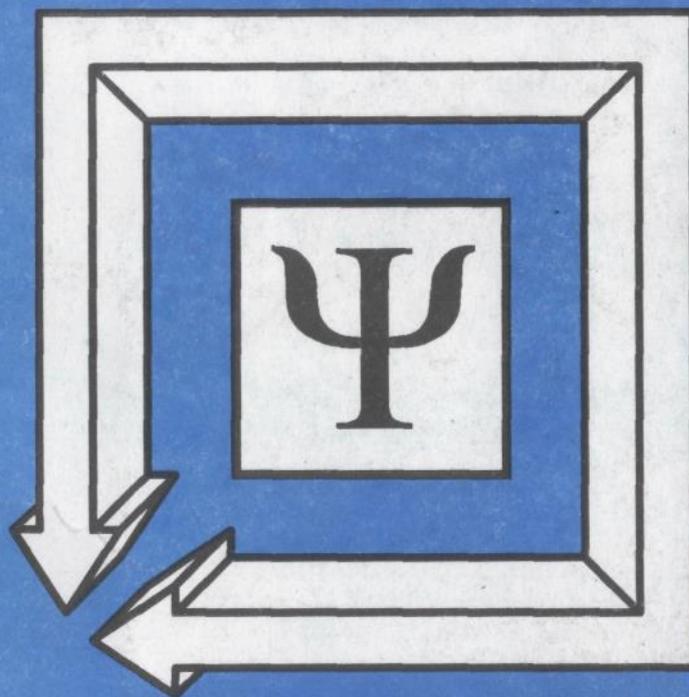


37.015.3
П16

М. В. Гамезо
В. С. Герасимова
Л. М. Орлова

БИБЛИОТЕКА ШКОЛЬНОГО ПСИХОЛОГА

**Старший дошкольник
и младший школьник
психодиагностика
и коррекция развития**



Гамезо М.В.
Герасимова В.С.
Орлова Л.М.

Старший дошкольник и младший школьник: психодиагностика и коррекция развития

*Учебное пособие для студентов, учащихся
и преподавателей педагогических учебных
заведений*

Москва – Воронеж 1998

**ББК 88.8
Г18**

Главный редактор
Д. И. Фельдштейн

Заместитель главного редактора
С. К. Бондырева

Члены редакционной коллегии:

Ш. А. Амонашвили

А. Г. Асмолов
А. А. Бодалев
В. П. Борисенков
Г. Н. Волков
И.В.Дубровина
Л. П. Кезина
М. И. Кондаков

М. Ю. Кондратьев

Г. Б. Корнетов
Л. Е. Курнешова
М. Н. Лазутова
В. И. Лубовский
В. Я. Ляудис
Н. Н. Малафьев
З. А. Малькова

В. А. Михайлов

А. И. Подольский
В. В. Рубцов
В. А. Сластенин
В. С. Собкин
Л. С. Цветкова
Б. Ю. Шапиро

Гамезо М. В., Герасимова В. С., Орлова Л. М.

Г18 Старший дошкольник и младший школьник: психодиагностика и коррекция развития. – М.:
Издательство «Институт практической психологии», Воронеж НПО «МОДЭК», 1998. – 256 с.
(Серия «Библиотека школьного психолога»).

Учебное пособие включает психодиагностические и коррекционные методики для исследования особенностей психического развития ребенка в старшем дошкольном и младшем школьном возрастах, особенностей деятельности, поведения, общения. Банк методик психологического исследования по каждому разделу предваряет краткий комментарий.

Книга адресована студентам, учащимся и преподавателям педагогических учебных заведений, а также всем, кто интересуется проблемами психолого-педагогического и социально-психологического характера, возникающими в процессе обучения и воспитания, общения и разнообразных отношений с детьми.

ISBN 5-89112-048-8 (Институт практической психологии)

ISBN 5-89395-085-2 (НПО «МОДЭК»)

© Издательство «Институт практической психологии», 1998.

© Издательство НПО «МОДЭК».

Введение

Психодиагностика в принятом нами смысле, вынесенном в заглавие данной книги, – это совокупность способов и средств определения индивидуально-психологических характеристик личности для последующего, при необходимости, коррекционного воздействия на ее развитие. Исходя из этого определения, прежде всего надо осознать высочайшую ответственность всех тех, кто берется осуществить эту функцию. Уровень профессионализма такой деятельности включает в себя по крайней мере два составляющих элемента. Способность: а) собрать факты и дать им обоснованное объяснение; б) подобрать адекватные приемы психолого-педагогического воздействия. Очевидно, что для комплексного решения этой двуединой задачи наиболее эффективно сочетание усилий специалистов-профессионалов психологической службы и опытных учителей-практиков.

Исходный момент данной комплексной работы – набор первичной информации о личности, поведении и деятельности диагностируемого субъекта. Основными методами, принятыми в современной психологии для решения такой задачи, являются наблюдение и тестирование. Напомним известные в современной психологической науке рекомендации по практическому применению этих методов.

Под наблюдением понимается целеустремленный и планомерный сбор информации с последующей систематизацией фактов и формулированием выводов. Педагогическая наблюдательность учителя, а мы именно ее имеем в виду, по определению Л. А. Регуш *, включает два взаимосвязанных компонента: перцептивный и эмпатийный. Целенаправленное восприятие учителя, составляющее основу перцептивного компонента наблюдательности, требует известной тренировки и предполагает тонкую дифференцировку выразительных движений лица, пантомимики школьников, т. е. «анализирующее наблюдение», которое поощрял и культивировал в своей педагогической деятельности А. С. Макаренко.

* См.: Регуш Л. А. Тренинг педагогической наблюдательности. / Вопросы психологии. 1988. № 3. С. 86-92.

Эмпатия, как известно, характеризуется способностью к отображению внутреннего мира другого человека, его мыслей и чувств. Понимание и «эмоциональная сопричастность» являются не только результатом мышления или переживаемых чувств, но одновременно и результатом наблюдений. Именно поэтому при характеристике и развитии педагогической наблюдательности в качестве одного из компонентов нужно рассматривать способность к эмпатии. Учитель должен уметь становиться на точку зрения учащегося, имитировать его рассуждения, предвидеть возможные трудности в его деятельности, понимать, как ученик воспринимает определенную ситуацию. Наблюдение служит тем источником, через который учитель может получить знания, необходимые для подобного отражения. В качестве самоконтроля правильности познания мира другого человека могут служить рефлексивные суждения.

Еще О. Бальзак писал: «Моя наблюдательность приобрела остроту инстинкта: не пренебрегая телесным обликом, она разгадывала душу – вернее сказать, она так метко схватывала внешность человека, что тотчас проникала в его внутренний мир; она позволяла мне жить жизнью того, на кого была обращена, ибо наделяла меня способностью отождествлять с ним себя самого» **.

** Цит. по кн.: Моруа А. Прометей, или Жизнь Бальзака. – М., 1968. С. 638.

Следует подчеркнуть, что метод наблюдения – главный и наиболее доступный для учителя. Кроме того, он обеспечивает не только сбор и фиксирование наблюдаемых фактов, но и анализ причин, их порождающих.

Основные требования к методу психолого-педагогического наблюдения:

1. Наблюдение должно иметь определенную цель. Чем уже и точнее его цели, тем легче регистрировать результаты и делать достоверные заключения.

2. Наблюдение должно проходить по заранее выработанному плану. Если речь идет о деятельности наблюдаемого, то надо заранее составить вопросник. Результаты подробно фиксируются записями, фотографиями, звукозаписями и т. д.

3. Количество исследуемых признаков должно быть минимальным, и они должны быть точно определены. Чем детальнее сформулированы вопросы об исследуемых признаках и чем точнее определены критерии оценок этих признаков, тем большую научную ценность имеют получаемые сведения.

4. Психолого-педагогические явления следует наблюдать в реальных естественных условиях. Если, например, объект исследования – учебная работа учащихся на уроке, то рекомендуется выбирать второй, третий и четвертый уроки, так как на последних дает о себе знать усталость, а, во время первого

урока – некоторая сонливость. Нежелательно наблюдать эффективность учебной деятельности в конце учебной четверти, так как у школьников возможны признаки переутомления.

5. Сведения, получаемые путем различных наблюдений, должны быть сопоставимыми: с применением одинаковых критериев, данных, полученных через равные промежутки времени, в одних и тех же оценках и др.

6. Наблюдатель должен заранее знать, какие ошибки могут быть допущены при наблюдении и предупреждать их*.

* Подробнее см. в кн.: Кыверялг А. А. Методы исследования в профессиональной педагогике. – Таллинн, 1980.

Отдавая должное возможностям наблюдения, особенно в деятельности учителя, нужно иметь в виду, что на протяжении уже многих десятилетий в международном опыте наиболее цивилизованных стран широко и эффективно использовалось тестирование.

К сожалению, этот опыт в нашей стране длительное время замалчивался или даже осуждался, а тесты, естественно, не разрабатывались. Не будем здесь обсуждать причины происшедшего, отметим лишь то, что к настоящему времени возможности и необходимость использования тестов для диагностики индивидуально-психологических характеристик осознаны.

Тестирование – это метод психологической диагностики, применяющий стандартизированные вопросы и задачи (тесты), имеющие конкретную шкалу значений. Существуют три основные сферы тестирования: а) образование (в связи с увеличением продолжительности обучения и усложнением учебных программ); б) профессиональная подготовка и отбор (в связи с возрастанием темпа роста и усложнением производства); в) психологическое консультирование (в связи с ускорением социодинамических процессов). Тестирование позволяет с известной вероятностью определить актуальный уровень развития у индивида необходимых навыков, знаний, личностных характеристик. Сам его процесс может быть разделен на три этапа: 1) выбор теста с учетом цели и степени его достоверности; 2) проведение тестирования согласно инструкции к тесту; 3) интерпретация результатов. На всех трех этапах требуется профессионализм, участие или консультация психолога.

Тест – система заданий, позволяющих измерить уровень развития определенного психологического качества (свойства) личности. Тест, созданный для измерения одного свойства, называется гомогенным. Их совокупность, связанная общей концепцией или теорией измерения разных свойств личности, образует гетерогенный тест.

Принято различать тесты достижения, тесты интеллекта, тесты креативности, тесты критериально - ориентированные, тесты личностные и тесты проективные.

Тесты достижений – одна из методик психологической диагностики, позволяющая выявлять степень владения испытуемым конкретными знаниями, умениями, навыками.

Тесты интеллекта – методики психологической диагностики, предназначенные для выявления умственного потенциала индивида. В большинстве случаев испытуемому на специальном бланке предлагается установить указанные инструкцией логические отношения классификации, аналогии, обобщения и т. д., между терминами и понятиями, из которых составлены задачи теста. Иногда задачи строятся из рисунков, геометрических фигур и др.

Тесты креативности – совокупность методик для изучения и оценки творческих способностей личности. Способность порождать необычные идеи, отклоняться от традиционных схем мышления, быстро решать проблемные ситуации были выделены среди интеллектуальных способностей в особый тип и названы креативными.

Тесты критериально - ориентированные – методики психологической диагностики, позволяющие выявить, насколько испытуемый владеет знаниями и навыками умственных действий, которые необходимы и достаточны для выполнения определенных классов учебных или профессиональных заданий. Критерием служит наличие или отсутствие этих знаний. По своей сущности эти тесты представляют собой инструмент обратной связи в организации процесса обучения; другими словами, позволяют обнаружить при анализе результатов конкретные недочеты умственного развития как отдельных индивидов, так и целых групп, и наметить меры их ликвидации.

Тесты личностные – методы психодиагностики, с помощью которых измеряются различные стороны личности индивида: установки, ценностные ориентации, отношения, эмоциональные, мотивационные и межличностные свойства, типичные формы поведения. Известно несколько сотен разновидностей личностных тестов. Они обычно имеют одну из трех форм: 1) шкалы и опросники; 2)

ситуационные тесты или тесты действия, включающие перцептивные, когнитивные или оценочные задачи, оценку себя, своих личностных конструктов; 3) проективные методы. Имеются тесты и смешанных форм.

Тесты проективные – совокупность методик целостного изучения личности (что является основанием для некоторых авторов рассмотрения их как одной из форм личностных тестов). Они основываются на психологической интерпретации результатов проекции, под которой в данном случае понимается не только средство психологической защиты, но и обусловленность процессов восприятия следами памяти всех прошлых восприятий. Различают ассоциативные тесты (напр., незаконченные предложения или рассказы), экспрессивные (психодрама, рисование на свободную тему, игра и т. д.). Один из наиболее распространенных ассоциативных тестов разработан Г. Роршахом, который (на основе интерпретации ассоциаций испытуемого по чернильным пятнам) позволяет изучить эмоциональные особенности человека, невротические реакции и др. Большим достоинством проективных тестов является то, что они облегчают демонстрацию таких содержаний внутреннего мира субъекта, которые он часто не в состоянии прямо выразить (особенно ребенок), и позволяют сориентироваться в сложных свойствах личности, не поддающихся точной оценке. Надо иметь в виду, что проективные тесты требуют широкой теоретической подготовки экспериментатора и практического опыта по использованию методики.

Заметим, что конкретные методики, включенные в пособие, предназначены не только для диагностики, но и для прогностики, а также коррекции и стимулирования развития тех черт личности или психических функций старшего дошкольника и младшего школьника, которые заслуживают, на наш взгляд, особого внимания. Особо подчеркнем, что коррекционная работа с ребенком может и не обеспечить сразу желаемых целей. В этом случае нужна постановка формирующих экспериментов.

Напомним читателю, что период жизни старшего дошкольника и младшего школьника сопровождается необходимостью решать не менее сложные проблемы, чем в период подростничества. За столь короткое время (5-10 лет) происходит смена ведущей деятельности (место игровой занимает учебная, в недрах которой к концу младшего школьного возраста зарождается и конкурирует с ней общение со сверстниками); решаются проблемы, связанные с подготовкой ребенка к систематическому обучению в школе первой ступени и готовностью к успешному продолжению образования на второй ступени средней школы (в лицее, в гимназии и др.).

Не исключено, что в ряде случаев потребуются и дополнительные специальные консультации по поводу образовательных проблем того или иного ребенка. В современных условиях в качестве консультантов могут выступить следующие специалисты: аллерголог, аудиолог, диетолог, логопед, оптометрист, офтальмолог, педиатр-невролог, детский психолог, специалист по работе с неспособными к обучению детьми, трудотерапевт, физиотерапевт, школьный психолог.

Все методики для удобства их практического применения сгруппированы следующим образом:

- I. Общая характеристика старшего дошкольника.
- II. Готовность ребенка к обучению в школе.
- III. Личность младшего школьника.
- IV. Мир общения младшего школьника.
- V. Познавательная сфера младшего школьника.
- VI. Учебная деятельность младшего школьника.

I. ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНИКА

1. Комментарий к разделу

В период дошкольного детства (3-7 лет) происходит первоначальное становление личности, сопровождающееся существенными качественными изменениями, специфическими особенностями, учет которых во многом предопределяет полноценное психическое развитие ребенка, успешное взаимодействие с ним на разных этапах и в разных ситуациях детской жизни.

В старшем дошкольном возрасте (5-6 лет) ведущей деятельностью продолжает оставаться игра (преимущественно – сюжетно-ролевая). В ней развиваются, совершенствуются различные психические функции ребенка – речь, восприятие, мышление, воображение, память и др. Но самые главные изменения происходят в мотивационно-потребностной сфере ребенка: к концу дошкольного возраста формируется способность к соподчинению мотивов, развивается самосознание, изменяется восприятие

своего места в системе отношений с окружающими.

Практика и специальные психологические исследования показали, что для пятилетних детей более значимыми являются близкие взрослые люди, знакомые предметы и т. п., т. е. довольно узкий круг интимно-личностных отношений. У них не обнаруживается пока субъективного отношения к социальным ценностям, осознанного понимания их смысла, потребности оценить их и т. д. Только в конце дошкольного возраста, к шести годам, позиция ребенка «Я и общество» меняется на позицию «Я в обществе», формируется стремление и умение оценивать поступки, поведение других детей и взрослых в процессе той или иной конкретной деятельности *.

* См.: Ермоленко-Сайко В. Д. Психологические особенности развития ценностных ориентаций детей в периоды перехода в младший школьный и подростковый возрасты: Автореф. дис. канд. психол. наук. – М., 1984, а также другие работы специалистов в области детской психологии, представленные в списке литературы пособия.

Предлагаемые методики исследования позволяют выявить сравнительные характеристики личности старшего дошкольника, особенности его деятельности, поведения, мира общения, познания и др. психических проявлений.

2. Исследование сознания, самосознания, поведения и деятельности ребенка **

Методики № 1, 2, 3, 4, 5, 6 взяты из кн.: Непомнящая Н. И. Становление личности ребенка 6-7 лет. – М.: Педагогика, 1992. С. 146-157.

Методика «Картинки предметные» («КП») на выявление ценностности

В *первой* части эксперимента ребенку предъявляются по одной 24 картинки с изображением предметов, относящихся к разным сферам жизни. По этим картинкам ребенку предлагается придумать предложение. Во *второй* части эксперимента все картинки разложены перед ребенком и он по своему желанию отбирает от 3 до 5 картинок. По отобранным картинкам ребенок придумывает рассказ, в котором должны фигурировать все изображенные на картинках предметы или люди. Тип ценностности определяется по следующим параметрам: 1) область действительности, фигурирующая в рассказах (быт, игра, учеба, общение, фантазия и т. д.); 2) особенности описания картинки (называние изображенного предмета, его признака или признаков, его функции, эмоциональная окрашенность при описании изображений людей и т. д.); 3) характер речи (скудность или богатство словаря, речевых форм); 4) отношение к эксперименту, особенности поведения (удовольствие, оживление, раскованность, заинтересованность или же неудовольствие, скованность, отсутствие интереса вплоть до отказа от выполнения задания). М. Е. Каневской и ее коллегами доказана диагностическая валидность данной методики.

Данные, полученные по методике «КП», сопоставлялись с данными методики на самосознание. Кроме того, определенные параметры ценностности выявлялись и в других экспериментах, включенных в данную систему психологического изучения личности. Использовались также наблюдения за детьми в группе, на прогулке, характеристики воспитателей и родителей.

Поскольку в методиках «КП» и на самосознание особенности идеального представления, отображения (т. е. особенности сознания) у детей 6 лет в достаточной степени не выявлялись, был введен дополнительный вопрос:

«Что ты любишь больше?»:

- 1) *увидеть какой-нибудь предмет; что-нибудь делать с ним или подумать о нем, представить, какой он, рассказать о нем другому;*
- 2) *то же об игрушке;*
- 3) *то же о книге;*
- 4) *то же о добром человеке.*

Как оказалось, ответы детей и особенно их обоснования достаточно адекватно отображали тот или иной тип ценностности ***.

*** Более подробное описание методики № 1 в кн.: Методы изучения и диагностики психического развития ребенка. / Под ред. Н. И. Непомнящей. – М., 1975.

Методика на выявление типа отношения «Я – другой» ****

**** Методика № 2 предъявляется после исследования ценности, а также беседы, в которой выясняется, что ребенок больше всего любит, что больше любит делать, что считает самым главным и т. п.

Предварительно по рекомендации воспитательницы отбирались дети из средней группы, с которыми (с каждым в отдельности) репетировали его роль. Ребенку предлагалось сыграть в «военную игру», в которой нужно догадаться, кто из проходящих в экспериментальную комнату детей «шпион», «обманщик» и т. п. (в зависимости от уровня понимания ребенка). Если ребенок хочет взрослым помочь, то ему придется сидеть в уголке на стульчике и делать вид, что он очень расстроен и даже что он плачет. Взрослым предлагались условные знаки, например: «Когда я громко начну кашлять, ты закрой ручками лицо и сделай вид, будто ты плачешь». Говорилось также, что это военная тайна и что он не должен никому об этом рассказывать. Дети на удивление удачно справлялись с предложенной ролью. Все испытуемые верили в подлинность описываемой ниже ситуации. Дети этих двух групп в детском саду не общались между собой. Сам эксперимент состоял в следующем.

В экспериментальной комнате сидит, повернувшись к окну, «актер» из средней группы детского сада. На полу в одном конце комнаты разбросаны детали от одного «Строителя», в другом – от второго. На маленьком столике стоит таз с теплой водой, перед ним стульчик, лежат две тряпки.

Когда в комнату входит испытуемый из старшей группы, отмечают следующие особенности его поведения: растерян, смотрит на плачущего ребенка, оглядывается вокруг, равнодушен и т. д. Затем взрослый обращается к испытуемому, говоря, что не смог узнать, почему ребенок-«актер» плачет. Отмечается реакция испытуемого: предлагает сам узнать, в чем дело, молчит и т. п. Фиксируются любые особенности поведения ребенка-испытуемого. Одни дети при вопросе взрослого: «Как ты думаешь, почему он (а) плачет?» – сразу обращают внимание на беспорядок в экспериментальной комнате, другим приходится подсказывать, прося посмотреть вокруг. Почти все дети обращают внимание на то, что детали «Строителя» не убраны. Затем взрослый подходит к «актеру» и, пошептавшись с ним, говорит: «Вот в чем дело. Оказывается, их группу сегодня будет проверять комиссия. Будут также проверять, чисто ли вымыты игрушки, хорошо ли вытерты и аккуратно ли уложены в ящики детали «Конструктора», а вот он (а) устал (а) очень и больше ничего не может делать».

Все испытуемые при этом предлагают в той или иной форме свою помощь. Различия в словесных формулировках помощи частично свидетельствуют о ее действительной мотивировке. Затем взрослый объясняет, что и как надо делать (мыть, вытирать очень-очень хорошо, чтобы все блестело, а то комиссии не понравится, и аккуратно складывать в ящики).

Испытуемый начинает уборку, а взрослый говорит, что надо мыть и вытирать еще лучше, или какие-то детали просит перемыть. Если испытуемый отказывается или предлагает успокоить ребенка-«актера» своим способом, например, покатать на машине (в комнате стоят детские машины), то взрослый апеллирует к ситуации ребенка-«актера» в такой последовательности: 1) а его (ее) оставим?; 2) а тебе его (ее) не жалко?; 3) а тогда его (ее) будут ругать; 4) ему (ей) не разрешат играть с ребятами. На этом этапе эксперимента отмечается, когда испытуемый вновь начинает помогать ребенку-«актеру», как реагирует на замечания экспериментатора о том, что надо делать лучше, стараться. При отказах испытуемого помогать, апелляция к ситуации ребенка-«актера» возобновляется.

Через 10 минут после начала эксперимента взрослый начинает вводить провокационные предложения – от менее значимых к более значимым для данного испытуемого (значимость выявлялась в предыдущих экспериментах и во время наблюдений за поведением ребенка вне экспериментов). Например, взрослый выходит из комнаты, а возвращаясь, говорит: «В группе сейчас тоже убирают, хочешь туда пойти?» При согласии испытуемого идти в группу взрослый напоминает о ситуации ребенка-«актера». При низкой значимости предлагаемого взрослым испытуемый возвращается к работе. Во время эксперимента время от времени необходимо задавать вопросы о том, почему испытуемый хочет это делать или сделал свой выбор. Ответы ребенка очень важны для понимания мотивации его действий. Значимость предлагаемого взрослым усиливается до тех пор, пока не возникает конфликта ситуаций. Если и в этом случае испытуемый предпочитает помощь ребенку-«актеру», взрослым снова усиливаются мотивы для отказа в такой помощи. При отказе испытуемого в помощи другому взрослый усиливает мотивы для продолжения помощи.

Через 15 минут после введения провокационных предложений взрослый на листе бумаги рисует линию и говорит: «Вот сколько времени в нашем распоряжении (проводит рукой от начала до конца линии). Покажи, сколько времени ты будешь помогать, а сколько играть с другими ребятами, заниматься своими делами и т. д.». Нужно, чтобы ребенок понял смысл предлагаемого взрослым обозначения, при этом отмечается, на что испытуемый отводит больше времени – на свои дела или на

помощь другому. Во время объяснения «линии времени» испытуемый обычно отдыхает от уборки.

Примерно через 5 минут после начала этапа с «линией времени» ребенку говорят, что время помогать кончилось. Если испытуемый собирается после этого уйти из экспериментальной комнаты, взрослый продолжает апеллировать к ситуации ребенка-«актера». Если испытуемый соглашается продолжать помогать, то взрослый предлагает наиболее значимое, любимое, ценностное для данного испытуемого. Последнее либо уже известно, либо выясняется в ходе эксперимента при ответе на вопрос: «Что бы ты хотел сейчас делать?» Эксперимент на отношении «Я – другой» является и довольно достоверной проверкой наиболее значимого для ребенка содержания, выявленного в эксперименте на ценностность. Это содержание, понятно, у разных испытуемых разное. У одних это отношение других (либо воспитательницы, либо заведующей детским садом, либо детей, домашних), у других – любимое занятие («чинить», «играть», «играть с ребятами», «учить буквы в школе», «заниматься новым интересным делом»).

При предложении наиболее значимого содержания поведение испытуемых кардинально меняется. Сначала предпочитается свое. Одни испытуемые при любых апелляциях к ситуации ребенка-«актера» так и не меняют сделанного предпочтения. Другие начинают искать компромиссные выходы. При проведении эксперимента важно фиксировать, при каком уровне значимости предлагаемого содержания испытуемый выбирает это содержание, при каких апелляциях к ситуации другого он отказывается от своего в пользу другого, как влияет на его поведение (до и вне ценностных ситуаций) отношение к нему разных лиц, что для него оказывается более значимым – отношение к нему или отношение к другому, особенности этого отношения («велела», «будет недовольна», «будет ругать», «не будут играть», «скажут, что ты или ребенок-«актер» плохой» и т. п.). В этом эксперименте, следовательно, выявляется (причем при некоторой градуировке уровня) значимость не только отношения к другому, но и отношения к себе других людей при сопоставлении отношения к себе и отношения к другому.

Для некоторых испытуемых приходится особо подробно разыграть всю ситуацию, чтобы они поняли, что в такого рода ситуации надо делать. У детей с ценностностью общения через некоторое время под благовидным предлогом следует удалить из экспериментальной комнаты ребенка-«актера». Может оказаться, что вне живого, реального общения такие дети прекращают свою помощь.

Следует обращать внимание в объяснениях испытуемого на то, почему он это делает, насколько значима для него ситуация ребенка-«актера», что побуждает испытуемого к помощи. Важно также фиксировать эмоциональные проявления по отношению к ребенку-«актеру» (от равнодушного, когда на другого испытуемый не обращает внимания, до постоянных взглядов, обращений типа: «Не плачь, ведь я тебе помогу», «Ну чего ты плачешь, тебя не будут ругать», апелляций к взрослому типа: «А он(а) все плачет»).

Наконец, важным показателем являются любые попытки совместить, сочетать при конфликте ситуаций свою ситуацию и ситуацию другого.

Методика на исследование самосознания

Эксперимент проводится в форме свободной, непринужденной беседы взрослого с ребенком. К этому времени у детей возникает достаточно доверительное отношение к экспериментатору, с которым они уже не раз занимались, общались в группе.

Перед началом беседы создается доброжелательная атмосфера, взрослый демонстрирует положительное отношение к любым ответам ребенка, побуждая его этим к искренности. Всякий ответ экспериментатор просит ребенка обосновать, разъяснить, что тот понимает, употребляя те или иные обозначения. Тем самым выясняются причины предпочтений, оценок, трудностей ребенка, характер его отношений с другими. Особенности самосознания в основных сферах жизнедеятельности ребенка выявлялись через сопоставление с соответствующими особенностями поведения детей в реальных ситуациях. Вопросы группировались по основным сферам жизнедеятельности ребенка. Первую группу (А и Б) составили вопросы, относящиеся к ценностной сфере, вторую (В) – вопросы из сферы деятельности, третью (Г) – вопросы из сферы межличностных отношений.

А. Осознание своих предпочтений при ответах на любые вопросы:

- 1. Что ты больше всего на свете любишь?*
- 2. Что для тебя самое главное?*
- 3. Что ты больше всего любишь делать?*
- 4. Как ты считаешь, ты хороший мальчик (девочка) ? Почему?*
- 5. А как считает воспитательница?*

6. Другие дети? Почему?

Ответы на вопросы 4-6 и их обоснования выявляют содержание, которое вкладывает ребенок в такое постоянно употребляемое понятие, как «хороший». Кроме того, через различия в ответах на такие вопросы, заданные в общей и более конкретной форме, а затем заданные: а) в прямой, открытой и б) скрытой (косвенной форме), выявлялись особенности оценки себя самим ребенком и представлений о такой оценке другими лицами.

7. *Ты себя считаешь умным мальчиком (девочкой)?* Ответы на этот вопрос и их обоснования позволяли раскрыть, что 6-летний ребенок понимает под словом «умный». Например, вкладывает в него типично дошкольное содержание (слушается, не дерется и т. д. либо хорошо занимается, все правильно делает, умеет читать и т. д.) как качеств, значимых для подготовки к школе или начала обучения в ней.

Б. Осознание предпочитаемой сферы жизнедеятельности

(«Неопределенный рассказ»).

Экспериментатор, чтобы создать мотивировку, говорит ребенку: «Ты уже большой, можешь многое делать, много умеешь. Вашей группе хотят поручить сделать разные дела. Но для этого нужно: 1) узнать хорошенько, для кого надо делать, что делать, какие вещи, какими они должны быть; 2) подумать о том, что и как делать, что для этого нужно; 3) затем все это надо как следует сделать; 4) сделав, отнести тем, для кого эти вещи делались».

Ребенок должен повторить рассказ взрослого. Уже при повторении часто ребенок невольно акцентирует наиболее значимые для себя моменты ситуации, представленной в достаточно общей и неопределенной форме. Воспроизводя рассказ, дети могут часто что-то пропустить и добавить то, чего не было, скажем, при значимости отношений с другими добавляют: «Отнести вещи тем, кому делали, и послушать, что те скажут, как их похвалят и т. п.». В таких случаях экспериментатор повторяет свой рассказ до тех пор, пока ребенок не начнет воспроизводить его, ничего не пропуская.

После этого у ребенка спрашивают: «Что бы ты больше всего из этого хотел делать?» Одни дети хотят делать одно, другие – другое, а некоторые – все. По ответу на такой вопрос можно судить, какая сторона неопределенной ситуации, моделирующей возможную реальную ситуацию, наиболее значима для ребенка. Узнать, для кого делаешь, и отдать – при значимости отношений; делать все, обычно еще добавляются подробности, – при значимости деятельности или «делания»; подумать – при значимости сферы познания, осознания.

При ответе ребенка, что он хочет делать все, экспериментатор варьирует свой рассказ, говоря, что то-то сделают ребята из другой группы. При ответе ребенка, что он будет делать все остальное, в зависимости от его обоснования своего ответа можно говорить о значимости для ребенка всех сфер жизнедеятельности, универсальности его ценности.

В. Осознание своей деятельности.

Общие вопросы:

1. *Что ты любишь больше всего делать? Почему? А что еще ты любишь делать? Почему? И т. д.*
2. *Что у тебя лучше всего получается?*
3. *Что у тебя хуже всего получается?*

По всем вопросам проводится беседа, выясняется, почему ребенок отвечает именно так, что позволяет выяснить особенности осознания своей деятельности при таких общих вопросах.

Конкретные вопросы

Экспериментатор просит ребенка рассказать все, что дети делают дома, в детском саду, в школе. Помогает ему вспомнить разные дела и занятия. После этого взрослый спрашивает, что из перечисленного ребенок любит больше всего (меньше всего), и просит обосновать свой ответ. Взрослый задает также и альтернативные вопросы: «Что ты больше любишь – убирать или дежурить, занятия или играть?» и т. д. Предлагаются альтернативные вопросы, и когда выясняется, почему ребенку нравится делать одно и не нравится делать другое. В ответах ребенка обращается внимание на то, как он обосновывает свое позитивное или негативное отношение. Например, нравится лепка потому, что как хочешь, так и сделаешь; математика – потому, что нужно отвечать как следует; конструирование – потому, что люблю руками делать, а на других занятиях надо думать, это я не люблю; не нравится «Родное слово» потому, что стесняюсь перед всеми ребятами придумывать рассказ.

После такой беседы экспериментатор по очереди называет каждое из занятий, спрашивая ребенка, нравится ли ему этим заниматься. И опять-таки просит обосновать, почему что-то нравится или не нравится. Затем ребенка спрашивают, какие игры он больше любит, почему, какое из домашних дел ему нравится.

В ответах ребенка фиксируется устойчивость предпочтений определенных видов деятельности, выявляются последовательность дел – от наиболее предпочитаемых к наименее, степень осознания предпочтений и их причины, осознание ребенком своих возможностей, трудностей (т. е. осознание соотношения между «Я» идеальным и «Я» реальным). Полученные в беседе данные сопоставляются с особенностями реальной деятельности, выявленными с помощью наблюдений и анализа поведения ребенка в группе, характеристик воспитателей и родителей и по данным специальных экспериментов (см.: «Приложение», раздел IV).

Г. Осознание себя и других в отношениях с другими. Вопросы о личностных качествах:

1. Как ты считаешь, ты добрый мальчик (девочка)? Почему?
2. Что такое добрый человек?
3. Что такое злой человек?
4. Тебя хвалят? Кто? За что?
5. Бывает, что тебя ругают? Кто? Когда? Почему?
6. Кто тебе в группе больше всех нравится?
7. Меньше всех нравится?
8. Кого ты больше всего жалеешь?
9. Если бы ты у видел (а), что мальчик (девочка) плачет, что ты сделал (а) бы? Что почувствовал (а) бы?
10. Кто у вас в группе самый добрый?
11. Кто у вас в группе самый злой?
12. Есть такой человек, на которого ты хотел (а) бы быть похожим (ей)? Если ребенок понимает этот вопрос как внешнее сходство, то объясняется, что имеется в виду. После этого задаются такие вопросы: а ты такой (ая) же? Чем не такой (ая) же? И т. п.

Все свои ответы ребенок должен обосновать. При этом выясняется осознание им своих личностных качеств и отношения к себе, что понимает ребенок под такими словами, как «добрый» и «злой» и т. п., предпочтение им определенных лиц, сопоставление себя с ними, наличие идеала, осмысливается или нет другой человек, а если осмысливается, то что при этом оказывается значимым, какие личностные качества, например, заступиться за друга для ребенка важнее, чем то, что другой не шалит.

После беседы и ответов на вопросы взрослый просит ребенка вообразить ситуации, аналогичные тем, которые имели место реально в эксперименте на отношении «Я – другой». Ребенку напоминает о том, как он помогал малышу убрать и помыть детали «Конструктора». Затем ему говорится: «Если тебя спросят, ты хочешь помочь малышам или...» При этом перечисляются дела в порядке усиления их значимости для ребенка. По значимости при всех различиях предлагаемые дела можно выстроить следующим образом (от менее значимых к более): 1) что-то доделать; предлагается, например, доделать вертушки, дописать палочки и кружочки и т. п.; 2) писать буквы, чтобы в школе успевать; 3) дело, которое ребенок делать не хочет, но взрослый просит его сделать, говоря, например: «У тебя лучше получается» и т. п.; 4) дело, от которого ребенок отказывается, но взрослый говорит, что об этом просили воспитательница, один из родителей, дети, тот, на которого ребенок хотел ходить (дается в последовательности от более значимого к менее значимому лицу). Наиболее типичные приемы усиления значимости таковы: «Воспитательница будет недовольна, если ты этого не сделаешь», «Петя скажет, что ты плохой мальчик, потому что...» *, «Тебя будут ругать», «Тебе не разрешат играть с ребятами».

* При ценности отношений с другими и значимости отношения других к себе такая оценка очень важна.

Воображаемые ситуации аналогичны реальным, имевшим место в эксперименте на отношении «Я – другой», в них также вводится дефицит времени, конфликт ситуаций своей и другого. Но в данном эксперименте можно более тонко проанализировать значимость для ребенка отношения к нему разных лиц. Скажем, вводятся такие ситуации:

1. Ребята писали палочки и не закончили. Что ты хочешь – закончить писать палочки или учиться буквы писать, чтобы в школе успевать?
2. Воспитательница сказала, что нужно сделать то-то и то-то. (Предлагается дело, которое ребенок отказывается делать.)
3. Предлагается сделать то, о чем просила воспитательница, или то, что хотела бы мама ребенка (два дела несовместимы), т. е. задается конфликт ситуаций.
4. Предлагается сделать то, о чем просила воспитательница или мама (в зависимости от выбора в

ситуации 3), и то, что понравится детям, а ребенок этого делать не хочет, т. е. конфликт ситуаций усиливается.

5. Предлагается сделать то, что ребенок делать отказывается, но что понравится тому, на кого хотел бы походить ребенок.

Конфликт ситуаций может усиливаться и за счет роста негативной оценки значимых для ребенка лиц. Например, ребенку говорится, что воспитательница будет недовольна, будет ругать, скажет, что он плохой мальчик, если не сделает этого, или что дети не станут играть с ним.

При конфликте ситуаций очень важно, чтобы ребенок ответил на вопрос: «А что бы в такой-то ситуации предпочел бы тот, на кого ребенок хотел бы быть похожим?» При этом фиксируется, как меняется выбор испытуемого, и меняется ли он вообще. При исследовании самосознания важно также фиксировать, как меняются выбор ребенком ситуаций, содержание и степень осознанности этого выбора в зависимости от уровня неопределенности ситуации: от сугубо идеальных, общих ко все более конкретным. Следует иметь в виду, что расхождения, противоречия в самосознании в зависимости от указанного движения являются одной из специфических характеристик детей 6 лет.

Методика на выявление особенностей деятельности

Первый этап. Ребенку рассказывают о том, что дети из младшей группы были в одном детском саду и увидели там у ребят вертушки (при этом показывается образец такой вертушки), что малышам очень хочется получить такие же, а в магазине их нет, что ребята из группы, которую посещает ребенок, уже большие и могут сделать их сами. Затем ребенка спрашивают: «Хочешь сделать для малышей вертушки?»

Получив утвердительный ответ, экспериментатор говорит, что девочки из младшей группы хотят, чтобы у них вертушки были сделаны из разноцветных полосок, а мальчики – чтобы вертушка была сделана из полосок одного цвета, но одна вертушка была бы синей, другая красной и т. д. При этом взрослый поясняет, что девочки любят, чтобы у них все разноцветное было, скажем платице одного цвета, бантики другого, а мальчики больше любят, чтобы все было одного цвета. Обозначим это как первое пожелание малышей. Кроме того, экспериментатор сообщает, что малыши большие выдумщики. Ребята, что ростом повыше, хотят, чтобы у них вертушки были сделаны из длинных полос, а ребята, что пониже, хотят вертушки, сделанные из коротких полос. Это второе пожелание малышей.

Экспериментатор повторяет инструкцию, как делать вертушки, отдельные этапы до тех пор, пока испытуемый не воспроизводит все правильно. При этом фиксируются *отношение ребенка к заданию*, его *отношение к ситуации малышей* (например, хочет ли ребенок действительно помочь малышам или принимает задание формально) и *особенности восприятия инструкции* (внимание при ее прослушивании, желание ее усвоить, что и как запоминается).

Когда инструкция усвоена, взрослый рассказывает, как надо делать вертушку: режем полоски (при этом подчеркивается, что полоски должны быть ровными, поэтому резать их надо аккуратно), вырезанные полоски тщательно раскрашиваем, чтобы красивые вертушки получились, затем складываем 2-4 полоски, острым концом ножниц протыкаем дырочку и вставляем палочку (на столе среди прочего рабочего материала лежат заготовленные палочки).

Перед изготовлением вертушки ребенку также говорится, что он может делать их по-разному, например нарезать побольше полосок, а потом их раскрашивать (или другие ребята их раскрасят); вырезать и раскрашивать полоски, а вертушек собрать немного, пусть их другие ребята соберут или сам ребенок, но в следующий раз; вырезать, раскрасить полоски для одной вертушки, потом ее собрать, но тогда полосок будет нарезано немного.

Если ребенок предпочитает нарезать побольше полосок, то это свидетельствует, что ведущим, выделяемым компонентом в предстоящей деятельности является объект, его получение; при выборе разрезания и раскрашивания – операция; стремление сделать всю вертушку свидетельствует о направленности деятельности на конечный продукт.

Второй этап. Когда ребенок приступает к действию, у него спрашивают, для кого он хочет делать. Этот вопрос время от времени повторяется, при этом фиксируются следующие особенности действия: а) соответствует ли избранный способ тому, что собирается делать ребенок, или же компоненты, выделяемые до выполнения деятельности и в процессе ее осуществления, не совпадают, например, ребенок говорил, что будет делать сразу вертушки, а сам нарезает много полосок либо вырезает и раскрашивает полоски, но вертушек не собирает; б) отношение ребенка к разным этапам деятельности, качество выполняемых операций. Все эти данные позволяют выявить, какой компонент деятельности

играет (наряду с другими условиями) регулирующую роль.

Кроме того, фиксируется, насколько действия ребенка соответствуют пожеланиям малышей и его собственным намерениям. В случае расхождения выясняются причины: забывание пожеланий малышей (как в этом случае влияет напоминание об этих пожеланиях); подчиненность материалу, что выражается по-разному (например, ребенок решает резать длинные полоски, но от листа бумаги осталась короткая часть и потому режутся короткие полоски, либо бумага режется не по длинной, а по короткой стороне); подчиненность предыдущему действию, т. е. ребенок вопреки своему намерению или замечанию взрослого продолжает делать то, что начал. Важно также фиксировать реакции, действия ребенка на указания взрослого по качеству вырезания, раскрашивания полосок, такие, как: «Вот тут видишь, как неровно вырезана полоска, малышам такая вертушка не понравится», «Вот тут остались незакрашенные, беленькие пятнышки» и т. п.

Степень осознания ребенком своей деятельности определяется по следующим особенностям: а) соотносит результат с пожеланиями малышей и собственными намерениями. Скажем, забывает об одном или обоих пожеланиях малышей или же об этих пожеланиях помнит, но не соотносит с тем, что получилось; б) меняет собственные намерения, приспособивая их к тому, что получилось; в) замечает или нет расхождение намерений с тем, что получилось, и т. д.

Значимость для ребенка мотива «сделать для малышей» определяется, во-первых, по тому, вспоминает ли он о них во время работы (например, говорит, что малышам это понравилось бы, что не хочет девочек обидеть и т. п.); во вторых, по тому, меняются ли действия ребенка при напоминании экспериментатором пожеланий малышей, если они меняются, то как.

Очень важно обратить внимание, насколько в процессе эксперимента меняются, варьируются способы изготовления вертушек или же действия ребенка однообразны и даже стереотипны, в отношении каких аспектов деятельности происходит усовершенствование, накопление опыта (соотнесение с пожеланиями и намерениями, тщательность, удобство выполнения операций, эстетичность полосок, вертушек, скорость). Напомним, что ребенок предупрежден, что времени у него не так уж много. Отмечается также, в отношении каких компонентов деятельности более выражены старательность, стремление усовершенствовать свои действия. Если таковые наблюдаются во всех компонентах, можно предположить наличие универсальности в структуре деятельности, т. е. значимость всех компонентов. Чтобы выявить наиболее значимые компоненты, ребенку также, например, говорят, что другие дети будут собирать вертушки, а он должен нарезать полоски или их раскрасить. И так прodelывается со всеми компонентами деятельности.

Третий этап. После 20-25 минут работы и если ребенок не хочет ее прекратить, ему разрешается какое-то время ее продолжить. Затем с ним проводится беседа, его спрашивают: а) что ему больше всего понравилось делать (при этом перечисляются этапы деятельности); б) что он вообще больше любит делать (обычно дети называют что-либо связанное с выполненной деятельностью); в) что бы он хотел делать в следующий раз; г) почему он это делал и почему он хочет (если выражает такое желание) делать еще. Сопоставление ответов ребенка до выполнения деятельности (например, выбор предпочитаемого компонента деятельности), особенностей ее реального осуществления (какой компонент деятельности играл, наряду с другими условиями, регулирующую роль, специфика этих условий), особенностей рефлексии (осознания) деятельности при ее осуществлении, ответов на вопросы а - в в беседе по окончании деятельности дает довольно полное представление об особенностях осознания деятельностной сферы.

