование рефлексивного отношения школьника к учению и личностного смысла учения (осознание учебной цели и связи последовательности задач с конечной целью); обеспечение учеников необходимыми средствами решения задач, оценивание знаний учащегося с учетом его новых достижений;

— организация форм совместной учебной деятельности, учебного сотрудничества.

В младшем школьном возрасте в связи с систематическим изучением школьных предметов, в первую очередь таких, как «Литературное чтение», «Окружающий мир», специфической формой самоопределения является формирование основ гражданской идентичности личности.

Гражданская идентичность трактуется как осознание личностью своей принадлежности к сообществу граждан определенного государства на общекультурной основе. Гражданская идентичность не тождественна гражданству, а имеет личностный смысл, определяющий целостное отношение к социальному и природному миру. В связи с этим личность имеет право свободного выбора и самоопределения в условиях уважения прав других на свой выбор. Достижение гражданской идентичности — важная задача развития юношеского возраста. Однако ее решение достаточно часто переносится на более поздний возраст. Вместе с тем о предпосылках или основах становления гражданской идентичности можно говорить уже в начальной школе.

Структура гражданской идентичности включает следующие компоненты:

- когнитивный (знание о принадлежности к данной социальной общности);

- ценностно-смысловой (позитивное, негативное или двойственное отношение к принадлежности);

- эмоциональный (принятие или непринятие своей принадлежности);

- деятельностный (поведенческий — гражданская активность).

Требования к результатам формирования гражданской идентичности в начальной школе

Когнитивный компонент:

— сформировать историко-географический образ России — представление о территории и границах России, ее географических особенностях; знать основные исторические события развития государственности и общества, историю и географию края, его достижения и культурные традиции;

— иметь представление о социально-политическом устройстве России, ее государственной организации, знать государственную символику (герб, флаг, гимн), государственные праздники;

— знать основные права и обязанности гражданина, соответствующие возрастному статусу учащегося в обществе (право на получение бесплатного образования и обязанность учиться; право использования культурных и материальных, природных ресурсов общества и обязанность бережно относиться к ним 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);

— знать о своей этнической принадлежности, национальных ценностях, традициях, культуре, о народах и этнических группах России;

— иметь представление об общекультурном наследии России;

— знать основные моральные нормы; нормы и правила охранно-бережного отношения к природе, сохранения здоровья; правила поведения в чрезвычайных ситуациях.

Ценностно-смысловой и эмоциональный компоненты:

— иметь чувство патриотизма и гордости за свою страну, уважать ее историю, культурные и исторические памятники;

— обладать эмоционально положительным принятием своей этнической идентичности;

— уважать другие народы России, иметь межэтническую толерантность;

— уважать личность и ее достоинства, доброжелательно относиться к окружающим, нетерпимо — к любым видам насилия;

— уважать ценности семьи, любить природу, признавать ценности своего здоровья и здоровья других людей, обладать оптимизмом в восприятии мира;

— следовать моральным нормам и гордиться этим, испытывать чувство стыда и вины при их нарушении.

Деятельностный компонент:

— участвовать в школьном самоуправлении в пределах

возрастных компетенций (дежурство в школе и классе, участие в детских общественных организациях, школьных и внешкольных мероприятиях просоциального характера);

— выполнять нормы и требования школьной жизни, пользоваться правами и выполнять обязанности ученика;

— выполнять моральные нормы в отношении взрослых и сверстников в школе, дома, во внеучебных видах деятельности;

— участвовать в общественной жизни, ориентироваться в событиях, происходящих в стране и мире; посещать театры, музеи, библиотеки; следовать здоровому образу жизни.

Самооценка является ядром самосознания личности, выступая как система оценок и представлений о себе, своих качествах и возможностях, своем месте в мире и в отношении с другими людьми. Выделяются 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 (В.С. Мухина, 2006).

Центральной функцией самооценки является регуляторная функция (И.И. Чеснокова, В.В. Столин), определяющая особенности поведения и деятельности личности, характер построения взаимоотношений с миром. Устойчивость самооценки определяет возможности и эффективность реализации функции регуляции. Происхождение самооценки связано с общением и деятельностью ребенка. Причем когнитивная составляющая самооценки (система представлений о себе) определяется достижениями и успешностью деятельности ребенка, а эмоциональная — в первую очередь опытом его общения и межличностных отношений со значимыми другими (с эмоционально близкими ему и авторитетными для него людьми). 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. 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 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 являются

опыт деятельности ребенка, степень его успешности и опыт общения и взаимодействия с другими людьми. Самооценка — важнейшая личностная инстанция, выполняющая 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 семи годам у ребенка формируется способность к адекватной, критичной самооценке в конкретных видах деятельности (М.И. Лисина, А. Сильвестру, 1983), в то время как адекватность самооценки по личностным качествам несколько запаздывает в своем развитии. Содержательные представления о себе носят ценностный характер (содержат оценку своих качеств — позитивную или негативную) и скорее превосхищают, 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 (А.В. Захарова, Д.И. Фельдштейн и др.). Результатом начального образования является становление ребенка как субъекта учебной деятельности, способного определить границы своего незнания и обратиться ко взрослому за помощью. Для того чтобы ребенок развивался как субъект (личность) в учебной деятельности, учитель должен показать ему те изменения, которые произошли в его сознании в процессе обучения. Это требует обучения детей дифференцированной самооценке, позволяющей сравнивать свои прежние достижения с сегодняшними результатами.

В исследованиях роли учебной деятельности в развитии самооценки младшего школьника (Г.А. Цукерман, 1997, 1999, 2000) было показано, что рефлексивная самооценка развивается благодаря тому, что ученик сам участвует в оценивании, в выработке критериев оценки и их применении к разным ситуациям. В связи с этим учителю необходимо научить ребенка фиксировать свои изменения и адекватно выражать их в речи.

Развитие рефлексивной самооценки основывается на следующих **действиях**:

— сравнение ребенком своих достижений вчера и сегодня и выработка на этой основе предельно конкретной дифференцированной самооценки;

— предоставление ребенку возможности осуществлять большое количество равнодостоинных выборов, различающихся аспектом оценивания, способом действия, характером взаимодействия, и создание условий для осознания и сравнения оценок, полученных сегодня и в недавнем прошлом.

Умение ребенка фиксировать свои изменения и понимать их является необходимой составляющей развития способности ребенка управлять своей деятельностью и связано напрямую с регулятивными действиями (Г.А. Цукерман, 2000). Таким образом, знание ученика о собственных возможностях и их ограничениях, способность определить границу этих возможностей, знания и незнания, умения и неумения являются генеральной линией становления самооценки на начальной ступени образования. Важное условие развития самооценки — 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 сопоставленность, обобщенность, отсутствие категоричности, аргументированность, объективность (А.В. Захарова, 1993). Замечено, что дети с рефлексивной самооценкой более коммуникабельны, чутко улавливают требования сверстников, стремятся им соответствовать, тянутся к общению с ними и хорошо принимаются сверстниками. 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.

Существует два варианта нарушения развития самооценки:

1. *Заниженная самооценка.* Симптомы заниженной самооценки: тревожность, неуверенность ребенка в своих силах и возможностях, отказ от трудных (объективно и субъективно) заданий, феномен «выученной беспомощности» (М. Селигман). Пути коррекции заниженной самооценки — адекватная оценка учителя 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. *Завышенная самооценка.* Завышенная самооценка проявляется в таких особенностях поведения, как доминирование, демонстративность, неадекватная реакция на оценку учителя, игнорирование своих ошибок, отрицание неуспеха. Здесь необходимо спокойное и доброжелательное 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 рефлексивного отношения к себе, нравственно-этическим оцениванием ребенком своих поступков на основе усвоения системы нравственных норм; развитием мышления, позволяющим дифференцировать самооценку по содержанию.

Роль школьного оценивания в становлении рефлексивной самооценки учащегося чрезвычайно велика. Ожидания педагога в отношении успешности своих учеников в значительной степени оправдываются (так называемый эффект Пигмалиона). Ярким примером подобного эффекта может служить результат искусственного деления учащихся на группы «по способностям». Такое деление нередко приводит к тому, что у детей, попавших в слабую группу, понижается уровень развития способностей. Объяснение этого феномена связано с тем, что рефлексивная самооценка определяет особенности мотивации 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, появлением тревожности и беспричинным снижением настроения. Возникновение этого негативного явления связано с каузальной атрибуцией (причинами, которыми ученик объясняет свой неуспех). Было изучено влияние формирования общепознавательных действий на объяснение учащимися причин успеха (М.М. Далгатова, 1994).

Под каузальной атрибуцией понимается процесс интерпретации причин своего и чужого поведения (Х. Хекхаузен). Б. Вайнер дал классификацию четырех типов атрибуции, влияющих на 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 неуспеха различаются по локусу (направленности) контроля (внешний или внутренний), по стабильности и по возможности субъекта

контролировать свои действия. На мотивацию учения крайне неблагоприятно действует такая причина, как отсутствие способностей. Напротив, причина 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-педагогические условия, способствующие адекватному пониманию учащимися начальной школы причин 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.

Нравственно-этическая ориентация

Мораль — специфический нормативный способ регуляции человеческой деятельности. Моральные действия носят надпредметный характер. В психологии морального развития традиционно выделяют моральное сознание и моральное поведение, единицей которого является моральный поступок.

Нравственно-этическая ориентация представляет собой выбор действия в условиях морального конфликта и включает следующие компоненты: 1) выделение морального содержания ситуации, а именно моральных норм, составляющих основу моральной дилеммы; 2) ориентацию на мотивы поступка участников дилеммы, которая предполагает возможность ребенка увидеть ситуацию нарушения нормы с разных позиций; 3) ориентацию на выделение, идентификацию моральных чувств и их осознание.

В правилах нормативного поведения можно выделить три типа норм: *моральные, конвенциональные и персональные* (Э. Туриель).

Моральные нормы можно рассматривать как виды норм, выполняющих функцию регуляции морально-нравственных отношений между людьми и выступающих основанием для оценки поступка.

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 к другу, нормы этикета в разных сферах социальной жизни, нормы, отражающие гендерные различия в поведении личности.

Персональные нормы охватывают индивидуальные предпочтения и приоритеты личности в организации собственной жизнедеятельности, в том числе особенности семейных правил, режима дня, распоряжения финансовыми средствами и т. п.

Моральные же нормы рассматриваются как обязательные для всех людей. Можно выделить четыре *типа моральных норм*: 1) физическая неприкосновенность личности; 2) сохранение спокойствия и благополучия (запрет на оскорбления и нанесение обид другим людям); 3) законность слов и поступков и ответственность за них; 4) альтруистическое поведение. Конвенциональные и персональные нормы определяются культурными и социальными различиями людей.

Согласно теории Э. Туриеля первоначально ребенок не разделяет моральные, конвенциональные и персональные нормы поведения. В младшем школьном возрасте, признавая важность и обязательность выполнения всех указанных типов норм, дети начинают выстраивать приоритеты нормативных требований и иерархию норм. Ориентация ребенка этого возраста в социальном нормативном общении направлена преимущественно на конвенциональные нормы. Позже осуществляется переход от ориентации преимущественно на конвенциональные нормы к равнозначному отношению ко всем типам норм. В младшем подростковом возрасте увеличивается значимость моральных норм.

Условиями выделения морального смысла ситуации являются эмпатия и децентрация. *Эмпатия* обеспечивает адекватное понимание ребенком чувств участников ситуации и их взаимоотношений. *Децентрация* позволяет ребенку скоординировать различные позиции участников взаимодействия и выделить морально-нравственное содержание ситуации.

Решающее значение для формирования ориентации на моральное содержание ситуации имеет общение со сверстниками, тогда как характер общения со взрослыми ориентирует ребенка

в первую очередь на систему конвенциональных норм. Важным показателем развития морального сознания ребенка при переходе из начальной школы в основную является *дифференциация ребенком конвенциональных и моральных норм*.

Исследование развития морального сознания ребенка показало, что к моменту перехода из дошкольного образовательного учреждения (предшколы) в начальную школу он усваивает три моральные нормы: справедливого распределения, взаимопомощи и правдивости (Т.П. Авдулова, 2001).

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

Норма взаимопомощи основывается на сопереживании одного человека трудностям другого человека. Способность сопереживать другому человеку предполагает необходимость познавательной и эмоционально-личностной децентрации (Ж. Пиаже), т. е. возможность увидеть ситуацию 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 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 том случае, если лгущий понимает, что он лжет, и различает реальную ситуацию и предлагаемую им ситуацию. Таким образом, субъект обмана должен быть способен к выделению двух позиций — реальной и воображаемой, что является проявлением децентрации. Следовательно, ориентация на норму правдивости так же, как и ее нарушение, тесно связана со способностью ребенка к децентрации. Ценностными эквивалентами нормы правдивости могут быть честность, искренность, верность своему слову.

Моральное развитие тесно связано 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, он отмечает, что 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 участникам моральной коллизии ориентироваться на ее условия и потенциальные последствия, использовать объективные критерии анализа произошедшего и выделить моральные нормы, которые соблюдаются или нарушаются в этой ситуации. Появление у ребенка умения компенсации в этот период способствует его моральному развитию в сторону признания равенства и взаимного уважения, когда правила рассматриваются как моральное соглашение. На данном уровне развития моральные суждения носят обобщенный характер. Внутренние мотивы и побуждения субъекта морального поведения начинают учитываться ребенком.

Ж. Пиаже выделил несколько **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 ребенка в том, что все требования взрослых неприкосновенны и неизменны. По Ж. Пиаже, это уровень нравственного эгоцентризма, характеризующийся авторитарностью власти, определяющей, что морально, а что нет, и односторонним подчинением 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 признание 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 (Д. Флейвелл, 1967).

Большое значение для морального развития имеет и личностно-эмоциональное развитие ребенка. Роль моральных эмоций подчеркивалась разными авторами (К. Гиллиган, М. Хоффман). Выделяются собственно моральные эмоции — симпатия, эмпатия, гордость, чувство вины, стыд — и призм-

нается значение эмоциональной составляющей в ситуации оценки и понимания чувств участников ситуации и их взаимоотношений (М. Хоффман, 2000; Е.А. Курганова, 2005).

Идентификация поступка как морального/аморального на основе соотнесения действия с моральным эталоном

Проблема освоения социальных образцов морального поведения изучалась Д.Б. Элькониным. Продолжая мысль Л.С. Выготского о возникновении в дошкольном возрасте внутренних этических инстанций, Д.Б. Эльконин отмечает, что развитие морально-волевой сферы ребенка связано с появлением у него умения подчинять свое поведение заданному образцу под влиянием оценки взрослого. Именно такое поведение может свидетельствовать о соподчинении мотивов, впервые появляющемся в этом возрасте. Условием усвоения образцов можно считать следование им в своем поведении. Эффективной формой освоения образцов поведения в отношениях между людьми является сюжетно-ролевая игра. Сами образцы поведения берутся из окружающей действительности. Носителем образца может быть взрослый, сверстник, собирательный образ, литературный персонаж.

Л.И. Божович содержательно раскрывает идеи А.Н. Леонтьева о появлении соподчинения мотивов в дошкольном возрасте в результате процесса иерархизации. Она отмечает, что у ребенка появляются мотивы, опосредованные сознанием (сознательно поставленной целью или намерением). К их появлению приводит ситуация, когда непосредственное желание не может быть удовлетворено немедленно и для его осуществления необходимо выполнить ряд промежуточных действий, изначально неинтересных. Например, потребность во внимании взрослого, которая может быть удовлетворена лишь при условии выполнения его требований. Выполнение требований самих по себе неинтересно для ребенка, но он выполняет их, для того чтобы заслужить внимание взрослого, его положительное отношение к себе. Затем, связываясь с положительными переживаниями, вызванными положительной оценкой взрослого, данные требования, нормы приобретают для ребенка самостоятельный смысл и начинают направлять его поведение, подчиняя непосредственные побуждения. В отношении морального развития Л.И. Божович называет такие мотивы (опосредованные сознанием) моральными инстанциями. Моральные инстанции представляют сложные аффективно-когнитивные комплексы, связанные с определенным поведением. Таким образом, в моральных инстанциях Л.И. Божович пытается связать воедино когнитивный, эмоциональный, потребностный и поведенческий компоненты морального (нормативного) поведения.

