***Возрастно-психологические особенности коммуникативного компонента универсальных учебных действий***

 ***на ступени предшкольной подготовки***

Выделяют *три базовых аспекта коммуникативной деятельности*, а также необходимые характеристики *общего уровня развития общения* у детей, поступающих в начальную школу.

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

* потребность ребенка в общении со взрослыми и сверстниками;
* владение определенными вербальными и невербальными средствами общения;
* приемлемое (т.е. не негативное, а желательно эмоционально позитивное) отношение к процессу сотрудничества;
* ориентация на партнера по общению,
* умение слушать собеседника.

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

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

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

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

Подчеркнем, что перечисленные выше компетенции характеризуют лишь «*базисный уровень развития общения*», без достижения которого теряет смысл какой-либо разговор о конкретных коммуникативных действиях. Последние мы разделили (с неизбежной долей условности, поскольку они исключительно тесно друг с другом связаны) на три группы в соответствии с *тремя основными аспектами коммуникативной деятельности –* коммуникациейкак *взаимодействием,* коммуникацией как *сотрудничеством* и коммуникацией как *условием* *интериоризации*. Рассмотрим последовательно их возрастные особенности.

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

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

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

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

Однако преодоление эгоцентризма не происходит одномоментно: этот процесс имеет долговременный характер и свои сроки применительно к разным предметно-содержательным сферам. От поступающих в школу детей (т.е. на предшкольной ступени) правомерно ожидать, что децентрация затронет, по крайней мере, две сферы – понимание пространственных отношений (например, ребенок ориентируется в отношениях правое-левое не только применительно к себе, но и к другим людям), а также некоторые аспекты межличностных отношений (например, относительность понятий «брат» и др.).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

На *протяжении младшего школьного возраста* дети активно включаются в общие занятия. В этом возрасте интерес к сверстнику становится очень высоким. Хотя учебная деятельность по своему характеру (при традиционном обучении) остается преимущественно *индивидуальной*, тем не менее, *вокруг* нее (например, на переменах, в групповых играх, спортивных соревнованиях, в домашней обстановке и т.д.) нередко возникает настоящее сотрудничество школьников: дети *помогают* друг другу, осуществляют *взаимоконтроль*  и т.д. В этот период также происходит интенсивное установление дружеских контактов. Приобретение навыков социального взаимодействия с группой сверстников и умение заводить друзей является одной из важнейших задач развития на этом школьном этапе. Как известно, от навыков конструктивного общения, приобретенных в младшем школьном возрасте, во многом зависит благополучие личностного развития подростка.

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

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

Однако результаты развития учащихся на основе концепции учебного сотрудничества, когда по времени большая часть обучения (но не всё!) строится как групповое, и именно совместная деятельность обучающего и обучаемых «обеспечивает усвоение обобщенных способов решения задач» (там же), - это вопрос особый, который не ставится на повестку дня новыми «Стандартами» обучения в начальной школе.

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

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

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

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

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

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

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

***Возрастно-психологические особенности коммуникативного компонента универсальных учебных действий***

 ***на ступени предшкольной подготовки***

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

- умение осуществлять действие по образцу и заданному правилу;

- умение сохранять заданную цель,

- умение видеть указанную ошибку и исправлять ее по указанию взрослого;

- умение контролировать свою деятельность по результату,

- умение адекватно понимать оценку взрослого и сверстника.

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

**Критериями оценки ориентировочной части являются:**

* *наличие ориентировки (*анализирует ли ребенок образец, получаемый продукт, соотносит ли с образцом);
* *характер ориентировки* (свернутый – развернутый, хаотический – организованный);
* *размер шага ориентировки* (мелкий – пооперационный – блоками; есть ли предвосхищение будущего промежуточного результата и на сколько шагов вперед; предвосхищение конечного результата);
* *характер сотрудничества* (со-регуляция действия в сотрудничестве со взрослым или самостоятельная ориентировка и планирование действия).

**Критериями оценки исполнительной части являются:**

* *степень произвольности (*хаотичные пробы и ошибки без учета и анализа результата и соотнесения с условиями выполнения действия или произвольное выполнение действие в соответствие с планом);
* *характер сотрудничества* (тесно совместное – разделенное – самостоятельное выполнение действия).