В частности, при разной степени отстраненности сознания от реальной деятельности либо включении в последнюю и даже при противоречии в осознании деятельности в процессе ее осуществления, перед началом этого процесса и после. Эти моменты особо выделены в методике, ибо такого рода расхождения типичны для детей данного возраста и являются одной из существенных причин непроизвольности продуктивной деятельности. Наконец, ответы на вопросы, для чего, почему нечто делал ребенок, наряду с его поведением и репликами в процессе деятельности, а также с тем, насколько он учитывает пожелания малышей, как меняются его действия при напоминании о малышах со стороны экспериментатора, позволяют выявить, насколько значимы для данного ребенка другие, т. е. в какой степени «делать для других» мотивирует деятельность, стимулирует ее совершенствование. Одни дети на вопрос: «Почему ты хочешь делать вертушки?» – отвечают: «Потому, что мне это нравится делать», «Я люблю вырезать и раскрашивать», а другие: «Потому, что я хочу сделать их для малышей». Чтобы проверить, насколько последний ответ не является формальным повторением инструкции или напоминанием взрослого во время работы, мы предлагаем создать конфликтную

ситуацию, например, сказать ребенку, что у него есть немного времени, что у него лучше получается вырезать полоски, но малыши обидятся, если не будет раскрашенных полосок, или же сказать, что у него лучше получаются вертушки для мальчиков, но девочки обидятся, если у них не будет вертушек, а затем спросить: «Что ты хочешь делать?». Ответы в этих случаях (что подтвердилось в других экспериментах) действительно свидетельствуют о значимости других как мотивация деятельности.

Наконец, для выявления особенностей самооценки в ряде случаев (если соответствующие данные не были получены в предыдущих экспериментах) задавались такие вопросы: «Хорошо ли у тебя получилось?», «Все ли у тебя хорошо получилось?», «Что у тебя лучше получилось?».

Методика на выявление особенностей сознания как идеального отображения действительности

Данный эксперимент проводится после исследования ценностности отношения «Я – другой». Вначале важно напомнить детям, что на занятиях все ведут себя свободно, каждый может говорить то, что он знает, что хочет сказать, что считает самым важным. Экспериментатор говорит также: «Мне все будет интересно. Одни дети про одно расскажут, другие про другое», «Мы на других занятиях разное делали, но больше руками, да? А как вы любите делать – руками или головой?», «Сегодня нам придется головой поработать. Ведь к школе (или в школе) надо научиться хорошо думать». Эксперимент проходит в несколько этапов.

Первый этап. Предметность сознания. Содержание и уровни идеального отражения.

Экспериментатор обращается к одному из детей: «Я буду называть слово, а ты мне скажешь, что это такое. Говори то, что ты знаешь о слове, что сам хочешь сказать».

А. Предметы, привычные ребенку:

- а) уже освоенные – игрушки;
- б) осваиваемые – книги;
- в) промежуточные – мебель.

Б. Признаки:

- а) материал;
- б) цвет;
- в) размер.

В. Действия:

- а) строить;
- б) думать;
- в) рисовать;
- г) помогать.

Г. Личностные качества:

- а) хороший человек;
- б) добрый человек;
- в) злой человек.

Критериями для включения слова в методику являлись: степень его конкретности и абстрактности; уровень включенности в опыт ребенка, относящийся к разным сферам жизнедеятельности, например, более конкретное – «строить», близкое опыту ребенка – «помогать», «рисовать», более абстрактное – «думать». Такой подбор предъявляемых слов позволял проверить соответствие того или иного содержания ценностности ребенка по интересующему нас показателю сознания.

Каждое из слов предъявляется в 4 ситуациях:

- 1) ребенка просят говорить все, что он знает и хочет сказать о значении данного слова;
- 2) ребенка просят сказать самое главное в значении предъявленного слова (проверяются особенности рефлексии ребенком своего знания);
- 3) ребенка просят представить, что ему нужно объяснить маленькому мальчику (девочке), а если у ребенка есть брат или сестра, то объяснить нужно им значение предъявленного слова;
- 4) ребенка просят представить, что на других планетах тоже живут люди, и если такой человек попадет к нам на Землю, ничего о нас не знает, как ему объяснить, чтобы он понял, что у нас на Земле называют таким словом. (Дети очень часто спрашивают: «Что, такой человек с Луны прилетит?») Поэтому мы стали называть инопланетянина лунатиком). Ситуацию с инопланетянами необходимо разъяснять до тех пор, пока она не станет понятна ребенку.

Ответы в 4 указанных ситуациях позволяют судить о содержании и уровнях идеальности сознания

ребенка.

Второй этап. Опосредствованное отображение содержания при объяснении его значения другому.

Ребенку предлагается задумать любое из слов, названных экспериментатором, а затем говорится: «Вот придет твоя подружка (или друг), мы ему не скажем, какое слово задумали, но она (он) должна (не) догадаться. Ты можешь делать все, что хочешь, например что-нибудь показать, рассказать, нарисовать, но тебе нельзя называть или рисовать задуманное слово».

Когда ребенок выбрал свое слово и справился с заданием, ему предлагается выполнить то же задание со словами «книга» и «хороший».

После заданий на отгадывание задуманных слов взрослый говорит ребенку: «А теперь загадаем целую историю, и вот какую. Ребята делали в подарок маме салфетки. Они разрезали бумагу на полоски, раскрашивали и склеивали, получалось очень красиво. Мама подаренные салфетки раскладывала так – маленькие под чашки, среднюю под чайник, а самую большую повесила над кроватью как коврик». После этого дети повторяют рассказ взрослого. Когда становится ясно, что дети его запомнили, экспериментатор спрашивает: «А теперь что ты сделаешь, чтобы твой друг (подруга) догадался (лась), какой рассказ мы придумали?».

Третий этап. Синтезирующая функция. Детей просят придумать предложение (объясняется, что это такое) или рассказ (не очень длинный), чтобы в нем были все слова из предъявленной группы слов. Когда становится ясно, что дети задание поняли, приводятся следующие группы слов: а) предмет – предмет (карандаш – дом); б) предмет – признак (книга – высокий); в) предмет – действие (портфель – строить); г) действие – действие (строить – варить); д) практическое действие (строить) – абстрактное действие (думать) – личностное качество (добрый).

Когда дети справляются с заданием и придумывают предложение или рассказ с предъявленными словами, им предлагается придумать рассказ, в котором главным было, например, слово: (1) «строить» (или чтобы главное в нем было о слове «строить»); (2) «думать»; (3) «добрый». При ответах детей отмечается, при каких из предъявленных слов, их сочетаниях, их соответствии ценности ребенка задание выполняется лучше, а при каких хуже.

Особенности синтезирующей функции оценивались по двум показателям: 1) содержание рассказов, предложений (бытовое, знакомое, стереотипное либо разнообразное, включающее новые знания); 2) связность рассказов, осмысленность предложения (например, связь формальная: «Мальчик читал книгу, а там стоял высокий дом»; каждому персонажу рассказа приписывается свое, не связанное с поведением других персонажей действие; связь внешне последовательная, когда предъявленные слова встречаются в одном рассказе, но, будучи приписанными разным персонажам, довольно далеко отстоят друг от друга, рассказы получаются длинные, при любой стимуляции ребенок сократить свой рассказ не может; связь содержательная и раскрывающаяся в одном предложении). При низких уровнях синтезирующей функции сознания ответы детей характеризуют стереотипность сюжета (привычно-бытовое содержание), неумение выделить главное слово (обычно повторяется с незначительными изменениями один и тот же рассказ, как правило, его построение определяется словом, соответствующим ценности ребенка). При высоких уровнях синтезирующей функции сознания имеют место варьирование, перестройка сюжета и формы изложения в зависимости от главного слова.

Кроме того, в разных ситуациях повседневной жизни фиксируются поведение, деятельность, и на основании полученных данных судят об особенностях рефлексии ребенка в целом. Об особенностях рефлексии ребенком ценностной сферы, отношений с другими людьми, деятельностной сферы, осмысления своих знаний судят на основании материалов, полученных при проведении соответствующих методик.

Методика на преодоление ограниченно-привычных представлений о мире и о себе

Экспериментатор говорит ребенку: «Ты знаешь, Земля – это планета, на которой живут люди. Ты знаешь, что есть еще много планет. Среди них есть такие, где тоже живут люди. Слышал об этом? (Короткий разговор на эту тему.) Давай представим такую планету, на которой тоже живут люди. Это планета, конечно, отличается от нашей Земли. Там есть то, что похоже на наше, но очень многое и не похоже». После этого взрослый начинает постепенно усиливать стимуляцию, побуждающую ребенка преодолеть привычные представления и знания. Сначала экспериментатор предлагает: «Подумай, что на другой планете не похоже на наше?».

Обычно ребенок начинает спрашивать, перечисляя знакомые ему предметы, например: «А стол там

есть?». Когда взрослый отвечает, что столов нет, ребенок спрашивает про стулья и т. д. После нескольких таких перечислений взрослый снова стимулирует ребенка, прося его догадаться, подумать, какие, скажем, могут быть на другой планете дома. Если и после этого ребенок продолжает расспрашивать о привычных предметах или отказывается придумывать про другую планету, взрослый побуждает ребенка продолжать, говоря, что тот может придумать нечто такое, что есть на другой планете. Если ребенок продолжает перечислять привычное или же упоминает незначительные различия (например: «У них дома только низкие, а у нас высокие», «У них деревья низкие, а у нас высокие», «У нас книги с обложкой, а у них нет»), то взрослый еще раз усиливает стимуляцию, напоминая, что на другой планете все сильно отличается от нашей. При этом он обращается к ребенку: «Ты любишь фантастическое? Придумай что-нибудь фантастическое обо всем, что на другой планете». Если и это не помогает, то взрослый говорит ребенку: «Ты любишь сказки? На другой планете, наверное, много всего сказочного. Попробуй придумай».

С каждым обращением взрослого к миру фантазии, затем к миру сказок испытуемые с разной успешностью и в разной степени начинают отходить от привычных шаблонов, от формального соединения признаков или элементов привычных предметов, прибегая к фантастическому, сказочному содержанию. Например, ребенок говорит: «У них, наверное, ковер-самолет есть, на котором можно летать», «У них дома на колесах и могут ездить».

Когда фантазия ребенка заработала, взрослый говорит ему: «Ты можешь придумать не из одной сказки, а из разных». При этом некоторые дети, начиная соединять разные сказочные образы, описания природы и людей, переходят к самостоятельному придумыванию необычного, сказочного. Например, они сообщают: «У них зимой жарко, а летом холодно. Или нет. У них вообще нет лета. А все равно зимой листочки зеленые на деревьях. А цветы такого цвета, какого у нас нет: ни красные, ни синие, ни желтые, а ракитовые» (это у них такой цвет). А вместо домов шарики, они летают и сделаны из такого необыкновенного материала». Когда экспериментатор спрашивает, не из камня ли сделаны такие дома, то следует ответ: «Нет, нет, не из камня, не деревянные, а такие пушистые – это у них есть зверьки такие пушистые, и у них такая шерсть. Она на солнце полежит...» Взрослый перебивает и спрашивает: «А у них есть солнце?» Ребенок тут же отвечает: «Ну, не солнце, у них там искусственные солнца, много, ведь там зима все время». Тут взрослый побуждает ребенка продолжить рассказ, спрашивая: «Ну и что получается?» – и фантазирование продолжается: «Вот на солнце пушинки от зверьков полежат (а зверьки понимают человеческий язык, а люди – их звериный, и они говорят друг с другом), и получаются такие квадратные, нет, не квадратные, круглые, нет, не круглые, в общем, как звездочки, и из них делают шарики – это дома».

После того как экспериментатор, используя указанную последовательность побуждений, стимуляций ребенка к придумыванию все более необычного, сказочного, почувствовал предел возможностей выхода ребенка за ограниченно-привычные представления, он спрашивает сначала о том, где бы хотел жить сам ребенок – там, где все обычное, или там, где все необычное, необыкновенное. После ответа ребенка просят объяснить свой выбор. Последним в этой методике задается вопрос: «А каким бы ты хотел быть – таким, как есть, или другим? Обычным или необычным?» Ребенка также просят обосновать свой ответ.

3. Исследование тревожности ребенка дошкольного и младшего школьного возраста (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен)

Цель: исследовать тревожность ребенка по отношению к ряду типичных для него жизненных ситуаций общения с другими людьми.

Тревожность рассматривается как вид эмоционального состояния, функция которого состоит в обеспечении безопасности субъекта на личностном уровне. Тревожность, испытываемая человеком по отношению к определенной ситуации, зависит от его отрицательного эмоционального опыта в этой и подобных ситуациях. Повышенный уровень тревожности свидетельствует о недостаточной эмоциональной приспособленности ребенка к тем или иным социальным ситуациям. Экспериментальное определение степени тревожности раскрывает внутреннее отношение ребенка к определенной ситуации, дает косвенную информацию о характере взаимоотношений ребенка со сверстниками и взрослыми в семье, детском саду и школе. Испытуемые – дети 4-7 лет с нормальным развитием и с отклонениями в психическом развитии.

Экспериментальный материал:

14 рисунков размером восемь с половиной на одиннадцать см. Каждый рисунок представляет некоторую типичную для жизни ребенка (дошкольника или младшего школьника) ситуацию:

РИСУНОК 1 – ИГРА С МЛАДШИМИ ДЕТЬМИ (Ребенок играет с двумя малышами).

РИСУНОК 2 – РЕБЕНОК И МАТЬ С МЛАДЕНЦЕМ (Ребенок идет рядом с матерью, которая везет коляску с младенцем).

РИСУНОК 3 - ОБЪЕКТ АГРЕССИИ (Ребенок убегает от нападающего на него сверстника).

РИСУНОК 4 - ОДЕВАНИЕ (Ребенок сидит на стуле и обувает ботинки).

РИСУНОК 5 - ИГРА СО СТАРШИМИ ДЕТЬМИ (Ребенок играет с двумя старшими детьми).

РИСУНОК 6 - УКЛАДЫВАНИЕ СПАТЬ В ОДИНОЧЕСТВЕ (Ребенок идет к своей кровати. Родители сидят в кресле спиной к нему).

РИСУНОК 7 - УМЫВАНИЕ (Ребенок умывается в ванной комнате).

РИСУНОК 8 - ВЫГОВОР (Мать, подняв указательный палец, строго за что-то ребенку выговаривает).

РИСУНОК 9 - ИГНОРИРОВАНИЕ (Отец играет с малышом. Ребенок стоит в одиночестве).

РИСУНОК 10 - АГРЕССИВНОЕ НАПАДЕНИЕ (Сверстник отбирает у ребенка игрушку).

РИСУНОК 11 - СОБИРАНИЕ ИГРУШЕК (Мать и ребенок убирают игрушки).

РИСУНОК 12 - ИЗОЛЯЦИЯ (Двое сверстников убегают от ребенка, стоящего в одиночестве).

РИСУНОК 13 - РЕБЕНОК С РОДИТЕЛЯМИ (Ребенок стоит между матерью и отцом).

РИСУНОК 14 - ЕДА В ОДИНОЧЕСТВЕ (Ребенок один сидит за столом, держа в руке стакан).

Каждый рисунок выполнен в двух вариантах: для девочки (на рисунке изображена девочка) и для мальчика (на рисунке изображен мальчик). Лицо ребенка на рисунке не прорисовано, дан лишь контур головы. Каждый рисунок снабжен двумя дополнительными рисунками детской головы, по размерам точно соответствующими контуру лица на рисунке. На одном из дополнительных рисунков изображено улыбающееся лицо ребенка, на другом – печальное.

Метод предъявления.

Рисунки предъявляются ребенку экспериментатором в строго перечисленном порядке один за другим. Беседа проходит в отдельной комнате. Предъявив ребенку рисунок, экспериментатор дает инструкцию следующего содержания:

1 – ИГРА С МЛАДШИМИ ДЕТЬМИ. «Как ты думаешь, какое у ребенка будет лицо, веселое или печальное? Он (она) играет с малышами?».

2 – РЕБЕНОК И МАТЬ С МЛАДЕНЦЕМ. «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка, печальное или веселое? Он (она) гуляет со своей мамой и малышом».

3 – ОБЪЕКТ АГРЕССИИ. «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка, веселое или печальное?».

4 – ОДЕВАНИЕ. «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка, печальное или веселое? Он (она) одевается».

5 – ИГРА СО СТАРШИМИ ДЕТЬМИ. «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка, веселое или печальное? Он (она) играет со старшими детьми».

6 – УКЛАДЫВАНИЕ СПАТЬ В ОДИНОЧЕСТВЕ. «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка, печальное или веселое? Он (она) идет спать».

7 – УМЫВАНИЕ. «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка, веселое или печальное? Он (она) в ванной».

8 – ВЫГОВОР. «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка, печальное или веселое?».

9. – ИГНОРИРОВАНИЕ. «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка, веселое или печальное?».

10 – АГРЕССИВНОЕ НАПАДЕНИЕ. «Как ты думаешь, - какое лицо будет у этого ребенка, печальное или веселое?».

11 – УБОРКА ИГРУШЕК. «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка, веселое или печальное? Он (она) убирает игрушки».

12 – ИЗОЛЯЦИЯ. «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка, печальное или веселое?».

13 – РЕБЕНОК С РОДИТЕЛЯМИ. «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка, веселое или печальное? Он (она) со своими мамой и папой».

14 – ЕДА В ОДИНОЧЕСТВЕ. «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка, печальное или веселое? Он (она) ест».

Название лица (веселое – печальное, печальное – веселое) в инструкции чередуется. Дополнительных вопросов ребёнку не задается.

Протоколирование.

Выбор ребенком соответствующего лица и его словесные высказывания фиксируются в специальном протоколе (бланки должны быть подготовлены заранее).

Анализ данных.

Предлагаемые рисунки изображают типичные ситуации, отличающиеся по своей эмоциональной окраске. Так, рисунок 1 (Игра с младшими детьми), 5 (Игра со старшими детьми) и 13 (Ребенок с родителями) имеют положительную эмоциональную окраску;

рисунок 3 (Объект агрессии), 8 (Выговор), 10 (Агрессивное поведение) и 12 (Изоляция) имеют отрицательную эмоциональную окраску;

рисунок 2 (Ребенок и мать с младенцем), 4 (Одевание), 6 (Укладывание спать в одиночестве), 7 (Умывание), 11 (Уборка игрушек) и 14 (Еда в одиночестве) имеют двойной смысл.

Таблица 1.1.

Образец протокола

Имя: Николай Возраст: 6 лет Дата: 23.09.96.				
№	Рисунок	Высказывание	Выбор	
			веселое лицо	печальное лицо
1	2	3	4	5
1	ИГРА С МЛАДШИМИ ДЕТЬМИ			
2	РЕБЕНОК И МАТЬ С МЛАДЕНЦЕМ			
3	ОБЪЕКТ АГРЕССИИ	Хочет ударить его стулом. У него грустное лицо.		
4	ОДЕВАНИЕ			
5	ИГРА СО СТАРШИМИ ДЕТЬМИ			
6	УКЛАДЫВАНИЕ СПАТЬ В ОДИНОЧЕСТВЕ	Я всегда беру спать игрушку		
7	УМЫВАНИЕ	Потому что он умывается		
8	ВЫГОВОР	Гуляет с мамой, люблю гулять с мамой.		
9	ИГНОРИРОВАНИЕ	Потому что малыш тут.		
10	АГРЕССИВНОСТЬ	Потому что кто-то отбирает игрушки.		
11	УБОРКА ИГРУШЕК	Печальное, потому что мама заставляет его, а он не хочет, не правда ли?		
12	ИЗОЛЯЦИЯ	Мама хочет уйти от него.		
13	РЕБЕНОК С РОДИТЕЛЯМИ	Мама и папа гуляют с ним, веселое лицо.		
14	ЕДА В ОДИНОЧЕСТВЕ	Пьет молоко, и я люблю.		

Двусмысленные рисунки несут основную «проективную» нагрузку – то, какой эмоциональный смысл придает им ребенок, указывает на его мироощущение и нормальный или травмирующий опыт общения.

Протоколы каждого ребенка подвергаются качественному и количественному анализу.

Количественный анализ.

На основании данных протокола вычисляется индекс тревожности ребенка (ИТ), который равен процентному отношению числа эмоционально-негативных выборов (печальное лицо) к общему числу рисунков (14):

$$\text{ИТ} = \frac{\text{число эмоционально-негативных выборов}}{14} \times 100 \%$$

14

По ИТ дети в возрасте от 3,5 до 7 лет подразделяются на 3 группы:

- а) высокий уровень тревожности (ИТ выше 50 %);
- б) средний уровень тревожности (ИТ от 20 % до 50 %);
- в) низкий уровень тревожности (ИТ от 0 % до 20 %).

Качественный анализ.

Каждый ответ ребенка анализируется отдельно. Делаются выводы относительно возможного характера эмоционального опыта ребенка в данной (и подобной ей ситуации). Особенно высоким проективным значением обладают рисунки 4 (Одевание), 6 (Укладывание спать в одиночестве), 14 (Еда в одиночестве): дети, делающие в этих ситуациях отрицательный эмоциональный выбор, с высокой степенью вероятности будут обладать наивысшим ИТ; дети, делающие отрицательные эмоциональные выборы в ситуациях 2 (Ребенок и мать с младенцем), 7 (Умывание), 9 (Игнорирование) и 11 (Уборка игрушек) с большей вероятностью будут обладать высоким или средним ИТ.

Наибольший уровень тревожности проявляется в ситуациях, моделирующих отношения «ребенок-ребенок» (Игра с младшими детьми, Объект агрессии, Игра со старшими детьми, Агрессивное нападение, Изоляция). Здесь имеет место наибольшее число отрицательных эмоциональных выборов, причем старшие дети (5-7 лет) проявляют уровень тревожности выше, чем младшие. Значительно выше уровень тревожности в рисунках, моделирующих отношения «ребенок-взрослый» (Ребенок и мать с младенцем, Выговор, Игнорирование, Ребенок с родителями) и в ситуациях, моделирующих повседневные действия (Одевание, Укладывание спать в одиночестве, Умывание, Уборка игрушек, Еда в одиночестве).

Примечание. Валидизация методики показала высокий уровень ее валидности. Уровень тревожности, определяемый на основании методики, высоко коррелирует с уровнем тревожности, полученным на основании отзывов воспитателей и учителей начальных классов ($r=0,56$). Надежность методики также весьма значительна ($\alpha=0,42$).

4. Исследование познавательной сферы ребенка (тесты, задания, упражнения)

Блиц-тест*

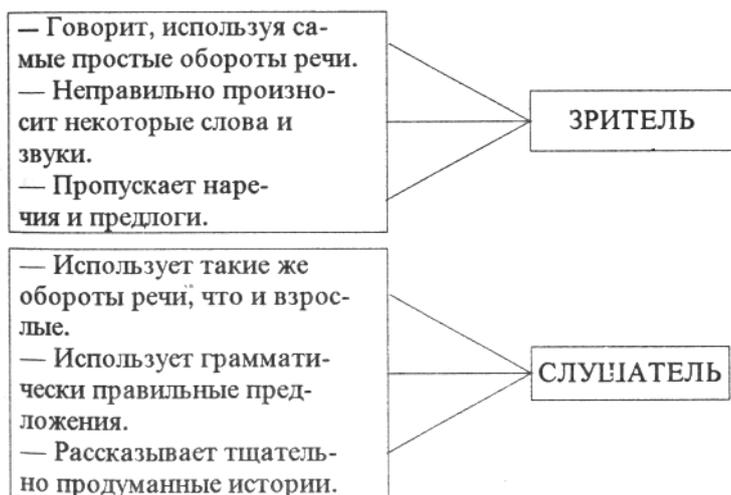
Определение способа познания у детей от пяти до шести лет

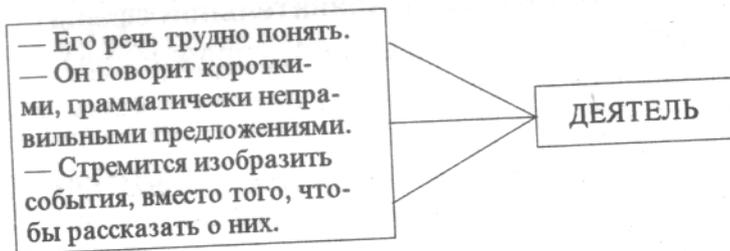
* См в кн.: Брэдвей Л., Алберс Хил Б. Ребенок от 3 до 7 лет. Как подготовиться к школе. – М., 1997. С. 136-144.

Инструкция.

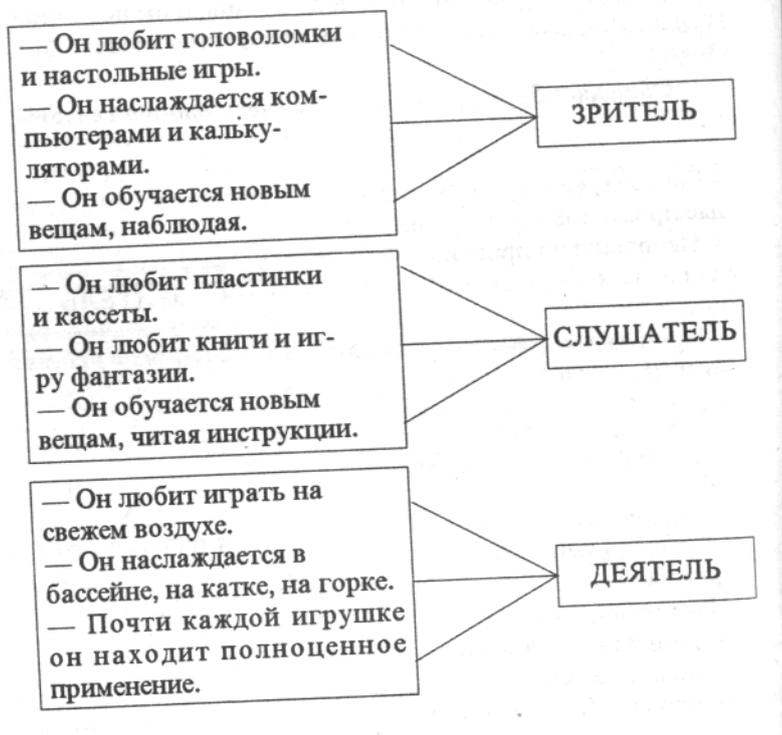
Читая этот тест, отмечайте те черты, которые характерны для вашего ребенка. Затем суммируйте результаты каждой колонки и сравните, что получилось. Как правило, одна из колонок должна собрать наибольшее количество отметок. Ее название и будет тем способом познания, который наиболее соответствует поведению вашего детсадовца.

1. Общение: Когда мой ребенок хочет что-то сказать, то...

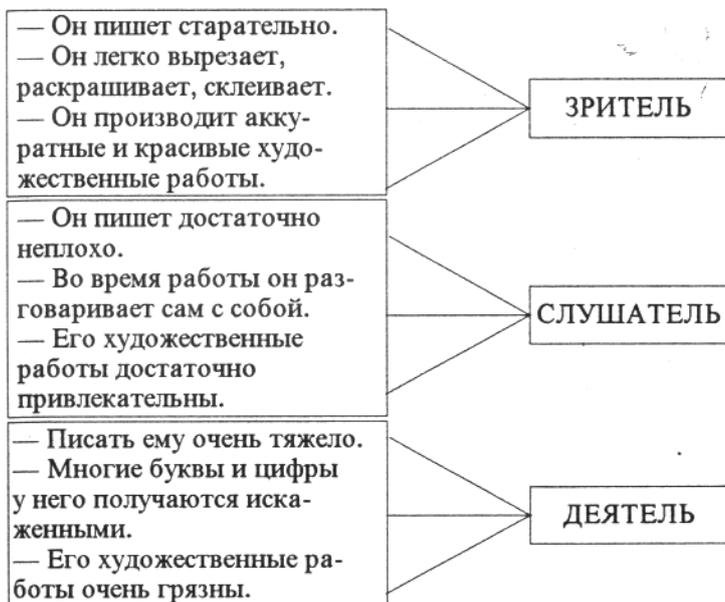




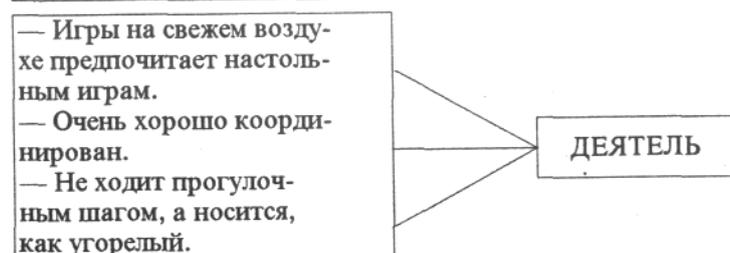
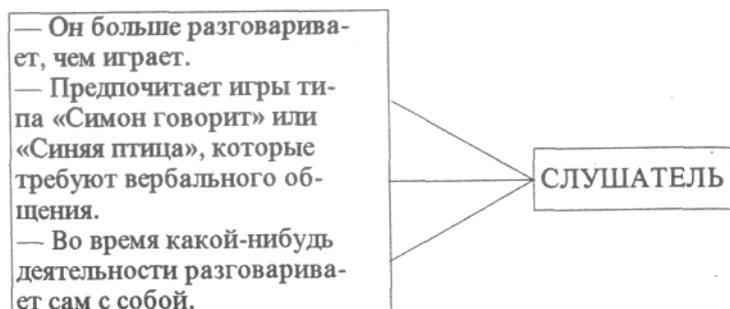
2. Любимые игрушки и времяпрепровождение: Когда мой ребенок играет, то...



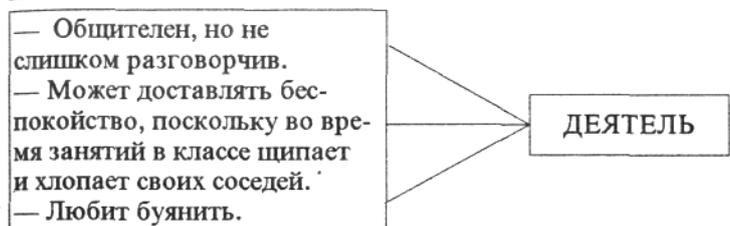
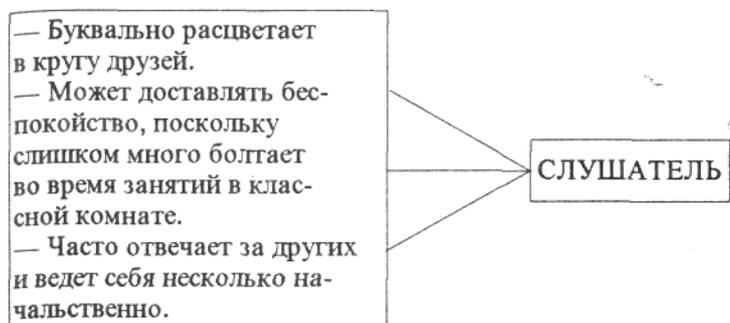
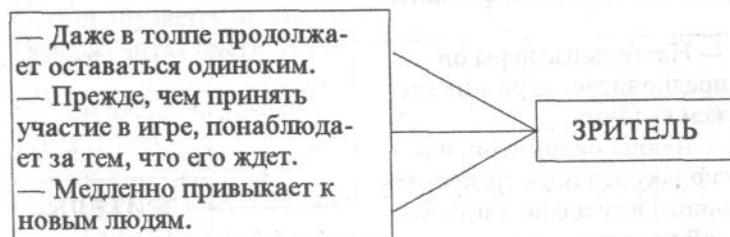
3. Сложные двигательные навыки: Когда мой ребенок пользуется руками, то...



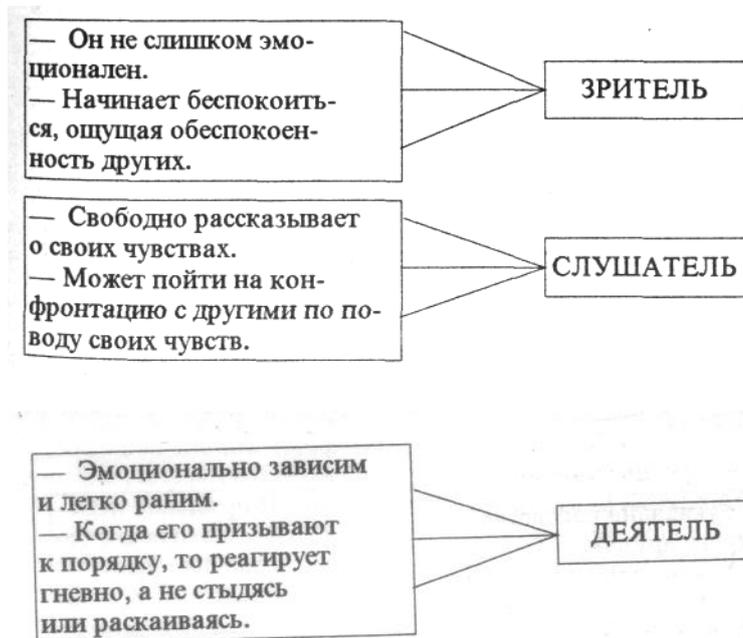
4. Простые двигательные навыки: Когда мой ребенок приходит в движение, то...



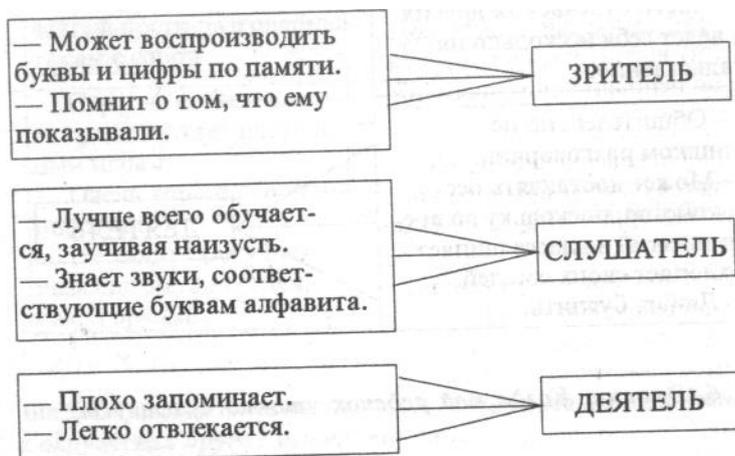
5. Общественные навыки: Когда мой ребенок находится в окружении других детей, то он...



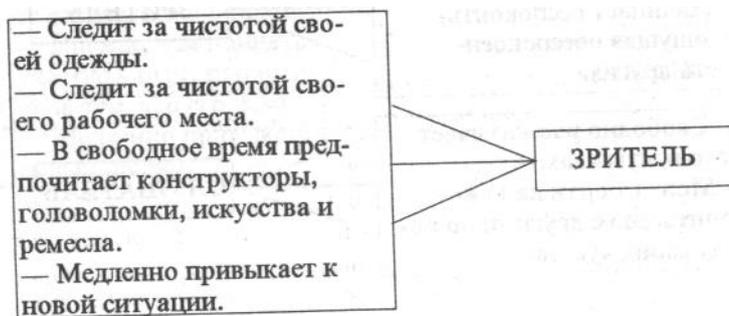
6. Эмоции: Когда мой ребенок что-то чувствует, то он...



7. Память: Когда мой ребенок учится, то...



8. Школьные навыки: Когда мой ребенок находится в классной комнате, то...



— Его внешний вид не слишком грязен, но и не слишком опрятен.
 — Ему приходится напоминать о том, чтобы он убрал свое рабочее место.
 — Он внимателен и послушен.
 — Он солирует в большинстве дискуссий и часто говорит воспитателю о чем-либо неправильном поведении.

СЛУШАТЕЛЬ

— Он совершенно не заботится о своем внешнем виде и частенько является весьма испачканным.
 — Работает в окружении полнейшего беспорядка, ухитряясь перевернуть свое рабочее место за несколько минут.
 — Проявляет большую активность во время игр.
 — Когда вынужден сидеть на одном месте, то буквально корчится и извивается.

ДЕЯТЕЛЬ

Методические приемы, задания и упражнения по изучению и развитию познавательной сферы старших дошкольников *

* Разнообразные материалы об особенностях и потенциальных возможностях психического развития детей старшего дошкольного возраста

а) Посмотрите на фигурки под № 1 (в верхнем левом углу)

(рис. 1.1). Какие фигуры вы здесь видите? Возьмите четыре цветных карандаша и обведите по контуру каждую фигуру (разными цветами). Это же выполнить с фигурами, под которыми стоят номера 2, 3, 4.

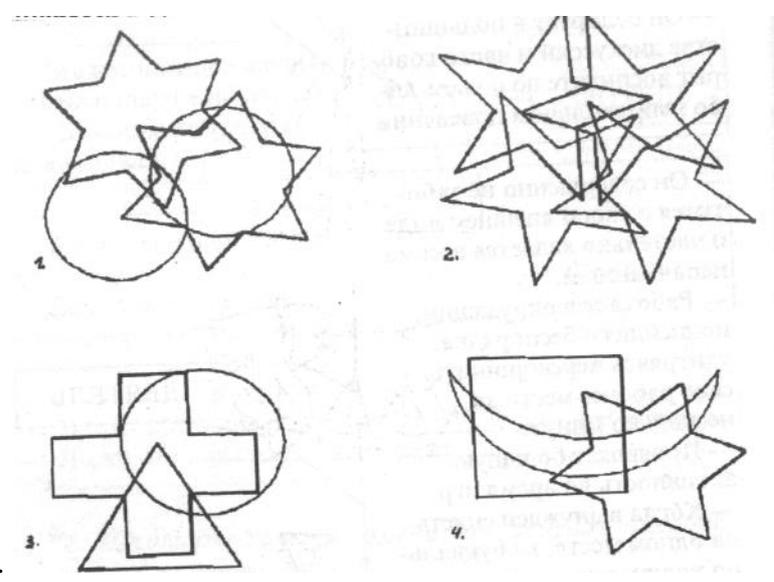


Рис 1.1.

Оценивание: один балл, если ребенок ясно обвел контур фигуры, нет значительных перерывов в

линиях; нулевой балл – при отступлении от контура фигур, при пропуске части контура или пропуске самих фигур. Это оценивание результатов под № 3-4.

В № 1 и 2 каждая правильно обведенная фигура оценивается в два балла.

(в сравнении с другими возрастными группами) можно обнаружить в следующих книгах: Диагностика умственного развития дошкольников. / Под ред. Л. А. Венгера и В. В. Холмовской. – М., 1978; Бачков И. В. Психология для малышей, или Сказка о самой «душевной» науке. – М., 1996.; Волков Б. С., Волкова Н. В. Детская психология в задачах и ответах. – М., 1996; Венгер Л. А., Венгер А. Л. Домашняя школа мышления (для пятилетних детей). – М., 1984. № 9; Брэдвей Л., Алберс Хил Б. Ребенок от 3 до 7 лет. Как подготовиться к школе. – М., 1997.; Доналдсон М. Мыслительная деятельность детей. – М., 1985; Чейли Дж. Готовность к школе: Как родители могут подготовить детей к успешному обучению в школе. – М., 1992; и др.

б) Выполнение заданий с помощью копирки (рис. 1.2.):

1. Как выпустить птичку из гнезда?

(Птичку обвести карандашом или ручкой, а клетку не обводить).

2. Как поднять корабль со дна моря?

(Обвести корабль, а волны и водоросли не обводить).

3. Как сделать так, чтобы морской лев играл мячиком?

(Обвести отдельно: морского льва и отдельно мячик, а затем «водрузить» нарисованный мячик льву на нос).

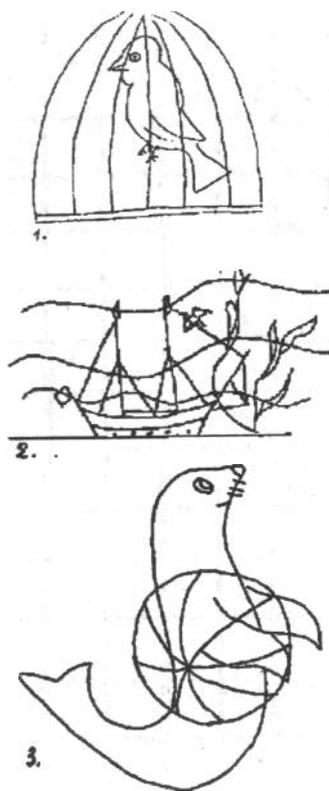


Рис. 1.2.

в) Задания и упражнения, направленные не только на симметричное дополнение предмета, но и на зеркальное преобразование последовательности.

С помощью зеркала ДОРISУЙТЕ фигурки справа от вертикальной черты, а затем разукрасьте соответствующим образом (цвета названы под фигурками) (рис. 1.3.).

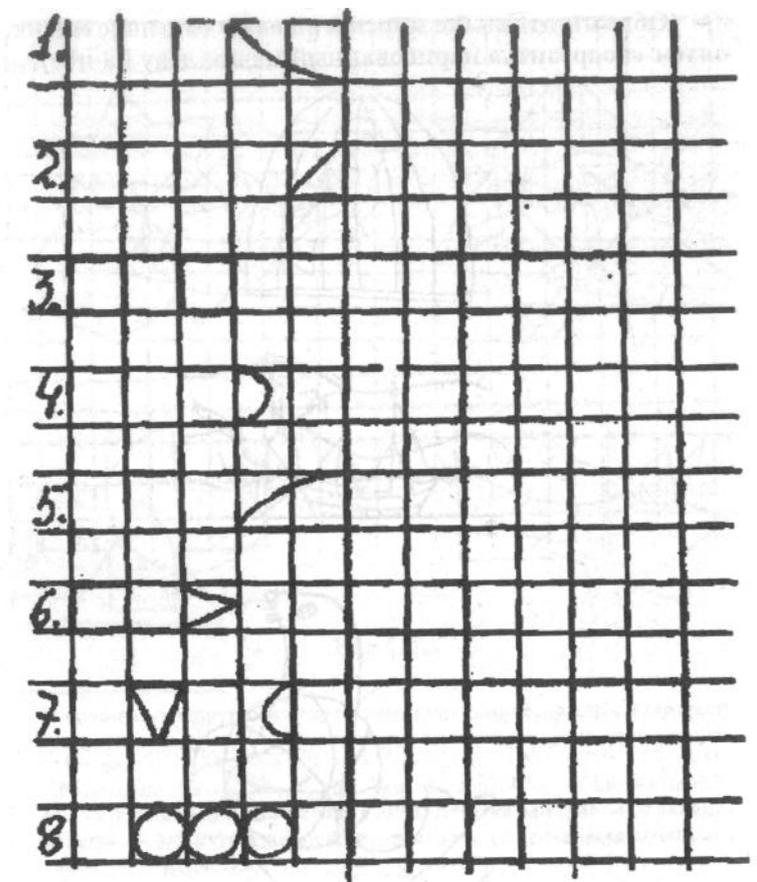


Рис. 1.3.

РАЗУКРАСИТЬ:

- 3. Левый квадрат – синим, правый – красным.
- 8. Левый кружок – жёлтым, средний – зеленым, правый – синим.
- 9. Робот (рис. 1.4).

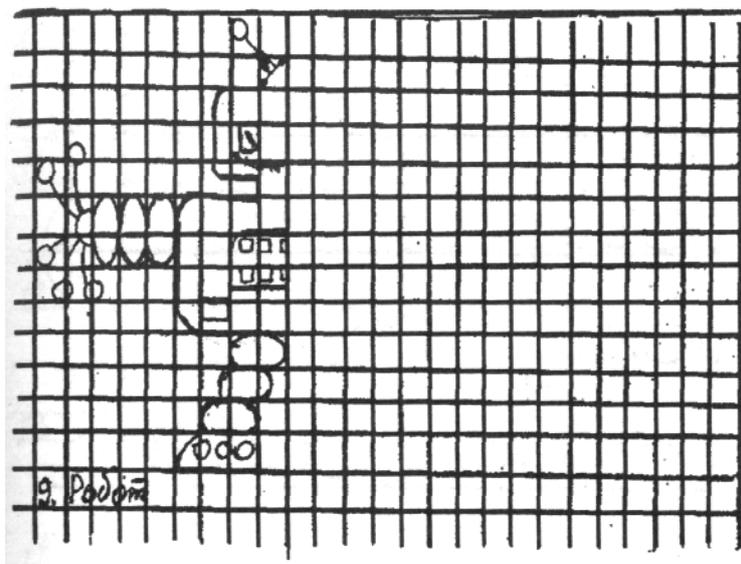


Рис. 1.4.