В исследованиях Р.Н. Ибрагимовой (1952) показано, что чувство долга (моральная инстанция — с точки зрения Л.И. Божович) начинает появляться уже в начале дошкольного возраста и далее его развитие связывается, во-первых, с развитием социально значимых видов деятельности и, во-вторых, с учебной деятельностью.

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 взрослый. 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, по словам С.Л. Рубинштейна, «второй натурой» человека». Важной составляющей в присвоении и повторении ребенком 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.

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 контролируются 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. 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 развивают особую мотивационную структуру личности ребенка. Появление первичного соподчинения мотивов и развитие мотивационной сферы позволяют 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 переходе 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 некоторых ситуациях 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.

Критерии сформированности нравственно-этической ориентации:

- структура ценностного сознания;
- уровень развития морального сознания;
- присвоение моральных норм, выступающих регуляторами морального поведения;
- полнота ориентации учащихся на моральное содержание ситуации, действия, моральной дилеммы, требующей осуществления морального выбора.

Учебные предметы гуманитарного цикла, и в первую очередь «Литература», наиболее адекватны для формирования универсального действия нравственно-этической ориентации. Существенное значение имеют формы совместной деятельности и учебного сотрудничества учащихся, которые открывают зону ближайшего развития морального сознания.

Формирование морального действия, как и любого другого, определяется полнотой ориентации учащегося на существенные для решения моральной дилеммы и осуществления морального выбора условия. Примером эффективной реализации принципов теории планомерного формирования умственных действий П.Я. Гальперина в усвоении младшими школьниками моральной нормы взаимопомощи может стать исследование Ю.Е. Плотниковой, выполненное под руководством А.И. Подольского. Ориентировочной основой действия оказания помощи нуждающемуся (выполнение нормы взаимопомощи) является последовательность операций, в которых субъект оценивает:

1. Ситуацию, ее противоречивость (что-то произошло).
2. Способность самой жертвы успешно справиться с ситуацией ущерба (дефицита, утраты).
3. Затраты по оказанию помощи и свои возможные потери.
4. Отношения между помогающим и жертвой.
5. Реакции других людей (до, в момент и после оказания помощи).
6. Свое состояние (настроение, здоровье).
7. Как акт помощи отразится на самооценке (если я помогу, то я хороший).
8. Наличие необходимых для оказания помощи навыков, умений, знаний.
9. Умение планировать последовательность операций действия оказания помощи.
10. Практическое оказание помощи или отказ от него (Н. Айзенберг, 1987, 1992; Ю.Е. Плотникова, 1998).

Формирующая процедура (ознакомление детей с ориентировочной основой действия и отработка действия) позволила младшим школьникам в ситуации морального выбора ориентироваться на существенные для ее решения условия. Так, например, возросла разумность при оценке действительной необходимости помощи партнеру; стала реалистичной оценка собственных умений и оперативных навыков для оказания помощи и пр. Приведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что планомерное, целенаправленное формирование универсального действия нравственно-этического ориентирования приводит к возрастанию моральной компетентности младших школьников. Вместе с тем следует отметить определенную ограниченность предложенной авторами про-

граммы морального воспитания когнитивной составляющей морального поступка. Учет ценностно-смысловой, эмоциональной составляющей морального действия является необходимым условием успешности любой программы морального развития учащихся.

Основные характеристики личностного развития учащихся начальной школы

Самоопределение

1. Формирование основ гражданской идентичности личности:

— чувства сопричастности своей Родине, народу и истории и гордости за них, ответственности человека за благосостояние общества;

— осознания 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.

Нравственно-этическая ориентация включает:

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

— ориентацию в нравственном содержании и смысле как собственных поступков, так и поступков окружающих людей, развитие этических чувств (стыда, вины, совести) как регуляторов морального поведения;

— знание основных моральных норм (справедливое распределение, взаимопомощь, правдивость, честность, ответственность);

— 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;

— формирование установки на здоровый и безопасный образ жизни, нетерпимости и умения противостоять действиям и влияниям, представляющим угрозу для жизни, здоровья, безопасности личности и общества в пределах своих возможностей;

— формирование чувства прекрасного и эстетических чувств на основе знакомства с мировой и отечественной художественной культурой.

Типовые задачи

Самоопределение и смыслообразование

Для облегчения ориентации в использовании диагностических задач в таблице 1 даны критерии оценивания личностных универсальных действий.

Методика «Беседа о школе»

*(модифицированный вариант Т. А. Нежной,
Д. Б. Эльконина, А. Л. Венгера)*

Цель: выявление сформированности внутренней позиции школьника, его мотивации учения.

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

Возраст: 6,5—8 лет.

Метод оценивания: индивидуальная беседа с ребенком.

Описание задания: ученик должен ответить на вопросы:

1. Тебе нравится в школе?
2. Что тебе в школе больше всего нравится, что для тебя самое интересное?
3. Представь, 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?
4. Представь, что тебе предложили не каждый день учиться в школе, а заниматься дома с мамой и только иногда ходить в школу. Ты согласишься?
5. 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,

Критерии оценивания личностных универсальных действий

Личностные универсальные действия	Основные критерии оценивания	Типовые диагностические задачи для учащихся	
		6,5—7 лет	9—10 лет
1	2	3	4
Самоопределение			
Внутренняя позиция школьника	<ul style="list-style-type: none"> — положительное отношение к школе; — чувство необходимости учения; — предпочтение уроков «школьного» типа урокам «дошкольного» типа; — адекватное содержательное представление о школе; — предпочтение классных коллективных занятий индивидуальным занятиям дома; — предпочтение социального способа оценки своих знаний — отметки — дошкольным способам поощрения (сладости, подарки) 	Методика «Беседа о школе» (модифицированный вариант Т. А. Нежновой, Д. Б. Эльконина, А. Л. Венгера)	
Самооценка — когнитивный компонент (дифференцированность, рефлексивность); — регулятивный компонент	<p><i>Когнитивный компонент:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> — широта диапазона оценок; — обобщенность категорий оценок; — представленность в Я-концепции социальной роли ученика; — рефлексивность как адекватное осознанное представление о качествах хорошего ученика; 		Методика «Кто Я?» (М. Кун). Методика «Хороший ученик»

1	2	3	4
Самоопределение			
	<p>— осознание своих возможностей в учении на основе сравнения «Я» и «хороший ученик»;</p> <p>— осознание необходимости самосовершенствования на основе сравнения «Я» и «хороший ученик».</p> <p><i>Регулятивный компонент:</i></p> <p>— способность адекватно судить о причинах своего успеха/неуспеха в учении, связывая успех с усилиями, трудолюбием, старанием</p>		Методика каузальной атрибуции успеха/неуспеха
Смыслообразование			
Мотивация учебной деятельности	<p>— сформированность познавательных мотивов;</p> <p>— интерес к новому;</p> <p>— интерес к способу решения и общему способу действия;</p> <p>— сформированность социальных мотивов;</p> <p>— стремление выполнять социально значимую и социально оцениваемую деятельность, быть полезным обществу;</p> <p>— сформированность учебных мотивов;</p> <p>— стремление к самоизменению — приобретению новых знаний и умений;</p> <p>— установление связи между учением и будущей профессиональной деятельностью</p>	«Незавершенная сказка». «Беседа о школе» (модифицированный вариант Т. А. Нежновой, Д. Б. Эльконина, А. Л. Венгера)	Шкала выраженности учебно-познавательного интереса (по Г. Ю. Ксензовой). Опросник мотивации

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?

6. Представь, что к вам домой приехал знакомый твоих родителей. Вы с ним поздоровались, и он тебя спрашивает: «...?» Подумай, о чем он тебя может спросить.

7. 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 хорошую учебу. Выбери сам, что ты хочешь — шоколадку, игрушку или пятерку в журнал».

Критерии оценивания:

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 выражается в предпочтении уроков «школьного» типа урокам «дошкольного» типа.

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

Уровни оценивания:

0. Отрицательное отношение к школе и поступлению в нее.

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 аспектами.

3. Сочетание ориентации на социальные и собственно учебные аспекты школьной жизни.

Проба на познавательную инициативу «Незавершенная сказка»

Цель: выявление развития познавательных интересов и инициативы школьника.

Оцениваемые универсальные учебные действия: действие смыслообразования, устанавливающее значимость познавательной деятельности для ребенка; коммуникативное действие — умение задавать вопрос.

Возраст: 6,5—8 лет.

Метод оценивания: чтение незавершенной сказки в индивидуальном обследовании.

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 ему вопрос: «Ты хочешь у меня что-то спросить?»

Критерии оценивания:

1. Интерес к сказке и инициатива, направленная на то, чтобы взрослый продолжил чтение сказки.

2. Адекватность высказывания, направленного на то, чтобы инициировать взрослого продолжить чтение сказки.

Уровни оценивания:

1. Низкий уровень: ребенок не проявляет интереса к чтению сказки, не задает вопросов.

2. Средний уровень: ребенок проявляет интерес к сказке, но инициатива в продолжении чтения отсутствует; после дополнительного вопроса психолога спрашивает, чем закончилась сказка; с интересом выслушивает развязку.

3. Высокий уровень: ребенок проявляет выраженный интерес к сказке, сам задает вопросы, настаивает на том, чтобы взрослый дочитал сказку до конца.

Методика «Кто Я?»

(модификация методики М. Куна)

Цель: выявление сформированности Я-концепции и самоотношения.

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

Возраст: 9—10 лет.

Метод оценивания: фронтальный письменный опрос.

Описание задания: каждому учащемуся предлагается написать 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 — степень обобщенности суждений-характеристик «Я».

3. Самоотношение — соотношение положительных и отрицательных оценочных суждений.

Уровни оценивания:

• Дифференцированность

1. 1—2 определения, относящиеся к 1-й, 2-й категориям.
2. 3—5 определений, преимущественно относящихся ко 2-й, 3-й категориям (социальные роли, интересы, предпочтения).

3. От 6 определений и более, включая более 4 категорий, в том числе характеристику личностных свойств.

• Обобщенность

1. Учащиеся называют конкретные действия (я учусь в школе), свои интересы.

2. Совмещение категорий 1-й и 3-й.

3. Учащиеся указывают свою социальную роль (я ученик), обобщенные личностные качества (сильный, смелый).

• Самоотношение

1. Преобладание отрицательных оценочных суждений о себе или одинаковое количество 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 школьников в учебной деятельности.

Оцениваемые универсальные учебные действия: личностное действие самоопределения в отношении эталона социальной роли «хороший ученик»; регулятивное действие оценивания своей учебной деятельности.

Возраст: 10,5—11 лет.

Метод оценивания: фронтальный письменный опрос.

Описание задания: учащимся предлагается в свободной форме письменно ответить на вопросы:

1. Как ты считаешь, кого можно назвать хорошим учеником? Назови качества хорошего ученика.

2. Можно ли тебя назвать хорошим учеником?

3. Чем ты отличаешься от хорошего ученика?

4. Что нужно, чтобы можно было уверенно сказать про себя: «Я — хороший ученик»?

Критерии оценивания:

— адекватность выделения качеств хорошего ученика (успеваемость, выполнение норм школьной жизни, положительные отношения с одноклассниками и учителем, интерес к учению).

Уровни рефлексивной самооценки школьника:

1. Называет только одну сферу школьной жизни.
2. Называет две сферы школьной жизни.
3. Называет более двух сфер школьной жизни; дает адекватное определение отличий «Я» от «хорошего ученика».

Уровни оценивания:

1. Называет только успеваемость.
2. Называет успеваемость и поведение.
3. Дает характеристику по нескольким сферам; дает 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

(по Г.Ю. Ксензовой)

Цель: определение уровня сформированности учебно-познавательного интереса школьника.

Оцениваемые универсальные учебные действия: действие смыслообразования, установление связи между содержанием учебных предметов и познавательными интересами учащихся.

Возраст: 7—10 лет.

Метод оценивания: индивидуальный опрос учителя.

Описание задания: методика представляет собой шкалу с описанием поведенческих признаков, характеризующих отношение школьника к учебным задачам и выраженность его учебно-познавательного интереса. Учителю необходимо отметить наиболее характерные особенности поведения каждого ученика при решении учебных задач (см. табл.2).

Таблица 2

Оценка уровня учебно-познавательного интереса

Уровень интереса	Критерий оценки поведения	Дополнительный диагностический признак
1	2	3
1. Отсутствие интереса	Интерес практически не обнаруживается. Исключение составляет реакция на яркий, смешной, забавный материал	Безразличное или негативное отношение к решению любых учебных задач. Более охотно выполняет привычные действия, чем осваивает новые

1	2	3
2. Реакция на новизну	Интерес возникает лишь к новому материалу, касающемуся 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 к новому материалу, но не к способам решения	Проявляет интерес и задает вопросы достаточно часто, включается в выполнение задания, но интерес быстро иссякает
4. Ситуативный учебный интерес	Интерес возникает к способам решения новой частной единичной задачи (но не к системам задач)	Включается в процесс 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. Ориентируется на общие способы решения системы задач	Интерес — постоянная характеристика, проявляется выраженное творческое отношение к общему способу решения задач, стремится получить дополнительную информацию. Имеется мотивированная избирательность интересов

Уровень 1 может быть квалифицирован как несформированность учебно-познавательного интереса; уровни 2 и 3 — как низкий познавательный интерес; уровень 4 — удовлетворительный; уровень 5 — высокий; уровень 6 — очень высокий.

Опросник мотивации

Цель: выявление мотивационных предпочтений школьников в учебной деятельности.

Оцениваемые универсальные учебные действия: действие смыслообразования, направленное на установление смысла учебной деятельности для школьника.

Возраст: 8—10 лет.

Метод оценивания: фронтальный письменный опрос.

Описание задания: 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 — социальная мотивация — широкие социальные мотивы; 6 — мотивация самоопределения в социальном аспекте; 7 — прагматическая внешняя утилитарная мотивация; 8 — социальная мотивация — позиционный мотив; 9 — отрицательное отношение к учению и школе.

Ниже приведены высказывания учащихся, 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 приятно.
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 мотивация — 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 мотивация — 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.

Ученик должен внимательно прочитать приведенные ниже высказывания своих сверстников о том, зачем и для чего они учатся. Затем ответить, что он может сказать о себе, о своем отношении к учебе. С некоторыми из этих утверждений он может согласиться, с некоторыми нет. Учащийся должен оценить степень своего согласия с этими утверждениями по 4-балльной шкале: 4 балла — совершенно согласен; 3 — скорее согласен; 2 — скорее не согласен, чем 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 интересные 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.

Обработка результатов: подсчитывается количество баллов, набранных по каждой шкале. Строится профиль мотивационной сферы, дающий представление об особенностях смысловой сферы учащегося.

Критерии оценивания:

Интегративные шкалы:

- учебно-познавательная — суммируются баллы по шкалам (3 — познавательная + 4 — учебная);
- социальная — суммируются баллы по шкалам (5 — широкие социальные мотивы + 6 — мотивация самоопределения в социальном аспекте);
- внешняя мотивация — суммируются баллы по шкалам (1 — отметка + 7 — прагматическая);
- социальная — стремление к одобрению — суммируются баллы по шкалам (2 — требования авторитетных лиц + 8 — социальная мотивация — позиционный мотив);
- негативное отношение к школе — 9.

Уровни оценивания:

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 универсальные учебные действия: личностное действие самооценивания (самоопределения), регулятивное действие оценивания результата учебной деятельности.

В а р и а н т 1

Возраст: 6,5—7 лет.

Метод оценивания: индивидуальная беседа.

Описание задания: учитель задает вопросы, ребенок отвечает.

В о п р о с. Бывает так, что ты рисуешь, лепишь или складываешь конструктор и у тебя не получается?»

