

О.Н. Истратова,
Т.В. Эксакусто

СПРАВОЧНИК



психолога **НАЧАЛЬНОЙ** ШКОЛЫ

СПРАВОЧНИК

Серия «Справочники»

О.Н. Истрагова, Т.В. Эксакусто

**СПРАВОЧНИК ПСИХОЛОГА
НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

Издание второе

**РОСТОВ-НА-ДОНУ
«ФЕНИКС»
2004**

Истратова О.Н., Эксакусто Т.В.

- И 91 Справочник психолога начальной школы (2-е изд.) / Серия «Справочники». — Ростов н/Д: «Феникс», 2004. — 448 с.

Книга содержит несколько разделов, в которых освещаются теоретические проблемы психологии младших школьников и направления психологического сопровождения в начальной школе. Большое внимание уделяется диагностической и коррекционно-развивающей работе. В книге представлены классические и современные методы работы с будущими первоклассниками, младшими школьниками и их родителями. Справочник включает также информацию о специфике консультативно-просветительской работы психолога по проблемам психологического развития младших школьников.

Предназначено для практических психологов, педагогов, студентов психологических и педагогических специальностей.

5-222-05526-4

ББК 74.268.8

© Истратова О.Н.,
Эксакусто Т.В., 2004
© Оформление: Издательство
«Феникс», 2004

ВВЕДЕНИЕ

В книге поднимаются вопросы практической деятельности школьного психолога в работе с младшими школьниками. Актуальность работы психолога с детьми данной возрастной категории обусловлена несколькими причинами. Во-первых, вхождение в этот период связано с возрастным кризисом, когда формируются качественно новые свойства и особенности ребенка. Особенно необходима психологическая поддержка современным первоклассникам, которые начинают свое обучение с шести лет. Во-вторых, период младшего школьного возраста связан с переходом ребенка в новую социальную среду, что существенно влияет на формирование его психических процессов и межличностной сферы, а значит и на личность в целом. В-третьих, приобретение учебных навыков оказывает влияние на развитие учебной компетентности ребенка и, следовательно, на успешность его последующего обучения.

Глава I имеет теоретический характер и посвящена анализу основных проблем младших школьников и направлений психологического сопровождения в начальной школе. Параграф «Психологическая служба в начальной школе: основные функции и направления работы» знакомит читателя с целями, задачами и функциями школьной психологической службы. Определены основные направления работы психолога начальной школы (ориентировкой на современные (2002 год) нормативные документы), которые содержательно раскрываются в последующих главах, приведены рекомендации, организационно облегчающие работу школьного психолога.

Практическая работа школьного психолога требует глубоких знаний возрастных и индивидуальных особенностей учеников. Переход на обучение с шести лет предъявляет новые требования к будущим первоклассникам. Свои осо-

бенности имеет и адаптация к школьному обучению у современных младших школьников. Ориентирование специалистов (психологов и педагогов) в возрастных особенностях современных младших школьников — цель первой главы.

В главе II содержательно раскрыта специфика диагностической работы школьного психолога с младшими школьниками, их родителями и педагогами.

Представлены диагностические методы и методики, использование которых позволяет наиболее полно и систематизировать составить психолого-педагогический портрет младшего школьника и класса в целом, прослеживая динамику развития от поступления в школу, в течение всего обучения в начальной школе и при переходе к обучению в среднее звено. В пособии представлен комплекс методик, направленный на изучение познавательной деятельности, эмоциональной, мотивационной и волевой сфер, личности и межличностных отношений младшего школьника.

Особое внимание уделяется диагностике школьных трудностей ребенка. Для этой цели предлагается специальный психодиагностический комплекс, использование которого позволит школьным психологам дифференцированно подойти к причинам школьной неуспеваемости для планирования и проведения своевременной коррекционно-профилактической и развивающей работы.

В главе III представлены конкретные методические приемы, направленные на коррекционно-развивающую, формирующую и профилактическую работу с младшими школьниками, их родителями и учителями. Здесь анализируются важнейшие формы коррекционной работы с младшими школьниками: предметное обучение, игры, тренинги. В частности, параграфы этой главы посвящены коррекции учебных навыков ребенка, его интеллектуальной и познавательной активности. В главе также описаны различные формы коррекционной работы с эмоционально-волевой сферой, мотивационной готовностью и адаптацией младших школьников, затрагиваются вопросы коррекции сферы межличностных отношений детей.

Особое внимание в главе уделяется работе со взрослыми. В частности, приводятся упражнения, используемые в работе с учителями, способствующие развитию их наблюдательности, концентрации внимания, самоконтроля, снятию эмоционального напряжения, повышению педагогической компетентности. В главе используются фрагменты тренинговых занятий по профессионально-педагогическому общению и взаимодействию. Уделяется внимание коррекционной работе с родителями. Цель такой работы состоит в повышении уровня родительской компетентности и тем самым в активизации роли родителей в создании оптимальных условий развития ребенка. Приводятся примеры индивидуальной и групповой форм работы с родителями, а также специальные методики коррекции детско-родительских и семейных отношений, когда в процессе коррекции принимает участие вся семья.

Глава IV раскрывает специфику консультативно-просветительской работы психолога по проблемам психического развития младших школьников. Приведена полная модель индивидуального консультирования в рамках возрастнопсихологического подхода. В главе используются фрагменты консультативных случаев с последующим их анализом, содержательно раскрыты формы и методы консультирования младших школьников, их родителей и педагогов.

Таким образом, данное пособие позволяет успешно ориентироваться школьному психологу в специфике проблем младшего школьного возраста, умело планировать свою работу по всем основным направлениям деятельности школьной психологической службы практически со всеми участниками образовательного процесса — учениками, педагогами и родителями.

Данное пособие предназначено как для практикующих психологов, так и для студентов психолого-педагогических специальностей вузов.

ГЛАВА I

1. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СЛУЖБА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ: ОСНОВНЫЕ ФУНКЦИИ, ЗАДАЧИ И НАПРАВЛЕНИЯ РАБОТЫ

Психологическая служба в школе является основным звеном, организующим психологическое сопровождение субъектов образовательного процесса.

Цели и задачи психологической службы можно определить в соответствии с «Положением о службе практической психологии в системе Министерства образования Российской Федерации».

Целями службы являются:

- содействие администрации и педагогическим коллективам образовательных учреждений всех типов в создании социальной ситуации развития, соответствующей индивидуальности обучающихся, воспитанников и обеспечивающей психологические условия для охраны здоровья и развития личности обучающихся, воспитанников, их родителей (законных представителей), педагогических работников и других участников образовательного процесса;
- содействие в приобретении учащимися, воспитанниками образовательных учреждений психологических знаний, умений и навыков, необходимых для получения профессии, развития карьеры, достижения успеха в жизни;
- оказание помощи обучающимся, воспитанникам образовательных учреждений в определении своих возможностей, исходя из способностей, склонностей, интересов, состояния здоровья;
- содействие педагогическим работникам, родителям (законным представителям) в воспитании обучающихся, воспитанников, а также в формировании у них принципов взаимопомощи, толерантности, милосердия, ответственности и уверенности в себе, способно-

сти к активному социальному взаимодействию без ущемления прав и свобод другой личности.

Задачи Службы:

- психологический анализ социальной ситуации развития в образовательных учреждениях, выявление основных проблем и определение причин их возникновения, путей и средств их разрешения;
- содействие личностному и интеллектуальному развитию обучающихся, воспитанников на каждом возрастном этапе развития личности;
- формирование у обучающихся, воспитанников способности к самоопределению и саморазвитию;
- содействие педагогическому коллективу в гармонизации социально-психологического климата в образовательных учреждениях;
- психологическое обеспечение образовательных программ с целью адаптации их содержания и способов освоения к интеллектуальным и личностным возможностям и особенностям обучающихся, воспитанников;
- профилактика и преодоление отклонений в социальном и психологическом здоровье, а также развитии обучающихся, воспитанников;
- участие в комплексной психолого-педагогической экспертизе профессиональной деятельности специалистов образовательных учреждений, образовательных программ и проектов, учебно-методических пособий, проводимой по инициативе органов управления образованием или отдельных образовательных учреждений;
- участие совместно с органами управления образованием и педагогическими коллективами образовательных учреждений в подготовке и создании психолого-педагогических условий преемственности в процессе непрерывного образования;
- содействие распространению и внедрению в практику образовательных учреждений достижений в области отечественной и зарубежной психологии;
- содействие в обеспечении деятельности педагогических работников образовательных учреждений науч-

но-методическими материалами и разработками в области психологии.

Основными функциями работы психолога в школе являются [64]:

— **гностическая**, которая включает изучение специфических особенностей деятельности педагогов и их воспитанников в данном учреждении в той мере, в какой они детерминируют их психику и предъявляют к ним определенные требования, а также изучение ряда психофизиологических, индивидуально-психологических и личностных особенностей преподавателей, сотрудников, учащихся, их социального статуса, особенностей межличностных отношений как в коллективах педагогов, так и в группах учащихся. Итог этой работы — подробная психологическая характеристика личности преподавателя, сотрудника, воспитанника, составление психологических паспортов, позволяющих наметить и осуществить коррекционные психотерапевтические мероприятия;

— **конструктивно-просветительная**, которая включает работу по профилактике и предупреждению конфликтов, вызванных психологическими причинами; сообщение преподавателям, и воспитателям основных сведений по социальной психологии, формирование приемов и навыков общения; планирование исследований и профилактических мероприятий; моделирование индивидуальных программ развития.

Данная функция может осуществляться в форме консультаций, внушающих воздействий, просветительских и психотерапевтических бесед с различными контингентами. Эти беседы можно проводить с администрацией учреждений на семинарах руководителей, где они получают основные сведения по психологии руководства и управления. Занятия с преподавателями и воспитателями можно осуществить, организовав семинар или курсы повышения психолого-педагогических знаний. Реализовать психолого-педагогическое воздействие на учащихся можно через педагогов, воспитателей и наставников, непосредственно занимающихся с группами учащихся, работая с ними на постоянно действующем семинаре;

— консультационная, включающая объяснение и психологическую интерпретацию отдельных состояний, настроений преподавателей и воспитанников или особенности их поведения в профессиональной деятельности и семейной жизни;

— воспитательная, которая включает выбор и осуществление мероприятий, направленных на морально-волевое воспитание учащихся, формирование у них определенных личностных качеств, воздействие на социальный статус отдельных личностей, организацию адекватных межличностных отношений в педагогических коллективах и группах учащихся;

— • психопрофилактическая и психотерапевтическая, включающую диагностику, психотерапию и психопрофилактику невротических состояний, предупреждение трудностей в интеллектуальном и личностном развитии, организацию восстановительных мероприятий, а также осуществление мероприятий по управлению психическим состоянием (обучение психической саморегуляции, формирование уверенности в своих силах, развитие творческих потенций, выработка навыков мобилизации в стрессе и т. д.);

— методическая, включающую всю работу по созданию новых и адаптации старых методов обучения и воспитания, а также разработку новых методов диагностики и психопрофилактики как для нужд данного учреждения, так и для запросов других учреждений района, не имеющих подобной службы.

Основные направления работы психолога в начальной школе

Работа школьного психолога традиционно организуется по следующим направлениям:

- диагностическая работа;
- коррекционно-развивающая работа;
- консультативно-просветительская работа.

Диагностическая работа психолога в школе

Психологическая диагностика представляет собой углубленное психолого-педагогическое изучение обучающихся, воспитанников на протяжении всего периода обучения,

определение индивидуальных особенностей и склонностей личности, ее потенциальных возможностей в процессе обучения и воспитания, в профессиональном самоопределении, а также выявление причин и механизмов нарушений в обучении, развитии, социальной адаптации. Психологическая диагностика проводится специалистами как индивидуально, так и с группами обучающихся.

Диагностическая работа — одно из наиболее распространенных и разработанных направлений деятельности психолога в начальной школе. Именно это направление дало начало практической деятельности психологов системы образования. Так, еще на рубеже XIX и XX веков историческими работами А. Вине и Т. Симона были предприняты попытки создания диагностических средств с целью дифференциации здоровых, но социально и педагогически запущенных детей, от детей с аномалиями развития. Именно появление тестов оценки интеллектуального развития способствовало зарождению и проникновению тестирования в образовательные учреждения всего мира с последующим распространением на сферу общих и специальных способностей, достижений, эмоционально-личностных особенностей и др. [23].

Сегодня диагностическая работа психолога в школе преследует решение следующих задач:

- составление социально-психологического портрета школьника;
- определение путей и форм оказания помощи детям, испытывающим трудности в обучении, общении и психическом самочувствии;
- выбор средств и форм психологического сопровождения школьников в соответствии с присущими им особенностями обучения и общения [6].

Из форм организации диагностической работы можно выделить следующие:

1. Комплексное психолого-педагогическое обследование всех школьников определенной параллели — так называемое фронтальное обследование. Такая форма представляет собой первичную диагностику, результаты которой позволяют выделить «благополучных» и «неблагополучных» детей в отношении измеряемых характеристик.

Примером такого обследования в начальной школе могут служить изучение готовности будущих первоклассников к обучению в школе, отслеживание динамики адаптации первоклассников к школьному обучению и т. д. Такая форма диагностической работы является плановой и проводится в соответствии с графиком работы психолога с каждой из параллелей начальной школы.

2. Углубленное психодиагностическое обследование — используется при исследовании сложных случаев и включают применение индивидуальных клинических процедур. Такая форма работы проводится по результатам первичной диагностики либо, как правило, является обязательным компонентом консультирования педагогов и родителей по поводу реальных трудностей ребенка в общении, обучении и др. Углубленное психодиагностическое обследование имеет индивидуальный характер с использованием более сложных методик с предварительным выдвижением гипотез о возможных причинах выявленных (или заявленных) трудностей, с обоснованием выбора стратегии и методов обследования (подробнее см. гл. 4).

3. Оперативное психодиагностическое обследование — применяется в случае необходимости срочного получения информации с использованием экспресс-методик, анкет, бесед, направленных на изучение общественного мнения.

Основные параметры диагностической работы соответствуют разделам психологического паспорта и включают изучение личности учащегося, познавательных психических процессов, эмоционально-волевых особенностей, межличностных отношений в классном и школьном коллективах. При проведении диагностических процедур используются типовые психологические методики, адаптированные к условиям данной школы.

В связи с тем, что численность обследуемого контингента учащихся достаточно большая, психолог должен использовать в качестве своих помощников-экспертов завучей по учебной и воспитательной работе, классных руководителей, предварительно обучив их проведению диагностических процедур и умению интерпретировать полученные данные [6].

Коррекционно-развивающая работа психолога в начальной школе

Психологическая коррекция — активное воздействие на процесс формирования личности в детском возрасте и сохранение ее индивидуальности, осуществляемое на основе совместной деятельности педагогов-психологов, дефектологов, логопедов, врачей, социальных педагогов и других специалистов.

Психологическая профилактика — предупреждение возникновения явлений дезадаптации обучающихся, воспитанников в образовательных учреждениях, разработка конкретных рекомендаций педагогическим работникам, родителям (законным представителям) по оказанию помощи в вопросах воспитания, обучения и развития [71].

Цели коррекционно-развивающей работы с детьми определяются пониманием закономерностей психического развития ребенка как активного деятельностного процесса, реализуемого в сотрудничестве со взрослым. На этом основании выделяют три основных направления и области постановки коррекционных целей [1; 60]:

1. Оптимизация социальной ситуации развития.
2. Развитие видов деятельности ребенка.
3. Формирование возрастно-психологических новообразований.

Психокоррекционная работа с детьми младшего школьного возраста имеет ряд специфических особенностей. В первую очередь это связано:

- 1) с изменением социального статуса ребенка: из дошкольника он превращается в ученика;
- 2) со сменой ведущей деятельности: главной становится учебная деятельность;
- 3) с расширением межличностных связей и изменением социального окружения;
- 4) с формированием оптимального уровня активности, произвольности;
- 5) с изменением эмоциональной сферы, в связи с адаптацией к школьным требованиям.

Каждый из перечисленных факторов влияет на психическое развитие ребенка и на развитие его личности в це-

лом. Каждый из них может стать основой для проведения коррекционной работы.

Таким образом, коррекционная работа в начальной школе должна вестись по нескольким направлениям и быть связана с развитием познавательных процессов и эмоционально-волевой сферы, развитием мотивации обучения и «комплекса произвольности», формированием учебных навыков и интеллектуальных способностей, развитием сферы межличностных отношений ребенка.

Если говорить о более частных целях психокоррекции, ими могут быть: соответствие уровня психического (умственного) развития ребенка возрастной норме; низкая мотивация к школьному обучению; трудности психологической адаптации к школе и школьным требованиям; негативные тенденции личностного развития; проблемы общения и взаимодействия со сверстниками, с учителями, родителями; неорганизованность поведения ребенка, включающая в себя недостаточную целенаправленность деятельности, неумение планировать, регулировать и оценивать свои действия и т.п.

Наиболее адекватной формой деятельности для решения указанных коррекционных целей является *игровая деятельность*.

Основные структурные компоненты психокоррекционной работы [18]:

1. Мотивационно-целевой блок. Необходимыми условиями организации деятельности ребенка являются четкое выделение поставленной цели, принятие и осознание ее ребенком. Основными требованиями к выделению цели выступают:

- представление цели по возможности в объективированной форме в виде образца продукта (результата) действия
- словесное описание требуемых характеристик продукта на понятном ребенку языке.

Для обеспечения переноса успехов, достигнутых ребенком на коррекционных занятиях, необходимо поощрять самостоятельную активность и инициативность ребенка вне ситуации занятий. Важным аспектом психокоррекции является формирование у ребенка мотива преодоления труд-

ностей и способов правильного реагирования на фрустрирующую ситуацию.

2. *Операционно-регулятивный блок.* Он включает планирование и контроль. Коррекция неумения планировать свою деятельность предполагает решение двух задач — формирование умения планировать деятельность по содержанию и во времени.

Контроль, выступающий в «организованной» деятельности как самоконтроль, предполагает соотнесение выполняемых действий и их результатов с заданным образцом. Предоставление ребенку «зон компетентности» для самостоятельного оценивания своей деятельности, создание ярких наглядных конфликтов между оценкой взрослого и полученным ребенком результатом способствуют развитию ориентации ребенка на образец как эталон для контроля и оценки.

Особое внимание в психокоррекционной работе с детьми должно уделяться ближайшему социальному окружению ребенка, в частности, его родителям. Важной задачей консультанта являются снятие чувства тревоги у близких ребенка, опасений за него и одновременно углубление понимания его трудностей, усиление чувствительности к потребностям ребенка. Взаимодействие психолога с родителями имеет своей главной целью достижение возможно более глубокого, разностороннего и объективного понимания проблем ребенка, его личности в целом [18].

Консультативно-просветительская работа психолога в начальной школе

Консультативная работа психолога начальной школы проводится по следующим направлениям:

1. Консультирование и просвещение педагогов.
2. Консультирование и просвещение родителей.
3. Консультирование школьников.

В свою очередь, консультирование может проходить в форме собственно консультирования по вопросам обучения и психического развития ребенка, а также в форме просветительской работы со всеми участниками педагогического процесса в школе.

Психологическое просвещение представляет собой формирование у обучающихся и их родителей (законных представителей), у педагогических работников и руководителей потребности в психологических знаниях, желания использовать их в интересах собственного развития; создание условий для полноценного личностного развития и самоопределения обучающихся на каждом возрастном этапе, а также в своевременном предупреждении возможных нарушений в становлении личности и развитии интеллекта.

Консультативная деятельность — это оказание помощи обучающимся, их родителям (законным представителям), педагогическим работникам и другим участникам образовательного процесса в вопросах развития, воспитания и обучения посредством психологического консультирования. В данном пособии предлагаются основные формы и методы возрастного-психологического подхода в консультировании.

Особенностью консультативной работы психолога в начальной школе является то, что непосредственным «получателем» психологической помощи (клиентом) является не ее окончательный адресат — ребенок, а обратившийся за консультацией взрослый (родитель, педагог). Таким образом, психолог оказывает подчас лишь косвенное воздействие на ребенка. Он только дает советы; реализовывать их — задача клиента [21].

Несмотря на такую специфику консультативной работы школьного психолога с детьми младшего школьного возраста, их родителями и педагогами, это направление является принципиально важным в практической деятельности школьного психолога.

Эффективность всей его работы в значительной мере определяется тем, насколько ему удалось наладить конструктивное сотрудничество с педагогами, родителями и администрацией школы в решении задач обучения и воспитания школьников.

В своей консультативной практике школьный психолог может реализовывать принципы консультирования самых различных психологических направлений (диагностический, экзистенциальный, гуманистический, бихевиоральный и другие подходы). Однако в работе с детьми, личность и в

целом психика которых находятся еще на этапе своего становления, учет возрастных особенностей является неременным условием консультативной работы психолога в школе.

В целом задача возрастнo-психологического консультирования составляет *контроль за ходом психического развития ребенка на основе представлений о нормативном содержании и возрастной периодизации этого процесса*. Указанная общая задача на сегодняшний день включает следующие конкретные составляющие:

1) ориентация родителей, учителей и других лиц, участвующих в воспитании, в возрастных и индивидуальных особенностях психического развития ребенка;

2) своевременное первичное выявление детей с различными отклонениями и нарушениями психического развития и направление их в психолого-медико-педагогические консультации;

3) предупреждение вторичных психологических осложнений у детей с ослабленным соматическим или нервно-психическим здоровьем, рекомендации по психогигиене и психопрофилактике (совместно с детскими психологами и врачами);

4) составление (совместно с педагогическими психологами или педагогами) рекомендаций по психолого-педагогической коррекции трудностей в школьном обучении для учителей, родителей и других лиц;

5) составление (совместно со специалистами по семейной психотерапии) рекомендаций по воспитанию детей в семье;

6) коррекционная работа индивидуально или (и) в специальных группах при консультации с детьми и родителями;

7) психологическое просвещение населения с помощью лекционной и других форм работы» [23, с. 22-23].

1. Консультирование и просвещение педагогов

В консультативной работе с педагогами можно выделить ряд принципов, на которых основано сотрудничество школьного психолога с педагогическим коллективом в решении школьных проблем и профессиональных задач самого педагога:

- равноправное взаимодействие психолога и педагога;
- формирование у педагога установки на самостоятельное решение проблем, т. е. снятие установки на «готовый рецепт»;
- принятие участниками консультирования ответственности за совместные решения;
- распределение профессиональных функций между педагогами и психологами [6].

В организации психологического консультирования педагогов можно выделить три направления:

1. Консультирование педагогов по вопросам разработки и реализации психологически адекватных программ обучения и воспитания. Психолог может оценить, насколько полно учтены возрастные особенности учащихся, насколько адекватны механические аспекты педагогической программы технике эффективного коммуникативного воздействия.

2. Консультирование педагогов по поводу проблем обучения, поведения и межличностного взаимодействия конкретных учащихся. Это наиболее распространенная форма консультативной работы школьного психолога, помогающая решать школьные проблемы в тесном сотрудничестве психолога, педагогов и администрации школы и помогающая создать наиболее благоприятные условия для развития личности ребенка и его обучения

Консультирование в этом направлении может быть организовано, с одной стороны, по запросу педагога, с другой — по инициативе психолога, который может предложить учителю ознакомиться с той или иной информацией о ребенке (по результатам фронтальной и углубленной индивидуальной диагностики) и задуматься над проблемой оказания помощи или поддержки.

Организация работы по запросу учителя наиболее эффективна в форме индивидуальных консультаций.

Перспективной формой организации и консультативной работы с педагогами является *психолого-педагогический консилиум*, который «представляет собой организационную форму, в рамках которой происходит разработка и планирование единой психолого-педагогической стратегии сопровождения каждого ребенка в процессе обучения» [6].

«Консилиум позволяет объединить информацию об отдельных составляющих школьного статуса ребенка, которой владеют педагоги, классный руководитель, школьный медик и психолог, и на основе целостного видения ученика, с учетом его актуального состояния и динамики предыдущего развития разработать и реализовать общую линию его дальнейшего развития и обучения» [Там же].

3. Консультирование в ситуациях разрешения межличностных и межгрупповых конфликтов в различных системах отношений: учитель-учитель, учитель-ученик, учитель-родители и др.

В рамках такой социально-посреднической работы психолог организует ситуацию обсуждения конфликта сначала с каждым оппонентом отдельно, затем — совместно. Психолог помогает снять эмоциональное напряжение у участников конфликта, перевести обсуждение в конструктивное русло и затем помогает оппонентам найти приемлемые способы решения противоречивой ситуации.

Психологическое просвещение педагогов направлено на создание условий для получения необходимых психолого-педагогических знаний и навыков, которые помогли бы педагогам в решении ими следующих задач:

- организовать эффективный процесс обучения школьников;
- построить взаимоотношения со школьниками и коллегами на взаимовыгодных началах;
- осознать и осмыслить себя в профессии и обучении с другими участниками внутришкольных взаимодействий [Там же].

Желательно организовывать просветительскую работу таким образом, чтобы она отвечала реальным запросам педагогов по интересующим их вопросам практики обучения и воспитания. Следует избегать формальных лекций и семинаров, темы которых повторяются из года в год. Организация «Уголка психолога», «Психологической стенгазеты», «Психологической почты» помогут психологу собрать наиболее актуальные запросы и, таким образом, оптимально планировать организацию просветительской работы в педагогическом коллективе школы.

Практика показывает, что в работе с детьми младшего школьного возраста наиболее актуальными темами для разговора и обсуждения со школьным психологом являются темы самых различных направлений. Некоторые из них мы перечислим:

- проблема готовности к школе ребенка 6 лет;
- переживание кризиса 7 лет в современных условиях начала обучения с 6 лет (проблема формирования учебной мотивации);
- трудности адаптации ребенка к школьной жизни;
- трудности произвольной регуляции поведения и их причины;
- трудности приспособления к темпу школьной жизни и их причины;
- проблемы межличностных взаимоотношений младшего школьника и пути их профилактики.

2. Консультирование и просвещение родителей

Психолого-педагогическое консультирование родителей, как и в ситуации пробной работы с педагогами, может быть организовано, с одной стороны, по запросу родителя в связи с оказания консультативно-методической помощи в организации эффективного детско-родительского взаимодействия; с другой — по инициативе психолога. Одной из функций консультативной работы с родителями является информирование родителей о школьных проблемах ребенка. Также целью консультирования может стать необходимость психологической поддержки родителей в случае обнаружения серьезных психологических проблем у ребенка либо в связи с серьезными эмоциональными переживаниями и событиями в его семье.

Запросы родителей младших школьников к психологу по своему содержанию отнюдь не сводятся к проблемам школьной неуспеваемости. Практика работы психологов-консультантов позволяет типизировать случаи обращения родителей за психологической помощью¹. Случаи, группи-

¹ Этапы, содержание и организационные формы индивидуальной консультативной работы описаны в гл. 4 «Содержание консультативной работы по проблемам обучения психического развития младших школьников. Возрастно-психологический подход».-

рующиеся вокруг проблемы плохой успеваемости: плохая успеваемость по всем или некоторым предметам; плохая память; невнимательность; неорганизованность; отсутствие желания учиться; побеги из школы; эмоциональные срывы по поводу учебных успехов или неудач и др.

1. Случаи, группирующиеся вокруг тревожности родителей индивидуально-личностных качеств ребенка: медлительный, утомляемый, упрямый, эгоист, агрессивный, тревожный, лживый, конфликтный и др.

2. Случаи, группирующиеся вокруг особенности межличностных отношений ребенка со сверстниками и взрослыми: необщительный, учитель предвзято относится к ребенку, плохие отношения между братьями и сестрами, непонимание ребенка родителями и др.

3. Запрос по поводу выдающихся, с точки зрения родителей, способностей ребенка: как составить план индивидуальных занятий с ребенком, рассчитать посильную для него нагрузку [23].

Содержанием *просветительской работы школьного психолога с родителями* может стать ознакомление родителей с актуальными проблемами детей, насущными вопросами, которые решают их дети в данный момент школьного обучения и психического развития. В ходе психологических бесед на классных собраниях, в специальные родительские дни¹ психолог предлагает подходящие на данном этапе развития ребенка формы детско-родительского общения.

2. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ

2.1. Психолого-педагогическая характеристика ребенка 6 - 7 лет

Поступление ребенка в школу ставит целый ряд задач перед психологами и педагогами в период работы с будущим первоклассником:

¹ Подробнее о «родительских группах» см. в гл. 3.

- выявить уровень его готовности к школьному обучению и индивидуальные особенности его деятельности, общения, поведения, психических процессов, которые необходимо будет учесть в ходе обучения;
- по возможности компенсировать возможные пробелы и повысить школьную готовность, тем самым провести профилактику школьной дезадаптации;
- спланировать стратегию и тактику обучения будущего первоклассника с учетом его индивидуальных возможностей.

Решение этих задач требует глубокой проработки психологических особенностей современных первоклассников, которые приходят в школу в 6-7 лет с разным «багажом», представляющим совокупность психологических новообразований предыдущего возрастного этапа — дошкольного детства.

Особенности возрастного этапа 6-7 лет проявляются в прогрессивных изменениях во всех сферах, начиная от совершенствования психофизиологических функций и заканчивая возникновением сложных личностных новообразований.

Сенсорное развитие старшего дошкольника характеризуется совершенствованием его ориентировки во внешних свойствах и отношениях предметов и явлений, в пространстве и времени. Существенно снижаются пороги всех видов чувствительности. Зрительное восприятие становится ведущим при ознакомлении с окружающим, возрастают целенаправленность, плановость, управляемость, осознанность восприятия, устанавливаются взаимосвязи восприятия с речью и мышлением, и, как следствие, восприятие интеллектуализируется [8]. Особую роль в развитии восприятия в старшем дошкольном возрасте играет переход от использования предметных образов к сенсорным эталонам — общепринятым представлениям об основных разновидностях свойств и отношений. Нормально развитой ребенок к шестилетнему возрасту уже может правильно обследовать предметы, соотносить их качества с эталонными формами, цветами, размерами и т.д. [53]. Усвоение системы общественно выработанных сенсорных эталонов, овладение некоторыми рациональными способами обследования внешних свойств предметов и основанная на этом возможность дифференци-

рованного восприятия окружающего мира свидетельствуют о том, что ребенок достиг необходимого уровня сенсорного развития для поступления в школу.

Усвоение общественно выработанных эталонов, или мер, меняет характер детского мышления, в развитии мышления к концу дошкольного возраста намечается переход от эгоцентризма (центрации) к децентрации. Это подводит ребенка к объективному, элементарно научному восприятию действительности, совершенствованию возможности оперировать представлениями на произвольном уровне. Формирование новых способов умственных действий в значительной степени опирается на освоение определенных действий с внешними предметами, которыми ребенок овладевает в процессе развития и обучения. Дошкольный возраст представляет наиболее благоприятные возможности для развития различных форм образного мышления.

Для мышления детей 6-7 лет характерны следующие особенности, которые могут использоваться в качестве диагностических признаков достижения ребенком готовности к обучению в школе, с точки зрения его интеллектуального развития:

- ребенок решает мыслительные задачи, представляя их условия, мышление становится внеситуативным;
- освоение речи приводит к развитию рассуждения как способа решения мыслительных задач, возникает понимание причинности явлений;
- детские вопросы выступают показателем развития любознательности и говорят о проблемности мышления ребенка;
- появляется новое соотношение умственной и практической деятельности, когда практические действия возникают на основе предварительного рассуждения; возрастает плановость мышления;
- экспериментирование возникает как способ, помогающий понять скрытые связи и отношения, применить имеющиеся знания, попробовать свои силы;
- складываются предпосылки таких качеств ума, как самостоятельность, гибкость, пытливость.

Таким образом, в основе ориентации ребенка в старшем дошкольном возрасте лежат обобщенные представления. Но ни они, ни сохранение сенсорных эталонов и т.п. невозможны без определенного уровня развития памяти, которая, по мнению Л.С. Выготского, стоит в центре сознания в дошкольном возрасте [58].

Дошкольный возраст характеризуется интенсивным развитием способности к запоминанию и воспроизведению. Одним из главных достижений старшего дошкольника является развитие произвольного запоминания. Важной особенностью этого возраста является и то обстоятельство, что перед ребенком в 6-7 лет может быть поставлена цель, направленная на запоминание определенного материала. Наличие такой возможности связано с тем, что старший дошкольник начинает использовать различные приемы, специально предназначенные для повышения эффективности запоминания: повторение, смысловое и ассоциативное связывание материала. Таким образом, к 6-7 годам структура памяти претерпевает существенные изменения, связанные со значительным развитием произвольных форм запоминания и припоминания.

Внимание дошкольника еще носит непроизвольный характер. Состояние повышенного внимания связано с ориентировкой во внешней среде, эмоциональным отношением к ней. С возрастом значительно возрастают концентрация, объем и устойчивость внимания, складываются элементы произвольности в управлении вниманием на основе развития планирующей функции речи и познавательных процессов; внимание становится опосредованным; появляются элементы послепроизвольного внимания.

Соотношение произвольной и непроизвольной форм, аналогичное памяти, отмечается и в такой психической функции, как воображение. Воображение постепенно приобретает произвольный характер: ребенок умеет создать замысел, спланировать его и реализовать. Большой скачок в его развитии обеспечивает игра, необходимым условием которой является наличие замещающей деятельности и наличие предметов-заместителей. Ребенок осваивает приемы и средства создания образов; воображение переходит

во внутренний план, отпадает необходимость в наглядной опоре для создания образов [8].

При всей важности познавательного развития ребенка 6-7 лет его гармоничное становление невозможно без эмоционального отношения к окружающему в соответствии с ценностями, идеалами и нормами общества.

Дошкольное детство — период, когда эмоции, чувства господствуют над всеми другими сторонами жизни ребенка, придавая им специфическую окраску и выразительность. Дошкольники отличаются интенсивностью и мобильностью эмоциональных реакций, непосредственностью в проявлении своих чувств, быстрой сменой настроения. Однако к концу дошкольного детства эмоциональная сфера ребенка изменяется — чувства становятся более осознанными, обобщенными, разумными, произвольными, внеситуативными; формируются высшие чувства — нравственные, интеллектуальные, эстетические, которые у шестилетних детей нередко становятся мотивом поведения.

Для семилетнего ребенка, переживающего кризис семи лет, по мнению Л.С. Выготского, в большей мере характерны манерность, вертлявость, некоторая натянутость, немотивированное иясничание, что связано с утратой детской непосредственности, наивности и возрастанием произвольности, усложнением эмоций, обобщением переживания («интеллектуализация аффекта») [25].

На протяжении дошкольного детства развиваются и эмоциональные процессы, осуществляющие регуляцию детской деятельности. Основные новообразования в эмоциональной сфере ребенка 6-7 лет, на которые необходимо обращать особое внимание, в том числе и при диагностике психологической готовности к школе, приведены ниже:

1. Изменение содержания аффектов, выражающееся, прежде всего, в возникновении особых форм сопереживания, чему способствует развивающаяся эмоциональная децентрация.

2. Изменение места эмоций во временной структуре деятельности по мере усложнения и отдаления начальных ее компонентов от конечных результатов (эмоции начинают предвосхищать ход выполнения решаемой задачи). Такое «эмо-

циональное предвосхищение» А.В. Запорожец и Я.З. Неверович связывают и с возникающей деятельностью эмоционального воображения [44].

Я.Л. Коломинский и Е.А. Панько при рассмотрении развития эмоциональной сферы старшего дошкольника обращают внимание на его тесную связь с формирующейся волей ребенка.

3. К шести годам происходит оформление основных элементов волевого действия: ребенок способен поставить цель, принять решение, наметить план действия, исполнить его, проявить определенное усилие в случае преодоления препятствия, оценить результат своего действия. Но все эти компоненты волевого действия еще недостаточно развиты: выделяемые цели недостаточно устойчивы и осознанны, удержание цели в значительной степени определяется трудностью задания, длительностью его выполнения.

Рассматривая произвольное поведение в качестве одного из основных психологических новообразований дошкольного возраста, Д.Б. Эльконин определяет его как поведение, опосредованное определенным представлением.

Ряд исследователей (Г.Г. Кравцов, Н.А. Семаго) считают, что развитие произвольности в старшем дошкольном возрасте идет по трем уровням, которые имеют периоды «перекрытий»:

- формирование двигательной произвольности;
- уровень произвольной регуляции собственно высших психических функций;
- произвольная регуляция собственных эмоций [73].

При этом стоит отметить, что, по данным Н.И. Гуткиной, семилетние дети имеют более высокий уровень развития произвольности (работа по образцу, сенсомоторная координация) по сравнению с шестилетними, соответственно семилетние дети лучше готовы к школе по данному показателю готовности к школе [32].

Развитие воли ребенка тесно связано с происходящим в дошкольном возрасте изменением мотивов поведения, формированием соподчинения мотивов, придающего общую направленность поведению ребенка, являющимися, в свою очередь, одним из основных психологических новообразо-

ваний дошкольного возраста. Принятие наиболее значимого на данный момент мотива является основой, позволяющей ребенку идти к намеченной цели, оставляя без внимания ситуативно возникающие желания. В этом возрасте одним из наиболее действенных в плане мобилизации волевых усилий мотивов является оценка действий значимым взрослым.

Необходимо отметить, что к старшему дошкольному возрасту происходит интенсивное развитие познавательной мотивации: непосредственная впечатлительность ребенка снижается, в то же время старший дошкольник становится все более активным в поиске новой информации. Н.И. Гуткина, сравнивая мотивы детей 6 и 7 лет, отмечает, что значимых различий в степени выраженности познавательного мотива у шестилеток и семилеток нет, что свидетельствует о том, что по данному параметру психического развития шестилетние и семилетние дети могут рассматриваться как одна возрастная группа [32].

Существенно изменение претерпевает и мотивация к установлению положительного отношения окружающих.

Становление мотивационной сферы, соподчинение, развитие познавательной мотивации, определенного отношения к школе теснейшим образом связаны с развитием самосознания ребенка, переходом его на новый уровень, с изменением его отношения к себе; у ребенка появляется осознание своего социального «Я». Возникновение этого новообразования в значительной степени определяет как поведение, деятельность ребенка, так и всю систему отношений его к действительности, в том числе к школе, взрослым и т. д. Как заметила Л.И. Божович, исследуя проблему «кризиса семи лет», осознание своего социального «Я» и возникновение на этой основе внутренней позиции, т. е. целостного отношения к окружающему и к самому себе, которое выражает новый уровень самосознания и рефлексии, пробуждает соответствующие потребности и стремления ребенка, в том числе и потребность выйти за рамки своего привычного детского образа жизни, занять новое, более значимое место в обществе [44].

Старший дошкольник, готовый к школе, хочет учиться и потому, что у него есть желание занять определенную позицию в обществе людей, открывающую доступ в мир взрослости, и потому, что у него есть познавательная потребность, которую он не может удовлетворить дома. Сплав этих двух потребностей способствует возникновению нового отношения ребенка к окружающей среде, названного Л.И. Божович внутренней позицией школьника, которая, по ее мнению, может выступать как один из критериев личностной готовности ребенка к школьному обучению [32].

При этом, как отмечала в своем исследовании Н.И. Гуткина, внутренняя позиция школьника чаще встречается и более выражена у семилетних детей, чем у шестилетних, что говорит о невозможности рассмотрения семилеток и шестилеток как единой возрастной группы по данному параметру развития мотивационной сферы [32].

Рассматривая возникновение личного сознания, нельзя не упомянуть о развитии самооценки ребенка старшего дошкольного возраста.

Основой первоначальной самооценки является овладение умением сравнивать себя с другими детьми. Для шестилетних детей характерна в основном недифференцированная завышенная самооценка. К семилетнему возрасту она дифференцируется и несколько снижается [67]. Развитие умения адекватно оценить себя в значительной степени обусловлено возникающей именно в этот период децентрацией, способностью ребенка посмотреть на себя и на ситуацию с разных точек зрения.

Поступление в школу знаменует перелом в социальной ситуации развития ребенка. Став школьником, ребенок получает новые права и обязанности и впервые начинает заниматься общественно значимой деятельностью, от уровня выполнения которой зависит его место среди окружающих и его взаимоотношения с ними [11].

В школе возникает новая структура этих отношений. Система «ребенок - взрослый» дифференцируется на системы «ребенок - учитель» и «ребенок - родитель». Система «ребенок - учитель» начинает определять отношения

ребенка к родителям и отношения ребенка к детям. В учителе воплощены требования общества, в школе существует система одинаковых эталонов, одинаковых мер для оценки [58]. В настойчивом стремлении стать школьником, обнаруживаемом у детей к концу дошкольного возраста, находят свое воплощение ведущие потребности ребенка: познавательная потребность, выражающаяся в стремлении учиться, приобретать новые знания и умения, и потребность в общении, принимающая форму желания выполнять важную общественно значимую деятельность. Все требования, связанные с учением или положением школьника, очень эффективны и вызывают у детей этого возраста стремление им ответить. Хотя санкции взрослого практически не меняются, учитель становится авторитетнее и влиятельнее родителей [11].

Социальная ситуация развития ребенка требует особой деятельности, которая называется учебной деятельностью.

С поступлением ребенка в школу учебная деятельность не дана ему в готовой форме. В построении учебной деятельности заключается задача начальной школы. Первая трудность заключается в том, что мотив, с которым ребенок приходит в школу, не связан с содержанием учебной деятельности. Поскольку мотив и содержание учебной деятельности не соответствуют друг другу, мотив постепенно начинает терять силу, он не работает иногда и к началу второго класса. Процесс учения должен быть построен так, чтобы его мотив был связан с собственным, внутренним содержанием предмета усвоения. Хотя мотив к общественно необходимой деятельности в принципе остается, но побуждать к учению должно то содержание, которому учат в школе, считал Д.Б. Эльконин. Необходимо формировать учебную мотивацию [58].

Если удастся сформировать такие мотивы у учащихся, то этим самым поддерживаются, наполняясь новым содержанием, те общие мотивы деятельности, которые связаны с позицией школьника, осуществлением общественно значимой и общественно оцениваемой деятельностью. Только таким образом наполняются содержанием широкие социальные мотивы, конкретно связанные с деятель-

ностью, которая осуществляется школьником. Позиция школьника — это не просто позиция ученика, посещающего школу и аккуратно выполняющего предписания учителя и домашние уроки, а позиция человека, совершенствующего себя и тем самым совершающего общественно значимую деятельность.

Охарактеризованные мотивы деятельности называются учебно-познавательными. Отличие от познавательных интересов состоит в том, что они направлены не просто на приобретение информации о широком круге явлений окружающей действительности, а на усвоение способов действий в конкретной области изучаемого предмета.

Познавательные интересы удовлетворяются самыми различными способами, и ребенок приходит в школу с весьма широким кругозором, иногда значительно большим, чем те сведения, которые содержатся в рассказах книг для чтения. Все эти сведения приобретаются по ходу встреч с теми или иными явлениями действительности, т. е. стихийно [85]. В школе способ приобретения знаний отличается систематичностью, и то, примет ли ребенок этот новый способ, будет зависеть от его готовности к школе.

В исследованиях Л. И. Божович новообразование, возникающее на рубеже дошкольного и младшего школьного возраста или в период кризиса 7 лет и представляющее собой сплав двух потребностей — познавательной и потребности в общении со взрослыми на новом уровне («внутренняя позиция школьника»), было предложено в качестве низшего актуального уровня психического развития, необходимого и достаточного для начала обучения в школе. Именно сочетание этих двух потребностей позволяет ребенку включиться в учебный процесс в качестве субъекта деятельности, что выражается в сознательном формировании и исполнении намерений и целей, или, другими словами, произвольном поведении ученика [32].

Однако, как правило, в мотивационной сфере поступающего в школу ребенка представлены разные мотивы учения, но какой-либо один может доминировать.

В случае доминирования социальных мотивов учения ребенок стремится в школу, чтобы занять в обществе но-

вую позицию — позицию школьника. Познавательная потребность выражена у него слабо, а потому в школе его, прежде всего, интересуют не знания, которые дает учитель, а строгое исполнение роли ученика, заданной новой социальной позицией. В общих чертах первоклассник знает, что он должен делать как ученик, т. е. как он должен исполнять роль ученика. Такой первоклассник полностью ориентирован на одобрение и похвалу учителя, которые, по существу, позволяют ему удовлетворить его потребность в общении на новом уровне.

Такая структура мотивационной сферы позволит ученику успешно справляться со своими обязанностями до тех пор, пока для него будет притягательна социальная позиция школьника. Но как только эта позиция станет для него привычной и ему уже не нужно будет подтверждения, что он хорошо справляется со своей ролью, похвала учителя перестанет оказывать мотивирующее воздействие. Если к этому времени у ученика не сформируются собственно учебные мотивы, связанные непосредственно с учебной деятельностью, или если у него не возникнут новые социальные мотивы типа получения в будущем определенной специальности, для которой необходим хороший школьный аттестат, то ученик может стать неуспевающим.

Детей, мотивационная сфера обучения которых больше представлена познавательными мотивами, скорее всего можно охарактеризовать как любознательных. Поскольку же у ребенка слабо развиты социальные мотивы учения, то у него не наблюдается стремления хорошо выполнять обязанности ученика, как этого требует его новая социальная позиция. Но в силу того, что они относятся к учебе только как к источнику интеллектуального удовольствия, а не как к социально значимой деятельности, которую необходимо хорошо выполнять независимо от собственных эмоциональных переживаний, эти ученики не всегда принимают и выполняют поставленную учителем задачу.

Говоря о доминировании отдельно взятого мотива, не следует забывать о том, что таким образом создается некая

абстрактная модель, позволяющая лучше понять роль того или иного мотива в мотивационной сфере, но лишь приблизительно отражающая действительность, в которой абсолютное доминирование какого-то одного мотива почти не встречается. Полноценная учебная мотивация должна включать и познавательные мотивы, и широкие социальные мотивы учения, и мотивы достижения, но индивидуальность каждого ребенка проявляется в доминировании какого-то из указанных мотивов внутри учебной деятельности [32]. Однако помимо индивидуальных свойств ребенка в доминировании в мотивационной сфере познавательного или социального мотива находятся и причины возрастнопсихологического происхождения. Как уже отмечалось выше, доминирование социальной мотивации при подготовке и посещении школы — свойство мотивационной сферы шестилетних первоклассников.

Рассмотрим другие особенности учебной деятельности детей шестилетнего возраста.

По мнению Ш.А. Амонашвили, основная характеристика мотивационной сферы шестилетнего ребенка — преобладание актуальных потребностей и импульсной активности. У ребенка шести лет непрерывно возникают самые разные потребности, которые постоянно сменяют друг друга. Особенность их в том, что они переживаются как неотложное, т. е. актуальное, хотение. Импульсивная активность бесконтрольна, ей не предшествуют хотя бы мимолетные обдумывание, взвешивание, решение, стоит ли сделать это, поступить так. Утомление, повышающее эмоциональную возбудимость, усиливает импульсную активность детей, а скудный социально-нравственный опыт не позволяет им быть сдержанными и уступчивыми, разумными и волевыми. Актуальные потребности и импульсная активность присущи и семилетним детям, однако больший социальный опыт помогает им лучше регулировать свое поведение [3].

Следовательно, по-разному у детей 6 и 7 лет будет формироваться учебная деятельность. Различным будет вхождение в условия школьного обучения, адаптация к нему. Так, трудность шестилетнего ребенка заключается в отсут-

ствии необходимого уровня произвольности, что осложняет процесс принятия новых правил; преобладание позиционной мотивации приводит к сложности формирования низшего уровня актуального развития для обучения в школе — внутренней позиции школьника.

Школа предъявляет особые требования к будущему первокласснику. Приведем эти требования в соответствии с выделенными психологическими и педагогическими характеристиками ребенка 6-7 лет, поступающего в школу.

Таблица 1

Психолого-педагогический статус первоклассника [7]

Параметры психолого-педагогического статуса	Психолого-педагогические требования к содержанию статуса учащихся 1-х классов
1. Познавательная сфера: 1.1. Произвольность психических процессов	Высокий уровень учебной активации, самостоятельности Способность самостоятельно спланировать, осуществить и проконтролировать результат учебных действий Совершение учебных действий по правилу и образцу Поддержание внимания на учебной задаче Наличие собственных усилий для преодоления трудностей в решении учебной задачи
1.2. Уровень развития мышления	Высокий уровень развития наглядно-образного мышления: вычленение существенных свойств и отношений предметов, использование схем, способность к обобщению свойств предметов Начальный уровень развития логического мышления: способность к умозаключениям и выводам на основе имеющихся данных
1.3. Сформированность важнейших учебных действий	Умение выделить учебную задачу и превратить ее в цель деятельности Сформированность внутреннего плана умственных действий
1.4. Уровень развития речи	Понимание смысла текста и простых понятий Использование речи как инструмента мышления (владение сложноподчиненными конструкциями в устной речи)
1.5. Уровень развития тонкой моторики	Способность к сложной двигательной активности при обучении письму и рисованию
1.6. Умственная работоспособность и темп умственной деятельности	Способность сосредоточенно работать в течение 15-20 минут Сохранив удовлетворительной работоспособности в течение всего учебного дня Способность работать в едином темпе со всем классом

Окончание табл. 1

Параметры психолого-педагогического статуса	Психолого-педагогические требования к содержанию статуса учащихся 1-х классов
2. Особенности общения и поведения: 2.1. Взаимодействие со сверстниками	Владение приемами и навыками эффективного межличностного общения со сверстниками: установление дружеских отношений, готовность к коллективным формам деятельности, умение разрешать конфликты мирным путем
2.2. Взаимодействие с педагогами	Установление адекватных ролевых отношений с педагогами на уроках и вне уроков Проявление уважения к учителю
2.3. Соблюдение социальных и этических норм	Принятие и выполнение школьных и общепринятых норм поведения и общения
2.4. Поведенческая саморегуляция	Произвольная регуляция поведения и естественной двигательной активности в учебных и других ситуациях внутришкольного взаимодействия Сдерживание произвольных эмоций и желаний Способность к ответственному поведению (в рамках возрастных требований)
2.5. Активность и автономность поведения	Активность и самостоятельность в познавательной социальной деятельности
3. Особенности мотивационно-личностной сферы: 3.1. Наличие в характере учебной мотивации	Желание учиться, идти в школу Наличие познавательного или социального мотива учения
3.2. Устойчивое эмоциональное состояние в школе	Отсутствие выраженных противоречий между - требованиями школы (педагога) и родителей - требованиями взрослых и возможностями ребенка
4. Особенности системы отношений школьника к миру и самому себе 4.1. Отношения со сверстниками	Эмоционально-положительное восприятие ребенком системы своих отношений со сверстниками
4.2. Отношение с педагогами	Эмоционально-положительное восприятие ребенком системы своих отношений с педагогами и воспитателями
4.3. Отношение к значимой деятельности	Эмоционально-положительное восприятие школы и учения
4.4. Отношения к себе	Устойчивая положительная самооценка

2.2. Компоненты психологической готовности

В последнее время проблема определения готовности детей к школьному обучению занимает одно из важных мест в развитии представлений прикладной психологии. Успешное решение задач развития личности ребенка, повышение эффективности обучения, благоприятное профес-

сиональное становление во многом определяются тем, насколько верно учитывается уровень подготовленности детей к школьному обучению.