РАЗУКРАСИТЬ:

- Рукав робота: левый овал – желтым, средний – зеленым, правый – красным.
- Лампы на туловище: верхний левый квадрат – зеленым, правый верхний – желтым, между ними – красный. Левый нижний – красный, правый нижний – зеленый, между ними – желтый.
- Кружки в гусенице: левый – синий, правый – красный, средний – зеленый.

г) Блок заданий под названием «Последовательность». Цель заданий – воспроизведение заданной последовательности (рис. 1.5, 1.6).

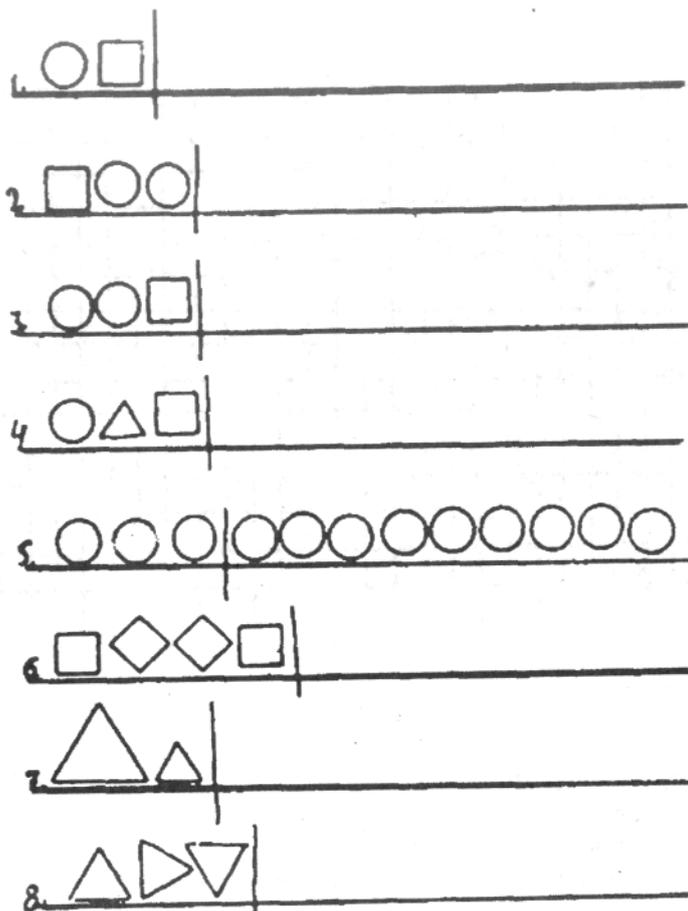


Рис. 1.5

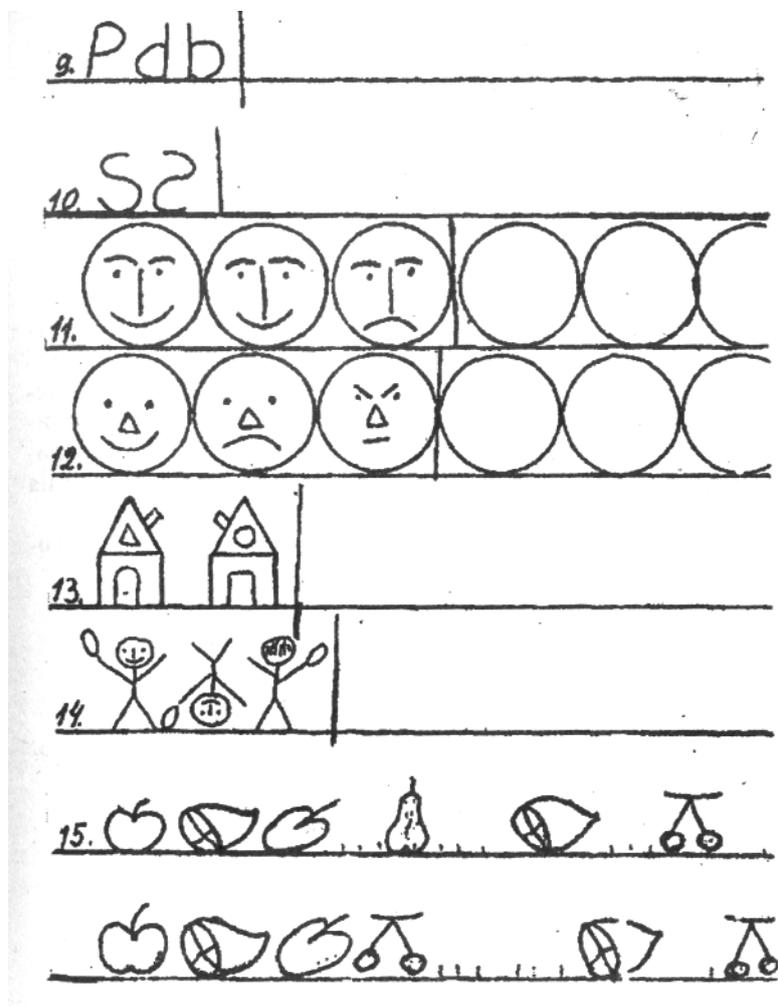


Рис. 1.6.

Инструкция: Каждая строчка – это поезд (всего 15 строчек). Мы будем рисовать вагоны. В первом поезде (первая строчка) в каждом вагоне едут ДВЕ фигурки - круг и квадрат. Нарисуйте такие же «вагоны», – сколько у вас поместится? Во втором поезде ТРИ фигурки – один квадрат и два круга. В третьем поезде (на третьей строчке) – ТРИ фигурки – два круга и один квадрат. И т. д.

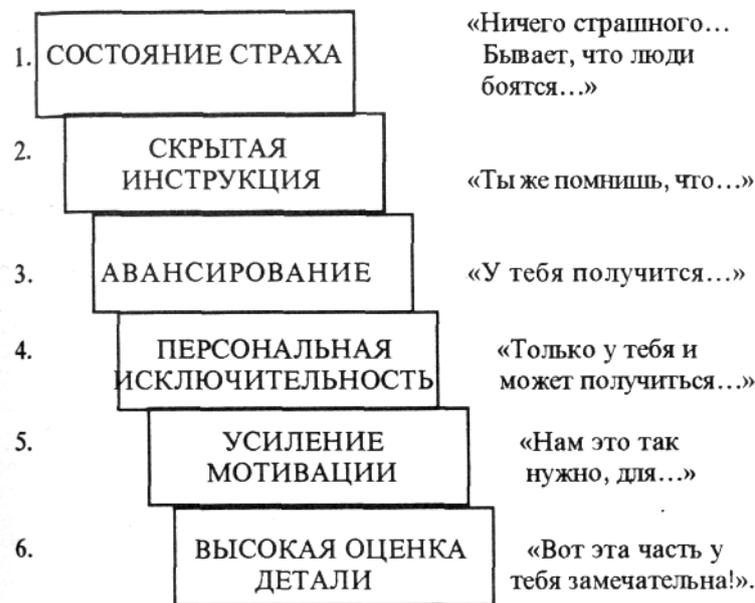
В пятом поезде (на пятой строчке), кроме того, нужно продиктовать дополнительно последовательность цветов первых трех фигурок – красный, зеленый, синий. По аналогии выполняются задания на всех последующих строчках. Некоторое затруднение может вызвать 15-е задание (на 15 строчке): здесь нужно сообразить, СКОЛЬКО элементов (фруктов) содержит вагончик и заполнить пропуски. Кроме того, фрукты нужно раскрасить (яблоко – зеленым цветом, лимон – желтым, вишню – красным, сливу и грушу – комбинацией цветов), причем это (раскрашивание) делается на первом этапе выполнения задания №15.

При затруднении – с ребенком целесообразно проговорить последовательность цветов.

ПРИЛОЖЕНИЕ *

* Волков Б. С., Волкова Н. В. Детская психология в задачах и ответах. – М., 1996. С. 151-153.

Ситуация успеха и ее создание



Рекомендации родителям

ДЕЛАЙТЕ!

- ◆ Радуйтесь вашему сыну, дочке.
- ◆ Разговаривайте с ребенком заботливым, ободряющим тоном.
- ◆ Когда ребенок с вами разговаривает, слушайте внимательно, не перебивая.
- ◆ Установите четкие и определенные требования к ребенку.
- ◆ В разговоре с ребенком называйте как можно больше предметов, их признаков, действий с ними.
- ◆ Ваши объяснения должны быть простыми и понятными.
- ◆ Говорите четко, ясно.
- ◆ Будьте терпеливы.
- ◆ Сначала спрашивайте «Что», а затем «Зачем и почему».
- ◆ Каждый день читайте ребенку и обсуждайте прочитанное.
- ◆ Поощряйте в ребенке стремление задавать вопросы.
- ◆ Поощряйте любопытство, любознательность и воображение вашего ребенка.
- ◆ Чаще хвалите ребенка.
- ◆ Поощряйте игры с другими детьми.
- ◆ Заботьтесь о том, чтобы у ребенка были новые впечатления, о которых он мог бы рассказать.
- ◆ Старайтесь, чтобы ребенок вместе с вами что-то делал по дому.
- ◆ Приобретайте пластинки, кассеты с записями любимых песенок, стихов и сказок ребенка: пусть он слушает их снова и снова.
 - ◆ Старайтесь проявить интерес к тому, что ему нравится делать (коллекционировать, рисовать и пр.)
 - ◆ Регулярно водите ребенка в библиотеку.
 - ◆ Будьте примером для ребенка: пусть он видит, какое удовольствие вы получаете от чтения газет, журналов, книг.
 - ◆ Не теряйте чувство юмора.
 - ◆ Играйте с ребенком в разные игры.
 - ◆ Чем-то занимайтесь вместе всей семьей.
 - ◆ Помогите ребенку выучить его имя, фамилию, адрес.

НЕ ДЕЛАЙТЕ!

- ◆ Не перебивайте ребенка, не говорите, что вы все поняли, не отворачивайтесь, пока ребенок не закончил рассказывать, – другими словами, не дайте ему заподозрить, что вас это мало интересует, то, о чем он говорит.

- ◆ Не задавайте слишком много вопросов.
- ◆ Не принуждайте ребенка делать то, к чему он не готов.
- ◆ Не заставляйте ребенка делать что-нибудь, если он вертится, устал, расстроен.
- ◆ Не требуйте слишком многого – пройдет немало времени, прежде чем ребенок приучится самостоятельно убирать за собой игрушки или приводить в порядок свою комнату.
- ◆ Не следует постоянно поправлять ребенка, то и дело повторяя: «Не так, переделай».
- ◆ Не говорите: «Нет, она не красная», лучше скажите: «Она синяя».
- ◆ Не надо критиковать ребенка с глаза на глаз, тем более не следует этого делать в присутствии других людей.
- ◆ Не надо устраивать для ребенка множество правил: он перестанет обращать на них внимание.
- ◆ Не ожидайте от ребенка понимания:
 - всех логических правил,
 - всех ваших чувств;
 - абстрактных рассуждений и объяснений.
- ◆ Не проявляйте повышенного беспокойства по поводу каждого изменения в ребенке вперед или некоторого регресса.
- ◆ Не сравнивайте ребенка ни с какими другими детьми: ни с его братом (сестрой), ни с соседями, ни с его друзьями или родственниками.
- ◆ Чаще советуйтесь со специалистами, другими родителями, читайте книги по вопросам воспитания.

II. ГОТОВНОСТЬ РЕБЕНКА К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

1. Комментарий к разделу

При определении психологической готовности ребенка к школе следует четко осознавать цели исследования, каждая из которых должна осуществляться адекватными методами и средствами. Обратимся к материалам практической психологии *.

* См.: Рабочая книга школьного психолога. / Под ред. И. В. Дубровиной. – М., 1971. С. 67-70.

1. Для решения вопроса об отборе детей в школу или целесообразности отсрочки приема какого-либо ребенка можно ограничиться определением исходного уровня функциональной готовности, или школьной зрелости, т. е. в какой мере соответствует созревание определенных мозговых структур, нервно-психических функций условиям и задачам школьного обучения. Для диагностики функциональной готовности в нашей стране и в ряде других стран Восточной Европы широко используется тест Керна-Йирасека.

2. Для своевременного выявления детей, нуждающихся в дополнительном внимании со стороны педагога при организации их деятельности на уроке, помимо функциональной готовности, диагностируется развитие произвольности у ребенка (умение слушать, понимать и точно выполнять указания взрослого, действовать в соответствии с правилом, применять образец). Эффективным методом диагностики в этом плане является методика Д. Б. Эльконина «Графический диктант».

3. С целью разработки индивидуальной программы развития для учащегося рекомендуется определять психологическую готовность во всем объеме, т. е. диагностировать разные ее стороны:

- а) интеллектуальную готовность (формы мышления – наглядно-образное, наглядно-схематическое и т. д.; творческое воображение; наличие основных представлений о природных и социальных явлениях);
- б) волевую готовность (сформированность соответствующего уровня произвольности);
- в) мотивационную готовность (желание ходить в школу, приобретать новые знания, желание занять новую социальную позицию – позицию школьника);
- г) сформированность у ребенка отношения к учителю как ко взрослому, владеющему особыми социальными функциями;
- д) развитость необходимых форм общения со сверстниками (умение устанавливать равноправные отношения, быть доброжелательным и др.);
- е) развитость игровой деятельности, ведущей в дошкольном возрасте.

Однако подчеркнем еще раз, такой всесторонний анализ требуется тогда, когда стоит задача (а

решается она уже профессиональным психологом совместно с учителями и родителями) разработать конкретную программу развития ребенка. Во всех остальных случаях такая всесторонняя диагностика оказывается избыточной. При условии хорошей функциональной готовности (во всяком случае на первых этапах обучения) достаточно высокого уровня развития одной из сторон готовности к обучению, чтобы обеспечить удовлетворительную успешность учения, общения ребенка в школе и возможности его развития*.

* См.: Рабочая книга школьного психолога. / Под ред. И. В. Дубровиной. – М., 1991. С. 70.

2. Тест Керна-Йирасека на определение готовности детей к школьному обучению *

** См.: Гуткина Н. И. Диагностика и коррекция готовности детей к обучению в школе. // Диагностическая и коррекционная работа школьного психолога. – М., 1987. С. 19-38.

Работа учителя младших классов должна начинаться со знакомства с детьми, поступающими в школу, а точнее – с определения уровня их развития и личностных особенностей. Это надо для того, чтобы еще до начала учебного года наметить программу индивидуальной работы с учениками, нуждающимися в ней (повышение уровня умственного развития педагогически запущенных детей, преодоление нежелательных личностных особенностей и т. д.).

Разрабатывая диагностику психического развития детей, Д. Б. Эльконин указывал, что нужна специальная диагностика, направленная не на отбор, а на контроль за ходом их психического развития с целью коррекции обнаруживаемых отклонений.

Для первичного знакомства с ними можно использовать специальные методы определения готовности к школьному обучению, позволяющие в сжатой форме получить картину психического развития ребенка. В основе этих методов заложена идея о том, что поступающий в школу ребенок должен быть зрелым в умственном, эмоциональном и социальном отношениях. Принято следующим образом классифицировать признаки школьной зрелости:

- в интеллектуальной сфере – дифференцированное восприятие (перцептивная зрелость), направленная концентрация внимания, аналитическое мышление (способность достижения основных признаков и связей между явлениями, способность воспроизводства образца), рациональный подход к действительности (относительное ослабление роли фантазии), логическое запоминание, интерес к занятиям, где результат может быть достигнут только ценой усилия, интерес к новым знаниям, овладение на слух разговорной речью и способность понимания и применения символов вообще, развитие тонкой моторики руки и зрительно-двигательной координации;

- в эмоциональной сфере – достижение сравнительно хорошей эмоциональной устойчивости (меньше импульсивных реакций) и развитие учебной мотивации;

- в сфере социальных отношений – потребность ребенка общаться с другими и умение подчиняться интересам и обычаям детских групп, способность исполнять социальную роль ученика в ситуации школьного обучения.

Данный тест состоит из трех заданий. Первое – рисование мужской фигуры по памяти, второе – срисовывание письменных букв, третье – срисовывание группы точек. Результат каждого задания оценивается по пятибалльной системе (1 – высший, 5 – низший баллы), затем вычисляется суммарный итог по трем заданиям. Развитие детей, получивших в сумме от 3 до 6 баллов, рассматривается как выше среднего, от 7 до 11 – как среднее, от 12 до 15 – ниже нормы. Детей, получивших 12-15 баллов, следует углубленно обследовать, так как среди них могут быть умственно отстающие.

Все три задачи данного графического теста направлены на определение развития тонкой моторики руки и координации зрения и движений руки. Эти умения необходимы в школе для овладения письмом. Кроме того, тест позволяет в общих чертах определить интеллектуальное развитие ребенка (первое задание). Второе и третье задания выявляют его умение подражать образцу, нужное в школьном обучении. Они также позволяют определить, может ли ребенок сосредоточенно, не отвлекаясь, работать какое-то время над не очень интересным для него заданием.

Тест Керна-Йирасека может применяться как в группе, так и индивидуально.

Инструкция по применению теста

Ребенку (группе детей) предлагают бланк теста. На первой стороне бланка содержатся данные о ребенке и оставлено свободное место для рисования фигуры мужчины. На обороте в верхней левой

части помещен образец письменных букв, а в нижней левой части – образец группы точек. Правая часть стороны листа оставлена свободной для воспроизведения им образцов. Карандаш перед испытуемым кладут так, чтобы он был на одинаковом расстоянии от обеих рук (если ребенок окажется левшой, экспериментатор должен сделать соответствующую запись в протоколе).

Перед выполнением первого задания каждому ребенку предлагается изобразить фигуру мужчины (без дальнейших пояснений). Помощь испытуемому или привлечение его внимания к ошибкам и недостаткам рисунка исключены. Если ребенок затрудняется выполнить это задание, то его следует подбодрить (напр., сказав: «Рисуй, у тебя все получится»). Иногда дети спрашивают, нельзя ли вместо мужчины нарисовать женщину. В этом случае должен последовать отрицательный ответ. Если же ребенок начал рисовать женщину, то следует разрешить дорисовать ее, а затем попросить, чтобы рядом он нарисовал мужчину.

По окончании рисования детей просят перевернуть лист бумаги на другую сторону и предлагают им скопировать два слова («Это шарик»), написанных письменными буквами (второе задание). Если ребенок не угадал длину фразы и одно слово не поместилось в строчке, то ему можно посоветовать написать это слово выше или ниже.

В третьем задании детям предлагается скопировать группу нарисованных точек. Надо показать ребенку место на листе бумаги, где он должен рисовать, так как у некоторых детей возможно ослабление концентрации внимания. Ниже приводится образец, предлагаемый для воспроизведения:



Во время выполнения заданий требуется следить за детьми, делая при этом краткие записи об их действиях. В первую очередь обращают внимание на то, какой рукой рисует – правой или левой, переключается ли он во время рисования карандаш из одной руки в другую. Отмечают также, вертится ли ребенок, роняет ли карандаш и ищет ли его под стулом, начал ли рисовать, несмотря на указания, обводит ли контур образца, желает ли убедиться в том, что рисует красиво, и др.

Оценка результатов теста

Задание 1

1 балл. Нарисованная фигура должна иметь голову, туловище и конечности. Голова соединена с туловищем и не должна быть больше его. На голове имеются волосы (возможно, они под кепкой или шапкой) и уши, на лице – глаза, нос и рот. Руки заканчиваются пятипалой кистью. Ступни внизу отогнуты. Фигура имеет мужскую одежду и изображена синтетическим (контурным) способом (рисуеться сразу как единое, а не составляется из отдельных законченных частей), при котором всю фигуру можно обвести одним контуром, не отрывая карандаша от бумаги. На рисунке видно, что руки и ноги как бы «растут» из туловища, а не прикреплены к нему. В отличие от синтетического более примитивный аналитический способ рисования предполагает изображение отдельно каждой из составляющих частей фигуры. Так, например, сначала рисуется туловище, а затем к нему «прикрепляются» руки и ноги.

2 балла. Все требования (кроме использования синтетического способа рисования) выполняются на единицу. Отсутствие трех деталей (шея, волосы, один палец руки, но не часть лица) можно не учитывать, если фигура нарисована синтетическим способом.

3 балла. Фигура должна иметь голову, туловище и конечности. Руки или ноги нарисованы двумя линиями (объемные). Допускается отсутствие шеи, волос, ушей, пальцев и ступней, одежды.

4 балла. Примитивный рисунок с головой и туловищем. Конечности (достаточно одной пары) нарисованы только одной линией каждая.

5 баллов. Отсутствует четкое изображение туловища («головоножка» или преобладание «головоножки») или обеих пар конечностей. Каракули.

Задание 2

1 балл. Образец целиком скопирован. Буквы превышают размер букв образца не более, чем в два раза. Первая буква по высоте соответствует прописной. Буквы четко связаны в два слова. Скопированная фраза отклоняется от горизонтальной линии не более, чем на 30°.

2 балла. Образец скопирован разборчиво. Размер букв и соблюдение горизонтальной линии не учитываются.

3 балла. Явная разбивка надписи на две части. Можно понять хотя бы четыре буквы образца.

4 балла. С образцом совпадают хотя бы две буквы. Воспроизведенный образец все еще создает строку надписи.

5 баллов. Каракули.

Задание 3

1 балл. Почти совершенное копирование образца. Допускается незначительное отклонение одной точки от строки или колонки. Уменьшение образца допустимо, а увеличение не должно быть более, чем вдвое. Рисунок параллелен образцу.

2 балла. Число и расположение точек должны соответствовать образцу, можно не учитывать отклонение не более трех точек на половину ширины зазора между строкой или колонкой.

3 балла. Рисунок в целом соответствует образцу, не превышая его по ширине и высоте более, чем вдвое. Число точек может не соответствовать образцу, но их не должно быть больше 20 и меньше 7. Допускается любой разворот – даже на 180°.

4 балла. Контур рисунка не соответствует образцу, но все же состоит из точек. Размеры образца и число точек не учитываются. Иные формы (напр., линии) не допускаются.

5 баллов. Каракули.

Описанный тест удобен для первоначального знакомства с детьми. Он дает общую картину развития и может применяться в группе, что очень важно во время записи их в школу. Ознакомившись с результатами теста, можно вызвать для индивидуального обследования отдельных детей. Поскольку психологические тесты не выявляют причины отставания в развитии, а дают количественную характеристику, то в особых случаях требуется индивидуальное психическое исследование ребенка в клинических условиях*.

* Если бы каждый ребенок, поступающий в школу, получал индивидуальную психологическую карту (как медицинскую), отражающую особенности его интеллектуального и личностного развития, то насколько бы это облегчило учебно-воспитательный процесс и помогло избежать многих ошибок! Но, чтобы составить такую карту, необходимо заранее знакомиться с будущими школьниками (на базе детских садов).

Если испытуемый по всем заданиям теста Керна-Йирасека набрал 3-6 баллов, то, как правило, для уточнения картины его интеллектуального развития с ним нет необходимости дополнительно беседовать. Дети, набравшие 7-9 баллов (если эти баллы равномерно распределяются между всеми заданиями), обладают средним уровнем развития. Если же в суммарный балл входят очень низкие оценки (напр., балл 9 состоит из оценок 2 за первое задание, 3 – за второе и 4 – за третье), то лучше провести индивидуальное обследование, чтобы точнее представлять себе особенности развития ребенка. И, конечно же, надо дополнительно обследовать детей, получивших 10-15 баллов (10-11 баллов – нижняя граница среднего развития, 12-15 баллов – развитие ниже нормы).

Д. Б. Эльконин считал, что для диагностики психического развития в переходные периоды возраста диагностическая схема должна включать в себя данные о новообразованиях закончившегося возрастного периода, начальных формах деятельности следующего периода, появление и уровень развития симптомов, характеризующих наступление переходного периода. При переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту должны диагностироваться, с одной стороны, сформированность игровой деятельности, ее основных компонентов (использование переноса значений с одного предмета на другой, соотношение роли и правила, уровень подчинения правилу игры), уровень развития наглядно-образного мышления, общих познавательных мотивов, соотношение зрительного и смыслового поля, применение символических средств, уровень развития общих представлений, с другой – потери непосредственности в социальных отношениях, обобщение переживаний, связанных с оценкой развития самоконтроля. Эльконин подчеркивает, что предметом такой диагностики становятся не отдельные психические процессы или функции (восприятие, внимание, память и т. д.), а операциональные единицы деятельности. С его точки зрения, это создает значительно большую

конкретность диагностики и позволяет на ее основе намечать нужную коррекцию при обнаружении отставания тех или иных сторон психического развития.

Тест Керна-Йирасека предназначен для исследования интеллектуальной сферы, но на основе его первого задания (рисование мужской фигуры по памяти) можно получить некоторую косвенную информацию о личностных особенностях ребенка. При интерпретации этого теста учитываются место расположения человеческой фигуры на листе и ее размер, качество линий рисунка (жирные, вдавленные, тонкие, многократное обведение одной линии), размер различных частей тела, его диспропорция, отсутствие каких-либо частей тела или каких-либо черт лица, прорисовка глаз. Учитывается также место, отводимое в рисунке каждой из основных частей тела, например, голове, чертам лица, волосам, шее, плечам, груди, торсу, бедрам и конечностям. Если, например, ребенок не рисует пальцы рук или рисует слишком длинные руки, то следует изучить особенности его общения. Когда все линии рисунка жирные, вдавленные, много раз обведенные, требуется обследовать его на предмет тревожности. Размер изображенной фигуры и расположение ее на листе бумаги (в центре, в углу) дают основание предположить о тех или иных особенностях самооценки. Но необходимо помнить, что вся эта косвенная информация о личностных особенностях ребенка не должна приниматься как его характеристика. Она должна стать лишь ориентиром при индивидуальном обследовании. Не исключено, что при более внимательном изучении испытуемого будут отвергнуты предположения о его личностных особенностях, возникшие на основании интерпретации рисунка.

3. Методика «Графический диктант»

Графический диктант проводится одновременно со всеми учащимися класса в один из первых дней учебы.

На тетрадном листе (каждому ученику выдается такой листок с указанием его имени и фамилии), отступив 4 клетки от левого обреза, ставятся одна под другой три точки (расстояние между ними по вертикали – 7 клеток). Педагог предварительно объясняет:

«Сейчас мы с вами будем учиться рисовать разные узоры. Надо постараться, чтобы они получились красивыми и аккуратными. Для этого вы должны внимательно слушать меня – я буду говорить, в какую сторону и на сколько клеточек провести линию. Проводите только те линии, которые я буду диктовать. Когда прочертите линию, ждите, пока я не скажу, куда направить следующую. Каждую новую линию начинайте там, где закончилась предыдущая, не отрывая карандаш от бумаги. Все помнят, где правая рука? Это та рука, в которой вы держите карандаш. Вытяните ее в сторону. Видите, она показывает на дверь (дается реальный ориентир, имеющийся в классе). Итак, когда я скажу, что надо провести линию направо, вы ее проведете вот так – к двери (на доске, заранее расчерченной на клетки, проводится линия слева направо длиной в одну клетку). Это я провела линию на одну клетку направо. А теперь, я, не отрывая руки, провожу линию на две клетки вверх, а теперь – на три клетки направо (слова сопровождаются вычерчиванием линий на доске)».

После этого предлагается перейти к рисованию тренировочного узора.

«Начинаем рисовать первый узор. Поставьте карандаш на самую верхнюю точку. Внимание! Рисуйте линию: одна клетка вниз. Не отрывайте карандаш от бумаги. Теперь одна клетка направо. Одна вверх. Одна клетка направо. Одна вниз. Одна клетка направо. Одна вверх. Одна клетка направо. Одна вниз. Дальше продолжайте рисовать такой же узор сами».

Во время работы над этим узором учитель ходит по рядам и исправляет допущенные детьми ошибки. При рисовании последующих узоров такой контроль снимается, и он следит только за тем, чтобы ученики не переворачивали свои листочки и начинали новый с нужной точки. При диктовке надо соблюдать длительные паузы, чтобы дети успевали закончить предыдущую линию, и их следует предупредить, что не обязательно занимать всю ширину страницы. На самостоятельное продолжение узора дается полторы-две минуты.

Последующий текст инструкции таков:

«Теперь поставьте карандаши на следующую точку. Приготовились! Внимание! Одна клетка вверх. Одна направо. Одна клетка вверх. Одна направо. Одна клетка вниз. Одна направо. Одна клетка вниз. Одна направо. А теперь сами продолжайте рисовать этот узор».

Перед выполнением заключительного узора преподаватель обращается к испытуемым со словами:

«Все. Этот узор дальше не надо рисовать. Мы займемся последним узором. Поставьте карандаши на следующую точку. Начинаю диктовать. Внимание! Три клетки вниз. Одна клетка направо. Две клетки

вверх. Одна направо. Две клетки вниз. Одна направо. Три клетки вверх. Теперь продолжайте рисовать этот узор».

Анализируя результаты выполнения задания, требуется порознь оценивать действия под диктовку и правильность самостоятельного продолжения узора. Первый показатель (под диктовку) свидетельствует об умении ребенка внимательно слушать и четко выполнять указания учителя, не отвлекаясь на посторонние раздражители; второй показатель – о степени самостоятельности испытуемого в учебной работе. И в первом и во втором случаях можно ориентироваться на следующие уровни выполнения:

1. **Высокий уровень.** Оба узора (не считая тренировочного) в целом соответствуют диктуемому; в одном из них встречаются отдельные ошибки.

2. **Средний уровень.** Оба узора частично соответствуют диктуемому, но содержат ошибки; или один узор сделан безошибочно, а второй не соответствует диктуемому.

3. **Уровень ниже среднего.** Один узор частично соответствует диктуемому, другой не соответствует.

4. **Низкий уровень.** Ни один из двух узоров не соответствует диктуемому.

4. Диагностика психологической готовности детей к обучению в школе с помощью теста «Диагностика уровня развития поступающих в начальную школу» *

* См. в кн.: А. К. Маркова, А. Г. Лидерс, Е. Л. Яковлева. Диагностика и коррекция умственного развития в школьном и дошкольном возрасте. – Петрозаводск, 1992. С. 99-139.

Структура теста

Тест «Диагностика уровня развития поступающих в начальную школу» был разработан в 1969-1970 годах Герхардом Витцлаком, психологом из бывшей ГДР, и опубликован на немецком языке в 1972 году. Это был один из первых комплексных тестов, диагностирующих психологическую готовность к школьному обучению. Он получил некоторое распространение в бывшей ГДР и в других странах.

В 1982-1983 годах нами (совместно с Г. Н. Досмаевой) была осуществлена рестандартизация и апробация русского варианта этого теста. Наша работа заключалась в следующем:

1) Перевод теста на русский язык (осуществлен А. Г. Лидерсом при участии Г. Н. Досмаевой и И. Хайнц).

2) Подготовка экспериментального материала и бланка регистрации результатов, что потребовало некоторой доработки экспериментального материала, в частности, подбора стихотворений для заучивания.

3) Тестирование с помощью этой методики двух полных подготовительных групп детского сада в Москве.

4) Тестирование детей из тех же двух подготовительных групп детского сада по тесту интеллекта Равена, тесту Бендера, тесту готовности к школьному обучению Йирасека.

5) Тестирование по тесту Витцлака подготовительной группы специального детского сада для детей с задержкой психического развития (далее ЗПР) Нижнего Новгорода.

6) Статистическая обработка полученных данных по всем методикам и прежде всего по тесту Витцлака, нахождение норм успешности по тесту Витцлака.

7) Оценка валидности теста Витцлака:

а) валидности относительно критерия:

прогностической валидности – методом сопоставления данных по тесту Витцлака с успешностью обучения детей в первом классе школы. Использовались оценки учащихся в первом полугодии и третьей четверти по ряду школьных предметов, а также оценка учителем общего интеллектуального развития учащихся по специальной методике;

диагностической валидности – методом сопоставления оценок по тесту Витцлака с оценками по другим тестам – Йирасека, Равена, Бендера;

б) конструктивной валидности – методом сопоставления данных двух контрастных групп, протестированных тестом Витцлака: группы детей из обычного детского сада и группы детей из специального детского сада для детей с ЗПР.

8) Предварительные рекомендации для дальнейшей работы с тестом Витцлака по итогам его апробации.

Таким образом, тест был апробирован нами на 50 воспитанниках подготовительной группы обычного детского сада и 14 воспитанниках подготовительной группы детского сада для детей с ЗПР.

Группу детей с задержкой психического развития составили дети, отобранные в результате специального психологического обследования, проведенного психологами кафедры психологии ГГПИ им. Горького под руководством проф. У. В. Ульяновой. Из числа воспитанников обычных детских садов ими были отобраны дети, обнаружившие значительное отставание от сверстников в усвоении программных требований детского сада, задержку в развитии речи и вербального мышления, произвольного внимания и памяти, произвольной регуляции поведения.

Более подробно данные апробации и рестандартизации теста Витцлака опубликованы нами в специальной статье в журнале «Вопросы психологии» (1985, № 1). Тест Г. Витцлака представляет собой последовательное выполнение 14 заданий. Успешность выполнения отдельных заданий оценивается в баллах. По задумке автора, тест позволяет выявить актуальный уровень умственного развития ребенка в трех областях: обучаемость, уровень развития мышления и уровень развития речи.

Уровень развития способности к обучению (обучаемости) определяется с помощью следующих заданий:

- рассказ по картинкам после дачи образца этого действия;
- выучивание стихотворения с использованием дозированной помощи;
- память (повторение-доучивание стихотворения);
- знание названий предметов как общая осведомленность.

Уровень развития мышления определяется суммарными данными по следующим заданиям:

- процесс счета;
- знание последовательности чисел;
- классификация;
- множества;
- анalogии;
- дифференциация цвета и формы;
- способности к расчленению (тонкая моторика руки).

Уровень развития речи выявляется путем анализа составленного ребенком рассказа по картинке по следующим параметрам:

- способ говорения;
- строение предложений;
- артикуляция.

В соответствии со своей концепцией о компонентах готовности к обучению в школе, Г. Витцлак считает, что интеллектуальная готовность играет одну из самых важных ролей. А сама она включает необходимые для обучения в школе компоненты умственного развития, а именно:

- обучаемость (как способность к обучению);
- уровень образования понятий;
- уровень развития речи;
- знания об окружающем (осведомленность);
- овладение отношениями множеств;
- знание форм, их различий;
- способность к дифференциации и расчленениям в основных сенсорных модальностях;
- способность к работе с ручкой и карандашом, ориентировка в малом пространстве.

Как раз именно эти компоненты и можно исследовать с помощью заданий, включенных в тест Витцлака.

Соотнесение заданий теста Витцлака с различными компонентами умственных способностей ребенка представлено в табл. 2.1

Таблица 2.1

Компоненты умственного развития (см. выше)	Задания по тесту Витцлака (см. ниже)
--	--------------------------------------

1	2,12
2	1,3,9
3	1,13-15
4	1,3
5	5,6,7,4
6	10
7	10, 11,8,9
8	11

Полный текст теста и руководство по его применению, а также экспериментальный материал и бланк регистрации результатов даны ниже. Затем нами приведены основные статистические нормативные данные по рестандартизированному варианту теста.

Общие предварительные замечания к использованию теста «Диагностика уровня развития поступающих в начальную школу» Г. Витцлака

Характеристика метода

Данная методика является вспомогательным средством практики направления детей соответствующего возраста в школу в тех случаях, в которых имеющейся информации о ребенке недостаточно для принятия обоснованного решения по поводу его способностей и готовности к обучению в школе, т. е. когда требуются дальнейшие исследования, которые и предпринимает соответствующий руководитель (директор школы, завуч, учитель, ведущий запись в школу, или помогающий ему в этом психолог). Таким образом, методика является составной частью практики направления в школу, но никак не может заменить ее в целом.

Конструкция методики и руководства к ней, а также техника оценки результатов разработана так, что не только специально подготовленный в области психодиагностики психолог-практик, но и ответственный и сознательный учитель начальных классов или руководитель школы, принимая во внимание содержащиеся в предварительных замечаниях указания, и точно следуя руководству по проведению теста, могут предпринять исследование с его помощью.

Методика дает дифференцированный, объективный и стандартизированный взгляд на уровень умственного развития ребенка в трех областях: способность к обучению (обучаемость), уровень развития мышления, уровень развития речи – для детей примерно в возрасте от 5,6 до 7,0 лет. Предлагаемый в заданиях теста материал является результатом серьезного психометрического анализа; оценка всех отдельных заданий, как и их вклад в общую успешность по методике, были тщательно стандартизированы, чтобы по возможности полностью исключить субъективность в толковании результатов обследования.

Необходимо отметить, что методика была сконструирована автором так, чтобы наиболее дифференцированно определить различия в уровне развития в целом и в отдельных областях для таких детей, чье направление в школу как раз стоит под вопросом; однако различия для хорошо развитых детей по этой методике относительно нивелированы. Методика служит поэтому решению следующих вопросов психолого-педагогической практики:

расширяет базис информации учителя или директора школы при решении вопроса о направлении в школу или оставлении на год вне школы ребенка, когда направление (оставление вне) стоит под вопросом;

дает дифференцированные указания для индивидуальной коррекционной работы с детьми, чье развитие было так или иначе нарушено, как до школы, так сразу же в первые месяцы школьного обучения;

вносит определенный вклад в раннее обнаружение детей, нуждающихся в направлении во вспомогательную школу, школу для детей с ЗПР, в классы выравнивания и т. п.

Методика, в целом или ее отдельные задания могут быть использованы и в других целях.

Некоторые ограничения метода:

при использовании данной методики необходимо помнить, что она дает информацию только об уровне умственного развития ребенка и только в указанных выше областях;

успех обучения в школе зависит не только (а, может быть, и не столько) от уровня умственного

развития, однако об уровне развития ребенка в других областях тест не дает прямой информации;

при интерпретации данных обследования ребенка с помощью данного теста и формулировании указаний на коррекцию должны оцениваться не только количественные показатели, но по возможности и качественные, в частности, поведение ребенка во время обследования, и прежде всего: а) с каким интересом ребенок обращается к каждому последующему заданию, насколько целеустремленно он работает с заданием; б) темп работы ребенка, общая длительность обследования; в) готовность ребенка контактировать с экспериментатором, его открытость или закрытость; г) психофизическая утомляемость и пр.

Так как в России данный метод до сих пор предварительно стандартизирован только на детях московской (и отчасти нижегородской) выборки, публикуемые нормативные данные (см. ниже), строго говоря, действительны как нормативы только для этой выборки. Однако из более общих исследований известно, что популяция дошкольников, по крайней мере в сходных социальных условиях больших российских городов, относительно гомогенна, так что полученные школьные нормы с некоторыми ограничениями в понимании их валидности могут быть использованы во всех мыслимых случаях. Можно рекомендовать следующую стратегию: при необходимости использовать данную методику в некоторой достаточно новой социальной ситуации (двухязычие, село, а не город, и пр.) было бы достаточно собрать случайную выборку в 100 детей определенного возраста и вновь провести на них данную методику. Должны быть проранжированы полученные результаты и, например, с помощью процентильной шкалы определены некоторые нормативные классы. Полученные данные уже можно использовать как более надежные для практических случаев.

Указания по проведению исследования с помощью данного теста

1) Директор (завуч, учитель) должен стремиться к тому, чтобы собрать по возможности больше информации о ребенке и его развитии, используя оценки воспитательниц детского сада, мнение родителей, детского врача, учителя начальных классов и т. д. Если в результате анализа получаются противоречивые выводы или информации недостаточно для принятия решения, и нельзя ее восполнить из других источников, только тогда можно рекомендовать проведение обследования ребенка с помощью стандартизированной методики Г. Витцлака.

2) Материал теста состоит из:

- руководства с перечнем приложений,
- бланка регистрации результатов с указаниями по оцениванию результатов,
- двенадцати приложений, которые представляют собой материал заданий. Один бланк из приложения является расходуемым материалом и должен быть размножен в необходимом количестве.

3) Совершенно необходимо основательно и многократно изучить данное руководство по методике. Только тогда, когда программа тестирования и все инструкции полностью – лучше наизусть – усвоены, разрешается приступать к работе.

4) Можно рекомендовать до проведения первого диагноза трудного случая провести минимум три диагноза на хорошо развитых школьниках (дошкольниках), чтобы освоить технику работы и приобрести более широкий опыт. Необходимо учитывать, что хорошо развитые дети решают все задания теста в быстром темпе примерно за 20-25 минут, в то время как проблемные дети затрачивают до 40-45 минут.

5) Проведение диагностики стандартизировано. Это значит, что отклонения от требований руководства – как ни незначительны они кажутся – фальсифицируют результат. Инструкции к заданиям даются обязательно дословно. Помощь допускается, но тщательно фиксируется.

6) Каждое обследование ребенка требует хорошей подготовки. Оно должно быть проведено по возможности в привычных для ребенка условиях, в доброжелательной и теплой в целом атмосфере. Рекомендуется все приложения и отдельные задания поместить в специальные блокноты или тетради в нужной последовательности. По возможности, все картинки должны быть наклеены на картон. Следует позаботиться также о наличии мягкого карандаша и ластика.

7) Вводное задание – с картинками о постройке башни – не оценивается, так как оно служит вхождению в контакт с ребенком и разъяснению сути решения первого задания.

8) Для отдельных заданий данной методики были предусмотрены оценки 0, что больше связано с необходимостью иметь контроль, не пропущено ли по ошибке данное задание и отмечен ли результат.

9) Все другие дополнительные исследования на ребенке, которые желательны для выяснения более

тонкой специфики данного случая, ни в коем случае нельзя проводить внутри данного диагностического метода, а только после его полного проведения. Имеются в виду беседа с родителями ребенка, задания на дополнительное рисование и т. п.

10) Особенно бросающиеся в глаза особенности поведения ребенка должны быть взяты на заметку для их последующей оценки.

11) Рекомендуется не проводить диагностику ребенка данным методом в присутствии родителей.

Оценка и интерпретация данных по данной методике

1) Бланк регистрации результатов (см. ниже) предлагает однозначный путь для объективной оценки данных независимо от экспериментатора.

2) При анализе фактических данных надо стремиться к синтезу психологических, педагогических, медицинских и социальных аспектов. Необходимо помнить, что центральным, интегративным моментом для всякого решения является необходимость найти для данного ребенка наилучшие возможности для развития.

3) В поисках решения необходимо оценить всю имеющуюся информацию (разговор с родителями, суждения воспитателей детского сада, информацию об игре и занятиях ребенка, данные детского врача, поведение ребенка во время тестирования, но также и стандартизированные оценки уровня, умственного развития ребенка). В любом случае необходимо принимать во внимание:

возраст ребенка на момент поступления в школу;

социальное происхождение (в широком смысле слова) и историю развития;

симптомы раннего и более позднего развития;

психофизическую утомляемость;

подверженность соматическим болезням и пр.

В каждом отдельном случае ответственное лицо должно найти адекватное решение, а практика поставляет настолько разнообразные и редко встречающиеся случаи, что невозможно разработать общий и единственный подход к их решению. Так, может оказаться необходимым согласиться с направлением в школу ребенка, который растет среди многих братьев и сестер у перегруженной во многих отношениях матери, хотя в исследовании и будет получен весьма низкий уровень его развития. В противном случае ребенок пробудет еще один год в среде, которая и является причиной его отставания в развитии. С другой стороны, может оказаться необходимым воздержаться от направления в этом году в школу восприимчивого к инфекционным заболеваниям ребенка, легко утомляемого, хотя и подходящего по возрасту и даже с вполне достаточными умственными способностями по данному тесту.

4) Нахождение решения, определение перечня корректирующих мероприятий, а также контроль за развитием после начала рекомендованного обучения облегчаются, если ответственное лицо (директор или учитель) располагает обзором всех позитивных и негативных особенностей поведения и обучения проблемных детей за год обучения в школе, собранных в том числе и данной методикой.

5) В любом случае - как при переносе обучения на год, так и при рекомендации к обучению детей с теми или иными задержками и отставаниями в развитии - исходя из проведенного обследования надо сформулировать указания на коррекцию и обеспечить контроль за их выполнением.

Руководство по применению теста «Диагностика уровня развития поступающих в начальную школу» Г. Витцлака

Вводное задание. «ПОСТРОЙКА БАШНИ» (приложение 1).

Исходная ситуация. В правильной последовательности разложить перед ребенком картинки на расстоянии 3 см друг от друга.