При утвердительном ответе задается второй вопрос: «А как ты думаешь, почему у тебя не всегда получается?»

При отрицательном ответе можно сделать вывод о низкой рефлексии или некритичной самооценке.

В о п р о с. Какие задания ты любишь — трудные или легкие?

При ответе «У меня всегда получается» опрос прекращается.

Критерии оценивания:

1. Собственные усилия — не старался, бросил, надо учиться, надо попросить, чтобы объяснили, помогли и пр.

2. Объективная сложность задания — очень трудная, сложная, не для детей, для более старших и т. д.

3. Способности — не умею, у меня всегда не получается.

4. Везение — просто не получилось, потом (в другой раз) получится, не знаю почему, случайно.

Уровни оценивания:

1. Ребенок ссылается на способности, везение.

2. Ссылается на объективную трудность и на недостаточность усилий.

3. Ссылается на недостаточность усилий.

В а р и а н т 2

Возраст: 9—10 лет.

Метод оценивания: фронтальный письменный опрос.

Описание задания: учащимся предлагается заполнить все пункты анкеты, включающей следующие шкалы: собственные усилия, способности, везение и объективная сложность задачи.

Критерии оценивания:

1. Собственные усилия:

— мало стараюсь/очень стараюсь,
— плохо подготовился к контрольной работе/много работал, хорошо подготовился,
— не выучил (плохо выучил) урок/хорошо выучил урок.

2. Объективная сложность задания:

— задание было слишком сложным/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.

3. Способности:

— плохо понимаю объяснения учителя/понимаю объяснения учителя быстрее многих одноклассников,

— мне трудно/легко на уроках,

— я не успеваю делать все так быстро, как остальные ученики/я делаю все намного быстрее, чем другие одноклассники.

4. Везение:

— мне просто не повезло/повезло,

— учительница строгая/добрая,

— все списывали, а мне не удалось списать/удалось списать.

Анкета

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 так, что ты не справляешься с контрольной работой или с ответом у доски и получаешь совсем не ту оценку, на которую 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, ставь около нее 2 балла. Если ты считаешь, что это обстоятельство повлияло незначительно, ставь 1 балл. Если ты считаешь, что эта причина вообще не имеет никакого отношения к твоему неуспеху, то ставь 0 баллов.

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) урок/хорошо выучил урок.

10. Не успеваю делать так же 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 одноклассников.

7. Раньше нам объясняли, как выполнить такое задание.

8. Мне повезло.

9. Хорошо выучил урок.

10. Я делаю все намного быстрее, чем другие ученики.

11. Времени было вполне достаточно.

12. Мне подсказали.

Обработка результатов: подсчитывается количество баллов, набранных по каждой шкале: «Собственные усилия», «Способности», «Объективная сложность задания» и «Везение» — для объяснения причин успеха/неуспеха. Соотношение баллов дает представление о преобладающем типе казуальной атрибуции.

Уровни оценивания:

1. Преобладание атрибуции «Везение».

2. Ориентация на атрибуции «Способности», «Объективная сложность задания».

3. Ориентация на атрибуцию «Собственные усилия».

Универсальные учебные действия нравственно-этической ориентации

В таблице 3 представлены основные критерии нравственно-этической ориентации и типовые задачи для учащихся младших классов.

Таблица 3

Критерии формирования действия нравственно-этической ориентации

Действие нравственно-этической ориентации	Основные критерии ориентации	Типовые задачи
1	2	3
1. Выделение морального содержания ситуации нарушения моральной нормы/следования моральной норме	Ориентировка на моральную норму (справедливого распределения, взаимопомощи, правдивости)	После уроков (норма взаимопомощи)

1	2	3
2. Дифференциация конвенциональных и моральных норм	Ребенок понимает, что нарушение моральных норм оценивается как более серьезное и недопустимое по сравнению с конвенциональными нормами	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 нормы. Принятие решения на основе соотношения нескольких моральных норм	«Булочка» (модификация задачи Ж. Пиаже) (координация трех норм: ответственность, справедливое распределение, взаимопомощь — и учет принципа компенсации)
4. Оценка действий с точки зрения нарушения/соблюдения моральной нормы	Адекватность оценки действий субъекта с точки зрения нарушения/соблюдения моральной нормы	Все задания
5. Умение аргументировать необходимость выполнения моральной нормы	Уровень развития моральных суждений	Все задания

Задание на оценку усвоения нормы взаимопомощи

Цель: выявление уровня усвоения нормы взаимопомощи.

Оцениваемые универсальные учебные действия: действия нравственно-этического оценивания — выделение морального содержания ситуации; учет нормы взаимопомощи как основания построения межличностных отношений.

Возраст: 7—8 лет.

Метод оценивания: индивидуальная беседа.

Описание задания: учитель читает рассказ ребенку и задает ему вопросы. Пол героя рассказа и соответственно его имя меняются в зависимости от пола исследуемого ребенка. Для мальчиков персонаж — мальчик, для девочек — девочка.

Текст рассказа:

Мама, уходя на работу, напомнила Андрею (Лене), что ему (ей) надо есть на обед. Она попросила его (ее) помыть посуду после еды, потому что вернется с работы уставшей. Андрей (Лена) поел(а) и сел(а) смотреть мультфильмы, а посуду мыть не стал(а). Вечером пришли с работы мама и папа. Мама увидела грязную посуду, вздохнула и начала мыть ее сама. Андрею (Лене) стало грустно, и он (она) ушел (ушла) в свою комнату.

В о п р о с ы:

1. Почему Андрею (Лене) стало грустно?
2. Правильно ли поступил(а) Андрей (Лена)?
3. Почему?
4. Как бы ты поступил(а) 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).
Выделение установки ребенка на просоциальное поведение (ответ на вопрос 2).

Уровни выделения морального содержания поступка:

К в о п р о с у 1:

1. Ребенок не выделяет морального содержания рассказа, у него нет адекватного ответа (не знаю). Ориентировка на связь эмоций Андрея (Лены) и невыполненного поручения отсутствует.

2. Ребенок ориентируется на связь эмоций матери и Андрея (Лены), 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 ребенка 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:

К вопросу 2:

1. Установка на просоциальное поведение отсутствует — нет ответа, неадекватная оценка поведения.
2. Неустойчивая ориентация на просоциальное поведение — и верно, и неверно.
3. Принятие установки на просоциальное поведение — указание на неправильное поведение героя.

Уровни развития моральных суждений:

К вопросу 3:

1. Указание на власть и авторитет — мама (папа) накажет.
2. Инструментальный обмен — не дадут мультики смотреть.
3. Межличностная конформность — не будет больше про-сить, обидится; хорошие дети так не делают.
4. Называет норму как правило — надо помогать.

Уровни решения моральной дилеммы:

К вопросу 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 являются: 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-я стадия межличностной конформности (пай-мальчик или девочка).

Задание на учет мотивов героев в решении моральной дилеммы

(модифицированная задача Ж. Пиаже, 2006)

Цель: выявление ориентации на мотивы героев в решении моральной дилеммы (уровня моральной децентрации).

Оцениваемые универсальные учебные действия: действия нравственно-этического оценивания, учет мотивов и намерений героев.

Возраст: 6,5—7 лет.

Метод оценивания: индивидуальная беседа.

Описание задания: то же, что в предыдущем.

Текст рассказа:

Маленький мальчик Сережа захотел помочь маме помыть посуду. Он вымыл чашку и хотел поставить ее на стол, но поскользнулся, упал и уронил поднос, на котором стояли чашки. Пять чашек разбилось.

Другой мальчик Петя, когда его мамы не было дома, захотел взять из буфета варенье. Полка, на которой стояла банка, была высоко, и он встал на стул. Пытаясь достать варенье, он зацепил чашку. Она упала и разбилась.

В о п р о с ы:

1. Кто из детей больше виноват?
2. Кто заслуживает наказания? Почему?

Критерии оценивания: выделение мотивов поступка (ответ на вопросы 1 и 2).

Уровни оценивания:

К в о п р о с у 1:

1. Отсутствует ориентация на обстоятельства поступка — ответа нет, 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 варенье, виноват больше Петя.

К в о п р о с у 2:

1. Отсутствует ориентация на обстоятельства поступка — следует наказать обоих: оба виноваты, оба поступили 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 универсальные учебные действия: действия нравственно-этического оценивания, уровень моральной децентрации как координации нескольких норм.

Возраст: 7—10 лет.

Метод оценивания: индивидуальная беседа.

Описание задания: учитель читает рассказ ребенку и задает ему вопросы.

Текст рассказа:

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.

Вопросы:

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 (ответ на вопрос 3).

Уровни оценивания:

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). 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 в условиях моральной дилеммы.

Оцениваемые универсальные учебные действия: действия нравственно-этического оценивания.

Возраст: 7—10 лет.

Метод оценивания: индивидуальная беседа.

Описание задания: то же, что в предыдущем задании.

Текст рассказа:

Олег и Антон учились в одном классе. После уроков, когда все собирались домой, Олег попросил Антона помочь найти свой портфель, который пропал из раздевалки. Антону очень хотелось пойти домой поиграть в новую компьютерную игру. Если он задержится в школе, то не успеет поиграть, потому что скоро придет папа и будет работать на компьютере.

Вопросы:

1. Что делать Антону?
2. Почему?
3. А как бы поступил ты?

Уровни оценивания: ориентация на интересы и потребности других людей; направленность личности — на себя или на потребности других.

К вопросу 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:

К вопросу 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. Туриелю в модификации Е.А. Кургановой и О.А. Карabanовой, 2004)

Цель: выявление степени дифференциации конвенциональных и моральных норм (см. табл. 4).

Оцениваемые универсальные учебные действия: выделение морального содержания действий и ситуаций.

Возраст: 7—10 лет.

Метод оценивания: фронтальное анкетирование.

Описание задания: детям предлагают оценить поступок мальчика/девочки (причем ребенок оценивает поступок сверстника своего пола), выбрав один из четырех вариантов оценки.

Детям предстоит оценивать разные поступки таких же, как они, мальчиков и девочек, всего 18 поступков. Напротив каждой ситуации они должны поставить один из выбранных ими баллов. В верхней части анкеты есть таблица, в которой указано, что означает каждый балл. После обсуждения значения каждого балла дети приступают к выполнению задания.

Таблица 4

Конвенциональные и моральные нормы (по Э. Туриелю)

Виды социальных норм	Категории социальных норм	Мини-ситуации нарушения социальных норм
1	2	3
Конвенциональные	Ритуально-этикетные: — культура внешнего вида, — поведение за столом, — правила и формы обращения в семье. Организационно-административные: — правила поведения в школе, — на улице, — в общественных местах	— не почистил зубы, — пришел в грязной одежде в школу, — накрошил на столе, — ушел на улицу без разрешения — встал без разрешения на уроке, — мусорил на улице, — перешел дорогу в неположенном месте

1	2	3
Моральные	Альтруизм: — помощь, — щедрость. Ответственность, справедливость и законность: — ответственность за несение матери- ального ущерба	— не предложил друзьям помощь в уборке класса, — не угостил роди- телей конфетами, — взял у друга кни- гу и порвал ее

Ниже представлены:

— семь ситуаций, включающих нарушение конвенцио-
нальных норм (1, 3, 6, 9, 11, 13, 16);

— семь ситуаций, включающих нарушение моральных
норм (2, 4, 7, 10, 12, 14, 17);

— четыре нейтральные ситуации, не предусматривающие
моральной оценки (5, 15, 8, 18).

А н к е т а

Оценка поступка в баллах

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

И н с т р у к ц и я: поставь оценку в баллах мальчику (де-
вочке) в каждой ситуации.

1. Мальчик (девочка) не почистил(а) зубы.

2. Мальчик (девочка) не предложил(а) друзьям (подру-
гам) помощь в уборке класса.

3. Мальчик (девочка) пришел (пришла) в школу в гряз-
ной одежде.

4. Мальчик (девочка) не помог(ла) маме убраться в квар-
тире.

5. Мальчик (девочка) уронил(а) книгу.

6. Мальчик (девочка) во время еды разлил(а) суп и на-
крошил(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) бросил(а) на землю фантик от конфеты.

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 оценивания:

1. Сумма баллов, характеризующая недопустимость нарушения конвенциональных норм, превышает сумму баллов, характеризующих недопустимость нарушения моральных норм, более чем на 4 балла.

2. Суммы равны (± 4 балла).

3. Сумма баллов, характеризующая недопустимость нарушения моральных норм, превышает сумму баллов, характеризующую недопустимость нарушения конвенциональных норм, более чем на 4 балла.

— a ° £ ß £ æ ° ß Æ ß
 Øæ £

Возрастные особенности развития регулятивных универсальных учебных действий у младших школьников

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 правилами и осуществлять планирование, контроль и коррекцию выполняемых действий, используя соответствующие средства.

Применительно к моменту поступления ребенка в школу 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 его 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; есть ли предвосхищение конечного результата); *характер*

сотрудничества (со-регуляция действия в сотрудничестве со взрослым или самостоятельная ориентировка и планирование действия).

Критерии оценки **исполнительной части**: *степень произвольности* (хаотичные пробы, ошибки без учета и анализа результата и соотнесения с условиями выполнения действия или произвольное выполнение действия в соответствии с планом); *характер сотрудничества* (тесно совместное — разделенное — самостоятельное выполнение действия).

Критерии **контрольной части**: *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 принятия 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 к 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, необходимой учащемуся для успешного выполнения действия, являются показателями сформированности общей структуры регуляции деятельности (Н.Г. Салмина, О.Г. Филимонова, 2006).

Начальное образование предполагает развитие способности учащегося к саморегуляции и принятию ответственности за свои поступки. В начальной школе можно выделить следующие **регулятивные учебные действия**, которые отражают содержание ведущей деятельности детей младшего школьного возраста:

1. Умение учиться и способность к организации своей деятельности (планирование, контроль, оценка):

— способность принимать, сохранять цели и следовать им в учебной деятельности;

— умение действовать по плану и планировать свою деятельность;

— преодоление импульсивности, произвольности;

— 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 взрослыми и со сверстниками в учебной деятельности.

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

— целеустремленность и настойчивость в достижении целей;

— готовность к преодолению трудностей, формирование установки на поиск способов разрешения трудностей (стратегия совладания);

— формирование основ оптимистического восприятия мира.

Анализ развития **целеполагания** в начальной школе позволяет выделить шесть его уровней (табл. 5).

Таблица 5

Уровни сформированности целеполагания

Уровни	Показатели сформированности целеполагания	Поведенческие индикаторы сформированности
1	2	3
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 что сделал

1	2	3
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 что 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), 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 отсутствием адекватных способов; четко осознает свою цель и структуру найденного способа решения
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

Оценка уровня сформированности контроля (табл. 6) у учащихся начальной школы соответствует основным положениям концепции П.Я. Гальперина, согласно которой идеальная сокращенная автоматизированная форма контроля представляет собой процесс внимания.

Таблица 6

Уровни развития контроля

Уровни	Показатели сформированности	Дополнительные диагностические признаки
1	2	3
1. Отсутствие контроля	Ученик не контролирует учебные действия, не замечает допущенных ошибок	Ученик не может обнаружить и исправить ошибку даже по просьбе учителя, некритично относится к исправленным ошибкам в своих работах и не замечает ошибок других учеников
2. Контроль на уровне непроизвольного внимания	Контроль носит случайный непроизвольный 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 затрудняется одновременно выполнять учебные действия и контролировать их; исправляет и объясняет ошибки	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	При выполнении действия ученик ориентируется на правило контроля и успешно использует его в процессе решения задач, почти не допуская ошибок	Ошибки исправляет самостоятельно, контролирует процесс решения задачи другими учениками, при решении новой задачи не может скорректировать

1	2	3
		правило контроля с новыми условиями
5. Потенциальный рефлексивный контроль	Решая новую задачу, ученик применяет старый неадекватный способ, с помощью учителя обнаруживает это и пытается внести коррективы	Задачи, соответствующие усвоенному способу, выполняет 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 показано 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 он 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 сведений учащемуся об успешности его учебной деятельности. Формирование оценки в учебной деятельности основано на анализе учащимся собственной деятельности, что наилучшим образом может быть организовано в учебном сотрудничестве со сверстниками (Г.А. Цукерман, Л.В. Берцфаи, А.В. Захарова).