В данном пособии предлагается понимание школьной готовности как многокомпонентного образования. У истоков этого подхода стоит Л.И. Божович, которая еще в 60-е годы указывала, что готовность к обучению в школе складывается из определенного уровня развития мыслительной деятельности, познавательных интересов, готовности к произвольной регуляции своей познавательной деятельности и к социальной позиции школьника. Аналогичные взгляды развивал и А.В. Запорожец, отмечая, что готовность к обучению в школе «представляет собой целостную систему взаимосвязанных качеств детской личности, включая особенности ее мотивации, уровня развития познавательной, аналитико-синтетической деятельности, стопой), сформированное™ механизмов волевой регуляции действие и т.д.» [67].

Большое значение для работ по проблеме готовности детей к обучению в школе имеет теоретическое положение, наиболее интенсивно разрабатываемое Л.А. Венгером, согласно которому у ребенка дошкольного возраста не может быть «школьных качеств» в их чистом виде, поскольку они, как и любые психические процессы, складываются в ходе той деятельности, для которой они необходимы, и, следовательно, не могут быть сформированы без нарушений специфических условий жизни и деятельности, характерных для дошкольного возраста [18].

В современной психологии выделение компонентов школьной готовности производится по различным критериям и на разных основаниях. Некоторые авторы (Л.А. Венгер, А.Л. Венгер, Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько и др.) идут по пути дифференциации общего психического развития ребенка на эмоциональную, интеллектуальную и другие сферы, и, следовательно, выделяя интеллектуальную, эмоциональную и т. д. готовность [67].

Другие же авторы (Г.Г. Кравцов, Е.Е. Кравцова) рассматривают систему взаимоотношений ребенка с окружающим миром и выделяют показатели психологической го-

товности к школе, связанные с развитием различных видов отношений ребенка с окружающим миром. В таком случае основными сторонами психологической готовности детей к школе являются: произвольность в общении со взрослыми; произвольность в общении со сверстниками; адекватно сформированное отношение к самому себе [14].

По возможности сочетая вышеуказанные принципы дифференциации компонентов школьной готовности, можно выделить следующие ее компоненты.

Интеллектуальная готовность ребенка к школе

Наиболее важными показателями интеллектуальной готовности ребенка к обучению к школе являются характеристики развития его мышления и речи.

К концу дошкольного возраста центральным показателем умственного развития детей является сформированность у них образного и основ словесно-логического мышления.

На протяжении дошкольного возраста у детей начинают закладываться основы словесно-логического мышления, базирующиеся на наглядно-образном мышлении и являющиеся естественным его продолжением. Шестилетний ребенок способен к простейшему анализу окружающего мира: разведению основного и несущественного, несложным рассуждениям, правильным выводам [19].

Кроме того, в исследованиях обнаружено, что к старшему дошкольному возрасту дети, пользуясь системой общепризнанно выработанных сенсорных эталонов, овладевают некоторыми рациональными способами обследования внешних свойств предметов. Их применение дает возможность ребенку дифференцированно воспринимать, анализировать сложные объекты [44]. Однако эти способности ограничены кругом детских знаний. В пределах известного ребенку с успехом устанавливает причинно-следственные связи, что отражается в его речи. Он использует выражения «если, то», «потому что», «поэтому» и т. п., его бытовые рассуждения вполне логичны. Зачатки логического мышления проявляются и в способности классифицировать предметы и явления в соответствии с общеприняты-

ми понятиями. К концу дошкольного возраста ребенок уже может объединить предметы в «понятийные» группы: «мебель», «посуда», «одежда» и т.д. [19].

Обобщая вышесказанное и учитывая возрастные особенности развития познавательной сферы ребенка, можно говорить, что развитие интеллектуальной готовности к обучению в школе предполагает:

- дифференцированное восприятие;
- аналитическое мышление (способность постижения основных признаков к связей между явлениями, способность воспроизвести образец);
- рациональный подход к действительности (ослабление роли фантазии);
- логическое запоминание;
- интерес к знаниям, процессу их получения за счет дополнительных усилий;
- овладение на слух разговорной речью и способность к пониманию и применению символов;
- развитие тонких движений руки и зрительно-двигательных координации [56].

Интеллектуальная готовность является важной, но не единственной предпосылкой успешного обучения ребенка в школе.

Личностная готовность ребенка к школе

Для самого человека личность выступает как его образ Я, Я-концепция. Именно в дошкольном возрасте начинается формирование личности ребенка.

Определяющую роль в личностной составляющей психологической готовности к школе играет мотивация дошкольника. Большое внимание роли мотивационной сферы в формировании личности ребенка было уделено в теоретических работах Л.И. Божович. С этих же позиций рассматривалась психологическая готовность к школе, т.е. наиболее важным признавался мотивационный план. Были выделены две группы мотивов учения [32]:

1. Широкие социальные мотивы учения, или мотивы, связанные «с потребностями ребенка в общении с другими людьми, в их оценке и одобрении, с желаниями ученика

занять определенное место в системе доступных ему общественных отношений».

2. Мотивы, связанные непосредственно с учебной деятельностью, или «познавательные интересы детей, потребность в интеллектуальной активности и в овладении новыми умениями, навыками и знаниями».

Личностная готовность также предполагает определенный уровень развития эмоциональной сферы ребенка. Ребенок осваивает социальные нормы выражения чувств, изменяется роль эмоций в деятельности ребенка, формируется эмоциональное предвосхищение, чувства становятся более осознанными, обобщенными, разумными, произвольными, внеситуативными, формируются высшие чувства — нравственные, интеллектуальные, эстетические [8]. Таким образом, к началу школьного обучения у ребенка должна быть достигнута сравнительно хорошая эмоциональная устойчивость, на фоне которой возможны и развитие и протекание учебной деятельности [67].

Многие авторы, рассматривающие личностный компонент психологической готовности к школе, уделяют особое внимание проблеме развития произвольности у ребенка. Есть точка зрения, что слабое развитие произвольности — основная причина неуспеваемости в первом классе [32]. Но в какой степени должна быть развита произвольность к началу обучения в школе — вопрос, весьма слабо проработанный в литературе. Трудность заключается в том, что, с одной стороны, произвольное поведение считается новообразованием младшего школьного возраста, развивающимся внутри учебной (ведущей) деятельности этого возраста, а с другой стороны, слабое развитие произвольности мешает началу обучения в школе.

Анализируя предпосылки, необходимые для успешного овладения учебной деятельностью, Д.Б. Эльконин и его сотрудники выделили следующие параметры:

- умение детей сознательно подчинить свои действия правилу, обобщенно определяющему способ действия;
- умение ориентироваться на заданную систему требований;
- умение внимательно слушать говорящего и точно выполнять задания, предлагаемые в устной форме;

- умение самостоятельно выполнить требуемое задание по зрительно воспринимаемому образцу.

Фактически эти параметры и могут рассматриваться в качестве того нижнего уровня актуального развития произвольности, на который опирается обучение в первом классе.

Г.Г. Кравцов рассматривал проблему развития произвольности через ее соотношение с волей, подчеркивая, что направление развития личности ребенка к собственной индивидуальности «совпадает с расширением зоны собственной свободы, способности сознательного управления своей психикой и поведением, то есть со становлением произвольности» [73].

В этом случае можно сделать ряд практически значимых выводов, одним из которых является определение для каждого возрастного этапа развития ребенка ведущей деятельности в зависимости от вида и уровня произвольности его психической активности.

При этом уровни произвольности не формируются в линейной последовательности, а имеют периоды «перекрытий».

Н.А. Семаго дает возрастные нормативы развития для первых двух уровней развития произвольности. Так при диагностике произвольности двигательной активности следует ориентироваться на следующие нормативы [73]:

- к 5,5-6 годам возможно выполнение реципрокных движений кистей рук (с единичными ошибками);
- к 6,5-7 годам ребенок выполняет произвольные мимические движения по речевой инструкции взрослого (с единичными ошибками);
- к 7-7,5 годам ребенок может выполнять различные двигательные программы как разными руками (ногами), так и мимической мускулатурой.

Диагностика произвольности высших психических функций предусматривает определенные возрастные нормативы:

- к 5,5-6 годам ребенок удерживает инструкцию, иногда помогая себе приговариванием, самостоятельно обнаруживает ошибки, может их исправить, удерживает в основном программу деятельности, но при этом может нуждаться в организующей помощи взросло-

го. Доступно распределение внимания не более чем по двум признакам одновременно;

- к 6,5-7 годам ребенок может удерживать инструкцию, но при выполнении сложных заданий иногда нуждается в ее повторении. К этому возрасту ребенок способен удержать программу выполнения заданий вербального и невербального характера. На фоне утомления может потребоваться небольшая организующая помощь взрослого. Свободно справляется с заданиями, требующими распределения внимания по двум признакам;
- к 7-7,5 годам ребенок полностью удерживает инструкции и задания, способен самостоятельно выстраивать программу выполнения, самостоятельно исправляет очевидные ошибки. Доступно распределение внимания по трем признакам одновременно.

При соотнесении приведенных возрастных нормативов и параметров, выделенных Д.Б. Элькониным в качестве нижнего уровня актуального развития произвольности, на который опирается обучение в первом классе, можно сделать вывод о наличии некоторого противоречия. С одной стороны, уровень произвольности, необходимый для успешного обучения в условиях массовой школы, согласно возрастным нормативам, достигается лишь с возрастом 6,5-7 лет, с другой — массовый переход на начало обучения возможен с шести лет.

Социально-психологическая (коммуникативная) готовность ребенка к школе

Помимо личностной готовности можно выделить еще один компонент психологической готовности ребенка к школе — социально-психологическую готовность, определяя ее как формирование у детей качеств, благодаря которым они могли бы общаться с другими детьми, учителями. Ребенок приходит в школу, класс, где дети заняты общим делом, и ему необходимо обладать достаточно гибкими способами установления взаимоотношений с другими детьми, уметь войти в детское общество, действовать совместно с другими, уметь уступать и защищаться. Таким образом, данный компонент предполагает развитие у детей потребности общения с други-

ми, умение подчиняться интересам и обычаям детской группы, развивающиеся способности справляться с ролью школьника в ситуации школьного обучения [67].

По мнению ряда исследователей [82], в структуре социально-психологического компонента школьной готовности можно выделить следующие подструктуры:

- коммуникативную компетентность,
- социальную компетентность,
- языковую компетентность.

Использование понятия компетентности связывается авторами с тем, что оно не так часто употребляется в детской психологии и, следовательно, таким образом можно избежать различий в его интерпретации. Само слово «компетентность» означает осведомленность в чем-либо. Исходя из этого, социальная компетентность — это знание норм и правил поведения, принятых в определенной социально-культурной среде, отношение к ним; реализация этих знаний на практике. Под языковой компетентностью понимается такой уровень речевого развития, который позволяет человеку в процессе общения свободно использовать свои знания о языке. Эти два вида компетентности можно рассматривать как элементы коммуникативной компетентности, или более широко — компетентность в общении, которая включает в себя еще знание и понимание невербального языка общения, умение вступать в контакт как со своими сверстниками, так и со взрослыми.

Коммуникативная, социальная и речевая компетентности, формирующиеся в процессе социализации и воспитания ребенка, к окончанию дошкольного детства имеют определенный уровень развития, который и отражает уровень социально-психологической готовности ребенка к школьному обучению.

2.3. Типология психического развития детей при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту [16]

Основу предлагаемого подхода к анализу трудностей, возникающих у 6-летних детей в начале систематического обучения, составляет целостный учет индивидуальной си-

туации психического развития ребенка. Под ситуацией понимается единство отношений ребенка к взрослому (учителю) и к предлагаемым со стороны взрослого задачам. Возможно, варианты представленности для ребенка взрослого и задачи, т.е. различные типы ситуаций, существенно обуславливают поведение ребенка на уроках, его восприимчивость к тому или иному содержанию и т.д. и могут служить основанием для психологически осмысленной типологизации самих детей.

Учебная ситуация

Общая ситуация совместимости в школьном обучении «Ребенок взрослый - задача» — может трансформироваться для ребенка в учебную. В этом случае взрослый выступает для ребенка в социальной роли учителя, т.е. носителя общественно выработанных способов действия, социальных образцов. Эта роль предполагает определенную систему сугубо школьных строго регламентированных отношений. Ребенок принимает позицию ученика, готов нести новые для себя обязанности, причем: некоторые ограничения, связанные с новой позицией, принимаются охотно, так как соответствуют новой ступени взрослости. Предлагаемые взрослым учебные задания анализируются по содержанию. Ребенок вступает с ним в учебные отношения, т.е. в отношения, направленные на овладение новыми способами действия.

Дети, для которых школьная действительность выступает в роли учебной ситуации, — наиболее готовы к школе. Среди них мы выделяем два типа: предучебный и учебный.

Для детей предучебного типа учебная ситуация выступает в неразрывной связи своих элементов. Эти дети — типичные шестилетки, их психическое развитие претерпевает кризис. Они уже готовы решать посильные учебные задания, но лишь в присутствии взрослого — учителя. Дома такие дети отказываются от помощи родителей при подготовке к школе, поскольку родители не могут стать членами учебной ситуации. Эти дети одинаково внимательно относятся ко всем указаниям учителя, будь то содержательное задание или, скажем, просьба вымыть доску. Все происходящее в школе для них одинаково зна-

чимо. Это в целом благоприятный вариант начала школьного обучения, однако он таит в себе одну опасность — фиксацию на формальных, несодержательных моментах обучения (превращение в псевдоучебный тип). Если учитель излишне формализует свои отношения с ребенком (классом), уделяет чрезмерное внимание форме выполнения заданий в ущерб раскрытию их смысловой стороны, ребенок в качестве содержания учебной ситуации может выделить для себя именно эти моменты обучения, став нечувствительным к учебному содержанию. Этому могут препятствовать дискурсивная форма проведения уроков, неформальная атмосфера на занятиях, положительная качественная оценка работы детей с обязательным объяснением критериев оценки, т. е. создание на уроке подлинной учебной ситуации, а не подмена ее отношениями руководства — подчинения.

Особенностью детей предучебного типа является то, что для включения в работу им необходимо лично к ним обращенное указание учителя. Поэтому на первых порах учитель должен «включать» таких детей в работу лично к ним обращенным и взглядом, словом, жестом.

Внутренняя ситуация предучебного типа характеризуется общим положительным отношением к учению, началом ориентации на содержательные моменты школьно-учебной действительности.

Дети учебного типа вполне готовы к школе. Такие дети — посткризисные, их развитие определяется учебной деятельностью. Поэтому главным регулятором их поведения является содержание задачи, им и определяют отношения с учителем. Ребенок учебного типа может одинаково глубоко анализировать учебное содержание как в присутствии взрослого, так и самостоятельно. Где бы он ни находился — в классе или дома — учебное задание выполняется адекватным для него набором действий (в отличие от детей предучебного типа).

Мотивация этих детей преимущественно учебная или социальная, внутренняя позиция характеризуется сочетанием ориентации на социальные и собственно учебные аспекты школьной жизни. Однако у некоторых детей учеб-

ного типа отношение к школьным «ритуальным» требованиям может быть весьма свободным. Это несколько осложняет их адаптацию к школе. Специальная коррекция в этом случае обычно не требуется. Учитель должен лишь сдержанно относиться к негативным проявлениям, иначе возможно их закрепление.

Дошкольная (игровая) ситуация

Игровая ситуация определяется совершенно иными компонентами: — «ребенок — партнер — игра» — и соответственно неспецифична для школы. Ребенок не принимает позиции ученика, не видит во взрослом учителя — носителя социальных образцов. Учебное содержание игнорируется, материал учебных заданий превращается в игровой. Ребенок не вступает в учебные отношения со взрослыми, игнорирует школьные установления, нормы школьного поведения. Поскольку учитель и учебное содержание не могут быть включены в игровую ситуацию, ребенок либо играет с идеальным партнером, либо находит в классе такого же, как он, дошкольника.

Дети дошкольного типа совершенно не готовы к обучению в условиях школы — обычная организация обучения ими не принимается. Однако такие дети могут вполне успешно обучаться в игровой форме. Характерным диагностическим признаком этих детей является их отношение к совершенным ошибкам. Сами они своих ошибок не замечают, а если им на них указывают, то не спешат их исправлять, говорят, что так (с ошибкой) даже лучше. Дети дошкольного типа осложняют проведение урока: могут встать, пройти по классу, залезть под карту и т.д. Если ребенок такого типа выявлен на приеме в школу, необходимо разъяснить родителям нецелесообразность его поступления, поскольку он «не доиграл» в дошкольном детстве. Если особенности ребенка не учитываются — по окончании 1-го или 2-го класса понадобится дублирование. Постоянный неуспех может привести к неврозам, формированию компенсаторных механизмов, например, негативистической демонстративности. Если же такой ребенок все же оказался в школе, задача всех окружающих —

помочь ему. Неоценимую роль могут сыграть групповые и индивидуальные внеклассные формы работы, дидактические и общеразвивающие игры. Обязательна организация игрового досуга детей (игровые комнаты, игры на прогулках и т.п.). Если во внеурочное время ребенок много и полноценно играет, это поможет ему хотя бы часть урочного времени проводить содержательно. Со стороны учителя должны быть проявлены сдержанность и терпимость. Задача школьного психолога — помочь организовать адекватные формы обучения (индивидуальные, игровые), чтобы ребенок осваивал программный материал. Если ребенку созданы щадящие условия, ко второму классу он может вполне включиться в учебную ситуацию.

Мотивация у детей дошкольного типа преимущественно игровая, внутренняя позиция при общем положительном отношении к школе еще «дошкольная» (ребенок стремится сохранить дошкольный образ жизни).

Псевдоучебная ситуация

В псевдоучебной ситуации учебное задание принимается формально: ребенок занимает позицию подчиненного, а взрослому отводит роль командира. Источником такой ситуации может стать привычная для ребенка дошкольная система отношений со взрослыми (родителями) или же наличие излишне авторитарного учителя у детей дошкольного или предучебного типа. Псевдоучебная ситуация непродуктивна. Если на первых занятиях, когда много внимания уделяется формальным требованиям (как сидеть, как держать ручку и т. п.), ребенку удастся достичь успехов, то с усложнением содержания обучения позиция исполнителя становится все более неприемлемой. Резко падают школьные успехи.

Этот псевдоучебный тип принятия школьной действительности является неблагоприятным. Дети такого типа характеризуются некоторой интеллектуальной робостью. При самостоятельной работе они могут решать предлагаемые задачи, но если взрослый захочет помочь ему, ребенок просто прекратит работу. От учителя такой ребенок ожидает всегда конкретных указаний, он отказывается глубоко

анализировать содержание и стремится лишь копировать готовые образцы. Коррекция этого варианта трудна. Она требует изменения ситуации обучения, отношения учителя к учебному процессу, введения творческих заданий, использования групповых форм обучения, игровых методов проведения уроков. Важную роль играет адекватная оценка, когда ребенок поощряется за сделанную работу. Большая часть учебного времени должна быть посвящена содержательному обсуждению различных способов решения задач. Необходимым является создание условий для различных сюжетно-ролевых игр.

Коммуникативная ситуация

Коммуникативная ситуация бессодержательна. Общение не опосредовано задачей, его содержание в учебном отношении выхолощено. Учитель и ученик превращаются в этой ситуации в собеседников. Коммуникативная ситуация не возникает в школе, она переносится из домашних отношений. Эта ситуация характерна для отношения данного ребенка с любым взрослым. Коммуникативный тип возникает у детей, склонных к демонстративности, страдающих дефицитом внимания. Их поведение направлено на привлечение к себе особого внимания взрослого, при этом ребенок готов говорить о чем угодно, лишь бы продлить ситуацию общения. У таких детей обычно не сформировано игровое общение со сверстниками.

Тип труден для коррекции. Родителям ребенка необходимо порекомендовать найти для него подходящий вид внешкольной деятельности (театральный кружок, кружок художественного слова). Там демонстративность ребенка частично будет удовлетворена.

В условиях школы главное — воздерживаться от порицания. Любое наказание рассматривается ребенком как проявление внимания, он начинает напрашиваться на замечание, окрик. Единственный способ облегчить ситуацию — не замечать вызывающего поведения ребенка, всячески поощряя его за любую самостоятельную работу. Похвала — необыкновенно эффективный способ направить активность ребенка в учебное русло.

Преимущественной мотивацией или устойчивой внутренней позицией ни коммуникативный, ни псевдоучебный тип не обладает.

3. АДАПТАЦИЯ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ ДЕТЕЙ В ВОЗРАСТЕ 6 И 7 ЛЕТ И АНАЛИЗ ПРИЧИН ДЕЗАДАПТАЦИИ

Адаптация к школе — перестройка познавательной, мотивационной и эмоционально-волевой сфер ребенка при переходе к систематическому организованному школьному обучению. «Благополучное сочетание социальных внешних условий ведет к адаптированному™, неблагоприятное — к дезадаптации» [83].

Основными особенностями систематического школьного обучения являются следующие. Во-первых, с поступлением в школу ребенок начинает осуществлять общественно значимую и общественно оцениваемую деятельность — учебную деятельность. Во-вторых, особенностью систематического школьного обучения является то, что оно требует обязательного выполнения ряда для всех одинаковых правил, которым подчинено все поведение ученика во время его пребывания в школе [86].

Поступление в школу требует определенного уровня развития мышления, произвольной регуляции поведения, навыков общения. Оценка уровня школьной адаптации состоит из следующих блоков:

1. Показатель интеллектуального развития — несет в себе информацию об уровне развития высших психических функций, о способности к обучению и саморегуляции интеллектуальной деятельности ребенка.

2. Показатель эмоционального развития — отражает уровень эмоционально-экспрессивного развития ребенка, его личностный рост.

3. Показатель сформированное™ коммуникативных навыков (с учетом психологических новообразований кризиса 7 лет: самооценки и уровня притязаний).

4. Уровень школьной зрелости ребенка в дошкольный период.

Результаты исследований Г.М. Чуткиной показали, что исходя из уровня развития каждого из перечисленных показателей, можно выделить три уровня социально-психологической адаптации к школе [43]. В описании каледского уровня адаптации нами будут выделены возрастнo-психологические особенности шести- и семилетних учеников.

1. Высокий уровень адаптации.

Первоклассник положительно относится к школе, предъявляемые требования воспринимает адекватно; учебный материал усваивает легко; глубоко и полно овладевает программным материалом; решает сложные задачи, приложен, внимательно слушает указания, объяснения учителя, выполняет поручения без внешнего контроля; проявляет большой интерес к самостоятельной учебной работе (всегда готовится ко всем урокам), общественные поручения выполняет охотно и добросовестно; занимает в классе благоприятное статусное положение [43].

Как следует из описания, уровни развития всех показателей, перечисленных ранее, соответствуют высоким. Характеристики ребенка с высоким уровнем адаптации к школе соответствуют характеристикам ребенка, готового к школе и пережившего кризис 7 лет, так как в данном случае присутствуют указания на сформированную произвольность, учебную мотивацию, положительное отношение к школе, развитые коммуникативные навыки. Исходя из данных некоторых исследователей [32, 43, 51], шести, третий первоклассник не может относиться к высокому уровню в силу неразвитости таких аспектов адаптации, как готовность к школьному обучению (по параметрам произвольности поведения, способности к обобщению, учебной мотивации и др.), несформированность личностных новообразований кризиса 7 лет (самооценка и уровень притязаний) без необходимого вмешательства педагогов и психологов.

2. Средний уровень адаптации

Первоклассник положительно относится к школе, ее посещение не вызывает отрицательных переживаний, по-

нимает учебный материал, если учитель излагает его подробно и наглядно, усваивает основное содержание учебных программ, самостоятельно решает типовые задачи, сосредоточен и внимателен при выполнении заданий, поручений, указаний взрослого, но при его контроле; бывает сосредоточен только тогда, когда занят чем-то для него интересным (готовится к урокам и выполняет домашние задания почти всегда); общественные поручения выполняет добросовестно, дружит со многими одноклассниками [43].

3. Низкий уровень адаптации.

Первоклассник отрицательно или индифферентно относится к школе; нередко жалобы на нездоровье; доминирует подавленное настроение; наблюдаются нарушения дисциплины; объясняемый учителем материал усваивает фрагментарно; самостоятельная работа с учебником затруднена; при выполнении самостоятельных учебных заданий не проявляет интереса; к урокам готовится нерегулярно, необходимы постоянный контроль, систематические напоминания и побуждения со стороны учителя и родителей; сохраняет работоспособность и внимание при удлинённых паузах для отдыха, для понимания нового и решения задач по образцу требуется значительная учебная помощь учителя и родителей; общественные поручения выполняет под контролем, без особого желания, пассивен; близких друзей не имеет, знает по именам и фамилиям лишь часть одноклассников.

Фактически это уже показатель «школьной дезадаптации» [43].

В данном случае возрастные особенности выделить сложно, так как мы имеем дело с нарушениями соматического и психического здоровья ребенка, что может являться определяющим фактором низкого уровня развития процессов обобщения, функций внимания других психических процессов и свойств, входящих в выделенные показатели адаптации.

Таким образом, в силу возрастных особенностей первоклассники шестилетнего возраста могут достигнуть только среднего уровня адаптации к школе при отсутствии специальной организации педагогом учебного процесса и психологической поддержки.

Следующим аспектом, на который следует обратить внимание, является неблагоприятный результат адаптационного процесса, причины, приводящие к так называемой **дезадаптации**.

Дезадаптация и дезадаптационные стили

Согласно определению, сформулированному В.В. Кога-ном, «школьная дезадаптация — психогенное заболевание или психогенное формирование личности ребенка, которое нарушает его объективный и субъективный статус в школе и семье и затрагивает учебную и внеучебную активность ученика» [15].

С этим понятием связывают отклонения в школьной деятельности — затруднения в учебе, конфликты с одноклассниками и т. д. Эти отклонения могут быть у психически здоровых детей или у детей с разными нервно-психическими расстройствами, но не распространяются на детей, у которых нарушения учебной деятельности вызваны олигофренией, органическими расстройствами, физическими дефектами.

Школьная дезадаптация — это образование неадекватных механизмов приспособления ребенка к школе в форме нарушений учебы, поведения, конфликтных отношений, психогенных заболеваний и реакций, повышенного уровня тревожности, искажений в личностном развитии.

Изучая поведение шести- и семилетних детей, первоклассников, Т.В. Дорожовец обнаружила три дезадаптационных стили: аккомодационный, ассимиляционный и незрелый.

Аккомодационный стиль отражает стремление ребенка к полному подчинению своего поведения требованиям среды.

Для ассимиляционного стиля характерно стремление ребенка подчинить социальную среду своим потребностям. В случае незрелого стиля приспособления, связанного с психологической незрелостью ребенка данного возраста, речь идет о неспособности его к принятию новой социальной ситуации развития.

Повышенная степень выраженности каждого из этих стилей приспособления ведет к школьной дезадаптации.

Различно поведение этих детей в школе. Первоклассники с аккомодационным стилем приспособления, соответ-

ствующий типичному образу «хороший ученик», с готовностью подчиняются всем правилам и нормам школьной жизни, и тем самым, как правило, оказываются наиболее приспособленными к учебной деятельности и нормам школьной жизни.

Положительные оценки со стороны учителей, благодаря их высокому авторитету, способствуют формированию позитивней «Я-концепции» детей и повышению их социометрического статуса.

Дети с ассимиляционным типом адаптации, которые игнорируют новые для них школьные правила или же выполняют "х только в присутствии учителя, оказываются, как правило, дезадаптированными в отношении принятия учебной Деятельности, требований школы. Типичные в таких случаях негативные оценки учителя в присутствии одноклассников ведут, как правило, к еще большему снижению и* авторитета, статуса в классе, затрудняя тем самым «х социальную адаптацию. Однако отмечено: отиоси- >:-:-:-:-, слабая ориентация детей на авторитет учителя пре- Лочра)че^Г их от сильного занижения самооценки.

Н⁻-и5.7."се трудно адаптируемые дети с незрелым стилем, ~ му • он обусловлен недостаточным развитием зоды. Такие де^{-1;!} неспособны координировать свое поведение в соответствие с правилами и нормами школьной жизни [43].

Главная причина школьной дезадаптации з младших классов. ^ю ма-.*шк;> Г.М. Чуткииоп, связана с характером • ,бмейпог<? зосяитания [43]. Если ребенок приходит в школу из сем<>> «Д^и он не чувствовал переживания «мы», он и и <-зовую социальную общность — школу — входит с трудом [43].

Помимо понятия «школьная дезадаптация» в литературе встречаются термины «школьная фобия», «школьный невроз», «Дидактогенный невроз». Как правило, школьные неврозы проявляются в беспричинной агрессивности, боязни ходить в школу, отказе посещать уроки и т. д. Чаще наблюдается состояние школьной тревожности, которая проявляемая в волнении, повышенном беспокойстве в учебных ситуациях, ожидании плохого отношения к себе, отрицательные оценки со стороны педагогов, сверстников.

В случаях дидактогенных неврозов травмирующей является в первую очередь сама система обучения. В современной школе, как правило, деятельность учителя имеет очень мало соприкосновений с деятельностью ученика, в то время как совместная деятельность педагога и учащегося является наиболее эффективным способом передачи опыта и знаний. Цели ученика и учителя изначально расходятся: учитель должен учить, ученик должен учиться, т.е. слушать, воспринимать, запоминать и т.д. Учитель остается в позиции «над» школьником, и, порой, не осознавая этого, подавляет инициативу учащегося, его познавательную активность, столь необходимую учебной деятельности.

Дидактогенный невроз в случае обучения шестилеток мол-сет возникнуть при невнимании учителя к их возрастно-психологическим особенностям. По мнению многих авторов (Д.Б. Эльконин, Ш.А. Амонашвили, В.С.Мухина и др.) стиль и характер педагогического взаимодействия учителя и шестилетнего ребенка в значительной мере отличается от классического подхода к обучению семилеток. Более подробно данный вопрос будет рассмотрен в следующем параграфе данной главы.

Другой причиной возникновения дезадаптивного поведения может быть чрезмерное переутомление и перегрузка. Само поступление в школу — переломный момент в жизни ребенка. Успешность обучения его в школе зависит от особенностей воспитания в семье, его уроста подготовленности к школе.

Ряд авторов (Е.В. Новикова, Г.В. Бурменская, В.Е. Каган и др.) считают, что основной причиной школьной дезадаптации являются не сами промахи в учебной деятельности или отношения ребенка с учителем, а переживания по поводу этих промахов и отношений.

Для многих детей поступление в школу может стать трудным испытанием. Хотя бы с одной из следующих проблем сталкивается каждый ребенок:

- режимные трудности (они заключаются в относительно низком уровне произвольности регуляции поведения, организованности);

- коммуникативные трудности (чаще всего наблюдаются у детей, имеющих малый опыт общения со сверстниками, проявляются в сложности привыкания к классному коллективу, к своему месту в этом коллективе);
- проблемы взаимоотношений с учителем;
- проблемы, связанные с изменением семейной обстановки [18].

Таким образом, школьная адаптация — процесс перестройки познавательной, мотивационной и эмоционально-волевой сфер ребенка при переходе к систематическому, организованному школьному обучению. Успешность такой перестройки, с психологической точки зрения, зависит от уровня развития интеллектуальных функций, эмоционально-волевой сферы, сформированности коммуникативных навыков и т. д. Незрелость какой-либо из указанных сфер является одной из причин, которая может привести к той или иной форме дезадаптации.

Согласно существующей классификации форм дезадаптации, нарушения адаптационного процесса к школе могут проявляться в виде:

- несформированности элементов учебной деятельности;
- несформированности мотивации учения;
- неспособности произвольной регуляции поведения, внимания, учебной деятельности;
- неумения приспособиться к темпу школьной жизни [18].

4. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

4.1. Психологические особенности младшего школьного возраста

Границы младшего школьного возраста, совпадающие с периодом обучения в начальной школе, устанавливаются в настоящее время с **6-7 до 9-10 лет**. В этот период происходит дальнейшее физическое и психофизиологическое развитие ребенка, обеспечивающее возможность систематического обучения в школе.

Начало обучения в школе ведет к коренному изменению социальной ситуации развития ребенка. Он становится «общественным» субъектом и имеет теперь социально значимые обязанности, выполнение которых получает общественную оценку. На протяжении младшего школьного возраста начинает складываться новый тип отношений с окружающими людьми. Безусловный авторитет взрослого постепенно утрачивается и к концу младшего школьного возраста все большее значение для ребенка начинают приобретать сверстники, возрастает роль детского сообщества.

Ведущей в младшем школьном возрасте становится учебная деятельность. Она определяет важнейшие изменения, происходящие в развитии психики детей на данном возрастном этапе. В рамках учебной деятельности складываются психологические новообразования, характеризующие наиболее значимые достижения в развитии младших школьников и являющиеся фундаментом, обеспечивающим развитие на следующем возрастном этапе. Постепенно мотивация к учебной деятельности, столь сильная в первом классе, начинает снижаться. Это связано с падением интереса к учебе и с тем, что у ребенка уже есть завоеванная общественная позиция ему нечего достигать. Для того чтобы этого не происходило учебной деятельности необходимо придать новую лично значимую мотивацию [86]. Ведущая роль учебной деятельности в процессе развития ребенка не исключает того, что младший школьник активно включен и в другие виды деятельности, в ходе которых совершенствуются и закрепляются его новые достижения.

Согласно Л.С. Выготскому, с началом школьного обучения мышление выдвигается в центр сознательной деятельности ребенка. Развитие словесно-логического, рассуждающего мышления, происходящее в ходе усвоения научных знаний, перестраивает и все другие познавательные процессы: «память в этом возрасте становится мыслящей, а восприятие — думающим» [86].

Согласно О.Ю. Ермолаеву, на протяжении младшего школьного возраста в развитии внимания происходят су-

ущественные изменения, идет интенсивное развитие всех его свойств: особенно резко (в 2,1 раза) увеличивается объем внимания, повышается его устойчивость, развиваются навыки переключения и распределения. К 9-10 годам дети становятся способны достаточно долго сохранять внимание и выполнять произвольно заданную программу действий.

В младшем школьном возрасте память, как и все другие психические процессы, претерпевает существенные изменения. Суть их состоит в том, что память ребенка постепенно приобретает черты произвольности, становясь сознательно регулируемой и опосредованной.

Младший школьный возраст сензитивен для становления высших форм произвольного запоминания, поэтому целенаправленная развивающая работа по овладению мнемической деятельностью является в этот период наиболее эффективной. В. Д. Шадриков и Л. В. Черемошкина выделили 13 мнемических приемов, или способов организации запоминаемого материала: группировка, выделение опорных пунктов, составление плана, классификация, структурирование, схематизация, установление аналогий, мнемотехнические приемы, перекодирование, достраивание запоминаемого материала, серийная организация, ассоциации, повторение [70].

Трудность выделения главного, существенного отчетливо проявляется в одном из основных видов учебной деятельности школьника — в пересказе текста. Психолог А. И. Липкина, исследовавшая особенности устного пересказа у младших школьников, заметила, что краткий пересказ дается детям гораздо труднее, чем подробный. Рассказать кратко — это значит выделить основное, отделить его от деталей, а именно этого дети не умеют.

Отмеченные особенности мыслительной деятельности детей являются причинами неуспеваемости определенной части учащихся. Неумение преодолеть возникающие при этом трудности в учении приводят иногда к отказу от активной мыслительной работы. Учащиеся начинают использовать различные неадекватные приемы и способы выполнения учебных заданий, которые психологи называют «об-

ходными путями». К их числу относится механическое заучивание материала без его понимания. Дети воспроизводят текст почти наизусть, дословно, но при этом не могут ответить на вопросы по тексту. Еще один обходной путь — выполнение нового задания тем же способом, каким выполнялось какое-нибудь задание раньше. Помимо этого, учащиеся с недостатками мыслительного процесса при устном ответе пользуются подсказкой, стараются списать у товарищей и т. д.

В этом возрасте происходит появление и другого важного новообразования — произвольного поведения. Ребенок становится самостоятельным, сам выбирает, как ему поступать в определенных ситуациях. В основе этого вида поведения лежат нравственные мотивы, формирующиеся в этом возрасте. Ребенок впитывает в себя моральные ценности, старается следовать определенным правилам и законам. Часто это связано с эгоистическими мотивами, и желаниями быть одобренным взрослым или укрепить свою личностную позицию в группе сверстников. То есть их поведение так или иначе, связано с основным мотивом, доминирующим в этом возрасте — мотивом достижения успеха.

С формированием у младших школьников произвольного поведения тесно связаны такие новообразования, как планирование результатов действия и рефлексия.

Ребенок способен оценить свой поступок с точки зрения его результатов и тем самым изменить свое поведение, спланировать его соответствующим образом. Появляется смыслово-ориентировочная основа в поступках, это тесно связано с дифференцированностью внутренней и внешней жизни. Ребенок способен побороть в себе свои желания, если результат их выполнения не будет соответствовать определенным нормам или не приведет к поставленной цели. Важной стороной внутренней жизни ребенка становится его смысловая ориентировка в своих действиях. Это связано с переживаниями ребенка по поводу боязни изменения отношения с окружающими. Он боится потерять свою значимость в их глазах.

Ребенок начинает активно размышлять по поводу своих действий, утаивать свои переживания. Внешне ребенок

не такой, как внутренне. Именно эти изменения в личности ребенка часто приводят к выплескам эмоций на взрослых, желаниям сделать то, что хочется, к капризам. «Негативное содержание этого возраста проявляется в первую очередь в нарушении психического равновесия, в неустойчивости воли, настроения и т. д.» [24].

Развитие личности младшего школьника зависит от школьной успеваемости, оценки ребенка взрослыми. Как я уже говорила, ребенок в этом возрасте очень сильно подвержен внешнему влиянию. Именно благодаря этому он впитывает в себя знания как интеллектуальные, так и нравственные. «Значительную роль в установлении нравственных норм и развитии детских интересов играет учитель, хотя степень их успешности в этом будет зависеть от типа его отношения с учениками» [66]. Другие взрослые тоже занимают важное место в жизни ребенка.

В младшем школьном возрасте происходит рост стремления детей к достижениям. Поэтому основным мотивом деятельности ребенка в этом возрасте является мотив достижения успеха. Иногда встречается другой вид этого мотива — мотив избегания неудачи [49].

В сознании ребенка закладываются определенные нравственные идеалы, образцы поведения. Ребенок начинает понимать их ценность и необходимость. Но для того, чтобы становление личности ребенка шло наиболее продуктивно, важно внимание и оценка взрослого. «Эмоционально-оценочное отношение взрослого к поступкам ребенка определяет развитие его нравственных чувств, индивидуального ответственного отношения к. правилам, с которыми он знакомится в жизни» [52]. «Социальное пространство ребенка расширилось — ребенок постоянно общается с учителем и одноклассниками по законам четко формулируемых правил» [52].

Именно в этом возрасте ребенок переживает свою уникальность, он осознает себя личностью, стремится к совершенству. Это находит свое отражение во всех сферах жизни ребенка, в том числе и во взаимоотношениях со сверстниками. Дети находят новые групповые формы активности, занятий. Они стараются по началу вести себя так, как

принято в этой группе, подчиниться законам и правилам. Затем начинается стремление к лидерству, к превосходству среди сверстников. В этом возрасте дружеские отношения более интенсивные, но менее прочные. Дети учатся умению приобретать друзей и находить общий язык с разными детьми. «Хотя предполагается, что способность к формированию близких дружеских отношений в некоторой степени определяется эмоциональными связями, установившимися у ребенка в течение первых пяти лет его жизни» [66].

Дети стремятся к совершенствованию навыков тех видов деятельности, которые приняты и ценятся в привлекательной для него компании, чтобы выделиться в ее среде, добиться успеха.

В младшем школьном возрасте у ребенка развивается направленность на других людей, получившая свое выражение в просоциальном поведении учет их интересов. Просоциальное поведение очень значимо для развитой личности.

Способность к сопереживанию получает свое развитие в условиях школьного обучения потому, что ребенок участвует в новых деловых отношениях, невольно он вынужден сравнивать себя с другими детьми — с их успехами, достижениями, поведением, и ребенок просто вынужден учиться развивать свои способности и качества.

Таким образом, младший школьный возраст является наиболее ответственным этапом школьного детства.

Основные достижения этого возраста обусловлены ведущим характером учебной деятельности и являются во многом определяющими для последующих лет обучения: к концу младшего школьного возраста ребенок должен хотеть учиться, уметь учиться и верить в свои силы.

Полноценное проживание этого возраста, его позитивные приобретения являются необходимым основанием, на котором выстраивается дальнейшее развитие ребенка как активного субъекта познаний и деятельности. Основная задача взрослых в работе с детьми младшего школьного возраста — создание оптимальных условий для раскрытия и реализации возможностей детей с учетом индивидуальности каждого ребенка.

4.2. Психологические причины неуспеваемости младших школьников. Типология школьников с трудностями в обучении

Почему неуспевающие дети — это вечная проблема школы? Педагоги-ученые основную причину неуспеваемости видят прежде всего в несовершенстве методов преподавания. С этим нельзя не согласиться. Опыт работы педагогов-новаторов В.Н. Шаталова, С.Н. Лысенковой и других подтверждает верность такой точки зрения.

Неуспеваемость, по мнению Ю.З. Гильбуха, можно подразделить на общую и специфическую. Под общей неуспеваемостью он подразумевает стойкое, относительно длительное отставание ученика по обоим основным предметам школьной программы: языку и математике. Специфическое же отставание затрагивает лишь один из этих предметов при удовлетворительной или даже хорошей успеваемости по остальным предметам школьного курса. При общем и специфическом отставании определяется круг причинных факторов, которые являются предметом анализа в процессе определения причин трудностей. Нередко наблюдаются и разного рода отклонения от индивидуального оптимума учебной деятельности. Способности этих детей постоянно не находят полной реализации, их умственное развитие совершенствуется медленнее, чем это могло бы быть в условиях поклассной дифференциации.

Под трудностями учебной деятельности младшего школьника С.Н. Костромина понимает:

- пропуски букв в письменных работах;
- орфографические ошибки при хорошем знании правил;
- невнимательность и рассеянность;
- трудности при решении математических задач;
- трудности в пересказе текста;
- неусидчивость;
- трудности в усвоении новых знаний;
- постоянная грязь в тетради;
- плохое знание таблицы сложения (умножения);
- трудности в выполнении заданий для самостоятельной работы.

В большей степени указанные трудности относятся к детям с отклонениями от индивидуального оптимума учебной деятельности [29].

Психологические причины, лежащие в основе неуспеваемости, И.В. Дубровина и другие психологи объединили в две группы, к первой из которых отнесли недостатки познавательной деятельности в широком смысле слова, а ко второй — недостатки в развитии мотивационной сферы детей.

И.В. Дубровина рассматривает особенности неуспевающих школьников, отличающихся несформированностью правильных приемов учебной деятельности. Об этих учащихся, по мнению психолога, можно сказать, что они не умеют по-настоящему учиться.

Многие трудности в учебе образуют своего рода «порочный круг», в котором каждый нежелательный фактор вначале вызывается внешними обстоятельствами, а затем порождает другие нежелательные факторы, последовательно усиливающие друг друга. Поэтому чаще всего школьному психологу нужно искать не одну, а несколько причин неуспеваемости каждого конкретного ученика и стремиться устранить каждую из них. Нужно помнить, что нормальному, здоровому ребенку всегда можно помочь, его можно и нужно научить учиться. В том, что ребенок отстает в учебе, чаще всего виноваты взрослые (школа и родители).

Неуспеваемость, связанная с неадекватными способами учебной работы, может носить ярко выраженный избирательный характер и проявляться только по отношению к отдельным учебным предметам или даже разделам школьной программы. Но она может иметь и более общий характер и проявляться в пробелах и недостатках усвоения многих или всех учебных дисциплин.

Леворукость ребенка в школе является одной из причин неуспеваемости.

Левшами являются около 10% людей, причем, по оценкам зарубежных и отечественных специалистов, доля леворуких имеет тенденцию к увеличению. Практически в каждом классе начальной школы можно встретить 1-2 (а иногда и более) детей, активно предпочитающих при письме, рисовании и выполнении других видов деятельности

левую руку правой. Леворукость — это не патология и не недостаток развития. И тем более не каприз или упрямство ребенка, просто не желающего работать «как все» правой рукой, как иногда считают некоторые родители и «опытные» учителя. Леворукость — очень важная индивидуальная особенность ребенка, которую необходимо учитывать в процессе обучения и воспитания.

Психологи А.Ф. Ануфриев и С.Н. Костромина выделили ряд трудностей в обучении младшего школьника и возможные психологические причины данных трудностей:

Примерно 20% детей из всего класса могут пропускать буквы в письменных работах. Это явление имеет несколько причин — низкий уровень развития фонематического слуха, слабая концентрация внимания, несформированность приемов самоконтроля, индивидуально-типологические особенности личности.

19% ребят постоянно допускают орфографические ошибки, хотя при этом могут наизусть ответить любое правило, — это случай так называемой «неразвитости орфографической зоркости». Возможные причины таковы: низкий уровень развития произвольности, несформированность приемов учебной деятельности, низкий уровень объема и распределения внимания, низкий уровень развития кратковременной памяти, слабое развитие фонематического слуха.

Около 17% класса страдают невнимательностью и рассеянностью. Причины были выделены следующие: низкий уровень развития произвольности, низкий уровень объема внимания, низкий уровень концентрации и устойчивости внимания.

14,8% детей испытывают трудности при решении математических задач — плохо развито логическое мышление, слабое понимание грамматических конструкций, несформированность умения ориентироваться на систему признаков, низкий уровень развития образного мышления.

Примерно 13,5% ребят испытывают затруднения при пересказывании текста. Причины: несформированность умения планировать свои действия, слабое развитие логического запоминания, низкий уровень речевого развития и образного мышления, заниженная самооценка.

13,1% детей неусидчивы. Чаще всего это вызвано низким уровнем развития произвольности, индивидуально-типологическими особенностями личности, низким уровнем развития волевой сферы.

12,7% детей испытывают трудности в понимании объяснения учителя с первого раза. Психологами А.Ф. Ануфриевым и С.Н. Костроминой были выделены следующие причины: слабая концентрация внимания, несформированность приема учебной деятельности, низкая степень восприятия и произвольности.

У 11,5% детей постоянная грязь в тетради. Причина может находиться в слабом развитии мелкой моторики пальцев рук и в недостаточном объеме внимания.

10,2% ребят плохо знают таблицу сложения (умножения). Это связано с низким уровнем развития механической памяти и долговременной памяти, со слабой концентрацией внимания и с несформированностью приемов учебной деятельности.

9,6% детей часто не справляются с заданиями для самостоятельной работы. Причины — несформированность приемов учебной деятельности, низкий уровень развития произвольности.

9,5% детей постоянно забывают дома учебные предметы. Причины — низкий уровень развития произвольности, низкий уровень концентрации и устойчивости внимания и основная причина — высокая эмоциональная нестабильность, повышенная импульсивность.

Ребенок плохо списывает с доски — 8,7% — не научился работать по образцу. 8,5% детей домашнюю работу выполняют отлично, а с работой в классе справляются плохо. Причины различны — низкая скорость протекания психических процессов, несформированность приемов учебной деятельности, низкий уровень развития произвольности.

6,9% — любое задание приходится повторять несколько раз, прежде чем ученик начнет его выполнять. Вероятнее всего, виноват низкий уровень развития произвольности и несформированность навыка выполнять задания по устной инструкции взрослого.

6,4% детей постоянно переспрашивают. Это может говорить о низком уровне объема внимания, о слабой concentra-

ции и устойчивости внимания, о низком уровне развития переключения внимания и развитии кратковременной памяти, о несформированности умения принять учебную задачу.

5,5% ребят плохо ориентируются в тетради. Причины — низкий уровень восприятия и ориентировки в пространстве и слабое развитие мелкой мускулатуры кистей рук.

4,9% — часто поднимают руку, а при ответе молчат. Не воспринимают себя как школьника, или же у них заниженная самооценка, но возможны трудности в семье, внутреннее стрессовое состояние, индивидуально-типологические особенности.

0,97% — комментируют оценки и поведение учителя своими замечаниями. Причины — трудности в семье, перенесение функции матери на учителя.

0,7% детей долгое время не могут найти свою парту. Причины скрыты в слабом развитии ориентировки в пространстве, в низком уровне развития образного мышления и самоконтроля.

Психолого-педагогическая типология общего отставания в учении у младших школьников (В.П. Талонов, Ю.З. Гильбух) включает три поведенческих типа:

А: дети с низкой интенсивностью учебной деятельности.

Б: дети с низкой эффективностью учебной деятельности.

В: дети с сочетанием признаков низкой интенсивности и низкой эффективности учебной деятельности.

А: Доминирующим мотивом поведения у детей данной группы является проблемность в самоутверждении в активной, практически осязаемой деятельности, в признании со стороны авторитетных сверстников. Как правило, эти потребности не находят удовлетворения в учебной деятельности, и ребенок поэтому стремится утвердить себя в различных видах внешкольных занятий.

Б: Причинами недостаточного развития познавательных способностей обычно служат либо бедность чувственного и речевого опыта ребенка, обусловленные низким культурным уровнем родителей, недостатком родительской любви и заботы в дошкольный период и во время обучения в школе, либо микропоражения в коре головного мозга, либо и то, и другое вместе.