Инструкция: Посмотрите внимательно на эти картинки, они нам расскажут одну историю. Она начинается с первой картинки (показать первую картинку). Маленькая девочка строит башню из кубиков, она рада, потому что башня получается такая прямая и большая (показать на вторую картинку). Вдруг пришел один озорной мальчик и нарочно ногой разрушил такую хорошую башню

(показать на третью картинку). Девочка расстроилась, потому что башни больше не стало, она заплакала горькими слезами (убрать все картинки).

Вопрос: Расскажи мне еще раз коротко, что делала девочка... Экспериментатор независимо от рассказа ребенка говорит: «Очень хорошо. Мальчик разрушил у девочки башню, и поэтому она заплакала».

Задание 1.
«РАССКАЗ ПО КАРТИНКАМ»
(приложение 2).

Исходная ситуация. В правильной последовательности разложить перед ребенком картинки.

Инструкция: А теперь скажи мне, какую историю расскажут нам эти картинки (после рассказа ребенка убрать все картинки).

Вопрос: Расскажи еще раз коротко, что делал мальчик.

Обработка данных: Используется следующая шкала оценок (в баллах):

Таблица 2.2

Ребенок очень хорошо ухватил смысловую связь всех трех картинок, акцентировав рассказ на главном. В резюме существенное было подчеркнуто правильно	7
Смысловая нить между картинками хорошо ухвачена. Второстепенные детали и существенное описаны равноценно. Резюмировав, ребенок наряду с существенным добавил и второстепенные детали	5
Смысловая нить была ухвачена частично, самостоятельно, правильно и полно, но лишь между двумя картинками. В резюме подчеркнуты второстепенные признаки	3
Мозаичное описание отдельных картинок, не обращено внимание на их связь между собой	2
Рассказ не получается	0

Полученные баллы заносятся в бланк регистрации результатов.

Задание 2.
ВЫУЧИВАНИЕ СТИХОТВОРЕНИЯ
(приложение 3).

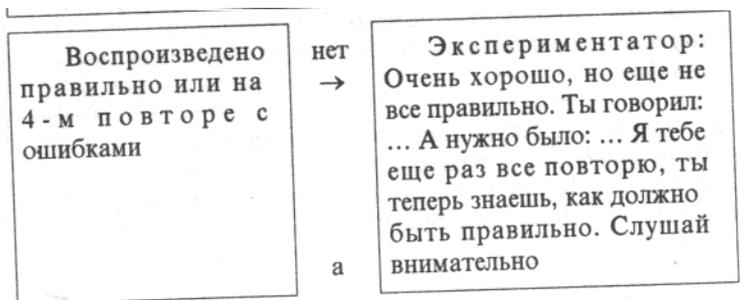
Алгоритм обучения:

Сейчас мы выучим одно хорошее стихотворение, которое ты должен хорошо запомнить и рассказать дома папе (бабушке...). Сначала я расскажу его тебе целиком, а потом будем его учить. Слушай внимательно:

*Мне учиться очень нравится,
отвечать я не боюсь,
Я могу с задачей справиться,
потому что не ленюсь.*

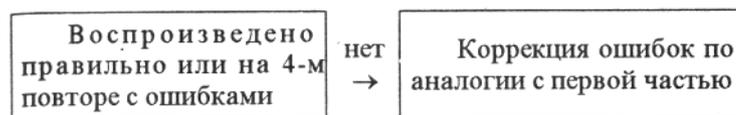
Сейчас я расскажу еще раз первую часть, а ты повторишь за мной:

*Мне учиться очень нравится,
отвечать я не боюсь,
А сейчас ты*



↓да

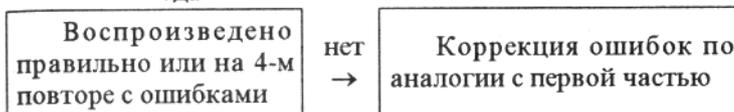
А теперь я прочитаю еще раз вторую часть, а ты повторишь за мной:
*Я могу с задачей справиться,
потому что не ленюсь.*
А теперь ты



↓да

Очень хорошо. Сейчас повторим все стихотворение. Я расскажу его тебе еще раз, а ты повтори его полностью (читается первая и вторая часть). А теперь ты

↓да



↓да

Оцените успешность ребенка в выучивании стихотворения по критериям 2а, 2б и 2в и занесите полученные баллы в бланк регистрации результатов

Обработка

2а. Красным карандашом отмечайте ход заучивания стихотворения в специальном бланке (приложение 3). Просуммируйте количество ошибочных репродукций и занесите оценку в бланк регистрации результатов.

2б. Оцените уровень ошибок в каждом из первых воспроизведений одной или всех трех частей (если в одной из трех частей что-то воспроизведено ошибочно, полный балл уже не ставится) (табл. 2.3.):

Таблица 2.3

Правильное полное воспроизведение	8
По смыслу правильное воспроизведение, перестановка слов, пропуск или добавление несущественных слов	5
Воспроизведение смысла своими словами	3
Отдельные смысловые связи сохранены, но целостная смысловая связь не ухвачена	2
Набор бессмысленных слов или полный отказ	0

2в. Оценка реакции ребенка на помощь экспериментатора в каждом из первых дополнительных повторов по первой или по всем трем частям заучивания. Если ребенок не нуждается в помощи, оценка по этому параметру не производится (табл. 2.4.):

Таблица 2.4

Во второй попытке воспроизведения полностью использовал помощь, полученную после первой попытки воспроизведения	4
Частично использовал помощь	2
Не использовал помощь	1

Задание 3.
ЗНАНИЕ НАЗВАНИЙ ПРЕДМЕТОВ
(приложение 4).

Исходная ситуация: 9 картинок разложить в следующей последовательности на расстоянии 2 см друг от друга: яблоко, морковь, роза, груша, тюльпан, капуста, подсолнух, вишня, гвоздика.

Инструкция: Скажи, пожалуйста, что здесь лежит (указать на предметы слева направо). После окончательного выполнения задания с ошибками обязательно указать ребенку правильные названия предметов: «Это...».

Обработка: подсчитывается количество правильно названных предметов. Результат заносится в бланк регистрации результатов.

Задание 4.

ПРОЦЕСС СЧЕТА

Исходная ситуация: Те же 9 картинок лежат перед ребенком на расстоянии 2 см друг от друга.

Инструкция: Ты должен мне сказать, сколько предметов здесь лежит. Если ребенок не найдет решение, или дает неправильный ответ, расширить инструкцию: «Ты можешь их сосчитать».

Обработка: Используется следующая шкала оценок (табл. 2.5.):

Таблица 2.5.

Счет без видимых моторных компонентов (счет глазами)	6
Беззвучное проговаривание (движение губ)	4
Проговаривание тихим, но слышимым шепотом либо без движения головы, либо с киванием головой	3
Указывание пальцем на предмет при счете (без прикосновения)	2
Прикосновение пальцем при счете или передвижение предметов	1
Полный отказ	0

Задание 5.
ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТЬ ЧИСЕЛ

Исходная ситуация: Решение 4-й задачи.

Инструкция: Посчитай дальше девяти, сколько можешь (в случае затруднения в продолжении счета с девяти разрешается начать считать сначала). Допускается самокоррекция. Дальше 21 считать не надо.

Обработка: Используется шкала оценок из бланка регистрации результатов.

Задание 6.

КЛАССИФИКАЦИЯ

Исходная ситуация: Положить перед ребенком лист с тремя нарисованными корзинами (приложение 5).

Инструкция: Вот три корзины. Мы хотим разложить в них эти предметы. В эту (показать) кладутся фрукты, сюда – овощи, а сюда – цветы (показать корзины). В эту корзину ты должен положить все фрукты, в эту - все овощи, а сюда – все цветы.

Обработка: Подсчитывается количество правильно расклассифицированных объектов. Результат заносится в бланк регистрации. В конце обязательно исправить ребенка, показав, как нужно раскладывать предметы правильно!

Задание 7.

МНОЖЕСТВА

Исходная ситуация: Правильное решение 6-й задачи. Корзину с цветами закрыть листом бумаги.

Инструкция: Скажи теперь, пожалуйста, сколько здесь всего предметов.

Первая помощь (если нет правильного ответа): два сорта фруктов взять из корзины и разложить в ряд (на расстоянии 1 см), на расстоянии 10 см от фруктов разложить три сорта овощей. «Сколько здесь?»

Вторая помощь: приблизить овощи к фруктам. «Теперь тебе, наверное, будет легче, и ты скажешь, сколько здесь». Если ответ опять ошибочный, то дополнить инструкцию:

«Сосчитай».

Обработка: Используется шкала оценок из бланка регистрации результатов.

Задание 8.

СРАВНЕНИЕ

(приложения 6-9).

Исходная ситуация: Выложить первую сравниваемую пару (приложение 6), потом убрать ее и раскладывать другие пары (по порядку): железная дорога, гусь, кошка.

Инструкция: Почему эта картинка (показать) выглядит иначе, чем эта (показать)?

При затруднении выполнения инструкции можно варьировать ее форму. При ошибочном решении помочь: «Что на этой картинке по-другому? А что здесь другое? Что в этой коляске, что в этой?». И т. д.

Обработка: Отметить соответствующие успехи во вспомогательной таблице в правом верхнем углу бланка регистрации результатов. Просуммировать и занести суммарную оценку в бланк.

Задание 9.

АНАЛОГИИ

Инструкция: У меня к тебе есть несколько вопросов, на которые ты наверняка ответишь (табл. 2.6).

Таблица 2.6

Днем светло, а как будет ночью?	темно
Птица может петь, а что может собака?	лаять
Автомашина может ехать, а что может самолет?	летать
Одежда сделана из ткани, а из чего сделана обувь?	кожа
У кошки есть шерсть, а что есть у утки?	перья
Голубь может летать, а что может рыба?	плавать

Обработка: Отметить правильные ответы во вспомогательной таблице на бланке регистрации результатов, просуммировать успехи и занести оценку в бланк.

Задание 10.

ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ ЦВЕТА И ФОРМЫ

(приложение 10).

Исходная ситуация: Положить перед ребенком лист (приложение 10).

Инструкция (произносится спокойно и с хорошей дикцией): Здесь перед тобой четыре полоски (показать). В каждой из них не хватает кусочка (показать). Поищи внизу (обвести карандашом все кусочки-вкладыши внизу) то, что должно подойти сюда (показать вырезанный кусочек на первой полоске). Посмотри сначала на все внимательно (пауза). Какой кусочек сюда подходит? (Еще раз показать). После решения задания, связанного с полоской номер один, перейти к следующей.

Обработка: Занести в бланк регистрации результатов количество правильных решений с точки

зрения верности выбора формы и цвета кусочка-вкладыша.

Задание 11.
СПОСОБНОСТЬ К РАСЧЛЕНЕНИЮ
(приложение 11)

Исходная ситуация: Положить перед ребенком приложение 11 и мягкий карандаш.

Инструкция: а) Здесь нарисованы две фигуры. Попробуй их срисовать как можно точнее. Рисовать надо вот здесь (показать), б) Один школьник уже начал писать что-то вот здесь. Посмотри внимательно и попробуй продолжить то, что он не закончил.

Обработка: Каждый рисунок ребенка оценивается исходя из следующей шкалы оценок. Баллы суммируются. Эта предварительная сумма баллов заносится в бланк регистрации результатов (табл. 2.7.).

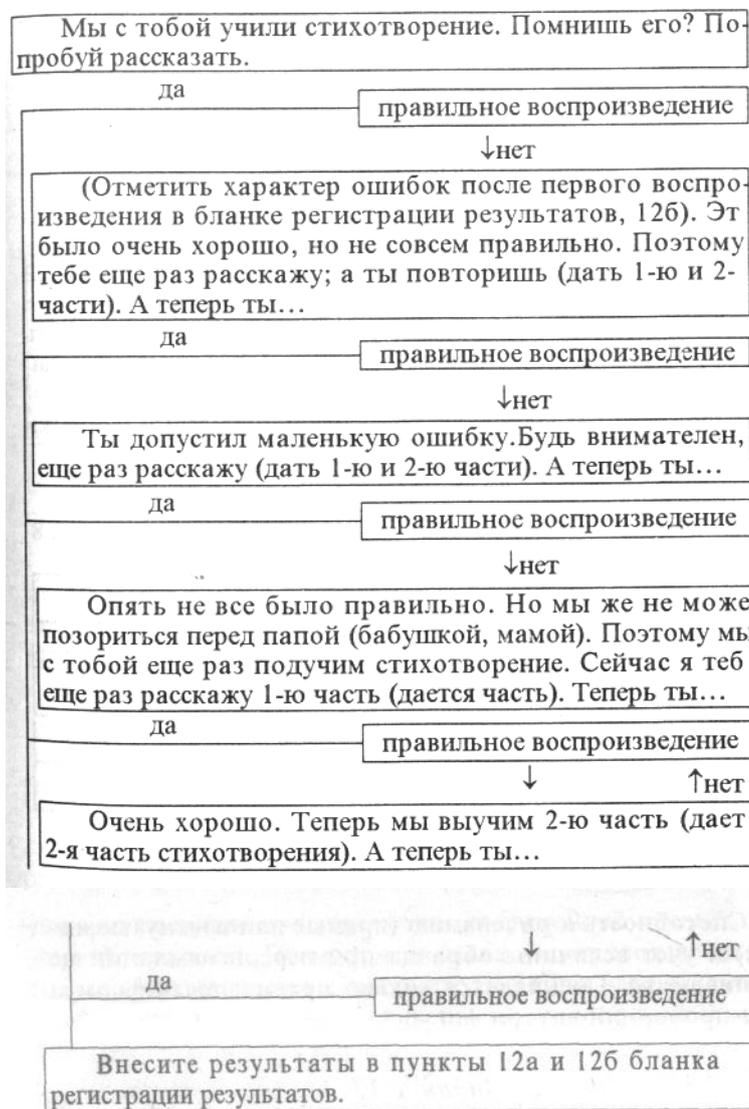
Таблица 2.7.

Совсем не похоже: ни одной детали основной формы нельзя узнать. Каракули.	0
Частично похоже: основные формы не узнаваемы. Некоторые детали основной формы можно увидеть.	2
Похоже на пример: основные формы переданы верно. Есть значительные искажения формы.	3
Соответствует примеру: адекватная передача основных форм с учетом пропорций;	
допускаются незначительные искажения.	6

Способность к рисованию (прямые или изогнутые линии) и учет величины образца при перерисовывании не оцениваются. Оценивается только правильность форм и учет пропорций внутри фигур.

Задание 12.
ПАМЯТЬ
(приложение 3).

Ниже приведен алгоритм проверки.



Обработка: 12а – отметьте суммарное число ошибочных репродукций в соответствующей графе бланка регистрации результатов; 12б – оцените и отметьте тип ошибок по критерию, данному в соответствующей графе бланка регистрации результатов.

Задания 13-15.
РАЗВИТИЕ РЕЧИ
(приложение 12)

Исходная ситуация: Ребенок рассматривает картинку (приложение 12; можно использовать другой наглядный материал).

Инструкция: Теперь мы с тобой будем рассматривать красивые картинки. Ты мне должен рассказать, что делают дети на этой картинке, что там происходит.

Обработка: Используются следующие шкалы оценки (табл. 2.8., 2.9, 2.10).

13. Способ говорения.

Таблица 2.8

Очень плавная речь	8
Плавная речь	5
Достаточно плавная речь	3
Прерывная речь	2
Очень прерывная речь	0

14. Структура предложений.

Таблица 2.9

Хорошо структурированные предложения, используются разнообразные соединительные союзы	8
Простые распространенные предложения, стереотипно используется один и тот же соединительный союз	6
Одни простые нераспространенные предложения, которые могут быть соединены повторяющимся союзом	4
Преимущественно неполные предложения	1
Полностью нарушенное строение предложений	0

75. Речевые навыки. Артикуляция.

Таблица 2.10

Очень четкое произнесение звуков	8
Четкое произнесение звуков	6
Умеренно четкое произнесение звуков	4
Нечеткое произнесение звуков	2
Очень нечеткое произнесение звуков	0

Примечания к заданиям 2 и 12.

Стихотворение произносится экспериментатором медленно и выразительно. Не допускается повторение стихотворения ребенком одновременно с экспериментатором. При коррекции исправить только ошибку.

Нормативные данные по русскому варианту теста Г. Витцлака

Представляется возможным сравнить результаты двух групп испытуемых: детей обычных детских садов и детей из специального детского сада для детей с ЗПР, сопоставляя их результаты с теоретическими минимальными и максимальными возможными баллами оценок по тесту Витцлака.

Разбросы результатов (крайние показатели) по отдельным шкалам теста и тесту в целом обеих групп, а также теоретически возможные размахи данных представлены в табл. 2.11.

Таблица 2.11

	Со	См	Ср	Суммарный показатель
Теоретически возможный разброс	3-49	0-48	0-24	3-121
Разброс для детей из детского сада с ЗПР	10-40	14-37	7-17	31-94
Разброс для детей из обычного детского сада	24-46	29-48	7-24	60-118

Примечание: Со – суммарный показатель по способности к обучению (обучаемости), См – суммарный показатель по уровню развития мышления, Ср – суммарный показатель по уровню развития речи.

Из таблицы видно, что размах между крайними значениями результатов выше у исследованной группы детей с ЗПР (за счет экспансии в область очень низких результатов). Нижний уровень результатов у этих детей во всех случаях (кроме шкалы Ср) значительно ниже нижнего уровня обычных детей. Верхний крайний показатель также всегда ниже у детей с ЗПР, чем у нормальных детей.

Нормальные дети в двух шкалах – См и Ср – вычерпывают, а по шкале Со почти вычерпывают теоретически максимально возможные баллы оценок. Поэтому и по суммарному показателю они почти

достигают теоретически максимального возможного балла по тесту в целом.

Что касается средних данных, то по всему тесту в целом для испытуемых из обычного детского сада $M_{\text{среднее}} = 92,6$ балла, а для детей с ЗПР $M_{\text{среднее}} = 70,0$. Различие между ними высокозначимо.

В табл. 2.12 даны процентиля для суммарного показателя по всему тесту Витцлака, высчитанные нами по группе в 50 детей из обычного детского сада. Возраст детей на момент испытания от 5,9 до 7,4 лет (средний возраст 6,9 лет).

Таблица 2.12

Шкала процентиля для адаптированного варианта теста Витцлака

Суммарный показатель (сырые баллы)	Процентили	Суммарный показатель (сырые баллы)	Процентили
71	4	96,5	60
76	10	99	70
79	20	102	80
85	30	108,5	90
90	40	111	98
92	50	117	100

Эту шкалу можно использовать для оценки получаемых результатов по тесту Витцлака. Например, дети, получившие оценку (суммарный показатель по всему тесту) до 76 баллов включительно, относятся к слабейшим в 10%-ной выборке. Соответственно, те дети, которые получают больше чем 108,5 балла (суммарный показатель), относятся к сильнейшим 10%-ной выборки.

Необходимо помнить (см. выше), что если обследуемый ребенок относится к социально-демографической группе, живущей в социальных условиях, резко отличающихся от социальных условий детей, посещающих обычный детский сад в большом российском городе, то использование данной шкалы оценок становится проблематичным; ее можно использовать, но лишь как весьма приблизительную. Для полной надежности получаемых оценок необходимо перестандартизировать тест для релевантной подвыборки, численностью в 50-100 человек.

Бланк регистрации результатов

Описание приложений:

Приложение 1. Картинки 1, 2, 3 (12x13 см).

Приложение 2. Картинки 1, 2, 3 (12x17 см).

Приложение 3. Бланк регистрации хода выучивания стихотворения.

Приложение 4. Девять цветных картинок: яблоко, морковь, роза, груша, тюльпан, капуста, подсолнух, вишня, гвоздика (размер от 3 до 9 см).

Приложение 5. Три нарисованные на одном листе бумаги корзины с надписями.

Приложение 6. Картинки 1, 2.

Приложение 7. Картинки 1, 2.

Приложение 8. Картинки 1, 2.

Приложение 9. Картинки 1, 2.

Приложение 10. Цветные фигуры: синяя, красная, зеленая и желтая полосы. Под каждой из них – четыре фигуры разной формы и разного цвета. Вставка релевантной формы и цвета находится не под своей полоской.

Приложение 11. Фигуры для срисовывания (13x14см).

Приложение 12 (два варианта, 17x22см).

Примечания: Для работы с детьми картинки удобней наклеить на картон. Никаких надписей на лицевой стороне раздаточного материала (кроме надписей на корзинках в приложении 5) быть не должно. Размеры картинок могут немного варьироваться. Приложение 4 необходимо изготовить самостоятельно, нарисовав или вырезав необходимые картинки. Приложение 10 дано в черно-белом варианте. Перед работой его необходимо раскрасить в указанные цвета. Приложение 11 (расходуемый материал) необходимо размножить в нужном количестве.

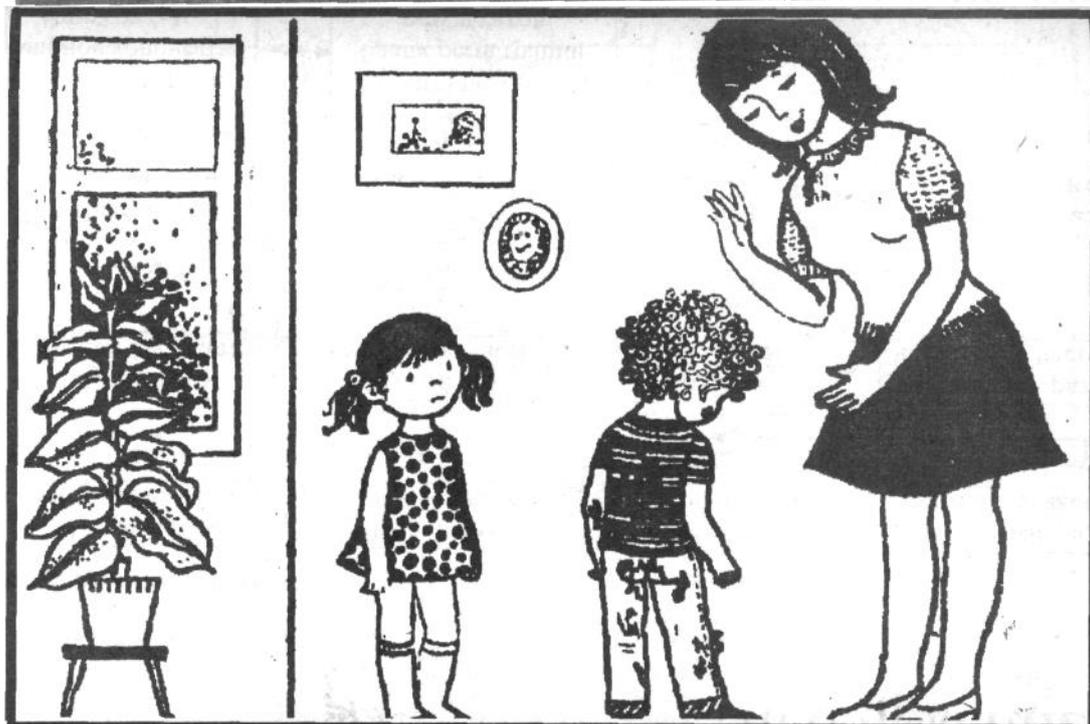
Приложение 1





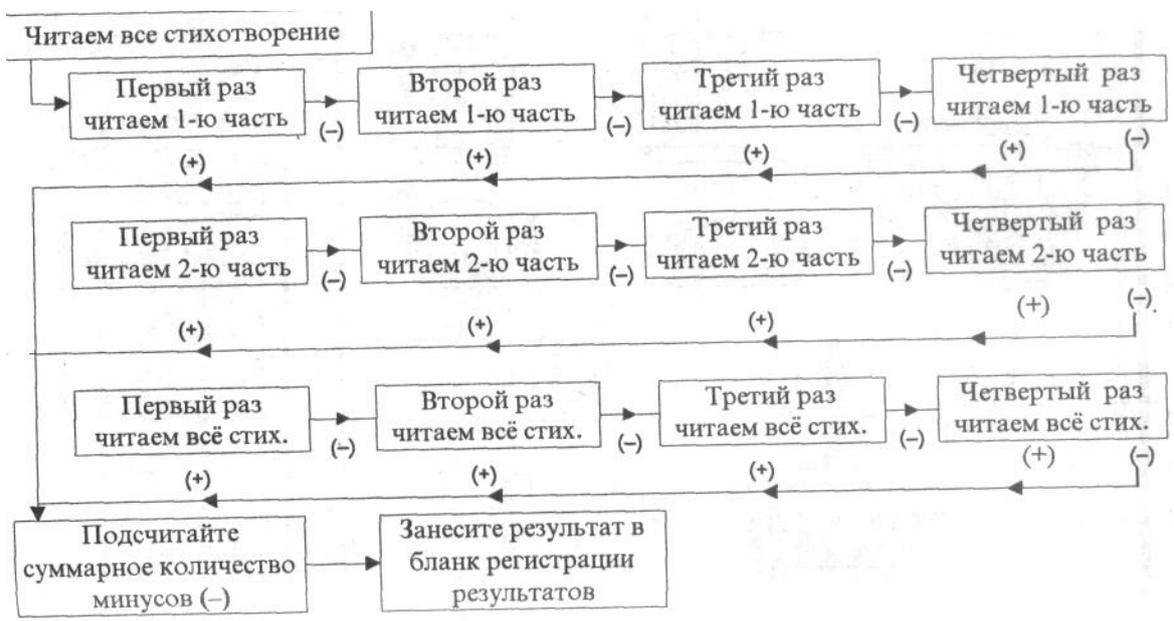
Приложение 2



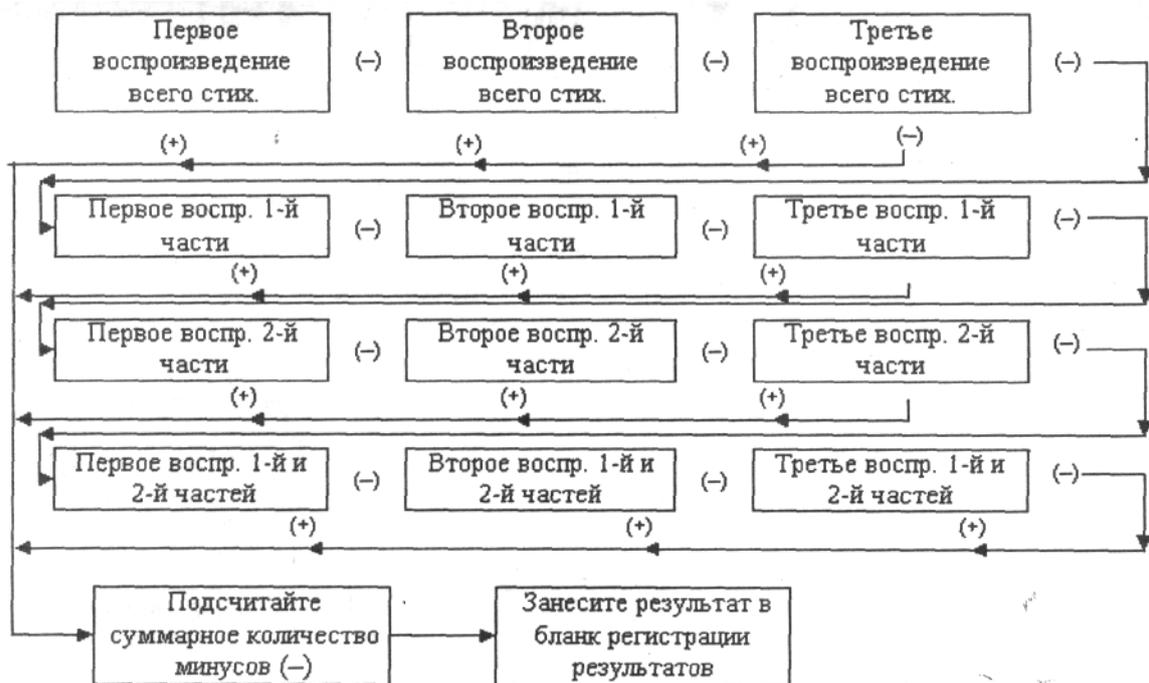


Приложение 3

К заданию 2



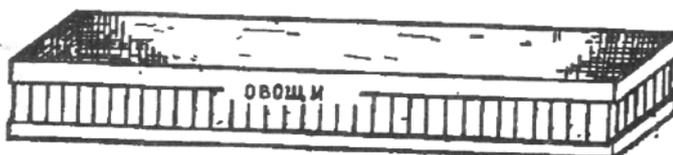
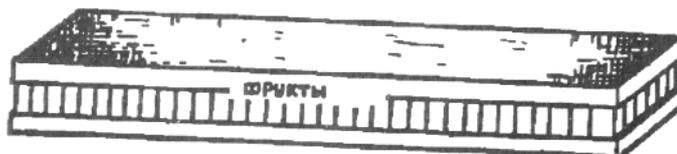
К заданию 12



Приложение 4

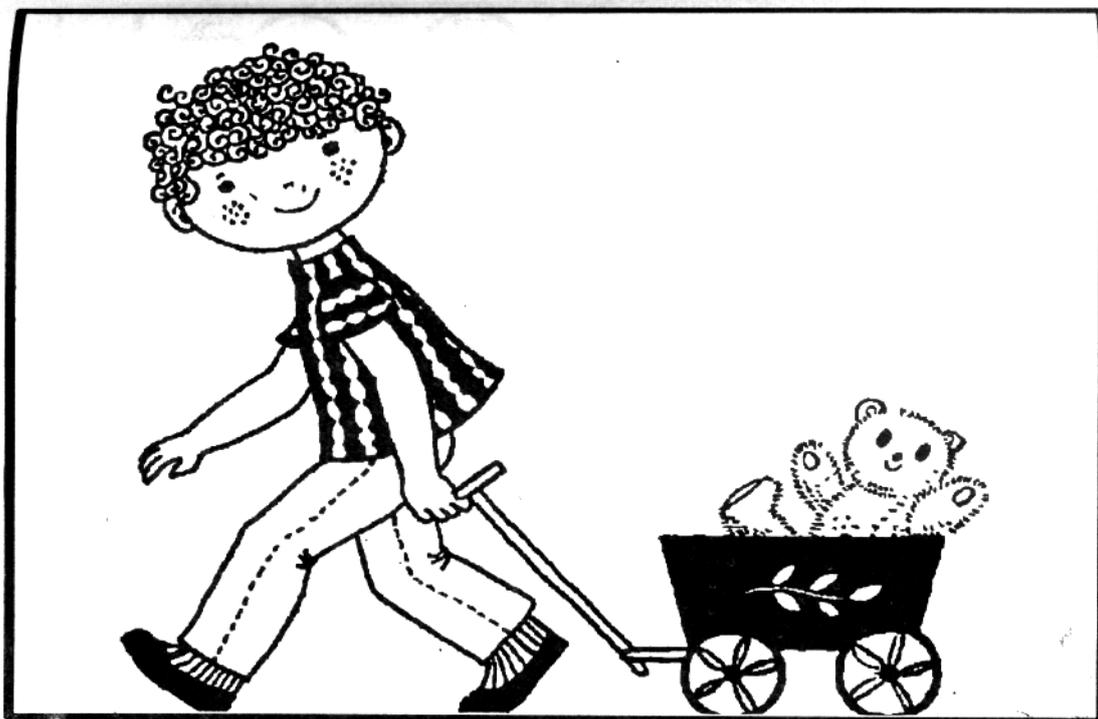


Приложение 5

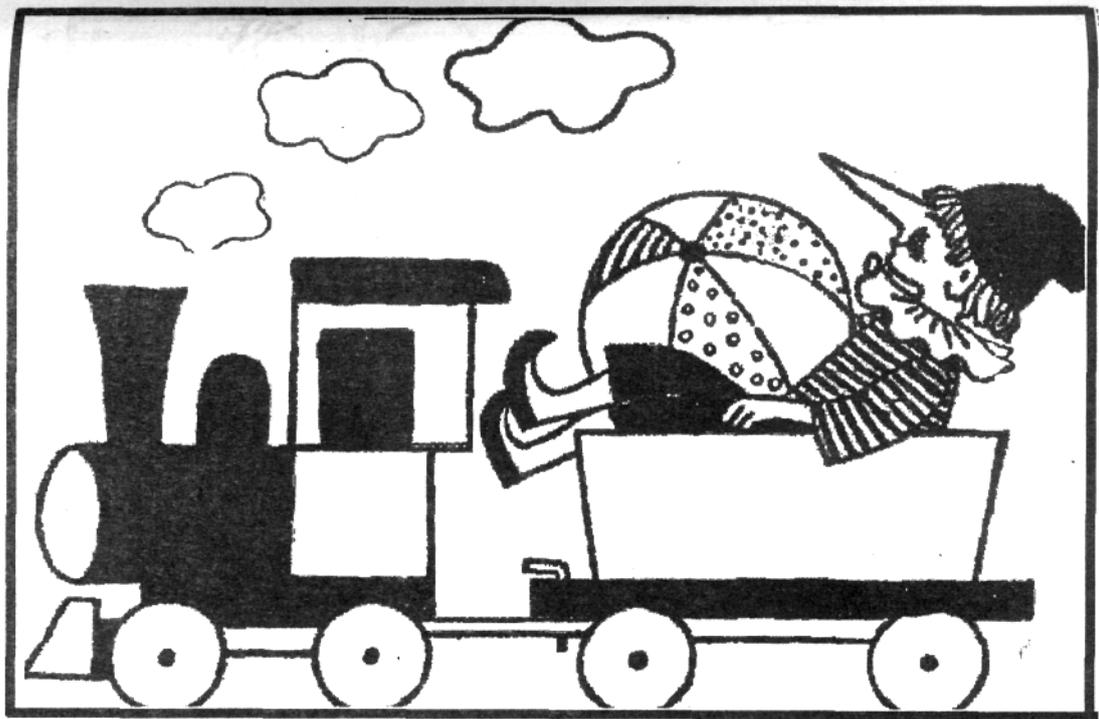
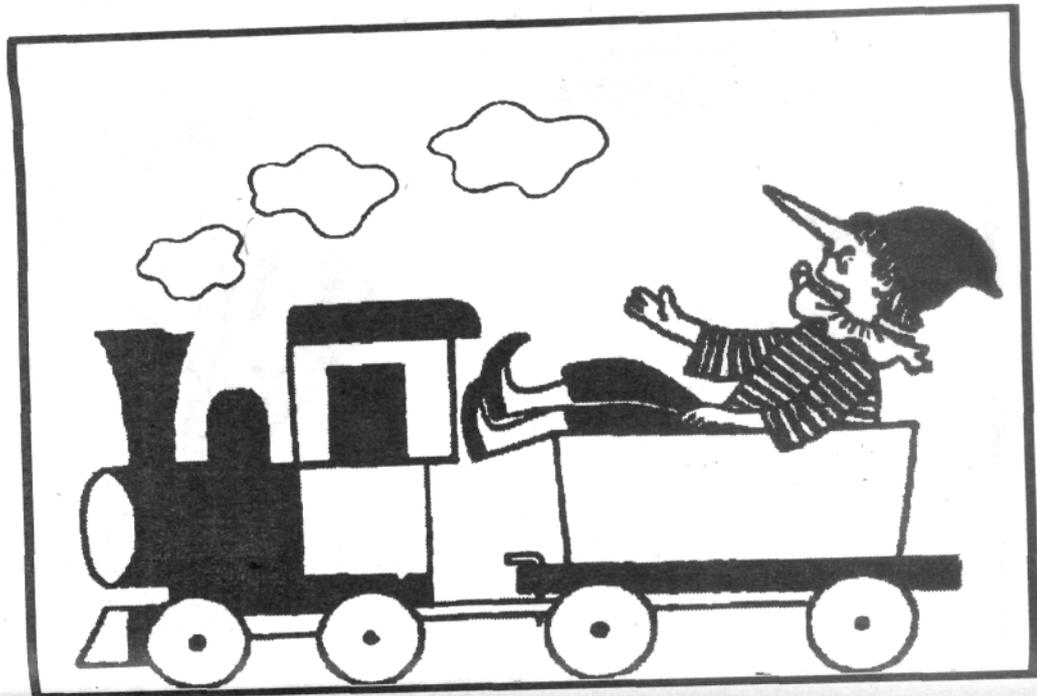


Приложение 6

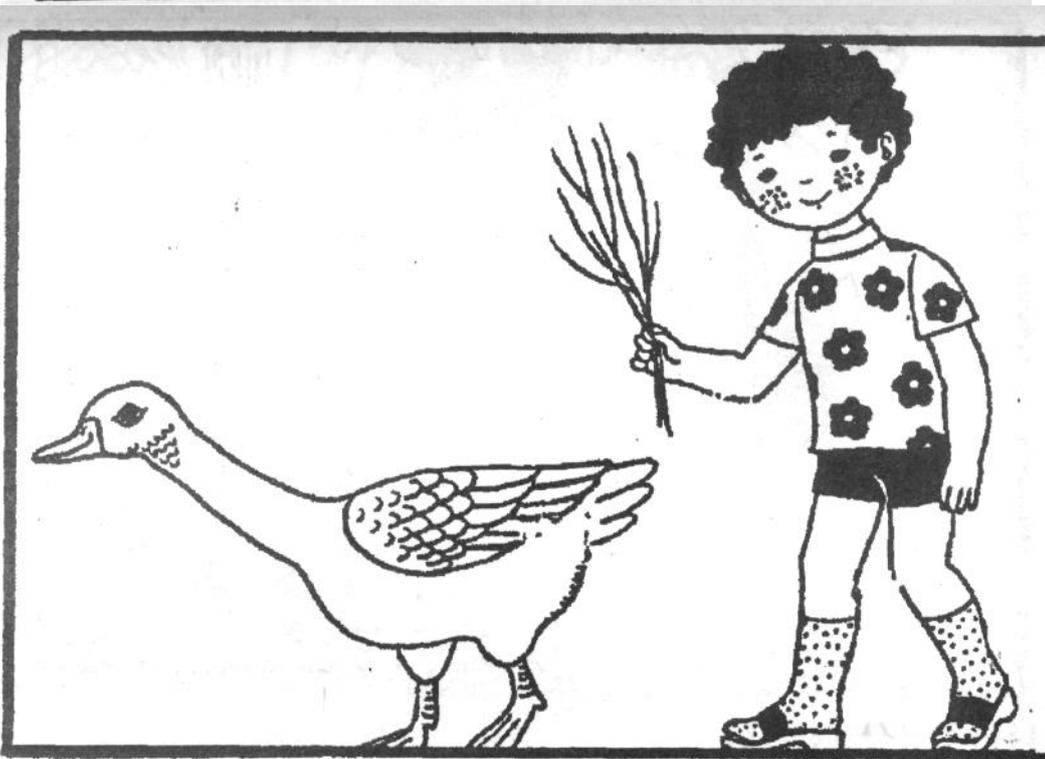
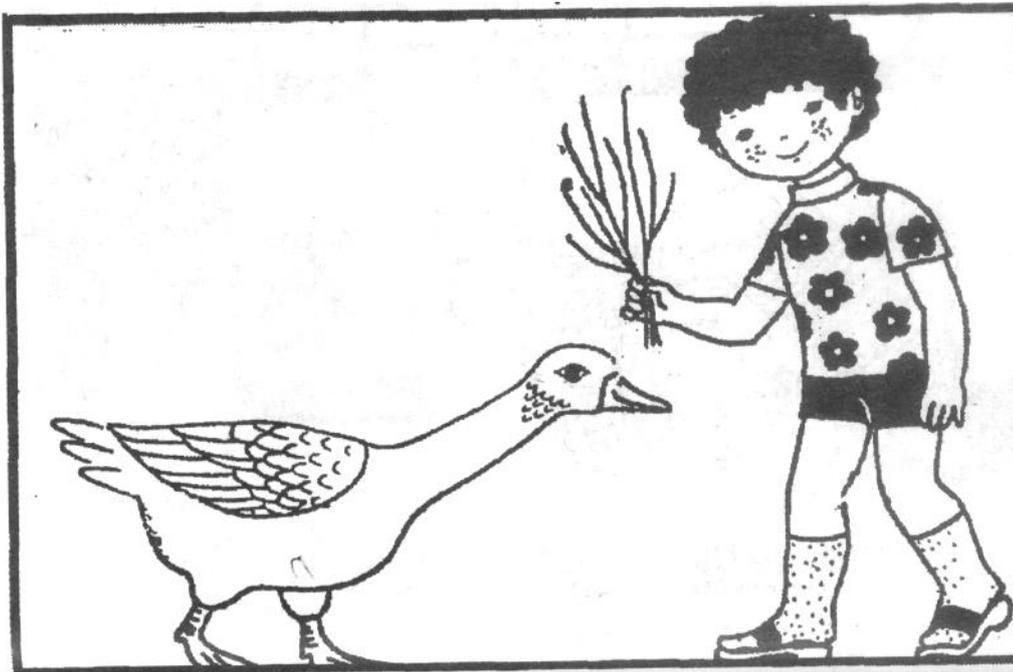
106



Приложение 7



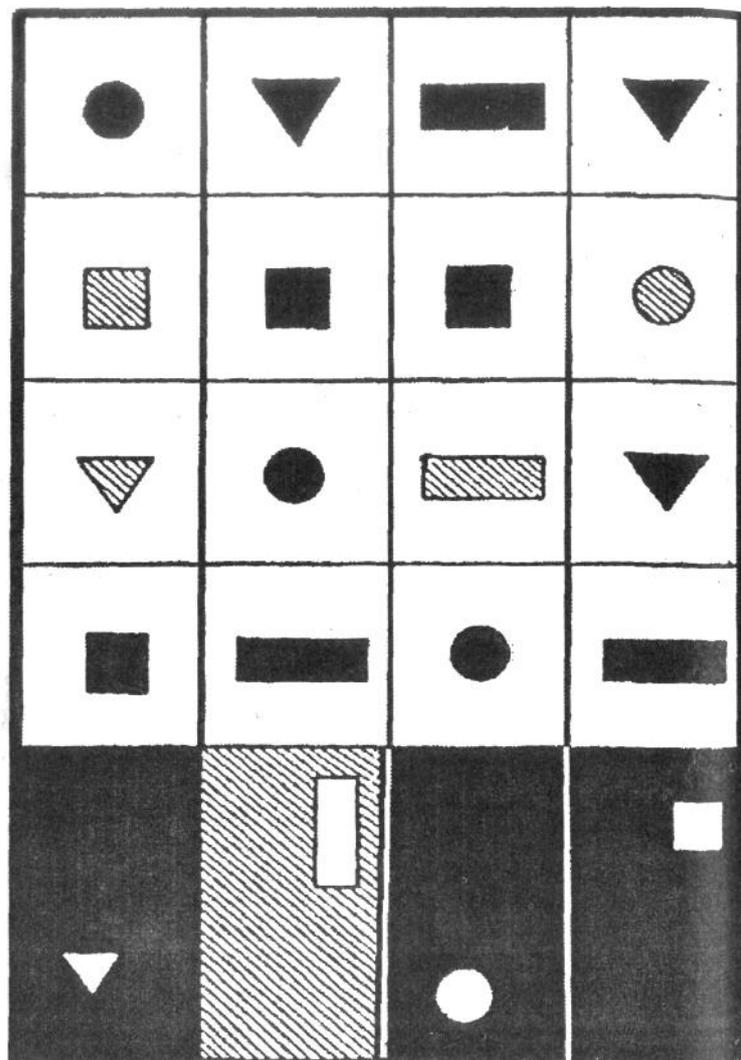
Приложение 8



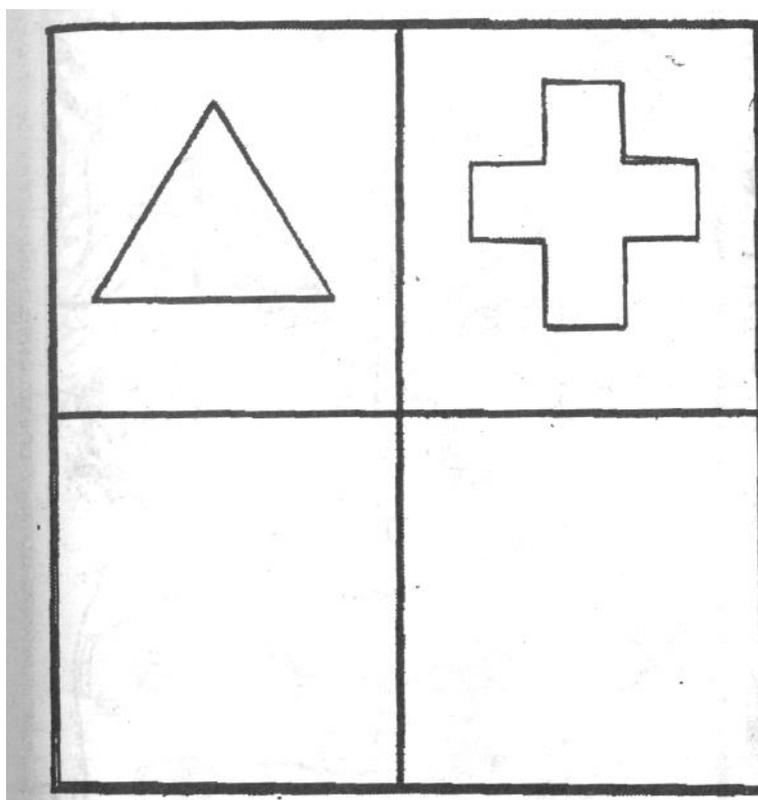
Приложение 9

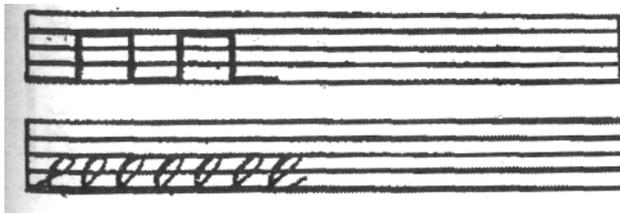


Приложение 10



Приложение 11





Приложение 12



5. Зона ближайшего развития и индивидуальный подход к ребенку на первых этапах обучения *

* См: Гуткина Н. И. «Зона ближайшего развития» и индивидуальный подход к ребенку на первых этапах обучения. // Научно-методические основы использования в школьной психологической службе конкретных психодиагностических методик. – М., 1968. С. 18-35.