Оценка формируется на операциональной основе контроля учебной деятельности. Прогностическая оценка направлена на выявление возможностей реализации деятельности. Она обеспечивает условия адекватного целеобразования. Ретроспективная оценка направлена на анализ предполагаемых

причин неудач и внесение соответствующих коррективов в деятельность.

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

В таблице 7 представлены основные показатели и поведенческие индикаторы сформированности оценки к концу начальной школы.

Таблица 7

Уровни развития оценки

Уровни	Показатели	Поведенческие индикаторы
1	2	3
1. Отсутствие оценки	Ученик не умеет, не пытается и не испытывает потребности оценивать свои действия — ни самостоятельно, 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 правильность или ошибочность результата, соотнося его со схемой действия	Критически относится к отметкам учителя; не может оценить своих возможностей перед решением новой задачи и не пытается это сделать; может оценить действия других учеников
3. Неадекватная прогностическая оценка	Приступая к решению новой задачи, пытается оценить свои возможности, однако при этом учитывает лишь факт — знает он ее или нет, а не возможность измене-	Свободно и аргументированно оценивает уже решенные им задачи, пытается оценивать свои возможности в решении новых задач, часто допускает ошибки, учитывает лишь внешние признаки задачи,

1	2	3
	ния известных ему способов действия	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 для ее решения, 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 наличие 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. Вместо отметки, выраженной количественно, используются содержательные четко дифференцированные оценки, основанные на однозначных критериях, благодаря которым могут быть выведены баллы для самостоятельных работ учащихся. При этом специально указывается, что разные виды деятельности — исполнительскую, поисковую, творческую — следует 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 оценку результатов своей деятельности;

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

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

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

— формирование у учащегося умения сотрудничать с учителем и самостоятельно вырабатывать 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 (А.Г. Поварницына, 2001).

Перечисленные 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 обобщены.

Примером дифференцированных критериев оценки по предмету «Обучение грамоте и письму» в начальной школе могут служить: сохранение высоты букв и их элементов, сохранение ширины букв и их элементов, соблюдение наклона, соблюдение расстояний между словами, аккуратность выполнения работы, соответствие внесения исправлений принятым нормам.

Соблюдение каждого из этих критериев обозначается квадратами разных цветов (например, красным, зеленым, синим, черным) 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 отслеживать свой рост и определять задачи и направления дальнейшей работы.

Оценка успешности решения математических задач к завершению начальной школы 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: выбирать средства для организации своего поведения; помнить и удерживать правило, инструкцию во времени; планировать, контролировать и выполнять действие по заданному образцу и правилу; предвосхищать результаты своих действий и возможные ошибки; начинать выполнение действия и заканчивать его в требуемый временной момент; тормозить реакции, не имеющие отношения к цели.

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

1. Отсутствие учебных действий как целостных «единиц» деятельности. Поведенческими индикаторами здесь являются выполнение учеником лишь отдельных операций, отсутствие планирования и контроля; копирование 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 же касается 5-го и 6-го уровней (5-й — самостоятельное построение учебных целей и 6-й — обобщение учебных действий на основе выявления общих принципов построения новых способов действий и выведение нового способа для каждой конкретной задачи), то их формирование возможно на этапе обучения в средней школе.

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; речевая, умственная;

— степень развернутости (в полном составе операций или свернуто);

— самостоятельное выполнение или в сотрудничестве;

- различение 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, понимание причины ее успеха/неуспеха (А. К. Маркова, 1990).

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.

В формировании саморегуляции ученика большую роль играют речевые средства. По функциональному критерию различают коммуникативную, констатирующую, регулирующую, обобщающую речь. Особое значение имеет регулирующая речь. Она включает такие виды речи, как планирующая, стимулирующая, контролирующая, оценивающая и корректирующая.

Для развития *регулирующей речи* учащихся начальной школы необходимы **психологические условия**:

- организация форм совместной учебной деятельности для обеспечения осмысленности регулирующей речи учащихся на начальном этапе ее становления и трансформации из речи коммуникативной в речь регулирующую (Л.С. Выготский);

- адекватное отражение в речи цели усвоения (учебной задачи), исходных данных и вопросов задания, учебных действий (например, «чтобы вставить пропущенные безударные гласные, необходимо подобрать такое однокоренное слово, в котором эта гласная была бы под ударением»), полученный результат;

- выполнение в речи всех частных функций регуляции совместной деятельности: внешнеречевое планирование действия партнера по решению учебной задачи; стимуляция действий партнера, контроль за качеством выполняемых партнером действий, оценка этого качества и полученного результата; коррекция допущенных партнером в процессе деятельности ошибок;

- ориентирование регулирующих высказываний на партнера (с учетом его особенностей) и представление их в форме контекстной речи;

- формирование произвольной и осознанной речи, отраженной в подборе речевых средств и корректном оформлении речевого высказывания.

Типовые задачи

Выкладывание узора из кубиков

Цель: выявление развития регулятивных действий.

Оцениваемые универсальные учебные действия: 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: 6,5—7 лет.

Метод оценивания: индивидуальная работа учащихся.

Описание задания: ребенку предлагается выложить фигуру из 4 и 9 конструктивных элементов по образцу. Для этого ему даются 16 квадратов. Каждая сторона квадрата может быть раскрашена в красный, белый и красно-белый (по диагонали квадрата) цвета. (Конструктивный элемент не совпадает с перцептивным элементом.)

Критерии и уровни оценивания: функциональный анализ направлен на оценивание ориентировочной, контрольной и исполнительской частей действия (П.Я. Гальперин, 2002).

• Ориентировочная часть.

Наличие ориентировки (анализирует ли ребенок образец, получаемый продукт, соотносит ли его с образцом):

1. Отсутствует ориентация на образец.
2. Соотнесение носит неорганизованный эпизодический характер, нет систематического соотнесения.
3. Началу выполнения действия предшествует тщательный анализ, и соотнесение осуществляется на протяжении выполнения задания.

Характер ориентировки:

1. Развернутая с опорой на предмет — хаотическая.
2. В отдельных частях развернута, в отдельных — свернута; ребенку не всегда удается организовать ориентировку.
3. Свернутая ориентировка — организованная.

Размер шага ориентировки: 1 — мелкий; 2 — пооперационный; 3 — блоками.

Предвосхищение: промежуточный результат: 1 — предвосхищения нет; 2 — в отдельных операциях; 3 — предвосхищение есть; конечный результат: 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 — регуляция со взрослым; 3 — самостоятельная ориентировка и планирование.

- **Исполнительная часть.**

Степень произвольности: 1 — хаотичные пробы и ошибки без учета и анализа результата и соотнесения с условиями выполнения действия; 2 — опора на план и средства, но не всегда адекватная, есть импульсивные реакции; 3 — произвольное выполнение действия 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 неэффективные; 3 — средства есть, применяются адекватно.

Характер контроля: 1 — нет, отсутствует; 2 — развернутый, констатирующий; 3 — свернутый, предвосхищающий.

Структурный анализ основан на следующих критериях:

Принятие задачи (адекватность принятия 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 адекватный или неадекватно 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 к успеху и неудаче): 1 — оценка либо отсутствует, либо ошибочна; 2 — оценивается только достижение/недостижение результата, причины не всегда называются, часто называются неадекватно; 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, необходимой учащемуся для успешного выполнения действия.

Проба на внимание

(П.Я. Гальперин и С.Л. Кабыльницкая)

Цель: выявление уровня сформированности внимания и самоконтроля.

Оцениваемые универсальные учебные действия: регулятивное действие контроля.

Возраст: 8—9 лет.

Метод оценивания: фронтальный письменный опрос.

Описание задания: школьнику предлагается прочитать текст, проверить его и исправить в нем ошибки (в том числе и смысловые) карандашом или ручкой.

Фиксируется время работы учащегося с текстом, особенности его поведения (уверенно ли работает, сколько раз проверяет текст, читает про себя или вслух и т. п.).

Для того чтобы найти и исправить ошибки в этом тексте, не требуется знания правил, но необходимы внимание 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, смысловые ошибки и т. п.

Уровни сформированности внимания:

1. 0—2 пропущенные ошибки — высший уровень внимания.

2. 3—4 — средний уровень внимания.

3. Более 5 пропущенных ошибок — низкий уровень внимания.

Возрастные особенности развития познавательных универсальных учебных действий у младших школьников

Для успешного обучения в начальной школе должны быть сформированы следующие познавательные универсальные учебные действия: общеучебные, логические, действия постановки и решения проблем.

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 с

самостоятельным достраиванием, восполнением недостающих компонентов;

- 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.

Одно из важнейших познавательных универсальных действий — умение решать проблемы или задачи.

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. С их помощью формируются предметные знания, умения, навыки. Особенно широко применяются задачи в математике, физике, химии, географии. Как правило, в них 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, а также владение предметными знаниями: понятиями, определениями терминов, правилами, формулами, логическими приемами и операциями.

Существуют различные подходы при анализе процесса (хода) решения задачи: логико-математический (выделяют логические операции, входящие в этот процесс), психологический (анализируют мыслительные операции, на основе которых он протекает) и педагогический (приемы обучения,

формирующие у учащихся умение решать задачи).

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

I. Анализ текста задачи (семантический, логический, математический) является центральным компонентом приема решения задач.

II. 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 как данные задачи специально вычленены в краткую запись, 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 отношения, которые часто с трудом выявляются при чтении текста.

III. Установление отношений между данными и вопросом. На основе анализа условия и вопроса задачи определяется способ ее решения (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.

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

V. Осуществление плана решения.

VI. Проверка и оценка решения задачи. Проверка проводится 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. Содержание каждого из компонентов приема и критерии оценки их сформированности представлены в таблице 8.

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 обобщенный 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, и выделить структуру отношений, которые связывают элементы текста. При решении задач предметов гуманитарного цикла 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.

Моделирование как универсальное учебное действие

Для успешного обучения в начальной школе 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 отношения между предметами или их частями для решения задач;

— умение строить схемы, модели и т. п.

В период 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 являются специальным объектом усвоения с точ-

Компоненты и критерии оценки общего приема решения задач

Компоненты приема	Содержание компонентов приема	Критерии оценки сформированности компонентов приема
1	2	3
I. Анализ текста задачи	<p>1. <i>Семантический анализ</i> направлен на обес- печение содержания текста и предполагает вы- деление и осмысление: — отдельных слов, терминов, понятий, как житейских, так и математических; — грамматических конструкций («если... то», «после того, как...» и т. д.); — количественных характеристик объекта, за- даваемых словами «каждого», «какого-нибудь» и т. д.; — восстановление предметной ситуации, опи- санной в задаче, путем переформулирования, упрощенного пересказа текста с выделением только существенной для решения задачи ин- формации; — выделение обобщенного смысла задачи — о- чем говорится в задаче, указание на объект и величину, которая должна быть найдена (сто- имость, объем, площадь, количество и т. д.).</p> <p>2. <i>Логический анализ</i> предполагает: — умение заменять термины их определения- ми;</p>	<p>1. Умение выбирать смысло- вые единицы текста и уста- навливать отношения между ними.</p> <p>2. Умение создавать структу- ры взаимосвязей смысловых единиц текста (выбор и орга- низация элементов информа- ции).</p> <p>3. Умение выделять обобщен- ные схемы типов отношения и действий между единицами.</p> <p>4. Умение выделять формаль- ную структуру задачи.</p> <p>5. Умение записывать реше- ние задачи в виде выражения.</p>

<p>II. Перевод текста на язык математики с помощью вербальных и невербальных средств</p>	<p>— умение вывести следствия из имеющихся в условии задачи данных (понятия, процессы, явления).</p> <p>3. <i>Математический анализ</i> включает анализ условия и требования задачи.</p> <p>Анализ условия направлен на выделение:</p> <ul style="list-style-type: none"> • объектов (предметов, процессов): — рассмотрение объектов с точки зрения целого и частей, — рассмотрение количества объектов и их частей; • величин, характеризующих каждый объект; • характеристик величин: — 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>Анализ требования:</p> <p>— выделение неизвестных количественных характеристик величин объекта(ов)</p>	
	<p>1. Выбрать вид графической модели, адекватной выделенным смысловым единицам.</p> <p>2. Выбрать знаково-символические средства для построения модели.</p> <p>3. Последовательно перевести каждую смысловую единицу и структуру их отношений в целом на знаково-символический язык</p>	<p>1. Умение выражать смысл ситуации различными средствами (рисунки, символы, схемы, знаки).</p> <p>2. Умение выражать структуру задачи разными средствами</p>

1	2	3
III. Установление отношений между данными и вопросом	Установление отношений между: — данными условия; — данными требования (вопроса); — данными условия и требованиями задачи	
IV. Составление плана решения	1. Определить способ решения задачи. 2. Выделить содержание способа решения. 3. Определить последовательность действий	
V. Осуществление плана решения	1. Выполнение действий. 2. Запись решения задачи. Запись решения задачи может осуществляться в виде последовательных конкретных действий (с пояснениями и без) и в виде выражения (развернутого или сокращенного)	Умение выполнять операции со знаками и символами, которыми были обозначены элементы задачи и отношения между ними
VI. Проверка и оценка решения задачи	1. Составление и решение задачи, обратной данной. 2. Установление рациональности способа: — выделение всех способов решения задачи; — сопоставление этих способов по количеству действий, по сложности вычислений; — выбор оптимального способа	1. Умение составлять задачу, обратную данной, и на основании ее решения делать 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

ки зрения их характеристик 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 моделирование включено в учебную деятельность как одно из действий, которое должно быть сформировано уже к концу начальной школы.

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

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

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

Предварительный анализ включает несколько 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.

Другими приемами анализа текста, ведущего к пониманию его смысла, являются постановка вопросов, определенный способ чтения текста.

Одним из приемов анализа, который ведет к пониманию текста, является выделение смысловых опорных пунктов текста, которые способствуют построению 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 необходимы 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 то, что части текста, которые передают самостоятельное сообщение, необходимо представлять разными знаково-символическими средствами и отделять друг от друга, так как это облегчает восприятие информации.

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

Последовательность представления элементов, или знаково-символических средств, определяется логикой отношений между компонентами задачи.

Построение модели. Работа с моделью. Вынесение во внешний план элементов задачи и их отношений настолько обнажает связи и зависимости между величинами, что иногда перевод сразу ведет к открытию решения. Однако во многих задачах перевод текста на язык графики является только началом анализа, а для решения 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 учеником техникой выполнения графического изображения, а тем, насколько он готов к мысленным преобразованиям образно-знаковых моделей, насколько

ко подвижно его образное мышление.

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

Соотнесение результатов, полученных на модели, с реальностью (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 они удовлетворяют условиям и требованиям задачи. Принципиально важным при проверке ответов решения задачи для деятельности моделирования является не столько выявление правильности (точности), 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 вызывает наибольшие трудности у учащихся, рассмотрим его более подробно.

Существует два варианта построения моделей:

1. Материализация *структуры* текста задачи с помощью использования знаково-символических средств для всех его составляющих в соответствии с последовательностью изложения информации в задаче. Завершающим этапом построения 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 удобными являются графы (простейшие математические модели). 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, то для их построения необходимо владение умением осуществлять полный анализ текста, выделять все компонен-

ты (объекты, их величины, отношения между ними и др.).

При создании различного типа моделей очень важно определить, 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 работы с ней проводится анализ текста и его перевод на математический язык: выделяются известные и 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. Вернё. Для анализа текста задачи он использовал следующие две категории: состояния объекта и трансформации.

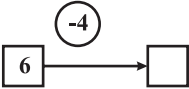
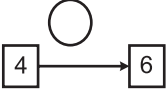
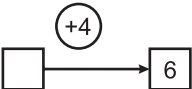

Под состояниями объекта понимается описание в тексте задачи тех ситуаций, в которых действует объект. Различают начальное, конечное и промежуточное состояния (или ситуации).