В: Обычно эти два признака (дети с сочетанием низкой интенсивности и низкой эффективности учебной деятельности) неуспеваемости ребенка объединены определенными причинно-следственными связями, возможно также одновременное их проявление. В соответствии с этими вариантами учащиеся данного типа могут быть разделены на три группы.

Отличительным признаком первой группы является обусловленность низкой интенсивности учебной деятельности предшествовавшей ей низкой эффективностью. Другие специфические признаки: низкий уровень развития познавательных способностей (в первую очередь — мышления и речи) как результат недостаточного внимания к ребенку со стороны родителей; в начале обучения — в первом классе наблюдаются старательность, переживание неудач в учении, в дальнейшем, однако, такое отношение сменяется равнодушием, тупой пассивностью; отношения с учителями, родителями и сверстниками, как правило, спокойные.

Отличительной чертой второй группы детей является обусловленность низкой эффективности учебной деятельности «с низкой интенсивностью на начальном этапе обучения. Источник последней — это либо несформированность мотивов учения на начальном его этапе, либо легкие нарушения функций эмоционально-волевой сферы.

Особенностями учащихся третьей группы являются одновременные независимые проявления низкой интенсивности, и низкой эффективности с первых дней обучения в школе. Специфические признаки: тотальная психологическая неготовность к школьному учению, ярко выраженная психическая инфантильность, охватывающая не только эмоционально-волевою, но другие сферы личности.

Чтобы ребенок хорошо учился, необходимы, по меньшей мере, четыре важных условия:

1) отсутствие существенных недостатков умственного развития;

2) достаточный культурный уровень семьи или хотя бы стремление к достижению такого уровня;

3) материальные возможности удовлетворения важнейших духовных потребностей человека;

4) мастерство учителей, работающих с ребенком в школе.

4.3, Пути преодоления неуспеваемости младшего школьника

Учителя, по мнению педагогов-психологов (Ю.З. Гильбух, В.П. Гапонов и др.), обычно указывают на отсутствие помощи ребенку со стороны родителей (обычно из-за неблагоприятных семейных обстоятельств: алкоголизма родителей, занятости и низкого образовательного уровня матери, которая одна воспитывает ребенка, и т.п.); отмечается также и ослабленность организма ребенка в связи с длительными болезнями.

Виды поведения учителя, связанные с преодолением неуспеваемости у отдельных учеников класса, предложены Ю.З. Гильбухом.

1. Сознательные попытки выяснить конкретные причины отставания в том или ином случае с тем, чтобы учитывать их при выборе коррекционных воздействий.

2. Попытки бороться лишь с проявлениями неуспеваемости.

3. Попытки преодоления неуспеваемости «внешним» путем (обвинение ученика в лени, применение указаний, жалобы родителям и др.).

4. Сознательное завышение оценок неуспевающим и «перетягивание» их из класса в класс [29].

При этом оказалось, что изолированно указанные тенденции в поведении учителей встречаются достаточно редко, обычно они сочетаются друг с другом.

Интересная, гибкая программа имеет преимущества не только в том, что делает школьные занятия увлекательными.

Как ни велико значение коррекционной работы по преодолению уже обнаружившихся учебных неблагополучий, главным направлением их ликвидации должна стать профилактика. Самым же действенным профилактическим средством является поклассная и внутриклассная дифференциация, а также индивидуализация учебно-воспитательного процесса.

Но можно с уверенностью сказать, что даже самые лучшие педагоги не в состоянии самостоятельно преодолеть все трудности воспитания ребенка. Им необходима помощь родителей. Для этого существуют родительские собрания и

частные беседы, в которых учитель и родитель могут поделиться своими знаниями о ребенке, объяснить свои цели и взгляды на воспитание.

Причиной неуспеваемости также могут являться индивидуальные недостатки ребенка. Многие из них исправляются именно в труде и прежде всего в труде. Коллективная работа преодолевает эгоизм ребенка и его изолированность от коллектива, способствует росту его социального статуса и веры в себя, помогает найти свое место в коллективе, учит целесообразному взаимодействию с другими людьми.

Общее отставание в учении непосредственно обуславливается либо низкой интенсивностью, либо низкой эффективностью учебной деятельности, либо пропуском большого количества занятий. Последняя из названных причин нередко взаимодействует с одной из первых двух (также влияющих друг на друга). Низкая эффективность учебной деятельности может в принципе обуславливаться одной или несколькими из следующих детерминант психологического уровня:

1) нарушениями в эмоционально-волевой сфере;

2) большими пробелами в знаниях по пройденному материалу;

3) несформированностью учебных умений и навыков;

4) недостаточным развитием познавательных способностей.

Каждый из этих факторов, в свою очередь, может быть следствием одной или нескольких причин. Например, нарушения в эмоционально-волевой сфере могут обуславливаться как отдельными причинами, действующими на нейрофизиологическом уровне, так и факторами педагогического уровня, относящимися к внеличностной (по отношению к ребенку) сфере.

ГЛАВА II

1. СОДЕРЖАНИЕ ДИАГНОСТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПСИХОЛОГА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

1.1. Диагностика психологической готовности к школьному обучению

Понимая психологическую готовность ребенка к школе как многокомпонентное образование, складывающееся из определенного уровня развития мыслительной деятельности, познавательных интересов, готовности к произвольной регуляции своей познавательной деятельности и к социальной позиции школьника, необходимо согласиться с тем, что нет и не может быть единственного теста, измеряющего готовность ребенка к школе, необходим комплекс методик.

Выбор методов диагностики психологической готовности ребенка к школе зависит от подхода к организации диагностического обследования, выбираемого тем или иным психологом.

Одним из вариантов организации может быть первоначальная общая диагностика, обнаруживающая при массовых обследованиях детей в общих чертах уровень интеллектуального развития, развития тонкой моторики руки, координации движения рук и зрения, умения ребенка подражать образцу. Далее, оценивая уровень готовности к школе, психолог продолжает работу с детьми с низким и особо низким уровнем сформированности компонентов психологической готовности к школе, которые нуждаются в дополнительном индивидуальном психологическом обследовании. Благодаря последнему должна быть дана подробная качественная характеристика особенностей психического развития ребенка, необходимая как для уточнения выводов, сделанных на основе фронтального обследования, так и для выбора направлений коррекционной работы.

Для реализации первоначальной диагностики, составления общего представления об уровне готовности ребенка

к школьному обучению можно использовать ориентационный тест школьной зрелости Керна—Йирасека. Этот тест обладает рядом существенных достоинств для первоначального обследования старших дошкольников:

- не требует продолжительного времени для проведения;
- может быть использован как для индивидуальных, так и для групповых обследований;
- имеет нормативы, разработанные на большой выборке;
- не требует специальных средств и условий для проведения.

1. Ориентационный тест школьной зрелости Керна—Йирасека

Ориентационный тест школьной зрелости Я. Йирасека, являющийся модификацией теста А. Керна, состоит из трех заданий.

Первое задание — рисование мужской фигуры по памяти, второе — срисовывание письменных букв, **третье** — срисовывание группы точек. Результат каждого задания оценивается по пятибалльной системе (**1** — высший балл; **5** — низший бал), а затем вычисляется суммарный итог по трем заданиям. Развитие детей, получивших в сумме по трем заданиям от **3-х** до **6-ти** баллов, рассматривается как выше среднего, от **7-и** до **11-ти** — как средний, от **12-ти** до **15-ти** — ниже нормы. Детей, получивших **12-15** баллов, необходимо углубленно обследовать, т. к. среди них могут быть умственно отсталые. Все три задания 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 определить в общих чертах интеллектуальное развитие ребенка (рисунок мужской фигуры по памяти). Задание «срисовывание письменных букв» и «срисовывание группы точек» выявляют умение ребенка подражать образцу — умение, необходимое в школьном обучении. Эти задания также позволяют определить, может ли ребенок сосредоточенно, **не** отвлекаясь работать некоторое время над не очень привлекательным для него заданием.

Я. Йирасек провел исследование по установлению связи между успешностью выполнения теста школьной зрелости и успешностью в дальнейшем обучении. Оказалось, что дети, хорошо справляющиеся с тестом, как правило, хорошо учатся в школе, но дети, плохо справляющиеся с тестом, в школе могут хорошо успевать. Поэтому Йирасек подчеркивает, что результат тестового испытания можно рассматривать как основание для заключения о школьной зрелости и нельзя интерпретировать как школьную незрелость (например, бывают случаи, когда способные дети схематично рисуют человека, что существенно отражается на полученном ими суммарном балле). Автор теста отмечает также ограниченность методики в связи с неиспользованием невербальных субтестов, позволяющих сделать заключение о развитии логического мышления (тест школьной зрелости в основном позволяет судить о развитии сенсомоторики).

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 должны содержаться 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 этой стороны листа оставлена свободной для воспроизведения образцов, ребенком. В качестве бланка может служить лист машинописной бумаги, ориентированный так, чтобы нижняя часть его оказалась длиннее боковой. Карандаш перед испытуемым кладут так, что бы он был на одинаковом расстоянии от обеих рук (в случае, если ребенок окажется левшой, экспериментатор должен сделать соответствующую запись в протоколе). Бланк кладется перед ребенком чистой стороной (см. приложение 2).

Инструкция к заданию № 1

«Здесь (показывают каждому ребенку) нарисуй какого-нибудь мужчину. Так, как сможешь». Больше никаких пояснений, помощи или привлечения внимания к ошибкам и недостаткам рисунка не допускается. Если дети все же начнут расспрашивать, как рисовать, экспериментатор

все равно должен ограничиться одной фразой: «Рисуй так, как сможешь». Если ребенок не приступает к рисованию, то следует подойти к нему и подбодрить, например, сказать: «Рисуй, у тебя все получится». Иногда ребята задают вопрос, нельзя ли вместо мужчины нарисовать женщину, в этом случае надо ответить, что все рисуют мужчину, и им тоже надо рисовать мужчину. Если ребенок уже начал рисовать женщину, то следует разрешить дорисовать ее, а затем попросить, чтобы он нарисовал рядом еще и мужчину. Следует иметь в виду, что бывают случаи, когда ребенок категорически отказывается рисовать мужчину. Опыт показал, что такой отказ может быть связан с неблагополучием в семье ребенка, когда отца либо вообще нет в семье, либо он есть, но от него исходит какая-то угроза. По окончании рисования фигуры человека детям говорят, чтобы они перевернули лист бумаги на другую сторону.

Задание № 2 объясняют следующим образом:

«Посмотри, здесь что-то написано. Ты еще не умеешь писать, но попробуй, может быть, у тебя получится точно так же. Хорошенько посмотри, как это написано, и вот здесь, рядом, на свободном месте напиши так же». Предлагается скопировать фразу:

***Я ем суп»,**

написанную письменными буквами. Если какой-нибудь ребенок неудачно угадает длину фразы и одно слово не поместится в строчке, следует обратить внимание на то, что можно написать это слово выше или ниже. Следует иметь в виду, что встречаются дети, которые уже умеют читать письменный текст, и тогда они, прочитав предложенную им фразу, пишут ее печатными буквами. В этом случае необходимо иметь образец иностранных слов, также написанных письменными буквами.

Перед заданием № 3 экспериментатор говорит:

«Посмотри, здесь нарисованы точки

Попробуй вот здесь, рядом, нарисовать точно так же».

При этом нужно показать, где ребенок должен рисовать, поскольку следует считаться с возможным ослаблением концентрации внимания у некоторых детей. Во время выполнения ребятами заданий необходимо следить за ними, делая при этом краткие записи об их действиях. В первую очередь обращают внимание на то, какой рукой рисует будущий школьник — правой или левой, переключается ли он во время рисования карандаш из одной руки в другую. Отмечают также, вертится ли ребенок слишком много, роняет ли карандаш и ищет его под столом, начал ли рисовать, несмотря на указания, в другом месте или вообще обводит контур образца, желает ли убедиться в том, что рисует красиво и т. д.

Оценка результатов теста

Задание № 1 — рисование мужской фигуры.

1 балл выставляется при выполнении следующих условий: нарисованная фигура должна иметь голову, туловище, конечности. Голова с туловищем соединена шеей и не должна быть больше туловища. На голове есть волосы (возможно, они закрыты кепкой или шляпой) и уши, на лице — глаза, нос, рот, руки заканчиваются пятипалой кистью. Ноги внизу отогнуты. Фигура имеет мужскую одежду и нарисована так называемым синтетическим способом (контурным), заключающимся в том, что вся фигура (голова, шея, туловище, руки, ноги) рисуется сразу как единое целое, а не составляется из отдельных законченных частей. При таком способе рисования 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. Выполнение всех требований на единицу, кроме синтетического способа рисования. Три отсутствующие детали (шея, волосы, один палец руки, но не часть лица)

можно не учитывать, если фигура нарисована синтетическим способом.

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

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 — копирование слов, написанных письменными буквами

1 балл. Хорошо и полностью разборчиво скопирован написанный образец.

Буквы превышают размер букв образца не более чем в два раза. Первая буква по высоте явно соответствует прописной букве. Буквы четко связаны в три слова. Скопированная фраза отклоняется от горизонтальной линии не более чем на 30 градусов.

2 балла. Все еще разборчиво скопирован образец. Размер букв и соблюдение горизонтальной линии не учитываются.

3 балла. Явная разбивка надписи минимум 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 — срисовывание группы точек

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 должен быть 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 и 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 поворот, даже на **180** градусов.

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

5 баллов. Каракули.

Работа с вербальным субтестом

Для работы с вербальным субтестом в бланке ответов предназначена четвертая страница. Экспериментатор должен полностью протоколировать ответ ребенка на каждый вопрос субтеста.

Инструкция к вербальному субтесту: «Сейчас я буду задавать тебе вопросы о самых разных вещах, с которыми ты, конечно, знаком, и поэтому сможешь мне о них рассказать. Слушай вопрос первый...»

Субтест проводится индивидуально. Каждый вопрос зачитывается только один раз. Экспериментатору необходимо следить за своей речью, она должна быть доброжелательной и четкой, чтобы исключить непонимание ребенком вопроса. Нельзя допускать наводящих вопросов, исправлять, если ребенок отвечает неправильно, дополнительно побуждать к более полному ответу. Необходимые исключения из этого требования специально оговорены в ключе к тесту.

Вербальный субтест

1. Какое животное больше — лошадь или собака?

Лошадь = **0** баллов,

неправильный ответ = **-5** баллов.

2. Утром вы завтракаете, а днем ...

Обедаем. Мы едим суп, мясо = **0** баллов.

Ужинаем, спим и другие ошибочные ответы = **-3** балла.

2. Днем светло, а ночью ...

Темно = **0** баллов,

неправильный ответ = **-4** балла.

3. Небо голубое, а трава ...

Зеленая = **0** баллов,

неправильный ответ = **-4** балла.

5. Черешни, груши, сливы, яблоки ... это что?

Фрукты = **1** балл;

неправильный ответ = **-1** балл.

6. Почему раньше, чем пройдет поезд, опускается шлагбаум?

Чтобы поезд не столкнулся с автомобилем. Чтобы никто не попал под поезд (и т. д.) = **0** баллов

Неправильный ответ **-1** балл.

7. Что такое Москва, Ростов, Киев?

Города = **1** балл.

Станции = **0** баллов.

Неправильный ответ = **-1** балл.

8. Который час показывают часы (показать на часах)?

Хорошо показано = **4** балла.

Показаны только четверть, целый час, четверть и час, правильно ~ **3** балла.

Не знает часов = **0** баллов.

9. Маленькая корова — это теленок, маленькая собака — это маленькая овечка — это ... ?

Щенок, ягненок = **4** балла.

Только один ответ из двух = **0** баллов.

Неправильный ответ = **-1** балл.

10. Собака больше похожа на курицу или на кошку? Чем похожа, что у них общего?

На кошку, потому что у нее тоже четыре ноги, шерсть, хвост, когти (достаточно одного подобия) = **0** баллов.

На кошку (без приведения знаков подобия) = **-1** балл.

На курицу = **-3** балла.

11. Почему во всех автомобилях тормоза?

Две причины (тормозить с горы, затормозить на повороте; остановить в случае опасности столкновения, вообще остановиться после окончания езды) = **1** балл.

1 причина = **0** баллов,

Неправильный ответ (например, он не ехал бы без тормозов) = **-1** балл.

12. Чем похожи друг на друга молоток и топор?

Два общих признака = **3** балла (они из дерева и железа, у них рукоятки, это инструменты, ими можно забивать гвозди). **1** подобие = **2** балла. Неправильный ответ = **0** баллов.

13. Чем похожи друг на друга белка и кошка?

Определение, что это животные, или приведение двух общих признаков (у них по четыре лапы, хвосты, шерсть, они умеют лазить по деревьям) = 3 балла. Одно подобие = 2 балла.

Неправильный ответ = 0 баллов.

14. Чем отличаются гвоздь и винт? Как бы ты узнал их, если бы они лежали здесь перед тобой?

У них есть разные признаки: у винта — нарезка (резьба, такая закрученная линия, вокруг зарубки) = 3 балла.

Винт завинчивается, а гвоздь забивается: у винта — гайка = 2 балла.

Неправильный ответ = 0 баллов.

15. Футбол, прыжки в высоту, теннис, плавание ... это? Спорт, физкультура = 3 балла.

Игры (упражнения), гимнастика, состязания = 2 балла.

Неправильный ответ = 0 баллов.

16. Какие ты знаешь транспортные средства?

Три наземных транспортных средства, самолет или корабль = 4 балла.

Только три наземных транспортных средства или полный перечень, с самолетом или с кораблем, но только после объяснения, что транспортные средства — это то, на чем можно куда-нибудь передвигаться = 1 балл. Неправильный ответ = 0 баллов.

17. Чем отличается старый человек от молодого? Какая между ними разница?

Три признака (седые волосы, отсутствие волос, морщины, уже не может так работать, плохо видит, плохо слышит, чаще бывает болен, скорее умрет, чем молодой) = 4 балла.

Одно или два различия = 2 балла.

Неправильный ответ (у него палка, он курит и т.д.) = 0 баллов.

18. Почему люди занимаются спортом?

По двум причинам (чтобы быть здоровыми, закаленными, сильными, чтобы они были подвижнее, чтобы держались прямо, чтобы не были толстыми, они хотят добиться рекорда и т. д.) = 4 балла.

Одна причина = 2 балла.

Неправильный ответ (чтобы что-нибудь уметь) = 0 баллов.

19. Почему это плохо, когда кто-нибудь уклоняется от работы?

Остальные должны за него работать (или выражение того, что вследствие этого несет ущерб кто-нибудь другой). Он ленивый. Мало зарабатывает и не может ничего купить = 2 балла.

Неправильный ответ = 0 баллов.

20. Почему на конверт нужно приклеивать марку?

Так платят за пересылку, перевозку письма = 5 баллов.

Тот, другой, должен был бы уплатить штраф = 2 балла.

Неправильный ответ = 0 баллов.

После проведения опроса подсчитываются результаты по количеству баллов, достигнутых по отдельным вопросам. Количественные результаты данного задания распределяются по пяти группам:

1 группа — плюс 24 и более

2 группа — плюс 14 до 23

3 группа — от 0 до 13

4 группа — от минус 1 до минус 10

5 группа — менее минус 11

По классификации положительными считаются первые три группы. Дети, набравшие количество баллов от плюс 24 до плюс 13, считаются готовыми к школьному обучению.

Общая оценка результатов тестирования

Готовыми к школьному обучению считаются дети, получившие по первым трем субтестам от трех до шести баллов. Группа детей, получивших семь-девять баллов, представляет собой средний уровень развития готовности к школьному обучению. Дети, получившие 9-11 баллов, требуют дополнительного исследования для получения более объективных данных. Особое внимание следует обратить на группу детей (обычно это отдельные ребята), набравших 12-15 баллов, что составляет развитие ниже нормы. Такие дети нуждаются в тщательном индивидуальном обследовании интеллекта, развития личностных, мотивационных качеств.

Таким образом, можно говорить, что методика Керна—Йирасека дает предварительную ориентировку в уровне развития готовности к школьному обучению.

Последующий выбор методов диагностики обусловливается особенностями развития обследуемого ребенка, но при формировании любого комплекса методик необходимо учитывать ряд рекомендаций по проведению диагностической работы со старшими дошкольниками.

Методические приемы для проведения диагностического обследования должны быть по возможности краткими — экспресс-методиками, которые не утомляют ребенка, но при этом являются информативными для исследователя [67].

Перед началом диагностического обследования ребенка 6-7 лет с целью установления первоначального контакта с ним рекомендуется проводить так называемое диагностическое интервью, которое может касаться любой темы. Кроме того, для установления эмоционального контакта с ребенком в диагностический комплекс могут быть включены и специальные методики, например «Нелепицы» [19].

При использовании опросных методов необходимо избегать малораспространенных слов и слов с двойным значением, длинных вопросов. При этом вопросы не должны быть сдвоенными, поскольку в этом случае ребенок чаще всего отвечает только на один из них. Следует формулировать вопросы так, чтобы не вызывать шаблонных ответов ребенка [44].

Все задания должны восприниматься ребенком как игры. Атмосфера игры помогает расслабиться, уменьшает стрессовую ситуацию. Кроме того, по ходу выполнения заданий необходимо постоянно давать знать ребенку, что он все делает правильно и хорошо (независимо от действительного результата) [32].

Часть методик, включенных в диагностический комплекс, желательно провести в условиях группового обследования для получения информации об умении ребенка следовать указаниям взрослого, адресованным группе в целом (фронтальное обследование моделирует ситуацию школьного обучения ребенка) [16].

При подборе диагностических методов и непосредственного осуществления диагностики психологической готовности к школе у детей 6-7 лет, необходимо учитывать принцип единства диагностики и коррекции развития психики. Диагностика должна быть направлена не на отбор детей, а

на контроль их психического развития с целью коррекции обнаруживаемых отклонений [43].

В соответствии с выделенными компонентами психологической готовности ребенка к школе предлагается следующий комплекс методик.

Диагностика интеллектуальной готовности [16]

Методика «Мышление и речь»

1. Понимание грамматической конструкции

Проверяющий произносит предложение: «Петя пошел в кино после того, как дочитал книгу». Предложение нужно произносить медленно и четко. Желательно повторить его дважды, чтобы быть уверенным, что ребенок хорошо его расслышал. Затем проверяющий задает вопрос: «Что делал Петя раньше — смотрел кино или читал книгу?».

2. Выполнение словесных поручений

На столе в беспорядке лежат карандаши. Проверяющий говорит ребенку: «Собери карандаши, сложи Их в коробку и положи коробку на полку». После выполнения задания проверяющий спрашивает: «Где теперь лежат карандаши? Откуда ты их взял?».

Если ребенок не может правильно выполнить задание, оно упрощается. Проверяющий говорит: «Возьми карандаши и убери их в ящик». Затем задаются те же вопросы.

3. Изменение существительных по числу

Проверяющий говорит ребенку: «Я назову тебе словом один предмет, а ты измени это слово так, чтобы получилось много предметов. Например, я *скажу карандаш*, а ты должен ответить *карандаши*». Далее проверяющий называет 11 существительных в единственном числе: книга, ручка, лампа, стол, окно, город, стул, ухо, брат, флаг, ребенок.

Если, изменяя слово «книга» (первое из названных проверяющим), ребенок обнаруживает недостаточно четкое понимание инструкции (отвечает: «книжки», «много книг» и т. п.), следует вновь дать образец правильного ответа: «книга — книги».

4. Рассказ по картинкам

Перед ребенком в беспорядке кладут четыре картинки, на которых изображена определенная, хорошо известная ему

последовательность событий (например, на одной картинке мальчик просыпается, на другой — умывается, на третьей — завтракает, на четвертом — идет в школу). Проверяющий просит ребенка разложить картинки в нужном порядке и объяснить, почему он положил их так, а не иначе.

Оценка результатов

На основе выполнения описанных заданий заполняется третий пункт протокола. Выполнение каждого из заданий оценивается знаками «+», «±» или «-».

В задании 1 знаком «+» отмечается правильный ответ на вопрос, знаком «-» — неправильный (знак «±» не используется).

В задании 2 знаком «+» отмечается верное выполнение полной инструкции и правильный ответ на оба вопроса, знаком «-» невыполнение ни полной, ни упрощенной инструкции. Промежуточные результаты отмечаются знаком «+»

В задании 3 знак «-» ставится в том случае, когда ребенком допущено не более двух ошибок. Ошибки могут быть разными: перестановка ударения (стол — столы), искаженные формы множественного числа (город — города, ребенок — дети, ухо — уши) и т. п. Если для большинства обследуемых детей в силу особенностей местной речи характерны ошибки типа «братья», «окны» и т. п., то при оценке результатов они не учитываются. Знак «-» ставится в том случае, когда ребенок допустил 7 или более ошибок. Промежуточные результаты (3-6 ошибок) отмечаются знаком «±»

В задании 4 знаком «+» отмечается правильное расположение картинок и правильное описание изображенных событий. Не считается ошибкой изменение последовательности картинок, если оно разумно обосновано ребенком (например, вместо последовательности «просыпается — умывается — идет в школу» дана последовательность «приходит из школы — умывается — ужинает — ложится спать»). Знак «±» ставится в случае, когда ребенок логично выстраивает последовательность картинок, но не может ее обосновать, знак «-» — когда последовательность картинок случайна.

Итоговый уровень развития мышления и речи оценивается как «высокий», если выполнение всех четырех за-

даний оценено знаком «+»; как «низкий» — если выполнение трех или всех четырех заданий оценено знаком «-», а также если два задания оценены знаком «-», а остальные два знаком «±». В промежуточных случаях уровень оценивается как «средний».

Методика «Образование представления»

Собирание разрезных картинок

Ребенку предлагают сложить картинку из частей, лежащих так, как показано на рис. 1.

Проверяющий говорит: «Видишь, картинка сломалась. Почини ее». Если ребенок не справляется с заданием, то ему предлагается упрощенный вариант (рис. 2). В обоих случаях не следует называть изображенные предметы.

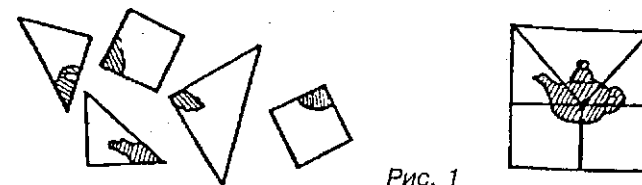


Рис. 1

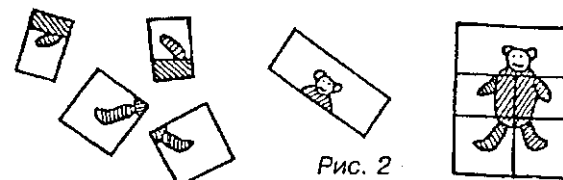


Рис. 2

Рис. 1-2. Стимульный материал к методике «Образование представления»

Оценка результатов

Собирание разрезной картинки оценивается знаком «+» в том случае, когда ребенком правильно сложена первая (сложная) картинка. Если она сложена неверно, а вторая (более простая) — верно, то ставится знак «±». Если обе картинки собраны неверно, ставится знак «-».

'Методика «Анализ образца»

На столе перед ребенком выкладывается из спичек фигурка человека так — чтобы образец (рис. 3) не соответствовал детскому стандартному варианту (рис. 4).



Рис. 3

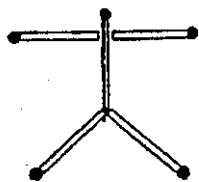


Рис. 4

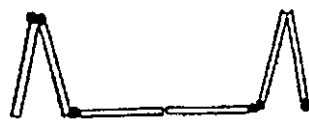


Рис. 5

Рис. 3-5. Стимульный материал к методике «Анализ образца»

Сначала проверяющий спрашивает: «Что это?» Если ребенок сам не говорит, что это — человек, то ему сообщают это. Если же он считает, что получился самолет, то возражать не обязательно. Далее проверяющий говорит: «Я хочу, чтобы ты мне сделал точно такого же. Внимательно посмотри. Запомнил? Теперь я его закрою, а ты рядом с этим листочком сделай точно такого же человечка». Образец закрывают листом, ребенку дают спички и указывают место на столе рядом с листом, где он должен выполнить задание. Во время проведения этой методики внимание ребенка не следует обращать ни на какие особенности исходной фигуры, говорится только — «внимательно посмотри».

В большинстве случаев наблюдаются те или иные отклонения, например, спички выложены головками к центру, ноги широко расставлены.

Когда ребенок закончил работу, проверяющий говорит: «Молодец, хорошо, но давай посмотрим: у тебя точно так же, как у меня, или нет», — и открывает образец. Ребенок может сказать, что все точно так же, или же отчасти исправить конструкцию, например, перевернуть спички, но не сдвинуть ноги, или наоборот. В этих случаях экспериментатор дает ребенку наводящие вопросы, организуя его действия по анализу образца: «Что есть у человека?» —

«Голова». — «Посмотри, у тебя также?» и т.д. То есть, проверяющий, не называя частей образца, побуждает ребенка последовательно их осмотреть. Если ребенок и в этом случае не замечает никаких расхождений, тогда дается — прямая подсказка: «Что у моего человечка на ногах?» — «Тапочки». После этого проверяющий молчит, а ребенок, как правило, исправляет свою фигурку.

Детям, которые сразу же построили фигуру, точно соответствующую образцу, можно дополнительно предложить более сложную конструкцию — «кровать» (рис. 5). Воспроизвести такой образец сразу без ошибок ребенку обычно не удастся, поскольку он асимметричен, и эта асимметрия не имеет функционального объяснения. Однако взрослый настаивает на том, чтобы все было сделано в точности, как у него. Дальнейшая процедура эксперимента такая же, как в основном задании.

Оценка результатов

При высоком уровне готовности к школе ребенок способен самостоятельно обнаружить отклонения и внести коррективы. Не обязательно, чтобы фигура сразу же в точности соответствовала образцу: вполне допустимы указанные выше часто встречающиеся отклонения. Показателем среднего уровня готовности является умение исправить свою фигурку с помощью взрослого, который фиксирует внимание ребенка на определенных частях или даже особенностях образца, например, говорит: «Посмотри, что у него на ногах». Не готовый к школе ребенок даже при максимальной помощи не исправит ошибки в своей конструкции. Например, после ответа на вопрос «что у человека на ногах» ребенок ничего не меняет в расположении спичек, а когда его спрашивают, одинаково ли стоят фигурки, «у твоего человечка ноги широко раздвинуты, а у моего сдвинуты», он отвечает, что одинаково. Иногда такие дети исправляют то, что исправлять не обязательно, например, поправляют не очень аккуратно лежащую спичку.

При любых результатах выполнения второго задания уровень готовности считается неплохим, если в первом задании ребенок все сделал правильно.

Методика «Одномоментное восприятие количества»

На столе перед ребенком рассыпью лежат спички. Проверяющий говорит ему: «Бери отсюда столько спичек, сколько буду брать я», — затем берет одну спичку, показывает ее ребенку на ладони и сразу зажимает в кулаке (время предъявления должно быть коротким, поскольку проверяется не способность к пересчету, а возможности одномоментного восприятия количества). Потом ребенку предлагается взять спички. Количество спичек фиксируется. Одновременно ребенка спрашивают: «Сколько у тебя спичек?». Иногда дети сразу называют число, иногда предварительно пересчитывают спички. Если ребенок затрудняется ответить, тогда задается дополнительный вопрос: «У тебя столько же, сколько у меня, или нет?» Если ребенок начинает сомневаться в том, что у него столько же, то это проявление тревожности (к готовности к школе не относится). Если же в ответ на дополнительный вопрос ребенок говорит: «Столько же» — и только после этого соображает, что у него тоже 4, то это отрицательно характеризует его готовность, так как он не сомневался, что взял столько же, следовательно, он не тревожный, тем не менее быстро ответить на вопрос не смог.

После этого и взрослый, и ребенок кладут свои спички обратно в кучу. Далее проверяющий берет и показывает 3 спички, и вся процедура повторяется. Потом показывает 2, 4 и 5 спичек.

Далее предлагается комплекс [16], который включает три диагностические методики, выявляющие те показатели психического развития детей 6-7 лет, которые наиболее важны для успешного обучения в школе. В совокупности эти методики позволяют охарактеризовать:

1) уровень развития предпосылок учебной деятельности: умение внимательно и точно выполнять последовательные указания взрослого, самостоятельно действовать по его заданию, ориентироваться на систему условий задачи, преодолевая отвлекающее влияние побочных факторов (методики «Графический диктант» и «Образец и правило»);

2) уровень развития наглядно-образного (в частности, наглядно-схематического) мышления, служащего основой

для последующего полноценного развития логического мышления, овладения учебным материалом (методика «Лабиринт»).

Все методики проводятся фронтально. Желательно, чтобы при их проведении присутствовал ассистент (его функции может выполнять учитель). Методики «Образец и правило» и «Лабиринт» могут использоваться при индивидуальном обследовании, методика «Графический диктант» — только фронтально, поскольку она направлена на умение ребенка следовать указаниям взрослого, адресованным группе учащихся или классу в целом.

Система оценки результатов разрабатывалась, исходя из качественных особенностей выполнения задания, характерных для того или иного количественного показателя — суммарного балла (СБ).

Методика «Графический диктант»

Методика направлена на выявление умения внимательно слушать и точно выполнять указания взрослого, правильно воспроизводить на листе бумаги заданное направление линии, самостоятельно действовать по указанию взрослого.

Методика проводится следующим образом. Каждому ребенку выдается тетрадный лист в клетку с нанесенными на нем четырьмя точками (рис. 6). В правом верхнем углу записываются фамилия и имя ребенка, дата проведения обследования, в случае необходимости дополнительные данные. После того, как всем детям розданы листы, проверяющий дает предварительные объяснения: «Сейчас мы с вами будем рисовать разные узоры. Надо постараться, чтобы они получились красивыми и аккуратными. Для этого нужно внимательно слушать меня — я буду говорить, на сколько клеточек и в какую сторону вы должны проводить линию. Проводите только те линии, которые я скажу. Когда проведете — ждите, пока я не сообщу, как надо проводить следующую. Следующую линию надо начинать там, где закончилась предыдущая, не отрывая карандаша от бумаги. Все помнят, где правая рука? Вытяните правую руку в сторону. Видите, она указывает дверь

(называется какой-либо реальный ориентир, имеющийся в помещении). Когда я скажу, что надо провести линию направо, вы ее проведете — к двери (на доске, заранее расчерченной на клетки, проводится линия слева направо длиной в одну клетку). Это я провел линию на одну клетку направо. А теперь я, не отрывая руки, провожу на две клетки вверх (на доске рисуется соответствующая линия). Теперь вытяните левую руку. Видите, она показывает на окно (снова называется реально имеющийся в помещении ориентир). Вот я, не отрывая руки, провожу линию на три клетки налево — к окну (на доске проводится соответствующая линия). Все поняли, как надо рисовать?».

После того как даны предварительные объяснения, переходят к рисованию тренировочного узора. Проверяющий говорит:

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

При диктовке нужно делать достаточно длительные паузы, чтобы дети успевали кончить предыдущую линию. На самостоятельное продолжение узора дается полторы-две минуты. Детям нужно объяснить, что узор не обязательно должен идти по всей ширине страницы. Во время рисования тренировочного узора (как под диктовку, так и далее самостоятельно) ассистент ходит по рядам и исправляет допущенные детьми ошибки, помогая им точно выполнить инструкцию. При рисовании последующих узоров такой контроль снимается, и ассистент следит только за тем, чтобы дети не переворачивали свои листки и начинали новый узор с нужной точки. В случае необходимости он одобряет робких детей, однако никаких конкретных указаний не дает.

По прошествии времени, отведенного для самостоятельного продолжения узора, проверяющий говорит:

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

Предоставив детям полторы-две минуты на самостоятельное продолжение узора, проверяющий говорит:

«Все, этот узор дальше рисовать не надо. Мы будем рисовать следующий узор. Поднимите карандаши. Поставьте их на следующую точку. Начинаю диктовать. Внимание! Три клетки вверх. Одна клетка направо. Две клетки вниз. Одна клетка направо. Две клетки вверх. Одна клетка направо. Три клетки вниз. Одна клетка направо. Две клетки вверх. Одна клетка направо. Две клетки вниз. Одна клетка направо. Три клетки вверх. Теперь сами продолжайте рисовать этот узор».

Через полторы-две минуты начинается диктовка последнего узора:

«Поставьте карандаши на самую нижнюю точку. Внимание! Три клетки направо. Одна клетка вверх. Одна клетка налево (слово «налево» выделается голосом). Две клетки вверх. Три клетки направо. Две клетки вниз. Одна клетка налево (слово «налево» опять выделяется голосом). Одна клетка вниз. Три клетки направо. Одна клетка вверх. Одна клетка налево. Две клетки вверх. Теперь сами продолжайте рисовать этот узор».

Все диктуемые узоры приведены слева.

Рис. 6. Образцы узоров к методике «Графический диктант»

По истечении времени, предоставленного на самостоятельное продолжение последнего узора, проверяющий и ассистент собирают у детей листки. Общее время проведения методики обычно составляет около 15 минут.

Оценка результатов

Результаты выполнения тренировочного узора не оцениваются. В каждом из последующих узоров оценивается порознь выполнение диктанта и самостоятельное продолжение узора. Оценка производится по следующей шкале:

Точное воспроизведение узора — 4 балла (неровность линии, «дрожащая» линия, «грязь» и т. п. не учитываются и не снижают оценки).

Воспроизведение, содержащее ошибку в одной линии, — 3 балла.

Воспроизведение с несколькими ошибками — 2 балла.

Воспроизведение, в котором имеется лишь сходство отдельных элементов с диктовавшимся узором, — 1 балл.

Отсутствие сходства даже в отдельных элементах — 0 баллов.

За самостоятельное продолжение узора оценки выставляются по той же шкале.

Таким образом, за каждый узор ребенок получает по две оценки: одну — за выполнение диктанта, другую — за самостоятельное продолжение узора. Обе они колеблются в пределах от 0 до 4.

Итоговая оценка работы под диктовку выводится из трех соответствующих оценок за отдельные узоры путем суммирования максимальной из них с минимальной), есть оценка, занимающая промежуточное положение или совпадающая с максимальной или минимальной, не учитывается). Полученная оценка может колебаться 0 до 7.

Аналогично из трех оценок за продолжение узора выводится итоговая. Затем обе итоговые оценки суммируются, давая суммарный балл (СБ), который может колебаться в пределах от 0 (если и за работу под диктовку, и за самостоятельную работу получено 0 баллов) до 16 баллов (если за оба вида работы получено по 8 баллов).

Методика «Образец и правило»

Методика направлена на выявление умения руководствоваться системой условий задачи, преодолевая отвлекающее влияние посторонних авторов. Результаты ее выполнения отражают также уровень развития наглядно-образного мышления 6-летних детей.

Материалом служат книжечки с заданиями.

На первой странице книжечки записываются данные о ребенке и дата проведения обследования. После того как детям розданы книжечки, проверяющий, держа в руках такую же, говорит:

«У вас у всех такие же книжечки, как у меня. Видите, здесь были точки (проверяющий указывает пальцем на вершины треугольника, изображенного на второй странице); их соединили так, что получился такой рисунок (проверяющий проводит пальцем по сторонам треугольника). Рядом тоже есть точки (указываются точки справа от треугольника-образца). Вы сами соедините их так, чтобы получился точно такой же рисунок, как тут (проверяющий снова указывает на образец). Здесь есть лишние точки — вы их оставите, не будете соединять. А теперь посмотрите, точки все одинаковые или разные?».

Когда дети ответят, что точки разные, проверяющий говорит:

«Правильно, они разные. Одни точки — как маленькие крестики, другие — как маленькие треугольники, есть точки как маленькие кружки. Вам нужно запомнить правило: нельзя проводить линию между одинаковыми точками. Нельзя проводить линию между двумя кружками, или между двумя крестиками, или между двумя треугольниками. Линию можно проводить только между двумя разными точками. Если какую-то линию вы проведете неправильно, скажите нам (имеются в виду проверяющий и ассистент), мы сотрем ее резинкой. Когда нарисуете эту фигуру, переверните страницу и будете рисовать следующую. Правило остается таким же: нельзя проводить линию между двумя одинаковыми точками».

Затем детям предлагают приступить к выполнению задания. По ходу выполнения проверяющий и ассистент сле-

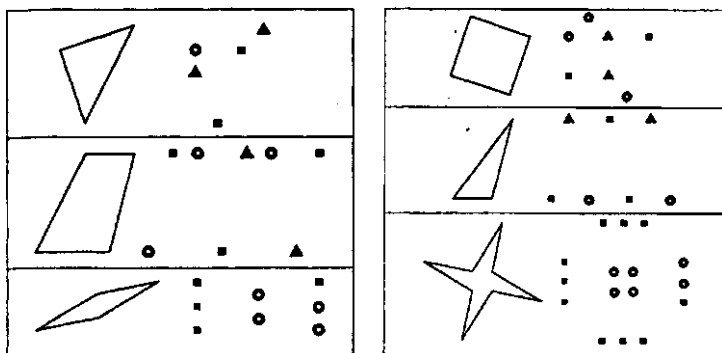


Рис. 7. Образцы заданий к методике
«Образец и правило»

дят за тем, чтобы не была пропущена какая-либо задача, чтобы, окончив решение очередной задачи, каждый ребенок переходил к следующей, по просьбе детей стирают указанные ими линии. Никакие дополнительные разъяснения детям не даются, все их действия поощряются (даже в случае неверного решения). По просьбе ребенка ему может быть индивидуально повторена инструкция, может быть разъяснено, что наличие в изображенной фигуре двух одинаковых точек не запрещено правилом; единственное требование состоит в **Том**, чтобы такие точки не были соединены отрезком («линией»). Пассивных детей нужно ободрять, стимулировать, объясняя, что «лучше решить задачу с ошибкой, чем вовсе не решить», и т. п.

Оценка результатов

За каждую из шести задач ставится оценка, которая может колебаться в пределах от 0 до 2 баллов.

В случае, если в задаче нарушено правило и неправильно воспроизведен образец, ставится 0 баллов.

В случае, если нарушено правило и правильно воспроизведен образец, ставится 1 балл.

В случае, если не нарушено правило, но неправильно воспроизведен образец, также ставится 1 балл.

В случае, если не нарушено правило и правильно воспроизведен образец, ставится 2 балла.

Если при выполнении какой-либо задачи ребенок провел хотя бы одну линию не между заданными точками, за эту задачу ставится 0 баллов (за исключением тех случаев, когда имеется лишь небольшая неточность, вызванная моторными или сенсорными трудностями). В случае, когда ребенок сам ставит дополнительные точки, а затем проводит между ними линию, выполнение задания также оценивается 0 баллов.

Погрешности в проведении линий (кривые линии, «дрожащая» линия и т. п.) не снижают оценки.

Суммарный балл (СБ) выводится путем суммирования баллов, полученных за все 6 задач. Он может колебаться в пределах от 0 (если за все задачи получено 0 баллов) до 12 баллов (если за все задачи получено 2 балла).

Методика («Лабиринт»)

Методика направлена на выявление уровня сформированности наглядно-схематического мышления (умения пользоваться схемами и условными изображениями при ориентировке в ситуации). Оценка производится в «сырых» баллах без перевода в нормализованную шкалу.

Материал представляет собой комплект листов, на которых изображены полянки с разветвленными дорожками и домиками на их концах, а также «письма», условно указывающие путь к одному из домиков (см. приложение главы 2).

Первые два листа (А и Б) соответствуют вводным задачам.

Детям вначале даются две вводные задачи, затем по порядку задачи 1-10 (листы 1-10).

Инструкция дается после того, как дети открыли первый листок тетради с вводной задачей. «Перед вами полянка, на ней нарисованы дорожки и домики в конце каждой из них. Нужно правильно найти один домик и зачеркнуть его. Чтобы найти этот домик, надо смотреть на письмо. (Проверяющий указывает на нижнюю часть страницы, где оно помещено.) В письме нарисовано, что надо идти от травки мимо елочки, а потом мимо грибка, тогда найдете правильный домик. Все найдите этот домик, а я посмотрю, не ошиблись ли вы».

Проверяющий смотрит, как решил задачу каждый ребенок, и, если нужно, объясняет и исправляет ошибки.

Переходя ко второй вводной задаче, проверяющий предлагает детям перевернуть листок и говорит: «Здесь тоже два домика, и опять надо найти нужный домик. Но письмо тут другое: в нем нарисовано, как идти и куда поворачивать. Нужно опять идти от травки прямо, потом повернуть в сторону». Проверяющий при этих словах проводит по чертежу в «письме». Решение задачи снова проверяется, ошибки исправляются.

Затем идет решение основных задач. К каждой из них дается краткая дополнительная инструкция.

К задачам 1-2: «В письме нарисовано, как надо идти, в какую сторону поворачивать, начинать двигаться от травки. Найдите нужный домик и зачеркните».

К задаче 3: «Смотрите на письмо. Надо идти от травки, мимо цветочка, потом мимо грибка, потом мимо березки, потом елочки. Найдите нужный домик и зачеркните его».

К задаче 4: «Смотрите на письмо. Надо пройти от травки сначала мимо березки, потом — мимо грибка, елочки, потом стульчика. Отметьте домик».

К задачам 5-6: «Будьте очень внимательны. Смотрите на письмо, отыскивайте нужный домик и зачеркните его».

К задачам 7-10: «Смотрите на письмо, в нем нарисовано, как нужно идти, около какого предмета поворачивать и в какую сторону. Будьте внимательны, отыщите нужный домик и зачеркните его».

Оценка результатов

При обработке результатов по каждой из задач **1-6** за каждый правильный поворот начисляется **1** очко. Поскольку в задачах **1-6** необходимо сделать четыре поворота, максимальное количество очков за каждую из задач — **4**. В задачах **7-10** за каждый правильный поворот начисляется **2** очка; в задачах **7-8** (два поворота) максимальное количество очков равно **4**; в задачах **9, 10** (три поворота) — **6** очков.

Все оценки, полученные ребенком в отдельных задачах, суммируются. Максимальное количество очков — **44**.

Итоговая оценка результатов обследования

По каждой из трех методик, входящих в настоящий комплекс, на основе суммарного балла (СБ) определяется

уровень выполнения ребенком задания. Выделены **5** уровней выполнения каждого задания (табл.3).

Таблица 2

Значения СБ, соответствующие разным уровням выполнения заданий

Уровень	Условные очки	Графический диктант	Методика образец и правило	Лабиринт
I	0	0-1	0-2	0-13
II	6	2-4	3	14-22
III	9	5-10	4-6	23-28
IV	11	11-13	7	29-36
V	12	14-16	8-12	37-44

Итоговая оценка выполнения ребенком комплекса диагностических заданий представляет собой сумму условных очков, полученных за выполнение методик. Она может колебаться в пределах от **0** до **36** очков. С помощью табл. 4 по итоговой оценке определяется уровень сформированное™ компонентов учебной работы.

Таблица 3

Значения итоговой оценки, соответствующие разным уровням сформированное™ и компонентов учебной работы детей 6, 7, 8 лет

Возраст ребенка Итоговая оценка	6 лет поступление в школу	7 лет конец 1 кл. - начало 2 кл.	8 лет конец 2 кл.
0-12	особо низкий	особо низкий	особо низкий
13-18	Низкий	особо низкий	особо низкий
19-23	ниже среднего	низкий	особо низкий
24-30	средний	ниже среднего	низкий
31-33	выше среднего	средний	ниже среднего
34-35	высокий	выше среднего	средний
36	особо высокий	высокий	выше среднего

Приведем пример работы с таблицами. Предположим, ребенок шести лет получил по методике «Графический диктант» СБ = **7**, по методике «Образец и правило» — СБ = **3** и по методике «Лабиринт» — СБ = **14**.

По табл. 2 определяем соответствующие уровни и условные очки. Для «Графического диктанта» это III уровень,

9 очков (так как число 7 попадает в соответствующий интервал 5-10). Для «Образца и правила» СБ-3 — это II уровень, 6 очков. Для «Лабиринта» число 14 попадает также в интервал, соответствующий II уровню, 6 очкам. Итоговая оценка составляет $9 + 6 + 6 = 21$. По табл. 3 устанавливаем, что 21 очко характеризует уровень сформированности компонентов учебной работы ниже среднего (попадая в интервал 19-23 очка).

Диагностика личностной готовности

Центральным личностным новообразованием дошкольного возраста является качественная перестройка мотивационной сферы. Наиболее важным показателем личностной готовности к школьному обучению является сформированность ее мотивационного компонента. В мотивационной сфере старшего дошкольника и младшего школьника начинают доминировать учебные мотивы, формируется «внутренняя позиция школьника». Готовность будущего первоклассника к школе важна для эффективного обучения и развития ребенка. При слабом развитии учебной мотивации ребенок может не принимать поставленной перед ним учебной задачи.

Для 6-летних детей наиболее характерными являются следующие мотивы:

- 1) собственно учебно-познавательный мотив, восходящий к познавательной потребности (учебный);
- 2) широкие социальные мотивы, основанные на понимании общественной необходимости учения (социальный);
- 3) «позиционный» мотив, связанный со стремлением занять новое положение в отношениях с окружающими (позиционный);
- 4) «внешние» по отношению к самой учебе мотивы, например, подчинение требованиям взрослых и т.п. (внешний);
- 5) игровой мотив, неадекватно перенесенный в новую — учебную сферу (игровой);
- 6) мотив учения высокой отметки (отметка).

В основу методики «Мотивы учения» (разработка — М.Р. Гинзбург) положен принцип «персонификации» мотивов. Испытуемому предлагается небольшой рассказ, в котором каждый из исследуемых мотивов выступает в ка-

честве личностной позиции одного из персонажей. Эксперимент проводится индивидуально. После прочтения каждого абзаца перед ребенком выкладывается схематический соответствующий содержанию рисунок, который служит внешней опорой для запоминания.

Инструкция

Сейчас я прочитаю тебе рассказ. Мальчики (если эксперимент проводится с девочкой, то в рассказе фигурируют не мальчики, а девочки) разговаривали про школу.

		б
	1	

Рис. 9. Стимульный материал к методике «Мотивы учения»

Первый мальчик сказал: «Я хожу в школу потому, что меня мама заставляет. А если бы не мама, я бы в школу не ходил». На стол перед ребенком выкладывается карточка со схематическим рисунком — женская фигура, склонившаяся вперед с указующим жестом; перед ней фигура ребенка с портфелем в руках (внешний мотив).