Сторонники отбора готовых к обучению детей придерживаются положения, что поступающий в

школу ребенок должен быть зрелым в умственном, эмоциональном и социальном отношениях. Но еще в 1984 г. опубликовали работу Л. С. Выготского «Мышление и речь», где было показано, что обучение начинается не в тот момент, когда психологические функции, лежащие в основе той или иной деятельности, оказываются уже зрелыми, а тогда, когда соответствующие функции начинают первый и основной циклы своего развития.

Мы предлагаем выделить центральное образование в психике ребенка, которое существенно определяет успешность обучения в начальной школе, и для тех детей, у которых оно слабо развито, организовать обучение, учитывая зону ближайшего развития каждого конкретного испытуемого.

Значительного внимания в этом плане требует развитие произвольности. Для ее диагностики у шестилетних детей необходимо выделить те ее формы, которые, с одной стороны, используются при обучении в 1-м классе, а с другой – в нем же и развиваются. С нашей точки зрения, наиболее адекватными формами проявления произвольности в этот период являются: ориентация в своей работе на образец, умение точно его скопировать и умение работать по правилу.

Для определения развития произвольности у детей шестилетнего возраста предлагаем следующие методы.

Методика «Домик»

Методика представляет собой задание на срисовывание картинку, изображающей домик, отдельные детали которого составлены из элементов прописных букв. Задание позволяет выявить умение ребенка ориентироваться в своей работе на образец, умение точно его скопировать, выявляет особенности развития произвольного внимания, пространственного восприятия, сенсомоторной координации и тонкой моторики руки.



Обработка экспериментального материала проводится путем подсчета баллов, начисляемых за ошибки. В качестве ошибок рассматриваются:

а) неправильно изображенный элемент (1 балл); если этот элемент неверно изображен во всей детали рисунка, например, неправильно нарисованы палочки, из которых состоит правая часть забора, то 1 балл начисляется не за каждую неправильно изображенную палочку, а за всю правую часть забора целиком. То же самое относится и к колечкам дыма, выходящего из трубы, и к штриховке на крыше дома: 1 балл начисляется не за каждое неправильное колечко, а за весь неверно скопированный дым, не за каждую неправильную линию в штриховке, а за всю штриховку в целом. Правая и левая часть забора оцениваются отдельно, так, если неправильно срисована правая часть, а левая скопирована без ошибки (или наоборот), то испытуемый получает за рисование забора 1 балл, если же допущены ошибки и в правой, и в левой его частях, то испытуемый получает 2 балла (за каждую часть по 1 баллу). Неверно воспроизведенное количество элементов в детали рисунка не считается за ошибку (неважно, сколько будет колечек дыма, линий в штриховке крыши или палочек в заборе); б) замена одного элемента другим (1 балл); в) отсутствие элемента (1 балл); г) разрывы между линиями в тех местах, где они должны быть соединены (1 балл); д) сильный перекося рисунок (1 балл).

За хорошее выполнение рисунка выставляется «0». Таким образом, чем хуже выполнено задание, тем выше полученная испытуемым суммарная оценка.

Когда ребенок сообщает об окончании работы, ему надо предложить проверить, все ли у него верно. Если он увидит неточности в своем рисунке и захочет их исправить, то экспериментатор должен это зарегистрировать. Кроме того, по ходу выполнения задания нужно фиксировать отвлекаемость ребенка, а также отметить, если он левша.

В группу с относительно хорошим развитием произвольности следует отнести детей, получивших не более 1 балла.

Методика «Да и нет»

Эта методика – модификация известной детской игры «Да» и «Нет» не говорите, черного с белым не берите». По ходу игры ведущий задает ее участникам такие вопросы, на которые проще всего ответить словами «да» или «нет», а также употребив названия белого и черного цветов. Но именно этого по правилам игры делать нельзя.

Для предлагаемой методики здесь взята только первая часть правил игры: детям запрещается отвечать на вопросы словами «да» и «нет». Преподаватель обращается к испытуемому: «Сейчас мы будем играть в игру, в которой нельзя произносить слова «да» и «нет». Повтори, пожалуйста, какие слова нельзя будет произносить» (испытуемый повторяет их). «Теперь будь внимателен, я буду задавать тебе вопросы, отвечая на которые, нельзя произносить слова «да» и «нет». Понятно?» (испытуемый подтверждает, что ему все ясно). После этого экспериментатор задает вопросы, среди которых – провоцирующие ребенка высказать свое отношение к школе и учению. Поскольку все его внимание в этот момент сосредоточено на соблюдении правил игры, то наиболее вероятны искренние ответы. Таким образом, психолог получает представление и о мотивационной готовности ребенка к школе. Испытуемому задаются следующие вопросы:

1. Ты хочешь идти в школу?
2. Ты любишь, когда тебе читают сказки?
3. Ты любишь смотреть мультфильмы?
4. Ты хочешь остаться еще на год в детском саду? (Если ребенок не ходит в детский сад, то вопрос звучит так: «Ты хочешь пойти в школу не осенью, а только через год?»)
5. Ты любишь гулять?
6. Ты любишь играть?
7. Ты хочешь учиться?
8. Ты любишь болеть?

Чтобы правильно ответить на вопросы, ребенку необходимо постоянно, не отвлекаясь, удерживать в памяти условие игры и принятое им намерение отвечать определенным образом, контролировать свои ответы, сдерживать непосредственное желание ответить словами «да» и «нет» и одновременно обдумывать ответ. Все это невозможно без определенного развития произвольности. Эксперименты показали, что некоторые дети пытаются облегчить поставленную перед ними задачу различными способами. Так, часть из них выбирали какое-то одно слово, например, «хочу», так как оно было ответом на первый вопрос, и дальше все время повторяли его, лишая таким образом смысла свои ответы. Самым главным для этих испытуемых было соблюдение формальности правила игры. Другие же решали задачу, подменяя слова «да» и «нет» соответствующими движениями головы. Тем самым они соблюдали условия игры и не утруждали себя поиском адекватного ответа, что, как показали эксперименты, не всегда им просто дается. Прежде чем дать содержательный ответ, не включающий запретные слова, многие из них долго молчали. На вопрос экспериментатора о причине столь длительного молчания, после окончания игры, они отвечали, что искали нужные слова. Интересно отметить, что родители, присутствовавшие при этой игре, не считали кивок головой за ответ и пытались вмешаться репликой: «Ты что, говорить не умеешь?».

Обработка результатов проводится путем подсчета баллов, начисляющихся за ошибки, под которыми понимаются только слова «да» и «нет». Употребление детьми просторечной лексики (слова «ага», «неа» и т.п.) не рассматриваются в качестве ошибки. Также не считается ошибкой бессмысленный ответ, если он удовлетворяет формальному правилу игры. Каждая ошибка оценивается в 1 балл. Если ребенок правильно ответил на все вопросы, за его результат выставляется «0». Таким образом, чем хуже выполнено задание, тем выше суммарный балл.

В группу с относительно хорошим развитием произвольности относятся дети, получившие не более одного балла, при этом берется лучший результат из двух попыток. Вторая попытка предоставляется испытуемому, если с первого раза он потерпел неудачу в игре. Перед второй попыткой проводится дополнительная беседа об условиях игры.

Если остаются сомнения после проведения методики «Да и нет» относительно умения ребенка работать по правилу, то можно провести с ним еще одну игру, направленную на выявление того же умения.

Методика «Вежливость»

Методика представляет собой известную игру, в которой команды ведущего исполняются только в том случае, если он говорит слово «пожалуйста». Содержание команд связано с физкультурными упражнениями: 1) «руки вперед»; 2) «руки на пояс, пожалуйста»; 3) «присядь»; 4) «руки в сторону»; 5) «руки к плечам, пожалуйста»; 6) «прыгай»; 7) «прыгай, пожалуйста»; 8) «перестань прыгать, пожалуйста». До начала игры надо проверить, понимает ли ребенок, как следует выполнять исползующиеся в ней упражнения. Непонятные для него упражнения лучше всего заменить на знакомые.

Как и в методике «Да и нет», успешность выполнения задания зависит от произвольного внимания, памяти, реализации сформированного намерения, т. е. всего того, что определяет понятие «подчинение правилу».

Обработка результатов проводится путем подсчета баллов, начисляющихся за ошибки, под которыми понимаются выполнение команды без слова «пожалуйста» и невыполнение команды при слове «пожалуйста». Каждая из них оценивается в 1 балл. За правильно выполненное задание выставляется «0». Чем хуже справился ребенок с игрой, тем выше суммарный балл.

Методика «Эхо»

Методика представляет собой игру, в которой ребенок исполняет роль «эха». Перед игрой экспериментатор объясняет ему, что такое «эхо»: «Ты слышал когда-нибудь про эхо? Чаще всего оно живет в лесу и в горах, но его никто никогда не видел, его можно только услышать. Эхо любит подражать голосу людей, птиц, зверей. Если ты попадешь в горное ущелье и скажешь «Здравствуй, Эхо!», - то оно ответит тебе так же: «Здравствуй, Эхо!», – потому что эхо всегда в точности повторяет то, что слышит». После этого рассказу испытуемому предлагается поиграть в игру, где он должен будет в точности повторять любой звук, который услышит. В качестве материала воспроизведения берутся отдельные звуки и звукосочетания: три гласных звука (напр., «а», «о», «и»), три глухих согласных звука (напр., «п», «с», «т»), три звонких согласных звука (напр., «б», «з», «д»), три слова, состоящие из двух звуков (напр., «ша», «ру», «лы»), три звукосочетания, состоящих из двух согласных звуков (напр., «ст», «вр», «кт»).

Обработка результатов проводится количественно и качественно. Каждый неправильно произнесенный звук оценивается 1 баллом, при этом важно зарегистрировать что произнес ребенок вместо требуемого звука. Отказ от воспроизведения также оценивается 1 баллом независимо от количества воспроизведенных звуков.

Методика позволяет выявить не только возможность произвольного произнесения отдельных звуков и звукосочетаний, без чего невозможно обучение чтению, но и особенности развития фонематического слуха и нарушения артикуляции. В случае обнаружения серьезных дефектов в этой области требуется обратить внимание родителей на необходимость занятий ребенка с логопедом.

Описанные выше четыре методики дают, с нашей точки зрения, характеристику развития произвольной сферы у детей шестилетнего возраста *. Поскольку произвольность в этот возрастной период связана в основном с зоной ближайшего развития, то определять ее надо именно в игре, где эта зона возникает. По показаниям экспериментов, зона ближайшего развития в области произвольности неодинакова у разных детей: выделяется группа ребят с уровнем развития произвольности, приближающийся к переходу на уровень актуального развития (а у некоторых из них этот переход уже совершился, у других же о произвольности можно говорить только в плане зоны ближайшего развития). Столь значительные различия можно объяснить возрастной разницей испытуемых (от 5 лет 5 мес. до 6 лет 7 мес.), поскольку в этом возрасте каждый месяц имеет существенное значение для развития психики, а также индивидуальными особенностями развития.

* Желательно начинать обследование с методики «Домик», чтобы ребенок привык к новой для него обстановке.

Во время обучения в 1 классе нужно следить не только за психическим развитием ребенка, но и за ходом его интеллектуального развития, играющего большую роль в формировании логического мышления. С некоторыми детьми следует своевременно проводить коррекционную работу по развитию этой важной для успешного обучения формы мышления. Основой такой работы, на наш взгляд, должен стать методологический принцип развивающего обучения, определяемого зоной ближайшего развития.

Определению зоны ближайшего развития способствует применение специального методического аппарата, состоящего из методик определения уровня актуального развития (нижнего порога обучения)

Однако имеющихся методик пока явно недостаточно, кроме того, необходимо создавать такие методы, в которых логическое мышление можно было бы исследовать по операциям, позволяющим определить недостатки данного типа мышления, а также зону ближайшего развития у ребенка.

Методика «Сапожки»

Методика позволяет выявить актуальный уровень процесса обобщения и зону ближайшего развития у детей 6-9 лет.

В качестве экспериментального материала используется цветная таблица рисунков, состоящая из 55 клеток (7 рядов по 5 клеток в каждом), и лист бумаги с изображением геометрических фигур. Цветная таблица имеет следующий вид:

I ряд – первая клетка пустая, во второй нарисована собака, в третьей – Чиполлино босиком, в четвертой – цапля, стоящая на одной ноге, в пятой – цифра «0».

II ряд – первая клетка пустая, во второй нарисована та же самая собака, что и в первом ряду, но только на всех ее четырех лапах надеты красные сапожки, в третьей – Чиполлино в красных сапожках, в четвертой – та же самая цапля на одной ноге, но в красном сапоге, в пятой – цифра «1».

III ряд – первая, вторая и пятая клетки – пустые, в третьей – Чиполлино в красных сапожках, в четвертой – цапля без сапога.

IV ряд – первая, вторая и пятая клетки – пустые, в третьей нарисован Чиполлино в красных сапожках, в четвертой – цапля в красном сапоге.

V ряд – первая и пятая клетки – пустые, во второй нарисована собака в красных сапожках, в третьей – Чиполлино босиком, в четвертой – цапля босиком.

VI ряд – в первой клетке нарисован ежик в синих сапожках, во второй – собака в красных сапожках, в третьей – Чиполлино босиком, в четвертой – цапля в красном сапоге, пятая клетка – пустая.

VII ряд – в первой клетке нарисован снеговик, на голове которого одета шляпа-цилиндр, во второй – снеговик без шляпы, в третьей – снеговик с ведром на голове, в четвертой снеговик, на голове которого – сковородка, пятая клетка – пустая.

На листе бумаги изображены два ряда геометрических фигур: в I ряду – заштрихованные квадраты, круг (штриховка одинаковая), незаштрихованные треугольник и прямоугольник; во II ряду – ромб, расчерченный в мелкую клетку, пустая трапеция; треугольник, расчерченный в мелкую клетку; прямоугольник, расчерченный в мелкую клетку (как и ромб).

Педагог обращается к испытуемому: «Сейчас я научу тебя отгадывать интересные загадки. Посмотри на картинки (показывается первый ряд на цветной таблице рисунков), кто здесь нарисован?» (Испытуемый называет картинки, в случае затруднения экспериментатор помогает ему.) «Правильно, а теперь обрати внимание: в первом ряду зверюшки и Чиполлино нарисованы босиком, а напротив них – цифра «0», во втором ряду все они в сапожках, и напротив них стоит цифра «1». Для отгадывания загадок тебе надо запомнить, что если на картинке фигурка будет нарисована босиком, то ты должен обозначать ее цифрой «0», а если в сапожках, то цифрой «1». Запомнил? Повтори, пожалуйста. (Испытуемый повторяет правило.) Затем ребенку предлагается расставить цифры в следующих трех рядах клеток. Этот этап рассматривается как обучение и закрепление выученного правила. В случае, если он делает ошибки, то экспериментатор просит повторить его правило работы, показывает на образец (первые два ряда). Каждый свой ответ испытуемый должен объяснить, почему именно так ответил. Обучающий этап показывает, насколько быстро и легко ребенок усваивает новое правило и может применить его при решении задач. На этом этапе экспериментатор фиксирует все его ошибочные ответы не только количественно (неправильный ответ оценивается 1 баллом), но и качественно, поскольку характер ошибок может показать, просто ли ребенок нетвердо запомнил правило и путает, где надо ставить «0», а где «1», или же он вообще не применяет в работе правило. Так, например, бывают ошибки, когда собаку обозначают цифрой «4», Чиполлино – «2», а цаплю – «1» и объясняют такие ответы, исходя из количества ног у данных персонажей. После того, как экспериментатор уверен, что ребенок научился применять правило, которому его обучали, начинается этап «отгадывания загадок». «Отгадать загадку» – значит правильно обозначить фигурки цифрами «0» и «1».

I «загадка» (расположена в VI ряду) позволяет выявить умение применить правило на новом конкретном материале.

В этом ряду впервые встречается картинка «ежик», прежде не попадавшаяся ребенку в таблице, кроме того, на ежике надеты сапожки не красного, а синего цвета. Таким образом, для успешного решения задачи должен произойти перенос усвоенного правила обозначения фигурок цифрами на новый конкретный материал (новая фигурка в сапожках другого цвета).

Ошибки, допускаемые детьми при решении этой «загадки», бывают самые разнообразные. Это может быть неиспользование выученного правила или неправильное применение его на тех картинках, на которых ребенок уже тренировался (т. е. тот же характер ошибок, что и на обучающем этапе, хотя именно у этого испытуемого на обучающем этапе могло и не быть ошибок), а может быть ошибка, вызванная отсутствием собственно переноса введенного правила обозначения фигурок цифрами на новый конкретный материал. Поэтому в случае неправильного решения «загадки» нужно проанализировать характер ошибок, чтобы не сделать неправильный вывод о неумении ребенка применять правило на новом конкретном материале.

II «загадка» (расположена в VI ряду) позволяет выявить умение осуществить эмпирическое обобщение.

В клетках этого ряда нарисованы снеговики, т. е. картинки, не встречающиеся до этого в таблице. Различаются снеговики тем, что у трех из них есть головной убор, а у одного нет. А поскольку это снеговики, то в качестве головного убора, кроме шляпы, используется любой более-менее подходящий предмет (ведро, сковородка). Ребенку и в этом случае предлагается обозначить картинки цифрами «0» и «1». Чтобы справиться с такой задачей, требуется сравнить I и II «загадки» и увидеть между ними связь, заключающуюся в том, что и в первом, и во втором случаях три фигурки отличаются от четвертой тем, что у трех имеется что-то такое, чего нет у четвертой: в первом случае сапожки, во втором – шляпы. Но чтобы понять, что различные предметы на головах снеговиков – это все - «шляпы», испытуемому следует сделать эмпирическое обобщение. Такому обобщению, с нашей точки зрения, должно способствовать то, что на голове первого снеговика надета шляпа, дающая установку на рассмотрение остальных предметов с этой же точки зрения. Поскольку и в загадке со снеговиками ребенку требуется расставить цифры «0» и «1», то ему необходимо предположить, что ориентиром для этого должно служить наличие или отсутствие шляпы, как в прошлой загадке таким ориентиром выступало наличие или отсутствие сапожек. Если при сравнении I и II «загадок» он выделил отличительные признаки-ориентиры, позволяющие решить задачу, и смог осуществить перенос усвоенного им правила обозначения фигурок с одного конкретного признака на другой (с сапожек на шляпы), то испытуемый правильно решает «загадку».

При анализе результатов возникает вопрос, за счет чего ребенок осуществляет перенос правила обозначения фигурок с одного признака на другой (с сапожек на шляпы)? Объясняется ли такой перенос правила эмпирическим обобщением отличительных признаков – и сапожки, и шляпы представляют собой детали одежды, или же содержательной абстракцией, т. е. выявлением принципа решения целого класса задач, заключающегося в ориентации на сам факт наличия или отсутствия отличительного признака, независимо от формы его проявления? Ответить на этот вопрос помогают следующие две «загадки».

III и IV «загадки», расположенные на отдельном листе бумаги и представляющие собой ряд геометрических фигур, позволяют выяснить, может ли ребенок решить задачу, требующую мышления на абстрактном уровне. Здесь уже нет фигурок, изображающих животных или сказочных персонажей, соответственно нет и никаких деталей одежды. Изображенные геометрические фигуры различаются по признаку наличия или отсутствия штриховки.

Если испытуемый во II «загадке» открыл для себя общий принцип решения аналогичных задач, абстрагируясь от конкретной формы отличительного признака как от несущественного момента, то он легко справляется и с этими новыми заданиями. Возможен вариант, когда решение II «загадки» осуществилось вследствие эмпирического обобщения отличительных признаков, а в III и IV «загадках» он находит принцип решения всего класса подобных задач, т. е. поднимается на уровень абстрактного мышления. Тем детям, которые «отгадали II загадку» при помощи эмпирического обобщения отличительных признаков, чтобы решить III и IV «загадки», надо увидеть связь между ними и предшествующими, заключающуюся в том, что и изображения конкретных персонажей, и геометрические фигуры различаются между собой (внутри каждой «загадки») по одному признаку, который каждый раз меняется. Следующим шагом испытуемого должно быть понимание, что для

решения задачи форма отличительного признака – несущественный момент, а важен сам факт наличия или отсутствия признака. Таким образом, ребенок переходит на уровень теоретического мышления, где он, абстрагируясь от формы отличительного признака и ориентируясь только на факт его наличия или отсутствия, приходит к выявлению принципа решения целого класса задач.

Таким образом, решение III и IV «загадок» может прояснить, осуществляет ли испытуемый перенос правила обозначения фигурок с одного признака на другой в результате эмпирического обобщения отличительных признаков или в результате содержательной абстракции. Для уточнения характера обобщения при «отгадывании загадок» следует беседовать с детьми после каждой «отгадки», расспрашивая их о том, почему именно так обозначены фигурки, причем вслед за выделением ребенком отличительного признака в качестве ориентира в его работе должен следовать вопрос: «Почему если этот признак есть (напр., шляпы), то ты обозначаешь фигурку «1»? Такой вопрос может позволить выделить детей с эмпирическим обобщением отличительных признаков, которое чаще осознается и легче вербализуется, чем выделенный общий принцип решения.

Обработка результатов методики проводится количественно и качественно. Ранее уже отмечалось, что на этапе обучения каждый неправильный ответ оценивается 1 баллом. Неправильно решенная «загадка» также оценивается 1 баллом, а правильно решенная – «0», затем вычисляется суммарный балл по всем четырем «загадкам» (обучающий этап в суммарный балл не входит). Чем хуже справится ребенок с заданием, тем больше его суммарный балл. Качественный анализ ошибок позволяет лучше понять причину неудачи испытуемого в том или ином задании и выявить, какого рода обучение нужно ему для овладения той или иной мыслительной операцией.

В начале описания методики мы отметили, что она позволяет выявить как актуальный уровень процесса обобщения у испытуемого, так и зону его ближайшего развития. Объясним это на примере. Обследование ребенка по методике показало, что он легко освоил обучающий этап, может самостоятельно справиться с I «загадкой», II может одолеть с помощью взрослого, а III и IV не понимает даже тогда, когда экспериментатор показывает ему решение. Интерпретируются полученные результаты следующим образом: испытуемый умеет работать по правилу (хорошее усвоение обучающего этапа), может применить известное ему правило на новом конкретном материале (самостоятельно решил I «загадку»), в зоне его ближайшего развития лежит построение эмпирического обобщения (решенная с помощью взрослого II «загадка»), а теоретическое обобщение пока не находится в зоне его ближайшего развития, о чем свидетельствует непонимание испытуемым решения III и IV «загадок», требующих обобщения на абстрактном уровне. Получив такие данные, можно сделать вывод, что в данный момент этому ребенку необходимо обучение, которое будет способствовать развитию эмпирического обобщения, поскольку именно этот тип обобщения находится в зоне его ближайшего развития.

III. ЛИЧНОСТЬ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

1. Комментарий к разделу

К важнейшим личностным характеристикам младшего школьника относятся: доверчивое подчинение авторитету, повышенная восприимчивость, внимательность, наивно-игровое отношение ко многим из того, с чем он сталкивается. Послушание младших школьников проявляется как в поведении (среди них трудно найти злостных нарушителей дисциплины), так и в самом процессе учения (они как должное принимают то, чему и как их учат, не претендуют на самостоятельность и независимость). Однако следует иметь в виду, что безраздельное подчинение авторитету учителей (среди которых не только лучшие), бездумное выполнение их указаний могут в дальнейшем отрицательно сказаться на развитии личности школьника. Еще одна личностная характеристика младших школьников – подражательность, которая может служить источником успехов и в то же время иногда приводит к поверхностному восприятию событий жизни.

Ведущей деятельностью младшего школьника является учение, однако у него по-прежнему сохраняется потребность в игровой деятельности, связанной с движением, внешними впечатлениями.

Потребности младшего школьника изменяются как по содержанию, направленности, так и по мере их осознанности. В характеристике мотивационно-потребностной сферы принято выделять: а) степень осознанности; б) степень отдаленности (близкие, перспективные); в) по направленности (личные, общественные).

В качестве основных свойств личности младшего школьника, которые поддаются в какой-то мере количественным оценкам, а также коррекции, мы вычленили и представили здесь в виде конкретных методик: темперамент, личностная тревожность, уровень морального развития. (Методику использования специальной карты наблюдений для диагностики нарушений в личностном развитии и поведении учащихся см. кн.: Диагностическая и коррекционная работа школьного психолога. / Под ред. И. В. Дубровиной. – М., 1987. С. 142-159.) Многоцветное заполнение карты наблюдений и анализ результатов обеспечивает возможность оценки динамики развития ребенка, а также меры эффективности коррекционных воздействий.

2. Диагностика темперамента

Темперамент проявляется в любых реакциях, независимо от их содержания. При этом свойства темперамента могут проявляться в движениях, эмоциональных реакциях, речи и умственных действиях, причем с различной силой. Это связано с тем, что разрядка «энергии» у одних людей происходит в двигательной сфере, у других – в эмоциональной, у третьих – в умственных реакциях. Следовательно, для правильной оценки особенностей темперамента требуется, во-первых, оценивать их в самых разных видах реакций; во-вторых, знать, в каких именно реакциях особенно ярко проявляется темперамент.

Свойства темперамента проявляются прежде всего в экстремальных, необычных ситуациях, где не срабатывают заученные формы поведения.

Как правило, темперамент проявляется в способах, а не в эффективности действий. Поэтому надо анализировать путь ученика, приведший его к результату.

Свойства темперамента могут быть замаскированы сформировавшимися в процессе индивидуального развития навыками, привычками, чертами личности. Поэтому их оценка может зависеть от условий ситуации выполнения деятельности.

Схема наблюдения свойств темперамента, проявляющихся в поведении учащегося

1. В ситуации, когда требуется быстро действовать:

- а) легко включается в работу;*
- б) действует со страстью;*
- в) действует спокойно, без лишних слов;*
- г) действует неуверенно, робко.*

2. Как реагирует учащийся на замечания учителя:

- а) говорит, что больше так делать не будет, но через какое-то время опять делает то же самое;*
- б) возмущается, что ему делают замечание;*
- в) выслушивает и реагирует спокойно;*
- г) молчит, но обижен.*

3. При обсуждении с товарищами вопросов, которые его очень волнуют, говорит:

- а) быстро, с жаром, но прислушивается к высказываниям других;*
- б) быстро, со страстью, но других не слушает;*
- в) медленно, спокойно, но уверенно;*
- г) с большим волнением и сомнением.*

4. В ситуациях, когда нужно сдавать контрольную работу, а она еще не закончена или сделана, как выясняется, с ошибкой:

- а) легко реагирует на создавшуюся ситуацию;*
- б) торопится закончить работу, возмущается по поводу ошибки;*
- в) решает спокойно, пока учитель не подойдет к нему и не возьмет работу, по поводу ошибок говорит мало;*
- г) сдает работу без разговоров, но выражает неуверенность, сомнение в правильности решения.*

5. При решении трудной задачи (или задания), если она сразу не получается:

- а) бросает, потом опять продолжает решать;*
- б) решает упорно и настойчиво, но время от времени резко выражает свое возмущение;*
- в) спокойно;*
- г) проявляет растерянность, неуверенность.*

6. В ситуации, когда ученик спешит домой, а учитель или актив класса предлагает ему остаться в школе после уроков для выполнения конкретного задания:

- а) быстро соглашается;*

- б) возмущается;
- в) остается, не говоря ни слова;
- г) проявляет растерянность.

7. В незнакомой обстановке:

- а) проявляет максимум активности, легко и быстро получает нужные сведения для ориентировки, быстро принимает решения;
- б) проявляет активность в каком-то одном направлении, из-за этого не получает необходимых сведений, но решение принимает быстро;
- в) спокойно присматривается к происходящему вокруг, с решением не спешит;
- г) робко знакомится с обстановкой, решение принимает неуверенно.

Примечание:

Буквы перед вариантами поведения означают: а – сангвиник,
 б – холерик,
 в – флегматик,
 г – меланхолик.

Пример оформления результатов наблюдения.

Таблица 3.1.

Ситуация	Темперамент	а	б	в	г
1		+			
2				+	
3			+		
4			+		
5			+		
6					+
7			+		
Итого		1	4	1	1

3. Диагностика личностной тревожности

Большая часть проблем, связанных с обучением и воспитанием в школе, обусловлена эмоциональной неустойчивостью ребенка, т. е. эмоциями тревоги. Не зная причин возникновения тревожности, механизмов ее развития, преобразования, превращения в другие состояния, часто просто невозможно разобраться в том, что происходит с ребенком, каковы истинные мотивы его поступков, и, главное, как ему помочь.

Следовательно, задача учителя состоит не только в том, чтобы стать для ученика носителем знаний, воспитателем, но и в какой-то степени психотерапевтом, помочь ребенку конструктивно преодолеть тревогу, обрести душевное спокойствие, так требуемое для его полноценного развития.

Диагностика тревожности – первый этап к осуществлению вышеуказанных задач учителя.

Методика * может использоваться как для индивидуального, так и для группового обследования.

* Описание методики (адаптирована нами для младшего школьника) дается по кн.: Прихожан А. М. Диагностика личностной тревожности и некоторые способы ее преодоления. // Диагностическая и коррекционная работа школьного психолога. – М., 1987. С. 98-115.

Школьникам дается бланк, содержащий инструкцию, перечень ситуаций и меру их выраженности (0, 1, 2 балла).

Бланк самооценки тревожности

Фамилия, имя _____
 Класс _____
 Возраст _____ лет

Текст инструкций. Внимательно прочитай описание каждой ситуации (№ 1-30), с которыми ты часто встречаешься в жизни. Некоторые из них могут быть неприятными, так как они вызывают тревогу, беспокойство, волнение, страх.

Если ситуация совсем не кажется тебе неприятной, обведи кружком, цифру «0» в той же строке, что и ситуация.

Если ситуация немного волнует, беспокоит тебя, обведи кружком цифру «1».

Если ситуация очень неприятная, сильно волнует тебя и даже вызывает чувство страха, обведи кружком цифру «2».

Таблица 3.2

№ п/п	Ситуации	Баллы		
		0	1	2
1	2	3	4	5
1	Ответить у доски	0	1	2
2	Пойти в гости к незнакомым людям	0	1	2
3	Участвовать в соревнованиях	0	1	2
4	Разговаривать с директором школы	0	1	2
5	Быть совершенно одному	0	1	2
6	Учитель смотрит по журналу, кого спросить	0	1	2
7	Тебя в чем-то упрекают	0	1	2
8	На тебя смотрят, когда что-нибудь делаешь	0	1	2
9	Пишешь контрольную работу	0	1	2
10	После контрольной учитель называет отметки	0	1	2
11	На тебя не обращают внимание	0	1	2
12	У тебя что-то не получается	0	1	2
13	Ждешь родителей с родительского собрания	0	1	2
14	Тебе грозит встретить неприятных людей	0	1	2
15	Слышишь за спиной смех	0	1	2
16	Сдавать экзамены, проходить отбор в секцию, студию, кружок	0	1	2
17	На тебя сердятся, непонятно почему	0	1	2
18	Выступать на школьном вечере	0	1	2
19	Быть ночью в темноте	0	1	2
20	Не понимаешь объяснений учителя	0	1	2
21	Разлука с друзьями (подругами)	0	1	2
22	Сравниваешь себя с другими	0	1	2
23	Проверяют твои способности	0	1	2
24	На тебя смотрят, как на маленького	0	1	2
25	На уроке учитель неожиданно спрашивает тебя	0	1	2
26	Замолчали, когда ты подошел	0	1	2
27	Оценивается твоя работа	0	1	2
28	Думаешь о своих возможных неудачах	0	1	2
29	Тебе надо принять важное решение	0	1	2
30	Не можешь справиться с домашним заданием	0	1	2

Обработка результатов

Ответ на каждый пункт шкалы оценивается в баллах (0, 1, 2). Подсчитывается их общая сумма, обведенных в кружок, которая и характеризует *общую* тревожность. Перечисленные ситуации отражают три типа отношений: 1) ситуации, связанные со школой, общением с учителями (пункты шкалы: 1, 4, 6, 9, 10, 13, 16, 20, 25, 30); 2) ситуации, связанные с отношением ребенка к самому себе (п.:

3 5, 12, 14, 19, 22, 23, 27, 28, 29); 3) ситуации, связанные с общением (п.: 2, 7, 8, 11, 15, 17, 18, 21, 24, 26).

Это позволяет получить характеристику степени тревожности по каждому типу – школьной, самооценочностной и межличностной.

4. Диагностика морального развития ребенка *

* Описание методики Л. Кольберга дается по кн.: Немов Р. С. Психология. – М., 1990. С. 70-72.

Одной из важнейших социально-психологических проблем является проблема нравственного взросления личности. Для выявления уровня нравственного развития младшего школьника может быть применена следующая методическая процедура. Детям рассказывается жизненная история.

«В одном из небольших городов тяжело заболела женщина. Доктор сказал, что одно-единственное лекарство может помочь ей. Его изготавливает один человек, живший в этом городе. Затраты на изготовление почти в десять раз меньше, чем продажная цена лекарства. Муж заболевшей женщины не имел достаточных средств для того, чтобы его купить. Обратившись к своим родственникам и знакомым с просьбой о помощи, он собрал только половину требуемой суммы и с ней пошел к продавцу. Тот отказался продать лекарство за полцены или в долг, хотя знал, что женщина умирает. Тогда ее муж: ночью пробрался в дом владельца лекарства и украл его».

После этого детям задаются вопросы:

1) *Имеет ли поступок мужа этой женщины моральное оправдание? Если имеет, то почему?*

2) *Что в поведении людей в данной ситуации было правильным и неправильным, и почему?*

На основе ответов каждого ребенка можно охарактеризовать уровень и стадию его морального развития.

Уровни и стадии морального развития детей (по Л. Кольбергу)

Таблица 3.3.

Уровень и стадия морального развития	Типичные примеры поведения
1	2
Уровень I. Доконвенциональная мораль	
Стадия 1. Ориентация на наказания	Следование установленным правилам поведения только для того, чтобы избежать наказания
Стадия 2. Ориентация на поощрения	Конформное, согласное с нормами поведения, направленное на то, чтобы в результате получить поощрение; ожидание ребенком того, что в ответ на его положительные поступки к нему относились бы так же хорошо, как и он поступил
Уровень II. Конвенциональная мораль	
Стадия 3. Ориентация на образец «хорошего мальчика» или «хорошей девочки»	Согласное с установленными нормами и правилами поведения, рассчитанное на то, чтобы избежать неодобрения со стороны других людей, задающих соответствующие образцы

<p>Стадия 4. Ориентация на авторитет</p> <p>Уровень III. Постконвенциональная мораль</p>	<p>Защита правил и социальных норм, установленных авторитетными организациями или лицами, чтобы избежать осуждения с их стороны и возникновения чувства вины за невыполнение своих обязанностей перед ними</p>
<p>Стадия 5. Ориентация на общественный договор, на добровольно принятые на себя перед обществом обязательства</p>	<p>Моральные действия, руководимые общепринятыми принципами общественного благополучия, основанными на уважении других людей и самоуважении</p>
<p>Стадия 6. Ориентация на общечеловеческие этические принципы и нравственные (моральные) нормы</p>	<p>Нравственные действия, управляемые самостоятельно выбираемыми человеком общечеловеческими этическими принципами, например, нормами равенства, достоинства, справедливости. Дети руководствуются соответствующими нормами и принципами для того, чтобы избежать самоотчуждения, потери человеческого достоинства, угрызений совести</p>

История, которая поможет в выявлении уровня и стадии морального развития ребенка, может быть придумана самим учителем или заимствована из произведений художественной литературы. При этом должна быть обеспечена возможность постановки аналогичных вопросов.

IV. МИР ОБЩЕНИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

1. Комментарий к разделу

Общение – сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной жизни и деятельности. Он включает в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека. Смысл общения состоит в том, что оно выступает средством передачи форм культуры и общественного опыта. Специфика общения определяется тем, что в его процессе субъективный мир одного человека раскрывается для другого. В общении человек самоопределяется и самопредъявляется, обнаруживая свои индивидуальные особенности. В наиболее обобщенных классификациях выделяется три стороны общения: коммуникативная, интерактивная и перцептивная (по Г. М. Андреевой).

По критерию «цель общения» принято выделять восемь функций (по Л. А. Карпенко):

- контактная (цель – установление контакта как состояния обоюдной готовности к приему и передаче сообщения и поддержания взаимосвязи в форме постоянной взаимоориентированности);
- информационная (цель – обмен сообщениями, т. е. прием-передача каких-либо сведений в ответ на вопрос, а также обмен мнениями, замыслами, решениями и др.);
- побудительная (цель – стимуляция активности партнера, направляющая его на выполнение тех или иных действий);
- координационная (цель – согласование действий при организации совместной деятельности);
- понимание (цель – не только адекватное восприятие и понимание смысла, но и намерений, установок, переживаний, состояний);
- амотивная (цель – возбуждение в партнере нужных эмоциональных переживаний, а также изменений с его помощью собственных переживаний и состояний);
- установление отношений (цель – осознание и фиксирование своего места в системе ролевых, статусных, деловых, межличностных и прочих связей сообщества, в котором предстоит действовать

индивиду);

- оказание влияния (цель – изменение состояния, поведения, личностно-смысловых образований партнера, в том числе его намерений, установок, мнений, решений, представлений, потребностей, действий, активности и т. д.).

Средствами коммуникативного процесса являются различные знаковые системы, прежде всего речь, а также оптико-кинетическая система знаков (жесты, мимика, пантомимика), пара- и экстралингвистическая система (интонация, неречевые вкрапления в речь, напр., паузы), система организации пространства и времени коммуникации, наконец, тактильные и визуальные контакты.

Основными механизмами познания другого человека, которые можно и надо формировать в процессе воспитания, являются идентификация (уподобление) и рефлексия (осознание того, каким воспринимают субъекта познания другие люди).

Роль общения в развитии личности вообще и личности младшего школьника в частности невозможно переоценить. Потребность в общении возникает на самых ранних этапах человеческой жизни, а некоторые психологи даже считают ее врожденной и связывают с ней почти все другие проявления. Установлено, что возникает она и ясно проявляется уже в первые месяцы жизни ребенка. Первоначально потребность в общении выступает как потребность во взрослом человеке. На третьем месяце жизни малыш эмоционально переживает ее («комплекс оживления»). Уже на ранних этапах детства потребность, становится избирательной - он радуется лишь «своим» взрослым. К сожалению, психология этих ранних предпочтений еще не раскрыта. В дальнейшем в сферу общения постепенно входят другие дети, что выражается в беспричинной ласке малышей.

Мера эффективности общения ребенка дошкольного и младшего школьного возраста зависит от стиля внутрисемейного общения. Если в семье высока ответственность за малыша, ему уделяется необходимое внимание, воспитывается чувство собственного достоинства и ответственность за близких, то в школе ребенок быстро обретает самостоятельность и сам налаживает дружеские отношения с одноклассниками. И наоборот, в семье отчужденной, не заинтересованной воспитанием ребенка, в нем развивается чувство одиночества, незащищенность. Это порождает отчужденность к другим людям, а порой и агрессивность.

В семье с авторитарным отношением к ребенку растут неуверенные в себе, невротизированные и даже агрессивные дети, похожие на своих родителей.

В семье с «попустительским» отношением к ребенку в нем формируются установки типа «Дай», «Мне!», «Хочу!», «Не хочу!» и др. В подобной семье вырастает недовольный окружающими людьми эгоист. В школе такой ребенок не умеет строить отношения со сверстниками – он не приучен уступать и подчинять свои желания общим целям.

Чрезмерная опека ребенка, добровольное жертвоприношение ему родителей невротизирует всех членов семьи и, в первую очередь ребенка, в большинстве случаев полностью лишая его самостоятельности. Он не способен общаться на равных со сверстниками, чаще занимает позицию подчинения, найдя себе покровителя среди одноклассников.

В школе происходит значительная перестройка всей структуры общения между детьми. Здесь впервые у ребенка появляется обязательная общественно значимая деятельность – учение, – в связи с которой в коллективе одноклассников возникает система деловых отношений. Их структура во многом задается извне, педагогом. И личные, и деловые отношения зарождаются одновременно в первые дни пребывания ребенка в школе. Когда учительница знакомит первоклассников друг с другом и, используя свой авторитет, стремится сдружить их, то этим она создает базу и для отношений «ответственной зависимости», и для личных отношений между одноклассниками.

В проявлении и развитии потребности в общении у младших школьников наблюдаются существенные индивидуальные различия. В связи с этим, как показали специальные исследования, можно выделить две группы детей. У учащихся первой группы общение с товарищами в основном ограничивается школой; у учащихся же второй группы круг общения значительно шире.

Общение младших школьников базируется на определяющей роли учителя как значимого взрослого. Вместе с тем именно в этот период закладываются основы будущих взаимоотношений подростков, в которых акцент переносится уже на значимого сверстника.

2. Кинетический рисунок семьи *

* Описание методики дается по кн.: Беляускайте Р. Ф. Рисуночные пробы как средство диагностики развития личности ребенка. // Диагностическая и коррекционная работа школьного психолога. – М., 1987. С. 74-80.

Тест «Кинетический рисунок семьи» (КРС) дает богатую информацию о субъективной ситуации ребенка в семье. Он помогает выявить его отношение к членам своей семьи, к стилю семейных отношений, показывает, как он воспринимает взаимоотношения с другими членами семьи и свое место в ней.

Каждый рисунок теста – результат творческой деятельности, не только отражающий восприятие ребенком своей семьи, но и позволяющий ему анализировать, переосмысливать семейные отношения. В этом смысле рисунок семьи не только показывает настоящее и прошлое, но также направлен и на будущее, так как при рисовании ребенок интерпретирует ситуацию, решает проблемы актуальных семейных отношений. В этот момент психолог или учитель может помочь ему понять свою ситуацию в семье, вместе с ним поискать возможности лучшей адаптации ребенка в своей семье. Но здесь следует избегать суггестивной, привнесенной извне интерпретации ситуации, предоставив возможность ему самому понять и воспринять столько, сколько он может, исходя из его психологической зрелости.

Тест состоит из двух частей: рисование и беседы после него. Для выполнения теста ребенку дается стандартный лист бумаги, карандаш (твердость 2М) и ластик; затем ему предлагается нарисовать свою семью так, чтобы ее члены были чем-либо заняты. На все уточняющие вопросы надо отвечать без каких-либо указаний. Например, «можешь рисовать, как хочешь». Однако наша инструкция отличается от обычно применяемой инструкции теста КРС. Она несколько изменена, потому что требование рисовать всех членов семьи и себя не дает возможности получить ценную информацию о взаимоотношениях ребенка в семье в тех случаях, когда он рисует не всех членов семьи.