**Критериями контрольной части выступают***:*

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

**Структурный анализдеятельности позволяет выделить следующие критерии оценки сформированности регулятивных универсальных учебных действий:**

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

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

***Возрастно-психологические особенности личностного компонента универсальных учебных действий на ступени предшкольного образования.***

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

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

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

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

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

**Критерии (показатели) сформированности внутренней позиции школьника:**

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

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

0. отрицательное отношение к школе и поступлению в школу.

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

***Развитие мотивов учения*** является важным показателем сформированности ВПШ. На ступени предшкольного образования старших дошкольников привлекает учение, как серьезная содержательная деятельность, имеющая социальное значение (Божович Л.И., 1968). Решающее значение для формирования мотивационной готовности к обучению имеет развитие познавательной потребности, а именно интерес к собственно познавательным задачам, к овладению новым знаниям и умениям. Произвольность поведения и деятельности обеспечивает такое строение мотивационной сферы, которое обеспечивает способность ребенка подчинять импульсивные желания сознательно поставленным целям (соподчинение мотивов). Возникают и формируются новые моральные мотивы – чувство долга и ответственности (Божович Л.И., 1968, Эльконин Д.Б., 1989).

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

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

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

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

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

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

**Нарушения развития самооценки может происходить по следующим вариантам:**

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

***Действие нравственно-этического оценивания.***

Универсальное учебное действие нравственно-этического оценивания представляет собой ориентировку в условиях задачи, содержащей моральный конфликт, и содержательно включает несколько составляющих. Во-первых, выделение морального содержания ситуации, а именно выделение моральных норм, составляющих основу моральной дилеммы. Во-вторых, ориентацию на мотивы поступка участников дилеммы, в-третьих, ориентацию на выделение, идентификацию моральных чувств и их осознание. Ориентация на мотивы поступка предполагает возможность ребенка «увидеть» ситуацию нарушения нормы с разных позиций и свидетельствует о децентрации, как координации различных познавательных перспектив.

Важной задачей является *выделение собственно моральных норм,* характеризующих взаимодействие с другими людьми. В рамках правил нормативного поведения можно определить 3 типа норм: моральные нормы, конвенциональные нормы и персональные нормы (Э.Туриель, 1983). На этапе предшкольной подготовки можно говорить лишь о моральных нормах. Моральные нормы можно рассматривать как виды норм, выполняющих функцию регуляции морально-нравственных отношений между людьми и выступающих основанием для оценки поступка. Можно выделить 4 типа требований к моральным нормам:

1) требования к физической неприкосновенности личности;

2) сохранение спокойствия и благополучия (запрет на оскорбления и нанесение обид другим людям);

 3) нормы, отражающие законность, ответственность за свои слова и поступки;

4) нормы альтруистического поведения. (Туриель, 1983).

 Важным показателем развития морального сознания ребенка при переходе от начального к среднему образованию является *дифференциация ребенком конвенциональных и моральных норм.*

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

**Норма взаимопомощи** основывается на сопереживании одного человека трудностям другого человека. Способность сопереживать другому человеку предполагает необходимость познавательной и эмоционально-личностной децентрации (Ж.Пиаже), то есть возможность увидеть ситуации с точки зрения другого человека. Ценностными эквивалентами нормы взаимопомощи являются милосердие, сострадание и забота. Развитие общения со сверстниками в контексте игровой деятельности является значимым фактором выделения ребенком нормы взаимопомощи и ориентации на эту норму как существенное условие позитивного выстраивания и сохранения межличностных отношений.