Второй мальчик сказал: «Я хожу в школу потому, что мне нравится учиться, нравится делать уроки. Даже если бы школы не было, я бы все равно учился». Выкладывается карточка с рисунком — фигура ребенка сидящего за партой (учебный мотив).

Третий мальчик сказал: «Я хожу в школу потому, что там весело, много ребят, с которыми можно играть». Выкладывается карточка с рис. 3 — схематические фигурки двух детей, играющих в мяч (игровой мотив).

Четвертый мальчик сказал: «Я хожу в школу потому, что хочу быть большим. Когда я в школе, я чувствую себя взрослым, а до школы я был маленьким». Выкладывается карточка с рисунком — две схематические фигурки взрослого и ребенка, изображенные спиной друг к другу: у взрослого — портфель в руках, а у ребенка — игрушечный автомобиль (позиционный мотив).

Пятый мальчик сказал: «Я хожу в школу потому, что нужно учиться. Без ученья никакого дела не сделаешь, а выучишься — можешь стать кем захочешь». Выкладывается карточка с рисунком — схематическая фигурка с портфелем в руках направляется к зданию школы (социальный мотив).

Шестой мальчик сказал: «Я хожу в школу потому, что получаю там пятерки». Выкладывается карточка с рисунком — схематическая фигурка ребенка с тетрадкой в руках.

После прочтения рассказа экспериментатор задает ребенку следующие вопросы:

- Кто по-твоему, из них прав? Почему?
- С кем из них ты хотел бы вместе играть? Почему?
- С кем из них ты хотел бы вместе учиться? Почему?

Дети последовательно осуществляют три выбора. Если содержание ответа проступает ребенку недостаточно явственно, ему напоминают содержание рассказа, соответствующее картинке.

Методика «Беседа о школе»

Экспериментатор знакомится с ребенком и спрашивает его, нравится ли ему в школе (для воспитанников детского сада — хочет ли ребенок идти в школу). В зависимости от ответа задается первый вопрос «Беседы».

1. «Что тебе нравится (не нравится) в школе больше всего? Что для тебя самое-самое интересное, привлекательное, любимое в школе?».

Далее экспериментатор говорит: «Я буду рассказывать тебе маленькие истории про тебя самого, но только это будут истории не про то, что с тобой уже бывало или случилось, а про то, что могло бы случиться, потому что случилось с другими. А ты будешь мне говорить, что бы ты сказал или сделал, если бы такая история произошла с тобой».

2. Представь себе, что сегодня вечером мама вдруг скажет: «Ребенок, ты ведь еще маленький, трудно тебе еще в школу ходить. Если хочешь, я пойду и попрошу, чтобы тебя из школы отпустили на месяц, на полгода, на год. Хочешь?» Что ты ответишь маме?

3. Представь себе, что мама так и сделала (или не послушалась тебя и поступила по-своему) — договорилась, и тебя отпустили из школы прямо с завтрашнего дня. Встал утром, умылся, позавтракал, в школу идти не надо, делай что хочешь... Что бы ты стал делать, чем бы стал заниматься в то время, когда другие ребята в школе?

4. Представь себе, ты вышел погулять и встретил мальчика. Ему тоже 6 лет, но он не ходит в школу, в детский сад. Он тебя спрашивает: «Что надо делать, чтобы хорошо подготовиться к первому классу?» Что ты посоветуешь? Что надо сделать, чтобы хорошо подготовиться к школе?

5. Представь себе, что тебе предложили учиться так, чтобы не ты ходил в школу, а наоборот, к тебе приходила бы каждый день учительница и учила бы тебя одного всему, чему учатся в школе. Ты согласился бы учиться дома?

6. Представь себе, что ваша учительница неожиданно уехала в командировку на целый месяц. Приходит к вам в класс директор и говорит: «Мы можем пригласить к вам другую учительницу на это время, а можем попросить ваших мам, чтобы каждая из них по одному дню побыла у

вас в классе вместо учительницы». Как, по-твоему, будет лучше, чтобы пришла другая учительница или чтобы мамы заменили учителя?

7-8. Представь, что есть две школы — школа А и школа Б.

7. В школе А расписание уроков в 1 классе такое: каждый день бывают уроки письма, чтения, математики, а уроки рисования, музыки, физкультуры — не каждый день. А в школе Б все наоборот: каждый день бывает физкультура, музыка, труд, рисование, а чтение, письмо и математика редко — по одному разу в неделю. В какой школе ты бы хотел учиться?

8. В школе А от первоклассника строго требуют чтобы он внимательно слушал учителя и делал все, что он говорит, не разговаривал на уроках, поднимал руку, если надо что-то сказать или выйти. А в школе Б не делают замечания, если встанешь во время урока, поговоришь с соседом, выйдешь из класса без спросу. В какой школе ты бы хотел учиться?

9. Представь себе, что в какой-то день ты очень старательно работал на всех уроках, и учительница сказала: «Сегодня ты учился очень хорошо, просто замечательно, я хочу как-то особенно отметить тебя за такое хорошее учение. Выбирай сам — дать тебе шоколадку, игрушку или отметку в журнал поставить? Что бы ты выбрал?».

Классификация ответов

Все ответы разделяются на две категории — А и Б.

А

Вопрос 1: уроки грамоты, счета — занятия, по содержанию и форме не имеющие аналогов в дошкольной жизни ребенка.

Вопрос 2: несогласие ребенка на «отпуск».

Вопрос 3: учебные занятия — высказывания, описывающие распорядок дня, в который обязательно включены действия по самообразованию.

Вопрос 4: содержательная сторона подготовки к школе, освоение некоторых навыков чтения, счета, письма.

Вопрос 5: несогласие на обучение на дому.

Вопрос 6: выбор учителя.

Вопрос 7: выбор школы А.

Вопрос 8: выбор школы А.

Вопрос 9: выбор отметки.

Б

Вопрос 1: дошкольные виды деятельности — уроки художественно-физкультурно-трудового цикла, а также внеучебные занятия: игры, еда, гуляние и т.д.

Вопрос 2: согласие на «отпуск».

Вопрос 3: дошкольные занятия: игры, гуляние, рисование, занятие по хозяйству без упоминания о каких-либо учебных действиях.

Вопрос 4: формальные стороны подготовки к школе — приобретение формы, портфеля и т.д.

Вопрос 5: согласие на обучение на дому.

Вопрос 6: выбор родителей.

Вопрос 7: выбор школы Б.

Вопрос 8: выбор школы Б.

Вопрос 9: выбор игрушки или шоколадки.

Преобладание в ответах ребенка категории А свидетельствует о том, что его внутренняя позиция имеет содержательный характер. Преобладание категории Б говорит об ориентации ребенка на дошкольные виды деятельности, на формальные стороны обучения.

Изучение эмоционального отношения к школе [77]

Подготовить 22 карточки с прилагательными антонимами (например, хороший — плохой, чистый — грязный, пассивный — активный, добрый — злой, грустный — веселый, быстрый — медленный, сильный — слабый, большой — маленький, тяжелый — легкий, горячий — холодный, решительный — робкий); 2 коробочки с наклеенными на них картинками: на одной — дети в школьной форме с портфелями, на другой — ребята, сидящие в игрушечном автомобиле.

Проведение исследования. Эксперимент проводится с детьми 6-7 лет, посещающими детский сад и 1-й класс школы, в конце учебного года. Перед ребенком ставят 2 коробочки и дают следующую инструкцию: «Вот это — школьники, они идут в школу, а это — дошкольники, они играют. Сейчас я буду называть тебе разные слова, а ты подумай, кому они больше подходят: школьнику или дошкольнику, в ту коробочку и положи карточку».

Далее экспериментатор зачитывает прилагательные и передает карточку ребенку, который помещает ее в одну из коробочек.

Обработка данных. Подсчитывают (общее число положительных (+) и отрицательных (-) прилагательных, характеризующих дошкольника и школьника. Полученные результаты оформляют в таблицу (табл. 4).

Таблица 4

Протокол методики «Эмоциональное отношение к школе»

Возраст детей	Характеристика					
	Дошкольник			Школьник		
	+	-	отказ	+	-	отказ
Детский сад (6 лет)						
1 -й класс (6 лет)						
1 -й класс (7 лет)						

Делают выводы об общем эмоциональном отношении к школе детей переходного возраста от дошкольного к младшему школьному, посещающих детский сад и школу.

Немаловажным показателем личностного развития будущего первоклассника является характеристика его самооценки как одного из компонентов самосознания.

Методика «Какой Я?» [56] предназначена для определения самооценки ребенка 6-7 лет. Экспериментатор, пользуясь представленным далее протоколом, спрашивает у ребенка, как он сам себя воспринимает и оценивает по десяти различным положительным качествам личности. Оценки, предлагаемые ребенком самому себе, предоставляются экспериментатором в соответствующих колонках протокола, а затем переводятся в баллы.

Оценка результатов

Ответы типа «да» оцениваются в 1 балл, ответы типа «нет» оцениваются в 0 баллов, ответы типа «не знаю» или «иногда» оцениваются в 0,5 балла. Уровень самооценки определяется по общей сумме баллов, набранной ребенком по всем качествам личности.

Выводы об уровне развития самооценки:

10 баллов — очень высокий

Таблица 5

Протокол методики «Какой я»

№ п/п	Оцениваемые качества личности	Оценки по вербальной шкале			
		да	нет	иногда	не знаю
1.	Хороший				
2.	Добрый				
3.	Умный				
4.	Аккуратный				
5.	Послушный				
6.	Внимательный				
7.	Вежливый				
8.	Умелый (способный)				
9.	Трудолюбивый				
10.	Честный				

8-9 баллов — высокий

4-7 баллов — средний

2-3 балла — низкий

0-1 балл — очень низкий

Согласно возрастной норме, самооценка дошкольника высокая. Следует отметить, что ответы ребенка на некоторые вопросы (например, послушный, честный) могут свидетельствовать об адекватности самооценки. Так, например, если наряду с ответами «да» на все вопросы ребенок утверждает, что он «послушный всегда», «честный всегда», можно предположить, что он не всегда достаточно критичен к себе. Адекватность самооценки можно проверить, сравнив ответ ребенка по данной шкале с ответами родителя о ребенке по тем же личностным качествам.

Диагностика социально-психологической готовности

Социально-психологическая готовность к школе предполагает развитие у ребенка таких качеств, которые способствовали бы лучшему его взаимодействию с учителем и со сверстниками: особенности восприятия действий другого (снятие эгоцентрической позиции), опосредование действий ребенка социальным нормам, соотнесение своих интересов с интересами партнера, способность взять на себя роль школьника, способность подчиняться инструкциям взрослого.

Учебная деятельность предъявляет особые требования к ребенку в его взаимодействии с учителем, в котором ребенок должен тормозить свои импульсивные реакции, принимая программу взрослого, понимать условность обращений взрослого.

В современной отечественной психологии исследована типология поведения ребенка, поступающего в школу, в его совместной деятельности со взрослым.

Предлагаемые методики позволяют оценить сформированность этих качеств у ребенка 6-7 лет.

Методика «Зеркало»

Ребенку предлагается сделать рисунок, представляющий собой зеркальное отображение исходного. Методика проводится индивидуально, состоит из вводной беседы и трех серий. Во время выполнения заданий первой и третьей серий ребенок работает самостоятельно, проверяющий сославшись на занятость, сидит в стороне.

Вводная беседа

Ребенку показывают рисунок А (рис. 9), ставят перпендикулярно плоскости рисунка зеркало, объясняют, как выглядит отражение рисунка в зеркале. Показ и объяснения проводятся в форме беседы. Проверяющий: «В какую сторону девочка бросает мяч?». Ребенок: «Влево» (достаточно, чтобы он указал направление рукой). Ставится зеркало (рис.11): «А в какую сторону бросает мяч девочка в зеркале?». Р.: «Вправо». Проверяющий, передвигая зеркало вправо и влево, показывает ребенку, что отражается только та часть рисунка, которая находится перед зеркалом.

Серия I

Инструкция

«Ты должен научиться рисовать зеркальные рисунки. Я дам тебе рисунок (предъявляется рисунок Б). Что на нем нарисовано? (Ребенок перечисляет элементы рисунка). Попытайся нарисовать зеркальный рисунок, если зеркало мы поставим вот так (проверяющий рукой обозначает расположение зеркала таким же, как и во вводной беседе

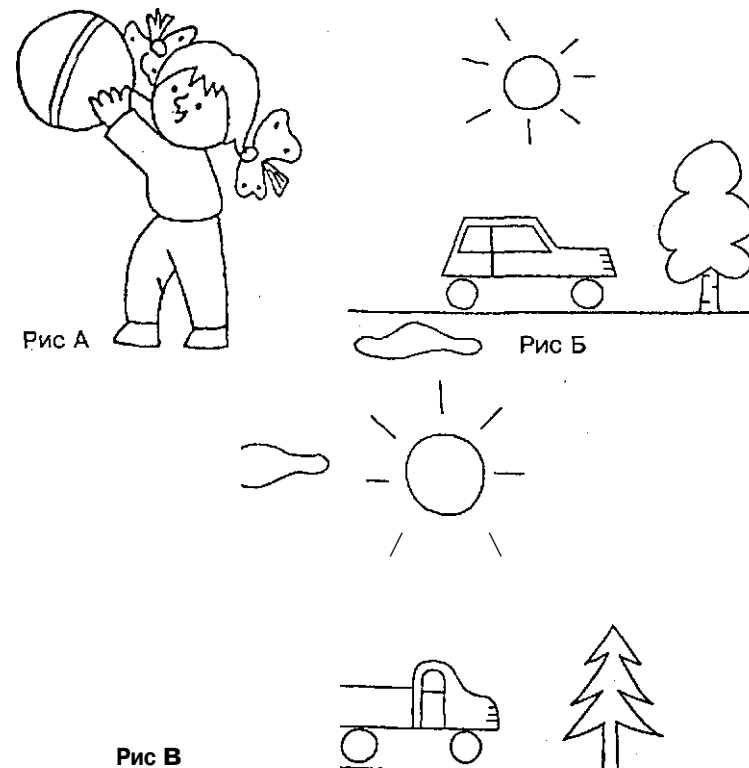


Рис. 9. Стимульный материал к методике «Зеркало»

(рис.10)). Основание зеркала проходит через середину рисунка. К рисунку прикалывают скрепкой лист бумаги, на котором ребенок будет рисовать. Этот листок закрывает ту часть рисунка, которая «находится за зеркалом».

Выполнение

Ребенок рисует, проверяющий сидит в стороне от ребенка, якобы занимаясь своими делами. Если ребенок задает вопросы, он отвечает: «Я сейчас занят», «Вспомни, как я тебе объяснял», т.е. уклоняется от содержательной помощи.

Проверка

После завершения ребенком рисунка, к исходному ставят зеркало и проверяют, верно ли выполнено задание.

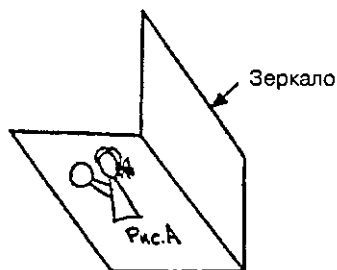


Рис. 10. Положение зеркала

Проверяющий: «Ты все верно сделал? У тебя получился зеркальный рисунок?» Ребенок: «У меня здесь не совсем верно, здесь не получилось». На ошибки указывает только ребенок, взрослый может только указать на неаккуратность. На этом этапе ошибки содержательно не анализируются.

Серия II

Инструкция

«Теперь мы с тобой попробуем нарисовать еще один рисунок (предлагается рис. В). Он похож на первый, но немного отличается, давай рисовать его вместе, я тебе буду помогать».

Выполнение

Ребенок рисует, проверяющий сидит рядом, иногда похваливает ребенка, но при возникновении вопросов уклоняется от прямых содержательных ответов (как и при самостоятельном задании).

Проверка

Ставится зеркало.

Проверяющий: «Ты правильно сделал?».

Ребенок: (отвечает).

Независимо от содержания ответа взрослый прямо указывает ребенку на ошибки (если они имеются). При этом обсуждение ошибок носит конкретный характер, например:

Проверяющий: «В какую сторону едет машина на твоём рисунке?».

Ребенок: (отвечает).

Проверяющий: «А куда едет машина на зеркальном рисунке?» и т. д. по всем неверным элементам рисунка ребенка.

Серия III

Инструкция

«Посмотри еще раз в зеркало, запомни, какой рисунок получится в зеркале. Нарисуй сам еще раз зеркальный рисунок». Зеркало убирается.

Выполнение

Ребенок еще раз рисует зеркальный рисунок, проверяющий сидит в стороне.

Заключение

Получив последний рисунок, экспериментатор благодарит ребенка и обязательно хвалит его.

Обработка и оценка результатов

После завершения обследования в распоряжении проверяющего имеется три рисунка, выполненных ребенком. Каждый рисунок оценивается соответствующим баллом:

0 — в рисунке нет поиска содержания предложенной задачи (см. образец рис.11 а).

1 — есть попытка правильного выполнения задачи (см. образец рис. 11б).

2 — смысл задания понят, но в рисунке есть недостатки (см. образец рис.11 в).

3 — задание выполнено правильно (см. образец рис. 11 г).

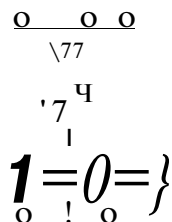
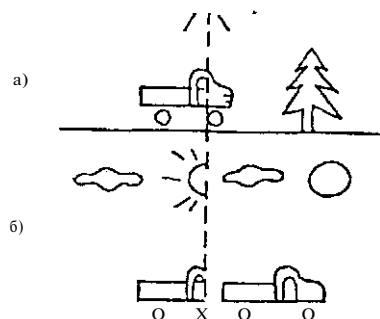


Рис. 11. Образец выполнения заданий в методике «Зеркало»

Каждый ребенок получает три оценки: за первое самостоятельное выполнение, за выполнение с помощью, за второе самостоятельное выполнение. По соотношению трех оценок определяется тип отношения ребенка к заданию взрослого.

Дошкольный тип: ряд 0-0-0 или 1-1-1 (особое значение имеет сочетание низкой оценки с ее устойчивостью).

Предшкольный тип: ряд 0-1-2 или 1-2-3 (постепенное повышение уровня, каждая следующая серия выполняет-

ся обязательно лучше, чем предыдущая) или 1-3-3 (во второй и третьей сериях максимальный уровень).

Псевдоучебный тип: ряд 0-0-1 или 1-1-2 (повышение уровня происходит только в третьей серии, исходный уровень низкий (1 или 0)).

Учебный тип: ряд 2(3)-3-3 все задания выполняются на высоком уровне (уровень первого рисунка может быть чуть ниже).

Коммуникативный тип: ряд 1-2-1 или 2-3-2, то есть имеется улучшение во второй серии, а в третьей — ухудшение (несмотря на то, что задание в третьей серии легче). К коммуникативному типу относятся и дети, у которых в третьей серии заметно падает аккуратность выполнения задания при сохранении уровня.

Методика «Раскраска»

Состоит из двух методик: «Елочка» (вспомогательная) и «Дерево» (основная).

Методика «Елочка»

Включает две серии. В первой проверяющий, дав задание, садится в стороне от ребенка, во второй — сидит рядом, поощряя его.

Серия I

Инструкция

«Детям в детском саду дали задание: раскрасить елочки (предъявляется раскрашенный рисунок елочки и аналогичный контурный рисунок (рис.12 а и б)), но оказалось, что они еще не могут этого сделать. Они умеют раскрашивать только игрушки на елке, а саму елку им раскрашивать трудно. Мы решили сделать так: елочку раскрашивают школьники, а игрушки нарисуют малыши. Поэтому ты должен раскрасить эту елку зеленым цветом, а для игрушек оставить пустые места. Игрушки потом нарисуют маленькие дети в детском саду».

Выполнение

Ребенок работает самостоятельно.

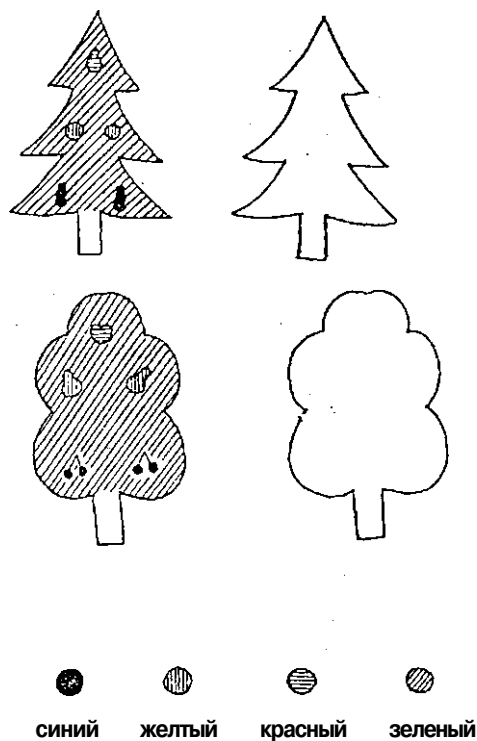


Рис. 12. Стимульный материал к методике «Раскраска»

Инструкция

«У тебя не очень хорошо получилось: не совсем аккуратно. Постарайся еще одну елочку раскрасить получше». Независимо от того, выполнил ли ребенок инструкцию (оставил ли место для игрушек), его внимание обращается на аккуратность.

Выполнение

Ребенок работает в присутствии взрослого.

Методика «Дерево»

Проводится через несколько дней после «Елочки».

Серия I

Инструкция

«Детям в детском саду дали задание: раскрасить деревце с разными плодами (предъявляются раскрашенный и контурный рисунки дерева (см. рис.13 в и г), но оказалось, что они еще не могут этого делать. Плоды они раскрашивать умеют, а само деревце им раскрасить трудно. Мы решили сделать так: деревце раскрашивают школьники, а плоды раскрашивают малыши. Поэтому ты должен раскрасить деревце зеленым цветом, а для игрушек оставить пустые места. Плоды потом нарисуют маленькие дети в детском саду».

Выполнение

Ребенку дают трафарет, набор цветных карандашей. Ребенок работает самостоятельно.

Серия II

(Проводится только в том случае, если в первой серии инструкция ребенком выполнена неточно.)

Инструкция

«Посмотри, ты не оставил места для плодов, где дети будут рисовать их?». Внимание ребенка обращается только на точность выполнения инструкции, оставлены ли места для плодов.

Выполнение

Ребенку дают трафарет, набор цветных карандашей. Ребенок работает в присутствии взрослого.

Оценка результатов

Каждый из рисунков ребенка оценивается соответствующим баллом:

0 — контур закрашен полностью, места для игрушек (плодов) не оставлено.

1 — места для игрушек (плодов) оставлены, но они не соответствуют расположению игрушек на образце (несоответствие грубое).

2 — места для игрушек (плодов) оставлены, но они не соответствуют расположению игрушек на образце (несоответствие размера, формы), то есть выполнение правильное, но есть небольшие отклонения от образца.

3 — задание выполнено правильно. Контур закрашен, места для игрушек (плодов) оставлены в соответствии с образцом.

Звездочкой (*) обозначают повышение аккуратности рисунка.

Основой определения типа, к которому относится ребенок, является его результат по методике «Дерево». Результат по методике «Елочка» является вспомогательным.

Таблица 6

Результаты выполнения заданий в методике «Раскраска»

«Дерево»		«Елочка»		Тип к которому относят ребенка
сер. I	сер. II	сер. I	сер. II	
2-3	2-3	2-3	2-3	Учебный
0-1	2-3			Предучебный
0-1	0-1	Независимо от полученного балла повышение аккуратности во второй серии		Псевдоучебный
0-1	0-1	0-1	0-1	Дошкольный

Методика не дает возможности определить коммуникативный тип, но нарочито демонстративное невыполнение требований методики, например, вызывающая небрежность рисунков, позволяет предположить коммуникативный тип отношения к правилу.

1.2. Диагностика родительских представлений о готовности их детей к школе

Особенности социальной ситуации развития старшего дошкольника, его взаимоотношений со значимым взрослым можно соотнести с проблемой психологической готовности ребенка к школе. Так, ряд психологов (С.А. Бабаева, Л.Н. Винокуров, В.В. Гроховский, В.В. Каган, Г.М. Чуткина и др.), занимающихся указанной проблемой признают, что в числе факторов, способных затормозить или ускорить формирование психологической готовности ребенка к школе, затруднить или облегчить адаптацию к ней, существенное место занимают особенности семейной микросреды, позиция родителей ребенка [43]. Кроме того, некоторые исследователи считают едва ли не главной, а то и единственной причиной возникновения

школьной дезадаптации, психогенного заболевания, или психогенного формирования личности ребенка, которое нарушает его объективный и субъективный статус в школе и семье, затрагивает учебную и вне учебную активность школьника, или хотя бы некоторых ее форм специфические отношения к ребенку в семье, стиль родительского поведения, актуальный семейный климат. Так, Е.В. Новикова, основываясь на взглядах Л.С. Выготского, Л.И. Божович, Л.С. Славиной и др., пишет, что «причиной возникновения психогенных нарушений являются не сами по себе промахи в деятельности младшеклассников, а их переживания по поводу этих промахов» [75]. Переживания же ребенка в этом возрасте прямо зависят от его взаимоотношений со значимыми взрослыми (учителем, родителями) [75].

Так называемая родительская готовность к поступлению ребенка в школу проявляется в различных сферах, как материальной, так социальной и психологической.

В настоящее время число родителей, принимающих решение о начале обучения ребенка с шести лет, все возрастает. И как показывают исследования, далеко не все из этих детей психологически готовы к систематическому школьному обучению [5] Результаты исследования А. Юшкова позволили выделить четыре группы родителей по преобладающим мотивам выбора обучения ребенка с шестилетнего возраста [89].

Для родителей первой группы переход в школу связан с тем, что друзья их ребенка идут в школу (и кому-то из них — семь, кому-то шесть лет и т.д.). Родители при этом полагают, что детям в сложившейся компании будет легче адаптироваться к изменившимся условиям. Но при этом не учитывается тот факт, что компании, сохраняющиеся в ходе учебы — слишком редкий случай для массовой школы.

Вторая группа родителей, объясняя мотивы собственного выбора по переходу ребенка из детского сада в школу в возрасте шести лет, оперируют понятием «скука». В «скуку» входит и собственно скука, и нежелание ребенка подчиняться режимным моментам, например, спать в обед, и занятия, материал которых потенциальным шестилетним школьникам уже как бы известен и т. д. Такого рода родительские мнения часто следует рассматривать как некото-

рую диагностику реального положения дел в группе. Например, диагностику того, что в группе нет нормальной игровой деятельности. При анализе вышеописанных мотивов необходимо обратить внимание и на того, кто говорит о скучности сада: сам дошкольник или его родители. Зачастую у ребенка чаша весов колеблется (в чем-то скучно, в чем-то интересно), а родители поддерживают его отношение к детскому саду, усиливая негативные оценки.

Третья группа родителей полагает, что ребенку следует идти в школу с шести лет потому, что иначе «перегорит» интерес. Этот момент нужно особо рассмотреть, так как он возникает достаточно часто и встречается в разговорах родителей и первой, и второй групп. Что имеется в виду? Откуда вообще берется уверенность в том, что интерес к школе на фоне умения писать и считать ограничивается двумя-тремя месяцами? Интерес к письму или к чтению не является в данном случае, с родительской точки зрения, естественным интересом ребенка. Он не составляет сути обстоятельств детской жизни, потому что ребенка учили читать «к школе», а не для себя — и только в этом контексте чтение и существует как для ребенка, так и для его родителей. При этом предполагается, что статус школы придаст чтению особый, школьный, неслучайный статус.

Родители четвертой группы замечают значительные успехи своих детей, поощряют их и считают, что для их развития необходимо отдать ребенка в школу. Родители, воодушевляя дошкольника на новые успехи, утверждают его в мысли и в желании пойти в школу, где ему будет интересно, легко и где ему гарантирован успех. Гарантия успеха, вкус которого ребенку уже известен, и является своего рода подводным камнем для шестилеток, идущих в школу, так как разнообразие их творческих способностей в первый год школьной жизни значит гораздо меньше, чем усидчивость, исполнительность, способность длительно удерживать внимание на одном предмете, что, несомненно, скажется на самооценке и вере в собственные силы [89].

Следует отметить, что если мотивы, описанные выше, характерны для родителей, чей ребенок психологически не готов к обучению в школе, то это может привести к

негативным последствиям в развитии личности ребенка, его дезадаптации в школе и т. д.

Выявлению родительской позиции относительно готовности к школьному обучению ребенка, а также — особенностях родительских представлений по данному вопросу способствует также анкета, разработанная О.Н. Истратовой, И.О. Косьяненко [45].

Анкета для родителей

ФИО(ребенка)_____

Год рождения ребенка_____Возраст_____

1. В каком возрасте вы планируете отдать ребенка в школу. Почему?

В 6 лет, потому что

- друзья, с которыми общается ребенок в детском саду (дома) уже идут в школу и ребенку будет легче освоиться в школе в уже привычной компании;
- ребенку уже «скучно» в детском саду, он уже «вырос из игры», материал занятий в саду уже известен ребенку;
- интерес ребенка к школе, существующий в данный момент, может перегореть до того, как ребенку исполнится 7 лет;
- ребенок достиг больших успехов и для их развития следует отдать его в школу;
- другие причины (укажите какие)_____

В 7 лет, потому что

- в 6 лет ребенок еще слаб физически и не вынесет школьных нагрузок;
- в 6 лет ребенок еще не умеет читать и не владеет необходимым минимумом знаний и умений для поступления в школу и успешного в ней обучения;
- в 6 лет ребенок психологически еще не готов стать школьником, его больше привлекает игра, а не учеба;
- другие причины (укажите какие)_____

2. Выберите, что, по-вашему, свидетельствует о готовности ребенка к школьному обучению (можно выбрать несколько пунктов)?

- (• здоровье, физическая выносливость;
- умение общаться со сверстниками;
- умение строить адекватные системе обучения отношения со взрослыми;
- отсутствие заниженной самооценки и страха неудачи у ребенка;
- умение читать;
- способность связно говорить, составлять или пересказывать рассказ по законам литературного, а не разговорного языка;
- развитие тонких движений руки и зрительно-двигательных координации;
- интерес к знаниям, процессу их получения за счет дополнительных усилий;
- логичность рассуждений ребенка, способность постижения основных признаков и связей между явлениями, способность воспроизвести образец;
- другое (укажите что)_____

3. Как вы считаете, насколько ваш ребенок готов в настоящий момент к поступлению в школу и школьному обучению? Почему? _____

4. Посещает ли ваш ребенок подготовительные курсы?

- да;
- нет, т. к. _____
- _____ (укажите причины).

5. Выбрана ли вами школа, в которой будет учиться Ваш ребенок?

- да; • еще нет; • еще не задумывались над этим.
- Если да, то что повлияло на ваш выбор:
- близость к месту жительства вашей семьи;

- специфика школы (углубленное изучение иностранных языков и т. п.);
- применяемые в школе специальные программы обучения (например, Давыдова, Занкова и т.п.);
- рекомендация знакомых;
- другие причины (укажите какие)_____

Если да, то учитывались ли при этом склонности и желания ребенка; рекомендации работающих в настоящее время с ребенком педагогов;

- да;
- нет, т. к. _____
- _____ (укажите причины).

6. Проводите ли вы дома дополнительные занятия с ребенком для повышения его готовности к поступлению в школу?

- да;
- нет, т. к. _____
- _____ (укажите причины).

7. Считаете ли вы, что ваша семья материально готова к поступлению ребенка в школу?

- да; • еще нет; • еще не задумывались над этим.

8. Располагаете ли необходимыми средствами для покупки всех необходимых ребенку учебников?

- да; • еще нет; • еще не задумывались над этим.

9. Считаете ли вы необходимым уделять ребенку дополнительное время в течение его первых школьных дней, месяцев?

- да; • еще нет; • еще не задумывались над этим

10. Планируете ли вы оставить на время работу (взять отпуск, отгулы и т.п.) либо изменит график рабочего дня для того, чтобы иметь возможность провожать ребенка на занятия и встречать его из школы?

- да; • еще нет; • еще не задумывались над этим.

11. Имеется ли у ребенка в вашей семье некое место (например, шкаф, полка, уголок), за порядок в котором он самостоятельно отвечает?

- да;
- еще нет;
- еще не задумывались над этим.

12. Планируете ли вы выделить ребенку собственное рабочее место с началом его учебной деятельности?

- да;
- нет, т. к. _____
_____ (укажите причины).
- еще не задумывались над этим.

13. Считаете ли вы, что, когда ваш ребенок станет школьником, ему необходимо будет предоставлять больше свободы и самостоятельности в его поведении?

- да;
- нет, т. к. _____
_____ (укажите причины).
- еще не задумывались над этим.

1.3. Диагностика особенностей адаптации ребенка к школе

Диагностическая работа с первоклассниками на этапе их адаптации к школе проходит с использованием метода наблюдения, анкетирования, обследования на предмет сформированное™ предпосылок учебной деятельности (см. «Диагностика готовности к школе»).

Ниже приводятся некоторые методики, применимые на этапе адаптации ребенка к школьному обучению.

Анкета для родителей первоклассников [7]

Класс

Школа №

Фамилия, имя ребенка

Просим Вас ответить на приведенные ниже вопросы. Подчеркните тот вариант, который кажется Вам наиболее подходящим к Вашему ребенку.

1. Охотно ли идет ребенок в школу?

- неохотно (ДА)
- без особой охоты (ВДА)
- охотно, с радостью (А)
- затрудняюсь ответить

2. Вполне ли приспособился к школьному режиму? Принимает ли как должное новый распорядок?

- пока нет (ДА)
- не совсем (ВДА)
- в основном, да (А)
- затрудняюсь ответить

3. Переживает ли свои учебные успехи и неудачи?

- скорее нет, чем да (ДА)
- не вполне (ВДА)
- в основном да (А)
- затрудняюсь ответить

4. Часто ли ребенок делится с Вами школьными впечатлениями?

- иногда (ВДА)
- довольно часто (А)
- затрудняюсь ответить

5. Каков преобладающий эмоциональный характер этих впечатлений?

- в основном отрицательные впечатления (ДА)
- положительных и отрицательных примерно поровну (ВДА)

— в основном положительные впечатления (А)

6. Сколько времени в среднем тратит ребенок ежедневно на выполнение домашних заданий? (укажите конкретную цифру)

7. Нуждается ли ребенок в Вашей помощи при выполнении домашних заданий?

- довольно часто (ДА)
- иногда (ВДА)
- не нуждается в помощи (А)
- затрудняюсь ответить

8. Как ребенок преодолевает трудности в работе?

- перед трудностями сразу пасует (ДА)
- обращается за помощью (ВДА)
- старается преодолеть сам, но может отступить (ВДА)

- настойчив в преодолении трудностей (А)
 - затрудняюсь ответить
9. Способен ли ребенок сам проверить свою работу, найти и исправить ошибки?
- сам этого сделать не может (ДА)
 - иногда может (ВДА)
 - может, если его побудить к этому (А)
 - как правило, может (А)
 - затрудняюсь ответить
10. Часто ли ребенок жалуется на товарищей по классу, обижаются на них?
- довольно часто (ДА)
 - бывает, но редко (ВДА)
 - такого практически не бывает (А)
 - затрудняюсь ответить
11. Справляется ли ребенок с учебной нагрузкой без перенапряжения?
- нет (ДА)
 - скорее нет, чем да (ВДА)
 - скорее да, чем нет (А)
 - затрудняюсь ответить
- А — адаптация
ВДА — возможна дезадаптация
ДА — дезадаптация

*Анкета для определения школьной
мотивации учащихся начальных классов [7]*

1. Тебе нравится в школе или не очень?
- не очень
 - нравится
 - не нравится
2. Утром, когда ты просыпаешься, ты всегда с радостью идешь в школу или тебе часто хочется остаться дома?
- чаще хочется остаться дома
 - бывает по-разному
 - иду с радостью

3. Если бы учитель сказал, что завтра в школу необязательно приходить всем ученикам, желающим можно остаться дома, ты пошел бы в школу или остался бы дома?
- не знаю
 - остался бы дома
 - пошел бы в школу
4. Тебе нравится, когда у вас отменяют какие-нибудь уроки?
- — не нравится
 - бывает по-разному
 - нравится
5. Ты хотел бы, чтобы тебе не задавали домашних заданий?
- хотел бы
 - не хотел бы
 - не знаю
6. Ты хотел бы, чтобы в школе остались одни перемены?
- не знаю
 - не хотел бы
 - хотел бы
7. Ты часто рассказываешь о школе родителям?
- часто
 - редко
 - не рассказываю
8. Ты хотел бы, чтобы у тебя был менее строгий учитель?
- точно не знаю
 - хотел бы
 - не хотел бы
9. У тебя в классе много друзей?
- мало
 - много
 - нет друзей
10. Тебе нравятся твои одноклассники?
- нравятся
 - не очень
 - не нравятся

Тестирование учащихся в целях диагностики успешности адаптации к школьному обучению, предлагается по следующим методикам:

1. «Беседа о школе», предназначенная для исследования «внутренней позиции школьника» (авторы: Д.Б. Эльконин, А.Г. Венгер) Показателями «внутренней позиции школьника» являются:

- положительное отношение к поступлению в школу и пребыванию в ней, как к совершенно естественному и необходимому событию в жизни;
- особый интерес к новому, собственно школьному содержанию занятий;
- отказ от характерных для дошкольного детства ориентации в плане организации деятельности и поведения;
- признание авторитета учителя.

2. Тест на эмоциональное отношение к школе («Домики»), применяемый в целях выявления полюса преобладающих эмоций по отношению к школе и школьному обучению (авторы: Д.Б. Эльконин, А.Г.Венгер) ;

3. Методика изучения мотивов учения, предназначенная для диагностики ведущей мотивации учения (автор М.Ю. Гинзбург). При диагностике выявляются преобладающие мотивы посещения школы и обучения из следующего ряда: позиционный, учебный, игровой, мотив получения отметки, социальный, внешний.

1.4. Диагностика психического развития младших школьников

1.4.1. ОСОБЕННОСТИ ПСИХОДИАГНОСТИКИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА [56]

К моменту поступления детей в школу существенно возрастают индивидуальные различия по уровню психологического развития. Эти различия прежде всего проявляются в том, что дети отличаются друг от друга по интеллектуальному, моральному, межперсональному развитию. Они, следовательно, уже могут по-разному реагировать на одни и те же инструкции и психодиагностические ситуации. Некоторым детям, поступающим учиться в школу, практически уже вполне доступны тесты, предназначенные для психодиагностики взрослых людей, другим — менее развитым — только методики, рассчитанные на детей 4—6-летнего возраста, т. е. на дошкольников. Это особенно

касается таких психодиагностических методик, в которых используются вербальные самооценки, рефлексия и различные сознательные, сложные оценки ребенком окружающей среды.

Поэтому прежде, чем применять ту или иную психодиагностическую методику к детям младшего школьного возраста, необходимо удостовериться в том, что она им интеллектуально доступна и вместе с тем не слишком проста для того, чтобы оценить реальный уровень психологического развития, достигнутый ребенком.

Имеющиеся эмпирические данные, касающиеся психологической готовности детей 6-7-летнего возраста к обучению в школе, показывают, что большинство — от 50% до 80% в том или ином отношении не полностью еще готовы к обучению в школе и полноценному усвоению действующих в начальных классах школьных программ. Многие, будучи по своему физическому возрасту готовыми к обучению, по уровню психологического развития (психологический возраст) находятся на пределе ребенка-дошкольника, т. е. в границах 5-6-летнего возраста. Если такому ребенку предложить достаточно трудный, в принципе доступный, но малоинтересный для него серьезный психологический тест, требующий развитой воли, произвольного внимания, памяти и такого же воображения, то может случиться, что он не справится с заданием. И это произойдет не в силу отсутствия интеллектуальных способностей и задатков, а по причине недостаточного уровня личностно-психологического развития. Если, напротив, те же самые тестовые задания предложить ребенку в игровой, внешне и внутренне привлекательной форме, то, по всей вероятности, результаты тестирования окажутся иными, более высокими.

Это обстоятельство непременно необходимо учитывать в практической психодиагностике детей, поступающих в школу, особенно первоклассников и второклассников (последние, как показывают специально проведенные исследования, еще не очень далеко ушли от детей дошкольного возраста).

Что же касается детей третьего и четвертого классов, то для их психодиагностики вполне подходят тесты, пред-

назначенные для взрослых людей, при условии, что сами тестовые задания будут им доступны. Говоря о доступности, мы в данном случае имеем в виду соответствие этих заданий способностям, имеющимся у детей. Следует иметь в виду, что при наличии сильной мотивации, при заинтересованном, активном настрое на тестирование его итоги всегда будут выше.

Имеются определенные ограничения, касающиеся применения тестов для взрослых в психодиагностике детей, детям младшего школьного возраста. Эти ограничения прежде всего относятся к тестам, которые разработаны и применяются для изучения мышления, личности и межличностных отношений.

1.4.2. ДИАГНОСТИКА ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО РАЗВИТИЯ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Выяснение общей ориентации детей в окружающем мире и имеющегося у них запаса бытовых знаний

Под общей ориентацией детей в окружающем мире и запасом бытовых знаний понимаются сведения, которые ребенок имеет о себе, о близких и дальних родственниках, о местности, где он живет, об окружающей природной среде, о предметах домашнего обихода, о пространстве и времени, об инструментах и материалах. Предполагается, что с возрастом эти знания у ребенка постепенно расширяются и становятся глубже.

Методика «Общая ориентация детей в окружающем мире и запас бытовых знаний» [56]

Этот вариант методики предназначается для детей, поступающих в школу. Для оценки общей ориентировки в окружающем мире детей с I по III классы и для выяснения запаса их бытовых знаний используются другие перечни вопросов, которые следуют далее. Процедуры обработки ответов на них, выведения оценки в баллах и оценивания на этой основе уровня психологического развития ребенка идентичны.

Общая ориентация детей, только поступающих в школу, в окружающем мире и оценка запаса имеющихся у них

бытовых знаний производятся по ответам на следующие вопросы:

1. Как тебя зовут?

(Называние фамилии вместо имени не является ошибкой.)

2. Сколько тебе лет?

3. Как зовут твоих родителей?

(Называние уменьшительных имен не рассматривается как ошибка.)

4. Как называется город, в котором ты живешь?

5. Как называется улица, на которой ты проживаешь?

6. Какой у тебя номер дома и квартиры?

7. Каких животных ты знаешь? Какие из них дикие и какие домашние?

(Правильным считается тот ответ, в котором названы не менее двух диких и не менее двух домашних животных.)

8. В какое время года появляются и в какое время года опадают листья с деревьев?

9. Как называется то время дня, когда ты просыпаешься, обедаешь и готовишься ко сну?

10. Назови предметы одежды и столовые приборы, которыми ты пользуешься.

(Правильный ответ — тот, в котором перечислены не менее трех предметов одежды и не менее трех разных столовых приборов.)

За правильный ответ на каждый из предложенных вопросов ребенок получает 1 балл. Максимальное количество баллов, которое может получить один ребенок <1* по данной методике за правильные ответы на все вопросы, составляет 10.

Для ответа на каждый из вопросов ребенку отводится по 30 с. Отсутствие ответа в течение этого времени квалифицируется как ошибка и оценивается в 0 баллов.

Полностью психологически готовым к обучению в школе (по данной методике) считается тот ребенок, который правильно ответил на все вопросы, т. е. в итоге получил 10 баллов. В течение времени, отводимого на ответ, ребенку можно задавать дополнительные вопросы, облегчающие, но не подсказывающие правильный ответ.

Вопросы для I класса

1. Как твои фамилия, имя и отчество?
2. Сколько лет твоей маме и твоему папе?
3. Как зовут твою бабушку и твоего дедушку?
4. Как называется столица того государства, в котором ты живешь?

5. Как называется улица, на которой живут твои родственники?

(В ответе на этот вопрос необходимо правильно назвать хотя бы одну улицу и сказать, кто из родственников живет на этой улице.)

6. Каковы номер дома и номер квартиры, где живут твои родственники или знакомые?

7. Как называются птицы, которых можно встретить в окрестностях твоего дома?

(Здесь необходимо назвать хотя бы две разные птицы.)

8. В каком месяце обычно появляется снег и когда он начинает таять?

9. В котором часу ты обычно уходишь в школу и приходишь из школы?

(Правильный ответ включает указание как на часы, так и на минуты.)

10. Назови инструменты, которые есть у вас в доме.

(Правильный ответ на этот вопрос — тот, в котором перечислены не менее трех разных инструментов.)

Вопросы для II класса

1. Каковы фамилия, имя и отчество твоих родителей — папы и мамы?

2. Сколько лет твоему брату и/или сестре?

(Если родных братьев или сестер у ребенка нет, то он может назвать двоюродных и т. д.)

3. Каковы фамилия, имя и отчество кого-либо из твоих ближайших родственников?

(Можно назвать любого из них, кроме мамы, папы, бабушек и дедушек, родных братьев и сестер.)

4. Как называется главный город в той области, где ты живешь?

5. Как называются город и улица, где живут твои родственники или знакомые?

6. Каковы номер дома и номер квартиры, где живут твои дядя или тетя?

(Для правильного ответа достаточно назвать адрес хотя бы одного из них.)

7. Как называются те животные (звери), которые живут в лесу?

(Для правильного ответа необходимо назвать не менее четырех из них.)

8. В каком месяце появляются почки на деревьях и в каком месяце здесь, у вас, начинают желтеть листья?

9. В котором часу возвращаются обычно с работы твои мама и папа?

(Для правильного ответа на этот вопрос достаточно назвать только час без указания минут.)

10. Назови все приборы, которые есть у вас дома. (Правильный ответ предусматривает название не менее трех разных приборов.)

Вопросы для III класса

1. Каковы фамилия, имя и отчество твоей бабушки и твоего дедушки?

2. Сколько лет твоей бабушке и твоему дедушке?

(Если их нет в живых, то сколько лет им было в последний год жизни?)

3. Каковы фамилия, имя и отчество кого-нибудь из твоих далеких родственников? Назови сначала того, о ком ты собираешься говорить.

(Правильный ответ на данный вопрос предусматривает название ребенком хотя бы одного дальнего родственника.)

4. Как называется тот район города, в котором ты живешь? (Этот вопрос можно содержательно несколько изменить, включив в него формулировку названия населенного пункта или какой-либо части).

5. Как называется город (местность и т. п.), где родились твои родители?

(Правильный ответ предусматривает точное название места рождения хотя бы одного из родителей ребенка.)

6. Какой номер телефона в квартире ваших родственников?

(Для правильного ответа достаточно назвать только один номер).

7. Как называются рыбы, которые живут в реке?

8. В каких частях света, странах не бывает зимы или лета?

9. В котором часу ты обычно завтракаешь и ужинаешь?

(Правильный ответ предполагает название как часа, так и минут.)

10. Как называются различные виды транспорта?

(Правильный ответ предполагает название не менее трех разных видов транспорта.)

Содержательная диагностика познавательной деятельности младшего школьника предполагает оценку развития следующих основных когнитивных процессов:

- восприятие — целостное отражение объектов окружающей действительности в их образах;
- мышление — опосредованное, обобщенное отражение действительности человеком в ее существенных связях и отношениях.
- память — запоминание, сохранение и воспроизведение индивидом его опыта;
- внимание — сосредоточение сознания на определенном объекте, обеспечивающее его особо ясное отражение.

Оценка восприятия младшего школьника

Восприятие младшего школьника, особенно в первом классе, еще слабо дифференцировано, произвольно. Неспособность четко выделить части в наблюдаемом объекте, достроить образ до целого по частям является одной из причин ошибок в написании букв, цифр и др. Своевременное выявление подобных особенностей восприятия у ребенка будет способствовать планированию коррекционно-профилактических мер по преодолению трудностей в обучении младшего школьника.

Исследование способностей к целостному восприятию формы предметов (Методика Головиной) [9]

Для исследования восприятия необходимы таблицы, на которых изображены геометрические фигуры (треугольники, круги, рис. 13 а, 13 б) с неполными контурами и незаконченные контуры двух предметных изображений (бабочки и жука, рис 13 в). Экспериментатор дает детям задание дорисовать эти предметы («Дорисуй треугольники» и т.п.). Подчеркивается, что все шесть треугольников одинаковой величины. Ребенку дают для работы копии таблиц, предварительно выполненные на листах бумаги размером А4 (21 х 30 см).

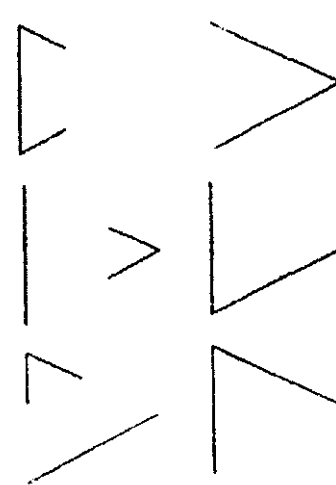


Рис. 13 а.

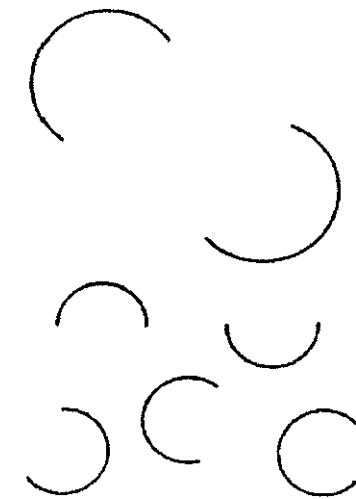


Рис. 13 б.

Обработка результатов

Наблюдение за действиями ребенка во время его работы с таблицами этого типа дает возможность составить представление о способности ребенка к целостному восприятию формы предметов, о состоянии его графических навыков, способности осуществлять симметричное изображение. Эти данные важны при определении готовности ребенка к школьному обучению. Дети старшего дошкольного возраста с нормальным интеллектом хорошо выполняли задание

по восстановлению целостности геометрических фигур; при дорисовывании предметов они понимают принцип работы, хотя иногда допускают небольшую асимметрию. Умственно отсталые дети справляются с этими заданиями в значительно более позднем возрасте. Наибольшие трудности возникают у них при необходимости дорисовать круг. Они замыкают контур, не производя при этом необходимых кругообразных движений, поэтому площадь «дорисованной» фигуры оказывается, как правило, уменьшенной. При дорисовывании треугольников

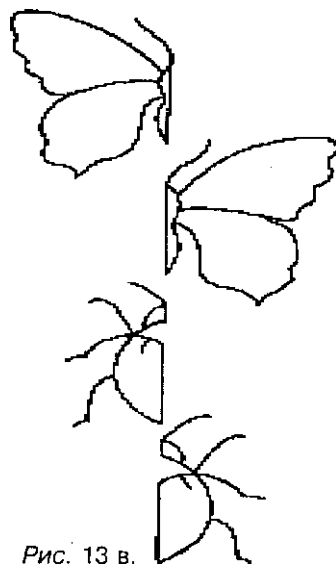


Рис. 13 в.