Во время рисования требуется записывать все спонтанные высказывания ребенка, отмечать его мимику, жесты, а также фиксировать последовательность рисования. После того как рисунок закончен, с ним проводится беседа по следующей схеме: 1) кто изображен на рисунке, что делает каждый член семьи; 2) где работают или учатся члены семьи; 3) как в семье распределяются домашние обязанности; 4) каковы взаимоотношения ребенка с остальными членами семьи.

В системе количественной оценки КРС учитываются формальные и содержательные аспекты рисунка. Его формальными особенностями считается качество линии рисующего, положение объектов рисунка на бумаге, стирание рисунка или его отдельных частей, затушевание отдельных частей рисунка. Содержательными характеристиками являются изображаемая деятельность членов семьи, представленных на рисунке, их взаимодействие и расположение, а также отношение вещей и людей на рисунке.

При интерпретации КРС основное внимание обращают на следующие аспекты: 1) анализ структуры рисунка семьи (сравнение состава реальной и нарисованной семьи, расположение и взаимодействие членов семьи на рисунке), анализ особенностей рисунка отдельных членов семьи (различия в стиле рисования, количество деталей, схема тел отдельных членов семьи); 3) анализ процесса рисования (последовательность рисунка, комментариев, паузы, эмоциональные реакции).

Рассмотрим подробнее каждый аспект схемы интерпретации.

1. Ребенок не всегда рисует всех членов семьи. Обычно он не рисует тех, с кем находится в конфликтных отношениях. Например, первоклассница В. не нарисовала свою младшую сестру, которой во время выполнения теста было полгода. Скорее всего, девочке было трудно приспособиться к изменявшейся семейной ситуации после рождения младшей сестры. Первоклассник Ю. нарисовал своего отца на другой стороне листа. Это могло быть свидетельством негативного отношения мальчика к нему, который пил, был грубым и злым.

Иногда дети рисуют людей, которые не входят реально в состав семьи. Так, ученица II класса Р. нарисовала в левом верхнем углу отца, уходящего вдаль с портфелем в руках. Родители девочки два года тому назад развелись.

Расположение членов семьи на рисунке часто показывает их взаимоотношения. Так, например, важный показатель психологической близости – реальное расстояние между отдельными членами семьи. Иногда между ними рисуются разные объекты, которые служат как бы преградой. Так, довольно часто можно увидеть рисунок, в котором отец сидит, спрятавшись за газетой, или около телевизора, отделяющего его от остальной семьи. Мать чаще изображается у плиты, как бы поглощающей все ее внимание. Общая деятельность членов семьи обычно свидетельствует о хороших благополучных отношениях. Например, ученик VI класса нарисовал, как они вместе с родителями работают во дворе: мама доит корову, он приносит для коровы воду, отец чинит забор. Часто общая деятельность объединяет несколько членов семьи. Это может свидетельствовать о наличии внутренних группировок

в семье. Дети с ювенильным ревматоидным артритом чаще, чем их здоровые сверстники, не рисовали себя: это показало, что в связи с частым пребыванием в санаториях и больницах у таких детей меняются семейные отношения и их восприятие. Рисуя свою семью, некоторые из них изображают все фигуры очень маленькими и располагают их на нижней части листа. Это может свидетельствовать о депрессивности ребенка, о его чувстве неполноценности в семейной ситуации. На некоторых рисунках преобладают не люди, а вещи, чаще всего мебель. Мы предполагаем, что это также отражает эмоциональную озабоченность ребенка по поводу своей семейной ситуации, что она тревожит его, и он как бы откладывает рисование членов семьи, а изображает вещи, которые не обладают столь сильной эмоциональной значимостью.

2. Считается, что ребенок наиболее детализирует, продолжительнее всего рисует и разукрашивает фигуру своего самого любимого члена семьи. И наоборот, если он отрицательно относится к кому-либо, то изображает этого человека неполно, без деталей, иногда даже без основных частей тела. Когда отношения ребенка конфликтны и тревожны, эмоционально неоднозначно окрашены, он часто использует штриховку в изображении того члена семьи, с которым у него не сложились нормальные отношения. В аналогичных случаях можно наблюдать стирание и перерисовку. Так, ученица VII класса Д. нарисовала свою мать, потом стерла этот рисунок, нарисовала, опять стерла и со слезами на глазах отказалась закончить работу. В таких случаях необходима беседа, помогающая понять, чем было обусловлено такое поведение девочки – требовательностью к себе или сложностью ее отношений с матерью. Важное диагностическое значение имеет неадекватная величина фигуры. Например, ребенок нарисовал младшую сестру не только больше, чем он сам, но даже больше, чем родители. Это может свидетельствовать о том исключительном внимании, которое родители оказывают младшей сестре, о ее особом месте в иерархии семейных отношений.

Надо отметить, что в рисунках, особенно детей младшего школьного возраста, можно наблюдать несколько стилей рисования. Так, часто один стиль применяется при изображении отца и братьев, другой – матери и сестры. Особенно отличается тип прорисовывания волос, одежды. По тому, как ребенок рисует себя, можно понять, с кем он сильнее идентифицируется (с матерью или отцом), адекватно ли это его полу.

3. Анализ процесса рисования дает богатую информацию не только о семейных отношениях ребенка, но и вообще о стиле его работы. Когда дети отговариваются тем, что не умеют рисовать, это вполне нормально и понятно. Психолог в этом случае должен успокоить ребенка, сказав ему, что тут не столько важно красиво нарисовать, сколько придумать деятельность для членов семьи. Но бывают дети, многочисленные отговорки которых, а также манера прикрывания нарисованного рукой свидетельствуют о недооценивании ребенком своих сил, о его потребности поддержки со стороны взрослого. Чаще всего свой рисунок он начинает с изображения того члена семьи, к которому лучше всего относится. Иногда наблюдаются паузы перед тем, как ребенок начинает рисовать одну из фигур. Это в некоторых случаях может свидетельствовать об эмоционально неоднозначном или даже негативном его отношении. В беседе может выясниться отношение ребенка к членам семьи, но во время выполнения теста психологу не следует вступать в разговор с ним.

Для теста КРС также была разработана система количественной оценки, выделяющая пять симптомокомплексов:

- 1) благоприятная семейная ситуация;
- 2) тревожность;
- 3) конфликтность в семье;
- 4) чувство неполноценности;
- 5) враждебность в семейной ситуации.

Симптомокомплексы кинетического рисунка семьи

Таблица 4.1

Симпоткомплекс	№	Симптом	Балл
1	2	3	4
I. Благоприятная семейная ситуация	1	Общая деятельность всех членов семьи	0, 2
	2	Преобладание людей на рисунке	0, 1
	3	Изображение всех членов семьи	0, 2
	4	Отсутствие изолированных членов семьи	0, 2
	5	Отсутствие штриховки	0, 1
	6	Хорошее качество линии	0, 1
	7	Отсутствие показателей враждебности	0, 2
	8	Адекватное распределение людей на листе	0, 1
	9	Другие возможные признаки	
II. Тревожность.	1	Штриховка	0, 1, 2,
	2	Линия основания - пол	3
	3	Линия над рисунком	0, 1
	4	Линия с сильным нажимом	0, 1
	5	Стирание	0, 1, 2
	6	Преувеличенное внимание к деталям	0, 1
	7	Преобладание вещей	0, 1
	8	Двойные или прерывистые линии	0, 1
	9	Подчеркивание отдельных деталей	0, 1
	10	Другие возможные признаки	
III. Конфликтность в семье	1	Барьеры между фигурами	0, 2
	2	Стирание отдельных фигур	0, 1, 2
	3	Отсутствие основных частей тела у некоторых фигур	0, 2
	4	Выделение отдельных фигур	0, 2
	5	Изоляция отдельных фигур	0, 2
	6	Неадекватная величина отдельных фигур	0, 2
	7	Несоответствие вербального описания и рисунка	0, 1
	8	Преобладание вещей	0, 1
	9	Отсутствие на рисунке некоторых членов семьи	0, 2
	10	Член семьи, стоящий спиной	0, 1
	11	Другие возможные признаки	
IV. Чувство неполноценности в семейной ситуации	1	Автор рисунка непропорционально маленький	0, 2
	2	Расположение фигур на нижней части листа	0, 2
	3	Слабая линия, прерывистая	0, 1
	4	Изоляция автора от других	0, 2
	5	Маленькие фигуры	0, 1
	6	Неподвижная по сравнению с другими фигура автора	0, 1
	7	Отсутствие автора	0, 2
	8	Автор стоит спиной	0, 1
	9	Другие возможные признаки	
V. Враждебность в семейной ситуации	1	Одна фигура на другом листе или на другой стороне листа	0, 2
	2	Агрессивная позиция фигуры	0, 1
	3	Зачеркнутая фигура	0, 2
	4	Деформированная фигура	0, 1
	5	Обратный профиль	0, 1
	6	Руки раскинуты в стороны	0, 1
	7	Пальцы длинные, подчеркнутые	0, 1
	8	Другие возможные признаки	

3. Диагностика особенностей общения и развития коммуникативных навыков и умений *

Ситуации общения

Таблица 4.2

Характеристика социально-психологической ситуации	Обычное поведение в этой ситуации человека, хорошо владеющего умениями и навыками общения	Примеры правильного вербального обращения к партнеру по общению в подобной ситуации
1	2	3
Обращение к другому человеку с какой-либо просьбой	Прямое высказывание своей просьбы в вежливой форме без каких бы то ни было колебаний, смущения и извинений перед партнером	«Я был бы искренне признателен, если бы вы помогли мне решить этот вопрос»
Отказ в просьбе, обращенной лично к вам	Прямое, недвусмысленное высказывание, содержащее вежливый и аргументированный отказ выполнить просьбу	«Искренне сожалею, но не смогу выполнить вашу просьбу по той причине, что...»
Высказывание одобрения, комплиментов в адрес человека	Прямое, искреннее высказывание с добрыми чувствами и улыбкой на лице, свидетельствующей о безусловно положительном отношении к данному человеку или совершенному поступку	«Мне нравится ваш поступок»; «Я вами восхищен»; «Мне в вас особенно нравится...»
Осуждение человека, высказывание в его адрес критики или неодобрения	Прямое, недвусмысленное, но вежливое заявление, определенно указывающее на то, что вы недовольны данным человеком, не одобряете его поступок	«Я не могу, к сожалению, согласиться с вами»; «Я не одобряю ваш поступок и делаю это по той причине, что...»
Выражение понимания позиции другого человека, но без ее одобрения и принятия	Высказывание, в котором выражено понимание позиции другого, признание за ним права придерживаться ее, но без ее принятия и одобрения как правильной	«Мне понятна ваша позиция, в ней есть своя логика»; «Я могу понять, почему вы так поступили, но лично принять и согласиться с этим не могу, поэтому намерен вас критиковать»
Обращение к кому-либо с просьбой высказать свое мнение	Открытое и прямое высказывание, содержащее просьбу высказать свое мнение другому лицу, не скрывая своей позиции, отношения	«Я хотел бы знать, что лично вы думаете по данному вопросу»

Невербальные компоненты структуры коммуникативных умений и навыков

Таблица 4.3.

Название компонента	Описание компонента	Способ оценивания данного компонента путем наблюдения
1	2	3
Зрительный контакт с собеседником	Человек, общающийся с другим, смотрит непосредственно ему в лицо (чаще всего в глаза), когда говорит сам или слушает собеседника	Количество времени, затрачиваемого на зрительный (лицевой) контакт с собеседником во время разговора
Доброжелательное выражение лица, улыбка	Сохранение в течение всего разговора с человеком внимательного и доброжелательного выражения лица. Широкая, открытая улыбка, искренний, неподдельный смех в те моменты беседы, когда это является подходящим	Время разговора, в течение которого у человека, беседующего с другим, сохраняется доброжелательное и внимательное выражение лица. Частота улыбок в процессе беседы
Сила голоса	Человек говорит своим обычным голосом, не слишком тихо и не очень громко, с расчетом на то, чтобы его хорошо мог слышать собеседник и необязательно слышали окружающие люди. Сила голоса соответствует содержанию и тону разговора, не раздражает собеседника	Оценка по пятибалльной шкале: 5 баллов – слишком громкий голос; 1 балл – слишком тихий голос. Нормальную силу звучания голоса должен определять собеседник
Гладкость (плавность, непрерывность) речи	Человек произносит плавно речь, не прерываясь, не делая ненужных пауз, порождающих излишние ожидания и напряженность у собеседника, не включает в свою речь ненужные междометия. Говорит в одинаковом темпе, не ускоряя и не замедляя речь, если в этом нет необходимости	Частота пауз в речи и употребления ненужных слов (междометий) в среднем за минуту разговора
Эмоциональный тон речи	Достаточно выразительный голос с необходимыми экспрессивными компонентами	Оценка по пятибалльной шкале: 1 балл – слишком невыразительная, неэмоциональная речь; 5 баллов – чрезмерно эмоциональная речь. Норму эмоциональности (выразительности) оценивает собеседник

Невербальные, двигательные и экспрессивные компоненты, входящие в состав коммуникативных способностей (умений и навыков общения)

Таблица 4.4.

Название компонента	Описание компонента	Способ оценивания компонента
1	2	3
Поза	Во время разговора человек стоит или сидит удобно, раскованно. Поза и мышцы – расслаблены	Оценка по пятибалльной шкале 1 балл – слишком напряженная, неудобная поза; 5 баллов – расслабленная, удобная поза
Жесты	Использование разнообразных движений рук, головы в процессе разговора в соответствии с его ходом и содержанием. Периодические, небольшие движения головой во время пауз в речи собеседника подтверждают согласие или выражают несогласие с ним	Оценка по пятибалльной шкале: 1 балл – полное отсутствие движений руками и головой; 5 баллов – слишком много разнообразных ненужных движений головой и руками
Выражение лица	Оживленное, внимательное выражение, свидетельствующее о заинтересованности разговором и о понимании собеседника	Оценка по пятибалльной шкале: 1 балл – отсутствие каких-либо изменений в выражении лица во время разговора; 5 баллов – наличие излишних, слишком часто сменяющихся друг друга выражений, затрудняющих общение и соответствующих понижению активности со стороны собеседника

4. Методика изучения общительности как характеристики личности *

* При разработке данной методики использованы материалы кн.: Психолого-педагогический анализ личности учащегося; Методические рекомендации. – М., 1990. С. 88-89.

Трудности общения ребенка со сверстниками, взрослыми нередко становятся причиной задержки его личностного развития, низкого статуса в классном коллективе, дезадаптации и тревожности. Поскольку общительность в младшем школьном возрасте только складывается, непосредственная помощь в ее становлении со стороны учителя – крайне нужна.

Диагностика общительности в большинстве методик основана на самооценке, что вряд ли является адекватным возрастным особенностям ребенка. Здесь более подходит метод наблюдения, который может охватить большой диапазон характеристик, оценивание которых не под силу младшим школьникам. При этом полезно наблюдения в обобщенном виде представить в виде некоторой графической формы.

Процедура наблюдения

Изучение общительности предполагается вести по следующим признакам:

- I. Потребность в общении.
- II. Контактность.
- III. Способность понимать другого человека.
- IV. Способность к сочувствию, сопереживанию.
- V. Умение пользоваться средствами общения.

В процессе наблюдения требуется подбирать ситуации, соответствующие показателям, указанным в схеме наблюдения. Ситуации также полезно специально организовывать. Наблюдения можно дополнять сведениями, полученными из уточняющих бесед со школьниками.

Промежуточные результаты наблюдения необходимо тщательно фиксировать, что позволит в итоге получить достоверные результаты.

Обобщенные результаты наблюдения по каждому показателю (1-20) надо фиксировать крестиком в соответствии со степенью развитости того или иного качества у испытуемого. Высшая степень развитости качества отмечается баллом 7, низшая – баллом 1.

Схема наблюдения

Таблица 4.5.

№ п/п	Показатели	Баллы							Показатели
		7	6	5	4	3	2	1	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	Имеет много друзей								Непопулярен
2	Отсутствуют недоброжелатели, недруги								Многие его недолюбливают
3	Любит быть на людях, ищет новых друзей								Замкнут, общается с узким кругом друзей
4	Не боится выступать перед людьми в новой обстановке								Робкий, застенчивый
5	Открытый								Скрытный
6	Отзывчивый								Черствый
7	Ориентируется преимущественно на собственное мнение								Озабочен мнением окружающих о себе
8	Дает свои вещи сверстникам, дарит								Никогда ничего не дает сверстникам

9	Радуется хорошей отметке сверстника, переживает за плохие							Равнодушен к отметкам сверстника
10	Выполняет работу за других (опоздавших, больных...)							Никогда не делает работу за других
11	Часто говорит «спасибо»							Никогда не благодарит за услугу
12	Делится с другими своими переживаниями							Никогда не делится своими переживаниями
13	Умеет по лицу узнать плохое настроение							Не умеет распознавать плохое настроение
14	Всегда внимательно слушает товарищей, не перебивает							Всегда перебивает рассказы товарищей, не слушает собеседника
15	Хорошо определяет по лицу состояние безразличия							Не может определить по лицу состояние безразличия
16	Хорошо различает позы враждебности							Не способен определить позу враждебности
17	Понимает позу превосходства							Не способен понимать позу превосходства
18	Свободно общается со взрослыми							Стесняется общаться со взрослыми
19	Уходя, всегда прощается							Никогда не прощается
20	Хорошо владеет собой, может сдерживать проявления чувств							Несдержан, не способен владеть своими чувствами

Обработка результатов

Вычислить общую сумму баллов по всем двадцати показателям. Эта сумма будет характеристикой общительности как черты личности испытуемого. Наивысшая сумма может быть 140, наименьшая 20.

Сумма баллов по показателям 1, 2, 4, 18 покажет степень контактности ребенка.

Сумма баллов по показателям 3, 5, 7, 12 характеризует степень выраженности потребности в общении, по показателям 6, 8, 9, 10 – эмпатии, по показателям 13, 15, 16, 17 – понимание другого человека, а показатели 11, 14, 19, 20 – степень владения элементарными средствами общения.

По каждому из показателей 1-5 сумма баллов может колебаться от 4 до 28.

5. Младший школьник в системе «учитель–ученики» *

* При изложении данного материала использованы следующие кн.: Рахматшаева В. А. Влияние стиля руководства учителя на нормативное поведение младших школьников. – М., 1987; Березовин Н. А., Коломинский Я. Л. Учитель и детский коллектив (психолого-педагогическое исследование). Минск, 1975; Развитие творческой активности школьников. / Под ред. А. М. Матюшкина. – М., 1991. С. 35-59; Карандашев В. Н. Основы психологии общения. Челябинск, 1990; Ладанов И. Д. Мастерство делового взаимодействия. – М., 1989; Панкова Л. М. У порога семейной жизни. – М., 1991.

Педагог в жизни младшего школьника занимает особое место. Важное значение ребенок придает не только отметкам, которые выставляет учитель. Существенное значение имеют также его характеристики, интонации, которыми сопровождается похвала или порицание. В высказываниях учителя ребенок улавливает его позицию и оценку и в соответствии с этим оценивает события, взаимоотношения людей, своих товарищей, себя самого. Оценка со стороны педагога формирует такие качества, как самоуважение, уверенность в себе или, наоборот, неверие в свои силы и возможности.

Для управления поведением детей учителя начальных классов применяют убеждение, требование, внушение.

Убеждение направлено на то, чтобы развивать мотивы нормативного поведения ребенка через совместный анализ фактов и зависимостей.

Требование обычно выражается в категоричных формах: приказах, запрещениях, распоряжениях. По эмоциональному тону оно может быть как агрессивным, подавляющим, так и теплым, доброжелательным, побуждающим. Агрессивное требование принимает форму принуждения, а доброжелательное – форму побуждения.

Внушение выражается в формах наставления, увещания, напоминания, предостережения, осуждения, укора или упрека. По характеру эмоционального тона различают доброжелательное и агрессивное внушения. Эмоциональный тон выражается как в содержании словесных форм внушения, так и интонациях голоса, в мимике, пантомимике.

В современной педагогической психологии известны различные классификации стилей педагогического общения. Наиболее распространенный вариант – авторитарный, демократический и либеральный (или либерально-попустительский) стили общения. Сущность каждого из них достаточно широко и подробно представлена в психологической литературе как теоретического, так и прикладного характера. Остановимся кратко на том, как влияют убеждение, требование, внушение и их сочетания на формирование стилей педагогического общения.

Авторитарный стиль складывается в результате преимущественного использования учителем методов принудительного требования, агрессивного внушения. Требование направлено на подавление недисциплинированного поведения школьников. Агрессивное внушение принимает формы наставления, предупреждения, угрозы, осуждения и сопровождается недовольными, злобными, гневными, насмешливыми, раздраженными интонациями голоса и мимикой лица.

Демократический стиль руководства возникает тогда, когда учитель опирается на методы убеждения, побудительного требования и доброжелательного внушения. Убеждая, он разъясняет детям полезность подчинения правилам, формирует у ребенка убежденность в их ценности. Обычные формы требования – приказы, запреты, распоряжения – превращаются при демократическом стиле в побуждения. Теплые интонации голоса, спокойная мимика лица, называние учеников по именам усиливают близость учителя с ними. Доброжелательное внушение принимает формы доверительного наставления, увещания, просьбы, осуждения, предостережения, напоминания, упрека, укора. В них выражено его доверие к детям, одобрение или обеспокоенность учителя.

Либерально-попустительский стиль руководства есть результат недостаточного внимания учителя к проблеме дисциплины на уроке. Педагог подчинен стихии общения; характер общения зависит не от него самого, а от учащихся, под которых он и подстраивается. Стиль его руководства оказывает непосредственное влияние на развитие навыка саморегуляции поведения у младших школьников. Авторитарный стиль развивает навыки подчинения учителю. Поскольку навыки саморегуляции поведения при этом не развиваются, то в условиях снятия контроля дисциплина у детей исчезает. Демократический стиль взаимодействия способствует успешному развитию навыков самоконтроля поведения. Либерально-попустительский стиль руководства не развивает ни навыков подчинения

учителю, ни навыков саморегуляции поведения.

Стиль общения учителя непосредственно влияет и на эмоциональное состояние младших школьников. Авторитарный стиль снижает настроение, способствует появлению у детей эмоциональной тревоги, обеспокоенности, раздражения, обиды, неприязни. Демократический стиль повышает настроение, рождает эмоциональную радость, чувства удовлетворения и уверенности в своих силах. Либерально-попустительский стиль, с одной стороны, порождает безосновательное веселье, с другой, – чувства неудовлетворения, огорчения, безразличия, равнодушия. Учителей такого стиля обучения (то они очень мягкие, потакающие учащимся, то, когда чувствуют, что власть от них уходит, очень жесткие) дети не любят больше всего, поскольку к нему трудно приспособиться.

Для любого педагога (учителя начальных классов особенно) чрезвычайно важно внутреннее осознание своего стиля общения или своей готовности, предрасположенности к нежелательным формам взаимодействия с учениками. Существует много разных тестов, опросников для самодиагностики стиля общения и взаимодействия. Систематические упражнения в умении понаблюдать за собой как бы со стороны, быть беспристрастным и объективным в самоанализе, подавлять в себе подсознательное стремление выдавать (принимать) желаемое за реальное – непременно окажут благотворное влияние на систему отношений «учитель – ученики».

Для самодиагностики стиля взаимодействия и стиля общения можно применять предлагаемые ниже материалы (серии утверждений и вопросов).

Серия утверждений. Ответьте «да», если конкретное утверждение характеризует ваше поведение, «нет», - если оно к вам не относится:

1. Часто перетасовывает факты.
2. Действует решительным образом.
3. Ищет слабое место в позиции оппонента.
4. Считает, что отступление ведет к потере лица.
5. Использует тактику давления.
6. Считает себя знатоком.
7. Стараются атаковать оппонента, а не обсуждаемую проблему.
8. В различных ситуациях меняет голос, тактику, манеры поведения.
9. Считает, что выигрыш в аргументах очень важен.
10. Отказывается от дискуссии, если она идет не по сценарию.
11. Если на что решился, действует до конца.

Подсчитайте общее количество ответов «да»:

- а) 8-11 – жесткий стиль;
- б) 4-7 – средне выраженная тенденция;
- в) 1-3 – мягкий стиль.

Серия вопросов. На каждый вопрос нужно ответить «да» или «нет»:

1. Можете ли вы сказать фразу: «Я учитель, мне простительно» или «Я сказала, значит, так и будет»?
2. Наказываете ли вы учащихся физически?
3. Можете ли кричать на ученика, обзывать его?
4. Можете ли скрыть от ребенка отметку, которую вы ему ставите?
5. Если опоздали на какую-то встречу с детьми, считаете ли вы необходимым извиниться?
6. Можете ли вы в гневе стукнуть кулаком по столу, угрожая ученику, классу?
7. Можете ли вы повысить голос на родителей ученика?
8. Можете ли вы уйти из класса, не сказав «до свидания»?
9. Можете ли вы не навещать больного ученика?
10. Считаете ли, что у детей вашего класса не должно быть взрослых друзей?
11. Вызывает ли у вас раздражение долгое ожидание ответа ученика?

Оценка результатов:

а) если на все вопросы вы ответили утвердительно, то стиль вашего общения с учениками можно отнести к авторитарному;

б) если в трех случаях последовал отрицательный ответ, то не все потеряно и кое-что можно изменить;

в) если половина ответов отрицательна, то стиль вашего общения можно считать демократическим.

Овладение учителем самодиагностикой стиля общения будет помогать учителю «держать руку на пульсе жизни» своего класса, более того – помогать и детям в самоанализе своего поведения, причин возможных неудач общения со своими ровесниками или взрослыми и т. д. Научить, как известно, можно тому, что сам умеешь.

Для учителя начальных классов может быть полезным размышление над выводами, полученными Н. А. Березовиным и Я. Л. Коломинским в результате тщательных многолетних исследований межличностных отношений в системе «учитель – ученики», анализа роли учителя в формировании межличностных отношений детей и в развитии личности младшего школьника. Остановимся на некоторых характеристиках типов отношений, выделенных названными авторами.

Активно-положительный стиль характеризуется тем, что у учителя в отношении к детям преобладает эмоционально-положительная направленность, выраженная в манере поведения, речи и др. Такой учитель дает наиболее высокую оценку положительных качеств учащихся. Он убежден, что у каждого из них есть определенные достоинства, которые при соответствующих усилиях можно раскрыть и развивать. В индивидуальных характеристиках своих учеников он отмечает положительный рост и качественные сдвиги.

При **ситуативном стиле** отношения учителю свойственна эмоциональная нестабильность, выраженная в зависимости от конкретных ситуаций, отражающихся на его поведении. Он может быть вспыльчивым, непоследовательным; для него характерно чередование дружелюбия и враждебности по отношению к учащимся. Учитель с этим типом отношения не имеет твердых объективных взглядов на личность ученика и возможности его развития. Оценки им учащихся противоречивы или неопределенны.

Для учителя с **пассивно-положительным стилем** характерна общая положительная направленность в отношении к ученикам. Однако ему присуща определенная замкнутость, сухость, категоричность и педантизм. С учащимися он разговаривает преимущественно официальным тоном.

Активно-отрицательный стиль отношения учителя со школьниками характеризуется явно выраженной эмоционально-негативной направленностью, которая проявляется в резкости, раздражительности. Такой учитель дает низкую оценку своим ученикам, делает акцент на их недостатках. Похвала как метод воспитания для него не свойственна, при любой неудаче ребенка он возмущается, наказывает; часто делает замечания.

При **пассивно-отрицательном стиле** отношения учитель не столь явно проявляет негативное отношение к детям. Такой учитель чаще бывает эмоционально вялым, безучастным, отчужденным в общении с ними. Возмущения поведением он, как правило, явно не проявляет, но равнодушен к успехам и неудачам детей.

Для младших школьников чрезвычайно важна оценка учителей результатов их учебы. Однако следует помнить, что, оценивая знания, учитель по существу одновременно оценивает и личность ребенка, ее возможности, место среди одноклассников. Именно так и воспринимаются оценки детьми. Ориентируясь на оценку учителя, они сами ранжируют себя и своих товарищей как отличников, средних, слабых, активных, пассивных, старательных, нестарательных и др. Особенности межличностного взаимодействия учителя с классом оказывают сильное влияние и на оценку школьниками учителя, и на их характер взаимоотношений с ним, и на эмоционально-мотивационную сферу детей, и проявление их творческой активности в процессе обучения.

Не каждый младший школьник способен четко сформулировать в словесной форме свое понимание отношений, ощущений, чувств. Это можно сделать с помощью небольшого рисуночного теста, широко применяемого американскими педагогами и взятого на вооружение учителями России.

Инструкция к тесту

Учитель на доске рисует шесть схематических рожиц. Любой ребенок, даже не умеющий рисовать, сможет легко их изобразить. Эти схематические изображения будут служить им ответами на вопросы учителя.



Очень нравится



Не нравится



Нравится



Очень не нравится

Объяснение детям сути задания может быть следующим: «Посмотрите, какие рожицы я нарисовала. Скажите мне, они одинаковые или разные?» Ответы следуют незамедлительно. Уточните: «А в чем они разные?» Обычно дети отвечают так: «Одни из них веселые, другие – грустные», «Одни улыбаются, а другие – нет» и т. д. Задайте им еще один вопрос: «Как вы считаете, какие чувства испытывает человек, когда лицо у него радостное, улыбающееся, как это (указываете на изображение)? Что чувствует, когда лицо грустное, печальное?» Если дети испытывают затруднение в ответах, то можно пояснить доступными словами содержание эмоциональных переживаний, условно переданных на нарисованных рожицах. Разбудите их воображение, которым они так богаты. Затем можно перейти к выполнению задания. Оно заключается в следующем: две веселые рожицы будут означать, что человек испытывает приятные и радостные чувства, он очень доволен; две грустные – что человеку очень грустно, у него плохое настроение или он чем-то очень недоволен. Одна радостная рожица означает, что человек испытывает хорошие чувства, но не в сильной степени. А одна грустная рожица будет означать, что человеку скорее грустно, чем радостно, но мрачных чувств он все же не испытывает. Объясняя детям суть задания, учитель должен стремиться к тому, чтобы они поняли разную степень эмоций, выражаемых в рисунках.

Далее ребятам предлагается следующее: учитель называет слова, означающие что-то знакомое, известное им, а они, в свою очередь, подумав, какие чувства у них при этом возникают (очень хорошие, неприятные, просто хорошие или не очень хорошие), рисуют на листочке рожицы, наиболее точно отражающие их чувства.

Явления, отношение детей к которым учитель хочет выяснить, могут быть самыми различными. Например, сам ребенок. Когда учитель называет слово «Я», надо пояснить, что речь идет о самом ребенке. Попросите ребят произнести «про себя» или шепотом «Я» и выразить свои чувства соответствующей картинкой.

Таким образом преподаватель может узнать об отношении ребенка к своим одноклассникам, учителю, семье, попросив его употребить вместо местоимения «Я» соответствующие словосочетания («мои одноклассники», «мой учитель», «моя семья» и др.). Дети быстро уясняют суть задания и выполняют его быстро и охотно.

Какова же информация, полученная учителем в результате выполнения этого теста? При его однократном использовании можно сказать, какие чувства испытывает ребенок в настоящий момент по отношению к тому или иному явлению. Эти чувства могут быть и ситуативными, т. е. отражающими его сиюминутное эмоциональное состояние. Но за этими ответами могут стоять и давние глубокие переживания детей. Поэтому целесообразно применять этот тест регулярно, чтобы получить некоторую динамику эмоциональных отношений ребенка. Так, например, если он постоянно передает учителю листочки с одними унылыми рожицами, – это уже серьезный повод задуматься и попытаться выяснить причины такого состояния. Картинки ребят могут дать учителю информацию о том, что кто-то из них «не в ладах» с самим собой, у кого-то трудно складываются отношения с одноклассниками, у третьего – неблагоприятные отношения в семье, а кто-то из них не удовлетворен взаимоотношениями с учителем... Имея даже такую информацию, которую дает этот несложный тест, преподаватель может придать индивидуальной работе с детьми большую целенаправленность.

V. ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ СФЕРА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

1. Комментарий к разделу

В познавательную сферу младшего школьника мы включаем внимание (как условие, определяющее направленность и меру активности субъекта всякой, в том числе и познавательной деятельности) и все познавательные психические процессы – ощущения и восприятие, память и представления, мышление,

речь и воображение. В данном разделе будут представлены некоторые конкретные методики изучения названных процессов.

Не рассматривая детально отдельные процессы и функции познавательной сферы, отметим лишь, что их специфика, роль и соотношение в период младшего школьного возраста за последние годы подверглись существенной переоценке, получив несколько новое освещение (что требуется учитывать при изучении курса).

2. Методика изучения внимания и самоконтроля младшего школьника *

* Описание методики дается по кн.: Психолого-педагогический анализ личности учащегося: Методические рекомендации. – М., 1990. С. 27-35.

Простейший и наиболее доступный способ изучения свойств внимания (устойчивость, переключаемость, распределение) – метод корректурной пробы.

Учащимся предлагается заранее заготовленные специальные бланки, на которых помещен машинописный текст или текст газетной статьи.

Серия I. Изучение устойчивости внимания

Ход работы. В полученных бланках по сигналу «начали» детям предлагается зачеркнуть все встречающиеся буквы «р» и «с» (пара букв выбирается произвольно). Через каждую минуту по сигналу «стоп» им нужно поставить вертикальную черту у той буквы, на которой их застал этот сигнал. Они должны быть внимательны и зачеркнуть только заданные буквы, стараясь не пропустить их.

Исследование проводится для того, чтобы узнать работоспособность каждого ученика. Продолжительность работы – 3 мин.

Обработка данных

Обозначения:

t – время работы;

S – количество просмотренных строк;

m – количество допущенных ошибок.

Вычисления:

Коэффициент устойчивости внимания (Q) рассчитывается по формуле

$$Q = \frac{S^2}{m}$$

Целесообразно построить график устойчивости внимания для каждого ученика (рис. 5.1).

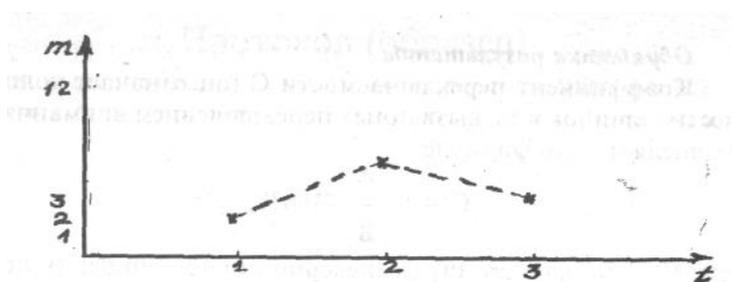


Рис. 5.1.

Серия II. Изучение распределения внимания

Ход работы. Учащимся предлагается бланк корректурной пробы, где они должны вычеркнуть определенную букву; одновременно дети должны слушать чтение рассказа, содержание которого необходимо как можно более полно и точно пересказать в письменной форме после выполнения работы по корректурной пробе. Рассказ читается в течение 10 мин. (это время отводится на выполнение задания).

Далее надо вычислить коэффициенты устойчивости внимания по формуле:

$$Q = \frac{S^2}{m}$$

Q_1 – для выполнения одного задания и

Q_2 – для одновременного выполнения двух заданий.

Сравнивая Q_1 и Q_2 , можно выявить особенности распределения внимания для каждого ученика.

Серия III. Изучение переключаемости внимания

Ход работы. Учащимся раздают бланки корректурной пробы. Задание: вычеркнуть на двух строчках две буквы (напр., «в» и «н»), а на третьей строке буквы («к» и «д»), затем вновь «в» и «н» на двух строках, и «к» и «д» – только на одной строке. Общая продолжительность работы 9 мин. После этого ученики должны пометить вертикальной чертой букву, на которой застал их сигнал об окончании работы.

Обработка результатов

Коэффициент переключаемости C (он означает количество ошибок в %, вызванных переключением внимания) вычисляется по формуле

$$C = \frac{A}{B} \cdot 100\%$$

где A – количество строк, неверно обработанных (в которых допущены ошибки);

B – общее количество строк, просмотренных за определенное время.

3. Методика изучения сенсорно-перцептивных процессов (информационный поиск) *

* Описание методики дается по кн.: Романова Е. С., Усанова О. М., Потемкина О. Ф. Психологическая диагностика развития школьников в норме и патологии. – М., 1990. С. 26-43.

Задача данной методики – выявление индивидуальных особенностей сенсорно-перцептивных процессов: оценка временных параметров выполнения поиска заданного эталона в тестовой матрице с учетом точности подсчета.

Материал: тестовые матрицы, указка, секундомер, протокол.

Ход работы. В начале испытания ученику предлагается ознакомиться с матрицей, посмотреть, из каких графических изображений она составлена. Затем предлагается подсчитать, сколько раз в ней встречается заданный эталон. Опыт проводится индивидуально.

Инструкция. Детям нужно посмотреть на выбранный эталон и подсчитать, сколько раз он встречается в матрице. При подсчете следует действовать быстро и точно. Подсчет начинается по сигналу «начали» и заканчивается, когда преподаватель произнесет вслух подсчитанную сумму.

Протокол (образец)

Таблица 5.1.

№	Ф.И.	Пол	Возраст	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
1.	Иванов Толя	М	10 лет	20	28	27	25	27	29	26	26	29	17	Вре- мя (с)
	Количество подсчитан- ных эталонов			8	11	10	12	9	10	8	11	12	9	

После проведения опытов целесообразно переписать данные следующим образом: поставить в начале списка результаты наиболее успешно справившихся с заданием, – имеющих минимальное время

и наибольшую точность подсчета эталонов, – т. е. проранжировать испытуемых по успешности выполнения задания. Необходимо также отдельно рассчитывать данные по девочкам и мальчикам. Когда ранжирование закончено, то надо выполнить следующую обработку данных:

1) подсчитать средние значения результатов выполнения задания: результаты по всей группе, а также отдельно девочек и мальчиков;

2) затем каждую группу разделить на три подгруппы следующим образом: отделить верхнюю 1/4 списка, нижнюю 1/4 списка, а в середине останется 1/2 списка, т. е. получим три подгруппы: 1/4, 1/4, 1/2 списка.

К анализу экспериментальных данных:

Первая группа (верхняя) – группа учащихся с наименьшими временными затратами. Вторая (средняя) – со средними значениями и третья (нижняя) соответственно с низшими значениями. С детьми третьей группы можно провести дополнительные занятия по этой методике до улучшения их показателей.

Приложение

Таблицы эталоны могут быть с цифровыми символами, с буквенными, знаковыми, геометрическими фигурами, цветовые и т. д. (См. рис. П5.1-П5.4).



Рис. П5.1

Рис. П5.2

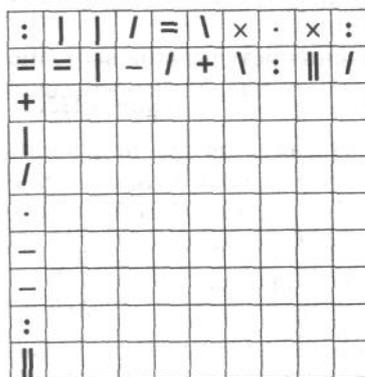


Рис. П5.3

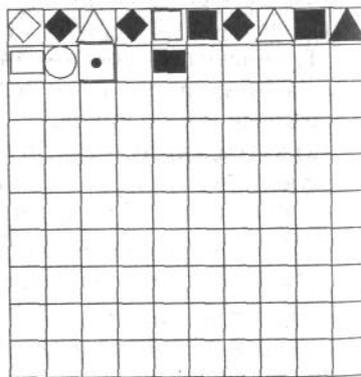


Рис. П5.4

Таблица П5.1

Время просмотра таблиц с цифровыми символами

Группа	Эталон									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0
I	70	110	110	70	100	100	70	80	100	90
II	от 95 до 155									
III	от 140 до 190									

Таблица П5.2

Время просмотра таблиц с буквенными символами

Группа	Эталон									
	А	В	Д	Ж	З	К	О	Р	Ш	Я
I	от 50 до 100									
II	от 100 до 155									
III	от 140 до 190									

Таблица П5.3

Время просмотра таблиц со знаковыми символами

Группа	Эталон									
			==		/	x	\	—	—	::
I	от 72 до 107									
II	от 96 до 150									
III	от 125 до 188									

Таблица П5.4

Время просмотра таблиц с геометрическими символами

Группа	Эталон									
	▲	■	●	■	◆	◇	□	○	□	△
I	от 70 до 106									
II	от 98 до 137									
III	от 116 до 173									

Таблица П5.5

Показатели воспроизведения цифровых символов в зависимости от возраста испытуемых

Показатели воспроизведения	Возраст (лет)				
	8	9	10	11	12
O ₁	4,8	4,9	5,9	6,2	6,9
O ₂	4,6	4,7	5,3	5,8	6,4
O ₃	3,5	3,7	3,7	4,3	4,1

4. Диагностика и коррекция мышления младших школьников *

* Описание дается по кн.: Дубровина И. В. Методы выявления индивидуально-психологических особенностей младших школьников. // Научно-методические основы использования в школьной психологической службе конкретных психодиагностических методик. – М., 1988. С. 48-60.

Определение индивидуальных путей интеллектуального и личностного развития учащихся является в настоящее время одним из основных условий повышения эффективности учебно-воспитательного процесса в школе. Наиболее остро вставшие сейчас в системе образования вопросы (дифференцированное обучение, профориентация) связаны с необходимостью выявления и учета интересов, склонностей, способностей школьников. К сожалению, в школе внимание к этим важнейшим сторонам развития ребенка начинают уделять сравнительно поздно (как правило, в средних классах), когда для всех становится совершенно очевидным тот факт, что дети очень отличаются по своим успехам, интересам, отношениям к учебным предметам. Между тем исследования показывают, что эти отличия обнаруживаются уже с первых дней пребывания ребенка в школе и проявляются прежде всего в различных их способностях к обучению.

Ни к чему не способных детей нет. Все они способны к обучению, каждый здоровый ребенок способен получить среднее образование, овладеть материалом школьной программы. Однако у каждого из них – свой путь развития способностей. Ведь то, что одни достигают легко, без особых усилий, для других оказывается сложным делом, требующим большой работы и напряжения. Задача учителя и школьного психолога, особенно применительно к учащимся младшего возраста, состоит не столько в том, чтобы составить определенное суждение о степени и характере способностей ребенка, сколько в том, чтобы раскрыть его слабые и сильные стороны, обеспечив полноценное и всестороннее развитие ребенка.

Различают способности общие – умственные свойства, которые проявляются везде или во многих областях знания, и специальные – те свойства, которые проявляются в какой-то одной области. Нетрудно заметить, что самые разные школьные предметы имеют много общего, предъявляют ряд сходных требований к особенностям мышления, внимания, памяти ученика, к таким его психологическим качествам, как умственная активность, любознательность, творческое воображение. Вместе с тем отдельные учебные предметы требуют для своего овладения специальных свойств. Лишь единство общих и специальных способностей отражает истинный характер способностей человека.

Следует особо подчеркнуть, что прогноз относительно способностей школьников должен быть очень осторожным. Недопустимо по низкой успеваемости делать вывод о том, что ребенок неспособен. Она может быть обусловлена множеством причин. Внимания к себе требуют не только те дети, которые испытывают затруднения в учебной работе или выделяются успехами, но и те, кто учится «средне». К сожалению, в школьной практике нередко бывает так, что у большей части класса учитель вообще не видит никаких способностей. Ее составляют «средние» ученики, которые на первый, не совсем точный взгляд, ко всем предметам относятся одинаково безразлично и усваивают их весьма посредственно.

Все предлагаемые ниже экспериментальные задания предполагают качественный анализ их выполнения и обязательное сравнение успешности выполнения заданий, но не различных учеников между собой, а успешность одного и того же ученика при выполнении разных заданий.