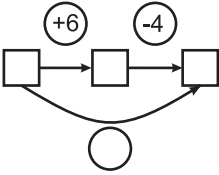
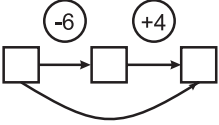
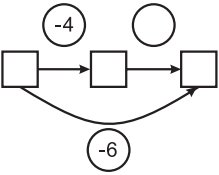
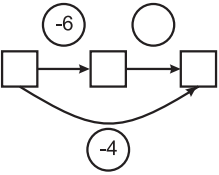
Трансформации — это те изменения в объектах (или с объектами), которые происходят при переходе их от одного состояния к другому. Трансформация приводит к новому типу отношений между состояниями объекта.

В схемах, предложенных Ж. Вернё, для анализа и решения задач данные обозначаются в виде геометрических фигур: объекты — квадраты; отношения между состояниями объектов — 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 же сюжету задач («выигрыш — проигрыш»), решение которых зависит от различных отношений между величинами состояния объекта (таблица 9). В этих задачах объектами являются шары. Так, в задаче 1: Было 6 шаров, из них потеряно 4 шара. Сколько шаров осталось? При построении модели объекты — шары — изображаются двумя квадратами, фиксирующими начальное состояние объекта, числовое значение величины которого известно — 6, и конечное состояние, числовое значение которого надо определить. *Окружность с числом* внутри обозначает характер и числовое значение величин отношений между состояниями объекта — разностное сравнение (потеряно 4 шара). *Стрелка* указывает *направленность* отношения между начальным и конечным состояниями объекта.

Примеры моделей для решения задач

Задача	Модель	Интерпретация модели
1	2	3
<p>1. Было 6 шаров, из них потеряно 4 шара. Сколько шаров осталось?</p>	 <p>The diagram shows a square box containing the number 6. An arrow points from this box to an empty square box. Above the arrow is a circle containing the number -4.</p>	<p><i>Известно:</i> начальное состояние объекта; направленность отношения между начальным и конечным состояниями объекта; числовое значение величины отношения между состояниями объекта. <i>Определить:</i> числовое значение величины конечного состояния объекта</p>
<p>2. Было 4 шара, стало 6 шаров. Что произошло?</p>	 <p>The diagram shows a square box containing the number 4. An arrow points from this box to a square box containing the number 6. Above the arrow is an empty circle.</p>	<p><i>Известно:</i> начальное состояние объекта; направленность отношения между ними. <i>Определить:</i> характер и числовое значение величины отношений между состояниями объекта.</p>
<p>3. Имеется 6 шаров после того, как выиграно 4 шара. Сколько шаров было до выигрыша?</p>	 <p>The diagram shows an empty square box. An arrow points from this box to a square box containing the number 6. Above the arrow is a circle containing the number +4.</p>	<p><i>Известно:</i> значение величины конечного состояния объекта, направленность отношений между состояниями объекта и числовое значение величины отношений между состояниями объекта. <i>Определить:</i> числовое значение величины начального состояния объекта</p>
<p>4. Было 6 шаров, стало 4 шара. Что произошло?</p>	 <p>The diagram shows a square box containing the number 6. An arrow points from this box to a square box containing the number 4. Above the arrow is an empty circle.</p>	<p><i>Известно:</i> значение величины начального и конечного состояний объекта, направленность отношений между состояниями объекта. <i>Определить:</i> числовое значение величины отношения между состояниями объекта.</p>

1	2	3
<p>5. В первой партии было выиграно 6 шаров, во второй партии было проиграно 4 шара. Что произошло в результате игры?</p>		<p><i>Известно:</i> направленность отношений между состояниями объекта; числовое значение величин отношений между состояниями объекта (начального, промежуточного и конечного). <i>Определить:</i> значение величины отношения между начальным и конечным состояниями объекта</p>
<p>6. В первой партии было проиграно 6 шаров, во второй партии выиграно 4 шара. Что произошло в результате игры?</p>		<p><i>Известно:</i> направленность отношений между состояниями объекта; числовое значение величин отношений между состояниями объекта. <i>Определить:</i> значение величины отношения между начальным и конечным состояниями объекта</p>
<p>7. В первой партии было проиграно 4 шара. После того как была сыграна вторая партия, всего было потеряно 6 шаров. Что произошло во второй партии?</p>		<p><i>Известно:</i> направленность отношений между состояниями объекта; числовое значение величин отношений между состояниями объекта. <i>Определить:</i> значение величины отношения между начальным и конечным состояниями объекта</p>
<p>8. В первой партии было проиграно 6 шаров. После того как была сыграна вторая партия, всего было потеряно 4 шара. Что произошло во второй партии?</p>		<p><i>Известно:</i> направленность отношений между состояниями объекта; значение величин отношений между начальным и промежуточным, между промежуточным и конечным состояниями объекта. <i>Определить:</i> 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 (окружность, вектор и др.) может не только приводить к созданию моделей, представляющих структурные компоненты задачи и их отношения, но и наглядно фиксировать последовательность действий в решении задачи. Это отличает их от описанных выше моделей Ж. Верньё, где действия и их последовательность выводятся из схемы отношений. Создание и фиксирование моделей 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.

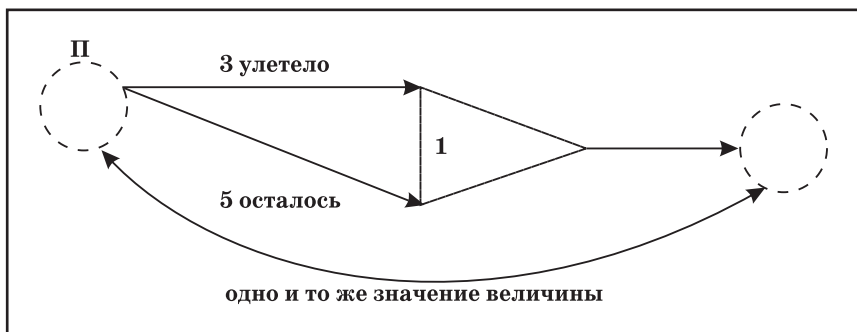


Рис. 1

Покажем это на примере так 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. 3 птички улетели, 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 (3 из 5), 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. Рассмотрим, например, модель на рисунке 1.

В данной задаче объект один — птички. Количество сидящих на дереве птиц (значение искомой величины) неизвестно. Оно представлено на модели двумя пунктирными окружностями: первая обозначает объект (искомое значение величины объекта), вторая — результат действия (тоже иско-

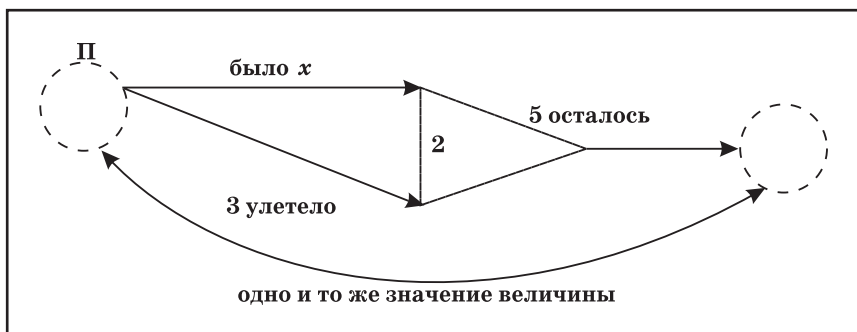


Рис. 2

мое значение величины объекта). Задача решается с помощью действия сложения, которое выбирается на основе восстановления сюжетной ситуации, описанной в тексте.

Эта задача может иметь такую модель (см. рис. 2).

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

Выявление последовательности действий, необходимых для получения ответа на вопрос задачи, легче осуществлять с помощью рассматриваемых моделей. Например, модель задачи: «Сыну 15 лет. Отец на 25 лет старше сына. Мать на 5 лет младше отца. Сколько лет им вместе?» — будет выглядеть как на рисунке 3.

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 лет, отец — на 25 лет старше. Пунктирные линии показывают, что возраст отца неизвестен, треугольник с цифрой 1 — способ его нахождения — сложение. Это будет первое действие: $15 + 25 = 40$.

Второй блок включает данные о возрасте отца, определенном в результате первого действия, заданном возрасте матери (на 5 лет моложе отца) и способе его нахождения — вычитание: $40 - 5 = 35$. Это 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, характеризующие их 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

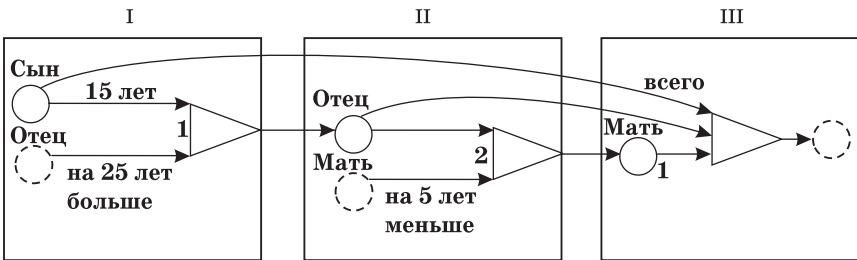


Рис. 3

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

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

I. Анализ текста задачи.

1. Определение вида процесса: движение, работа, купля/продажа.

2. Выделение величин 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 (x , ?).

III. Работа с таблицей.

На основе данных, представленных в таблице, выделяют функциональные отношения между величинами (прямая или обратная зависимость); между частными и общими значениями величин; изолированное или совместное действие участников (помогают друг другу или противодействуют); время включения в процесс (одновременно или в разное).

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, указывается вид процесса и дается обозначение участников (объектов). В общем виде таблица может быть представлена следующим образом (табл. 10):

Обобщенный табличный способ решения задач

Процесс	Участники процесса	Величины, единицы измерения		

Покажем примеры вариантов составления таблиц на разные типы ситуаций.

Задача 1

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

В задаче даны (табл. 11):

- 1) процесс — движение;
- 2) количество участников (объекты) — два велосипедиста;
- 3) величины — S — путь, V — скорость, t — время;
- 4) единицы измерения — км, км/ч, ч.

Таблица 11

К задаче 1

Процесс	Участники	Величины, единицы измерения		
		S , км	V , км/ч	t , ч
Движение	I — велосипедист	?	11	2
	II — велосипедист	?	9	3

Задача 2

Для спортшколы купили мячи на 4250 рублей, по 25 рублей за мяч, и такое же количество скакалок, по 15 рублей за каждую. Сколько денег заплатили за все скакалки?

В задаче даны (табл. 12):

- 1) процесс — купля/продажа;
- 2) количество участников процесса (объекты) — два (мячи и скакалки);
- 3) величины — S — общая стоимость, V — цена мяча, цена скакалки, t — количество мячей и скакалок (одинаковое);
- 4) единицы измерения — рубли, штуки.

К задаче 2

Процесс	Участники	Величины, единицы измерения		
		S , р.	V , р./шт.	t , шт.
Купля/ продажа	I — мячи	4250	25	одинаковое
	II — скакалки	?	15	

По мере овладения табличным способом анализа и решения задачи таблицу можно упростить, сохраняя информацию о величинах, их значениях и единицах измерения; участники (объекты) независимо от вида процесса обозначаются цифрами или буквами (табл. 13).

Задача 3

Для школы было закуплено одинаковое количество карандашей и ручек. Известно, что за карандаши заплатили 1600 рублей, при этом один карандаш стоит 16 рублей. За ручки уплатили 3200 рублей. Сколько стоит одна ручка?

К задаче 3

	S , р.	V , р./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 различными сюжетами и разных типов способствует формированию обобщенного способа анализа задачи, выделению составляющих ее компонентов и нахождению путей решения.

Типовые задачи

Построение числового эквивалента
или взаимно-однозначного соответствия

(Ж. Пиаже, А. Шеминьска)

Цель: выявление сформированности логических действий установления взаимно-однозначного соответствия и сохранения дискретного множества.

Оцениваемые универсальные учебные действия: логические универсальные действия.

Возраст: 6,5—7 лет.

Метод оценивания: индивидуальная работа с ребенком.

Описание задания: 7 красных фишек (или подставочек для яиц) выстраивают в один ряд (на расстоянии 2 см друг от друга).

В а р и а н т 1

Ребенка просят положить столько же (такое же количество, ровно столько) синих фишек (или подставочек для яиц), сколько красных — не больше и не меньше. Ребенку позволяют свободно манипулировать с фишками, пока он не объявит, что закончил 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 одинаковое количество?»

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.

В а р и а н т 2

Ребенка просят сдвинуть красные фишки (или подставочки для яиц) друг с другом так, чтобы между ними не было промежутков (если необходимо, психолог сам это делает). Затем ребенка спрашивают: «А теперь равное количество 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 ребенок не отвечает, то психолог задает ему такой вопрос: «Нужно ли нам добавлять сюда несколько фишек (указывая на ряд, где, по мнению ре-

бенка, фишек меньше)?» Или: «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 ребенка), а другой не согласился с ним и сказал...» Если ребенок не меняет своего ответа, психолог может продолжить: «Этот мальчик сказал, что фишек одинаковое количество, 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 ребенок меняет свои первоначальные ответы, то несколько подпунктов задачи повторяются. (В этой и других задачах на сохранение количества используются одни и те же контраргументы, поэтому они специально не описываются.)

Критерии оценивания:

— умение устанавливать взаимно-однозначное соответствие;

— сохранение дискретного множества.

Уровни оценивания:

1. Отсутствует умение устанавливать взаимно-однозначное соответствие. Отсутствует сохранение дискретного множества (после изменения пространственного расположения фишек ребенок отказывается признать равенство множеств фишек различных цветов).

2. Сформировано умение устанавливать взаимно-однозначное соответствие. Нет сохранения дискретного множества.

3. Сформировано умение устанавливать взаимно-однозначное соответствие. 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 универсальные учебные действия: знаково-символические познавательные действия, умение дифференцировать план знаков и символов и предметный план.

Возраст: 6,5—7 лет.

Метод оценивания: индивидуальная беседа с ребенком.

Описание задания: учитель зачитывает предложение и просит ребенка сказать, сколько слов в предложении, и назвать их.

1. Скажи, сколько слов в предложении.
2. Назови первое слово, второе и т. д.

Предлагаемые предложения:

Маша и Юра пошли в лес.

Таня и Петя играют в мяч.

Критерии оценивания: ориентация на речевую действительность.

Уровни оценивания:

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-й субтест теста Д. Векслера
в версии А. Ю. Панасюка)*

Цель: выявление умения ребенка осуществлять кодирование с помощью символов.

Оцениваемые универсальные учебные действия: знаково-символические действия — кодирование (замещение); регулятивное действие контроля.

Возраст: 6,5—7 лет.

Метод оценивания: индивидуальная или групповая работа с детьми.

Описание задания: ребенку предлагается 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 и как можно быстрее.

Критерии оценивания: количество допущенных при кодировании ошибок, 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. Умение кодировать не сформировано.

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 незначительное.

Диагностика универсального действия общего приема решения задач

(по А.Р. Лурия, Л.С. Цветковой)

Цель: выявление сформированности общего приема решения задач.

Оцениваемые универсальные учебные действия: прием решения задач; логические действия.

Возраст: 6,5—10 лет.

Метод оценивания: индивидуальная или групповая работа детей.

Описание задания: все задачи (в зависимости от возраста учащихся) предлагаются для 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 правильный.

Критерии оценивания: умение выделять смысловые единицы текста и устанавливать отношения между ними, создавать схемы решения, выстраивать последовательность операций, соотносить результат решения с исходным условием задачи.

Уровни сформированности общего приема решения задач:

1. При анализе задачи выделяют не только существенные, но и несущественные смысловые единицы текста; создают неадекватные схемы решения; применяют стереотипные способы решения; не умеют соотносить результат решения с исходным условием задачи.

2. При анализе выделяют только существенные смысловые единицы текста; при создании схемы решения не учитывают все связи между данными условия и требованием; применяют стереотипные способы решения; испытывают трудности (допускают ошибки) в соотношении результата решения с исходными данными задачи.