умственно отсталые дети изменяют их площадь и форму, причем имеют место случаи распространения принципа дополнения трех верхних треугольников на нижний ряд подобных фигур; дети забывают, что все треугольники одного размера или «не узнают» равенства. При дорисовывании предметов изображений (бабочки, жука) эти дети испытывают трудности в понимании принципов работы, допускают выраженную асимметрию и несоответствие заданному изображению, резкое увеличение или уменьшение дополняемой части, искажение формы.

Оценка мышления младшего школьника

У младшего школьника ярко выражен конкретно-образный характер мышления. Так, при решении мыслительных задач дети опираются на реальные предметы и их изображения. Выводы, обобщения делаются на основе конкретных фактов. Процесс обучения быстро стимулирует развитие абстрактного мышления.

Развитие мышления младшего школьника характеризуется переходом от оперирования практическими действи-

ями в решении наглядно данной ситуации, конкретной задачи к умственным, внутренним, свернутым действиям. Изменяется содержание, которым оперирует ребенок. От наглядного, единичного факта ребенок переходит к оперированию представлениями о нем, а затем и к все более обобщенным понятийным знаниям.

Оценка вербально-логического мышления

Для проведения исследования потребуются бланки методики «Исключение слов», позволяющей оценить способности испытуемого к обобщению и выделению существенных признаков. Методика состоит из 15 серий в каждой серии — по 4 слова. Экспериментатору необходимо иметь секундомер и протокол (табл. 7) для регистрации ответов.

Таблица 7

Протокол исследования вербально-логического мышления

Номер серии	Время выполнения задания, с	Результат
1		
15		

Бланк методики «Исключение слов»

1. Книга, портфель, чемодан, кошелек.
2. Печка, керосинка, свеча, электроплитка.
3. Часы, очки, весы, термометр.
4. Лодка, тачка, мотоцикл, велосипед.
5. Самолет, гвоздь, пчела, вентилятор.
6. Бабочка, штангенциркуль, весы, ножницы.
7. Дерево, этажерка, метла, вилка.
8. Дедушка, учитель, папа, мама.
9. Иней, пыль, дождь, роса.
10. Вода, ветер, уголь, трава.
11. Яблоко, книга, шуба, роза.
12. Молоко, сливки, сыр, хлеб.
13. Береза, сосна, ягода, дуб.
14. Минута, секунда, час, вечер.
15. Василий, Федор, Семен, Иванов.

Процедура проведения

Исследование проходит индивидуально. Начинать нужно, лишь убедившись, что у испытуемого есть желание выполнять задание. Инструкция испытуемому: «Три из четырех слов в каждой серии являются в какой-то мере однородными понятиями и могут быть объединены по общему для них признаку, а одно слово не соответствует этим требованиям и должно быть исключено. Зачеркните слово, которое не подходит по смыслу к данному ряду. Выполнять задание нужно быстро и без ошибок». Если испытуемый не усвоил инструкцию, то один-два примера, но не из экспериментальной карточки» исследователь решает вместе с ним. Убедившись, что принцип работы понятен, ребенку предлагают самостоятельно выполнить задание — вычеркнуть на бланке подлежащие исключению слова. Экспериментатор фиксирует время и правильность выполнения задания в протоколе.

Выполнение задания оценивается в баллах в соответствии с ключом: за каждый правильный ответ — 2 балла, за неправильный — 0.

Ключ:

1) книга, 2) свеча, 3) очки, 4) лодка, 5) пчела, 6) бабочка, 7) дерево, 8) учитель, 9) пыль, 10) ветер, 11) яблоко, 12) хлеб, 13) ягода, 14) вечер, 15) Иванов.

Время выполнения задания рассчитывается с учетом поправки Т (табл. 8).

Таблица 8

Поправка Т на время выполнения задания

Время, с	Поправка Т на время, баллы
Менее 250	0
250-330	-3
Более 330	-6

Интегральный показатель вербально-логического мышления A , объединяющий показатель продуктивности B и время выполнения задания с учетом поправки T вычисляется по формуле:

$$A = B + T.$$

Получив индивидуальные данные по показателю вербально-логического мышления, можно подсчитать среднюю арифметическую по группе в целом. Для получения групповых (возрастных) различий необходимо сопоставить рассчитанные экспериментальные показатели между собой. Для сопоставления полученного показателя вербально-логического мышления с другими характеристиками мышления (образного), а также для интериндивидуального анализа нужно осуществить перевод абсолютных значений в шкальные оценки по табл. 9.

Таблица 9

Шкальные оценки показателей мышления

Шкальные оценки	Образное мышление	Вербально-логическое мышление	Школьные оценки	Образное мышление	Вербально-логическое мышление
19	50	30	9	26-29	17-18
18	—	—	8	23-25	15-16
17	50-48	29-28	7	20-22	—
16	48-17	—	6	17-19	12-4
15	45-47	28-27	5	14-16	7-11
14	41-44	27-26	4	12-13	5-6
13	38-40	—	3	8-11	—
12	36-37	23-25	2	5-7	—
11	33-35	21-22	1	2-4	—
10	30-32	19-20	0	0-2	3

Оценка образного мышления

Для проведения исследования потребуются наборы из пяти картинок на каждой из которых изображены четыре предмета; секундомер и протокол для регистрации ответов.

Проведение исследования

Занятие проходит индивидуально. Работа начинается после установления доверительных отношений с ребенком. Инструкция испытуемому: «Из изображенных на рисунке четырех предметов три имеют между собой нечто общее, их можно объединить в одну группу, назвать одним словом, а один предмет существенно отличается и должен быть исключен. Укажи, какой из четырех предметов лишний». Экспериментатор фиксирует время работы и правильность

выполнения задания в протоколе. Если испытуемый не усвоил инструкцию, то один-два дополнительных примера можно решить вместе с ним. Убедившись, что принцип выполнения задания понятен ребенку, предлагают выполнить задание. Карточки с картинками предлагаются в определенной последовательности, с нарастающей сложностью (рис. 14).

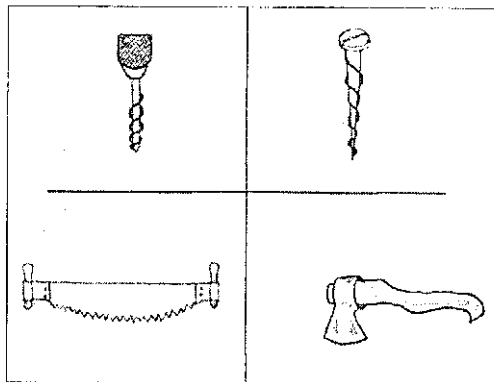


Рис. 14 а.

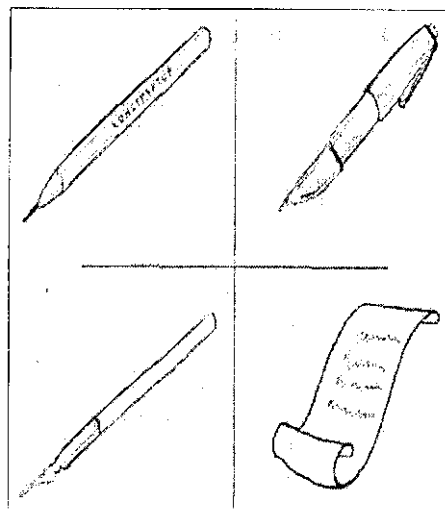


Рис. 14 б.

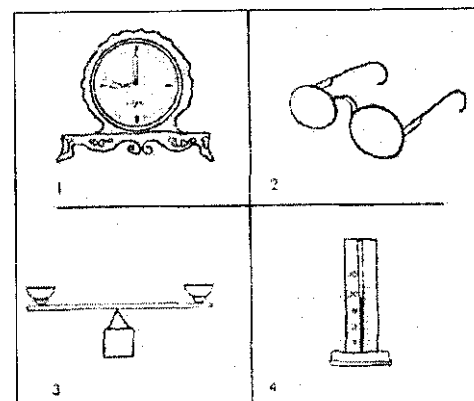


Рис. 14 в.

Обработка и интерпретация результатов

1. Оценить в баллах время и точность выполнения каждой серии задания по специальной таблице (табл.10).

Таблица 10

Балльные оценки времени и точности выполнения задания

Серии картинок	Номер	Точность, баллы	Время, с	Поправка на время, баллы
I	1	1	Менее 6	+1
	2	9	6-60	0
	3	1	60-120	-1
	4	5	Более 120	-2
II	1	1	Менее 3	+1
	2	1	3-40	0
	3	5	40-60	-1
	4	9	Более 60	-2
III	1	1	Менее 3	+1
	2	9	3-40	0
	3	1	40-60	-1
	4	1	Более 60	-2
IV	1	1	Менее 3	+1
	2	9	3-40	0
	3	1	40-60	-1
	4	5	Более 60	-2
V	1	1	Менее 3	+1
	2	9	3-10	0
	3	1	40-60	-1
	4	1	Более 60	-2

2. Вычислить интегральный показатель образного мышления (A) по каждой серии задания, который объединяет показатель точности (B) и время выполнения теста с учетом поправки (T), по формуле:

$$A=B + T.$$

3. Получить общий показатель образного мышления ($A_{\text{общ}}$) по данной методике, определяя его как сумму четырех серий, начиная со второй. Расчетная формула имеет вид:

$$A_{\text{общ}} = \sum_{i=2} A_i.$$

Получив индивидуальные данные по показателю образного мышления, подсчитываем среднюю арифметическую величину по группе в целом. Для получения групповых (возрастных) различий необходимо сопоставить рассчитанные показатели между собой. В случае необходимости для сопоставления данных, полученных при изучении образного мышления с другими характеристиками мышления, а также для интериндивидуального сопоставления можно осуществить перевод абсолютных значений образного мышления в сопоставимые шкальные оценки.

Методика «Классификация понятий»

Выявляются такие особенности мышления, как способность выделять существенные признаки (для объединения карточек в группы) и уровень обобщения, доступный школьнику или взрослому. Для детей до 14 лет адекватной будет методика «Классификация предметов», где на карточках представлены нарисованные предметы.

Ход выполнения задания

Задание проходит в три этапа с тремя последовательными инструкциями психолога. Испытуемому дается набор карточек с написанными (напечатанными) на них словами. Список слов — в материалах к методике. Там же примерная форма фиксации результатов — протокол опыта.

Первый этап процедуры начинается при так называемой «глухой» инструкции: «Разложи карточки так, чтобы слова, которые подходят друг к другу, оказались в одной

группе». Количество возможных групп **не** оговаривается. В случае **если** испытуемый задает вопросы, прежде **чем** приступить к выполнению задания, **ему** говорят: «**Начинай**, дальше увидишь **сам**».

После **того**, как испытуемый самостоятельно сформировал несколько мелких групп карточек, **у него** спрашивают, почему те или иные карточки помещаются вместе и какое название им дается. Затем происходит переход **ко** второму этапу процедуры. Инструкция на **втором этапе** звучит так: «**Ты** верно объединил карточки **в** группы. **Дай** теперь этим группам короткие названия. Продолжай работу таким же образом». После **того**, как **все** карточки оказались помещенными в группы и всем группам даны короткие названия, экспериментатор переходит к **третьему** этапу методики. Дается следующая инструкция: «**Точно** так же, как ты объединял карточку **с** карточкой **в** отдельные группы и давал им названия, объедини теперь группу **с** группой, не перекладывая отдельных карточек. Таких групп должно быть как можно меньше. **Они** также должны иметь короткие названия». Если испытуемый на этом этапе формирует больше, чем три группы, **ему** предлагается сформировать из оставшихся групп **2-3** основные. В протоколе фиксируются этапы выполнения работы, названия групп и карточки в них, а также вопросы и **отмети** испытуемого.

При анализе результатов большое значение имеет то, на каком этапе допущены школьником те или иные ошибки; отстаивал ли он свои принципы объединения карточек а группы, использовал ли помощь экспериментатора, какие еще особенности мышления проявлял в классификации. Так, если испытуемый на втором этапе сформировал отдельные группы диких, домашних, летающих, водоплавающих животных и отказался объединять эти группы в одну, то это свидетельствует о степени использования конкретных, детализированных признаков в направленности его мышления. Если же подобные объединения проходили метко, самостоятельно, без указания экспериментатора на необходимость укрупнения групп, то это можно квалифицировать как достигнутый уровень обобщенности мышле-

ния, способности испытуемого ориентироваться не только на существенные признаки, но и учитывать их иерархии, т. е. использовать существенные связи между понятиями. Показателем этого является степень затруднений или легкости при поиске обобщающих понятий, которые фиксируют основания классификации карточек в группы. Если на третьем этапе выполнения методики испытуемый легко объединял группы и адекватно называл обобщающие признаки, то есть основания считать, что мышление его характеризуется использованием обобщенных ориентиров и протекает на категориальном уровне.

Кроме того, анализ поведения школьника в ходе исследования позволяет говорить и о наличии или отсутствии у него внушаемости, эмоциональной устойчивости. Эти предложения проверяются с помощью навязывания испытуемому неадекватных оснований для объединения групп, дискредитации экспериментатором тактики работы испытуемого или похвалы при ошибках. Отсюда следует, что с методикой должен работать психолог, а не учитель ребенка; ведь в последнем случае трудно ожидать такого типа взаимодействия школьника и экспериментатора, при котором школьник сможет принять необходимость настаивать на своем, противопоставлять свои основания мнению взрослого. Эта методика дает надежные результаты при использовании ее в комплексе других методик, также нацеленных на выявление доступного испытуемому уровня обобщений, конкретности-обобщенности мышления, целенаправленности мыслительной деятельности, ригидности (трудности переключения с одного способа на другой), характера опосредствующих рассуждения понятийных связей.

Материал к методике «Классификация понятий»

Список слов, каждое из которых должно быть напечатано на отдельной карточке

телевизор	свеча
рубль	керосиновая лампа
яблоня	электролампа
светлячок	фонарь
прожектор	сантиметр

весы	моряк
часы	доктор
грузовик	ребенок
самолет	футболист
компас	солнце
ботинки	медведь
тетрадь	луна
пароход	электроплита
телега	град
барабан	кит
мяч	клоп
портфель	огурец
глобус	капуста
электродуховка	свекла
колесо	лук
сазан (рыба)	лимон
книга	груша
кровать	яблоко
овощехранилище	примус
термометр	велосипед
радиоприемник	платье
лев	кукла
тигр	тюльпан
слон	подушка
скворец	шкаф
карп	одеяло
голубь	буфет
гусь	дождь
ласточка	роза
муравей	матрац
муха	стакан
пианино	сосна
скрипка	шапка
щипцы	снег
топор	юла
ножницы	ложка
молоток	вилка
пила	тарелка
уборщица	

Испытуемый

Дата

Инструкция экспериментатора	Действия испытуемого	Высказывания испытуемого
I этап		
II этап		
III этап		

Рис. 15. Образец протокола

Методика «Понимание переносного смысла пословиц и метафор»

Данная методика применяется для исследования особенностей мышления — его уровня, целенаправленности и критичности.

Ход выполнения задания

Испытуемому называют несколько часто употребляемых метафор и пословиц и просят объяснить их отвлеченный, переносный смысл. Можно предложить испытуемому привести соответствующие примеры из своей жизни или из прочитанного. Буквальное истолкование пословицы или метафоры свидетельствует о недостаточности уровня обобщения. Если испытуемый верно объясняет переносный смысл пословицы, это еще не означает, что мышление у него совершенно не нарушено, так как при объяснении испытуемым пословиц репродуцируются имеющиеся у него знания — в этом случае не требуется обобщения нового

Сравнение пословиц

С помощью этой методики исследуется процесс обобщения нового материала. Испытуемому дают карточки, на которых написаны специально подобранные пословицы, и предлагают сгруппировать их, разделив на пары, либо аналогичные, либо противоположные по смыслу. При этом испытуемые обнаруживают не только понимание переносного смысла отдельных пословиц: сопоставляя их, они отделяют существенные признаки от второстепенных, случайных.

Результаты исследования с помощью этого варианта методики в определенное время свидетельствуют об осо-

бенностях ассоциативных связей, в частности, способствуют выявлению ассоциаций по «слабому» признаку.

Отнесение фраз к пословицам

Вариант предложен Б.В. Зейгарник. Испытуемому предлагают серию таблиц, на которых написаны пословицы и метафоры, и значительно большее количество карточек с фразами. Среди фраз имеются такие, которые соответствуют переносному смыслу пословиц, и такие, которые сходны лишь в формально-лексическом отношении. Вначале убеждаются, что испытуемый понимает переносный смысл пословиц, а затем ему предлагают подобрать к каждой пословице соответствующую смысловую фразу. Например, к пословице «Куй железо, пока горячо» даются на выбор три фразы: «Золото тяжелее железа», «Железо кует кузнец», «**Не** откладывай дело в долгий ящик». Трудность заключается не столько в истолковании переносного смысла пословицы, сколько в возможности соскальзывания на приблизительный смысл.

Выполняя это задание, испытуемый вначале уясняет переносный смысл пословицы, а затем сопоставляет ее с фразами и таким образом как бы переносит усвоенный принцип работы на материал, содержащий новое. Этот вариант задания требует более высокого уровня обобщения, чем однолинии, объяснение переносного смысла пословиц и метафор.

Материал к методикам «Пословицы и метафоры»

Золотые руки.

Железный характер

Каменное сердце

Глухая ночь

Не плюй в колодец — пригодится воды напиться

Любишь кататься — люби и саночки возить

Лучше меньше, да лучше

Поспешишь — людей насмешишь

Куй железо, пока горячо

Нечего на зеркало пенять, коли рожа крива

Не красна изба углами, красна пирогами

Сделал дело, гуляй смело

Умелые руки не знают скуки

Не в свои сани не садись

Не все золото, что блестит
 Цыплят по осени считают
 Прежде чем сделать, надо хорошо подумать
 Если сам отрезал неправильно, то не следует винить ножницы
 Умелые руки
 Каждый колодец хорошо покрыт крышкой
 Зачем выбросил валенки — когда будет холодно, они очень
 будут нужны

Маленький мальчик прыгал лучше всех
 Люблю зимой кататься на санках, лыжах, коньках
 Не всегда внешний блеск сочетается с хорошим качеством
 О деле судят по результатам
 Цыплята вырастают к осени
 Некоторые люди любят вкусно поесть, а трудиться не хотят
 Не всегда то, что кажется нам хорошим, действительно хорошо
 Папа купил мальчику новые санки
 Если выполнил работу хорошо, можешь отдохнуть
 Что посеешь, то и пожнешь
 Когда дрова горят — тогда и кашу варят
 Яблоко от яблони недалеко падает
 Как аукнется, так и откликнется
 Каков поп, таков и приход
 Не откладывай дело в долгий ящик
 Если не знаешь дела, не берись за него
 Зимой ездят на санях, летом на телеге
 Мальчик вышел на прогулку
 Человек, который работает не торопясь, часто успевает больше,
 чем тот, который торопится

Не стоит кивать на обстоятельства, если дело в тебе самом
 Хорошее качество зеркала зависит не от рамы, а от самого
 стекла

Зеркало висит криво
 Нельзя питаться одними пирогами, надо есть и ржаной хлеб
 Продавец отмерил семь метров ткани и отрезал
 Медный браслет блестит как золотой
 Мастер своего дела любит и умеет трудиться
 Если есть благоприятные возможности для дела, надо их сразу
 использовать

Темная ночь, глухая старуха, непроглядная темнота

Сильный характер, железная дорога, золото ярче железа
 Человек высек на скале сердце, бесчувственное сердце
 Один вкусный пирог стоит десяти невкусных
 Торопливость может привести к нелепым результатам
 Чтобы сделать работу лучше, надо о ней хорошо подумать
 Одну хорошую книгу прочесть полезней, чем семь плохих

Выделение закономерностей (Методика Б.И. Пинского)

Одна из методик, направленных на выявление уровня обобщения.

Основной смысл ее заключается в выделении закономерностей.

Ход выполнения задания

Для исследования необходим набор черных и белых брусков или черных и белых прямоугольников одинаковой величины (модификация). Испытуемому предлагают по очереди три экспериментальных задания возрастающей сложности. Ему предлагают удлинить начатый экспериментатором «заборчик» (рис. 16):

1 задание — ЧБ ЧБ ЧБ...

2 задание — ЧББ ЧББ ЧББ...

3 задание — ЧБ ЧББ ЧБББ...

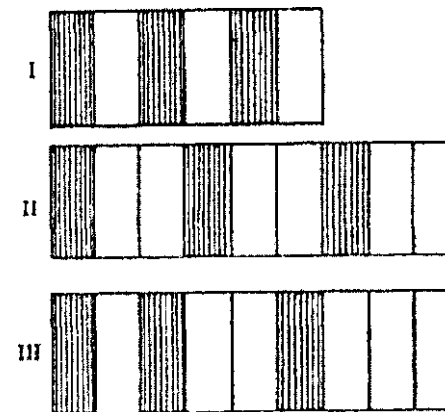


РИС. 16. Образец материала к методике «Выделение закономерностей»

Анализ результатов

При анализе выполнения задания обращается внимание, предшествует ли началу деятельности уяснение принципа выполнения задания, насколько стереотипен избранный обследуемым образом действий, как влияют на эти действия случайные побуждения (например, меняет ли он найденный принцип, если кончились прямоугольники одного цвета).

Существенное значение имеет обнаруживаемая при исследовании тенденция переносить в готовом, неизменном виде прошлый опыт на решаемую в настоящий момент задачу.

Восполнение пропущенных в тексте слов (методика Эббингауза)

Выявляются уровень развития речи, продуктивность ассоциаций и процессов понимания.

Ход выполнения задания

Испытуемому предлагается текст с пропусками слов. Он должен вписать в каждый пропуск одно слово так, чтобы в целом получался связанный рассказ.

Адекватным считается применение методики для испытуемых старше 7 класса.

Учитываются такие показатели, как скорость подбора слов, затруднения, вызванные местом их расположения (в каких частях текста, до или после установления ключевых смысловых связей). Выявляется критичность испытуемого: пытается ли он сопоставлять вставляемые слова с пониманием всего текста в целом, проверяет ли работу, прежде чем передать ее экспериментатору.

Материал к методике Эббингауза

I.

Над городом низко повисли снеговые Вечером началась Снег повалил большими. ... Холодный ветер выл как дикий На конце пустынной и глухой. ... вдруг показалась какая-то девочка. Она медленно и с ... пробиралась по. Она была худа и бледно. Она продвигалась медленно вперед, валенки сваливались с ног и. ей идти. На ней было плохое. ... с узкими рукавами, а на плечах. ... Вдруг девочка. и наклонившись, начала что-то. у себя под ногами. Наконец она стала на ... и своими посиневшими от. ... ручонками стала. ... по сугробу.

II.

Однажды Генрих VI, французский потерял на охоте из виду свою. ... и принужден был один. ... в Париж. На большой. ... он увидел простого. который. ... также в столицу. Король остановил своего. ... и. ... к мужичку с вопросом: «Зачем ты в город?» «Я хочу. ... своего сына, да сверх того, мне хотелось бы. ... короля, который так любит своих. ...; говорят, что он очень. ... Но как его. ... в толпе? Не будете ли вы добры. ... мне его?» «Когда народ. своего короля, - отвечал Генрих, - то каждый. ... шляпу; знай: кто не. ... шляпы, тот и король». Увидавши своего. ... в городе, все парижане сняли. только король и мужик были в шляпах. «Кто же из нас обоих.?» — спросил мужичок с удивлением.

Оценка памяти младшего школьника

Память — важнейший психологический компонент учебной познавательной деятельности. Мнемическая деятельность на протяжении школьного возраста становится все более произвольной и осмысленной. Показателем осмысленности запоминания является овладение учеником приемами, способами запоминания. Специфика содержания и новые требования к процессам памяти вносят существенные изменения в эти процессы. Увеличивается объем памяти. Развитие памяти идет неравномерно. Запоминание наглядного материала сохраняется на протяжении начального обучения, но преобладание в учебной деятельности словесного материала быстро развивает у детей умение запоминать словесный, часто абстрактный материал. Сохраняется произвольное запоминание при высоких темпах развития произвольного запоминания.

Изучение типа памяти

Ход выполнения задания

Испытуемому предлагается поочередно четыре группы слов для запоминания (списки прилагаются). Первый ряд слов читает экспериментатор с интервалом в 4 — 5 секунд между словами (слуховое запоминание). После десятисекундного перерыва ученик записывает те слова, которые он запомнил. Через некоторое время (не меньше 10 минут) испытуемому предлагается второй ряд слов, который он читает

молча и затем записывает (зрительное запоминание). После десятиминутного перерыва испытуемому предлагается для запоминания третий ряд слов: экспериментатор читает слова, а испытуемый шепотом повторяет их и «записывает» пальцем в воздухе (моторно-слуховое запоминание), затем записывает те из них, которые успел запомнить. После перерыва предлагаются для запоминания слова четвертого ряда. На этот раз экспериментатор читает слова, а испытуемый одновременно следит по карточке и шепотом повторяет каждое слово (зрительно-слухово-моторное запоминание). Далее запомнившиеся слова записываются.

Обработка результатов.

О преобладающем типе памяти испытуемого можно сделать вывод, подсчитав коэффициент типа памяти (С).

$$C = a/10,$$

где a — количество правильно воспроизведенных слов. Тип памяти характеризуется тем, в каком из рядов было большее воспроизведение слов. Чем ближе коэффициент памяти к единице, тем лучше развит у испытуемого данный тип памяти.

Материал к методике «Изучение типа памяти»

I.

Дирижабль
Лампа
Яблоко
Карандаш
Гроза
Утка
Обруч
Мельница
Попугай
Листок

II.

Самолет
Чайник
Бабочка
Ноги
Бревно
Свеча
Тачка
Журнал
Машина
Столб

III.

Пароход
Собака
Парта
Сапоги
Сковорода

IV.

Волк
Бочка
Коньки
Самовар
Пила

Калач
Роща
Гриб
Шутка
Сено

Весло
Загадка
Прогулка
Книга
Трактор

Таблица 11

Протокол исследования типов памяти

Фамилии школьников	Типы памяти			
	зрительная	слуховая	моторно- слуховая	зрительно-моторно- слуховая

Изучение кратковременной и долговременной вербальной памяти

Методика «Заучивание 10 слов»

Одна из наиболее часто применяющихся методик предложена А.Р. Лурия, используется для оценки состояния памяти, утомляемости, активности внимания.

Никакого специального оборудования не требуется. Однако в большей мере, чем при использовании остальных методик, необходима тишина: при наличии каких-либо разговоров в комнате опыт проводить нецелесообразно. Перед началом опыта экспериментатор должен записать в одну строчку ряд коротких (односложных и двусложных) слов. Слова нужно подобрать простые, разнообразные и не имеющие между собой никакой связи. Обычно каждый экспериментатор пользуется каким-либо одним рядом слов.

Однако необходимо использовать несколько наборов, чтобы дети не могли их друг от друга услышать. В данном эксперименте очень важна большая точность произнесения и неизменность инструкции.

Инструкция состоит из нескольких этапов.

Первое объяснение: «Сейчас я прочту 10 слов. Слушать надо внимательно. Когда кончу читать, сразу же повтори столько, сколько запомнишь. Повторять можно в любом порядке, порядок роли не играет. Понятно?»

Экспериментатор читает слова медленно, четко. Когда испытуемый повторяет слова, экспериментатор ставит в своем протоке(5)е крестики под этими словами (табл. 12). Затем экспериментатор продолжает инструкцию (второй этап).

Второе объяснение: «Сейчас я снова прочту те же самые слова» и ты опять должен(на) повторить их — и те, которые >же назвал(а), и те, которые в первый раз пропустили), — все вместе, в любом порядке».

"Экспериментатор снова ставит крестики под словами, которых воспроизвел испытуемый.

Затем опыт снова повторяется 2, 4 и 5 раз, но уже без каких-либо инструкций. Экспериментатор просто говорит: «Еще Баз».

Если испытуемый называет какие-либо лишние слова, экспериментатор обязательно записывает их рядом с крестиками, а если Слова эти повторяются, ставит крестики и под ними.

В случае, если ребенок пытается вставлять в процессе опыта какие-либо реплики, экспериментатор его останавливает. Никаких разговоров во время этого опыта допускать нельзя.

После пятикратного повторения слов экспериментатор переходит к другим экспериментам, а в конце исследования, т. е. примерно спустя 50-60 мин, снова просит воспроизвести эти слова (без напоминания).

Чтобы не ошибиться, эти повторения лучше отмечать не крестиками, а кружочками.

Таблица 12

Протокол эксперимента

Количество повторений	Лес	Хлеб	Окно	Стул	Вода	Брат	Конь	Гриб	Игла	Мед	Огонь
1	+		+		+	+					
2	+		+		+	+		+			
3	+	+			+	+		+			+
4	+	+								+	
5	+	+			+	+		+			+
Спустя 1 ч		0				0		0			0

По этому протоколу может быть составлена «кривая запоминания». Для этого по горизонтальной оси откладываются номера повторения, а по вертикальной — число правильно воспроизведенных слов.

По форме кривой можно делать некоторые выводы относительно особенностей запоминания. Установлено, что у здоровых детей школьного возраста «кривая запоминания» носит примерно такой характер: 5, 7, 9 или 6, 8, 9 или 5, 7, 10 и т. д., т. е. к третьему повторению испытуемый воспроизводит 9 или 10 слов; при последующих повторениях (всего не меньше пяти раз) количество воспроизводимых слов 9-10.

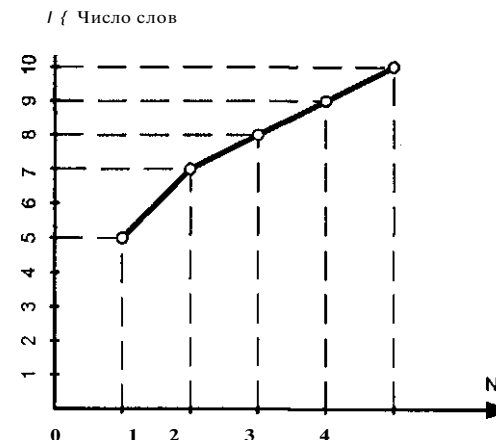


Рис 17. Динамика заучивания здорового младшего школьника

Умственно отсталые дети воспроизводят сравнительно меньшее количество слов. Кроме того, в этом протоколе отмечено, что испытуемый воспроизвел одно лишнее слово — огонь, в дальнейшем при повторении, он «застрял» на этой ошибке. Такие повторяющиеся «лишние» слова, по наблюдениям отдельных психологов, встречаются при исследовании больных детей, страдающих текущими органическими заболеваниями мозга. Особенно много таких «лишних» слов продуцируют дети в состоянии расторможенности.

«Кривая запоминания» может указывать и на ослабление активного внимания, и на выраженную утомляемость. Так, например, иногда ребенок ко второму разу воспроизводит 8 или 9 слов, а при последующих пробах припоминает все меньшее и меньшее количество слов. В жизни такой

Экспериментатор читает слова медленно, четко. Когда испытуемый повторяет слова, экспериментатор ставит в своем протоколе крестики под этими словами (табл. 12). Затем экспериментатор продолжает инструкцию (второй этап).

Второе объяснение: «Сейчас я снова прочту те же самые слова, и ты опять должен(на) повторить их—и те, которые уже назвал(а), и те, которые в первый раз пропустил), — все вместе, в любом порядке».

Экспериментатор снова ставит крестики под словами, которые воспроизвел испытуемый.

Затем опыт снова повторяется 2, 4 и 5 раз, но уже без каких-либо инструкций. Экспериментатор просто говорит: «Еще раз».

Если испытуемый называет какие-либо лишние слова, экспериментатор обязательно записывает их рядом с крестиками, а если слова эти повторяются, ставит крестики и под ними.

В случае, если ребенок пытается вставлять в процессе опыта какие-либо реплики, экспериментатор его останавливает. Никаких разговоров во время этого опыта допускать нельзя.

После пятикратного повторения слов экспериментатор переходит к другим экспериментам, а в конце исследования, т. е. примерно спустя 50-60 мин, снова просит воспроизвести эти слова (без напоминания).

Чтобы не ошибиться, эти повторения лучше отмечать не крестиками, а кружочками.

Таблица 12

Протокол эксперимента

Количество повторений	Лес	Хлеб	Окно	Стул	Вода	Брат	Конь	Гриб	Игла	Мед	Огонь
1	+		+		+	+					
2	+				+	+		+			+
3	+	+			+	+		+			+
4	+	+								+	
5	+	+			+	+		+			+
Спустя час		о				о		о			о

По этому протоколу может быть составлена «кривая запоминания». Для этого по горизонтальной оси откладываются номера повторения, а по вертикальной — число правильно воспроизведенных слов.

По форме кривой можно делать некоторые выводы относительно особенностей запоминания. Установлено, что у здоровых детей школьного возраста «кривая запоминания» носит примерно такой характер: 5, 7, 9 или 6, 8, 9 или 5, 7, 10 и т. д., т. е. к третьему повторению испытуемый воспроизводит 9 или 10 слов; при последующих повторениях (всего не меньше пяти раз) количество воспроизводимых слов 9-10.

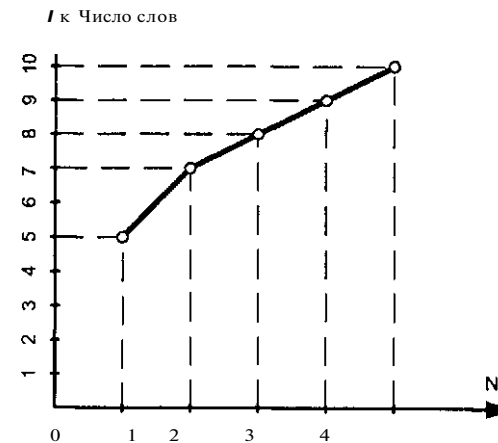


Рис 17. Динамика заучивания здорового младшего школьника

Умственно отстающие дети воспроизводят сравнительно меньшее количество слов. Кроме того, в этом протоколе отмечено, что испытуемый воспроизвел одно лишнее слово — огонь, в дальнейшем при повторении, он «застрял» на этой ошибке. Такие повторяющиеся «лишние» слова, по наблюдениям отдельных психологов, встречаются при исследовании больных детей, страдающих текущими органическими заболеваниями мозга. Особенно много таких «лишних» слов продуцируют дети в состоянии расторможенности.

«Кривая запоминания» может указывать и на ослабление активного внимания, и на выраженную утомляемость. Так, например, иногда ребенок ко второму разу воспроизводит 8 или 9 слов, а при последующих пробах припоминает все меньшее и меньшее количество слов. В жизни такой

ученик обычно страдает забывчивостью и рассеянностью. В основе такой забывчивости лежит преходящая астения, истощаемость внимания. Кривая в таких случаях не обязательно резко падает вниз, иногда она принимает зигзагообразный характер, свидетельствующий о неустойчивости внимания, о его колебаниях.

В отдельных, сравнительно редких, случаях дети воспроизводят от раза к разу одинаковое количество одних и тех же слов, т. е. кривая имеет форму «плато». Такая стабилизация свидетельствует об эмоциональной вялости, отсутствии заинтересованности в том, чтобы запомнить побольше. Кривая типа низко расположенного «плато» наблюдается при слабумии с апатией (при паралитических синдромах).

Число слов, удержанных и воспроизведенных испытуемым час спустя после повторения, в большей мере свидетельствует о памяти в узком смысле слова.

Пользуясь разными, но равными по трудности наборами слов, можно проводить этот эксперимент повторно с целью учета эффективности терапии, оценки динамики болезни и т. д.

Оценка свойств внимания младшего школьника

Процесс овладения знаниями, умениями и навыками требует постоянного и эффективного самоконтроля учащихся, что возможно только при сформированное™ достаточно высокого уровня произвольного внимания.

У младшего школьника в первые годы обучения может преобладать непроизвольное внимание.

Увеличивается в этом возрасте объем внимания. Менее развиты в младшем школьном возрасте такие свойства внимания, как переключение и распределение. На протяжении школьного возраста они интенсивно развиваются. Ребенок младшего школьного возраста способен к концентрированному и устойчивому вниманию при определенных условиях организации учебной деятельности.

Исследования концентрации и устойчивости внимания

Испытуемому дают бланк, на котором изображены перепутанные линии (рис.18) и предлагают проследить линию

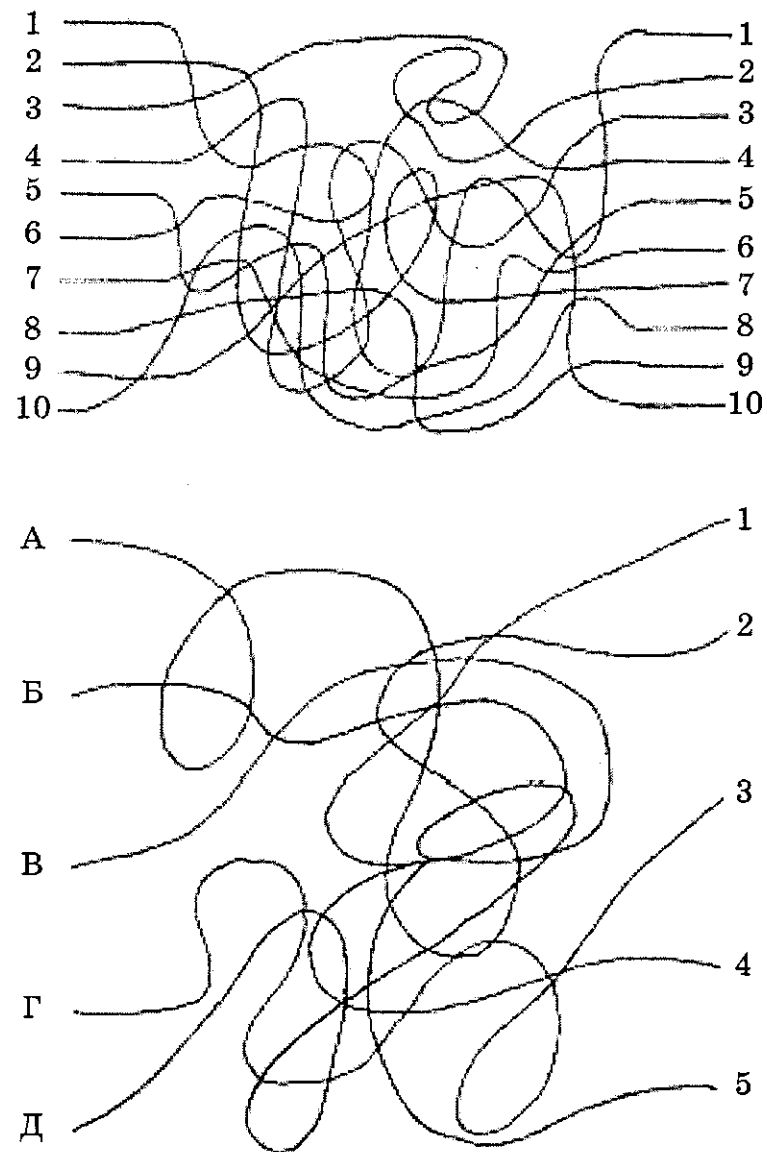


Рис. 18

слева направо, чтобы определить, где она кончается. Начинать нужно с линии 1. Испытуемый должен записать тот номер, которым эта линия заканчивается. Выполняя задание, нужно проследить линию взглядом, не пользуясь пальцем или карандашом, экспериментатор следит за этим.

Обработка результатов

Экспериментатор замечает время, которое требуется испытуемому на прослеживание каждой линии и на все задание в целом. Время выполнения всего задания не должно превышать пяти минут. Фиксируются все остановки в деятельности испытуемого и правильность выполнения задания.

Методика исследования объема внимания

Испытуемому на короткое время (1 сек.) предъявляются по одной каждая из восьми карточек с изображением от двух до девяти точек (рис.19). Каждая карточка показывается два раза. После этого испытуемый отмечает на аналогичном пустом бланке расположение точек. На воспроиз-

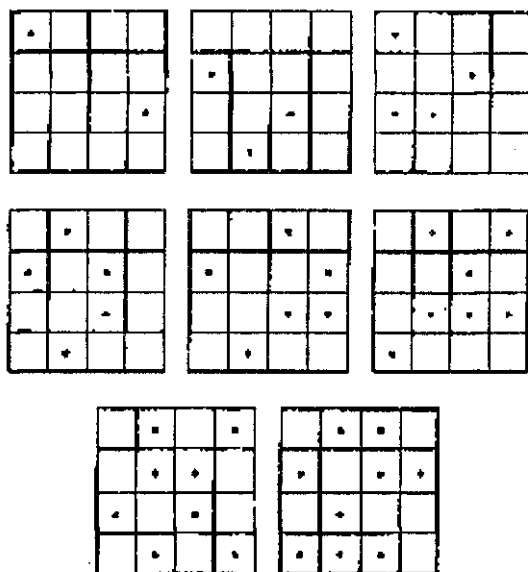


Рис. 19

ведение карточки с 2-5 точками дается 10 секунд, 6-7 точками — 15 секунд, 8-9 точками — 20 секунд.

Обработка результатов

Экспериментатор подсчитывает количество правильно отмеченных точек на каждом бланке и делает вывод об объеме внимания испытуемого.

Существуют следующие нормативы:

- I — 3 точки на двух карточках,
- II — 4 точки на двух карточках,
- III — 6 точек на двух карточках,
- IV — 9 точек на двух карточках,
- V — 10 точек на двух карточках,
- VI — 11 точек на двух карточках,
- VII — 13 точек на двух карточках,
- VIII — 15 точек на двух карточках,
- X — 16 точек на двух карточках.

Ранговые места I и II свидетельствуют о малом объеме внимания, III-VII — о среднем, VIII и IX — о большом.

Оценка устойчивости внимания

Для проведения исследования потребуется стандартный бланк теста «Корректирующая проба» (рис.20) и секундомер. На бланке в случайном порядке напечатаны некоторые буквы русского алфавита, в том числе буквы «к» и «р»; всего 2000 знаков, по 50 букв в каждой строчке.

Проведение исследования

Исследование необходимо проводить индивидуально. Начинать нужно, лишь убедившись, что у испытуемого есть желание выполнять задание. При этом у испытуемого не должно создаваться впечатление, что его экзаменуют. Испытуемый должен сидеть за столом в удобной для выполнения данного задания позе. Экспериментатор выдает ему бланк «корректирующей пробы».

Инструкция

«На бланке напечатаны буквы русского алфавита. Последовательно рассматривая каждую строчку, отыскивайте буквы «к» и «р» и зачеркивайте их. Задание нужно выполнять быстро и точно». Испытуемый начинает работать по команде экспериментатора. Время работы — 10 мин.

АКСНВЕАНЕРКВСОАЕНВРАКОЕСАНРКВНЕОРАКСВОЕС
ОВРКАНВСАЕРНВКСОАНЕОСВНЕРКАОСЕРВКОАНКСА
КАНЕОСВРЕНАКСОЕНВРКСАРЕСВНЕСКАОЕНСВКРАЕО
ВРЕСОАКВНЕСАКВРЕНСОАКВРЕНСОКВРАНЕОКРВНАС
НСАКРВОСАРНЕАОСКВНАРЕНСОКВРЕАОКСНВРАКСОЕ
РВОЕСНАРКВОВКРАНВОЕСВНЕАРОКВНЕСАОКРЕСАВКН
ЕНРАЕРСКВОКСЕРВОСАНОВРКАСОАРНЕОАРЕСВОЕРВ
ОСКВНЕРАОСЕНВСНРАЕОКСАНРАЕСВРНВКСНАОЕРСН
ВКАОВСНЕРКОВНЕАНЕСВНОКВНРАЕОСВРВОАНСКОКР.
СЕНАОВКСЕАВНСКРАОВКСЕОКСВНРАКОКРЕСВКОЕНС
КОСНАКВНАЕСЕРВНСКОАЕНСОВНРВКОСНЕАКОВНСАЕ
ОВКРЕНРЕСНАКОКАЕРВСАРКВОСВНЕРАНСЕОВРАКВО
АСВКРАСКОВРАКНСОКРЕНГРСЕАОКСАКРНРАКАЕРКС
НАОСКОЕОВСКОАЕОЕРКОСКВНАКВОВСОЕАСНВСРНАК
ВНЕОСЕАВКРНВСНВКАСВКАНАКРНСРНЕОКОВСНВОВР
СЕРВНРКСРКВНЕАРАНЕРВОАЕСЕРАНЕРВОАРНВСАРВ
ЕРНЕАЕОРНАСРВКОВРАЕОСЕОВНАНЕОВСКОВРНАКСЕ
РВКОСКАОЕНРВОСКРЕНАЕАНАКВСЕОВКАРЕСНАОВКО
АОВНРВНСРЕАОКРЕНСРЕАКВСЕОКРАНСКВНАЕОВНРС
КАОРЕСВНАОЕСВОКРНКРКРАЕРКОАСАРВНАЕОСКРВК
ОКРАНАОЕСКОЕРНВКАРСВНРЗНСЕОКРАНСНВКРАНВ
ЕРАКОКСОВРНАЕАСВКВНОСЕНВРАКРЕОСОВРАОЕСЕА
НЕСВКРЕАКСВНОЕНЕОСВНЕОРКАКСВНЕОКРОКАНЕОС
РНЕСВНРКОВКОАРЕОВОКСНВКАЕРВОСНЕАКАСНВОЕН
СВНЕОВКРАНРЕСКОАНВРКАНВСОЕРАНВОСАРКВНСОЕ
ОКАНЕКРВСЕНРКАЕСВОКАРЕОКВНАРЕСКВНЕОСАРНВ
КРНСАОЕРКОСНВКОЕРВОСКАЕРНСОАНВРКВСЕНРАКС
РНВКОСНЕАКВРСОАНСКВОАСНЕВОЕНСКВРНАОЕНСОА
НСОЛКВРНСЛОЕРРКСОЕНЛРНВОСКАОКРНСЕОВСЕНВК
ЕКРНСОАРВНЕСАРКВРНСЕНВРАКВСЕОКАЕРКОВНЕАС
ОЕНРВКСЕРВНАОЕАСКРЕНВКСОАРЕОК'СЕРНЕАРВСКВ
АНСОКРВНЕОСКВНРЕОКРАСВОЕРНРКВНРКАСОВНАОК
РВАКРНЕСОКАРКВОАСРЕОКРАНВРЕСКРНВКОЕСАНЕО
ВРКОАСНАКОКВОСЕРКВНЕРАКСНЕОКРЕАСОКРЕОВНС
СЕОВНАРКОСВНРЕАНРОАСОКРЕАОСВКАКРЕРКОЕСВН
ОАЕРВКСОЕНРАКРНСЕАКОВОЕНСАНРВОСЕНВОКНВРА
ЕСНАКВООЕРЕНСАКВОВАЕРКСЕНРАКРВСАЕОВНЕСРКВО

Рис. 20

Обработка и интерпретация результатов

При обработке результатов психолог сверяет результаты в корректурных бланках испытуемого с программой — ключом к тесту.

Из протокола (табл. 13) занятия в психологический паспорт школьника вносятся следующие данные: общее количество просмотренных букв за 10 мин, количество правильно вычеркнутых букв за время работы, количество букв, которые необходимо было вычеркнуть.

Таблица 13

Протокол исследования устойчивости внимания

Показатель	Результат
Количество просмотренных за 10 минут букв	
Количество правильно вычеркнутых букв	
Количество букв, которые необходимо было вычеркнуть	
Точность выполнения задания, %	
Оценка точности, баллы	
Оценка продуктивности, баллы	
Оценка устойчивости внимания, баллы	

Выясняется продуктивность внимания, равная количеству просмотренных букв за 10 минут, и по формуле рассчитывается точность:

$$K = \frac{m}{n} \cdot 100\%,$$

где m — количество правильно вычеркнутых за 10 мин букв, n — количество букв, которые необходимо было вычеркнуть.

С целью получения интегрального показателя устойчивости внимания необходимо оценки точности и продуктивности перевести в соответствующие баллы с помощью специальной таблицы, полученной путем обычного шкалирования (табл. 14). Рассматривается интегральный показатель устойчивости внимания A по формуле

$$A = B + C,$$

где B и C — балльные оценки продуктивности и точности соответственно.

Таблица 14

Оценка устойчивости внимания в баллах

Продуктивность		Точность	
знаки	баллы	%	баллы
Менее 1010	1	Менее 70	1
1010-1175	3	70-72	2
1175-1340	5	72-73	3
1340-1505	7	73-74	4
1505-1670	9	74-76	5
1670-1835	10	76-77	6
1835-2000	11	77-79	7
2000-2165	12	79-80	8
2165-2330	13	80-81	9
2330-2495	14	81-83	10
2495-2660	15	83-84	11
2660-2825	16	84-85	12
2825-2990	17	85-87	13
2990-3155	18	87-88	14
3155-3320	19	88-90	15
3320-3485	20	90-91	16
3485-3650	21	91-92	17
3650-3815	22	92-94	18
3815-3980	23	94-95	19
3980-4145	24	95-96	20
4145-4310	25	96-98	21
Более 4310	26	Более 98	22

Для сопоставления данных по устойчивости внимания с другими свойствами аттенционной функции необходимо вновь осуществить перевод интегрального показателя устойчивости внимания в шкальные оценки по специальной таблице (табл. 15).

Оценка переключения внимания

Для проведения исследования потребуются таблицы Горбова—Шульте размером 49х49 см с цифрами от 1 до 25 черного цвета и цифрами от 1 до 24 красного цвета, секундомер и указка. Обязательно заранее подготовить протокол для регистрации времени и ошибок при поиске цифр.