Так как по отношению к первоклассникам едва ли можно говорить о проявлении способностей к тем или иным видам деятельности, то нужно сравнивать успешность выполнения ими различного вида умственных операций над качественно разными объектами, к которым можно отнести, прежде всего, числа, слова и рисунки. Материалом для экспериментальных заданий и послужили объекты математические – числа, арифметические примеры (М-материал), грамматико-синтаксические – слова, предложения (ГС-материал), литературные – простые рассказы (Л-материал), наглядно-образные – картинки (НО-материал). С указанными объектами дети должны произвести одни и те же умственные операции (конкретные задания при этом могут быть самыми произвольными).

Операция I.

Связывание трех отдельных объектов в одно целое

1. М-материал. Даются три цифры в такой последовательности: 2, 6, 4.

Задание: придумать (составить) пример. Если ребенок затрудняется выполнить задание в таком виде, то ему дается набор математических знаков (-, +, =), чтобы он мог расставить их между числами.

2. ГС - материал. Даны три слова в такой последовательности: окно, стоять, стол.

Задание: придумать (составить) одно предложение, в которое вошли бы все эти слова.

3. Л-материал. Даны три слова: девочка, дерево, птица.

Задание: придумать небольшой рассказ про девочку, дерево и птицу.

4. НО - материал. Даны три картинki: на одной нарисована девочка, на другой – дерево, на третьей – птица.

Задание: описать, как бы выглядела одна картина, на которой изображены девочка, дерево и птица. (Каждое число, слово, картинка даны на отдельной карточке.)

Экспериментальные занятия (перечисленные выше и все последующие) необходимо проводить индивидуально с каждым учеником. Ответы детей тщательно записываются и анализируются. Выполняют задания они устно (иногда только им приходится вписывать отдельные цифры и буквы), так как первоклассники еще недостаточно владеют письменной речью. Для удобства ориентировки в результатах экспериментальных занятий каждое решение ребенком задания оценивается определенным количеством баллов, от 0 до 8.

В качестве примера приведем оценки за выполнение первого задания (остальные задания оцениваются аналогично) (табл. 5.2).

Таблица 5.2

Составляет пример сразу	8
Составляет пример не сразу (перебирает цифры)	6
Требуются знаки для составления примера	4
Составляет пример с помощью экспериментатора	2
Не может составить примера	0

Операция II.

Дети должны на различном материале восполнить недостающие звенья целого

5. М-материал. Учащимся дается лист бумаги, на котором напечатаны примеры с пропущенными цифрами.

Задание: вставить пропущенные цифры так, чтобы примеры были верно решены. Даны постепенно усложняющиеся примеры, записанные в три столбика, в каждом столбике – примеры одинаковой сложности:

1)... + 3 = 11	2) 4 + 3 + ... = 17	3)... + ... x 2 = 16
... - 8 = 7	18 + 7 - ... = 4	... x 3 - ... = 11
... x 4 = 16	7 + ... - 4 = 6	... + ... - 6 = 9
5 + ... = 19	... x 3 - 5 = 13	18 - ... x 2 = 14
... + ... = 17	... + 5 - 4 = 3	20 - ... + ... = 17
18 - ... = 3	9 + 4 + ... = 16	... + 13 ... = 15
... - ... = 9	... - ... + 5 = 18	5 x ... - ... = 15
... x ... = 20	7 x ... - 5 = 9	... x 3 + 7 = 19

За каждый правильно решенный пример ученик получает один балл. Таким образом, максимальное их количество, которое он мог набрать при выполнении этого задания, равно 24.

6. ГС - материал. Учащимся дается лист бумаги, на котором напечатаны слова с пропущенными буквами.

Задание: вставить буквы, чтобы получилось слово. Даны постепенно усложняющиеся слова, записанные в три столбика, в каждом столбике – слова одинаковой сложности. Это задание, как и предыдущее, можно начинать с любого столбика, с любого слова. За каждое правильно составленное слово ученик также получает один балл. Таким образом, максимальное их количество при выполнении этого задания – 24.

1) п ... ро	2) д ... р... во	3) п ... л ... а
г ... ра	з ... м ... к	с ... г ... об
п ... ле	к ... м ... нь	в ... т ... а
р ... ка	х ... л ... д	б ... л ... он
т ... ло	п ... с ... к	ш ... п ... а
в ... ра	к ... з ... л	л ... н ... а
н ... га	з ... л ... нь	з ... р ... о
л ... жа	т ... л ... га	д ... с ... а

7. Л-материал. Ребенку даются последовательно три карточки, на которых напечатаны небольшие рассказы с пропущенным содержанием.

Задание: дополнить очень коротко содержание рассказа. Карточки предъявляются в такой последовательности.

1) Дети пошли в лес.

.....

Поэтому, не дойдя до леса, они бегом бросились домой.

2) Таня зашла за Катей и позвала ее гулять.

.....

Тогда Таня решила остаться и помочь подруге.

3) Зима наступила неожиданно.

.....

«Зимой всегда так красиво», – сказала мама.

Ответы оцениваются в баллах (табл. 5.3).

Таблица 5.3.

Дополнение красочное, логичное, с элементами воображения	6
Дополнение логически верное, но очень лаконичное	4
Дополнение логически не связано с концом	2
Вообще не может дополнить	0

8. НО-материал. Ребенку последовательно предъявляются три картинки:

1) Репродукция картины Успенской «Дети». Это сюжетная картина: мальчик сидит посреди комнаты на стуле, ноги у него – в тазу с водой (должен, очевидно, мыть ноги), в одной руке он держит куклу и поливает ее водой из кружки, которую держит в другой руке. Рядом стоит девочка, с испугом смотрит на брата и прижимает к себе другую куклу, боясь, что и этой кукле достанется. Убегает испуганная кошка.

Листом белой бумаги закрывается таз, кукла и кружка в руках мальчика – теперь не видно и сразу не понятно, что делает мальчик.

Преподаватель предлагает ребенку рассмотреть внимательно картину и просит назвать ее недостающие компоненты. Ответы оценивались определенным количеством баллов (табл. 5.4).

Таблица 5.4

Испытуемый осмысливает всю ситуацию в целом, дорисованный образ логически вытекает из анализа ситуации	8
Ситуацию осмысливает с некоторой помощью учителя, дорисовывает оправданный ситуацией образ после наводящих вопросов	6
Дорисовывает случайный предмет (целостный) и пытается это обосновать	4
Дорисовывает отдельные детали картины	2
Ничего дорисовать не может	0

2) Репродукция картины Васнецова «Аленушка» (условно это задание называется: картинка «Лес»). Листом белой бумаги закрывается фигура девушки – остается лес, пруд, камни.

Задание: расскажи, что можно здесь нарисовать, чтобы заполнить всю картину. (Разумеется, перед началом опыта у ребенка выяснялось, не видел ли он этой картины раньше. Это относится ко всем картинам.) Ответы оцениваются определенным количеством баллов (табл. 5.5).

Таблица 5.5

Создает образ, оправданный ситуацией	6
Создает образ, не оправданный ситуацией	4

Дорисовывает отдельные детали	2
Ничего не может дополнить	0

3) Репродукция картины Васнецова «Снегурочка». Листом белой бумаги закрывается фигура Снегурочки – видна только опушка зимнего леса, следы на снегу, вдали – огоньки деревни.

Задание: расскажи, что можно здесь нарисовать, чтобы заполнить всю картину. Ответы оцениваются так же, как за предыдущую картину.

Для выявления индивидуальных особенностей восприятия учебного и иного материала можно использовать сказку Джанни Родари «Пятерка с плюсом». Герои сказки цифры, с которыми производятся определенные математические действия (математическое содержание), в то же время в ней есть сюжет, приключения, характеристики действующих героев (литературное содержание), кроме того, это сказка – а значит, и простор для фантазии. Таким образом, содержание сказки многозначно. Перед чтением сказки ребенку говорится: «Сейчас я тебе прочитаю сказку, а ты потом мне скажешь, понравилась она тебе или нет». После чтения сказки спрашивают, понравилась ли она ученику (она всем нравится), а потом добавляют: «Интересно, а как ты запомнил эту сказку? Расскажи теперь ее мне». Таким образом, в инструкции детям не говорится о том, чтобы они запомнили сказку, инструкция ориентирует детей только на их отношение к сказке – понравилась она им или не понравилась.

Приведем текст сказки с некоторыми сокращениями, который читается детям:

- *Караул! Спасите!* – кричала бедная Пятерка, что есть мочи улепетывая по улице.
 - *Что с тобой? Что случилось?*
 - *Что! Неужели вы не видите, что за мной гонится Вычитание? Если оно меня догонит, случится такое несчастье!..*

И несчастье случилось, да еще какое! Вычитание подскочило к бедняжке сзади, сграбастало ее за шиворот и ну полосовать своей острой-преострой шпагой, которую все принимали за обыкновенный минус. Только ключья полетели от бедной Пятерки, и неизвестно, осталась бы от нее хоть одна-единственная единица, если бы на ее счастье мимо не проехала машина. Вычитание оглянулось на минутку, а Пятерка быстрее в сторону, юркнула в первое попавшееся парадное и забила в самый темный угол. Однако она уже не была больше Пятеркой, а стала Четверкой, да вдобавок еще с разбитым носом.

Сидит Четверка ни жива ни мертва – и вдруг раздался голосок, такой ласковый: «Бедняжка! Кто это тебя так отделал? Ты подралась со своими подружками?»

О, если бы Четверка сразу разглядела, кто это говорит таким сладким голоском! Перед Четверкой стояло Деление собственной персоной. Бедная Четверка пропицала чуть слышно: «Добрый вечер», – и попробовала было бочком протиснуться к выходу. Но Деление оказалось проворнее. Оно выхватило свои страшные ножницы и – трах! – разрезало горемыку пополам. Не стало больше Четверки. Вместо нее оказались две Двойки. Одну деление запихало себе в карман, а другая не растерялась и опрометью – за дверь. Перебежала через улицу и чуть не на ходу вскочила в трамвай.

«Когда-то я была Пятеркой, – плакала она, – а теперь, смотрите, что от меня осталось – Двойка!» Все ученики, что ехали в трамвае, вскочили со скамеек и со всех ног кинулись от нее, потому что никому не хотелось иметь дело с Двойкой... Кондуктор покосился на Двойку и сердито сказал: «Ездят тут всякие! Невелика птица, могла и пешочком пройти». – «Так я же не виновата!» – закричала сквозь слезы бывшая Пятерка. Она покраснела и на первой же остановке выскочила из трамвая. И тут она наступила кому-то на ногу! «Ой! Простите, пожалуйста, синьор!» – залепетала она. Но синьор не рассердился. Он даже улыбнулся. От удивления Двойка открыла глаза... и вдруг узнала. Ба! Да ведь это же старое доброе Умножение. Ни у кого на свете нет такого доброго сердца, как у старого Умножения. Оно – раз! – и умножило Двойку сразу на три! И получилась не просто Пятерка, а Пятерка с плюсом. Потому, что все учителя вместо шестерки всегда ставят пятерку с плюсом».

Дети воспринимают сказку совершенно по-разному. Она позволяет выявить яркие индивидуальные различия детей в восприятии, осмыслении и воспроизведении одного и того же материала. Отсюда можно сделать несколько выводов, представляющих интерес для практической работы с ними. Во-первых, по характеру восприятия и воспроизведения материала можно в какой-то степени судить об

интересе учащихся к тому или иному предмету, области знания. Во-вторых, в этом избирательном отношении к материалу проявляется определенная направленность их умственной деятельности: одни произвольно уделяют основное внимание математическому содержанию сказки, другие – литературному. Можно говорить и об асимметрии в мозговой деятельности, т. е. о доминировании либо левого, либо правого полушария. Напомним, что образное восприятие у «правополушарных», логические – у левополушарных людей.

5. Методика оценки речевого развития *

* Описание методики дается по кн.: Романова Е. С., Усанова О. Н., Потемкина О. Ф. Психологическая диагностика развития школьников в норме и патологии. – М., 1990. С. 77-81.

Основная форма речевого взаимодействия в ходе учебного процесса – осмысленное оперирование текстами. В связи с этим методика оценки речевого развития основана на изучении особенностей учащихся при работе с текстами (понимание которых зависит от уровня речевого развития). Правила использования методики:

1) Перед началом обследования детей надо все подготовить для его проведения – протокол, ручку, секундомер.

2) Тексты, предъявляемые испытуемым, нужно хорошо изучить, выбрать правильную интонацию и скорость чтения.

3) При предъявлении текста каждому ребенку следует читать текст с одинаковой интонацией, скоростью и предельной вынятностью.

4) При затруднении в пересказе необходимо оказать ему помощь: прочитать еще раз, задать наводящий вопрос. Вид оказываемой помощи фиксируется в протоколе эксперимента.

Цель методики: выявить особенности речевого развития детей дошкольного и школьного возраста.

Задачи: на основе анализа пересказа текста определить индивидуальные особенности речи и соотнести их с уровнями речевого развития.

Материал: короткие рассказы, сказки, стихи и др. (см. Приложение), соответствующие возрасту и цели психологического исследования.

Ход работы. Учащимся предлагается внимательно прослушать текст и пересказать его содержание.

Анализ результатов. При изучении особенностей речевого развития надо обратить внимание на следующее:

1) Особенности восприятия и понимания текста (насколько внимателен ребенок при чтении текста, степень его заинтересованности, вовлеченности в работу, просит ли он повторить текст).

2) Особенности пересказа текста: как быстро испытуемый начинает пересказ (сразу после прочтения, после повторного прочтения, сколько раз пришлось повторить текст), пересказывает самостоятельно или пришлось оказывать помощь, задает ли ребенок уточняющие вопросы, с чего начинается пересказ, насколько он подробен, имеются ли отвлечения от темы, наличие комментариев. Нужно отметить скорость речевого высказывания, построение предложения (насколько они просты или сложны, какие наиболее часто встречаются), многословен пересказ или нет, имеются ли оговорки, повторы. При выявлении особенностей лексического материала следует отметить, осуществляется ли пересказ «своими словами», насколько богат словарный запас ребенка, или же пересказ ведется близко к тексту, по линии его упрощения. Требуется выявить, воспринимает ли испытуемый метафору, как он ее понимает, владеет ли ей сам.

3) Особенности отношения к смысловому содержанию текста: степень адекватности понимания смысла, принимает ли ребенок смысл текста или для него важен другой смысл, количество усматриваемых смыслов, эмоциональное отношение к смыслу текста, нравственное и эстетическое суждение о нем.

Если испытуемый (ребенок, школьник) затрудняется выполнить пересказ, то можно задать ему дополнительные вопросы, – например: «О чем этот рассказ?», «О ком говорится в нем?», «Что удалось запомнить из данного рассказа?». После называния основного персонажа рассказа можно спросить о том, что и как этот персонаж сделал? Что у него из этого получилось?

Когда испытуемому удалось без подсказок быстро выполнить пересказ, можно спросить о смысле данного повествования, может ли в нем содержаться другой смысл, какой из них более предпочтителен? Какие выводы можно сделать из того или иного повествования? Нужно также спросить о форме повествования, различает ли ребенок рассказ и сказку, стихи и прозу, применяет ли метафору в

пересказе, умеет ли находить и понимать ее в тексте, что он знает об авторе.

К наиболее **высокому** уровню речевого развития необходимо отнести детей, успешно справившихся с пересказом текста: пересказ осуществляется без повторного прочтения текста; испытуемый обошелся без подсказок и наводящих вопросов; сумел передать смысл текста своими словами; речь громкая, отчетливая; предложения строятся логически правильно; присутствует эмоциональное отношение к содержанию текста.

К **средней** группе можно отнести детей, сумевших пересказать текст после повторного прослушивания и при помощи экспериментатора. Для этой группы характерно активное отношение к предлагаемой задаче. Выполнением задачи можно считать состоявшийся пересказ от начала до конца при внятном произнесении логически правильно построенных фраз.

К **третьей** группе обычно относятся дети с пассивным отношением к задаче. После нескольких повторов в предъявлении текста самостоятельный пересказ осуществляется с трудом, с большой помощью экспериментатора. Можно наблюдать у ребенка невнятное «бурчание под нос», отказ от пересказа («Я не могу», «У меня не получается» и т. д.).

С детьми второй и третьей группы требуется проведение дополнительных занятий по развитию речи.

Приложение

Тексты для анализа речевого развития

«Лгун»

(Л. Н. Толстой)

Мальчик стерег овец и, будто увидав волка, стал звать: «Помогите, волк! волк!» Мужики прибежали и видят: неправда. Как сделал он так и два, и три раза, случилось – и вправду набежал волк. Мальчик стал кричать: «Сюда, сюда, скорее, волк!» Мужики подумали, опять по всегдашнему обманывает, – не послушали его. Волк видит – бояться нечего: на просторе перерезал все стадо.

«Кто как одет»

(Э. Шим)

Дни стали ненастные, по ночам холодно, и на огороде стали овощи убирать, чтобы не погибли, не померзли.

Сначала убрали огурцы-голыши. Потом лук в бумажных рубашках. Потом бобы – в шерстяных чулочках. Убрали репу, брюкву, редьку, морковку, свеклу, горох, турнепс и разную петрушку.

Одна капуста оставалась. Ее позже всех убирают. Я не знал почему, а потом догадался. У нее, у капусты, семьдесят одежек и все без застежек. Она холода не боится!

«Сказка о трех братьях»

(Е. Пермяк)

...Наградил как-то трех братьев великий волшебник по имени Труд счастливыми часами за хорошую работу и сказал:

– Всякий, кому даны эти часы, сам по себе может распоряжаться своей жизнью, своим временем. Хочешь – работай, хочешь – гуляй. Хочешь – на дудке играй, хочешь – погоду пинай. Позволяют эти часы, пока завод в них не кончится.

Тогда старший брат спрашивает: «А чем заводить, товарищ великий волшебник Труд?»

«Афганская сказка»

Шли осел и лошадь с базара. Так случилось, что осел был навьючен выше головы, а лошадь бежала налегке. Шли они, шли, прошли полдороги. Устал осел, кряхтит, еле дышит.

- Будь другом, – попросил он лошадь, – помоги мне! Возьми часть груза!

Но лошадь и ухом не повела.

Дорога шла в гору. Осел чувствует, что вот-вот упадет, и опять просит лошадь: помоги!

– Ладно, – согласилась лошадь, – кое-что я возьму на себя: ты носи груз, а я уж так и быть, буду за тебя кряхтеть и отдуваться.

Осел прошел десяток шагов и упал. Делать нечего, разгрузил хозяин осла и всю поклажу взвалил на лошадь.

Теперь осел бежал налегке, а лошадь кряхтела и отдувалась за двоих. Не зря говорят: в одиночку и порознь – вдвое труднее, вдвоем и вместе – вчетверо легче.

«Заноза»

(Ф. Кривин)

– Нам, кажется, по пути, – сказала Заноза, впиваясь в ногу. – Вот и хорошо; все-таки веселее в компании.

Почувствовав боль, мальчик запрыгал на одной ноге, и Заноза заметила с удовольствием:

– Ну вот, я же говорила, что в компании веселее.

«Злаки»

(Ф. Кривин)

- Жизни нет от этого Бурьяна! – возмущался Колос. – Чтоб его град побил, чтоб его молния испепелила!

- Что ты говоришь! – вразумляет Колос его товарищ. – Случится пожар, то мы сгорим, никого не останется, все сгорим!

– Зато на нашем месте вырастут новые колосья, – не унимался Колос.

- А если вырастет Бурьян?

«Былинка и Солнце»

(Ф. Кривин)

Былинка полюбила Солнце. Но где Солнцу разглядеть какую-то Былинку. Да и хороша пара – Былинка и ... Солнце! Но Былинка об этом не думала. Она тянулась к Солнцу изо всех сил, тянулась, тянулась, и из Былинки превратилась в цветущую Акацию. Красивая Акация, замечательная Акация. Кто теперь узнает в ней прежнюю Былинку? Вот что делают с нами надежда и высокие чувства.

«Вечерний чай»

(Ф. Кривин)

Когда Чайник, окончив свою кипучую деятельность на кухне, появляется в комнате, на столе все приходит в движение. Весело звенят, приветствуя его, чашки и ложки, почтительно снимает крышку сахарница. И только старая плюшевая скатерть презрительно морщится и спешит убраться со стола, спасая свою незапятнанную репутацию.

«Пень»

(Ф. Кривин)

Пень стоял у самой дороги, и прохожие часто спотыкались об него.

- Не все сразу, не все сразу, – недовольно скрипел Пень. – Приму сколько успею: не могу же я разорваться на части! Ну и народ – шагу без меня ступить не могут.

«Я царь земли»

С поляны коршун поднялся,

Высоко к небу он взвился.

Все выше, даже вьется он

И вот ушел за небосклон.

Природа-мать ему дала

*Два мощных, два живых крыла -
А я здесь в поте и в пыли
Я, царь земли, прирос к земле!...*

(Ф. Тютчев)

«Волны и люди»

*Волны катятся одна за другой
С плеском и шумом глухим;
Люди проходят ничтожной толпой
Также один за другим.
Волнам их воля и холод дороже
Знойных полудня лучей;
Люди хотят иметь души ...и что же?
Души в них волн холодней!*

(М. Лермонтов)

6. Диагностика и развитие памяти

Учитель может порекомендовать ученику, какой вид памяти лучше использовать для усвоения материала и какой вид памяти ему надо тренировать, развивать. Остановимся на двух диагностических процедурах *.

* Воспроизведение по-разному воспринятых слов – на слух, при зрительном восприятии, моторно-слуховом восприятии, комбинированном. В качестве материала для запоминания используются 4 ряда слов, записанных на отдельных карточках.

I ряд – для запоминания на слух:

дирижабль, лампа, яблоко, карандаш, гроза, утка, обруч, мельница, попугай, листок;

II ряд – для запоминания при зрительном восприятии:

самолет, чайник, бабочка, ноги, хомут, бревно, свеча, тачка, журнал, малина;

III ряд – для запоминания при моторно-слуховом восприятии:

пароход, собака, парта, сапоги, сковородка, калач, роцца, гриб, шутка, воротник;

IV ряд – для запоминания при комбинированном восприятии:

волк, бочка, коньки, самовар, пила, весло, загадка, кафтан, прогулка, книга.

Учитель (экспериментатор) читает вслух I ряд слов (интервал между словами – 5 с.). После 10-секундного перерыва ученик записывает на листочке запомнившиеся слова и отдыхает 10 мин. Затем учитель показывает слова II ряда, которые ученик после 10-секундного перерыва записывает по памяти на листочках. Дав 10-минутный отдых, учитель читает вслух слова III ряда, а ученик шепотом повторяет каждое из них и «записывает» рукой в воздухе. После 10-секундного перерыва воспроизводит – записывает на листочке. Спустя 10 мин., учитель показывает слова IV ряда и читает их вслух. Глядя на слово, ученик повторяет его шепотом, «пишет» в воздухе, а затем, через 10 с., записывает на листке запомнившиеся слова этого ряда. Иными словами, при запоминании и дальнейшем воспроизведении им каждого ряда наиболее активен, доминирует определенный вид анализатора – слуховой, зрительный, моторно-слуховые центры и их комбинации (при запоминании IV ряда).

Заполняется таблица (табл. 5.6).

Таблица 5.6

№ п/п	Вид памяти	Кол-во слов в ряду (А)	Кол-во удержанных в памяти слов (В)	Коэффициент памяти (С) $C = \frac{B}{A} \cdot 100\%$

1	Слуховой			
2	Зрительный			
3	Моторно-слуховой			
4	Комбинированный			

По результатам запоминания можно говорить о трех уровнях: **высокий** (более 80%); **средний** (60-79%); **низкий** (если объем запоминания меньше 50-60%).

Для тренировки можно применять разные игры, игровые задания (типа: «Трудное – запомни!», «Кто больше», «Корректур» и др.), направленные на развитие определенного типа памяти. А дидактических игр, заданий, материалов в багаже учителя начальных классов, как правило, великое множество.

2. Изучение особенностей невербальных представлений и опосредованного запоминания с помощью пиктограмм (условных рисунков, обозначающих какие-либо действия, события, предметы и др.). Рисуночное письмо (пиктограмма) более полувека используется в психологии как методическое средство при изучении опосредованного запоминания. Общий вид пиктограммы – совокупность графических образов, которые испытуемый придумывает сам с целью эффективного запоминания и последующего воспроизведения каких-либо слов и выражений. Как диагностический прием она относится к разряду проективных тестов. Предлагаемый вариант методики позволяет на основе анализа рисунков детей (испытуемых) определить преобладание тех или иных форм их выполнения; определить число правильно воспроизведенных слов и словосочетаний для оценки продуктивности опосредованного запоминания. Т. е. данный вариант методики отличается от традиционного способом обработки, возможностью количественного подсчета. Методику можно применять при групповом и индивидуальном обследовании.

Необходимый материал: чистые листы бумаги (стандартных форматов), ручки, секундомер.

Перечень слов и словосочетаний для пиктограмм

Вариант 1

1. Веселый праздник. 2. Радость. 3. Гнев. 4. Мальчик-трус. 5. Отчаяние. 6. Общительность. 7. Пластичность. 8. Быстрый человек. 9. Скорость. 10. Печаль. 11. Любовь. 12. Глухая старуха. 13. Злость. 14. Теплый ветер. 15. Обидчивость. 16. Трудная работа. 17. Наука. 18. Решительность. 19. Сила воли. 20. Ум. 21. Успех. 22. Страх. 23. Смелость. 24. Эрудит. 25. Сильный характер. 26. Подвижность. 27. Подъем. 28. Дружба. 29. Развитие. 30. Агрессивность. 31. Хороший директор.

Вариант 2

1. Веселый праздник. 2. Тяжёлая работа. 3. Развитие. 4. Вкусный ужин. 5. Смелый поступок. 6. Болезнь. 7. Счастье. 8. Разлука. 9. Ядовитый вопрос. 10. Дружба. 11. Темная ночь. 12. Печаль. 13. Справедливость. 14. Сомнение. 15. Теплый ветер. 16. Обмен. 17. Богатство. 18. Голодный ребенок. 19. Отчаяние. 20. Сердитая учительница. 21. Глухая старуха. 22. Мальчик-трус. 23. Неизвестность. 24. Страх.

Перечни слов и словосочетаний для использования в повторных исследованиях

Вариант 1

1. Веселый праздник. 2. Развитие. 3. Богатство. 4. Ядовитый вопрос. 5. Глухая старуха. 6. Печаль. 7. Дружба. 8. Беззубый дед. 9. Сердитая учительница. 10. Надежда. 11. Любовь. 12. Мысль.

Вариант 2

1. Тяжелая работа. 2. Разлука. 3. Сомнение. 4. Смелый поступок. 5. Слепой мальчик. 6. Болезнь. 7. Война. 8. Темная ночь. 9. Мальчик-трус. 10. Страх. 11. Зависть. 12. Власть.

Вариант 3

1. Вкусный ужин. 2. Богатство. 3. Справедливость. 4. Теплый ветер. 5. Девочке холодно. 6. Счастье.
7. Ум. 8. Голодный человек. 9. Больная женщина. 10. Отчаяние. 11. Сожаление. 12. Ожидание.

Ход работы.

1. Участникам эксперимента выдаются чистые листы бумаги и ручки.

2. **Инструкция.** Педагог обращается к испытуемым: Вам надо будет запомнить все слова и словосочетания, которые будут предложены. Их много. И чтобы легче запомнить, вы можете в ответ на каждое слово или словосочетание что-нибудь нарисовать, что-нибудь изобразить, сделать как бы «узелок на память». Рисунок или любое изображение делать не обязательно красивым. Главное, помните, что этот рисунок вы выполняете для себя, помогаете себе запомнить то слово или словосочетание, которые вы не записываете, а изображаете в виде разных рисунков, каких-нибудь знаков и т. д. Перед каждым рисунком будем ставить номер (а он, естественно, соответствует номеру предъявляемого слова или словосочетания).

3. После объяснения инструкции испытуемым поочередно зачитываются слова с интервалом не более 30 с. Перед каждым словом или словосочетанием называется его порядковый номер, который записывается, а затем уже выполняется рисунок.

4. Каждое слово проговаривается учителем (экспериментатором) очень четко для того, чтобы не повторять несколько раз.

5. Воспроизведение предъявляемого словесного материала осуществляется не раньше, чем через 1 ч. после выполнения детьми рисунков и изображений.

Обработка результатов эксперимента

Обработка полученных материалов производится по таблице и состоит в следующем: а) в таблицу заносятся данные испытуемого (пол, возраст, обладает ли художественными способностями – умеет ли рисовать, данные о размещении рисунков на листе бумаги); б) таблица содержит количественные данные, касающиеся изображений, которые подсчитываются так: все они классифицируются на пять категорий – абстрактные, знаково-символические, конкретные, сюжетные, метафористические.

Таблица 5.7.

Таблица обработки пиктографических рисунков *

1 Таблица обработки должна иметь более крупный размер и вмещать в себя данные об испытуемых (см. п. а).

№ п/п	Испытуемые и их характеристика	Абстрактные	Знаково-символические	Конкретные	Сюжетные	Метафорические	Профессиональные	Человек	Животное	Растение	Максимальный размер рисунка	Минимальный размер рисунка	Количество воспроизводимых слов и словосочетаний	Количество ошибочных воспроизведений	Количество точных воспроизведений	Примечание
1																
2																
...																
...																
...																
...																

К абстрактным изображениям относятся такие, которые выполнены в виде линий, по которым

невозможно описать содержание.

К **знаково-символическим** – относятся изображения в виде геометрических фигур, стрелок и др.

К **конкретным** – относятся изображения определенных предметов, например, часы, автомобиль и именно в тех

К **знаково-символическим** – относятся изображения в виде геометрических фигур, стрелок и др.

К **конкретным** – относятся изображения определенных предметов, например, часы, автомобиль и именно в тех случаях, когда эти изображения лишь одного, а не нескольких предметов, связанных определенным смыслом.

Последние же носят название **сюжетных** изображений. К ним относятся изображение человека в выразительной позе или ситуации (напр., человек стоит на коленях, а из его глаз льются слезы); два или несколько участников ситуации и т. д.

К **метафорическим** – относятся такие изображения, в которых содержится метафора, художественный вымысел, гротеск, иносказание и т. п. Например, на словосочетание «глухая старуха» выполнена пиктограмма с изображением старушки, вокруг которой ножки на каблуках, она уже не слышит их цокота; на слово «дружба» – три мчащиеся в одной упряжке коня, головы каждого из них направлены в различные стороны, однако это не мешает им мчаться в одной упряжке.

На основании анализа воспроизведения вербального материала с помощью пиктограмм можно выделить три основные группы:

I группа – лица, обладающие высокой продуктивностью памяти, сумевшие полностью и без ошибок воспроизвести предлагаемый для запоминания вербальный материал.

II группа – лица, которые воспроизводят предъявляемый материал полностью, однако с некоторыми неточностями; например: вместо «мальчик-трус» – «трусливый мальчик», вместо «глухая старуха» – «глухая бабушка» и др.

III группа – лица, которые воспроизводят материал не полностью, со значительными искажениями.

На основании анализа выполнения рисунков-пиктограмм можно (по типу используемых изображений) выделить следующие группы:

– **группа «А»**. В нее входят лица, которые при выполнении пиктограмм используют преимущественно абстрактные и знаково-символические формы. Эту группу можно условно назвать «мыслители»;

– **группа «В»**. В нее входят лица, у которых при выполнении пиктограмм преобладают конкретные изображения. Условно эту группу можно назвать «реалистичные»;

– **группа «С»**. К ней относятся лица, у которых при выполнении пиктограмм преобладают сюжетные и метафорические изображения. Условно эту группу можно назвать «художники».

7. Диагностика и развитие воображения, творческого мышления и творческой одаренности

В поисках ровесника-единомышленника третьеклассник Артем С. написал в еженедельник «Семья»: «Мне тоже 9 лет, за две четверти у меня по математике, русскому языку, чтению, природоведению нет ни одной тройки. Я веду записи по истории, географии, геологии, палеологии. Тройки есть только по физкультуре, рисованию. Не знаю, кто я, чудочадо или нет?»

С 4 лет я научился читать, сейчас читаю книгу по геологии для 16-18-летнего возраста. Как только научился читать, потянулся к двум атласам, которые у нас имелись (сейчас у меня 15 атласов, более 30 карт). В 6-7 лет мог назвать столицу любого государства. В 1987 г. (мне тогда было 7 лет) из-за коктебельских (Коктебель – курорт около Феодосии) камушков – халцедонов и сердоликов - взялся за геологию... По воскресеньям читаю иногда более 6-7 ч., не отрываясь. За 2,5 ч. один раз прочитал 170 стр. Написал я гипотезу о происхождении Земли. Сейчас пишу «трактат» об отношении человека к природе, потому что очень волнуюсь за экологическую судьбу нашей планеты...» Далее Артем обращается с просьбой к редакции дать ему адрес мальчика, о котором немного ранее рассказал еженедельник, так как у него «нет ни одного друга по интересам ни в школе, ни во дворе» *. В этом же номере «Семьи» утверждается, что «все дети талантливы» и чтобы узнать, в чем наиболее одарен ребенок, родителям предлагается построить «графический профиль» его интересов при помощи анкеты, созданной американскими учеными де Хааном и Кафом, – по восьми областям:

* См.: Еженедельник «Семья», 1989. № 13. С. 8-9; письмо Артема С. «Хочу дружить с чудочадом!»

- I. Интеллектуальные способности.
- II. Художественные способности.
- III. Музыкальный талант.
- IV. Способности к занятиям научной работой.
- V. Литературное дарование.
- VI. Артистический талант.
- VII. Способности технические.
- VIII. Способности к спорту.

Для диагностики и развития воображения и творческой одаренности детей можно использовать следующие специальные тесты **:

а) **«Словесные ассоциации»**, в которых проверяется знание и применение слов-омонимов (напр. «коса», «мешать», «молния»). Оценка выставляется как по общему количеству правильно названных значений, так и по числу редко употребляемых;

б) **«Применение предметов»** – назвать как можно больше разных способов использования таких предметов, как кирпич, пустая консервная банка, газета и т. д.

в) **«Завершение сказок»** – придумать по три различных концовки к нескольким сказкам, фабула которых обрывается после кульминации;

** Подробнее об этом см.: Гильбух Ю. З. Внимание: одаренные дети. – М., 1991. № 9 (Сер. «Педагогика и психология»).

г) **«Конструирование математических задач»** – по каждому набору составить как можно больше вариантов из представленных исходных данных.

Среди методов диагностики творческой одаренности (креативности) наиболее известными и широко распространенными в мире являются **тесты творческого мышления (ТТСТ)**, разработанные американским психологом П. Торренсом ***.

*** Описание методики дается по кн.: Шумакова Н. Б., Шебланова Е. И., Щербо Н. П. Исследование творческой одаренности с использованием тестов П. Торренса у младших школьников // Вопросы психологии. 1991. № 1. С. 27-33.

ТТСТ предназначены для использования в разных целях: 1) в исследованиях интеллектуального развития человека; 2) в исследованиях, связанных с индивидуализацией обучения; 3) при разработке коррекционных и терапевтических программ; 4) при оценке эффективности различных экспериментальных обучающих программ, способов обучения, учебных пособий и материалов с точки зрения изменения самих творческих способностей, а не их достижений; 5) при выявлении детей со скрытым творческим потенциалом, что особенно важно для исследования их из семей с низким уровнем образования и не имеющих условий для развития своих способностей.

П. Торренс определяет креативность через характеристики процесса, в ходе которого ребенок становится чувствительным к проблемам, дефициту или пробелам в знаниях, к смешению разноплановой информации, к дисгармонии элементов окружающей среды, определяет эти проблемы, ищет их решение, выдвигает предположения о возможных решениях, проверяет и перепроверяет эти гипотезы, изменяет их, снова проверяет и окончательно обосновывает результаты.

При обнаружении отсутствия информации или дисгармонии ее элементов у человека возрастает чувство напряженности, которое заставляет искать пути его ослабления. Творческий путь решения проблемы состоит в том, что человек пытается избежать общепринятых и очевидных решений, исследует проблему, выдвигает множество гипотез, проверяя свои догадки, пока не найдет решение. Напряженность не спадает до тех пор, пока о решении не будет кому-либо сообщено. Поскольку нет общепринятого научного определения творческой одаренности, автор предпочитает данное определение, так как оно позволяет операционально определить те виды способностей и личностных характеристик, которые благоприятствуют процессу творчества или тормозят его, а также выявить условия, способствующие творческому развитию. Такое понимание творческой одаренности в ряде моментов согласуется с положениями А. М. Матюшкина ****, который рассматривает одаренность как общую психологическую предпосылку творческого развития и становления творческой личности. Компонентами одаренности являются:

- а) доминирующая роль познавательной мотивации;
- б) исследовательская творческая активность, выражающаяся в обнаружении нового, в постановке и решении проблем;
- в) возможность достижения оригинальных решений;

г) возможность прогнозирования и предвосхищения;

д) способность к созданию идеальных эталонов, обеспечивающих высокие эстетические, нравственные, интеллектуальные оценки. Все они составляют единую интегративную структуру одаренности, проявляющуюся на всех уровнях индивидуального развития. Разработанные за рубежом диагностические методики, считает Матюшкин, в той или иной степени соответствуют этой структуре и позволяют выявлять самые значимые ее элементы.

**** См.: Матюшкин А. М. Концепция творческой одаренности // Вопросы психологии. 1989. № 6. С. 29-33.

Торренсом были сконструированы тестовые задания, которые представляют собой модели творческого процесса. ТТСТ включают четыре батареи заданий: вербальные и фигурные формы А и В и применяются для детей от 6 до 17 лет. Фигурные формы тестов, как показывает опыт, в наименьшей степени зависят от национальных, культурных, социальных и других различий, по сравнению с вербальными.

Оценка выполнения этих тестов включает следующие показатели:

1) скорость, или беглость – количество ответов в каждом субтесте;

2) пластичность, или гибкость – степень разнообразия ответов, оценивая по количеству категорий в ответах;

3) оригинальность – редкость, нетривиальность идей;

4) тщательность разработки идей – детализация ответов.

Фигурные тесты состоят из трех субтестов, или заданий: «Нарисуй картинку», «Незавершенные фигуры», «Повторяющиеся фигуры», – на выполнение которых отводится 30 мин. (по 10 мин. на каждый субтест).

Задание *«Нарисуй картинку»* – тест, в котором испытуемый должен придумать оригинальную картинку с использованием отдельного элемента. Этот элемент – контур, сделанный из цветной бумаги (в форме капли или боба) с клейким слоем, должен служить существенной деталью придуманной картины. В инструкции подчеркивается необходимость придумать такой рисунок, который никто больше не сможет придумать (оригинальность), и дополнить его так, чтобы он стал полным и интересным рассказом (тщательность разработки). Художественный уровень исполнения рисунков во всех заданиях фигурных тестов не оценивается.

Задание *«Незавершенные фигуры»* сконструировано автором из ряда других тестов. Как известно из гештальт - психологии, незаконченные игры вызывают стремление завершить их простейшим способом. Таким образом, чтобы создать оригинальный ответ, надо контролировать это стремление и тормозить его удовлетворение. Каждая законченная фигура (их всего 10) оценивается по оригинальности и тщательности разработки идей. Количество выполненных заданий определяет показатель беглости, а степень разнообразия ответов – гибкость мышления.

Задание *«Повторяющиеся фигуры»* сходно с предыдущим. Стимульным материалом являются 30 пар параллельных линий (форма А) или 40 кругов (форма В). Повторение одного и того же элемента позволяет проверить способность испытуемого к образованию множества разнообразных ассоциаций. В задании формы А параллельные линии – открытые фигуры, требующие завершения структуры; в задании формы В – круги, – напротив, замкнутые фигуры, требующие разрушения структуры. В задании «Повторяющиеся фигуры» характеристики мышления стимулируются следующим образом:

а) беглость – инструкцией придумать как можно больше предметов и картинок;

б) гибкость – сделать их как можно более разнообразными;

в) оригинальность – попытаться придумать такие рисунки, которые никто не смог бы придумать;

г) разработанность – дать как можно больше идей в каждой картинке, сделать из нее как можно более полную и интересную историю.

В отечественной педагогической психологии имеется интересная информация по использованию тестов П. Торренса (фигурных форм А и В) для оценки развития творческого мышления у младших школьников при обучении их по специальной программе для одаренных, разработанной в рамках международного сотрудничества с США. ТТСТ явились достаточно надежным средством для оценивания эффективности программы, для исследования индивидуальных различий в творческом мышлении и его развитии у детей разного возраста в зависимости от условий обучения*.

* См.: Шумакова Н. Б. Развитие одаренности детей в младшем школьном возрасте. // Новые

исследования в психологии и педагогике. 1991. № 1; Шумакова Н. Б., Шебланова Е. И., Щербо Н. П. Исследование творческой одаренности с использованием тестов П. Торренса у младших школьников // Вопросы психологии. 1991. № 1. С. 27-33.

Завершаем раздел материалами, использование которых может существенно помочь в развитии воображения младших школьников **.

** См.: Детский психолог. Выпуск 6. / Гл. ред. Е. И. Рогов. – Ростов-на-Дону, 1993. С. 60-63.

«Не может быть»

Любой из учеников называет что-нибудь невероятное: вещь, явление природы, необычное животное, рассказывает случай. Выигрывает тот, кто придумает 5 таких сюжетов подряд, и никто ни разу ему не скажет: «Бывает!»

«Что было бы, если бы...»

Кто-нибудь из ребят придумывает самые фантастические ситуации, а другие должны найти наиболее возможные решения. Например:

– «Если каждый человек с рождения приобретет свойство читать мысли другого, как изменится жизнь на Земле?»

- «Если бы вдруг исчезла сила притяжения на Земле, т. е. все предметы и существа полностью потеряли бы свой вес, то...»

– «Если бы все люди вдруг потеряли дар речи, то...»

«Волшебный карандаш»

Для ознакомления участников с правилами этой игры потребуются бумага и карандаш. Ведущий объясняет игрокам, что карандашом можно управлять на расстоянии, подавая ему одну из четырех возможных команд: «Вверх!», «Вниз!», «Вправо!» - или «Влево!». По команде карандаш перемещается в указанном направлении, оставляя на бумаге черту. Следует другая команда, и карандаш, не отрываясь от бумаги, перемещается вновь. Таким образом на листе вырисовывается ломаная линия. Все «ходы» карандаша должны быть равны друг другу по своей длине. На предварительном этапе игры участники по очереди свои команды, а карандашу выполнять свои обязанности «помогает» ведущий. Затем, убедившись в том, что все участники усвоили принцип игры, ведущий предлагает им чертить воображаемые фигуры на воображаемом листе, который каждый должен представлять перед собой. Черчение начинается с простейшей фигуры, образец которой ведущий предварительно демонстрирует игрокам (например, квадрат). Команды подаются по кругу. Ведущий должен объяснить игрокам, что они не имеют права договариваться о том, в какой точке и в каком направлении вести ломаную линию. Каждый должен внимательно следить за командами и, когда до него дойдет очередь, действовать сообразно обстановке. Если в ходе рисования участник не смог уследить за линией или ему показалось, что кто-либо из товарищей допустил ошибку, он останавливает игру командой: «Стоп!» По этой команде все, что нарисовано на воображаемых листах, автоматически стирается. Остановивший игру начинает ее сначала – делает первый ход. После того как фигура нарисована, ведущий предлагает следующую, более сложную.

«Термометр»

Участники разбиваются на пары. Один из пары закрывает глаза и пытается вызвать ощущение тепла в своей правой или левой (по указанию ведущего) руке, представляя себе, что он держит в ней какой-то нагретый предмет. По истечении некоторого времени партнер внимательно ощупывает обе его руки и пытается определить, которая из них теплее. После каждой такой попытки происходит смена ролей в парах или смена партнера.

«Антивремя»

Каждому из участников предлагается тема для небольшого рассказа. Например: «Театр», «Магазин», «Путешествие за город». Получивший тему должен раскрыть ее, описывая все относящиеся к ней события «задом наперед» – как если бы в обратную сторону прокручивалась кинолента.

«Чудеса техники»

Ведущий предлагает участникам вообразить, будто группа находится на выставке последних новинок техники. Здесь демонстрируются замечательные предметы быта - осязаемые, но почти невидимые. Ведущий демонстративно роется в карманах и «находит» коробок спичек. Затем он делает несколько выразительных движений, перекладывая невидимый коробок из одной руки в другую, открывая и закрывая его. Ведущий зажигает несуществующую спичку, передает ее кому-нибудь из группы. Затем просит кого-нибудь, чтобы он зажег сверхсовременную спичку сам. Постепенно в игру вовлекаются все участники: кто-то пришивает несуществующую пуговицу к прозрачной рубашке, кто-то точит невидимый карандаш и т. д. Участники угадывают, кто что делает.