3. При анализе выделяют только существенные смысловые единицы текста; создают различные схемы решения; исполь-

зуют разные способы решения; обосновывают соответствие полученных результатов решения исходному условию задачи.

А.Р. Лурья и Л.С. Цветкова предложили набор задач с постепенно усложняющейся структурой, который дает возможность диагностировать сформированность обобщенного способа решения задач.

1. Наиболее элементарную группу составляют простые задачи, в которых условие однозначно определяет алгоритм решения, типа $a + b = x$ или $a - b = x$. Например:

- У Маши 5 яблок, а у Пети 4 яблока. Сколько яблок у них обоих?

- Коля собрал 9 грибов, а Маша — на 4 гриба меньше, чем Коля. Сколько грибов собрала Маша?

- В мастерскую привезли 47 сосновых и липовых досок. Липовых было 5 досок. Сколько сосновых досок привезли в мастерскую?

2. Простые инвертированные задачи типа $a - x = b$ или $x - a = b$, существенно отличающиеся от задач первой группы своей психологической структурой. Например:

- У мальчика было 12 яблок; часть из них он отдал. У него осталось 8 яблок. Сколько яблок он отдал?

- 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 $a + (a - b) = x$. Например:

- У Маши 5 яблок, а у Кати на 2 яблока больше (меньше). Сколько яблок у них обеих?

- 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 $a + (a + b) + [(a + b) - c] = x$. Например:

- 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?

- У фермера было 20 га земли. С каждого гектара он снял по 3 т зерна. $1/2$ 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 нескольких операций. Например:

- Сыну 5 лет. Через 15 лет отец будет в 3 раза старше сына. Сколько лет отцу сейчас?

- Одна ручка и один букварь стоят 37 рублей. Две ручки и один букварь стоят 49 рублей. Сколько стоят отдельно одна ручка и один букварь?

• 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?

• Отцу 49 лет. Он старше сына на 20 лет. Сколько лет им обоим вместе?

6. Задачи на прямое (обратное) приведение к единице, на разность, на части, на пропорциональное деление. Например:

• 15 фломастеров стоят 30 рублей. Купили 8 таких фломастеров. Сколько денег заплатили?

• Купили кисточек на 40 рублей. Сколько кисточек купили, если известно, что 3 такие кисточки стоят 24 рубля?

• На двух полках стояло 18 книг. На одной из них было на 2 книги больше. Сколько книг было на каждой полке?

• 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?

• По двору бегали куры и кролики. Сколько было кур, если известно, что кроликов было на 6 больше, а у всех вместе было 66 лап?

Существенное место в исследовании особенностей развития интеллектуальной деятельности имеет анализ того, как учащийся приступает к решению задачи и в каком виде строится у него ориентировочная основа деятельности. Необходимо обратить внимание на то, как ученик 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 коррекция допущенных ошибок, а также фиксация обучающей помощи при затруднениях во время выполнения уроков учащегося и анализ того, как он пользуется помощью, насколько продуктивно взаимодействует со взрослым.

Методика «Нахождение схем к задачам»

(по А.Н. Рябкиной)

Цель: определение умения ученика выделять тип задачи и способ ее решения.

Оцениваемые универсальные учебные действия: моделирование, познавательные логические и знаково-символические действия.

Возраст: 7—9 лет.

Метод оценивания: фронтальный опрос или индивидуальная работа с детьми.

Описание задания: учащемуся предлагается найти соответствующую схему (рис. 4, 5) 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 вышли 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?

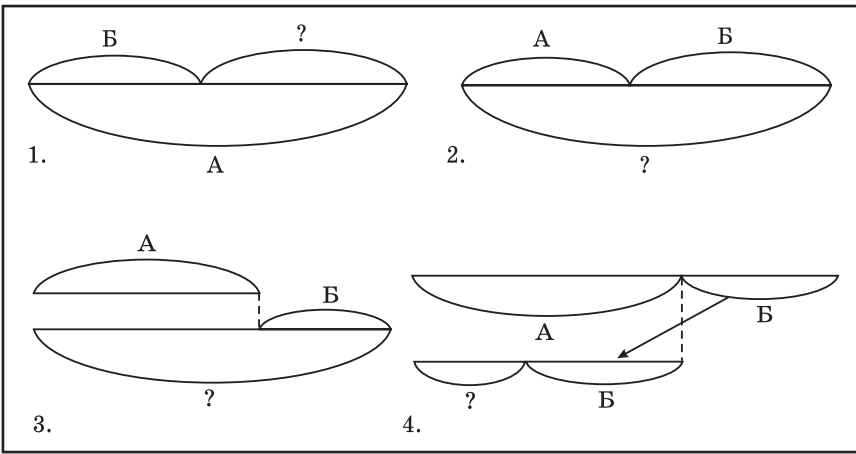


Рис. 4

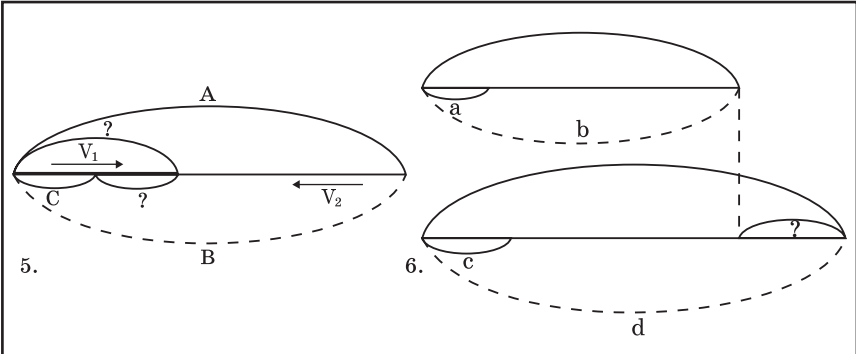


Рис. 5

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 2 машины, в гаражах стало машин поровну. Сколько машин было во втором гараже?

Критерии оценивания: умение выделять структуру задачи — смысловые единицы текста и отношения между ними; находить способ решения; соотносить элементы схем с компонентами задач — смысловыми единицами текста; проводить логический и количественный анализ схемы.

Уровни сформированности:

1. Не умеют выделять структуру задачи; не идентифицируют схему, соответствующую данной задаче.

2. Выделяют смысловые единицы текста задачи, но находят в данных схемах их части, соответствующие смысловым единицам.

3. Выделяют смысловые единицы текста задачи, отношения между ними и находят среди данных схем соответствующую структуре задачи.

Возрастные особенности развития коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников

Ребенок начинает общаться и говорить с самого раннего возраста. К моменту поступления в школу он 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, что, хотя уровень развития реальной коммуникативной компетентности школьников весьма различен, в целом он далек от желаемого. Это и побуждает разработчиков нового проекта Государственных стандартов общего образования 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. Другими словами, она рассматривается как *смысловой аспект общения и социального взаимодействия*, начиная с установления контактов и вплоть до сложных видов кооперации (организации и осуществления совместной деятельности), налаживания межличностных отношений и др.

Поскольку коммуникативная компетентность имеет исключительно многогранный характер, необходимо выделение 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. Основой решения этой задачи стало ключевое значение коммуникации для психического и личностного развития ребенка: *со-действие* и *со-трудничество* выступают как реальная деятельность, внутри которой совершаются процессы психического развития и становления личности. Кроме того, благодаря своей знаковой (вербальной) природе общение изначально связано с обобщением (мышлением): возникая как средство общения, слово становится средством обобщения и становления индивидуального сознания (Л.С. Выготский).

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 (табл. 14). Представим далее кратко возрастные особенности развития выделенных аспектов.

При поступлении в школу ребенок имеет определенный *уровень 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 развития 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 незнакомыми им ранее взрослыми. При этом они проявляют определенную степень уверенности и инициативности (например, задают вопросы и обращаются за поддержкой в случае затруднений) (О.М. Дьяченко, Т.В. Лаврентьева, 1999; Л.Л. Коломинский, Б.П. Жизневский, 1989).

К 6—6,5 года дети должны уметь слушать и понимать чужую речь (необязательно 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, 2005).

Важной характеристикой коммуникативной готовности 6—7-летних детей к школьному обучению считается появление к концу дошкольного возраста произвольных форм общения со взрослыми — это контекстное общение, где сотрудничество ребенка и взрослого осуществляется не непосредственно, а опосредствованно задачей, правилом или образцом, а также кооперативно-соревновательное общение со сверстниками. На их основе у ребенка постепенно складывается более объ-

ективное, опосредствованное отношение к себе (Е.Е. Кравцова, 1991).

Подчеркнем, что перечисленные выше компетенции характеризуют лишь *базисный уровень развития общения ребенка*, без достижения которого теряет смысл какой-либо разговор о конкретных коммуникативных действиях.

Коммуникативные действия можно разделить (с неизбежной долей условности, поскольку они исключительно тесно связаны между собой) на три группы в соответствии с тремя основными аспектами коммуникативной деятельности: коммуникацией как *взаимодействием*, коммуникацией как *сотрудничеством* и коммуникацией как *условием интериоризации*. Рассмотрим каждую группу коммуникативных универсальных учебных действий.

Коммуникация как взаимодействие. Первая группа — 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 эгоцентрической позиции в межличностных и пространственных отношениях*. Как известно, изначально детям доступна лишь одна точка зрения — та, которая совпадает с их собственной. 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, артифициализм¹ и др.) (Ж. Пиаже, 1997).

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 6—7-летнем возрасте дети впервые перестают считать

¹ *Феноменализм* — склонность детей принимать видимое за действительное, ограниченность познания внешней, видимой стороной вещей.

Реализм — склонность детей рассматривать психологические явления (мысли, сновидения, имена и т. д.) как имеющие вещественную, материальную природу.

Анимизм — тенденция наделять физические объекты свойствами биологических и психических образований, т. е. склонность придавать им свойства жизни, сознания, воли и т. п.

Артифициализм — рассмотрение естественных природных образований в качестве результатов человеческой деятельности, например, дети могут считать, что озера вырыты, а горы насыпаны людьми.

собственную точку зрения единственно возможной. Происходит процесс *децентрации*, главным образом, в общении со сверстниками и 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 априори более авторитетным лицом, не может выступать как равный ему партнер.

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 правомерно ожидать, что децентрация затронет по крайней мере две сферы: понимание пространственных отношений (например, ребенок ориентируется в отношениях правое/левое применительно не только к себе, но и к другим людям), а также некоторые аспекты межличностных отношений (например, относительность понятия «брат»).

Таким образом, от первоклассника требуется хотя бы элементарное *понимание* (или допущение) возможности различных позиций и точек зрения на какой-либо предмет или вопрос, а также *ориентация* на позицию других людей, отличающую от его 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 глобального 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 начальной школы коммуникативные действия, направленные на учет позиции собеседника (или партнера по деятельности), приобретают более глубокий характер: дети становятся способными 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 универсальных учебных действий в начальной школе.

Коммуникация как кооперация. Вторую большую группу коммуникативных универсальных учебных действий 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 дошкольной 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 подчиниться 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 часто запаздывает и многие дети, приходя в школу, обнаруживают ярко выраженные индивидуалистические, «антикооперативные» тенденции, склонность работать, 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 (Г.А. Цукерман, К.Н. 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 установ-

ление 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 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):

1. Распределение начальных действий и операций, заданное предметным условием совместной работы.

2. Обмен способами действия, заданный необходимостью включения различных для участников моделей действия в качестве средства для получения продукта совместной работы.

3. 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).

4. Коммуникация (общение), обеспечивающая реализацию процессов распределения, обмена и взаимопонимания.

5. Планирование общих способов работы, основанное на предвидении и определении участниками адекватных задаче условий протекания деятельности и построения соответствующих схем (планов работы).

6. 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).

Концепция учебного сотрудничества предполагает, что бо́льшая часть обучения строится как групповое, и именно совместная деятельность обучающего и обучаемых обеспечивает усвоение обобщенных способов решения задач.

Однако в рамках сложившейся системы обучения главными показателями нормативно-возрастной формы развития коммуникативного компонента универсальных учебных действий в начальной школе можно считать *умение договариваться*, находить общее решение.

Однако в рамках сложившейся системы обучения главными показателями нормативно-возрастной формы развития коммуникативного компонента универсальных учебных

действий 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.

Коммуникация как условие интериоризации. Третью большую группу коммуникативных универсальных учебных действий 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 общения и становления индивидуального сознания (Л.С. Выготский, 1984).

Ранние этапы развития ярко показывают, что детская речь, будучи средством *сообщения*, которое всегда адресовано кому-то (собеседнику, партнеру по совместной деятельности, общению и т. д.), одновременно развивается 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 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. В 6,5—7 лет дети должны уметь выделять и отображать в речи существенные ориентиры действия, а также передавать (сообщать) их партнеру.

Характеризуя нормативно-возрастные особенности развития коммуникативных действий, следует признать, что, несмотря на значительное внимание, уделяемое развитию речи, именно в школьные годы оно 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; 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 универсальных учебных действий в начальной школе.

Хотя предметом обсуждения этой главы являются возрастные особенности развития коммуникативных действий, ограничиться только их рассмотрением нельзя. На практике немалое значение имеет также вопрос о весьма *существенной индивидуальной вариативности особенностей общения у детей*. Исследования говорят о наличии у детей 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 исследований (О.Н. Мостова, 2005 и И.Н. Агафонова, 2003). В этих исследованиях 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 школьников. Для них характерен недостаточно высокий уровень положительного отношения к себе при вы-

сокой 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 второй группе — *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 — *неуверенному типу* — 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 недостаточная степень коммуникативной готовности детей к школьному обучению. Можно видеть, что в условиях традиционной школы коммуникативные трудности преодолеваются очень плохо, консервируются в виде негативного стиля общения. У значительного количества детей они приобретают хронический характер, постепенно переходя в устойчивые и неблагоприятные психологические черты. Таким образом, без целенаправленного и систематического формирования базовых коммуникативных компетенций (иначе — коммуникативного компонента универсальных учебных действий) 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.

Наиболее значительный вклад в создание модели обучения, основанного на *учебном сотрудничестве учеников*, принадлежит Д.Б. Эльконину и В.В. Давыдову, а также их последователям: В.В. Рубцову и Г.А. Цукерман. В их исследованиях не только убедительно показана сама *возможность* практической организации эффективных форм сотрудничества учеников начальной и основной школы, направленных на усвоение учебного содержания школьных предметов, но и зафиксировано *позитивное влияние опыта сотрудничества на развитие общения и речи*.

Хотя экспериментальный опыт реализации принципов учебного сотрудничества 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 недостатки в работе другой, но в дальнейшем школьники переходят только к содержательному контролю (выявляют причины ошибок, разъясняют их характер).

Работа в группе помогает ребенку 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 ученикам 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: нельзя принуждать детей к групповой работе или высказывать свое неудовольствие тому, кто не хочет работать (позднее нужно выяснить причину отказа); совместная работа не должна превышать 10–15 мин, во избежание утомления

и снижения эффективности; не стоит требовать от детей абсолютной тишины, но необходимо бороться с выкрикиванием и т. п.

Кроме этого, нередко требуются специальные усилия педагога по налаживанию взаимоотношений между детьми.

Для групповой работы можно использовать время на уроках. Однако можно привлекать другие формы, например *проектные задания*, специальные *тренинговые занятия* по развитию коммуникативных навыков под руководством школьного психолога и т. п. Возрастными и социальными психологами разработано немало программ, направленных на развитие у младших школьников и подростков умения общаться (М.Р. Битянова, 2002).

Одни из них основаны на широком применении игровых методов и предназначены для проведения во внеурочное время. Другие входят в курс «Русский язык» или «Ознакомление с окружающим миром». Третьи можно проводить как самостоятельные занятия.

Однако приведенные выше формы занятий и другие рекомендации могут оказаться полезными только в случае создания *благоприятной общей атмосферы* в отдельном классе и в школе в целом — *атмосферы поддержки и заинтересованности*.