Проведение исследования

Занятие проводится индивидуально с каждым испытуемым. Перед испытуемым вертикально на столе устанавливают черно-красную таблицу, дают указку и сообщают порядок действия.

Таблица 15

Шкала для перевода показателей свойства внимания в сопоставимые шкальные оценки

Шкальные оценки	Устойчивость внимания	Переключение внимания	Объем внимания
19	Более 50	Более 217	Менее 115
18			
17	48-49	214-217	115-125
16	46-47	211-214	125-135
15	44-45	208-211	135-145
14	39-43	205-208	145-155
13	36-38	201-205	155-165
12	34-35	195-201	165-175
11	31-33	189-195	175-195
10	28-30	182-189	195-215
9	25-27	172-182	215-235
8	23-24	158-172	235-265
7	20-22	149-158	265-295
6	16-19	142-149	295-335
5	14-15	132-142	335-375
4	12-13	122-132	375-405
3	9-11	114-122	405-455
2	—	110-114	—
1			
0	Менее 9	Менее 110	Более 455

Примечание. 1 балл не присваивается никогда.

Инструкция

На таблице 25 черных цифр от 1 до 25 и 24 красные цифры от 1 до 24. Нужно показывать и называть черные цифры в возрастающем порядке от 1 до 25, а красные — в убывающем порядке от 24 до 1. Необходимо вести счет попеременно: сначала называть черную цифру, потом красную, затем вновь черную, а за ней красную до тех пор, пока счет не будет окончен. Выполнять задание нужно быстро и без ошибок.

Экспериментатор в протоколе (табл. 16) фиксирует время отдельно по каждому из пяти этапов (по 10 цифр на каждый этап) и ошибки испытуемого следующих типов: замена порядка — ошибка, при которой испытуемый цифры, называемые им в возрастающем порядке, начинает называть в убывающем порядке, и наоборот; замена цифры — изменение ее порядкового номера: вместо 23 называет 21; замена цвета — вместо черной называет и показывает цифру красного цвета.

Таблица 16

Протокол исследования переключения внимания

Этап	Регистрация времени	Черные цифры	Регистрация ошибок	Красные цифры	Регистрация ошибок
I	1	1		24	
		2		23	
		3		22	
		4		21	
		5		20	
II	1	6		19	
		7		18	
		8		17	
		9		16	
		10		15	
III	1	11		14	
		12		13	
		13		12	
		14		11	
		15		10	
IV	1	16		9	
		17		8	
		18		7	
		19		6	
		20		5	
V	1	21		4	
		22		3	
		23		2	
		24		1	
		25			

Обработка и интерпретация результатов

Рассчитывается общий показатель переключения внимания, равный сумме показателей по пяти этапам. Для его вычисления необходимо определить успешность выполнения задания «поиск цифр с переключением» для каждого этапа отдельно. Единый оценочный критерий, отражающий показатель переключения внимания, равен времени поиска цифр с учетом совершенных ошибок. Он рассчитывается по формуле:

$$A = T - C,$$

где A — показатель переключения внимания, T и C — балльные оценки времени и ошибок соответственно.

Балльные оценки времени и ошибок по переключению внимания даны в табл. 17 и 18.

Таблица 17

Балльная оценка времени переключения внимания

I		II		III		IV		V	
время	балл	время	балл	время	балл	время	балл	время	балл
Менее 16	44	Менее 29	44	Менее 32	44	Менее 28	45	Менее 30	44
16-21	43	29-34	43	32-40	43	28-34	44	30-34	43
21-26	42	34-39	42	40-48	42	34-39	43	34-38	42
26-30	41	39-44	41	48-56	41	39-45	42	38-42	41
30-35	40	44-49	40	56-64	40	45-50	41	42-46	40
35-40	39	49-54	39	64-76	39	50-56	40	46-50	39
40-45	38	54-59	38	76-84	38	56-62	39	50-54	38
45-50	37	59-64	37	84-92	37	62-67	38	54-58	37
50-54	36	64-69	36	92-100	36	67-73	37	58-62	36
54-59	35	69-74	35	100-108	35	73-78	36	62-66	35
59-64	34	74-79	34	108-116	34	78-84	35	66-70	34
64-69	33	79-84	33	116-124	33	84-90	34	70-74	33
69-74	32	84-89	32	124-132	32	90-95	33	74-78	32
74-78	31	89-94	31	132-140	31	95-101	32	78-82	31
78-83	30	94-99	30	140-148	30	101-106	31	82-86	30
83-88	29	99-104	29	148-156	29	106-112	30	86-90	29
88-93	28	104-109	28	156-164	28	112-118	29	90-94	28
93-98	27	109-114	27	164-172	27	118-123	28	94-98	27
98-102	26	114-119	26	172-180	26	123-129	27	98-102	26
102-107	25	119-124	25	180-188	25	129-134	26	102-106	25
107-112	24	124-129	24	188-196	24	134-140	24	106-110	24
112-117	23	129-134	23	Более 196	23	140-146	23	110-114	23
Более 117	22	134-139	22	22		146-151	22	114-118	22
		Более 139	21			Более 151		118-122	21
								Более 122	20

Для сопоставления межмодальных аттенционных характеристик необходимо осуществить перевод индивидуального показателя переключения внимания в шкальные оценки (табл. 15).

Анализ экспериментальных данных имеет смысл осуществлять в нескольких направлениях. Во-первых, необходимо в результате сопоставления данных сделать вывод о наличии или отсутствии возрастных различий по обследуемым группам в целом. Во-вторых, следует решить вопрос о степени выраженности индивидуальных различий, т. е. в какой мере отличаются данные, полученные при обследовании одного испытуемого, от среднегрупповых показателей. И, наконец, в-третьих, если мы имеем экспериментальные данные по развитию других характеристик внимания, можно осуществить интериндивидуальный анализ, соотнеся меж-

Таблица 18

Балльная оценка ошибок переключения внимания

Этап	Количество ошибок	Ошибки, баллы		
		цвета	числа	порядка
I	1	2	2	4
	2	4	6	8
	3	6	—	—
II	1	1,5	1,5	4,5
	2	3	3	6
	3	4,5	4,5	—
	4	7,5	7,5	—
III	1	1	1	1
	2	2	2	4
	3	3	3	6
	4-5	6	—	—
IV	1	2	1,5	2
	2	5	3	—
	3	8	8	—
V	1	2	1,5	2
	2	5	3	—
	3	8	8	—

ду собой величины шкальных оценок по различным свойствам внимания.

Исследование особенностей распределения внимания (методика Т. Е. Рыбаковой)

Испытуемому предлагается бланк, состоящий из чередующихся кружков и крестов (на каждой строчке 7 кружков и 5 крестов, всего 42 кружка и 30 крестов, рис. 21 а). Испытуемого просят считать вслух, не останавливаясь (без помощи пальца), по горизонтали число кружков и крестов в отдельности. Второй вариант предназначен для детей младшего возраста или подозреваемых в умственной отсталости и содержит рисунки животных (рис. 21 б).

Обработка результатов

Экспериментатор замечает время, которое требуется испытуемому на подсчет всех элементов, фиксирует все остановки испытуемого и те моменты, когда он начинает сбиваться со счета. Сопоставление количества остановок, количества ошибок и порядкового номера элемента, в кото-

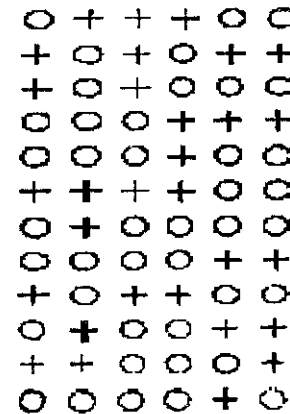


РИС. 21 а

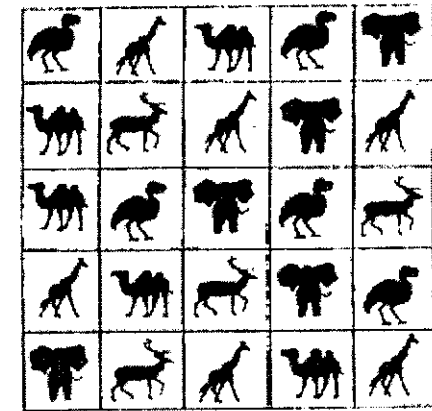


РИС. 21 б

ром испытуемый начинает сбиваться со счета, позволит сделать заключение об уровне распределения внимания у испытуемого.

1.4.3. ДИАГНОСТИКА МОТИВАЦИОННОЙ И ВОЛЕВОЙ СФЕР МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

В школьном возрасте появляются новые мотивы (потребности, интересы, желания). Происходит интегрирование всей мотивационной системы. Мотивы, базирующиеся на интересах, и поставленные самими учащимися цели приобретают большую устойчивость. В мотивах подростков содержится аргументация и предвидение последствий принятого решения, что свидетельствует о дальнейшей интеграции мотивационной сферы.

Приводим методики, разработанные для исследования потребностно-мотивационной и волевой сфер школьника.

Изучение познавательной потребности

Предложена В. С. Юркевичем и предназначена для учителей, которые на основе наблюдений и бесед с другими учителями, а также с родителями школьника должны выбрать ответы на вопросы следующей анкеты:

Таблица 19

Анкета «Изучение познавательной потребности»

№ п/п	Вопросы	Возможные ответы	Балл
1	Как часто ученик подолгу занимается какой-нибудь умственной работой (час-полтора – для младшего школьника, несколько часов подряд – для подростков)?	а) часто б) иногда в) очень редко	5 3 1
2	Что предпочитает школьник, когда задан вопрос на сообразительность?	а) помучиться, но самому найти ответ б) когда как в) получить готовый ответ от других	5 3 1
3	Много ли читает школьник дополнительной литературы?	а) постоянно, много б) иногда много, иногда ничего не читает в) мало или совсем ничего не читает	5 3 1
4	Насколько эмоционально ученик относится к интересному для него занятию, связанному с умственной работой?	а) очень эмоционально б) когда как в) эмоции ярко не выражены (по сравнению с другими ситуациями)	5 3 1
5	Часто ли задает вопросы?	а) часто б) иногда в) очень редко	5 3 1

Обработка и интерпретация результатов

Интенсивность познавательной потребности определяется полученной суммой баллов: 17-25 баллов — потребность выражена сильно, 12-16 баллов — умеренно, меньше 12 баллов — слабо.

*Изучение направленности на приобретение знаний***Проведение исследования****Инструкция**

Дается ряд утверждений-вопросов с парными ответами. Из двух ответов нужно выбрать один и рядом с позицией вопроса написать букву (*а* или *б*), соответствующую выбранному ответу.

Текст опросника

1. Получив плохую отметку, ты, придя домой:

а) сразу садишься за уроки, повторяя и то, что плохо ответил;

б) садишься смотреть телевизор или играть на компьютере, думая, что урок по этому предмету будет еще через день.

2. После получения хорошей отметки ты:

а) продолжаешь добросовестно готовиться к следующему уроку;

б) не готовишься тщательно, так как знаешь, что все равно не спросят.

3. Бывает ли, что ты остаешься недоволен ответом, а не отметкой:

а) да;

б) нет.

4. Что для тебя учеба:

а) познание нового;

б) обременительное занятие.

5. Зависят ли твои отметки от тщательности подготовки к уроку:

а) да;

б) нет.

6. Анализируешь ли ты после получения низкой отметки, что ты сделал неправильно:

а) да;

б) нет.

7. Зависит ли твоё желание готовить домашнее задание от того, выставляют ли за него отметки:

а) да;

б) нет.

8. Легко ли ты втягиваешься в учебу после каникул:

а) да;

б) нет.

9. Жалеешь ли ты, что не бывает уроков из-за болезни учителя:

а) да;

б) нет.

10. Когда ты, перейдя в следующий класс, получаешь новые учебники, тебя интересует, о чем в них идет речь:

а) да;

б) нет.

11. Что, по-твоему, лучше — учиться или болеть:

- а) учиться;
- б) болеть.

12. Что для тебя важнее — отметки или знания:

- а) отметки;
- б) знания.

Обработка и интерпретация результатов

За каждый ответ в соответствии с ключом начисляется 1 балл.

Ключ к опроснику.

О мотивации на приобретение знаний свидетельствуют ответы:

- а) на вопросы 1-6, 8-11;
- б) на вопросы 7 и 12.

Сумма баллов (от 0 до 12) свидетельствует о степени выраженности мотивации на приобретение знаний.

Методика «Направленность на отметку» (табл. 20)

Инструкция

Дается ряд вопросов. Ответьте на них, поставив в соответствующей ячейке знаки «+» («Да») или «-» («Нет»).

Таблица 20

Опросник «Направленность на отметку»

Вопрос	Да	Нет
1. Помнишь ли ты, когда получил первую в жизни двойку?		
2. Беспокоит ли тебя, что твои отметки несколько хуже, чем у других учеников класса?		
3. Бывает ли, что перед контрольной работой сердце у тебя начинает учащенно биться?		
4. Краснеешь ли ты при объявлении тебе плохой отметки?		
5. Если в конце недели ты получил плохую отметку, у тебя в выходной день плохое настроение?		
6. Если тебя долго не вызывают, это тебя заботит?		
7. Волнует ли тебя реакция сверстников на полученную тобой отметку?		
8. После получения хорошей отметки готовишься ли ты к следующему уроку как следуют, хотя знаешь, что все равно скоро не спросят?		
9. Тревожит ли тебя ожидание опроса?		
10. Было бы тебе интересно учиться, если бы отменок вообще не было?		
11. Захочешь ли ты, чтобы тебя спросили, если будешь знать, что отметку за ответ не поставят?		
12. После получения отметки на уроке ты продолжаешь активно работать?		

Обработка и интерпретация результатов

Начисляется по 1 баллу за ответы «Да» на вопросы по позициям 1-9 и за ответы «Нет» — по позициям 10-12. Подсчитывается общая сумма баллов.

Чем больше набрана сумма баллов, тем в большей степени у учащегося выражена направленность на отметку.

Сопоставление баллов по этой методике и методике «Направленность на приобретение знаний» показывает преобладание той или иной тенденции у данного ученика: на знания или на отметку.

Использование метода наблюдения для оценки волевых качеств

" Довольно полную характеристику волевой активности субъекта можно получить, наблюдая за его настойчивостью, инициативностью, решительностью, самостоятельностью, выдержкой, организованностью и дисциплинированностью, проявляемых в каком-нибудь виде деятельности. Эти волевые качества, отражающие активизирующую и сдерживающую функции воли, наиболее ярко проявляются в действиях и поступках субъектов, удобны для наблюдения, характерны для всех видов деятельности (учение, труд, спорт, общественная работа). Что касается целеустремленности, то о ней можно судить по проявлению указанных выше качеств.

Признаки волевых качеств школьников

Признаки дисциплинированности:

- сознательное выполнение установленного в данной деятельности порядка (соблюдение требований учителей, своевременное выполнение трудовых поручений, выполнение всех правил в спорте и т. д.);
- добровольное выполнение правил, установленных коллективом (класса, членами кружка, группой товарищей по труду, спорту и т. д.);
- недопущение проступков (уход без разрешения с занятий, неявка на воскресник и т. п.);
- соблюдение хорошего поведения при изменении обстановки.

Признаки самостоятельности:

- выполнение субъектом посильной деятельности без помощи и постоянного контроля со стороны (без напоминаний и подсказок выполнить учебное, трудовое задание и т. п.);
- умение самому найти себе занятие и организовать свою деятельность (приступить к подготовке уроков, обслужить себя, найти способ отдохнуть и т. д.);
- умение отстаивать свое мнение, не проявляя при этом упрямства, если не прав;
- умение соблюдать выработанные привычки самостоятельного поведения в новых условиях деятельности.

Признаки настойчивости:

- стремление постоянно доводить начатое дело до конца;
- умение длительно преследовать цель, не снижая энергии в борьбе с трудностями;
- умение продолжать деятельность при нежелании ею заниматься или при возникновении другой, более интересной деятельности;
- умение проявить упорство при изменившейся обстановке (смене коллектива, условий труда и т. д.)

Признаки выдержки:

- проявление терпения в деятельности, выполняемой в затрудненных условиях (большие помехи, неудачи и т. п.);
- умение держать себя в конфликтных ситуациях (при спорах, незаслуженном обвинении и т. д.);
- умение тормозить проявление чувств при сильном эмоциональном возбуждении (большой радости, негодовании и т. д.);
- умение контролировать свое поведение в непривычной обстановке.

Признаки организованности:

- соблюдение определенного порядка, способствующего успеху в деятельности (держать в порядке книги, рабочее место, предметы труда и развлечений и т. п.);
- планирование своих действий и разумное их чередование; рациональное расходование времени с учетом обстановки;

- умение вносить в свою деятельность определенную организацию при изменении обстановки.

Признаки решительности:

- быстрое и обдуманное принятие решений при выполнении того или другого действия или поступка;
- выполнение принятого решения без колебаний, уверенно;
- отсутствие растерянности при принятии решений в затрудненных условиях и во время эмоциональных возбуждений;
- проявление решительных действий в непривычной обстановке.

Признаки инициативности:

- проявление субъектом творчества, выдумки, рационализации;
- участие в осуществлении разумного новшества, хорошего начинания, исходящего от других;
- активная поддержка коллектива в реализации намеченных планов;
- стремление проявить инициативу в непривычной обстановке.

Оценка силы волевых качеств

Оценка силы волевых качеств производится по пятибалльной системе 5 — волевое качество очень сильно развито, 4 — сильно развито, 3 — развито, 2 — очень слабо развито, 1 — волевое качество не присуще данному субъекту (для большей точности оценка может быть выражена с десятыми долями балла, например 3,7 или 4,2 и т. д.).

Общая оценка каждого волевого качества определяется как среднеарифметическое, полученное от деления суммы оценок данного качества на число оценивающих. Если среднеарифметическое равно 4, и выше, данное качество пролируется сильно, в остальных случаях — волевое качество считается слабо проявляющимся. Так определяется сила каждого из изучаемых волевых качеств.

Оценка устойчивости того или другого волевого качества производится по частоте проявления признаков данного качества. Волевое качество считается более или менее устойчивым, если один из его признаков обнаружива-

ется у наблюдаемого субъекта в данной деятельности в среднем три и более раза в неделю или если два и более признака проявляются в среднем не менее двух раз в неделю за время наблюдения за субъектом. При более редком проявлении признаков волевое качество считается неустойчивым.

Таким образом, если волевое качество определенной силы и устойчивости проявляется только в одном виде деятельности (учение, труд, спорт, общественная работа), можно считать, что это влияние мотива, интереса к данной деятельности, если в двух и более видах деятельности — что это, скорее всего, качество личности.

Исследование уровня притязаний детей школьного возраста

Приведем модификацию методики Ф. Хоппе. Ее можно использовать для исследования уровня притязаний детей школьного возраста

Проведение эксперимента

Учащимся предлагается 11 заданий (каждый уровень трудности должен иметь несколько вариантов).

Инструкция

Перед вами карточки, на обороте которых написаны задания. Они располагаются по возрастающей трудности. Номера на карточках означают степень сложности заданий. На решение каждой отведено определенное время, которое вам не известно. Я слежу за ним с помощью секундомера. Если вы не уложитесь в определенное время, то я буду считать, что задание не выполнено вами, и ставлю минус. Если укладываетесь в отведенное время, то ставлю плюс. Задание выбираете самостоятельно.

Экспериментатор может по своему усмотрению увеличивать или уменьшать отведенное время и таким образом произвольно оценивать выполнение задания как правильное или неправильное. Только после его оценки ученик должен выбрать другое задание. Число выборов целесообразно ограничить до пяти.

Вопросы каждого уровня оцениваются соответствующим количеством баллов. Вопросы I степени трудности

оцениваются 1 баллом, II — 2 баллами, III — 3 баллами и т. д.

В качестве оценки уровня притязаний используется суммарное количество выбранных баллов (14). Например, если в тесте испытуемому предоставляется 5 выборов и он в первый раз выбрал 4-ю, во второй — 5-ю, в третий — 4-ю, в четвертый — 7-ю и в пятый — 6-ю карточки, то уровень его притязаний будет равен сумме: $4 + 5 + 4 + 7 + 6 = 26$ баллами.

Таблица 21

Набор заданий для исследования уровня притязаний

Карточка	Степень трудности	Написать
1	I	три слова на букву «Н»
2	II	название четырех фруктов на букву «А»
3	III	шесть имен на букву «П»
4	IV	название шести государств на букву «И». Пять станций метро на букву «П»
5	V	двадцать слов на букву «С»
6	VI	какие материки начинаются с буквы «А»
7	VII	название пяти государств на букву «М»
8	VIII	название пяти фильмов на букву «М»
9	IX	фамилии пяти известных отечественных киноактеров на букву «Л»
10	X	фамилии пяти известных русских художников на букву «К»
11	XI	фамилии композиторов и писателей на букву «К»

После успеха или неудачи (которые могут произвольно интерпретироваться экспериментатором) происходит сдвиг в сторону либо положительного направления, либо отрицательного направления. Среднее значение единичных сдвигов после успеха, показанных во всех тестах, принимается за меру сдвига после успеха. После неудачи испытуемые могут как понимать уровень притязаний, так и повышать его (т. е. если после неудачи выбирают более легкое задание, это означает понижение уровня притязаний).

Если же после неудачи ребенок повышает уровень притязаний, т. е. берет более сложное задание, то происходит отрицательный сдвиг. Среднее значение единичных сдви-

гов после неудачи, показанных **во всех тестах**, принимается за меру сдвига после неудачи. Для каждой степени трудности дается несколько аналогичных заданий.

Выявление осознанности различных компонентов мотива

Материал методики представляет собой бланк, на котором напечатаны два варианта заданий: вариант А — неоконченные предложения, вариант Б — вопросы-сюжеты.

Инструкция и опросный лист методики (вариант А)

Возьмите тетрадный листок и подпишите его, поставьте дату, возраст, пол. Ваша задача — поставить номер предложения и рядом с ним закончить предложение в письменной форме, применив к себе услышанную ситуацию. Если в вашем опыте такой ситуации не было, то предположите, как бы вы поступили в данных условиях.

Затем зачитываются предложения:

1. Хотя я пою не очень хорошо, я согласился спеть на школьном вечере, потому что...
2. Хотя я не дружу с Петей, я согласился навестить его дома, когда он заболел, потому что...
3. Хотя я неважный спортсмен, я участвовал в соревнованиях, потому что...
4. Хотя на улице было холодно, я, несмотря на уговоры родителей, не надел шапку, потому что...
5. Несмотря на то, что вода в озере была холодной, я искупался, так как...
6. Несмотря на то, что я хотел спать, я продолжал решать задачку, потому что...
7. Я захотел пить и пошел на кухню, чтобы...

Инструкция и вопросы-сюжеты (вариант Б)

Сейчас вам будут предлагаться для обдумывания шесть различных жизненных ситуаций. Представьте себя действующим лицом каждого сюжета и дайте ответы на обращенные к вам вопросы (в письменном виде на обратной стороне листка).

Далее зачитываются сюжеты с вопросами:

1. Ты сидишь на уроке и пишешь. Твой сосед сзади решил поразвлечься и стал щекотать твою шею и за ухом.

Наконец тебе это надоело, ты взял книжку и ударил его по голове. В этот момент оборачивается учительница и строго говорит: «Иванов, почему ты ударил Петрова?» Что ты ответишь?

2. На улице скользко. Ты подошел к старушке и помог ей дойти до магазина. Почему ты это сделал?

3. Девочка показала тебе язык, а ты в ответ на это назвал ее дурой. Учительница услышала это и сделала тебе замечание. Что ты скажешь учительнице в свое оправдание?

4. Ты сидишь на стадионе, где идут соревнования по бегу. Когда побежал твой одноклассник, ты стал кричать: «Леша, давай!» Зачем ты стал кричать?

5. Ты сидишь на концерте. Тебе не понравилось, как спел песню певец, и ты стал свистеть. На тебя осуждающе посмотрели рядом сидящие. Что ты им ответишь в свое оправдание?

6. Ты не приготовил домашнее задание и, придя в класс, попросил соседку по парте дать его списать. Та сказала: «Самому надо было делать». Ты обиделся и обругал ее. Твои товарищи стали укорять тебя. Что ты им скажешь в свое оправдание?

При опросе испытуемые дают самые разные ответы, затрагивающие различные компоненты структуры мотива. В результате проведенного контент-анализа полученных ответов была сконструирована классификационная матрица, состоящая из четырех групп ответов.

1. Ответы, не затрагивающие структуру мотива:

- ссылка на внешние обстоятельства (на улице было жарко, тепло, холодно; он мешает, отвлекает; он первый начал; попросили, заставили, пригласили и т. д.); шифр — Вне;
- обозначенные действия (я бы промолчал, ничего не ответил, извинился); шифр — Од;

2. Ответы, относящиеся к «потребностному блоку»:

- потребности (хотел есть, пить; хотел показать, проверить себя); шифр — П;
- влечения (влекло, манило, привлекало); шифр — Вл;
- интересы (заинтересовало, было любопытно узнать; интересно); шифр — Ин;

- долженствование, необходимость (надо получить зачет, отметку; должен это сделать, было необходимо, не мог отказать); шифр — Д;
 - мотивационная установка (обещал, давно хотел; появился повод, это моя обязанность); шифр — Му.
3. Ответы, относящиеся к «внутреннему фильтру»:
- нравственный контроль (декларируемый) — нельзя отрываться от коллектива, не хотел подвести товарищей, переживаю (болею) за свою команду, старость надо уважать и т. д.: шифр — НКд;
 - нравственный контроль (недекларируемый) — поставил себя на его место; ему одному плохо, мог упасть; никто не хотел этого делать, а кому-то надо; должен же это кто-то сделать; он мой товарищ — шифр — НКн;
 - предпочтение по внешним признакам (некрасиво на мне смотрится; мне так больше идет и т. д.): шифр — Пр внеш.;
 - внутреннее предпочтение (склонности) — мне нравится; я люблю это делать и т. д.; шифр — Пр внут.;
 - оценка психических (эмоциональных) состояний (надоело, скучно, страшно, боюсь и т. д.): шифр — Ос;
 - оценка своих возможностей (я закаленный, сильный, смелый; я смогу это сделать; я это умею); мне не доставит это много хлопот; шифр — Ов;
 - оценка условий и предстоящих усилий, затрат энергии (привык; это не трудно; мне это не под силу, нет возможности, средств и т. д.): шифр — Оу;
 - прогнозирование последствий (могу получить двойку; завтра спросят; могу победить; это может привести к...); шифр — Пп.
4. Ответы, относящиеся к целевому блоку:
- опредмеченные действия (налить воды, взять хлеб, включить свет, купить продукты, помочь сделать уроки и т. д.): шифр — Од;
 - процесс удовлетворения потребности (попить, поесть, отдохнуть, получить удовольствие и т. д.): шифр — ПУп;

- потребностная (смысловая) цель (получить хорошую отметку, заслужить похвалу, утолить жажду, голод; доказать себе, что могу, и т. д.); шифр — Цп.

На основании этих категорий ответов полученные данные заносятся в матричную таблицу (табл. 22).

Таблица 22

Матричная таблица

Вне	П	Вл	Им	д	Му	НКд	НКн	Пр внеш	Пр внут	Ос	Ов	Оу	Пп	Од	ПУп	Цп
+	++			+		+		+			+	+		+		+

Анализируя ответы каждого опрошенного, можно узнать, насколько полно он учитывает все обстоятельства (мотиваторы) или же ориентируется только на одно из них, склонен ли он больше ориентироваться в различных предложенных ему ситуациях на внешние обстоятельства или на внутренние факторы, насколько глубоко он пытается проникнуть в основание своих поступков и действий, т. е. насколько полно отражается в его сознании структура мотива, насколько обоснованно принимаются им решения.

Диагностика эмоциональной сферы и личности младшего школьника

Диагностика страхов [67]

Для диагностики наличия страхов, с ребенком можно провести опрос по следующей схеме: В начале задается вопрос: «Скажи, пожалуйста, ты боишься или не боишься:

1. Когда остаешься один?
2. Заболеть?
3. Умереть?
4. Каких-то детей?
5. Кого-то из воспитателей?
6. Того, что они тебя накажут?

7. Бабу Ягу, Кашея Бессмертного, Бармалея, Змея Горыныча?

8. Страшных снов?
9. Темноты?
10. Волка, медведя, собак, пауков, змей?

11. Машин, поездов, самолетов?
12. Бури, грозы, урагана, наводнения?
13. Когда очень высоко?
14. В маленькой тесной комнате, туалете?
15. Воды?
16. Огня, пожара?
17. Войны?
18. Врачей (кроме зубных)?
19. Крови?
20. Уколов?
21. Боли?
22. Неожиданных резких звуков (когда внезапно что-то упадет, стукнет)?

На основе полученных ответов на перечисленные здесь вопросы, психолог делает вывод о наличии у детей страхов. Наличие большого количества разнообразных страхов у ребенка — есть важный показатель преневротического состояния. Таких детей следует, в первую очередь, отнести к группе «риска» и проводить с ними специальную коррекционную работу (желательно рекомендовать таких детей проконсультироваться у психоневролога).

Все перечисленные здесь страхи можно разделить на несколько групп: «медицинские» (боль, уколы, врачи, болезни); страхи, связанные с причинением физического ущерба (неожиданные звуки, транспорт, огонь, пожар, стихия, война); страхи смерти (своей); страхи животных и сказочных персонажей; страхи кошмарных снов и темноты; социально опосредованные страхи (людей, детей, наказания, опоздания, одиночества); «пространственные» страхи (высоты, воды, замкнутых пространств). Но для того, чтобы сделать безошибочное заключение об эмоциональных особенностях ребенка, психологу необходимо учитывать особенности всей жизнедеятельности ребенка в целом.

Шкала явной тревожности СМА8 [30]

Шкала явной тревожности для детей (*ТНесыШген'з Рогт о/ Ман'езл Анх'езу скале* — СМАЗ) предназначена для выявления тревожности как относительно устойчивого образования у детей 8-12 лет. Шкала была разработана американ-

скими психологами А. Савлапесла, В. К. Мессапшезз, Б. 8. Ралетто в 1956 году на основе шкалы явной тревожности (*Man1[ezl Anxbezg scale*) Дж. Тейлор («I. A. Таубг, 1953), предназначенной для взрослых. Для детского варианта шкалы было отобрано 42 пункта, оцененных как наиболее показательные с точки зрения проявления хронических тревожных реакций у детей. Специфика детского варианта также в том, что о наличии симптома свидетельствуют только утвердительные варианты ответов. Кроме того, детский вариант дополнен 11 пунктами контрольной шкалы, выявляющей тенденцию испытуемого давать социально одобряемые ответы. Показатели этой тенденции выявляются с помощью как позитивных, так и негативных ответов. Таким образом, методика содержит 53 вопроса.

В России адаптация детского варианта шкалы проведена и опубликована А.М. Прихожан. По данным авторов и пользователей, детский вариант доказывает достаточно высокую клиническую валидность и продуктивность ее применения для широкого круга профессиональных задач. Шкала прошла стандартную психометрическую проверку, в которой участвовали около 1600 школьников 7-12 лет из различных регионов страны.

Описание

Инструкция

На следующих страницах напечатаны предложения. Около каждого из них два варианта ответа: ВЕРНО и НЕВЕРНО. В предложениях описаны события, случаи, переживания. Внимательно прочти каждое предложение и реши, можешь ли ты отнести его к себе, правильно ли оно описывает тебя, твоё поведение, качества. Если да, подчеркни слово ВЕРНО, если нет — НЕВЕРНО. Не думай над ответом долго. Если не можешь решить, верно или неверно то, о чем говорится в предложении, выбирай то, что бывает, как тебе кажется, чаще. Нельзя давать на одно предложение сразу два ответа (т. е. подчеркивать оба варианта). Не пропускай предложения, отвечай на все подряд. Давай потренируемся:

1. Ты мальчик. ВЕРНО НЕВЕРНО
2. Тебе нравится играть на улице, а не дома. ВЕРНО НЕВЕРНО
3. Твой любимый урок — математика. ВЕРНО НЕВЕРНО

Шкала СМА8

1. Тебе трудно думать о чем-нибудь одном.	ВЕРНО	НЕВЕРНО
2. Тебе неприятно, если кто-нибудь наблюдает за тобой, когда что-нибудь делаешь.	ВЕРНО	НЕВЕРНО
3. Тебе очень хочется во всем быть лучше всех.	ВЕРНО	НЕВЕРНО
4. Ты легко краснеешь.	ВЕРНО	НЕВЕРНО
5. Все, кого ты знаешь, тебе нравятся.	ВЕРНО	НЕВЕРНО
6. Нередко ты замечаешь, что у тебя сильно бьется сердце.	ВЕРНО	НЕВЕРНО
7. Ты очень сильно стесняешься.	ВЕРНО	НЕВЕРНО
8. Бывает, что тебе хочется оказаться как можно дальше отсюда.	ВЕРНО	НЕВЕРНО
9. Тебе кажется, что у других все получается лучше, чем у тебя	ВЕРНО	НЕВЕРНО
10. В играх ты больше любишь выигрывать, чем проигрывать.	ВЕРНО	НЕВЕРНО
11. В глубине души ты многого боишься.	ВЕРНО	НЕВЕРНО
12. Ты часто чувствуешь, что другие недовольны тобой.	ВЕРНО	НЕВЕРНО
13. Ты боишься остаться дома в одиночестве.	ВЕРНО	НЕВЕРНО
14. Тебе трудно решиться на что-либо.	ВЕРНО	НЕВЕРНО
15. Ты нервничаешь, если тебе не удастся сделать то, что тебе хочется.	ВЕРНО	НЕВЕРНО
16. Часто тебя что-то мучает, а что — не можешь понять.	ВЕРНО	НЕВЕРНО
17. Ты со всеми и всегда ведешь себя вежливо.	ВЕРНО	НЕВЕРНО
18. Тебя беспокоит, что тебе скажут родители.	ВЕРНО	НЕВЕРНО
19. Тебя легко разозлить.	ВЕРНО	НЕВЕРНО
20. Часто тебе трудно дышать.	ВЕРНО	НЕВЕРНО
21. Ты всегда хорошо себя ведешь.	ВЕРНО	НЕВЕРНО
22. У тебя потеют руки.	ВЕРНО	НЕВЕРНО
23. В туалет тебе надо ходить чаще, чем другим детям.	ВЕРНО	НЕВЕРНО
24. Другие ребята удачливее тебя.	ВЕРНО	НЕВЕРНО

25. Для тебя важно, что о тебе думают другие.	ВЕРНО	НЕВЕРНО
26. Часто тебе трудно глотать.	ВЕРНО	НЕВЕРНО
27. Часто волнуешься из-за того, что, как выясняется позже, не имело значения.	ВЕРНО	НЕВЕРНО
28. Тебя легко обидеть.	ВЕРНО	НЕВЕРНО
29. Тебя все время мучает, все ли ты делаешь правильно, так, как следует.	ВЕРНО	НЕВЕРНО
30. Ты никогда не хвастаешься.	ВЕРНО	НЕВЕРНО
31. Ты боишься того, что с тобой может что-то случиться.	ВЕРНО	НЕВЕРНО
32. Вечером тебе трудно уснуть.	ВЕРНО	НЕВЕРНО
33. Ты очень переживаешь из-за оценок.	ВЕРНО	НЕВЕРНО
34. Ты никогда не опаздываешь.	ВЕРНО	НЕВЕРНО
35. Часто ты чувствуешь неуверенность в себе.	ВЕРНО	НЕВЕРНО
36. Ты всегда говоришь только правду.	ВЕРНО	НЕВЕРНО
37. Ты чувствуешь, что тебя никто не понимает.	ВЕРНО	НЕВЕРНО
38. Ты боишься, что тебе скажут: «Ты все делаешь плохо».	ВЕРНО	НЕВЕРНО
39. Ты боишься темноты.	ВЕРНО	НЕВЕРНО
40. Тебе трудно сосредоточиться на учебе.	ВЕРНО	НЕВЕРНО
41. Иногда ты злишься.	ВЕРНО	НЕВЕРНО
42. У тебя часто болит живот.	ВЕРНО	НЕВЕРНО
43. Тебе бывает страшно, когда ты перед сном остаешься один в темной комнате.	ВЕРНО	НЕВЕРНО
44. Ты часто делаешь то, что не стоило бы делать.	ВЕРНО	НЕВЕРНО
45. У тебя часто болит голова.	ВЕРНО	НЕВЕРНО
46. Ты беспокоишься, что с твоими родителями что-нибудь случится.	ВЕРНО	НЕВЕРНО
47. Ты иногда не выполняешь свои обещания.	ВЕРНО	НЕВЕРНО
48. Ты часто устаешь.	ВЕРНО	НЕВЕРНО
49. Ты часто грубишь родителям и другим взрослым.	ВЕРНО	НЕВЕРНО

50. Тебе нередко снятся страшные сны.	ВЕРНО	НЕВЕРНО
51. Тебе кажется, что другие ребята смеются над тобой.	ВЕРНО	НЕВЕРНО
52. Бывает, что ты врешь.	ВЕРНО	НЕВЕРНО
53. Ты боишься, что с тобой случится что-нибудь плохое.	ВЕРНО	НЕВЕРНО

Методика может проводиться как индивидуально, так и в группах, с соблюдением стандартных правил группового обследования. Для детей 7-8 лет предпочтительней индивидуальное проведение. При этом если ребенок испытывает трудности в чтении, возможен устный способ предъявления: психолог зачитывает каждый пункт и фиксирует ответ школьника. При групповом проведении такой вариант предъявления теста, естественно, исключен.

Примерное время выполнения теста — 15-25 мин.

Обработка и интерпретация результатов

Предварительный этап

1. Просмотреть бланки и отобрать те, на которых все ответы одинаковы (только «верно» или только «неверно»). Как уже отмечалось, в *СМ АЗ* диагностика всех симптомов тревожности подразумевает только утвердительный ответ («верно»), что создает при обработке трудности, связанные с возможным смешением показателей тревожности и склонности к стереотипии, которая встречается у младших школьников. Для проверки следует использовать контрольную шкалу «социальной желательности», предполагающую оба варианта ответа. В случае выявления левосторонней (все ответы «верно») или правосторонней (все ответы «неверно») тенденции полученный результат следует рассматривать как сомнительный. Его следует тщательно проконтролировать с помощью независимых методов.

2. Обратить внимание на наличие ошибок в заполнении бланков: двойные ответы (т. е. подчеркивание одновременно и «верно», и «неверно»), пропуски, исправления, комментарии и т. п. В тех случаях, когда у испытуемого ошибочно заполнено не более трех пунктов субшкалы тревож-

ности (вне зависимости от характера ошибки), его данные могут обрабатываться на общих основаниях. Если же ошибок больше, то обработку проводить нецелесообразно. Следует обратить особое внимание на детей, которые пропускают или дают двойной ответ на пять или более пунктов *СМА8*. В значительной части случаев это свидетельствует о затрудненности выбора, трудностях в принятии решения, попытке уйти от ответа, т. е. является показателем скрытой тревожности.

Основной этап

1. Подсчитываются данные по контрольной шкале — субшкале «социальной желательности» (табл. 23).

Таблица 23

**Ключ к субшкале «социальной желательности»
(номера пунктов *СМА5*)**

Ответ ВЕРНО	Ответ НЕВЕРНО
5, 17, 21, 30, 34, 36	10, 41, 47, 49, 52

Критическое значение по данной субшкале — 9. Этот и более высокий результат свидетельствуют о том, что ответы испытуемого могут быть недостоверны, могут искажаться под влиянием фактора социальной желательности.

2. Подсчитываются баллы по субшкале тревожности (табл. 24).

Таблица 24

Ключ к субшкале тревожности

Ответ **ВЕРНО**

1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 35, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 50, 51, 53

Полученная сумма баллов представляет собой первичную, или оценку.

3. Первичная оценка переводится в шкальную (табл. 25). В качестве шкальной оценки используется стандартная десятка (стены). Для этого данные испытуемого сопоставляются с нормативными показателями группы детей соответствующего возраста и пола.

Таблица 25

Тревожность. Перевод «сырых» баллов в стены

Стены	Половозрастные группы (результаты в баллах)							
	7 лет		8-9 лет		10-11 лет		12 лет	
	девочки	мальчики	девочки	мальчики	девочки	мальчики	девочки	мальчики
1	0-2	0-3	0	0-1	0-3	0-2	0-6	0-5
2	3 ^	A-6	1-3	2-4	4-7	3-6	7-9	6-8
3	5-7	7-9	4-7	5-7	8-10	7-9	10-13	9-11
4	8-10	10-12	8-11	8-11	11-14	10-13	14-16	12-14
5	11-14	13-15	12-15	12-14	15-18	14-16	17-20	15-17
6	15-18	16-18	16-19	15-17	19-21	17-20	21-23	18-20
7	19-21	19-21	20-22	18-20	22-25	21-23	24-27	21-22
8	22-25	22-24	23-26	21-23	26-28	24-27	28-30	23-25
9	26-29	24-26	27-30	24-26	29-32	28-30	31-33	26-28
10	29 и более	27 и более	31 и более	27 и более	33 и более	31 и более	34 и более	29 и более

4. На основании полученной шкальной оценки делает вывод об уровне тревожности испытуемого (табл. 26).

Таблица 26

Характеристика уровней тревожности

Стены	Характеристика	Примечание
1-2	Состояние тревожности испытуемому не свойственно	Подобное «чрезмерное спокойствие» может иметь и не иметь защитного характера
3-6	Нормальный уровень тревожности	Необходим для адаптации и продуктивной деятельности
7-8	Несколько повышенная тревожность	Часто бывает связана с ограниченным кругом ситуаций, определенной сферой жизни
9	Явно повышенная тревожность	Обычно носит «разлитой», генерализованный характер
10	Очень высокая тревожность	Группа риска

Тест школьной тревожности Филлипса [30]

Тест школьной тревожности Филлипса предназначен для изучения уровня и характера тревожности, связанной со школой у детей младшего и среднего школьного возраста.

Описание

Тест состоит из 58 вопросов, которые можно зачитать школьникам, а можно и предложить в письменном виде. На каждый вопрос требуется однозначно ответить «Да» или «Нет».

Инструкция

Ребята, сейчас вам будет предложен опросник, который состоит из вопросов о том, как вы себя чувствуете в школе. Старайтесь отвечать искренне и правдиво, здесь нет верных или неверных, хороших или плохих ответов. Над вопросами долго не задумывайтесь.

На листе для ответов сверху запишите свое имя, фамилию и класс. Отвечая на вопрос, записывайте его номер и ответ «Да», если вы согласны с ним, или «Нет», если не согласны.

1. Трудно ли тебе держаться на одном уровне со всем классом?
2. Волнуешься ли ты, когда учитель говорит, что собирается проверить, насколько ты знаешь материал?
3. Трудно ли тебе работать в классе так, как этого хочет учитель?
4. Снится ли тебе временами, что учитель в ярости от того, что ты не знаешь урок?
5. Случалось ли, что кто-нибудь из твоего класса бил или ударял тебя?
6. Часто ли тебе хочется, чтобы учитель не торопился при объяснении нового материала, пока ты не поймешь, что он говорит?
7. Сильно ли ты волнуешься при ответе или выполнении задания?
8. Случается ли с тобой, что ты боишься высказываться на уроке, потому что боишься сделать глупую ошибку?
9. Дрожат ли у тебя колени, когда тебя вызывают отвечать?
10. Часто ли твои одноклассники смеются над тобой, когда вы играете в разные игры?
11. Случается ли, что тебе ставят более низкую оценку, чем ты ожидал?
12. Волнует ли тебя вопрос о том, не оставят ли тебя на второй год?
13. Стараешься ли ты избегать игр, в которых делается выбор, потому что тебя, как правило, не выбирают?
14. Бывает ли временами, что ты весь дрожишь, когда тебя вызывают отвечать?
15. Часто ли у тебя возникает ощущение, что никто из твоих одноклассников не хочет делать то, что хочешь ты?
16. Сильно ли ты волнуешься перед тем, как начать выполнять задание?

17. Трудно ли тебе получать такие отметки, каких ждут от тебя родители?

18. Боишься ли ты временами, что тебе станет дурно в классе?

19. Будут ли твои одноклассники смеяться над тобой, если ты сделаешь ошибку при ответе?

20. Похож ли ты на своих одноклассников?

21. Выполнив задание, беспокоишься ли ты о том, хорошо ли с ним справился?

22. Когда ты работаешь в классе, уверен ли ты в том, что все хорошо запомнишь?

23. Снится ли тебе иногда, что ты в школе и не можешь ответить на вопрос учителя?

24. Верно ли, что большинство ребят относится к тебе по-дружески?

25. Работаешь ли ты более усердно, если знаешь, что результаты такой работы будут сравнивать в классе с результатами твоих одноклассников?

26. Часто ли ты мечтаешь о том, чтобы поменьше волноваться, когда тебя спрашивают?

27. Боишься ли ты временами вступать в спор?

28. Чувствуешь ли ты, что твое сердце начинает сильно биться, когда учитель говорит, что собирается проверить твою готовность к уроку?

29. Когда ты получаешь хорошие отметки, думает ли кто-нибудь из твоих друзей, что ты хочешь выслужиться?

30. Хорошо ли ты себя чувствуешь с тем из твоих одноклассников, к которым ребята относятся с особым вниманием?

31. Бывает ли, что некоторые ребята в классе говорят что-то, что тебя задевает?

32. Как ты думаешь, теряют ли расположение те из учеников, которые не справляются с учебой?

33. Похоже ли на то, что большинство твоих одноклассников не обращают на тебя внимание?

34. Часто ли ты боишься выглядеть нелепо?

35. Доволен ли ты тем, как к тебе относятся учителя?

36. Помогает ли твоя мама в организации вечеров, как другие мамы твоих одноклассников?

37. Волновало ли тебя когда-нибудь, что думают о тебе окружающие?

38. Надеешься ли ты в будущем учиться лучше, чем раньше?

39. Считаешь ли ты, что одеваешься в школу так же хорошо, как и твои одноклассники?

40. Часто ли ты задумываешься, отвечая на уроке, что думаешь о тебе в это время другие?

41. Обладают ли способные ученики какими-то особыми правами, которых нет у других ребят в классе?

42. Злятся ли некоторые из твоих одноклассников, когда тебе удается быть лучше их?

43. Доволен ли ты тем, как к тебе относятся одноклассники?

44. Хорошо ли ты себя чувствуешь, когда остаешься один на один с учителем?

45. Высмеивают ли временами твои одноклассники твою внешность и поведение?

46. Думаешь ли ты, что беспокоишься о своих школьных делах больше, чем другие ребята?

47. Если ты не можешь ответить, когда тебя спрашивают, чувствуешь ли ты, что вот-вот расплачешься?

48. Когда вечером ты лежишь в постели, думаешь ли ты временами с беспокойством о том, что будет завтра в школе?

49. Работая над трудным заданием, чувствуешь ли ты порой, что совершенно забыл вещи, которые хорошо знал раньше?

50. Дрожит ли слегка твоя рука, когда ты работаешь над заданием?

51. Чувствуешь ли ты, что начинаешь нервничать, когда учитель говорит, что собирается дать классу задание?

52. Пугает ли тебя проверка твоих знаний в школе?

53. Когда учитель говорит, что собирается дать классу задание, чувствуешь ли ты страх, что не справишься с ним?

54. Снилось ли тебе временами, что твои одноклассники могут сделать то, что не можешь ты?

55. Когда учитель объясняет материал, кажется ли тебе, что твои одноклассники понимают его лучше, чем ты?

56. Беспокоишься ли ты по дороге в школу, что учитель может дать классу проверочную работу?

57. Когда ты выполняешь задание, чувствуешь ли ты обычно, что делаешь это плохо?

58. Дрожит ли слегка твоя рука, когда учитель просит сделать задание на доске перед всем классом?

Обработка и интерпретация результатов

При обработке результатов выделяют вопросы, ответы на которые не совпадают с ключом теста (табл. 27, 28). Например, на 58-й вопрос ребенок ответил «Да», в то время как в ключе этому вопросу соответствует ответ «Нет». Ответы, не совпадающие с ключом, — это проявление тревожности. При обработке подсчитывается:

1. Общее число несовпадений по всему тесту. Если оно больше 50%, можно говорить о повышенной тревожности ребенка, если больше 75% от общего числа вопросов теста — о высокой тревожности.

2. Число совпадений по каждому из 8 факторов тревожности, выделяемых в тексте. Уровень тревожности определяется так же, как в первом случае. Анализируется общее внутреннее эмоциональное состояние школьника, во многом определяющееся наличием тех или иных тревожных синдромов (факторов) и их количеством.

Таблица 27

Распределение вопросов по факторам

Фактор	Номера вопросов
1. Общая тревожность в школе	2, 4, 7, 12, 16, 21, 23, 26, 28, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58 I = 22
2. Переживание социального стресса	5, 10, 15, 20, 24, 30, 33, 36, 39, 42, 44 E = П
3. Фрустрация потребности в достижении успеха	1, 3, 6, 11, 17, 19, 25, 29, 32, 35, 38, 41, 43 E = 13
4. Страх самовыражения	27, 31, 34, 37, 40, 45 I = 6
5. Страх ситуации проверки знаний	2, 7, 12, 16, 21, 26 E = 6
6. Страх несоответствовать ожиданиям окружающих	38, 13, 17, 22 E = 5
7. Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	9, 34, 18, 23, 28 E = 5
8. Проблемы и страхи в отношениях с учителями	26, 11, 32, 35, 41, 44, 47 E = 8

Таблица 28

Ключ к вопросам теста школьной подвижности

1-	18-	35 +	52-
2-	19-	36 +	53-
3-	20 +	37-	54-
4-	21-	38+	55-
5-	22+	39+	56-
6-	23-	40-	57-
7-	24+	41+	58-
8-	25+	42-	
9-	26-	43+	
10-	27-	44 +	
11 +	28-	45-	
12-	29-	46-	
13-	30+	47-	
14-	31 -	48-	
15-	32-	49-	
16-	33-	50-	
17-	34-	51-	

Примечание. «+» — Да; «-» — Нет.

Содержательная характеристика каждого синдрома (фактора)

1. Общая тревожность в школе — общее эмоциональное состояние ребенка, связанное с различными формами его включения в жизнь школы.

2. Переживания социального стресса — эмоциональное состояние ребенка, на фоне которого развиваются его социальные контакты (прежде всего со сверстниками).