«Перевоплощения»

Участники удобно располагаются в креслах. Один из них получает задание от ведущего или от своего соседа превратиться в определенную вещь. Он должен вообразить себя этой вещью, погрузиться в ее мир, ощущать ее «характер». От лица этой вещи он начинает рассказ о том, что ее окружает, как она живет, что чувствует, о ее заботах, пристрастиях, о ее прошлом и будущем. Закончив рассказ, участник дает задание следующему по кругу и т. д.

Игру желательнее проводить в затемненном помещении - это обеспечит ее участникам большую раскованность и психологический комфорт. Постепенно «перевоплощения» становятся все более глубокими и участники переходят от поверхностных, чисто внешних описаний к выражению настроений, чувств и т. д.

«Групповая картина»

Все участники рассаживаются в круг. Один из них держит в руках черный лист бумаги и пытается вообразить себе нарисованную картину. Он начинает детально ее описывать, а все остальные пытаются «увидеть» на листе то, о чем он говорит. Затем лист передается следующему участнику, и он продолжает создание воображаемой картины, дополняя уже «написанное» новыми деталями. Лист передается дальше. Ведущий должен предупредить участников, что это должна быть именно картина, а не развивающийся сюжет. Описания же должны быть достаточно подробными для того, чтобы можно было однозначно установить по ним пространственное взаиморасположение деталей. Окончание работы объявляется участником, считающим, что картина уже излишне перегружена деталями.

Задачи на развитие воображения

Задача 1. Разместите десять стульев в одной комнате так, чтобы у каждой из четырех стен (на дверь не обращаем внимания) было размещено одинаковое их количество. *(Два стула нужно поставить по углам, и они, таким образом, будут относиться сразу к двум стенам).*

Задача 2. В стеклянной банке сидит микроб. Каждую минуту он делится пополам. Новые микробы в свою очередь через минуту снова делятся пополам – и так до бесконечности. Известно, что через 5 часов банка будет полна. Спрашивается: через какое время после начала деления микробы займут половину банки? *(Через 4 часа 59 минут).*

Задача 3. Та же самая ситуация, но в банку с самого начала поместили не один микроб, а два. Через сколько времени та же самая банка наполнится? *(Разница с первой задачей лишь во времени деления одного микроба, т. е. в одной минуте. Поэтому ответ – 4 часа 59 минут).*

VI. УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

1. Комментарий к разделу

В рассмотрении вопросов учебной деятельности мы исходим из общепринятого в отечественной педагогике и психологии положения о том, что обучение должно и может выполнять развивающую функцию, являясь при этом ведущей силой. Развивающий характер учебной деятельности, как ведущей деятельности в младшем школьном возрасте, связан с тем, что ее содержанием являются теоретические знания. Представим тезисно теорию овладения младшими школьниками теоретическими знаниями в формулировках самого автора-академика В. В. Давыдова*.

* См.: Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. – М., 1986. С. 145-162.

...Учебная деятельность школьников строится ... в соответствии со способом изложения научных знаний, со способом восхождения от абстрактного к конкретному. Мышление школьников в процессе учебной деятельности имеет нечто общее с мышлением ученых, излагающих результаты своих исследований посредством содержательных абстракций, обобщений и теоретических понятий, функционирующих в процессе восхождения от абстрактного к конкретному.

...В своей учебной деятельности школьники воспроизводят реальный процесс создания людьми понятий, образов, ценностей и норм. Поэтому обучение в школе всем предметам необходимо строить так, чтобы оно, как писал Э. В. Ильенков, «в сжатой, сокращенной форме воспроизводило действительный исторический процесс рождения и развития ... знаний»*.

* См.: Ильенков Э. В. Школа должна учить мыслить // Народное образование. 1964. № 1. Приложение. С. 13.

...Таким образом, хотя учебная деятельность школьников развертывается в соответствии со способом изложения уже полученных людьми продуктов духовной культуры, однако внутри этой деятельности в своеобразной форме сохраняются ситуации и действия, которые были присущи процессу реального создания таких продуктов, благодаря чему способ их получения сокращенно воспроизводится в индивидуальном сознании школьников.

...Главным звеном и главным условием реализации этого процесса (процесса усвоения детьми продуктов духовной культуры) является «формирование тех действий, которые образуют его действительную основу и которые всегда должны активно строиться у ребенка окружающими...»** его людьми, – учителями, родителями и др. ...В процессе систематического выполнения школьниками учебной деятельности у них наряду с усвоением теоретических знаний развиваются теоретическое сознание и мышление.

** См.: Леонтьев А.Н. Изобр. психол. произв. Т. 1. С. 130

...В самом начале школьной жизни у ребенка еще нет потребности в теоретических знаниях как психологической основе учебной деятельности. Эта потребность у ребенка возникает в процессе реального усвоения им элементарных теоретических знаний при совместном с учителем выполнении простейших учебных действий, направленных на решение соответствующих учебных задач.

...Учебная задача, которая школьникам предлагается учителем, требует от них: 1) анализа фактического материала с целью обнаружения в нем некоторого общего отношения, имеющего закономерную связь с различными проявлениями этого материала, т. е. построения содержательной абстракции и содержательного обобщения; 2) выведения на основе абстракции и обобщения частных отношений данного материала и их объединения (синтеза) в некоторый целостный объект, т. е. построения его «клеточки» и мысленного конкретного объекта; 3) овладения в этом аналитико-синтетическом процессе общим способом построения изучаемого объекта.

...Учебная задача существенно отличается от многообразных частных задач, входящих в тот или иной класс. Так, имея дело с частными задачами, школьники овладевают столь же частными способами их решения. Лишь в процессе тренировки они усваивают некоторый общий способ их решения. Усвоение этого способа происходит путем перехода мысли от частного к общему. Вместе с тем при решении учебной задачи учащиеся первоначально овладевают общим способом решения частных задач. Решение учебной задачи важно «не только для данного частного случая, но и для всех однородных случаев»***. Мысль школьников движется при этом от общего к частному.

*** См.: Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. – М., 1957. С. 153.

...Учебная задача решается учениками путем выполнения определенных действий. Назовем эти

учебные действия: преобразование условия задачи с целью обнаружения всеобщего отношения изучаемого объекта; моделирование выделенного отношения в предметной, графической или буквенной форме; преобразование модели отношения для изучения его свойств в «чистом виде»; построение системы частных задач, решаемых общим способом; контроль за выполнением предыдущих действий; оценка усвоения общего способа как результата решения данной учебной задачи.

Каждое такое действие состоит из соответствующих операций, наборы которых меняются в зависимости от конкретных условий решения той или иной учебной задачи (как известно, действие соотносится с целью задачи, а его операции – с ее условиями).

Школьники первоначально, естественно, не умеют самостоятельно формулировать учебные задачи и выполнять действия по их решению. До поры до времени им помогает в этом учитель, но постепенно соответствующие умения они приобретают сами (именно в этом процессе у них формируется самостоятельно осуществляемая учебная деятельность, умение учиться).

...Рассмотрим основные особенности учебных действий. Исходным и, можно сказать, главным действием является преобразование условий учебной задачи с целью обнаружения некоторого всеобщего отношения того объекта, который должен быть отражен в соответствующем теоретическом понятии. Важно отметить, что речь здесь идет о целенаправленном преобразовании условий задачи, направленном на поиск, обнаружение и выделение вполне определенного отношения некоторого целостного объекта. Своеобразие этого отношения состоит в том, что, с одной стороны, оно является реальным моментом преобразуемых условий, с другой – выступает как генетическая основа и источник всех частных особенностей целостного объекта, т. е. его всеобщим отношением.

...Следующее учебное действие состоит в моделировании выделенного всеобщего отношения в предметной, графической или буквенной форме. Важно отметить, что учебные модели составляют внутреннее нужное звено процесса усвоения теоретических знаний и обобщенных способов действия. При этом не всякое изображение можно назвать учебной моделью, а лишь такое, которое фиксирует именно всеобщее отношение некоторого целостного объекта и обеспечивает его дальнейший анализ.

...Еще одно учебное действие состоит в преобразовании модели с целью изучения свойства выделенного всеобщего отношения объекта.

...Выполнение действий контроля и оценки предполагает обращение внимания школьников к содержанию собственных действий, к рассмотрению их оснований с точки зрения соответствия требуемому задачей результату. Такое рассмотрение ими оснований собственных действий, называемое рефлексией, служат существенным условием правильности их построения и изменения.

...Таким образом, дети решают исходную учебную задачу путем построения общего способа получения числа и одновременно усваивают его понятие. Теперь они могут применять этот способ и соответствующее ему понятие в самых разных жизненных ситуациях, требующих определения числовых характеристик объектов.

...Развивающее начальное обучение должно быть направлено прежде всего на решение важнейшей задачи современной школы – формировать у младших школьников творческое отношение к учебной деятельности. Представив выше в более или менее развернутом виде теорию овладения ими теоретическими знаниями, мы не исключаем возможность применения традиционных методов обучения, изложенных в пособиях по педагогической психологии и частным методикам.

Учитывая особую важность в учебной, как и во всякой другой деятельности, ее мотивации, мы в данном пособии начинаем изложение раздела с диагностики и формирования мотивации учения.

2. Диагностика и формирование мотивации учения у младших школьников*

* Описание методик дается по кн.: Матюхина М. В. Изучение и формирование мотивации учения у младших школьников. – Волгоград, 1963. С. 27-41.

Выяснение мотивов учения вообще и мотивов учения младших школьников особенно – очень трудное дело. Во-первых, не всегда легко самому ученику осознать, что его побуждает учиться, а, во-вторых, некоторые мотивы могут быть замаскированы. В связи с этим при изучении мотивов учения желательно применять не одну методику, а несколько и разнообразных.

С целью выявления того, как ребенок осознает свое отношение к школе, учителю, может быть проведена индивидуальная беседа по таким примерно вопросам (с детьми на пороге школьного обучения):

1. *Хочешь ли ты идти в школу? Почему?*
2. *Где ты больше хочешь учиться: в школе или дома? Почему?*
3. *Если бы тебе сказали, что можно еще год побыть дома, ты обрадовался бы или нет? Почему?*

В дальнейшем, когда ребенок уже учится, вопросы следует несколько изменить. Можно предложить следующие вопросы:

1. *С желанием ты ходишь в школу или нет? Почему?*
2. *Какие уроки тебе больше всего нравятся? Почему?*
3. *Какие уроки не нравятся? Почему?*
4. *Зачем ты учишься? Мог бы ты не учиться?*
5. *Если бы тебе сказали, что в школу ходить не надо, ты обрадовался бы или огорчился? Что бы ты стал делать?*
6. *Если бы тебе предложили учиться во время каникул, обрадовался бы ты или огорчился? Почему?*

Ответы на эти вопросы можно обработать качественно или количественно, оценивая ответы (в баллах). Например, на вопрос: «Хочешь ли ты идти в школу? Почему?» могут быть различные ответы: «очень хочется» с обоснованием «почему» – 3 балла; «хочется» без обоснования «почему» – 2 балла; «не очень хочется» – 1 балл; «не хочется» – 0.

На вопрос: «Где ты больше хочешь учиться: в школе или дома? Почему?» могут быть такие ответы: «в школе» – 3 балла; «и в школе, и дома» – 2 балла; «дома» -1 балл.

На вопрос: «Если бы тебе сказали, что можно еще год побыть дома, ты обрадовался бы или нет? Почему?» могут быть такие ответы: «огорчился» – 2 балла; «не очень огорчился» – 1 балл; «обрадовался» – 0.

Отношения ребенка к школе, к учению проявляются и в сочинениях. Для выяснения мотивации можно предложить детям следующие темы сочинений:

«Как я учусь»

План.

1. *Для чего я учусь?*
2. *Что мне больше всего нравится в учебе? Почему?*
3. *Какие предметы люблю, а какие не люблю? Почему?*

«Может ли учитель перевести меня в следующий класс»

План.

1. *Доволен ли я своим учением?*
2. *Чему я научился?*
3. *Что мне еще не удастся?*
4. *Как я думаю преодолеть встретившиеся трудности?*

«Все ли я сделал, чтобы учиться хорошо»

План:

1. *Как я оцениваю свою активность на уроке?*
2. *Что мне мешает быть более активным?*
3. *При каких условиях я был бы более активен?*
4. *Какая помощь мне нужна, чтобы учиться лучше?*

Для выяснения места познавательных интересов (их широты, связи с содержанием учебных предметов) в системе мотивации, детям без специального предупреждения и подготовки можно предложить написать в классе в течение одного урока сочинение на одну из следующих тем (по выбору):

1. *Что я знаю о слове.*

2. *Что я знаю о математике.*
3. *Чем я люблю заниматься.*
4. *Мой выходной день.*

Учащимся объясняется, что работа требуется для научных целей, и отметки за нее выставляться не будут. При анализе учитывается выбор темы сочинения и характер интересов (развлекательный, познавательный широкий; интерес, связанный со школьной программой).

С целью выявления осознанности круга мотивов, побуждающих ребенка учиться, можно создать такую экспериментальную ситуацию. Детям читается рассказ.

«Однажды на перемене в школе между ребятами завязался разговор о том, для чего они учатся. «Я считаю своей обязанностью ходить в школу учиться», – сказала Галя. «А мне нравится в школе писать, считать и получать хорошие отметки», – сказал Яша. «А я люблю думать, рассуждать на уроках», – заявил серьезно Коля. «Каждый из нас должен стать культурным и развитым человеком, а для этого необходимо учиться», – сказала Даша.

Ваня вдруг заявляет, что обязательно поступит в авиационный институт и будет строить новые самолеты.

Неожиданно раздался тихий голос Вали: «А меня мама заставляет ходить в школу. Она говорит, что я иду на работу и ты иди в школу – это твоя работа».

А что ты хочешь сказать? Для чего ты учишься?»

Для выяснения отношения ребенка к школе в подготовительной группе детского сада можно провести такой эксперимент. Из различных детских книг, журналов, газет подобрать такие картинки, на которых изображены разные по своему характеру ситуации: здание школы и дети, играющие около нее или идущие в школу; учебные принадлежности, которые необходимы первоклассникам; первый класс, дети сидят и слушают учителя; ученик с табелем в руках. Это с одной стороны. А с другой – картинки, изображающие игру детей во дворе, игру в футбол, в хоккей, велосипед, автомашинка-игрушка, различные запасные части от автомашин, отвертки, молоток и разные другие предметы.

Первая серия. Все картинки разложены на столе в смешанном виде и детям предлагается выделить из них те, которые им нравятся, которые их больше привлекают. Детей спрашивают, почему они выбрали ту или иную картинку, чем она их привлекает.

Вторая серия. На столе расположены те же картинки и детям предлагается выбрать несколько из них и составить по ним рассказ. По предложению экспериментатора испытуемым надо составить рассказ и по тем картинкам, которые они не выбрали.

Третья серия. Все картинки на столе. Дети должны выбрать картинки с изображением таких ситуаций, в которых они очень бы хотели участвовать. Например, картинку «Игра в футбол» выбирает тот, который хотел бы играть в футбол. Испытуемый объясняет, почему он выбрал эту и не выбрал другую картинку.

Эта методика позволяет судить о характере направленности ребенка (учебная, игровая и др.). Создание воображаемых экспериментальных ситуаций можно использовать как дополнительный прием для выявления мотивов долга и ответственности, которые младшие школьники плохо осознают. Реально их долг и ответственность проявляются в выполнении требований учителя, требовательности к самому себе. В связи с этим критическая оценка ребенком своего отношения к учению, своих ошибок, неудач может быть косвенным показателем мотивов долга и ответственности. Предполагается, что дети, для которых характерны мотивы долга и ответственности, должны проявлять большую самокритичность, видеть свои личные ошибки, не относить их за счет других людей и обстоятельств. В ходе эксперимента им предлагается представить конкретную школьную ситуацию и объяснить причину своего поведения в подобной ситуации. Предлагается десять ситуаций, связанных с невыполнением учащимися каких-либо заданий учителя, школьных правил поведения. Возможные причины невыполнения двух видов: сам ученик, его особенности (субъективные); другой человек, обстоятельства (объективные причины).

Процедура исследования: каждому ученику в отдельности предъявляется карточка, на которой написано событие и его возможные причины (всего 10 карточек).

1. *Я не выполнил поручение, потому что:
я неорганизованный;*

- у нас дома была уборка.
2. Я не выучил стихотворение, потому что:
забыл о задании;
не нашел книжки с этом стихотворением.
 3. Я не выполнил обещания, потому что:
ходил с родителями в гости;
забыл о своем обещании.
 4. Я отвлекался на уроке, потому что:
у меня нет усидчивости, хорошего внимания;
сосед мешал работать.
 5. Я не справился с контрольной работой, потому что:
плохо выучил правила;
сосед просил подсказать ему.
 6. Я опоздал на урок, потому что:
медленно собирался;
часы подвели.
 7. Я не выполнил задание учителя, потому что:
задание было очень трудное;
я ненастойчивый.
 8. Я не решил задачу, потому что:
был невнимательным;
забыл дома ручку.
 9. Учебник забыл дома, потому что:
я рассеянный;
маленький братик или сестренка все берет и перекладывает.
 10. Я плохо вел себя на уроке, потому что:
я не всегда дисциплинированный;
урок был неинтересный *.

* Целесообразно иметь карточки для девочек и мальчиков отдельно (по форме обращения).

Многочисленные исследования говорят о том, что дети часто (в 2,5 раза чаще) ставят свои неудачи, нарушения правил в зависимости от обстоятельств, других людей, не проявляя достаточной самокритичности, не связывая отношение к учению со своими особенностями.

Для изучения места тех или иных мотивов в системе мотивации учения детей может быть применен педагогический эксперимент. Педагогический эксперимент - это целенаправленное изменение педагогического процесса, специальное конструирование педагогических ситуаций, в которых изучаемое явление обнаруживается наиболее отчетливо.

Педагогическим экспериментом в области изучения мотивов может быть методика столкновения мотивов. Ее суть заключается в том, что учащиеся оказываются перед необходимостью выбора одного из двух мотивов, благодаря организации различных ситуаций.

Ситуация 1. Задача 1 интересна тем, что при ее решении нужно мыслить, рассуждать, однако отметка за ее решение ставиться не будет. Задача 2 менее интересна, но за ее решение будет поставлена отметка в журнал. В этой ситуации столкновение двух мотивов – интереса к мыслительной деятельности и стремления получить отметку.

Ситуация 2. Задача 1 интересна тем, что при ее решении надо рассуждать, мыслить, но она не трудная. При решении задачи 2 придется преодолевать большие трудности. Отметки за решение той и другой задачи будут ставиться одинаково. Задание считается выполненным, если решена одна из них. В этой ситуации обнаруживается столкновение мотивов – интереса к мыслительной деятельности и стремления к преодолению трудностей.

Ситуация 3. За решение задачи 1 будет поставлена отметка в журнал. За решение задачи 2 отметка ставиться не будет: решая ее, дети просто тренируются, учатся решать задачи. Т. е. сталкиваются следующие мотивы: стремление получить отметку и стремление приобрести умение решать задачи.

Ситуация 4. Задачи 1 и 2 одинаковые по трудности. Отметка за их решение ставиться не будет. Дети могут выбрать любую. Но тот, кто возьмет задачу 1, должен решать ее совершенно самостоятельно, а при решении задачи 2 ребенок в случае затруднения может рассчитывать на помощь учителя.

Сталкиваются мотивы избегания неприятная активность, любознательность, пытливость ребенка проявляется прежде всего в постановке вопросов. Естественно, что их характер может быть разным: вопросы, направленные на дополнение или поиск недостающей информации, на установление взаимосвязей свидетельствуют об интеллектуальной активности, познавательном интересе ученика на одном уровне; вопросы, направленные на воспроизведение информации, тоже могут говорить о познавательной активности, интересе, – но уже на более низком уровне.

Постановка учащимися вопросов не только демонстрирует тот или иной уровень интеллектуальной активности, но и выполняет формирующую функцию, – средство активизации мыслительной деятельности младших школьников, средство стимулирования их познавательной активности.

С целью диагностики уровня познавательной активности и познавательного интереса можно применять такие задания: письменно составить вопросы по пройденной теме, которые отражают основное ее содержание; задать вопросы по теме, которые только начинают изучать; сообщить в письменной форме, какие дополнительные сведения хочет получить ученик о предметах и явлениях, с которыми ранее встречался в жизни.

Интеллектуальная активность (интеллектуальная инициатива, творчество) проявляется в самостоятельном составлении задач, упражнений. На уроке математики это могут быть такие задания: а) составить несколько задач, которые отражают основное содержание пройденной темы; б) составить задачи для контрольной работы по пройденной теме; в) составить задачи для математического сборника.

Для того чтобы установить уровень усвоения темы и интеллектуальной активности, все составленные задачи можно классифицировать и оценить следующим образом:

- 1) **стандартные** – одинаковые по типу с теми, которые решались в классе (1 балл);
- 2) **интересные**, отличающиеся от стандартных важными особенностями, не рассмотренными на уроках (2 балла);
- 3) **оригинальные** – принадлежащие к видам, не изученным в школе, или представляющие обобщение, или существенные изменения рассмотренных типов (3 балла);
- 4) **не по теме** – не имеющие непосредственного отношения к рассматриваемой теме (0 баллов);
- 5) **неинтересные** – стандартные, буквально повторяющие решенные в классе (0,5 балла).

Показателями интеллектуальной активности (интеллектуальной инициативы) будет наличие и число интересных и оригинальных задач.

Для диагностики интеллектуальной активности и в целях ее формирования можно создать такие экспериментальные ситуации.

Ситуация 1. Детям предлагается для письменного ответа ряд вопросов – заданий, на которые очень трудно ответить. Их просят объяснить лексическое значение малознакомых слов, объяснить причины какого-либо явления, описать малознакомый предмет, т. е. задание заведомо трудное для младшего школьника. Для того чтобы выполнить это задание, нужен поиск новой информации.

На следующий день эксперимент неожиданно повторяется; детям предлагается продлить работу. Предполагается, что самые пытливые, любознательные из них будут самостоятельно отыскивать недостающую информацию в учебниках, книгах и т. д.

Ситуация 2. Детям предлагается рассмотреть малознакомый предмет и задать о нем любые вопросы. Инструкция формулируется следующим образом: «Что бы ты хотел (а) еще узнать, о чем спросить по этому объекту? Вопросы напиши на листочке».

Далее проанализировать полученные вопросы с точки зрения того, что в них отражено: заглубленный поиск информации о предмете; б) стремление получить уточняющие сведения.

В дальнейшей учебной работе учащихся следует познакомить с правильными ответами.

Мотивация содержанием и мотивация процессом не занимают ведущего места в структуре мотивации младшего школьника. Вместе с тем они играют важную роль в формировании умения учиться. Диагностика этих мотивов помогает выявить различные уровни (от низкого к высокому).

В мотивации содержанием: 1) интерес – занимательность; 2) интерес к фактам, правилам; 3) интерес к сути явлений, их происхождению (узнавать, откуда произошли числа, почему предмет называется определенным словом и др.).

В процессуальной стороне младшего школьника может привлекать либо сам процесс совершения действия, либо возможность творить. В связи с этим можно выделить три уровня:

- 1) **исполнительский** (решать задачи по математике, выполнять упражнения по русскому языку и т.

д.);

2) **поисково-исполнительский** (выводить правила по математике и русскому языку);

3) **творческий** (самому придумывать задачи по математике, составлять упражнения по русскому языку).

Для выявления уровня развития интереса к содержанию и процессу учения весьма успешно может быть использована методика М. В. Матюхиной «**ВЫБОР ЛЮБИМЫХ ЗАНЯТИЙ НА УРОКЕ**»*. Косвенно, по тому, какие занятия выбирает ребенок, можно судить о мотиве, – поскольку если даже мотив не осознается, – он проявляется в переживаниях, в желании что-то делать или не делать.

* Описание методики по кн.: Матюхина М. В. Мотивация учения младших школьников. – М., 1984. С. 49–52.

Обследование проводится индивидуально, чтобы исключить влияние других детей. Каждому ученику 1, 2, 3 классов (по системе I-III) предъявляется следующий бланк:

1. *Напиши фамилию, имя.*

2. *Прочитай все пункты от 1 до 12.*

3. *Выбери (подчеркни), что ты больше всего любишь (сделай 4 выбора):*

1. *Слушать, когда учитель приводит интересные примеры.*

2. *Выводить правила на уроках математики.*

3. *Выполнять упражнения по русскому языку.*

4. *Узнавать, откуда произошли числа.*

5. *Самому (самой) составлять упражнения по русскому языку.*

6. *Решать задачи по математике.*

7. *Узнавать, почему предмет называется определенным словом.*

8. *Самому (самой) составлять задачи.*

9. *Узнавать правила написания слов.*

10. *Слушать, когда учитель рассказывает что-то необычное.*

11. *Узнавать о математических действиях.*

12. *Выводить правила на уроках русского языка.*

Перечень составлен таким образом, что число занятий, связанных с содержательной стороной (п. 1, 2, 7, 9-11), равно числу занятий, связанных с процессуальной стороной (п. 2, 3, 5, 6, 8, 12). В каждой из этих двух групп можно выделить подгруппы равных уровней: выбор учащимся 1 и 10 пунктов – свидетельство того, что его привлекает занимательность на уроке; 9 и 11 – факты; 4 и 7 – суть явлений; 3 и 6 – сам процесс действий; 2 и 12 – поисково-исполнительская деятельность; 5 и 8 – творческая деятельность.

Возможно определение индивидуального уровня учебных интересов каждого ученика и класса в целом. С этой целью каждый выбор оценивается в баллах от 1 до 3:

а) выбор занятий по пп. 1, 3, 6, 10 оценивается по одному баллу; следовательно, максимальная сумма (Σ_{\max}) может равняться 4 баллам;

б) выбор занятий по пп. 2, 9, 11, 12 по 2 балла ($\Sigma_{\max} = 8$ баллов);

в) выбор занятий по пп. 4, 5, 7, 8 – по 3 балла за каждый ($\Sigma_{\max} = 12$ баллов).

Таким образом, каждый ребенок может набрать от 4 до 12 баллов. На основе индивидуальных показателей можно составить картину по классам – от первого по третий: средний уровень; привлекательность занятий по русскому языку и математике; возможную необходимость внесения изменений в методику их преподавания.

Для выявления интереса школьника к предмету может быть применена «**МЕТОДИКА С КОНВЕРТАМИ**». Ребенку предлагается выбрать конверт, на котором написано название учебного предмета (русский язык, математика, природоведение, изобразительное искусство и т. д.). После этого из ряда карточек с заданиями, – например, решить задачу; самостоятельно составить задачу; узнать об определенных математических операциях; узнать о происхождении чисел и др. – выбрать ту, на которой написано наиболее привлекательное для него. Это позволяет выяснить, что же привлекает ребенка: процессуальная сторона учения (решить..., составить...) или содержательная (узнать о чем-то...); сам процесс решения (на исполнительском уровне) или самостоятельное составление задач, что характеризует уже творческий уровень.

Высокий уровень развития учебно-познавательных мотивов связан с формированием теоретического интереса к способам деятельности. Для выявления реального проявления этого мотива также существуют различные методики. Одна из них – «ВЫБОР ЗАДАЧИ-СПОСОБА» – разработана А. К. Дусавицким на математическом материале для третьего класса (по системе I-III)*.

* Описание методики дается по кн.: Матюхина М. В. Изучение и формирование мотивации учения у младших школьников. – Волгоград. 1983. С. 38-40.

Детям предлагаются простые математические задачи трех типов: I тип – произвести простое арифметическое действие; II тип – та же операция, но в условиях содержится какая-то новая для ученика информация; III тип – решение третьей задачи дает возможность овладеть общим способом, с помощью которого наиболее просто решались две задачи данной серии (напр., определить признаки делимости на 3). «Задача-способ» отличается от всех остальных трудоемкостью операций, однако доступных самым слабым учащимся.

Примеры этих задач:

I тип: Можно ли разместить 783 машины поровну в трех гаражах?

II тип: Знаете ли вы чемпиона хвостатых в животном мире?

По японской легенде, царь зверей разделил хвосты между всеми животными. А для трех японских кур у него осталось 2170 см хвостов. Удалось ли курам разделить хвосты по длине поровну, и какой же длины оказался хвост у чемпиона хвостатых – одной японской курицы?

III тип: («задача-способ»)

Есть простой способ, которым можно определить, делится ли любое число на 3, не производя деления. Узнают это по такому правилу (в правиле некоторые слова пропущены).

Если сумма цифр любого числа ... на ... то это число ... на три.

Если хочешь узнать, какие слова пропущены в правиле, сделай следующее (ответы запиши):

1. Проверь, делится ли число 771 на 3; $771 : 3 = ?$ Напиши, да или нет.

2. Найди сумму цифр этого числа. $7+7+1=?$

Запиши ее.

3. Проверь, делится ли эта сумма на 3 ($7 + 7+1) : 3 = ?$ Напиши, да или нет.

4. Теперь перепиши правило, вставив в него пропущенные слова. «Если сумма цифр любого числа ... на ..., то это число ...на 3».

5. Пользуясь этим правилом, определи (не производя деления!), делится ли на 3 число 2808. Напиши ответ, да или нет.

Проведение эксперимента: учащиеся просят отобрать для математического задачника самые интересные задачи. Непременно подчеркнуть, что речь идет только о самых интересных (количество же выбранных задач не имеет значения). Эти задачи каждый должен попытаться решить. Если кто-то не сможет решить выбранную задачу или решит ее не до конца, – пусть не волнуется: важно, чтобы решались именно те, которые по-настоящему заинтересовали их.

При анализе результатов учитываются следующие показатели: а) выбрал ли ученик «задачу-способ» и правильно ли ее решил; б) выбрал ли он «задачу-способ» первой или решал до нее задачи других номеров; в) применил ли в задачах, выбранных после «задачи-способа», выведенный способ; г) запомнил ли этот способ (проверка проводится индивидуально через несколько дней после эксперимента); д) понравилась ли ученику «задача-способ» и почему?

Таким образом, условия эксперимента позволяют получить данные о содержании интересов учащихся: направлены ли они на способы деятельности или на результаты.

В учебном процессе может быть широко использовано и наблюдение по определенному плану. Вот примерный план изучения интеллектуальной активности школьников на уроке:

1. Как включается в учебный процесс:

по принуждению учителя или одноклассников;

просьбе;

собственной инициативе.

2. Какова сосредоточенность внимания на уроке:

слушает невнимательно;

слушает под контролем учителя;

слушает внимательно, сосредотачиваясь сам.

3. *Задаёт ли вопросы, дополняет ли ответы товарищей:
не задаёт, не дополняет,
задаёт по просьбе учителя;
собственной инициативе.*
4. *Характер вопросов:
уточняющие;
направленные на познание сути явлений.*
5. *Какую учебную задачу выбирает:
самую трудную;
средней трудности;
легкую.*
6. *Как решает задачу:
ждёт, когда начнут решать на доске, или подскажет учитель, или одноклассник;
начинает решать сразу самостоятельно;
решает разными способами.*

Формирование мотивов учения тесно связано с тем, как сам ребенок осознает процесс своего учения, свои успехи и неудачи, т. е. с уровнем развития самооценки. Завышенная самооценка мешает ему критически подойти к оценке своего отношения к учению. Заниженная самооценка создает неуверенность в своих силах и мешает ребенку проявить высокий уровень активности. Адекватная самооценка позволяет ему самокритично подойти к своей деятельности, увидеть, что известно, что еще удастся с трудом, над чем еще надо работать.

В целях диагностики и формирования самооценки можно практиковать письменный анализ учеником своей работы по таким вопросам:

1. *Как я работал на уроке (активно, не очень активно, с интересом, без интереса и др.) ?*
2. *Что было трудно при выполнении задания?*
3. *Что я еще не понял?*
4. *Как я справился с работой?*

Эта работа может выполняться на отдельных листочках или в специальной тетради «Моя учеба», в которой дети периодически делают соответствующие записи. Анализ их записей позволяет судить об уровне самооценки и ее изменения.

3. Диагностика сформированности понятия учебной задачи

В концепции целенаправленной учебной деятельности важнейшим элементом ее структуры является учебная задача. От того, будет ли понята и принята она учащимися, зависит успех всей учебной деятельности.

Для диагностики понимания сущности учебной задачи можно использовать метод незаконченных предложений.

Инструкция: Прочитай внимательно каждое предложение. Продолжи эти высказывания так, что с полученным утверждением ты полностью согласен. Можно предложить различные варианты окончаний.

1. *Стихотворения следует учить наизусть, чтобы ...*
2. *На уроках математики я решаю задачи потому, что ...*
3. *Учитель физкультуры на уроках заставляет делать физические упражнения, чтобы ...*
4. *На дом задают пересказывать тексты художественных произведений для того, чтобы ...*
5. *Устный счет нужен для...*
6. *Правила по русскому языку учить надо потому, что ...*
7. *На уроках изобразительного искусства я выполняю требования учителя для того, чтобы ...*

Обработка результата

При анализе ответов выясните: 1) понимает ли ребенок необходимость действия для себя лично; 2) понимает ли смысл действия как учебную задачу.

Если он заканчивает предложения высказываниями типа: чтобы научиться запоминать, думать, грамотно писать и т. д., то смысл учебной задачи ему ясен.

4. Диагностика сформированности умения выделять свойства в предметах

Учебная деятельность предполагает владение особыми учебными действиями, среди которых выделяют начальные логические приемы мышления.

В состав каждого из этих приемов (сравнения, выведения следствия и подведение под понятие и др.) входит действие – выделение из предметов свойств, установление общих и существенных признаков. Сформированность этого действия та основа, без которой невозможно усвоение всех других более сложных учебных действий. Поэтому диагностику степени овладения младшими школьниками элементарными учебными действиями следует начать с установления сформированности именно этого действия.

Оборудование. Набор разных предметов (несколько кубиков различного цвета, размера, материала...), кусок поролона (в форме прямоугольного параллелепипеда); яблоко; блестящий елочный шарик; гирька; прозрачное стекло.

Инструкция: Внимательно рассмотри все предметы. Найди среди них кубики и возьми один из них. Теперь назови все свойства кубика, которые ты знаешь (как можно больше). Запиши эти свойства в столбик. Найди среди предметов яблоко. Подумай, чем яблоко отличается от кубика (как можно больше обличий). Запиши эти отличительные признаки в продолжение столбика. Далее по очереди найди кусок стекла. Найди отличие его от яблока и запиши в продолжение столбика. Так поступай дальше с гирькой, куском поролона и шариком. (Для облегчения задания учитель сам может выставлять предметы поочередно.)

Интерпретация результата.

В результате выполнения задания должен получиться список признаков предметов примерно из 11-12 слов (выражающих цвет, размер, форму, назначение и т. д.).

Реально может получиться:

3-5 – самый низкий уровень;

7-8 – средний;

10-11 – высокий.

При анализе списка необходимо учитывать, что признаки могут быть выражены не в обобщенной форме (напр., цвет может быть выражен конкретным значением – красный). Эту форму можно признать верной.

5. Диагностика сформированности умения выделять сходство и различие в предметах

Процесс формирования у младших школьников действия сравнения предполагает наличие у них развитого умения не только выделять разные признаки предметов, но и выделение среди них общих, отличительных и существенных.

Оборудование. Набор карточек с изображением попарно:

1) апельсин и мяч;

2) морковь и огурец;

3) царица и царевна из сказки А. С. Пушкина «О мертвой царевне и семи богатырях».

Инструкция. Педагог обращается к испытуемым: «Перед вами два предмета (предъявляются поочередно карточки 1, 2, 3). Рассмотрите их внимательно и скажите: 1) в чем их сходство; 2) в чем различие? Сходные (похожие) свойства запиши слева в столбик, а отличные - справа в столбик.

В столбике слева подчеркни то самое важное, существенное свойство этих предметов.

Интерпретация результата

1 этап

Анализ полученных данных можно проводить в соответствии с четырьмя уровнями:

Уровень 0 – полное неумение вычленить сходство и различие.

Уровень I – одностороннее и неполное сравнение. Дети устанавливают либо признаки сходства, либо различия.

Уровень II – разностороннее, но неполное сравнение. Учащиеся устанавливают признаки как сходства, так и различия, но указывают только часть этих признаков.

Уровень III – разностороннее и полное сравнение. Ученики выделяют все основные признаки сравниваемых объектов и устанавливают между ними отношения сходства и различия.

2 этап

Отдельно следует проанализировать результаты выделения (подчеркивания) существенных свойств. Критерием успешности является правильность подчеркнутых признаков.

х х х

Завершая работу, обратим особое внимание на оригинальное психологическое исследование, проведенное современным отечественным психологом Н. П. Локаловой. В течение ряда лет в совместной практической педагогической деятельности с учителями начальных классов, школьными психологами апробировались разработанные ею уроки по развитию у детей предпосылок овладения учебной деятельностью, произвольности, внутреннего плана действия, важнейших познавательных процессов. Теоретический анализ результатов этого фундаментального исследования, содержание каждого урока и все необходимые материалы к ним представлены в книге Н. П. Локаловой «90 уроков психологического развития младших школьников. Книга для учителя начальных классов» (1995).

ЛИТЕРАТУРА

1. АНАСТАЗИ А. Психологическое тестирование.: Пер. с англ. – М., 1982.
2. АНУФРИЕВ А. Ф. Психологический диагноз: система основных понятий. – М., 1993.
3. БАЛЬ Л. В., ВЕТРОВА В. В. Букварь здоровья: Учебное пособие для детей дошкольного возраста. – М., 1995.
4. БРЭДВЕЙ Л., АЛБЕРС ХИЛ Б. Ребенок от трех до семи лет. Как подготовиться к школе. – М., 1997.
5. ВАЧКОВ И. В. Психология для малышей, или Сказка о самой «душевной» науке. – М., 1996.
6. ВЕНГЕР Л. А., ВЕНГЕР А. Л. Домашняя школа мышления (для пятилетних детей). – М., 1984 (Изд-во «Знание», народный ун-т, педагогич. ф-т, № 9).
7. Возрастная и педагогическая психология: Тексты / Сост. и коммент. Шуаре Марта О. – М., 1992.
8. ВОЛКОВ Б. С., ВОЛКОВА Н. В. Детская психология в задачах и ответах. – М., 1996.
9. ГАЗМАН О. С., ХАРИТОНОВА Н. Е. В школу – с игрой. – М., 1991.
10. ДАВЫДОВ В. В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального исследования. – М., 1986.
11. Диагностическая и коррекционная работа школьного психолога / Под ред. И. В. Дубровиной. – М., 1987.
12. Диагностика умственного развития дошкольников / Под ред. Л. А. Венгера, В. В. Холмовской. – М., 1978.
13. ДУБРОВИНА И. В. Школьная психологическая служба: Вопросы теории и практики. – М., 1991.
14. КРАВЦОВА Е. Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. – М., 1991.
15. КРЫЖАНОВСКАЯ Л. М. Психология развития. – М., 1997.
16. КУЛАГИНА И. Ю. Возрастная психология (Развитие ребенка от рождения до 17 лет): Учебное пособие. – М., 1996.
17. ЛИДЕРС А. Г., КОЛЕСНИКОВ В. Г. Тест школьной зрелости. Руководство к применению. Обнинск, 1992.
18. ЛОКАЛОВА Н. П. Как помочь слабоуспевающему школьнику. Психодиагностические таблицы: Причины и коррекция трудностей при обучении младших школьников русскому языку, чтению и математике. – М., 1993.
19. ЛОКАЛОВА Н. П. 90 уроков психологического развития младших школьников. Книга для учителя начальных классов. – М., 1995.
20. МАРКОВА А. К., ЛИДЕРС А. Г., ЯКОВЛЕВА Е. Л. Диагностика и коррекция умственного развития в школьном и дошкольном возрасте. – Петрозаводск, 1992.
21. МАТЮХИНА М. В. Мотивация учения младших школьников. – М., 1984.
22. МУХИНА В. С. Шестилетний ребенок в школе: Кн. для учителя нач. классов. – М., 1986.
23. Научно-методические основы использования в школьной психологической службе конкретных

- психодиагностических методик / Под ред. И. В. Дубровиной. – М., 1988.
24. НЕПОМНЯЩАЯ Н.И. Становление личности ребенка 6-7 лет. – М., 1992.
 25. ОБУХОВА Л. Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. – М., 1995.
 26. ОБЧАРОВА Р. В. Справочная книга школьного психолога. 2-е изд. – М., 1996.
 27. Одаренные дети: Пер. с англ. – М., 1991.
 28. Они пойдут в школу. / Под ред. В. Г. Маралова. – Архангельск, 1991.
 29. Особенности психического развития детей 6-7-летнего возраста / Под ред. Д. Б. Эльконина, А. Л. Венгера. – М., 1988.
 30. Психологическая служба школы. Учебное пособие для студентов / Под ред. И. В. Дубровиной. – М., 1995.
 31. Рабочая книга школьного психолога / Под ред. И. В. Дубровиной. - М., 1991.
 32. Развитие творческой активности школьников / Под ред. А. И. Матюшкина. - - М., 1991.
 33. РОМАНОВА Е. С., УСАНОВА О. Н., ПОТЕМКИНА О. Ф. Психологическая диагностика школьников в норме и патологии. – М., 1990.
 34. РУСОВА Н. Ю. Универсальный справочник для начальных классов: Кн. для учащихся 1-4 классов, их родителей и педагогов. – Нижний Новгород, 1996.
 35. СТОУНС Э. Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения: Пер. с англ. – М., 1984.
 36. ФЕЛЬДШТЕЙН Д. И. Психология развивающейся личности. – Москва-Воронеж, 1996.
 37. ХОМЕНТАУСКАС Г. Т. Семья глазами ребенка. – М., 1989.
 38. ЧУПРИКОВА Н. И. Умственное развитие и обучение (Психологические основы развивающего обучения). - М., 1994.
 39. ШИЛОВА Т. А. Психологическая типология школьников с отставаниями в учении и отклонениями в поведении. – М., 1995.

Содержание

Введение.....	2
I. ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНИКА	5
1. Комментарий к разделу.....	5
2. Исследование сознания, самосознания, поведения и деятельности ребенка **	6
3. Исследование тревожности ребенка дошкольного и младшего школьного возраста (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен).....	15
4. Исследование познавательной сферы ребенка (тесты, задания, упражнения).....	18
II. ГОТОВНОСТЬ РЕБЕНКА К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ	28
1. Комментарий к разделу	28
2. Тест Керна-Иирасека на определение готовности детей к школьному обучению *.....	29
3. Методика «Графический диктант»	32
4. Диагностика психологической готовности детей к обучению в школе с помощью теста «Диагностика уровня развития поступающих в начальную школу» *	33
Приложение 1	46
Приложение 2.....	47
Приложение 3.....	48
Приложение 4.....	49
Приложение 5.....	50
Приложение 6.....	51
Приложение 7.....	51
Приложение 8.....	52
Приложение 9.....	53
Приложение 10.....	54
Приложение 11.....	55
Приложение 12.....	56
5. Зона ближайшего развития и индивидуальный подход к ребенку на первых этапах обучения *	56
III. ЛИЧНОСТЬ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА	62
1. Комментарий к разделу.....	62
2. Диагностика темперамента	63
3. Диагностика личностной тревожности	64
4. Диагностика морального развития ребенка *	66
IV. МИР ОБЩЕНИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА	67
1. Комментарий к разделу.....	67
5. Младший школьник в системе «учитель–ученики» *	77
V. ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ СФЕРА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА	80

1. Комментарий к разделу.....	80
2. Методика изучения внимания и самоконтроля младшего школьника *	81
3. Методика изучения сенсорно-перцептивных процессов (информационный поиск) *	82
Приложение.....	83
4. Диагностика и коррекция мышления младших школьников *	84
5. Методика оценки речевого развития *	89
Приложение.....	90
6. Диагностика и развитие памяти	92
7. Диагностика и развитие воображения, творческого мышления и творческой одаренности	95
VI. УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА	99
1. Комментарий к разделу.....	99
2. Диагностика и формирование мотивации учения у младших школьников*	101
3. Диагностика сформированности понятия учебной задачи.....	108
4. Диагностика сформированности умения выделять свойства в предметах	109
5. Диагностика сформированности умения выделять сходство и различие в предметах.....	109