Необходимо поощрять детей высказывать свою точку зрения, а также воспитывать у них умение слушать других людей и терпимо относиться к их мнению.

Решающая роль в этом принадлежит учителю, который сам должен быть образцом неавторитарного стиля ведения дискуссии и обладать достаточной общей коммуникативной культурой. Учитель должен давать учащимся речевые образцы и оказывать им помощь в ведении дискуссии, споров, приведении аргументов и т. д.

Однако исследования показывают, что уровень коммуникативной подготовки учителя начальных классов зачастую к сожалению достаточно невысокий (Л.А. Шустова, 1990; Е.Н. Жаркова, 1998).

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

Типовые задачи

Для облегчения ориентации в использовании диагностических задач в таблице 14 даны критерии оценивания коммуникативных универсальных учебных действий.

Задание «Левая и правая стороны»

Критерии оценки коммуникативного компонента универсальных учебных действий детей 6,5—7 лет

Базовые виды коммуникативных универсальных учебных действий	Общий уровень развития общения (пред-посылки формирования)	Основные критерии оценивания	Типовые задачи
<p align="center">1</p> <p>1. Коммуникация как взаимодействие (интеракция). Коммуникативные действия, направленные на учет позиции собеседника либо партнера по деятельности (интеллектуальный аспект коммуникации). Преодоление эгоцентризма в пространственных и межличностных отношениях</p>	<p align="center">2</p> <p>— потребность в общении со взрослыми и сверстниками; — владение определенными вербальными и невербальными средствами общения; — эмоционально позитивное отношение к процессу сотрудничества; — ориентация на партнера по общению; — умение слушать собеседника</p>	<p align="center">3</p> <p>— понимание возможности различных позиций и точек зрения на какой-либо предмет или вопрос; — ориентация на позицию других людей, отличную от собственной, уважение к иной точке зрения; — понимание возможности разных оснований для оценки одного и того же предмета, понимание ответственности оценок или подходов к выбору; — учет разных мнений и умение обосновать собственное</p>	<p align="center">4</p> <p>Задание «Левая и правая стороны» (Ж. Пиаже). Методика «Кто прав?» (методика Г.А. Цукерман и др.)</p>
<p>2. Коммуникация как ко-операция. Коммуникативные</p>		<p>— умение договариваться, находить общее решение; — умение аргументировать</p>	<p>Задание «Рукавич-</p>

<p>действия, направленные на кооперацию, т. е. согласование усилий по достижению общей цели, организации и осуществлению совместной деятельности</p>		<p>свое предложение, убеждать и уступать; — способность сохранять доброжелательное отношение друг к другу в ситуации конфликта интересов; — взаимоконтроль и взаимопомощь по ходу выполнения задания</p>	<p>ки» (Г.А. Цукерман)</p>
<p>3. Коммуникация как условие интериоризации. Речевые действия, служащие средством коммуникации (передачи информации другим людям), способствуют осознанию и усвоению отображаемого содержания</p>		<p>— 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>	<p>Задание «Дорога к дому» (модифицированный вариант)</p>

(Ж. Пиаже)

Цель: выявление уровня сформированности действий, направленных на учет позиции собеседника (партнера).

Оцениваемые универсальные учебные действия: коммуникативные действия.

Возраст: 6,5—7 лет.

Метод оценивания: индивидуальная беседа с ребенком.

Описание задания: ребенку задают вопросы, на которые он должен ответить, или предлагают задания, на которые он должен отреагировать действиями.

Задания

1. (Сидя или стоя лицом к лицу ребенка.) Покажи мне свою правую руку. Левую. Покажи мне правую ногу. Левую.

2. То же самое. Покажи мне мою левую руку. Правую. Покажи мне мою левую ногу. Правую.

В а р и а н т. Дети стоят спиной друг к другу. Одному из детей предлагают, не оборачиваясь, показать левую руку стоящего за его спиной одноклассника. Правую. Дотронуться до его левой ноги. Правой.

3. На столе перед ребенком лежат монета, 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. Монета 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.

Уровни оценивания:

1. *Низкий уровень:* ребенок отвечает неправильно во всех четырех заданиях;

2. *Средний уровень:* правильные ответы только в 1-м и 3-м заданиях; ребенок правильно определяет стороны относительно своей позиции, но не учитывает позиции партнера.

3. *Высокий уровень:* четыре задания ребенок выполняет правильно, т. е. учитывает отличия позиции другого человека.

Методика «Кто прав?»

(методика Г.А. Цукерман и др.)

Цель: выявление сформированности действий, направленных на учет позиции собеседника (партнера).

Оцениваемые универсальные учебные действия: коммуникативные действия.

Возраст: 8—10 лет.

Метод оценивания: индивидуальная беседа с ребенком.

Описание задания: ребенку дают по очереди текст трех заданий и задают вопросы.

Текст 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 ответит Петя каждому из мальчиков? Что бы ты ответил на месте Саши и Володи? Почему?

Текст 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 объяснила свой выбор каждая из девочек? Как им лучше поступить?

Текст 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 объяснила свой выбор каждая из девочек? Как им лучше поступить? Что бы ты предложил подарить? 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.

Уровни оценивания:

1. *Низкий уровень:* ребенок не учитывает возможность разных оснований для оценки одного и того же предмета (например, изображенного персонажа и качества самого рисунка в задании 1) или выбора (задания 2 и 3), соответственно исключает возможность разных точек зрения; ребенок принимает сторону одного из персонажей, считая иную позицию однозначно неправильной.

2. *Средний уровень:* частично правильный ответ — ребенок понимает возможность разных подходов к оценке предмета или ситуации и допускает, что разные мнения по-своему справедливы или ошибочны, но не может обосновать свои ответы.

3. *Высокий уровень:* ребенок демонстрирует понимание относительности оценок и подходов к выбору, учитывает различие позиций персонажей и может высказать и обосновать свое мнение.

Задание «Рукавички»

(Г.А. Цукерман)

Цель: выявление уровня сформированности действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества (кооперация).

Оцениваемые универсальные учебные действия: коммуникативные действия.

Возраст: 6,5—7 лет.

Метод оценивания: наблюдение за взаимодействием учащихся, работающих в классе парами, и анализ результата.

Описание задания: детям, сидящим парами, дают каждому по одному изображению рукавички и просят украсить их одинаково, т. е. так, чтобы они составили пару. Дети могут сами придумать узор, но сначала им надо договориться между собой, какой узор они будут рисовать.

Каждая пара учеников получает изображение рукавичек в виде силуэта (на правую и левую руку) и одинаковые наборы цветных карандашей.

Критерии оценивания:

- продуктивность совместной деятельности оценивается по степени сходства узоров на рукавичках;
- умение детей договариваться, приходиться к общему ре-

шению, 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.).

Уровни оценивания:

1. *Низкий уровень:* в узорах явно преобладают различия или вообще нет сходства. Дети не пытаются договориться или не могут прийти к согласию, каждый настаивает на своем.

2. *Средний уровень:* сходство частичное — отдельные признаки (цвет или форма некоторых деталей) совпадают, но имеются и заметные различия.

3. *Высокий уровень:* рукавички украшены одинаковым или очень 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 «Дорога к дому»

(модифицированный вариант методики «Архитектор-строитель»)

Цель: выявление уровня сформированности действия по передаче информации и отображению предметного содержания и условий деятельности.

Оцениваемые универсальные учебные действия: коммуникативно-речевые действия.

Возраст: 8—10 лет.

Метод оценивания: наблюдение за процессом совместной деятельности учащихся в парах и анализ результата.

Описание задания: двух детей усаживают друг напротив друга за стол, перегороженный экраном (ширмой). Одному дают карточку с линией, изображающей путь к дому (рис. 6, а), другому — карточку с ориентирами-точками (рис. 6, б). Первый ребенок говорит, как надо идти к дому. Второй старается провести линию — дорогу к дому — 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, в).

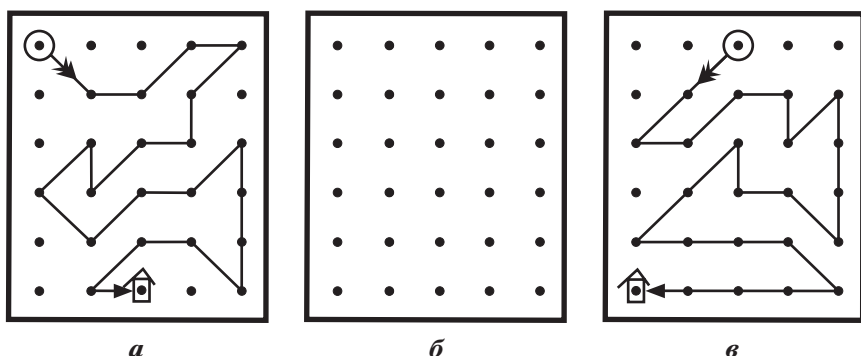


Рис. 6

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.

Уровни оценивания:

1. *Низкий уровень:* узоры не построены или непохожи 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.

æ ɛ æ ° ʃɪ ʌ ʃɪ ɔæ ɪɔ
 ʌ ° ɔ ʌ ° ɔ ɪɛ ° ʃ

Связь универсальных учебных действий с учебными предметами

Формирование универсальных учебных действий: личностных, познавательных, регулятивных и коммуникативных — в образовательном процессе осуществляется в контексте усвоения разных учебных предметов. 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. Каждый учебный предмет в зависимости от его содержания и способов организации учебной деятельности учащихся раскрывает определенные возможности для формирования универсальных учебных действий.

Проектирование образовательно-воспитательной программы начального образования должно быть согласовано с программой развития универсальных учебных действий. При отборе и структурировании содержания образования, выборе конкретных методов и форм обучения должны учитываться цели формирования конкретных видов универсальных учебных действий. Успешность их развития решающим образом зависит от способа построения содержания учебных предметов, а именно от ориентации на сущностные знания в определенных предметных областях.

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

Литературное чтение. Требования к результатам изучения этого предмета 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 духовно-нрав-

ственного опыта общества через коммуникацию системы социальных личностных смыслов, раскрывающих нравственное значение поступков героев литературных произведений. В начальной школе 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;

- основ гражданской идентичности путем знакомства с героическим историческим прошлым России и переживания гордости и эмоциональной сопричастности подвигам и достижениям ее граждан;

- эстетических ценностей и на их основе эстетических критериев;

- действия нравственно-этического оценивания через выявление морального содержания и нравственного значения действий персонажей;

- эмоционально-личностной децентрации на основе отождествления себя с героями произведения, соотнесения и сопоставления их позиций, взглядов и мнений;

- умения понимать контекстную речь на основе воссоздания картины событий и поступков персонажей;

- умения произвольно и выразительно строить контекстную речь с учетом целей коммуникации, особенностей слушателя;

- умения устанавливать логическую причинно-следственную связь событий и действий героев произведения;

- умения строить план с выделением существенной и дополнительной информации.

Математика. В начальной школе этот предмет является основой развития у учащихся познавательных действий, в первую очередь логических, включая и знаково-символические, а также таких, как 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 литера-

туре 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 ввести недостающую информацию. Например: «Сколько лап у трех жуков?»

Другой вид логического анализа используется в задачах, где требуются знания об арифметических действиях, компонентах действий и их отношениях. Например: «На рисунке изображены четыре одинаковые 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 имеются задания по переводу вербально заданного текста на язык графики и обратные задания (по рисункам или схемам надо составить задачи или примеры).

Примером может послужить задание из учебника «Математика» для 1 класса авторов Г.В. Дорофеева и Т.Н. Миравой (рис. 7).

Формирование моделирования как универсального учебного действия осуществляется в рамках практически всех учебных предметов начальной школы. Моделирование включает в свой состав знаково-символические действия: замещение, кодирование, декодирование. С их освоения 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 символической модели. В настоящее время учебники используют произвольную символику с разными функциональными нагрузками.

Практически во всех учебниках для начальной школы, начиная с 1 класса, вводится символика для обозначения форм работы (выполни индивидуально, в парах, коллективно); фор-

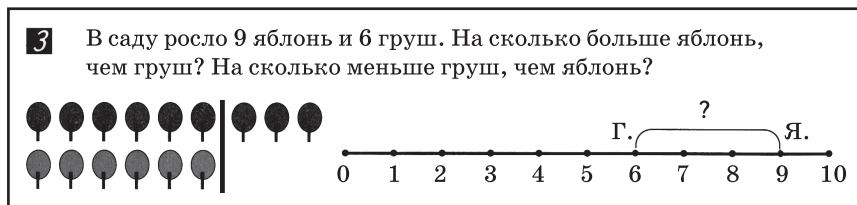


Рис. 7

мулировки заданий (проведи линию, впиши цифры, обведи, раскрась и т. п.); рисунки 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.

Русский язык. Этот предмет обеспечивает формирование познавательных, коммуникативных и регулятивных действий. Работа с текстом открывает возможности для формирования логических действий анализа, сравнения, установления причинно-следственных связей. Ориентация в морфологической и синтаксической структуре языка и усвоение правил строения слова и предложения, графической формы букв обеспечивает развитие знаково-символических действий — замещения (например, звука буквой), моделирования (например, состава слова путем составления схемы) и преобразования модели (видоизменения слова). В учебниках по русскому языку достаточно часто используется графическая символика, схемы для проведения различного вида анализа слов (выделение гласных, согласных, слогов) и текста (выделение членов предложения) (рис. 8).

Несмотря на широкое использование в учебниках по разным предметам символики и отработки некоторых компонентов моделирования, в целом его содержание не раскрывается и не становится предметом специального анализа и усвоения.

4 Расшифруй схемы ПРЕДЛОЖЕНИЙ письменно.

<div style="margin-bottom: 10px;"> <input style="width: 60px; height: 20px; border: 1px solid black;" type="text"/> рычит. </div> <div style="margin-bottom: 10px;"> <input style="width: 60px; height: 20px; border: 1px solid black;" type="text"/> жужжит. </div> <div style="margin-bottom: 10px;"> <input style="width: 60px; height: 20px; border: 1px solid black;" type="text"/> мяукает </div>	<div style="margin-bottom: 10px;"> Ёж <input style="width: 60px; height: 20px; border: 1px solid black;" type="text"/> </div> <div style="margin-bottom: 10px;"> Петух <input style="width: 60px; height: 20px; border: 1px solid black;" type="text"/> </div> <div style="margin-bottom: 10px;"> Дятел <input style="width: 60px; height: 20px; border: 1px solid black;" type="text"/> </div>
Каждое животное <input style="width: 60px; height: 20px; border: 1px solid black;" type="text"/>	<input style="width: 60px; height: 20px; border: 1px solid black;" type="text"/> <input style="width: 60px; height: 20px; border: 1px solid black;" type="text"/> <input style="width: 60px; height: 20px; border: 1px solid black;" type="text"/>

Рис. 8

Если практически во все учебные предметы основной и средней (полной) школ включаются задания на использование моделирования уже в сложных формах, то в учебниках для начальной школы основное содержание компонентов учебного моделирования должно не просто вводиться, а отрабатываться через систему заданий (аналогично заданиям вышеназванного учебника «Математика»). Для полноценного формирования этого действия должны широко вводиться разные формы представления учебного содержания и учебных задач (символы, графики, схемы, таблицы).

Для отработки действия моделирования необходима организация деятельности учащихся. С учетом возраста наиболее эффективным способом создания мотивации является использование сказок и текстов, отражающих близкие опыту ребенка реальные жизненные ситуации. Кроме того, важно включать в описание задания ориентировку, которая обеспечит ребенку его выполнение. И наконец, предусмотреть задания с последовательным переходом от материальных (предметных) форм к схемам и далее символам и знакам.

Развивающий потенциал учебного предмета «*Технология*» обоснован следующими позициями:

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

2. Значением универсальных учебных действий моделирования и планирования, которые являются непосредственным предметом усвоения в ходе выполнения различных заданий по курсу. В ходе решения задач на конструирование школьники учатся использовать схемы, карты и модели, задающие полную ориентировочную основу выполнения предложенных заданий и позволяющие выделять необходимую систему ориентиров.