3. Фрустрация потребности в достижении успеха — неблагоприятный психический фон, не позволяющий ребенку развивать свои потребности в успехе, достижении высокого результата и т. д.

4. Страх самовыражения — негативные эмоциональные переживания ситуаций, сопряженных с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, демонстрации своих возможностей.

5. Страх ситуации проверки знаний — негативное отношение и переживание тревоги в ситуациях проверки (особенно — публичной) знаний, достижений, возможностей.

6. Страх несоответствовать ожиданиям окружающих — ориентация на значимость других в оценке своих результатов, поступков и мыслей, тревога по поводу оценок, даваемых окружающим, ожидание негативных оценок.

7. Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу — особенности психофизиологической организации, снижающие приспособляемость ребенка к ситуациям стрессогенного характера, повышающие вероятность неадекватного, деструктивного реагирования на тревожный фактор среды.

8. Проблемы и страхи в отношениях с учителями — общий негативный эмоциональный фон отношений со взрослыми в школе, снижающий успешность обучения ребенка.

Для интегральной характеристики личности младшего школьника, в целях углубленной диагностики используются многофакторные опросники (например, детский вариант теста Кеттелла), проективные методики (КАТ, тест Розенцвейга и др.).

Диагностика межличностных отношений младшего школьника

Интервью «Волшебный мир» [30, 88]

В интервью ребенку предлагается идентифицировать себя со всемогущим волшебником, который может сделать все, что захочет, в волшебной стране и в нашем реальном мире: превратиться в любое существо, в любое животное, стать маленьким или взрослым, мальчику стать девочкой и наоборот и т. п. По ходу интервью идентификация со всемогущим волшебником ослабевает, и в конце интервью психолог выводит ребенка из роли волшебника. Данная методика является удобным средством установить контакт с ребенком, позволяя ему пережить в игре многие значимые для него моменты. В этом заключается психотерапевтический эффект данной методики. После каждого ответа ребенка следует спросить, почему он сделал бы то или иное дело, превратился бы в кого-то и т. д. Эти объяснения являются основой для содержательной интерпретации результатов. Обследование рекомендуется проводить наедине с ребенком. Ответы на вопросы интервью следует записы-

вать дословно. Использовать магнитофон не рекомендуется, поскольку это может внести напряженность в общение, вызвать ответную зажатость, скованность ребенка, отвлечь его от содержания беседы. В свою очередь, эмоциональный контакт с ребенком в ходе интервью необходим для перехода к дальнейшему этапу диагностической работы или к психокоррекции.

Текст методики

— Нравятся ли тебе сказки? Маленькие дети всегда любят сказки. Ты, конечно, уже не маленький (ая), но, я думаю, тебе понравится такая немного сказочная игра.

— Представь себе, что у тебя есть волшебная ракета, которая перенесла тебя в сказочную страну. Там все, как в сказке: и люди сказочные, и ты тоже. Можешь себе такое представить?

а) — А теперь скажи мне, кем бы ты хотел быть в этой сказочной стране? Почему?

б) — А кем бы ты не хотел быть в сказочной стране? Почему? Мы еще на минутку задержимся здесь. Теперь представь себе, что ты волшебник (фея): ты очень сильный, с помощью волшебства ты можешь все, что захочешь. Ты можешь создавать, изменять, расколдовывать, сделать так, чтобы что-нибудь совсем исчезло.

— Так скажи мне, волшебник, что бы ты сделал? И зачем? Ты все еще волшебник (фея). Ты сядишь в ракету и возвращаешься назад, в привычный нам мир. Прежде всего, давай зайдем к тебе домой — представь себе это.

— Теперь ты у себя дома. Ты — всемогущий волшебник, что бы ты сделал? (дополнительные вопросы: для папы, для мамы и т. д.).

Затем волшебник попадает в школу.

— В твоих силах что-то сделать, изменить, уничтожить, сделать так, как ты хочешь.

— Вот теперь ты в школе. Что бы ты сделал? (Дополнительные вопросы: для учителей, одноклассников?) Почему?

— Теперь ты, волшебник, играешь с ребятами. Что бы ты сделал для них? Почему?

— Чуть не забыли о тебе!

а) — Что бы ты сделал для себя? Почему?
 б) — Что бы ты изменил или уничтожил? Почему?
 — А для меня, волшебник, что бы ты сделал? Почему?
 — Спасибо, ты — настоящий волшебник!
 — Если бы ты стал волшебником, ты мог бы принять какой угодно облик, превратился бы в кого или во что хочешь.

а) — Скажи, во что или в кого ты бы хотел превратиться? Почему?
 б) — А во что или в кого ты ни за что не хотел бы превратиться? Почему?
 — Ты можешь превратиться в любое животное.
 а) — Ты каким бы животным хотел стать? Почему?
 б) — А каким животным ты не хочешь быть? Почему?

Конечно, ты знаешь много зверей и зверят. Я буду называть тебе разных животных, а ты будешь говорить, хотел бы ты стать кем-то из них или нет, и почему.

- кошка
- лев
- маленький козленок, олененок
- змея
- орел
- мышь
- обезьяна
- тигр
- заяц
- собака
- птичка (например, синица)

— Ты отлично справился с заданием.
 — Ты — волшебник, у тебя огромные возможности, ты можешь выбрать одно из трех: стать маленьким ребенком, взрослым или остаться таким, какой ты есть.

а) — Скажи, кем ты хочешь быть — маленьким, взрослым или таким, как есть?
 Почему?
 б) — А почему ты не хочешь стать... (1-й невыбранный вариант)?
 в) — А почему... (2-й невыбранный вариант)?
 — А хотел бы ты стать девочкой (мальчиком)? Почему?

— Ты отлично справился с заданием, но каждая игра кончается, и наша тоже. И теперь ты снова не волшебник, а (имя, фамилия ребенка).

— А кстати, тебе нравится твое имя? Не нравится? Почему? А фамилия? Не нравится? Почему? Хотел ли бы ты, чтоб тебя звали по-другому? Почему? И как тебя зовут родители, друзья в классе, ребята?

— Очень хорошо, давай представим себе (только это уже будет не сказочная игра), что все твои желания исполняются, любые, но только 3 а, б, в?

— А почему а, б, в?

— Отлично. А подумай:

а) — Чего больше всего боятся дети? Почему?

б) — Что доставляет детям наибольшую радость? Почему?

в) — А что приносит им наибольшие огорчения? Почему?

— Молодец! Что тебе понравилось больше всего в игре?

Интерпретация результатов

Интерпретация данных в значительной степени базируется на ответах ребенка на вопросы «почему», «зачем», поскольку в них дети говорят о своих потребностях, значимых переживаниях. Другой основой интерпретации является содержательный анализ ответов, который позволяет углубить представление о переживаниях ребенка и о реальной житейской ситуации. Невербальные проявления также дают много информации для психолога-практика. Именно по ним можно судить о глубине переживаний ребенка, субъективной значимости тех или иных проблем, о которых он упоминает. Наконец, интересные результаты дает и формальный анализ высказываний: их длина, развернутость, лексика, грамматическое построение могут подтвердить или поставить под сомнение предложения, возникающие в ходе интерпретации результатов.

В целом при интерпретации результатов следует учитывать, что идентификация ребенка с волшебником задана инструкцией и, следовательно, является осознанной, вследствие чего высказывания ребенка могут быть подвержены тенденции к социально одобряемым ответам, т. е. стремлению показать себя в лучшем свете.

Интерпретация результатов теста «Волшебный мир»

Апробация на 93 детях (53 мальчика и 40 девочек).

Кем бы ты хотел быть?

Частота (%) наиболее распространенных ответов (табл. 7.11, 7.12):

Сказочные герои.....	74,1
Животные.....	11,8
Реальные лица.....	9,7
Другие варианты.....	2,2
Не знаю.....	2,2

Таблица 29

Сказочные герои (абсолютная частота)

Выбор	Девочки, лет			Мальчики, лет			Частота, %
	8	10	12	8	10	12	
Принц, принцесса	3	8	3	1	3	0	19
Король, королева	4	1	1	1	3	6	17
Волшебник, волшебница	1	0	2	5	4	4	17
Гном	1	1	0	3	4	0	9,7

Таблица 30

Животные (абсолютная частота)

Выбор	Девочки, лет			Мальчики, лет			Частота, %
	8	10	12	8	10	12	
Кошка	3	0	0	0	1	0	4,3
Слон	0	0	0	1	1	0	2,61
Другие	0	0	0	1	4	1	5,4

Реальные лица: мама, учительница, повариха, капитан, космонавт...

Для оценки стереотипа используем коэффициент, выраженный в процентах, относительную частоту наиболее распространенных ответов (обратно пропорционален показателю оригинальности).

50-70% одинаковых ответов — высокий коэффициент стереотипности.

30% — низкий коэффициент стереотипности.

19,4% — низкий коэффициент стереотипности.

Объяснения весьма разнообразны: вскрывают мотивы ребенка и являются основой интерпретации.

Кем бы не хотел стать ?

Частота (%) наиболее распространенных ответов (табл. 37, 38):

Сказочные герои.....	62,4%
Животные.....	8,6%
Реальные лица.....	17,2%

Контридентификация имеет большой коэффициент стереотипности (26,9%) и большую частоту реальных лиц.

Таблица 31

Сказочные герои (абсолютная частота)

Выбор	Девочки, лет			Мальчики, лет			Частота, %
	8	10	12	8	10	12	
Колдун, ведьма	5	3	4	2	7	4	26,9
Дракон	0	1	1	3		5	
Король	0	0	1	0	1	1	
Черт	0	1	0	0	0	2	
Принцесса	0	0	2	0	0	0	

Таблица 32

Животные (абсолютная частота)

Выбор	Девочки, лет			Мальчики, лет			Частота, %
	8	10	12	8	10	12	
Змея	1	0	0	0	2	0	
Лев	2	0	0	0	0	0	
Другие	0	0	0	3	0	0	

Реальные лица: слуга, официантка, «плохой.человек», повар, «человек». В зависимости от ПОЛА мальчики отдают предпочтение волшебнику который может активно участвовать в волшебном мире, девочки — принцессе.

В зависимости от ВОЗРАСТА среди девочек тенденция развития более отчетливая: с возрастом увеличивается частота отождествления со сказочным героем:

Онтогенетический профиль:

девочки.....	63% — 86-90
мальчики.....	75% — 64-85

Некоторые ответы имеют как положительные, так и отрицательные результаты выбора (принцесса), другие только положительные (кошка) или только отрицательные (змея).

Отношение разности положительных и отрицательных выборов к общему числу всех выборов одного и того же объекта называется индексом полярности:

$$P = \frac{I-K}{17K}$$

где / — число идентификаций; K — число контридентификаций.

Как следует из формулы, индекс полярности может принимать любые значения — от 1,0 до -1,0. Положительные значения означают, что преобладают положительные выборы, отрицательные — наоборот. Граничные значения имеют следующий психологический смысл:

1,0 — экстремальный положительный объект, выбранный всеми респондентами;

0 — амбивалентный объект;

-1,0 — экстремальный отрицательный объект, исключаемый всеми.

Индекс полярности для первых двух вопросов теста:

принц, принцесса	0,8
король, королева	0,6
волшебник	0,46
черт	0,50
Дракон	0,82
кошка	1,0
змея	1,0

Наиболее важными для интерпретации являются ответы на вопрос «почему?». Мотивы выбора разнообразны: носят личностный характер, определяются позицией ребенка. Именно личностные объяснения являются полезными для диагностических заключений, например:

идентификация:

- с феей («делает другим гадость»);
- с кошкой («каждый может ней играть»);
- с ребенком («может быть все время с мамой»);

контридентификация:

- с собакой («однажды меня укусила»);
- с человеком («должен умереть»).

Интерпретационные портреты объектов

Принц, принцесса ($p = 0,80$):

- а) потребность вызывать восхищение, быть центром;
- б) стремление к богатству, роскоши, изобилию;
- в) потребность быть благородным, отзывчивым;
- г) потребность главенствовать, управлять другими (отвергается как «плохое» качество).

Король, королева ($p = 0,69$):

- а) потребность главенствовать, организовывать, управлять другими, контролировать, вмешиваться (доминантная, частично агрессивная позиция);
- б) потребность помогать, защищать других;
- в) потребность красоваться, вызывать восхищение, быть центром внимания (экспозиционная или эксгибиционная позиция; отвергается из-за «плохих» качеств).

Волшебник ($p = 0,46$):

- а) стремление к власти, силе;
- б) потребность в творчестве, изобретательности, активности;
- в) потребность оказывать помощь, защищать других (протективная позиция);

г) стремление к богатству, изобилию (отвергается из-за «плохих» качеств, противного внешнего вида, ненависти людей — потребность в аффиляции).

Дракон ($p = 0,82$) отвергается из-за жестокости, агрессивности, безобразного вида, выбор дракона является индикатором неприспособленности, агрессивности или других нарушений.

Варианты ответов: «Перевернула бы весь мир наизнанку», «Превратила бы человека в камень», «Чтобы люди не ссорились», «Чтобы я не носила очки», «Чтобы никто не умирал».

На дополнительные вопросы чаще всего выбирают:

Для мамы:

- предметы одежды 35,5%
- коммунальное оборудование 20,4%
- меньше работы по дому (красоту, здоровье).

Для папы:

- предметы одежды 29,0%

Таблица 33

Что бы ты сделал? (абсолютная частота)

Выбор	Девочки, лет			Мальчики, лет			Частота, %
	8	10	12	8	10	12	
Квартира, коммунальное оборудование	2	2	1	2	7	2	17,2
Утилитарные предметы	1	1	0	2	4	1	9,7
Награждать добро, наказывать зло	1	0	2	1	1	2	7,5
Помогать детям	0	0	2	1	0	3	
Игрушки	1	2	0	1	0	2	
Одежда	3	0	0	1	0	0	

Таблица 34

Что бы ты сделал у себя дома? (абсолютная частота)

Выбор	Девочки, лет			Мальчики, лет			Частота, %
	8	10	12	8	10	12	
Утилитарные предметы	1	0	2	8	12	3	27
Коммунальное оборудование	2	4	2	1	2	5	17,2
Игрушки	3	0	0	3	0	0	
Деньги	0	1	0	0	3	0	
Здоровье всем	0	0	1	0	2	1	

- машину..... 26,9%
- меньше работы, высокую зарплату, чтобы раньше возвращался домой с работы (!), чтобы моложе.

Признак нарушения (если это не противоречит основаниям выбора) — ответ «не знаю», или индифферентный, или отрицательный ответ «ничего».

Если ребенок перечисляет «подарки», то можно сказать: «хорошо, все это полезные вещи, но ты всемогущий волшебник, можешь пожелать не только вещи» — иногда удается получить ценную информацию. Оптимальным является клише: «...хорошо, а что еще?».

Таблица 35

Что бы ты сделал ты в школе?

Выбор	Девочки, лет			Мальчики, лет			Частота, %
	8	10	12	8	10	12	
Более красивой школу	3	8	1	9	11	7	41,9
Получше учиться	3	1	0	0	4	2	10,8
Чтобы дети лучше учились	3	0	0	2	1	0	
Чтобы учительница была добрее	0	0	1	1	1	1	

Отрицательная позиция по отношению к школе имела у 18% детей. Коэффициент стереотипности достаточно высок.

На дополнительные вопросы дети чаще выбирают для учителя:

- предметы одежды..... 20,4%
- другие подарки..... 20,4%
- чтобы учителя не огорчали..... 12,9%
- чтобы учитель был: добрым,
справедливым, лучше объяснял материал..... 4,3%

Таблица 36

Позиция к учителю

Выбор	Девочки, лет			Мальчики, лет			Девочки	Мальчики	Всего
	8	10	12	8	10	12			
индекс полярности отношения к учителю	0,93	0,84	0,6	0,88	0,81	0,99	0,79	0,59	0,69

Очевиден «скачок» между 10-ю и 12-ю годами: эта тенденция соответствует онтогенезу и другим позициям.

Хотел бы превратиться в ...

- Животное..... 35,5%
- Сказочный герой..... 23,7%
- Другой человек..... 16,1%
- Литературный герой..... 3,2%
- Предмет..... 3,2%
- Остаться самим собой..... 3,2%
- Не знаю..... 16,1%
- Коэффициент стереотипности низок.

Таблица 37

В какое животное ты бы хотел превратиться?

Выбор	Девочки, лет			Мальчики, лет			Частота, %
	8	10	12	8	10	12	
Обезьяна	6	2	2	0	3	1	15
Кошка	3	3	3	0	3	0	12,9
Лев	0	0	1	4	5	2	12,9
Белка	4	2	0	4	0	0	10,7
Собака	0	2	0	1	3	2	
Птица	0	0	2	0	2	3	
Конь	0	0	1	2	2	1	

Далее: слон, олень, медведь, тигр, ящерица, аист, фазан, жираф, карп, анаконда, змея. Коэффициент стереотипности исключительно низкий. Ответы «не знаю» практически отсутствуют.

Таблица 38

**Каким животным ты бы не хотел быть?
(спонтанная идентификация)**

Выбор	Девочки, лет			Мальчики, лет			Частота, %
	8	10	12	8	10	12	
Змея	1	1	3	5	6	4	23,7
Мышь	0	3	2	0	6	1	12,9
Медведь	2	2	0	0	1	0	
Тигр	2	1	0	1	0	1	

Далее следуют: лев, обезьяна, волк, лиса, крокодил, орел, муха, насекомое, бегемот.

Двенадцать идентификаций было отобрано по результатам предварительного опыта с 27 животными. Вынужденный выбор с большим числом животных уменьшает риск поверхностной, случайной ассоциации при спонтанном выборе и позволяет вызвать много дифференцированных позиций. С помощью таких выборов и их обоснований ребенок косвенно описывает черты собственной личности.

Положительный выбор мелких животных (мышь, червяк, змея), если это не противоречит обоснованиям выбора, является признаком нарушения или неприспособленности, неприспособляемости.

Таблица 39

Категории животных по индексу полярности

Категория	Наименование	Индекс полярности
1. В высшей степени отрицательные	Мышь	-0,99
	Червяк	-0,91
	Змея	-0,78
2. Отрицательная	Заяц	-0,51
3 Умеренно отрицательная	Орел	-0,29
4 Амбивалентная	Тигр	-0,14
	Лев	-0,01
5. Умеренно положительная	Олененок	0,40

Окончание табл. 39

Категория	Наименование	Индекс полярности
5. Положительная	Собака	0,53
	Кошка	0,53
	Птица	0,59
	Обезьяна	0,68

«Характеристики» животных

Кошка ($p = 0,53$):

- а) потребность быть полезным, помогать другим;
 - б) потребность быть привлекательным, прелестным, красивым;
 - в) потребность быть любимым, потребность в ласке, в защите;
 - г) потребность в безопасности, доме, удобстве;
 - д) потребность в физической проворности, ловкости.
- Отказ из-за агрессивности, лстивости, стремление избежать агрессивности: «люди ее мучают и обижают».

Онтогенетический профиль индекса полярности:

Девочки, лет			Мальчики, лет			Всего	
8	10	12	8	10	12	Девочки	Мальчики
0,75	0,86	0,8	0,25	0,5	0,00	0,8	0,32

Идентификация с кошкой согласно выбору девочек является исключительно положительной, для мальчиков — умеренно положительной (для 12-тилетних даже амбивалентной: идентифицируют ее как вредное животное: «ловит птиц», «подлиза», «агрессивная»).

Лев ($p = 0,01$). Доминантная позиция, стремление к власти, управлению, потребность в социальной значимости (престиж, авторитет), потребность силе:

- а) агрессивная позиция, потребность нападать, уязвлять;
- б) потребность в свободе, независимости;
- в) желание быть красивым, вызывать восхищение. Отказ из-за агрессивности, из-за того, что сидит в клетке (потребность в свободе).

Онтогенетический профиль индексов полярности:

Девочки, лет			Мальчики, лет			Всего	
8	10	12	8	10	12	Девочки	Мальчики
0,63	-0,29	-0,20	0,30	0,50	0,08	-0,40	0,29

В мотивации идентификации преобладают: агрессивность, доминантность, автономность, частично агрессивность, физическая сила.

Маленький козленок, олененок ($p = 9,40$):

а) потребность в красивом внешнем виде, быть прелестным;

б) потребность в уверенности, безопасности, материнской защите;

в) потребность в свободе.

Отвергается из-за беззащитности, уязвимости, пугливости, трусливости

Онтогенетический профиль полярности:

Девочки, лет			Мальчики, лет			Всего	
8	10	12	8	10	12	Девочки	Мальчики
0,50	0,71	0,60	0,50	0,17	0,08	0,60	0,25

Змея ($p = 0,78$): потребность в значительной агрессивности или ответная или резко оборонительная позиция. Отвергается из-за агрессивности, коварства, неприязни, из-за беззащитности, уязвимости, медлительности, брезгливости.

Онтогенетический профиль индекса полярности:

Девочки, лет			Мальчики, лет			Всего	
8	10	12	8	10	12	Девочки	Мальчики
-0,7	-1,0	-1,0	-0,63	-0,66	-0,85	-0,9	-0,7

Орел ($p = 0,29$):

а) потребность в свободе, «взлете»;

б) потребность быть полезным, признания, исключительности (царь птиц);

в) потребность в доминировании (царь птиц);

г) частично агрессивная и защитная позиция.

Отвергается из-за агрессивности, жестокости, уязвимости, мрачности. Онтогенетический профиль индекса полярности: Мотивировка выбора: «свобода» — 5% девочек, 30% мальчиков; агрессивность — 0% девочек, 4% мальчиков.

Девочки, лет			Мальчики, лет			Всего	
8	10	12	8	10	12	Девочки	Мальчики
-0,63	-0,86	0,00	-0,38	-0,26	-0,33	-0,55	-0,32

Мышь ($p = -0,94$) выбирается лишь в исключительных случаях (педантичная позиция). Отвергается из-за отсутствия достаточной безопасности-защиты, уверенности, из-за опасности, вредности, гадкого внешнего вида презрения к другим (вызывает чувство брезгливости, омерзения).

Идентификация с мышью является ненормальной, обоснования выбора содержат также признаки общей неприспособляемости, нарушения социализации.

Обезьяна ($p = 0,01$):

а) потребность в физической ловкости, физическом совершенстве, радости движения, игривости, активности;

б) потребность в лакомствах, сладостях;

в) клоунская позиция, потребность быть на виду, вызывать удивление;

г) потребность быть умным, изобретательным;

д) потребность быть милым, привлекательным. Отвергается из-за «визгливости», «потому что обезьяна».

Онтогенетический профиль индекса полярности:

Девочки, лет			Мальчики, лет			Всего	
8	10	12	8	10	12	Девочки	Мальчики
0,86	0,43	0,80	0,75	0,67	0,54	0,70	0,66

Тигр ($p = 0,14$):

а) потребность в физической силе;

б) потребность в красивом внешнем виде;

в) исключительно агрессивная позиция, потребность нападать, вмешиваться, уничтожать;

г) потребность вызывать чувство страха.

Отвергается из-за агрессивности, вредности, из-за постоянного преследования, отсутствия свободы («в клетке»).

Онтогенетический профиль индекса полярности:

Девочки, лет			Мальчики, лет			Всего	
8	10	12	8	10	12	Девочки	Мальчики
0,75	-0,14	-0,20	-0,25	0,17	0,28	-0,40	0,06

Заяц ($p = 0,51$) выбирается по причине подвижности, потребности в движениях, активности:

а) потребность вызывать удивление, быть красивым;

б) потребность свободы.

Отвергается из-за беззащитности, постоянного преследования, из-за вредности, отсутствия красоты, трусливости, постоянной смертельной опасности.

Собака ($p = 0,53$):

- а) потребность быть полезным, помогать людям, заботиться о других, защищать, охранять, сторожить;
- б) потребность в красивом внешнем виде, быть милым;
- в) агрессивная позиция («может кусаться») или защитная позиция;
- г) потребность в безопасности, защите, доме, чувствительности, принадлежать кому-нибудь, иметь кого-нибудь для себя.

Отвергается из-за агрессивности, зависимости, отсутствия свободы, подчиненности, унижительного положения.

Птичка (например, синичка) ($p = 0,59$):

- а) потребность свободы, «взлета», независимости;
- б) потребность быть любимым;
- в) потребность приносить радость;
- г) потребность быть полезным;
- д) потребность в красивом внешнем виде;
- е) потребность в уверенности, избегать опасности;
- ж) потребность во впечатлениях, в познании.

Отвергается из-за беззащитности, постоянной опасности.

Онтогенетический профиль индекса полярности:

Девочки, лет			Мальчики, лет			Всего	
8	10	12	8	10	12	Девочки	Мальчики
0,88	0,14	0,80	0,13	0,66	0,96	0,60	0,57

Червяк ($p = 0,91$). Выбирается лишь в исключительных случаях (из-за полезности: «рыхлит почву»). Отвергается из-за беззащитности, уязвимости, из-за неприятного места обитания, омерзительного внешнего вида, вредности, чувства брезгливости.

Тест незаконченных предложений (модификация В. Михала) [88]

Данный тест может применяться сам по себе, однако автор методики рекомендует применять его после проведения интервью «Волшебный мир».

Предложенная В. Михалом последовательность из 24 предложений является модификацией теста Сакса 88СТ для детей. Тест относится к методикам дополнения и отчасти — к ассоциативным методикам и направлен на диагностику отношения ребенка к родителям, братьям, сестрам, к детской неформальной и формальной группам, учителям, школе, своим собственным способностям, а также на выявление целей, ценностей, конфликтов и значимых переживаний. Все ответы ребенка следует записывать дословно.

Инструкция

— Я могу предложить тебе вот какую игру. Я буду называть тебе начало предложения, а ты — заканчивать его.

— Теперь — внимание! Отвечать нужно быстро, и каждый раз то, что придет в голову первым, но так, чтобы получилось законченное по смыслу предложение. Прежде чем начнем игру, можно немного потренироваться. Например, я говорю начало предложения:

— Каждое утро...

Похвалите ребенка, скажите, что он все правильно понял, а если вам показалось, что он назвал не первое окончание предложения, которое пришло ему в голову, напомните ему инструкцию еще раз. Можно предложить еще один пример:

— Многое отдал бы за то, чтобы я...

При необходимости объясните правило еще раз. Многие авторы, в том числе Михал, рекомендуют фиксировать время реакции с помощью секундомера. На наш взгляд, это может внести излишнюю нервозность в общение с психологом и отвлекать ребенка.

Поэтому лучше пользоваться часами с секундной стрелкой, делая это незаметно, пока ребенок обдумывает ответ, отсчитывать про себя 3 с и ставить в протоколе точку после каждого такого интервала. Тест необходимо проводить индивидуально и только в устной форме.

В представленном списке предложения сгруппированы по диагностической направленности на изучение отношения ребенка к разным лицам и разным проблемам — к матери, отцу, братьям, сестрам, сверстникам; к школе, учителям; видам на будущее и т. д. Порядковый номер перед началом каждого предложения соответствует его месту в списке, пред-

латаемом нами для диагностического применения. Порядок можно менять, но так, чтобы предложения на одну тему распределялись равномерно, а не группировались вместе.

Незаконченные предложения

3. Мы любим маму, а...
15. Я думал, что мама чаще всего... *а)*
7. Отцы иногда...
9. Чтобы наш папа... *б)*
5. Мой брат (сестра)...
11. Если бы мой брат (сестра)... *в)*
2. Ребенок в семье...
10. Мои близкие думают обо мне, что я... *г)*
4. Бываем среди детей, но...
8. Дети, с которыми я играю...
12. Мои друзья меня часто... *д)*
23. Мой учитель (учительница, учителя)...
16. Если бы не было школы...
18. Когда думаю о школе, то... *е)*
1. Я думаю, что людей больше... *ж)*
6. Я достаточно ловкий, чтобы...
21. Я самый слабый... *з)*
13. Я хочу, чтобы у меня не было...
17. Я весь трясусь, когда...
19. Если бы все ребята знали, как я боюсь... *и)*
14. Больной ребенок... *к)*
20. Был бы очень счастлив, если бы я...
22. В будущем я хотел бы ...
24. Всегда мечтаю... *л)*

Интерпретация теста

Основу интерпретации составляют содержательный анализ ответов, частота дополнительной части предложения, время ответа, а также высказывания ребенка по поводу того, насколько предложенные фразы соответствуют реальности (по нашим данным, дети говорят об этом довольно часто).

«Наш материал, — пишет автор проективного интервью В. Михал, — представляет собой многократно модифицированный тест Сакса и Леви — 88СТ. Тест ориентирован на определение социальной позиции и самопонимание». Социальную позицию ребенка исследуют предложения, на-

правленные на изучение его отношения к группе сверстников, учителям, родителям и членам семьи. Следует отметить, что случаи, когда во всех окончаниях фраз этой группы имеются признаки напряженности, конфликта, должны привлекать особое внимание психолога-практика, поскольку дезадаптация во всех сферах межличностных отношений является симптомом аномального развития личности.

Автор методики вслед за Саксом рекомендует ставить баллы по ответам (2 балла — серьезные нарушения, требующие психотерапии, 1 балл — умеренные нарушения).

Самопонимание ребенка изучается с помощью предложений, направленных на исследование значимых переживаний ребенка, оценку своих возможностей, а также рефлексивную самооценку, формирующуюся к началу подросткового возраста. Так, ответ 12-летнего ребенка: «Я не знаю, что думаю о себе» на предложение: «Мои близкие думают обо мне, что я...» указывает на запаздывание формирования рефлексивной оценки, но может быть и проявлением психологической защиты. В этом случае предложения о членах семьи будут иметь нейтральную эмоциональную окраску или содержать признаки конфликта. Приведенный пример показывает, как, во-первых, один и тот же ответ в различном контексте может означать разные особенности личности ребенка и, во-вторых, как предположение может быть подтверждено или опровергнуто на основе данных того же теста незаконченных предложений.

Для интерпретации отдельных предложений они сгруппированы по следующим категориям:

- а) отношение к матери — 3, 15;
- б) отношение к отцу — 7, 9;
- в) отношение к братьям, сестрам — 5, 11;
- г) отношение к семье — 2, 10;
- д) отношение к ровесникам — 4, 8, 12;
- е) отношение к учителям и школе — 23, 16, 18;
- ж) отношение к людям в целом — 1;
- з) отношение к собственным способностям — 6, 21;
- и) негативные переживания, страхи — 13, 17, 19;
- к) отношение к болезни — 14;
- л) мечты и планы на будущее — 20, 22, 24.

Изучение идентификации детей с родителями [30]

Ребенку задают следующий набор вопросов.

1. Если бы ты участвовал в игре «Семья», то кого бы стал изображать, кем бы в ней стал — мамой, папой или собой? (Для устранения суггестивного влияния последние слова в вопросе меняются местами, например: «папой, мамой или собой», «собой, мамой или папой» и т. д. Испытуемые должны сделать выбор между изображением себя и одного из родителей.)

2. С кем ты живешь дома? (Кто у тебя есть дома? — для дошкольников.)

3. Кто в семье, по-твоему, главный из родителей или в семье нет главного?

4. Когда ты вырастешь, то станешь делать то же, что делает твой папа (мама — у девочек) на работе или другое?

5. Когда ты станешь взрослым и у тебя будет мальчик (девочка — соответственно полу испытуемого), ты будешь так же его воспитывать (играть, заниматься с ним — для дошкольников), как тебя сейчас воспитывает папа (мама — у девочек), или не так, по-другому?

6. Если бы дома долго никого не было, то кого из родителей ты хотел бы видеть в первую очередь? (Как бы тебе хотелось, чтобы кто первым зашел в комнату? — для дошкольников.)

7. Если бы с тобой случилось горе, беда, несчастье (тебя обидел бы кто-нибудь из ребят — у дошкольников), ты бы рассказал об этом папе (маме — у девочек) или не рассказывал?

8. Если бы с тобой случилось горе, беда, несчастье, ты бы рассказал об этом маме (папе — у девочек) или не рассказывал?

9. Ты боишься, что тебя накажет папа (мама — у девочек) или не боишься?

10. Ты боишься, что тебя накажет мама (папа — у девочек) или не боишься?

Посредством первых 5 вопросов диагностируются компетентность и престижность родителей в восприятии детей, остальные вопросы направлены на выявление особенностей эмоциональных отношений с родителями.

Обработка и интерпретация результатов

При обработке и анализе результатов опроса важно учитывать следующее:

- возраст наиболее выраженной идентификации с родителем того же пола составляет у мальчиков **5-7 лет**, у девочек — **3-8 лет**;
- успешность идентификации зависит от компетентности и престижности родителя того же пола в представлении детей, а также от наличия в семье идентичного их полу члена прародительской семьи (дедушки — у мальчиков и бабушки — у девочек);
- идентификация с родителем того же пола в семье сопряжена с эмоционально теплыми отношениями с родителем другого пола;
- уменьшение интенсивности идентификации с родителем того же пола обусловлено формированием «Я»-концепции, т. е. развитием самосознания, показателем которого служит выбор себя. Выбор себя преобладает у мальчиков с 10 лет, у девочек с 9 лет, отражая возрастающую личностную автономию — эмансипацию — от родительского авторитета;
- идентификация с родителем того же пола у девочек отличается от подобной идентификации у мальчиков следующими особенностями:
 - а) большим возрастным периодом идентификации девочек;
 - б) большей интенсивностью процесса идентификации, т. е. девочки чаще выбирают роль матери, чем мальчики роль отца;
 - в) большей значимостью для идентификации девочек эмоционально теплых и доверительных отношений с матерью, чем этих отношений с отцом у мальчиков;
 - г) большей зависимостью идентификации девочек от характера отношений между родителями, когда конфликт матери с отцом отрицательно сказывается на идентификации девочек с матерью;
 - д) меньшим влиянием сестры на идентификацию девочек с матерью, чем брата на идентификацию мальчиков с отцом.

«Рисунок семьи» [67]

Материал: для работы необходимо использовать лист белой бумаги 15х20 см или 21х29 см, ручку, карандаш, ластик.

Инструкция 1 к тесту «Рисунок семьи»: «Нарисуй свою семью». При этом не рекомендуется объяснять, что означает слово «семья», а если возникают вопросы «что нарисовать?», следует лишь еще раз повторить инструкцию. При индивидуальном обследовании время выполнения задания обычно длится около 30 минут. При групповом выполнении теста время чаще ограничивают в пределах 15-30 минут.

Применение теста предполагает (допускает) использование дополнительных заданий, выраженных в следующих инструкциях: -

Инструкция 2 «Нарисуй свою семью, где все заняты обычным делом».

Инструкция 3 «Нарисуй свою семью, как ты ее себе представляешь».

Инструкция 4 . «Нарисуй свою семью, где каждый член семьи изображен в виде фантастического (несуществующего) существа».

Инструкция 5 «Нарисуй свою семью в виде метафоры, некоего образа, символа, который выражает особенности вашей семьи».

При индивидуальном тестировании следует отмечать в протоколе:

- а) последовательность рисования деталей;
- б) паузы более 15 с;
- в) стирание деталей;
- г) спонтанные комментарии ребенка;
- д) эмоциональные реакции и их связь с изображаемым содержанием.

После выполнения задания следует стремиться получить максимум дополнительной информации (вербальным путем). Обычно задаются следующие вопросы:

1. Скажи, кто тут нарисован?
2. Где они находятся?
3. Что они делают? Кто это придумал?

4. Им весело или скучно? Почему?

5. Кто из нарисованных людей самый счастливый? Почему?

6. Кто из них самый несчастный? Почему? Последние два вопроса провоцируют ребенка на открытое обсуждение чувств, что не каждый ребенок склонен делать. Поэтому, если он не отвечает на них или отвечает формально, не следует настаивать на эксплицитном (явном) ответе.

При опросе психолог должен пытаться выяснить смысл нарисованного ребенком: чувства к отдельным членам семьи, почему ребенок не нарисовал кого-нибудь из членов семьи (если так произошло). Следует избегать прямых вопросов, не настаивать на ответе, так как это может индуцировать тревогу, защитные реакции. Часто продуктивными оказываются проективные вопросы (например: «Если бы вместо птички был нарисован человек, то кто бы это был?», «Кто бы выиграл в соревнованиях между братом и тобой?», «Кого мама позовет идти с собой?» и т. п.).

Можно задать ребенку для выбора решения 6 ситуаций: 3 из них должны выявить негативные чувства к членам семьи, 3 — позитивные.

1. Представь себе, что ты имеешь два билета в цирк. Кого бы ты позвал с собой?

2. Представь, что вся твоя семья идет в гости, но один из вас заболел и должен остаться дома. Кто он?

3. Ты строишь из конструктора дом (вырезаешь бумажное платье для куклы), и тебе не везет. Кого ты позовешь на помощь?

4. Ты имеешь ... билетов (на один меньше, чем членов семьи) на интересную кинокартину. Кто останется дома?

5. Представь себе, что ты попал на необитаемый остров. С кем бы ты хотел там жить?

6. Ты получил в подарок интересное лото. Вся семья села играть, но один из вас лишний. Кто не будет играть?

Для интерпретации также надо знать: а) возраст исследуемого ребенка; б) состав его семьи, возраст братьев и сестер; в) если возможно, иметь сведения о поведении ребенка в семье, школе.

Обработка теста «Рисунок семьи» проводится по табл. 40.

Таблица 40

№ п/п	Выделяемые признаки	Отметки о наличии признаков
1	Общий размер рисунка (его площадь)	
2	Количество членов семьи	
3	Соответствующие размеры членов семьи	
	мать	
	отец	
	сестра	
	брат	
	дедушка	
	бабушка и т. д.	
4	Расстояние между членами семьи	
	Наличие каких-либо предметов между ними	
5	Наличие животных	
6	0 виде изображения:	
	схематическое изображение	
	реалистическое изображение	
	эстетическое изображение	
	в интерьере, на фоне пейзажа и т. д.	
	метафорическое изображение	
	в движении, действии	
7	Степень проявления положительных эмоций (в баллах 1,2,3 ...)	
	Степень проявления негативных эмоций (в баллах 1,2,3)	
	Степень аккуратности исполнения (1,2,3)	

При выполнении задания по данным инструкциям оценивается наличие или отсутствие совместных усилий в тех или иных ситуациях, которые изображены, какое место занимает сам ребенок, выполняющий тест и т. д.

Интерпретация теста «Рисунок семьи»

На основании особенностей изображения можно определить:

1. Степень развития изобразительной культуры, стадию изобразительной деятельности, на которой находится ребенок. Примитивность изображения или четкость и выразительность образов, изящество линий, эмоциональная выразительность — те характерные черты, на основе которых можно различить рисунки.

2. Особенности состояния ребенка во время рисования. Наличие сильной штриховки, маленькие размеры часто свидетельствуют о неблагоприятном физическом состоянии ре-

бенка, степени напряженности, скованности и т. п., тогда как большие размеры, применение ярких цветовых оттенков часто говорят об обратном: хорошем расположении духа, раскованности, отсутствии напряженности и утомления.

3. Особенности внутрисемейных отношений и эмоциональное самочувствие ребенка в семье можно определить по степени выраженности положительных эмоций у членов семьи, степени их близости (стоят рядом, взявшись за руки, делают что-то вместе или хаотично изображены на плоскости листа, далеко отстоят друг от друга, сильно выражены отрицательные эмоции и т. д.).

При интерпретации результатов авторы обращают внимание на случаи, когда испытуемый рисует большую или меньшую семью, чем она есть на самом деле (авторы считают, что это указывает на функционирование определенных защитных механизмов, — чем больше несовпадение, тем больше неудовлетворенность существующей ситуацией).

«Рисунок семьи» доступен и детям с пониженным интеллектуальным развитием. Анализ таких рисунков, выполненных учащимися вспомогательной школы, показывает, что дети «читают» свои рисунки, вкладывая в них определенное эмоциональное содержание. Характерно, что они адекватно осознают и оценивают свое одиночество в семье, улавливают симпатии и антипатии к себе со стороны членов семьи, передают в рисунке отношение к членам семьи. Так, в рисунках были показаны ситуации отдаленности, отчужденности детей от родителей. Образ «Я» помещался вдали от остальных членов семьи, а в одном случае ребенок нарисовал себя лежащим высоко на шкафу, в то время как другие члены семьи располагались вместе в комнате. Дети изображали себя в стороне от своих братьев и сестер. Причем, характерен тот факт, что у несимпатичных членов семьи (отчим, брат и т. д.) дети не рисовали лиц. В «Рисунке семьи» строгие родители изображались большими, а сам ребенок — очень маленьким.

Методика «Рисунка семьи» доступна и удобна в применении в условиях психологического консультирования (см. главу 4), обладает значимостью, с точки зрения выбора тактики деятельности психолога-консультанта по психоло-

гической коррекции межличностных отношений, так как дает представление о субъективной оценке ребенком своей семьи, своего места в ней, о его отношениях с другими членами семьи. В рисунках дети могут выразить то, что им трудно высказать словами, то есть язык рисунка более открыто и искренне передает смысл изображенного, чем вербальный язык.

Возможности метода наблюдения и беседы в диагностике психического развития младших школьников

Школьный психолог может использовать в целях диагностики учащихся не только экспериментальные методики, анкеты, наблюдения учителей и классных руководителей по составленной им программе, но и материалы бесед, интервью, позволяющих получить более глубокие и разносторонние сведения о личности интересующего его ученика.

Путем наблюдения можно оценивать некоторые индивидуально-психологические особенности учащихся. На основании поведенческих реакций, наиболее часто встречающихся в учебной деятельности и в повседневном общении, можно сделать вывод о силе, уравновешенности, подвижности нервных процессов.

О силе возбудительного процесса в центральной нервной системе можно судить по общей работоспособности и адекватности ответов на воздействующие стимулы: у «сильных» — соответствует закону силы (сильнее стимул — сильнее ответ); у «слабых» при повышении силы выше некоторой средней величины наблюдается снижение силы ответа.

В большинстве случаев для относительно слабого типа нервной системы характерны также более тонкие пороги чувствительности, длительные переживания: даже при не больших психотравмирующих воздействиях.

Основанием для отнесения к преимущественно сильному типу нервной системы со стороны возбуждения являются следующие показатели:

1) способность длительное время выполнять неинтересную работу, не снижая интенсивности и продуктивности (в противоположность быстрой утомляемости, непроизвольной переключаемости от заданной деятельности);

2) умение преодолевать трудности и неудачи в работе, стремление к трудностям, настойчивость, упорство в достижении цели;

3) повышение упорства и работоспособности в трудных условиях, в опасности;

4) стремление к самостоятельности в поступках, особенно трудных, незнакомых ситуациях;

5) способность быстро справиться и мобилизовать себя в случае неудач.

Основанием для отнесения к «слабому» типу являются противоположные показатели.

О силе тормозного процесса можно судить по способности к волевой задержке, скорости формирования тонких дифференцировок по поведенческим реакциям, характеризующимся преобладанием тормозного компонента. Основанием для отнесения к преимущественно «сильному» типу нервной системы со стороны торможения являются следующие показатели:

1) высокая работоспособность, особенно в неинтересном деле;

2) сдержанность в поступках, в разговоре (даже несмотря на психотравмирующую ситуацию);

3) сдержанность в общении (умение хранить интересные новости);

4) неторопливость в принятии решений;

5) быстрое и прочное формирование различных навыков, связанных с тонкими дифференцировками и волевой задержкой;

6) неторопливость в движении, в речи, скупая пантомимика, медленное и тщательное прожевывание пищи во время еды, хороший сон, обеспечивающий наиболее полный отдых и т. д.

Основанием для отнесения к «слабому» типу являются противоположные показатели.

О подвижности нервных процессов, имея в виду прежде всего переход от возбуждения к торможению и обратно, можно судить по следующим показателям:

1) преимущественно быстрый темп деятельности, даже при основной работе;

- 2) быстрое освоение нового материала (а иногда и быстрое его забывание при отсутствии соответствующих повторений);
- 3) легкость и активность в новых знакомствах, стремление к новым впечатлениям;
- 4) быстрое освоение, быстрая адаптация в новой обстановке;
- 5) быстрое засыпание или пробуждение;
- 6) живая речь, мимика, общая подвижность.

Основанием для включения в группы относительно инертных являются противоположные признаки.

С помощью наблюдения учитель может оценить интеллектуальные способности учащихся, их умение оперировать информацией, логично, системно и последовательно излагать мысли. Следует научить педагога обращать внимание в ходе наблюдения за учащимися на следующие характеристики их интеллектуальной сферы:

- 1) отсутствие системности в изложении какого-либо материала;
- 2) поверхностный анализ факторов;
- 3) необоснованные заключения;
- 4) примитивность заключений и выводов;
- 5) противоречивость собственным посылам;
- 6) категоричность утверждений, ни на чем не основанная;
- 7) абсурдность заключений, выводов, заявлений;
- 8) неспособность понять переносный смысл шуток, поговорок;
- 9) чрезмерная обидчивость из-за явно незначительных поводов.

В процессе общения (и накопления психодиагностической информации) опытный педагог может собрать определенные сведения о наличии у некоторых учащихся повышенной нервозности, психопатических черт. Судить о таких чертах можно по ряду признаков. При этом учитель не имеет права делать окончательное заключение, а должен обратиться за консультацией к психиатру [56, 65].

Для изучения психологических особенностей личности «трудных» школьников можно использовать беседу-интервью, разработанную в Пятигорском педагогическом институте иностранных языков. Структура данного метода исследования следующая:

1. Беседа с классным руководителем

В чем заключается «трудность» в воспитании данного школьника?

Дисциплина школьника дома и в школе. Успеваемость. Какие конкретные факты говорят о его «трудности»?

Какие меры применялись к этому школьнику для его исправления и их результаты?

Домашние условия школьника.

2. Беседа со школьником

Кем ты хочешь стать после окончания средней школы?

Какие учебные предметы ты любишь больше других? Что читаешь?

Твои товарищи. Что ты о них думаешь?

Доволен ли ты своей учебной и поведением в классе, в школе?

Твоя общественная работа и ее результаты.

Твое любимое занятие дома и в школе.

Что ты считаешь самым интересным и важным в жизни?

Как ты относишься к своим родителям и почему?

Твое отношение к старшим.

3. Беседа о школьнике с учителями

Ваше мнение об успеваемости и поведении данного ученика на ваших уроках.

Наиболее характерные случаи его недисциплинированности и ваши ему советы (меры, указания).

Его способности в учебе, в работе. Его возможности.

4. Беседа об ученике с его товарищами

Давно ли вы дружите? Ваши любимые совместные дела, предметы, занятия?

Что тебе нравится в твоём друге?

Что тебе не нравится в твоём друге, почему? Как ты ему помогаешь?

Ваши планы на будущее.

5. Беседа с родителями школьника

Довольны ли вы учебной и поведением своего сына? Что вас беспокоит в его поведении и учебе? Как вы ему помогаете?

Суточный режим и его выполнение. Что он делает по дому, помогает ли домашним, в чем?

Ваши советы сыну для выбора будущей профессии.

6. Беседа со старостой класса о школьнике

Ваше мнение о данном ученике. В чем проявляются недостатки его поведения в коллективе класса?

Его отношение к товарищам по классу.

Как вы и коллектив класса помогаете ему стать примерным учеником?

Его отношение к общественным поручениям, участие в коллективной жизни класса.

Карта наблюдений Стотта

Карта наблюдений (КН) Стотта состоит из 16 комплексов симптомов-образцов поведения, симптомокомплексов (СК). СК отпечатаны в виде перечней и пронумерованы (I-XVI). В каждом СК образцы поведения имеют свою нумерацию. При заполнении КН наличие каждого из указанных в ней образцов поведения у обследуемого отмечается знаком «+», а отсутствие — «-». Эти данные заносятся в специальную таблицу (табл. 41).

Заполняющий КН, сделав заключение о наличии или отсутствии очередного образца поведения, вписывает в столбец соответствующего СК номер образца поведения и справа от номера ставит знак «+» или «-».

Образцы поведения обладают неодинаковым информативным удельным весом. Поэтому при переводе первичных эмпирических показателей «+», «-» в сырые оценки за одни образцы поведения дается 1 балл, за другие — 2 балла. Для этого пользуются таблицей перевода первичных эмпирических показателей в сырые оценки (табл. 42).

В каждом СК баллы за образцы поведения суммируются. Затем суммы сырых оценок по каждому СК переводятся в процентные показатели. Процентные показатели свидетельствуют о выраженности СК у обследуемого от максимально возможной выраженности. Пересчет сырых оценок в процентные показан в табл. 43, которая построена следующим образом:

1. Суммируются все баллы по каждому СК из табл. 41.
2. Затем каждая из возможных сырых сумм оценок делится на максимально возможную сумму и умножается на 100 %.

Таблица 41

Образец заполнения карты наблюдений

Образцы поведения	СК					
	I. НД	II. О	III. У	IV. ТВ		XVI. Ф
1	-	-				
2						
3	-					
4		+				
5	+	-				
6	+	+				
7	+	+				
8	+	+				
9	-	+				
10	-	+				
11		+				
12	+	+				
13	-	+				
14						
15	+	-				
16	+	+				
17	-	-				
18	+					
19	-					
20						
21						
22						
23						
24						
1-я итоговая оценка	8	15				
2-я итоговая оценка	35	48				

Примечание: 1-я итоговая оценка показывает результат суммирования сырых оценок (баллы); 2-я итоговая оценка показывает выраженность СК от максимально возможной (%).

Согласно утверждению Стотта, числовые показатели СК имеют значение, но ориентировочное, поэтому при интерпретации обращаться с ними нужно осторожно. Методика не стандартизирована для практических нужд.

С помощью квантилей числовые шкалы (от 0 до 100 %) для каждого СК разбили на пять интервалов. Интервал от 0 до 20 % говорит о настолько слабой выраженности качества, что фактически мы имеем дело с качеством, отличным от присущего данному СК. Так, очень слабо выраженный СК У.НВ может говорить о попытках ребенка устано-

Таблица 42

Ключ для перевода в баллы

Образцы поведения	СК															
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	XIII	XIV	XV	XVI
	НД	О	У	ТВ	НВ	ТД	А	КД	Н	ЭН	НС	С	УР	СР	Б	Ф
1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1
2	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1
3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2
4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1
6	1	1	1	1	1	1	2	2	1	2	2	1	2	1	1	1
7	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2	2	1	2	1	1	1
8	1	2	2	2	1	1	1	2	1	2	1	1	1	1	1	1
9	1	1	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1
10	1	1	2	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1
11	1	2	2	2	2	2	2	1	1	2	1	1	1	1	1	1
12	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	1	1	1	1	1	1
13	2	2	2	1	2	2	2	1	1	1	1	1	1	2	2	2
14	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	2	2	2
15	2	2	2	1	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1
16	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1
17	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1
18	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1
19	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1
20	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1
21	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1
22	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1
23	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1
24	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1

вить хорошие отношения со взрослым, но сопровождающиеся неприятными для взрослого действиями.