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

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

Моральное развитие тесно взаимосвязано с развитием как познавательной, так и личностной сферы человека. Изменение когнитивных способностей детей и их опыта обеспечивает формирование структур, необходимых для универсального учебного действия нравственно-этического оценивания. В концепции морального развития Ж.Пиаже было показано, как закономерности развития интеллекта взаимосвязаны с моральным развитием детей (Ж.Пиаже 2006, Л.Кольберг, 1984). В частности происходит изменение критериев оценки морального поступка, меняются представлений детей о справедливости**. В переходный период из дошкольного образовательного учреж­дения (предшколы) в начальную школу большое внимание уделяется преодолению эгоцентрической позиции ребенка и формированию способности к децентрации.** Способность к познавательной децентрации можно определить как способность «встать» на позицию другого человека и «увидеть» ситуацию с его точки зрения. Развитие децентрации позволяет ориентироваться на условия и потенциальные последствия моральной коллизии для ее участников, использовать более объективные критерии анализа произошедшего и выделить моральные нормы, которые соблюдаются или нарушаются в ситуации. Появление интеллектуальной операции компенсации в этот период способствует моральному развитию в сторону признания признание равенства и взаимного уважения, когда правила рассматриваются как моральное соглашение. На данном уровне морального развития моральные суждения носят обобщенный характер. Внутренние мотивы и побуждения субъекта морального поведения начинают учитываться ребенком.

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

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

Большое значение для морального развития ребенка имеет общение и взаимодействие с другими людьми. Так, в старшем дошкольном возрасте сюжетно-ролевая игра является важнейшей формой познания мира отношений взрослых и социальных ролей, норм поведения, принятых в сообществе. Поэтому важную роль в моральном становлении личности ребенка в дошкольном и младшем школьном возрасте играет фигура взрослого. Позиция взрослого как носителя образца морального действия и оценки правильности этого действия чрезвычайно важна. Эту роль может выполнять значимый для ребенка взрослый: родитель или близкий родственник, воспитатель в подготовительных группах старшего дошкольного возраста, учитель в школе. Многие авторы признают, что особое значение для нравственного развития приобретает процесс систематически организованного обучения. И как результат «… побуждая человека поступать определенным образом, мировоззрение, мораль, как бы оседают и закрепляются в его характере в виде привычек – привычных способов нравственного поведения. Превращаясь в привычки, они становятся «второй натурой» человека» (Рубинштейн С.Л., 1981). Ориентировка ребенка дошкольного и младшего школьного возраста на поведение взрослого как образец была показана и экспериментально доказана в ряде исследованиях лаборатории Л.И.Божович (Божович Л.И., 1968; Якобсон С.Г., 1987). Важной составляющей в присвоении и повторении образцов поведения является наличие объединения положительных эмоциональных переживаний и необобщенных нравственных знаний. Большое значение имеют мотивы и система побуждения ребенка к осуществлению определенного действия. Как показали исследования, использование принудительных мотивов для формирования морального действия оказывается неэффективным и обеспечивает реализацию полноценного нравственно-этического оценивания только в ситуации наличия внешнего контроля за действием ребенка.

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

***Возрастно-психологические особенности познавательного компонента универсальных учебных действий на ступени предшкольного образования.***

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

- умение выделять параметры объекта, поддающиеся измерению;

- операция установления взаимно-однозначного соответствия;

- умение выделенные признаки конктерно-чувственных объектов (подводить под понятие);

- умение осуществлять анализ и синтез;

- умение устанавливать аналогии на предметном материале;

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

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

- умение сравнивать.

**Словарь понятий:**

* *сравнение* конкретно-чувственных и иных данных (с целью выделения *тождеств / различия*, определения *общих* признаков и составления классификации);
* *анализ (*выделение элементов и «единиц» из целого; расчленение целого на части); *и синтез (*составление целого из частей, в том числе самостоятельно достраивая, восполняя недостающие компоненты);
* *сериация* – упорядочение объектов по выделенному основанию;
* *классификация* - отнесение предмета к группе на основе заданного признака;
* *обобщение –* генерализация и выведение общности для целого ряда или класса единичных объектов на основе выделения сущностной связи;
* *подведение под понятие* – распознавание объектов, выделение существенных признаков и их синтез;
* установление *аналогий.*

Также на ступени ***предшкольного образования*** должны быть сформированы следующие **знаково-символические действия:**

- кодирование/замещение (использование знаков и символов как условных заместителей реальных объектов и предметов);

- декодирование/ считывание информации;

- умение использовать наглядные модели (схемы, чертежи, планы), отражающие пространственное расположение предметов или отношений между предметами или их частями.