3. Специальной организацией процесса планомерно-поэтапной отработки предметно-преобразовательной деятельности учащихся в генезисе и развитии психологических новообразований младшего школьного возраста — умения 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 его для решения задач); прогнозирование (предвосхищение будущего результата при различных условиях выполнения действия), контроль, коррекцию и оценку;

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

— развитие планирующей и регулирующей функций 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 символично-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.

Формирование коммуникативных универсальных учебных действий

Можно без преувеличения сказать, что все учебные предметы начальной школы имеют потенциальные предпосылки для развития коммуникативных и речевых действий в силу их действительно универсального, т. е. максимально обобщенного, характера. 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 учени-

кам 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, 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 «подготовь 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, к кому он обращен), описание или объяснение также теряет смысл вне ситуации общения и взаимодействия. Во всяком случае, для младших школьников здесь необходимо реальное социальное опосредствование. Целесообразно поэтому практиковать выполнение хотя бы 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, устранив тягостную для них искусственность необходимости «рассказывать самому себе». Это справедливо и по отношению к иным школьных предметам.

Наблюдение за совместным выполнением школьниками заданий: разбор слова или предложения на уроке русского языка, решение математической задачи и т. п. — 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» (В.В. Андриевская и др., Г.С. Костюк и др.). 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 учащихся к этой работе резко повышает ее эффективность и тем самым способствует сохранению учебной мотивации и позитивного отношения к учению в целом.

«Технология». При соответствующем содержательном и методическом наполнении этот предмет может стать опорным для формирования системы универсальных учебных действий в начальной школе. Технология создает благоприятные условия для формирования важнейших составляющих учебной деятельности — планирования, преобразования, оценки продукта, уме-

ния 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, уроки 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). Выполнение заданий позволяет систематически практиковать работу в парах и микрогруппах, стимулируя выработку умения совместно планировать, договариваться и распределять функции в ходе выполнения задания, осуществлять взаимопомощь и взаимный контроль.

Таким образом, вполне справедливо мнение о том, 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 (Г.А. 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 еще одно решающее условие успешного формирования коммуникативных действий — овладение учителями методиками организации в классе учебного сотрудничества (учитель — ученик, ученик — ученик). Конечно, это требует отхода от сложившихся традиций и дополнительных усилий со стороны учителей. Однако 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 и успешность обучения в начальной школе

Универсальные учебные действия, их свойства и качества определяют эффективность образовательного процесса, в частности усвоение знаний, формирование умений, образа мира и основных видов компетенций учащегося, в том чис-

ле социальной и личностной.

В таблицах 15 и 16 отражено значение различных видов универсальных учебных действий для успешности обучения школьников и усвоения ими учебного содержания различных предметов 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.

Несмотря на признание в педагогической науке и практике значения метапредметных (общеучебных) действий и умений для успешности 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 инициативы значительной части учащихся, трудностях произвольной регуляции учебной деятельности, низком уровне общепознавательных и логических действий, трудностях школьной адаптации, росте отклоняющегося поведения. Концепция развития универсальных учебных действий для школьного образования рассматривает их как существенную психологическую составляющую образовательного процесса и признает их целенаправленное планомерное формирование универсальных учебных действий ключевым условием повышения эффективности образовательного процесса в новых социально-исторических условиях развития общества.

В заключение перечислим основные **этапы реализации методологии и технологии формирования универсальных учебных действий в начальной школе:**

- Выделение **цели** формирования универсальных учебных действий, их функций в образовательном процессе, содержания и требуемых свойств с учетом возрастного-психологических особенностей учащихся.

- Определение ориентировочной основы каждого из универсальных учебных действий, обеспечивающей его успешное выполнение, и **организация ориентировки** учащихся при его реализации.

- Организация **поэтапной отработки** универсальных учебных действий, обеспечивающей переход от выполнения действия с опорой на материальные средства к умственной форме и от совместного выполнения действия (со-регуляции с учителем и сверстниками) к самостоятельному выполнению (саморегуляции).

- Нахождение конкретных форм универсального учебного

**Значение универсальных учебных действий
для обеспечения готовности ребенка к обучению в школе**

Универсальные учебные действия	Результаты развития универсальных учебных действий	Значение универсальных учебных действий для обучения в 1 классе
<p>Личностные: — самоопределение, — смыслообразование</p>	<p>Формирование внутренней позиции школьника</p>	<p>Формирование адекватной мотивации учебной деятельности</p>
<p>Познавательные: — классификация, — сериация. Коммуникативные — умение вступать в сотрудничество, соотносить собственную позицию с позицией партнеров</p>	<p>Овладение понятием сохранения (на примере дискретного множества). Преодоление эгоцентризма и децентрация в мышлении и межличностном взаимодействии</p>	<p>Обеспечение предпосылок формирования числа на основе овладения сохранением дискретного множества как условия освоения математики</p>
<p>Познавательные и знаково-символические действия</p>	<p>Различение символов/знаков и замещающей предметной действительности</p>	<p>Формирование предпосылок успешности овладения чтением (грамотой) и письмом; усвоения математики, родного языка; умения решать математические, лингвистические и другие задачи. Понимание условных изображений в любых учебных предметах</p>

<p>Регулятивные:</p> <ul style="list-style-type: none"> — выделение и сохранение цели, заданной в виде образца — про- дукта действия, — ориентация на образец и пра- вило выполнения действия, — контроль и коррекция, — оценка 	<p>Умение произвольно регулиро- вать поведение и деятельность: построение предметного действия в соответствии с заданным обра- зцом и правилом</p>	<p>Формирование умения организо- вывать и выполнять учебную де- ятельность в сотрудничестве с учителем.</p> <p>Овладение эталонами обобщен- ных способов действий, научных понятий (в русском языке, мате- матике) и предметной, продук- тивной деятельности (в техноло- гии, изобразительном искусстве и др.)</p>
<p>Коммуникативные</p>	<p>Развитие коммуникации как об- щения и кооперации со взрос- лым и сверстником.</p> <p>Развитие планирующей и регули- рующей функции речи</p>	<p>Развитие учебного сотрудничест- ва с учителем и сверстником.</p> <p>Осознание содержания своих действий и усвоение учебного содержания</p>

действия применительно к каждому учебному предмету, описание свойств действия. Определение **связей универсальных учебных действий с содержанием предметных дисциплин**.

- Создание **системы задач**, включающих предметно-специальные, общелогические и психологические типы (П.Я. Гальперин), решение которых обеспечивает формирование заданных свойств универсальных учебных действий.

- Создание **учебников нового типа**, реализующих технологию формирования конкретных видов и форм универсальных учебных действий в данной предметной дисциплине, а также разработка соответствующих **учебно-методических пособий для учителей**.

Значение универсальных учебных действий для успешности обучения в начальной школе

Универсальные учебные действия	Результаты развития универсальных учебных действий	Значение универсальных учебных действий для обучения
<p>Личностные действия: — смыслообразование, — самоопределение.</p> <p>Регулятивные действия</p>	<p>Адекватная школьная мотивация. Мотивация достижения.</p> <p>Развитие основ гражданской идентичности. Формирование рефлексивной адекватной самооценки</p>	<p>Создание возможностей обучения в зоне ближайшего развития ребенка. Формирование адекватной оценки учащимся границ «знания» и «незнания». Обеспечение высокой самоэффективности в форме принятия учебной цели и работы над ее достижением</p>
<p>Регулятивные, личностные, познавательные, коммуникативные</p>	<p>Функционально-структурная сформированность учебной деятельности.</p> <p>Развитие произвольности восприятия, внимания, памяти, воображения</p>	<p>Достижение высокой успешности в усвоении учебного содержания.</p> <p>Создание предпосылок для дальнейшего перехода к самообразованию</p>
<p>Коммуникативные (речевые), регулятивные</p>	<p>Формирование внутреннего плана действия</p>	<p>Развитие способности действовать в уме, «отрывать» слово от предмета; достижение нового уровня обобщения</p>
<p>Коммуникативные, регулятивные</p>	<p>Развитие рефлексии — осознания учащимся содержания, понимания следовательности и основания действий</p>	<p>Формирование осознанности и критичности учебных действий</p>

Список литературы

- Абакумова И.В.* Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе / И.В. Абакумова. — Ростов н/Д., 2003.
- Агафонова И.Н.* Уроки общения для детей 6–10 лет «Я и мы»: программа / И. Н. Агафонова. — СПб., 2003.
- Андриевская В.В.* Психологические предпосылки эффективности совместной учебной работы младших школьников / В.В. Андриевская, Г.А. Балл, З.Г. Кисарчук и др. // Вопросы психологии. — 1984. — № 2.
- Асмолов А.Г.* Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека / А.Г. Асмолов. — М., 2007.
- Асмолов А.Г.* Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества / А.Г. Асмолов // Вопросы образования. — 2008. — № 3.
- Битянова М.Р.* Организация психологической работы в школе / М.Р. Битянова. — М., 2002.
- Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. — М., 1968.
- Божович Л.И.* Этапы формирования личности в онтогенезе: избранные психологические труды / Л.И. Божович. — М., 1995.
- Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков. — М., 2007.
- Выготский Л.С.* Собр. соч. / Л.С. Выготский. — М., 1984. — Т. 4.
- Гальперин П.Я.* Методы обучения и умственное развитие ребенка / П.Я. Гальперин. — М., 1985.
- Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. — М., 1996.
- Захарова А.В.* Психология формирования самооценки / А.В. Захарова. — Минск, 1993.
- Зинченко В.П.* Психологические основы педагогики: психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова / В.П. Зинченко. — М., 2002.
- Карпова С.Н.* Особенности ориентировки на слово у детей / С.Н. Карпова, И.Н. Колобова. — М., 1978.
- Клочко В.Е.* Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности / В.Е. Клочко. — Томск, 2005.
- Князева Т.Н.* Некоторые аспекты проблемы преемственности обучения на I и II ступенях школьного образования / Т.Н. Князева // Педагогическое обозрение. — 2003. — № 4.
- Коломинский Я.Л.* Социально-психологические особенности совместной игровой и трудовой деятельности дошколь-

ников / Я.Л. Коломинский, Б.П. Жизневский // Вопросы психологии. — 1989. — № 5. — С. 38—44.

Корепанова М.В. Диагностика развития и воспитания дошкольников в Образовательной системе «Школа 2100»: пособие для педагогов и родителей / М.В. Корепанова, Е.В. Харламова. — М., 2005.

Костюк Г.С. Сравнительное исследование индивидуального и совместного решения мыслительных задач младшими школьниками / Г.С. Костюк, В.В. Андриевская, Г.А. Балл и др. // Психологический журнал. — 1983. — Т. 4. — № 5.

Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе / Е.Е. Кравцова. — М., 1991.

Кудрявцев В.Т. Инновационное дошкольное образование: опыт, проблемы и стратегия развития / В.Т. Кудрявцев // Дошкольное воспитание. — 2000. — № 1—2.

Курганов С.Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге / С.Ю. Курганов. — М., 1989.

Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. — М., 1974.

Маркова А.К. Формирование мотивации учения / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. — М., 1990.

Матюхина М.В. Мотивация учения младших школьников / М.В. Матюхина. — М., 1984.

Мильман В.Э. Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности // Вопросы психологии. — 1987. — № 5.

Мостова О.Н. Индивидуально-типологические особенности общения младших школьников / О.Н. Мостова, И.Н. Агафонова // Служба практической психологии в системе образования. Вып. 9. — СПб., 2005.

Особенности психического развития детей 6—7-летнего возраста / под ред. Д. Б. Эльконина, А. Л. Венгера. — М., 1988.

Психическое развитие младших школьников / под ред. В.В. Давыдова. — М., 1990.

Психологическая теория деятельности: вчера, сегодня, завтра / под ред. А.А. Леонтьева. — М., 2006.

Репкина Г.В. Оценка уровня сформированности учебной деятельности: в помощь учителю начальных классов / Г.В. Репкина, Е.В. Заика. — Томск, 1993.

Рубцов В.В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения / В.В. Рубцов. — М., 1987.

Рубцов В.В. Совместная учебная деятельность в контексте проблемы соотношения социальных взаимодействий и обучения / В.В. Рубцов // Вопросы психологии. — 1998. — № 5.

Слободчиков В.И. Психология человека: введение в психологию субъективности / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаева. — М., 1995.

Цукерман Г.А. Переход из начальной школы в среднюю как психологическая проблема / Г.А. Цукерман // Вопросы психологии. — 2001. — № 5.

Цукерман Г.А. Введение в школьную жизнь / Г.А. Цукерман, К.Н. Поливанова. — М., 1999.

Шадриков В.Д. Ментальное развитие человека / В.Д. Шадриков. — М., 2007.

Шадриков В.Д. Способности и интеллект человека / В.Д. Шадриков. — М., 2004.

Шипицына Л.М. Основы коммуникации / Л.М. Шипицына, О.В. Заширинская, А.П. Воронова и др. — СПб., 1995.

Шустова Л.А. Методы и способы подготовки младших школьников к общению / Л.А. Шустова // Вопросы психологии. — 1990. — № 2.

Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. — М., 1989.

Якобсон С.Г. Психологические проблемы этического развития детей / С.Г. Якобсон. — М., 1984.

Оглавление

Предисловие	3
Глава 1. Методология проектирования концепции развития универсальных учебных действий для начального общего образования	
Ценностные ориентиры начального образования	6
Цели, задачи и направления развития начального образования	9
Проблема преемственности образовательного процесса в школе и психологические трудности перехода с одной ступени образования на другую	19
Методологические принципы разработки концепции развития универсальных учебных действий для начальной школы	24
Понятие «универсальные учебные действия»	27
Виды универсальных учебных действий	28
Глава 2. Личностные универсальные учебные действия	
Возрастные особенности развития личностных универсальных учебных действий у младших школьников	33
Типовые задачи	52
Глава 3. Регулятивные универсальные учебные действия	
Возрастные особенности развития регулятивных универсальных учебных действий у младших школьников	75
Типовые задачи	86
Глава 4. Познавательные универсальные учебные действия	
Возрастные особенности развития познавательных универсальных учебных действий у младших школьников	90
Типовые задачи	109
Глава 5. Коммуникативные универсальные учебные действия	
Возрастные особенности развития коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников	117
Типовые задачи	127

Глава 6. Место универсальных учебных действий в образовательной программе начальной школы

Связь универсальных учебных действий с учебными предметами	135
Универсальные учебные действия и успешность обучения в начальной школе	142
Список литературы	148

Учебное издание

Серия «Стандарты второго поколения»

Асмолов Александр Григорьевич
Бурменская Галина Васильевна
Володарская Инна Андреевна и др.

КАК ПРОЕКТИРОВАТЬ УНИВЕРСАЛЬНЫЕ УЧЕБНЫЕ ДЕЙСТВИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

От действия к мысли

Пособие для учителя

Зав. редакцией *Л.И. Лыняная*
Редактор *Ю.М. Соболева*
Макет и внешнее оформление *О.В. Попович*
Художник *М.В. Архаров*
Младший редактор *Л.С. Дмитриева*
Художественный редактор *А.Г. Иванов*
Компьютерная обработка рисунков *И.В. Губина*
Компьютерная верстка и техническое редактирование *О.Ю. Мызниковой*
Корректоры *О.В. Крупенко, О.Н. Леонова, Н.И. Новикова*

Налоговая льгота — Общероссийский классификатор продукции ОК 005-93—953000. Изд. лиц. Серия ИД № 05824 от 12.09.01. Подписано в печать 16.07.08. Формат 60×90¹/₁₆. Бумага писчая. Гарнитура NewtonCSanPin. Печать офсетная. Уч.-изд. л. 9,05. Тираж 5000 экз. Заказ № .

Открытое акционерное общество «Издательство «Просвещение».
127521, Москва, 3-й проезд Марьиной роши, 41.

Открытое акционерное общество «Смоленский полиграфический комбинат».
214020, г. Смоленск, ул. Смольянинова, 1.