Интервал от 80 до 100 % подобным образом показывает, что здесь качество СК переросло себя и мы имеем дело с другим качеством. Для правильной интерпретации крайних интервалов особенно важно привлечение дополнительных сведений.

Интервалы от 20 до 40 %, от 40 до 60 %, от 60 до 80 % соответственно говорят о заметной выраженности, сильной выраженности, очень сильной выраженности качества.

Содержание симптомокомплексов

КН Стотта предназначена для изучения особенностей учеников, дезадаптированных к условиям школы. К дезадаптированным относятся два типа учеников: первый — которые

Таблица 43

Перевод сырых баллов в проценты

Баллы	СК															
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	XIII	XIV	XV	XVI
	НД	О	У	ТВ	НВ	ТД	А	КД	Н	ЭН	НС	С	УР	СР	Б	Ф
1	4	3	5	5	3	5	5	7	8	6	9	14	11	25	6	17
2	9	6	11	10	5	10	9	13	17	12	18	29	22	50	12	33
3	13	10	16	14	8	14	14	20	25	18	27	43	33	75	19	50
4	17	13	21	19	11	19	18	27	33	24	36	57	44	100	25	67
5	22	16	26	24	13	24	23	33	42	29	45	71	56		31	83
6	26	19	32	29	16	29	27	40	50	35	55	86	67		37	100
7	30	23	37	33	18	33	32	47	58	41	64	100	78		44	
8	35	26	42	38	21	38	36	54	67	47	73		89		50	
9	39	29	47	43	24	43	41	60	75	53	82		100		56	
10	43	32	53	48	26	48	45	67	83	59	91				62	
11	48	35	58	52	29	52	50	73	92	65	100				69	
12	52	39	63	57	32	57	55	80	100	71					75	
13	57	42	68	62	34	62	59	87		76					81	
14	61	45	74	67	37	67	64	93		82					87	
15	65	48	79	71	40	71	68	100		88					94	
16	70	52	84	76	42	76	73			94					100	
17	74	55	89	81	45	81	77			100						
18	78	58	95	86	47	86	82									
19	83	61	100	90	50	90	86									
20	87	65		95	53	95	90									
21	91	68		100	55	100	95									
22	96	71			58		100									
23	100	74			61											
24		77			63											
25		81			66											
26		84			68											
27		87			71											
28		90			74											
29		94			76											
30		97			79											
31		100			82											
32					85											
33					87											
34					89											
35					92											
36					95											
37					97											
38					100											

сами испытывают трудности и создают множество трудностей для окружения (техперсонала, педагогов и других детей), так называемые «трудные»; второй — которым в школе трудно, но окружающим они не доставляют неприятностей.

Выявляемые особенности (внешних проявлений, образцов поведения), называемые симптомокомплексами, следующие:

I- НД — недостаток доверия к новым вещам, людям, ситуациям. СК положительно коррелирует с сенситивностью по ПДО Личко. Любые достижения стоят ребенку огромных усилий.

II. О — ослабленность (астения).

Речь идет не о клинических и даже не о субклинических формах слабости состояния, а о проявлениях апатии, пониженного настроения, своего рода «нейрофизической истощаемости». В более легкой форме спады энергии чередуются с проявлениями энергичности и активности. СК говорит о дефиците энергетических ресурсов организма ребенка, а следовательно, о его невозможности проявления активности.

III. У — уход в себя.

Самоустранение. Защитная установка по отношению к контактам с любыми людьми, неприятие проявляемого к нему чувства любви.

IV. ТВ — тревога за принятие взрослыми и интерес с их стороны. Беспокойство и неуверенность относительно того, интересуются ли им взрослые, любят ли его. СК выражает тревожную надежду, стремления, попытки ученика к установлению и сохранению хороших отношений со взрослыми.

V. НВ — неприятие взрослых.

Проявление различных форм неприятия взрослых: от избегания учителя, подозрительности к нему до неконтролируемой привычки враждебности.

VI. ТД — тревога за принятие детьми.

Беспокойство и неуверенность в том, любят ли его дети и представляет ли он для них интерес. СК ТД выражает те же тенденции, что и СК ТВ, но в отношении сверстников.

VII. А — асоциальность.

Недостаток социальной нормативности. Под этим термином не понимаются проявления антисоциального поведения, хотя при сильной выраженности (82 % и более) такое может иметь место. Слабая выраженность СК А (14 % и менее) может быть и в случае, если нравственные отношения ученика выше, чем предъявляемые ему школой моральные требования (что, конечно, не обязательно, но встречается).

VIII. КД — конфликтность с детьми.

Надо отметить, что слабая выраженность СК НВ и КД может говорить о попытках установления или сохранения хороших отношений, но не нормальными, а ошибочными способами. Это может быть сигналом о начавшемся переходе «от любви к ненависти», когда проявления плохого еще чередуются с проявлениями хорошего.

IX. Н — неусидчивость или неугомонность.

Нетерпеливость, неприспособленность к работе, требующей усидчивости, концентрации внимания, размышления, избегание долговременных усилий.

X. ЭН — эмоциональное напряжение или эмоциональная незрелость. Признак запаздывающего эмоционального развития, ведущего в условиях школы к эмоциональному перенапряжению (стрессам). Проявляется в инфантильности речи, в тревожности, склонности к слезам и т. п.

XI. НС — невротические симптомы.

Включают признаки невроза: преимущественно невроза навязчивых состояний — частое моргание, кусание ногтей, сосание пальцев и т. п.; отчасти невроза страха — «слова из него не вытянешь», говорит беспорядочно.

СК, связанные с конституцией и типом нервной системы — О, Н, ЭН, НС, а также отчасти НД и У, — имеют важное значение для понимания личности учащегося.

XII. С — среда.

Содержит несколько внешних признаков — сигналов того, что ребенок растет в неблагоприятной среде, прежде всего это касается семейного круга.

XIII. УР — умственное развитие.

Констатирует уровень отставания в учебе и оценку общего впечатления, производимого уровнем умственного развития ребенка («просто глупый»).

XIV. СР — сексуальное развитие.

Фиксирует даваемую учителем общую оценку темпов и направленности полового развития.

XV. Б — болезни.

Содержит внешние признаки, по которым можно определить заболевание у ребенка, но, конечно, не позволяет поставить точный диагноз.

XVI. Ф — физические дефекты.

Обращает внимание на ненормальность телосложения, слабое зрение и слух.

Чтобы интерпретация числовой выраженности была адекватной, необходимо: 1) анализировать не только итоговую выраженность СК, но и отмеченные образцы поведения; 2) привлечь дополнительные данные об ученике, которые нужно получить от учителя в беседе или из составленной учителем характеристики.

Карта наблюдений

1. *НД — недостаток доверия к новым людям, вещам, ситуациям.* Это ведет к тому, что любой успех стоит ребенку огромных усилий. От 1 до 11 — менее явные симптомы; от 12 до 17 — симптомы явного нарушения.

1. Разговаривает с учителем только тогда, когда находится с ним наедине.

2. Плачет, когда ему делают замечания.

3. Никогда не предлагает никому никакой помощи, но охотно оказывает ее, если об этом попросят.

4. Ребенок «подчиненный» (соглашается на «невыигрышные» роли, например, во время игры бегает за мячом, в то время как другие спокойно на это смотрят).

5. Слишком тревожен, чтобы быть непослушным.

6. Лжет из боязни.

7. Любит, если к нему проявляют симпатию, но не просит о ней.

8. Никогда не приносит учителю цветы или другие подарки, хотя его товарищи часто это делают.

9. Никогда не приносит и не показывает учителю найденные им вещи, хотя его товарищи часто это делают.

10. Имеет только одного хорошего друга и, как правило, игнорирует остальных мальчиков и девочек в классе.

11. Здоровается с учителем только тогда, когда тот обратит на него внимание. Хочет быть замеченным.

12. Не подходит к учителю по собственной инициативе.

13. Слишком застенчив, чтобы просить о чем-то (например, о помощи);

14. Легко становится «нервным», плачет, краснеет, если ему задают вопрос,

15. Легко устраняется от активного участия в игре.

16. Говорит невыразительно, бормочет, особенно тогда, когда с ним здороваются.

И. О — *ослабленность (астения)*. В более легкой форме (симптомы 1-6) время от времени наблюдаются разного рода перепады активности, смена настроения. Наличие симптомов 7 и 8 свидетельствует о склонности к раздражению и физиологическом истощении. Симптомы 9-20 отражают более острые формы депрессии. Пунктам синдрома О обычно сопутствуют выраженные синдромы ТВ и НВ (см. IV и V), особенно в крайних формах депрессии. По всей вероятности, они действительно репрезентируют элементы депрессивного истощения.

1. Во время ответа на уроке иногда старателен, иногда ни о чем не заботится.

2. В зависимости от самочувствия либо просит о помощи в выполнении школьных заданий, либо нет.

3. Ведет себя по-разному. Старательность в учебной работе меняется почти ежедневно.

4. В играх иногда активен, иногда апатичен.

5. В свободное время иногда проявляет полное отсутствие интереса к чему бы то ни было.

6. Выполняя ручную работу, иногда очень старателен, иногда нет.

7. Нетерпелив, теряет интерес к работе по мере ее выполнения.

8. Рассерженный, «впадает в бешенство».

9. Может работать в одиночестве, но быстро устает.

10. Для ручной работы не хватает физических сил.

11. Вял, безынициативен (в классе).

12. Апатичен, пассивен, невнимателен.

13. Часто наблюдаются внезапные и резкие спады энергии.

14. Движения замедленны.

15. Слишком апатичен, чтобы из-за чего-нибудь расстраиваться (и следовательно, ни к кому не обращается за помощью).

16. Взгляд «тупой» и равнодушный.
17. Всегда ленив и апатичен в играх.
18. Часто мечтает наяву.
19. Говорит невыразительно, бормочет.
20. Вызывает жалость (угнетенный, несчастный), редко смеется.

III. *У — уход в себя.* Избегание контактов с людьми, самоустранение. Защитная установка по отношению к любым контактам с людьми, неприятие проявляемого к нему чувства любви.

1. Абсолютно никогда ни с кем не здоровается.
2. Не реагирует на приветствия.
3. Не проявляет дружелюбия и доброжелательности к другим людям.
4. Избегает разговоров («замкнут в себе»).
5. Мечтает и занимается чем-то иным вместо школьных занятий («живет в другом мире»).
6. Совершенно не проявляет интереса к ручной работе.
7. Не проявляет интереса к коллективным играм.
8. Избегает других людей.
9. Держится вдали от взрослых, даже тогда, когда чем-то задет или в чем-то подозревается.
10. Совершенно изолируется от других детей (к нему невозможно приблизиться).
11. Производит такое впечатление, как будто совершенно не замечает других людей.
12. В разговоре беспокоен, сбивается с темы разговора.
13. Ведет себя подобно «настороженному животному».

IV. *ТВ — тревожность по отношению к взрослым.* Беспокойство и неуверенность в том, интересуются ли им взрослые, любят ли его. Симптомы 1-6 — ребенок старается убедиться, «принимают» ли и любят ли его взрослые. Симптомы 7-10 — старается привлечь на себя внимание и преувеличенно добивается любви взрослого. Симптомы 11-16 — проявляет большое беспокойство о том, «принимают» ли его взрослые.

1. Очень охотно выполняет свои обязанности.
2. Проявляет чрезмерное желание здороваться с учителем.
3. Слишком разговорчив (докучает своей болтовней).

4. Очень охотно приносит цветы и другие подарки учителю.
5. Очень часто приносит и показывает учителю найденные им предметы, рисунки и т. п.

6. Чрезмерно дружелюбен по отношению к учителю.
7. Преувеличенно много рассказывает учителю о своих занятиях в семье.

8. «Подлизывается», старается понравиться учителю.
9. Всегда находит предлог занять учителя своей особой.
10. Постоянно нуждается в помощи и контроле со стороны учителя.

11. Добивается симпатии учителя, приходит к нему с различными мелкими делами и жалобами на товарищей.

12. Пытается «монополизировать» учителя (занимать его исключительно собственной особой).

13. Рассказывает фантастические, вымышленные истории.

14. Хочет заинтересовать взрослых своей особой, но не прилагает со своей стороны никаких стараний в этом направлении.

15. Чрезмерно озабочен тем, чтобы заинтересовать собой взрослых и приобрести их симпатии.

16. Полностью «устраняется», если его усилия не увенчиваются успехом.

V. *НВ — Неприятие взрослых.* Симптомы 1-4 — ребенок проявляет различные формы неприятия взрослых, которые могут быть началом враждебности или депрессии. Симптомы 5-9 — относится к взрослым то враждебно, то старается добиться их хорошего отношения. Симптомы 10-17 — открытая враждебность, проявляющаяся в асоциальном поведении. Симптомы 18-24 — полная, неуправляемая, привычная враждебность.

1. Переменчив в настроениях.
2. Исклчительно нетерпелив, кроме тех случаев, когда находится в хорошем настроении.
3. Проявляет упорство и настойчивость в ручной работе.
4. Часто бывает в плохом настроении.
5. При соответствующем настроении предлагает свою помощь или услуги.

6. Когда о чем-то просит учителя, бывает иногда очень сердечным, иногда — равнодушным.

7. Иногда стремится, а иногда избегает здороваться с учителем.

8. В ответ на приветствие может выражать злость или подозрительность.

9. Временами дружелюбен, временами в плохом настроении.

10. Очень переменчив в поведении. Иногда кажется, что умышленно плохо выполняет работу.

11. Портит общественную и личную собственность (в домах, садах, общественном транспорте).

12. Вульгарный язык, рассказы, стихи, рисунки.

13. Неприятен, в особенности, когда защищается от предъявляемых ему обвинений.

14. «Бормочет под нос», если чем-то недоволен.

15. Негативно относится к замечаниям.

16. Временами лжет без какого-либо повода и без затруднений.

17. Раз или два был замечен в воровстве денег, сладостей, ценных предметов.

18. Всегда на что-то претендует и считает, что несправедливо наказан.

19. «Дикий» взгляд, смотрит исподлобья..

20. Очень непослушен, не соблюдает дисциплину.

21. Агрессивен (кричит, угрожает, употребляет силу).

22. Охотнее всего дружит с так называемыми подозрительными типами.

23. Часто ворует деньги, сладости, ценные предметы.

24. Ведет себя непристойно.

VI. ТД — тревога по отношению к детям. Тревога ребенка за принятие его другими детьми. Временами она принимает форму открытой враждебности. Все симптомы одинаково важны.

1. «Играет героя», особенно, когда ему делают замечания.

2. Не может удержаться, чтобы не «играть» перед окружающими.

3. Склонен «прикидываться дурачком».

4. Слишком смел (рискует без надобности).

5. Заботится о том, чтобы всегда находиться в согласии с большинством. Навязывается другим; им легко управлять.

6. Любит быть в центре внимания.

7. Играет исключительно (или почти исключительно) с детьми старше себя.

8. Старается занять ответственный пост, но опасается, что не справится с ним.

9. Хвастает перед другими детьми.

10. Паясничает (строит из себя шута).

11. Шумно ведет себя, когда учителя нет в классе.

12. Одевается вызывающе (брюки, прическа — мальчики; преувеличенность в одежде, косметика — девочки).

13. Со страстью портит общественное имущество.

14. Дурацкие выходки в группе сверстников.

15. Подражает хулиганским проделкам других.

VII. А — недостаток социальной нормативности (асоциальность). Неуверенность в одобрении взрослых, которая выражается в различных формах негативизма. Симптомы 1-5 — отсутствие стараний понравиться взрослым, безразличие и отсутствие заинтересованности в хороших отношениях с ними. Симптомы 5-9 у более старших детей могут указывать на определенную степень независимости. Симптомы 10—16 — отсутствие моральной щепетильности в мелочах. 16 — считает, что взрослые недружелюбны, вмешиваются в его дела, не имея на это права.

1. Не заинтересован в учебе.

2. Работает в школе тогда, когда над ним «стоят» или когда его заставляют работать.

3. Работает вне школы только тогда, когда его контролируют или заставляют работать.

4. Не застенчив, но проявляет безразличие при ответе на вопросы учителя.

5. Не застенчив, но никогда не просит о помощи.

6. Никогда добровольно не берется ни за какую работу.

7. Не заинтересован в одобрении или неодобрении взрослых.

8. Сводит к минимуму контакты с учителем, но нормально общается с другими людьми.

9. Избегает учителя, но разговаривает с другими людьми.

10. Списывает домашние задания.

11. Берет чужие книги без разрешения.

12. Эгоистичен, любит интриги, портит другим детям игры.
13. В играх с другими детьми проявляет хитрость и непорядочность.

14. «Нечестный игрок» (играет только для личной выгоды, обманывает в играх).

15. Не может смотреть прямо в глаза другому.

16. Скрытен и недоверчив.

VIII. *КД — Конфликтность с детьми* (от ревнивого соперничества до открытой враждебности).

1. Мешает другим детям в играх, подсмеивается над ними, любит их пугать.

2. Временами очень недоброжелателен по отношению к тем детям, которые не принадлежат к тесному кругу его общения.

3. Надоедает другим детям, пристаёт к ним.

4. Ссорится, обижает других детей.

5. Пытается своими замечаниями создать определённые трудности у других детей.

6. Прячет или уничтожает предметы, принадлежащие другим детям.

7. Находится по преимуществу в плохих отношениях с другими детьми.

8. Пристаёт к более слабым детям.

9. Другие дети его не любят или даже не терпят.

10. Дерётся несоответствующим образом (кусается, царапается и др.).

IX. *Н — неугомонность*. Неугомонность, нетерпеливость, неспособность к работе, требующей усидчивости, концентрации внимания и размышления. Склонность к кратковременным и легким усилиям. Избегание долговременных усилий.

1. Очень неряшлив.

2. Отказывается от контактов с другими детьми таким образом, что это для них очень неприятно.

3. Легко примиряется с неудачами в ручном труде.

4. В играх совершенно не владеет собой.

5. Непунктуален, нестарателен. Часто забывает или теряет карандаши, книги, другие предметы.

6. Неровный, безответственный в ручном труде.

7. Нестарателен в школьных занятиях.

8. Слишком беспокоен, чтобы работать в одиночку.

9. В классе не может быть внимателен или длительно на чем-либо сосредоточен.

10. Не знает, что с собой поделаться. Ни на чем не может остановиться хотя бы на относительно длительный срок.

11. Слишком беспокоен, чтобы запомнить замечания или указания взрослых.

X. *ЭН — эмоциональное напряжение*. Симптомы 1-5 свидетельствуют об эмоциональной незрелости, 6-7 — о серьезных страхах, 8-10 — о прогулах и непунктуальности.

1. Играет игрушками, слишком детскими для его возраста.

2. Любит игры, но быстро теряет к ним интерес.

3. Слишком инфантилен в речи.

4. Слишком незрел, чтобы прислушиваться и следовать указаниям.

5. Играет исключительно (преимущественно) с более младшими детьми.

6. Слишком тревожен, чтобы решиться на что-либо.

7. Другие дети пристаёт к нему (он является «козлом отпущения»).

8. Его часто подозревают в том, что он прогуливает уроки хотя на самом деле он пытался это сделать раз или два.

9. Часто опаздывает.

10. Уходит с отдельных уроков.

11. Неорганизован, разболтан, несобран.

12. Ведет себя в группе (классе) как посторонний, отверженный.

XI. *НС — невротические симптомы*. Острота их может зависеть от возраста ребенка, они также могут быть последствиями существовавшего прежде нарушения.

1. Заикается, запинаясь, «трудно вытянуть из него слово».

2. Говорит беспорядочно.

3. Часто моргает.

4. Бесцельно двигает руками. Разнообразные «тики».

5. Грызет ногти.

6. Ходит подпрыгивая.

7. Сосет палец (старше 10 лет).

XII. С — неблагоприятные условия среды.

1. Часто отсутствует в школе.
 2. Не бывает в школе по нескольким дням.
 3. Родители сознательно лгут, оправдывая отсутствие ребенка в школе.
 4. Вынужден оставаться дома, чтобы помогать родителям.
 5. Неряшлив, грязнуля.
 6. Выглядит так, как будто очень плохо питается.
 7. Значительно некрасивее других детей.
- XIII. УР — умственное развитие.*
1. Сильно отстает в учебе.
 2. «Туп» для своего возраста.
 3. Совершенно не умеет читать.
 4. Огромные недостатки в знании элементарной математики.
 5. Совершенно не понимает математики.
 6. Другие дети относятся к нему, как к дурачку.
 7. Попросту глуп.

XIV. СР — сексуальное развитие.

1. Очень раннее развитие, чувствительность к противоположному полу.
2. Задержки полового развития.
3. Проявляет извращенные наклонности.

XV. Б — болезни и органические нарушения.

1. Неправильное дыхание.
2. Частые простуды.
3. Частые кровотечения из носа.
4. Дышит через рот.
5. Склонность к ушным заболеваниям.
6. Склонность к кожным заболеваниям.
7. Жалуется на частые боли в желудке и тошноту.
8. Частые головные боли.
9. Склонность чрезмерно бледнеть или краснеть.
10. Болезненные, покрасневшие веки.
11. Очень холодные руки.
12. Косоглазие.
13. Плохая координация движений.
14. Неестественные позы.

XVI. Ф — физические дефекты.

1. Плохое зрение.
2. Слабый слух.
3. Слишком маленький рост.
4. Чрезмерная полнота.
5. Другие ненормальные особенности телосложения.

По данным В. А. Мурзенко, коэффициент дезадаптации основной части выборки составляет от 6 до 25 баллов, у 20,8 % выборки коэффициент дезадаптации превышает 25 баллов, что свидетельствует, по мнению автора, о значительной серьезности нарушения механизмов личностной адаптации — такие дети стоят уже на грани клинических нарушений и нуждаются в специальной помощи, вплоть до вмешательства психоневролога. В отношении 5,5 % учащихся можно скорее говорить о ситуативных реакциях, чем об устойчивых личностных отклонениях.

Анализ структур заполненных КН показал, что типичной является структура, при которой выделяется доминирующий синдром, иногда — группа синдромов. Выделены следующие частоты распределения доминирующих синдромов:

- V. Враждебность по отношению к взрослым — 34,4 %;
- VII. Недостаток социальной нормативности — 22,2 %;
- III. Уход в себя — 12,5 %;
- П. Депрессия — 11,1 %;
- VIII. Враждебность к детям — 11,1 %;
- I. Недостаток доверия к новым людям, вещам, ситуациям — 8,3 %.

2. ДИАГНОСТИКА ШКОЛЬНЫХ ТРУДНОСТЕЙ

2.1. Психодиагностический комплекс (ПДК) методик для дифференциальной диагностики причин неуспеваемости младших школьников [88]

Психодиагностический комплекс разработан доктором психологических наук Л.И. Перслени, доктором медицинских наук Е.М. Мастюковой, кандидатом психологических наук Л.Ф. Чупровым. Данный комплекс позволяет специа-

листам более объективно диагностировать отклонения в умственном развитии, выявить психологическую структуру интеллектуального дефекта. Результаты обследования могут быть полезны школьному психологу и учителю начальных классов для определения путей коррекции отклонения в психическом развитии ребенка, основных направлений работы по профилактике неуспеваемости младшего школьника.

Данный комплекс может быть использован при обследовании детей 6,5-10 лет с трудностями усвоения программы общеобразовательной школы.

Психодиагностический комплекс включает три методики:

- Методика исследования особенностей прогностической деятельности («Угадайка»), созданная Л.И. Переслени и В. Л. Под обедом;

- Цветные прогрессивные матрицы Дж. Равена в модификации Т.В. Розановой;

- Методика диагностики словесно-логического мышления, сконструированная Э.Ф. Замбацявичене по принципу, использованному Р. Амтхауэром для первых четырех вербальных субтестов из его теста структуры интеллекта. Методика модифицирована Л.И. Переслени и Е.М. Мастюковой, экспериментально проверена на репрезентативной выборке младших школьников.

Методика исследования особенностей прогностической деятельности («Угадайка»)

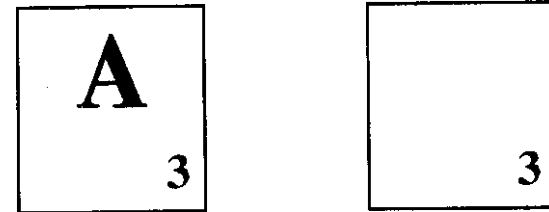
Методика базируется на психофизиологических основах вероятностного прогнозирования. В процедуре проведения используется ситуация, в которой испытуемый должен самостоятельно выявить порядок чередования двух событий с учетом правильности или ошибочности своих предсказаний.

Получаемые с помощью методики показатели позволяют количественно охарактеризовать особенности кратковременной и долговременной памяти, мышления, такие свойства внимания, как устойчивость, переключаемость и распределенность. Методика представляет собой три набора карточек размером 4х4 см с написанными на одной стороне печатными буквами «А» или «Б» (размер букв 2-2,5 см).

1 набор имеет 20 карточек с последовательностью «АБ...», повторяющейся в 10 циклах.

2 набор — 60 карточек с последовательностью «ББАА...», повторяющейся в 15 циклах.

3 набор — 60 карточек с последовательностью «АББ...» — 20 циклов.



Лицевая сторона

Оборотная сторона

РИС. 22. Образец стимульного материала к методике «Угадайка»

С лицевой и оборотной сторон мелкими цифрами отмечен порядковый номер карточки. Нумерация каждого набора начинается с единицы. Возможно, особенно при повторных обследованиях одних и тех же детей, использование и других символов (цифр 1 и 2, геометрических фигур, например, черный и белый кружок, красный и синий квадратик и т.п.).

Перед предъявлением 1 набора экспериментатор показывает ребенку две карточки с написанными на них буквами «А» и «Б». Эти карточки дополнительные и не входят в состав основных наборов. Затем ребенку предлагают угадать, какая буква написана на верхней карточке (на стороне, невидимой ребенку) 1 набора. После того, как ребенок назовет букву, которая по его предположению, написана на верхней карточке, экспериментатор переворачивает ее и показывает ребенку, чтобы он увидел, правильна ли была догадка. Отработанные карточки складываются в стопку изображением букв вниз. По окончании предъявления карточек 1-го набора, одобрив действия ребенка, экспериментатор добавляет, что порядок чередования букв (символов) во 2 наборе будет иным, чем в 1 наборе, после чего ребенок предсказывает элементы 2 набора, без предупреждения об изменении порядка чередова-

ния букв. Акцентируется внимание ребенка на необходимости допускать как можно меньше ошибок. Аналогичным образом предъявляется 3 набор. Ошибки фиксируются в протоколе (раздельно для всех трех наборов записываются номера тех карточек, в предсказывании которых допущена ошибка).

После предъявления трех наборов, испытуемый спрашивается о порядке чередования букв (символов) в трех наборах, что позволяет судить об особенностях его непреднамеренного запоминания и произвольного воспроизведения. Обычно нормальные дети после правильного прогнозирования последовательностей трех наборов воспроизводят порядок чередования элементов в них 1-3 раза. Способ анализа результатов был описан в работах Л.И. Переслени, Материалом для анализа служат записанные в протоколе номера ошибочно предсказанных карточек из 2 и 3 наборов, запись может быть перенесена на специальный бланк, представленный в тексте (если есть необходимость анализировать стратегии прогнозирования).

Результаты прогнозирования последовательности букв первого набора не анализируются: при его предъявлении происходит ознакомление испытуемого с процедурой обследования и оценивается мера доступности задания, а также формируется готовность (преднастройка) к восприятию порядков элементов последующих наборов. Порядок чередования считается выявленным, если три цикла (блока) предсказано ребенком безошибочно. Ошибки, появляющиеся после этого, рассматриваются как ошибки «отвлечения».

Учитываются следующие количественные и качественные показатели:

- 1) количество ошибочных предсказаний (показатель 1);
- 2) количество ошибок «отвлечения» (показатель 2);
- 3) правильность воспроизведения порядков трех наборов (показатель 3);
- 4) стратегия прогнозирования (показатель 4).

Разность в количестве ошибочных предсказаний элементов 2 и 3 наборов характеризует такое свойство произвольного внимания, как переключаемость. О недостатках нереклечаемости внимания можно говорить в тех случаях, когда ошибочных предсказаний элементов 3 набора больше, чем 2.

Бланк учета правильных и ошибочных предсказаний

Фамилия, имя _____
 возраст _____ школа _____ класс _____
 успеваемость _____

II набор												III набор											
1	Б ₁	6	Б ₂₁	11	Б ₄₁	1	А ₁	8	А ₂₂	15	А ₄₃	2	Б ₅	9	Б ₂₆	16	Б ₄₇	3	Б ₈	10	Б ₂₉	17	Б ₅₀
	Б ₂		Б ₂₂		Б ₄₂		Б ₂		Б ₂₃		Б ₄₄		Б ₆		Б ₂₇		Б ₄₈		Б ₉		Б ₃₀		Б ₅₁
	А ₃		А ₂₃		А ₄₃		Б ₃		А ₂₄		А ₄₆		А ₇		А ₂₈		А ₄₉		А ₁₀		А ₃₁		А ₅₂
	А ₄		А ₂₄		А ₄₄		А ₄		Б ₂₅		Б ₄₅		Б ₁₁		Б ₃₂		Б ₅₃		Б ₁₂		Б ₃₃		Б ₅₄
2	Б ₅	7	Б ₂₅	12	Б ₄₅	2	Б ₅	9	Б ₂₆	16	Б ₄₇	3	Б ₆	10	Б ₂₇	17	Б ₅₀	4	Б ₈	10	Б ₂₉	17	Б ₅₁
	Б ₆		Б ₂₆		Б ₄₆		Б ₆		Б ₂₇		Б ₄₈		А ₇		А ₂₈		А ₄₉		А ₁₀		А ₃₁		А ₅₂
	А ₇		А ₂₇		А ₄₇		А ₇		А ₂₈		А ₄₉		Б ₁₁		Б ₃₂		Б ₅₃		Б ₁₂		Б ₃₃		Б ₅₄
	А ₈		А ₂₈		А ₄₈		Б ₉		Б ₂₉		Б ₅₀		А ₁₁		А ₃₁		А ₅₂		А ₁₃		А ₃₄		А ₅₅
3	Б ₉	8	Б ₂₉	13	Б ₄₉	3	Б ₉	10	Б ₃₀	17	Б ₅₁	4	Б ₁₁	11	Б ₃₂	18	Б ₅₃	5	Б ₁₄	12	Б ₃₅	19	Б ₅₆
	Б ₁₀		Б ₃₀		Б ₅₀		Б ₁₁		Б ₃₁		Б ₅₂		Б ₁₂		Б ₃₃		Б ₅₄		Б ₁₅		Б ₃₆		Б ₅₇
	А ₁₁		А ₃₁		А ₅₁		А ₁₁		А ₃₂		А ₅₂		А ₁₃		А ₃₄		А ₅₅		А ₁₆		А ₃₇		А ₅₈
	А ₁₂		А ₃₂		А ₅₂		Б ₁₃		Б ₃₃		Б ₅₃		Б ₁₄		Б ₃₅		Б ₅₆		Б ₁₆		Б ₃₇		Б ₅₈
4	Б ₁₃	9	Б ₃₃	14	Б ₅₃	4	Б ₁₃	12	Б ₃₄	19	Б ₅₄	5	Б ₁₄	13	Б ₃₅	20	Б ₅₅	6	Б ₁₇	13	Б ₃₈	20	Б ₅₉
	Б ₁₄		Б ₃₄		Б ₅₄		Б ₁₄		Б ₃₅		Б ₅₅		Б ₁₅		Б ₃₆		Б ₅₆		Б ₁₇		Б ₃₈		Б ₅₉
	А ₁₅		А ₃₅		А ₅₅		Б ₁₅		Б ₃₆		Б ₅₆		А ₁₆		А ₃₇		А ₅₈		Б ₁₈		Б ₃₉		Б ₆₀
	А ₁₆		А ₃₆		А ₅₆		Б ₁₇		Б ₃₇		Б ₅₇		А ₁₇		А ₃₈		А ₅₉		Б ₁₈		Б ₃₉		Б ₆₀
5	Б ₁₇	10	Б ₃₇	15	Б ₅₇	5	Б ₁₇	13	Б ₃₈	20	Б ₅₈	6	Б ₁₈	14	Б ₃₉	21	Б ₅₉	7	Б ₂₀	14	Б ₄₁	21	Б ₆₁
	Б ₁₈		Б ₃₈		Б ₅₈		Б ₁₈		Б ₃₉		Б ₅₉		Б ₁₉		Б ₄₀		Б ₆₀		Б ₂₁		Б ₄₂		Б ₆₂
	А ₁₉		А ₃₉		А ₅₉		Б ₁₉		Б ₄₀		Б ₆₀		Б ₂₀		Б ₄₁		Б ₆₁		Б ₂₁		Б ₄₂		Б ₆₂
	А ₂₀		А ₄₀		А ₆₀		Б ₂₀		Б ₄₂		Б ₆₂		Б ₂₁		Б ₄₃		Б ₆₃		Б ₂₂		Б ₄₄		Б ₆₄

Кратко охарактеризуем четыре основных показателя.

Показатель 1. Этот показатель отражает скорость формирования адекватного прогноза и оценивается количеством ошибок, допущенных испытуемым в процессе прогнозирования, направленного на выявление порядка чередования элементов второго и третьего наборов в отдельности. Скорость формирования прогноза считается высокой, если при прогнозировании допущено не более 11,5 ошибки. Средняя скорость прогнозирования — от 12 до 17,5 ошибки. Более 18 ошибок — низкая скорость прогнозирования.

Показатель отражает способность ребенка удерживать в памяти свои прогнозы, сопоставлять их с порядком предъявляемых элементов, успешность умозаключения с проявлением такого свойства внимания, как распределяемость: чем больше ошибок предсказаний допускает испы-

туемый, тем ниже распределяемость произвольного внимания. Экспериментально выявлено, что прогнозирование асимметричных последовательностей встречает выраженные трудности у детей с ЗПР и практически недоступно олигофренам. По данным Л.И. Переслени, 96 % детей-олигофренов из обследованной группы не справились с 3 набором. Для подсчета показателя 1 используется средняя сумма ошибок (ошибки предсказаний 2 набора плюс 3 набора, деленные на 2).

Показатель 2. Он характеризует сформированность процессов регуляции, о чем можно судить по количеству ошибок «отвлечения», отражающих главным образом устойчивость произвольного внимания. В соответствии с нейрофизиологическими данными можно говорить о том, что последнее определяется недостаточной зрелостью регулирующих влияний лобных отделов коры головного мозга на уровень диффузной и локальной активации со стороны подкорковых структур. Напомним, что недостаточность регулирующей функции лобных отделов коры расценивается как ведущий фактор, лежащий в основе ЗПР. Наличие ошибок «отвлечения» указывает на то, что даже при кратковременной 10-15-минутном обследовании, имеющем игровой характер, низкий уровень избирательного внимания, присущий основной массе детей с ЗПР, отрицательно сказывается на эффективности переработки информации. Большое количество ошибок «отвлечения» (4 и более) позволяет судить о выраженности нейродинамических нарушений, проявляющихся в трудностях поддержания стабильного уровня деятельности. При анализе результатов показатель 2 высчитывается также, как показатель 1, т. е. по средней сумме ошибок «отвлечения» на 2 и 3 наборы.

Показатель 3 — успешность воспроизведения порядков чередования элементов трех наборов после окончания их предъявления, которая дает возможность получить дополнительные данные об особенностях памяти и, в частности, об особенностях долговременного запоминания, об особенностях «считывания» информации. Таким образом, показатель 1 (он отражает эффективность формирования адекватного прогноза и особенность протекания процессов, ле-

жащих в основе памяти — «записи» и «считывания» информации в регистре кратковременной памяти) и показатель 3 позволяют подойти к основной и прямой характеристике эффективности запоминания и хранения информации в регистре кратковременной памяти, с одной стороны, и воспроизведения информации, поступающей на хранение в долговременную память — с другой. Затруднения в воспроизведении порядка ранее правильно предсказывавшихся элементов может указывать на нарушение нейрофизиологического механизма, обеспечивающего направленное «считывание» информации из памяти.

Показатель 4. Успешность прогнозирования в значительной степени зависит от тех стратегий, которые избирает субъект в познавательной деятельности, обеспечивающей активное восприятие информации. Как известно, стратегия — система правил, выбираемых человеком в процессе решения любой перцептивно-мыслительной задачи. Каждую стратегию характеризует два важных свойства; эффективность и степень трудности ее применения. Оптимальной будет такая стратегия, которая позволяет в максимальной степени адекватно и экономно реализовать поставленные цели. Рациональные стратегии способствуют отбору релевантной (релевантными называют те признаки, выделение которых в воспринимаемых объектах необходимо для решения поставленной перед человеком задачи, т. е. значимые для решения задачи; все остальные признаки, не способствующие решению задачи — иррелевантные) информации и обнаружению порядка поступления равновероятных и значимых сигналов.

Стратегии имеют тесную связь со стилем познавательной деятельности учащихся, а также, как показали исследования Л.И. Переслени, существует определенная взаимосвязь стратегий предсказаний с эффективностью прогнозирования. Автором выделяются рациональные и нерациональные стратегии угадывания.

Рациональные стратегии

- 1) стратегии сравнения априорного прогноза с реальной последовательностью;
- 2) стратегия с приоритетом для входной информации;
- 3) стратегии с приоритетом для априорного прогноза.

К нерациональным относятся:

- 1) смена стратегий;
- 2) «стратегия» случайных предсказаний;
- 3) «стратегия» репродуктивных предсказаний.

Рассмотрим более подробно.

Стратегия сравнения априорного прогноза с реальной последовательностью характеризует то, в какой мере дети учитывают опыт предсказаний предыдущего набора и полученную инструкцию при формировании априорного прогноза элементов текущей последовательности. При угадывании порядка чередования элементов второй последовательности испытуемый выявляет рассогласование между априорным прогнозом и реальностью, а затем формирует адекватный прогноз. Принцип чередования устанавливается в этом случае на основе неполных данных о структуре предъявляемой последовательности и определяется особенностями мыслительной деятельности.

Стратегия с приоритетом для входной информации. Это более элементарная, хотя и результативная стратегия, обеспечивающая эффективный отбор и запоминание релевантной информации: испытуемый несколько раз подряд называет одну и ту же букву, что, по-видимому, позволяет ему фиксировать внимание на реальных сигналах. Последнее может способствовать лучшему запоминанию порядка их следования и уменьшению количества ошибочных предсказаний.

Стратегия с приоритетом для априорного прогноза, отражающая ситуацию, при которой априорный прогноз, сформированный ребенком, мешает выявлению действительного характера чередования сигналов, затрудняя восприятие реальной последовательности; снижая эффективность отбора релевантной информации. Выход на правильный прогноз при такой стратегии может быть обусловлен скоростью консолидации следов от последовательно поступающих сигналов. При достаточной сформированности механизмов «записи» и «считывания» информации в регистре кратковременной памяти задача решается, очевидно, за меньшее число циклов повторения одних и тех же событий.

Использование ребенком рациональных стратегий повышает вероятность успешного решения прогностической задачи, что сочетается с небольшим числом ошибочных предсказаний. При этом реализуется возможность формирования обобщения, способствующего выявлению принципа чередования элементов набора. В этих случаях асимметричный порядок 3 набора устанавливается с меньшим числом ошибочных предсказаний, чем симметричный порядок 2 набора. Мы рассмотрели специфику рациональных стратегий.

Невыявление порядка чередования элементов 2 и 3 наборов, т. е. использование испытуемым нерациональных стратегий может быть *следствием нарушений в системе корково-подкорковых отношений*. Это подтверждается, в частности, данными Э.М. Рутман, М.Н. Фишман, Л.И. Переслюни, Л.Л. Рожковой о различиях в функциональной мозговой организации, выявляемых при выполнении задач на выделение релевантной и иррелевантной информации.

Одной из нерациональных стратегий может быть, например, частая смена априорных прогнозов — смена стратегий при прогнозировании циклических последовательностей. В этом случае снижается вероятность быстрого выявления порядка чередования элементов. Причиной смены стратегии, наблюдаемой как у нормально развивающихся младших школьников, так и у детей с ЗПР, может быть некоторый дефицит процессов «запоминания» и «считывания» информации. Наименее рационально — случайные предсказания букв, без учета правильности или ошибочности предшествующих прогнозов — «стратегии» случайных предсказаний, когда дети бессистемно предсказывают элементы последовательности. Можно предполагать, что невозможность формирования адекватного прогноза в условиях предъявления регулярных последовательностей определяется дефектами кратковременной памяти и, в частности: «записью» информации, от чего зависит низкая эффективность восприятия последовательности сигналов.

Наихудшей «стратегией» является репродуктивность предсказаний, при которой испытуемый инертно повто-

ряет простейший порядок (чередование «А» и «Б»), использовавшийся в 1 наборе. Такое инертное воспроизведение одного и того же порядка, несмотря на ошибочность предсказаний, свойственно детям-олигофренам и отражает инертность мыслительной деятельности, которая обнаруживается у олигофренов при выполнении различных перцептивных и мыслительных операций и задач, а также специфической особенностью их познавательной деятельности — подменой и упрощением поставленной задачи.

Описанные четыре основных показателя позволяют выделить типы прогностической деятельности, представленные в табл. 44.

Таблица 44

Тип (подтип) прогностической деятельности		Показатели			
		Количество ошибочных предсказаний	Ошибки отвлечения	Воспроизведение порядков наборов	Стратегии
1		2	3	4	5
I		0-11,5	0	все три	рациональные
II	a	0-11,5	1-4 и более	все три	рациональные
	б	12-17,5	отсутствие или наличие ошибок	воспроизведение выявленных порядков	рациональные или смена стратегий
III	a	0-11,5	отсутствие или наличие ошибок	невоспроизведение выявленных порядков	рациональные
	б	12-17,5	отсутствие или наличие ошибок, возможна потеря выявленного порядка	невоспроизведение выявленных порядков	смена стратегий, случайные предсказания
IV	a	18 и более, невыполнение одного или обоих наборов	наличие ошибок, возможна потеря выявленного порядка	невоспроизведение порядков	смена стратегий, случайные предсказания, репродуктивные предсказания порядка 1-го уровня
	б	18 и более, невыполнение 2-го и 3-го наборов			репродуктивные предсказания порядка 1-го уровня

Для определения стратегии прогнозирования (5 столбец табл. 44) используют «бланк учета правильных и ошибочных предсказаний», в котором приведен порядок следования элементов (буквы и их номера), а в свободную клетку заносятся ответы испытуемых.

Количество ошибок 0-11,5 интерпретируется как быстро формирующийся прогноз, 12-17,5 — медленно формирующийся прогноз. Отсутствие ошибок «отвлечений» свидетельствует об устойчивости прогностической деятельности, а их наличие — о неустойчивости.

Существует взаимосвязь стратегий предсказаний с эффективностью прогнозирования.

На основе экспериментального исследования Л.И. Переслени сформулированы критерии эффективного прогнозирования:

- 1) небольшое количество ошибочных предсказаний (до 11,5);
- 2) отсутствие ошибок «отвлечений»;
- 3) правильное воспроизведение порядка чередования элементов любого набора после окончания обследования;
- 4) рациональные стратегии.

Эти критерии характеризуют прогнозирование детей с нормальным интеллектуальным развитием, выявляемое при использовании методики «Угадайка».

Изучение детей с ЗПР позволило выявить среди них две группы, отличающиеся по структуре дефекта.

1-я группа — дети без нарушения нейрофизиологических механизмов записи и считывания информации в регистре кратковременной памяти, но с нейродинамическими нарушениями. В процессе предсказаний у них встречались ошибки «отвлечения», характеризующие незрелость или нарушение процессов регуляции.

2-я группа — дети, у которых вследствие нарушений нейрофизиологических механизмов, обеспечивающих «считывание» информации из долговременной памяти, обнаруживаются дефекты воспроизведения, оцениваемые показателем 3. К этой же группе относятся дети с плохим прогнозированием в результате несформированности механизмов «записи» информации в регистре кратковременной памяти или несформированности механизмов приема информации и функции обобщения.

У детей, относящихся ко 2-й группе, имевших по результатам экспериментального исследования 26, 3 и 4 типы прогностической деятельности, ведущий фактор в структуре дефекта — недостаточность таких интеллектуальных функций, как память, мышление.

Накопленный в отечественной психологической диагностике опыт позволяет говорить о необходимости использования невербальных методик для дифференциации интеллектуальных нарушений у детей. Согласно В. И. Лубовскому, невербальные задания имеют наибольшее значение для реализации этих целей.

Одной из широко применяемых методик невербального характера, является тест прогрессивных матриц Дж. Равена. Эта методика успешно используется как в арсенале отечественных, так и зарубежных психологов: в кабинетах школьной и профессиональной ориентации в Болгарии, Чехии и других стран. Согласно В. М. Блейхеру, по результатам, получаемым с помощью методики Дж. Равена, «судят не столько об интеллектуальном уровне, сколько о способности к планомерной, методичной, систематизированной умственной деятельности».

Ряд авторов отмечает, что при решении заданий по матрицам Дж. Равена имеют большое значение концентрация активного внимания в течение сравнительно продолжительного временного интервала, его достаточный объем и распределение.

В дефектологии при диагностике уровня умственного развития большое значение придается тому, как ребенок использует помощь. При использовании различных видов помощи повышается дифференциально-диагностическая ценность методик, используемых для разграничения различных форм интеллектуальной недостаточности. Именно с этой целью Т. В. Розанова модифицировала процедуру предъявления матриц Дж. Равена, ввела различные виды помощи. Т. В. Егорова апробировала методику Дж. Равена и модификации Т. В. Розановой на детях с ЗПР и показала, что получаемые количественные и качественные результаты дают возможность адекватно оценить особенности наглядно-образного мышления у детей этой категории.

Методика исследования зрительного восприятия и наглядно образного мышления

В процессе диагностического обследования ребенка с трудностями обучения после методики исследования прогностической деятельности используется детский вариант прогрессивных матриц Дж. Равена, включающий 36 цветных матриц-заданий. Матрицы расположены на отдельных листах в трех сериях: А, Ав, В (по 12 в каждой серии). Матрицы могут применяться при исследовании испытуемых с любым уровнем речевого развития, с любым языковым и социокультурным фоном. Инструкция, сообщаемая испытуемому доступными для него коммуникативными средствами должна содержать указания на отсутствие кусочка в «коврике», изображенном в верхней части каждого рисунка. Необходимо подыскать подходящий кусочек среди шести расположенных в нижней части той же страницы.

В качестве обучающего примера используется задание А1, при ошибке рассматриваются варианты решения и выясняется, почему вариант «4» правильный. При подсчете итогового балла результаты по матрице А1 не учитываются.

Остальные 35 заданий используются для тестирования. По каждому из них испытуемый должен найти ответ самостоятельно. В случае ошибки экспериментатор говорит испытуемому: «Неправильно! Подумай еще» (стимулирующая помощь). То же говорится испытуемому, если вторая попытка оказывается безуспешной. Если и третья попытка не дает результата — внимание испытуемого привлекается к наглядным условиям задачи (к фигурам, частям и их взаимному расположению, к направлению линий и т. п.). При неуспехе испытуемому может быть предложен другой вариант задания: в матрице сделан вырез для кусочка и отдельно дается шесть вставок, которые можно перемещать и прикладывать к вырезу матрицы, чтобы определить, какая из них подходит. В заданиях АН, А12, Ав12 четвертым видом помощи является объяснение принципа решения. Оценка результативности производится следующим образом: за правильный ответ с первой попытки испытуемый получает 1 балл, со второй попытки — 0,5 балла, с третьей — 0,25 балла. Неправильный ответ после третьей попытки

оценивается в 0 баллов. За нахождение правильного ответа после объяснений, а тем более в результате манипулирования с вырезанными вставками баллы не начисляются.

Показатель успешности (ПУ) решения матричных задач может быть выражен в относительных единицах:

$$PU = \frac{X \times 100\%}{35},$$

где X — сумма баллов.

Суммарное количество баллов, полученных при решении 35 заданий, является основным показателем, отражающим уровень психического развития ребенка, который интерпретируется путем сравнений с нормами для данного возраста. Кроме того, целесообразно учитывать количество баллов, полученных после стимулирующей помощи третьего и четвертого вида.

Применение стимулирующей помощи и приведенный способ оценки результативности решения матричных задач предложены Т. В. Розановой. Анализ распределения индивидуальных данных позволил выделить четыре уровня успешности решения матричных задач:

4-й — высший уровень успешности — 28 и более баллов (80-100% ПУ);

3-й — 27,9-23,0 балла (79,9-65,0%);

2-й — 22,9-17,0 балла (64,9-50%);

1-й — самый низкий — 16,9 и менее баллов.

Для нормально развивающихся учащихся 1-2 классов в 90 процентах отмечаются 4-й и 3-й уровни успешности. 2-й и, особенно 1-й, уровни успешности решения матричных задач встречаются у детей с отклонениями в развитии. Суммарное количество баллов, равное 13 и менее, было обнаружено лишь у детей с умственной отсталостью.

К изложенному выше необходимо добавить следующее. Из всех 36 заданий 28 направлены на выявление сформированности™ операций дополнения до целого (определенное число заданий на установление тождества, чувства симметрии, с учетом принципа центральной и осевой симметрии), а 8 заданий (АН, А12, Ав12, В8-В12) способствуют выявлению сформированности мыслительных операций (установление

отношений по принципу решения простых и сложных аналогий). Количество решенных аналогий может быть важным показателем при дифференциации ЗПР и олигофрении.

Как видно из описания методики, модификация способа исследования, предложенная Т. В. Розановой, отличается от общепринятой процедуры, когда испытуемый получает 1 балл за правильное решение и 0 баллов за ошибку. Традиционная процедура исследования позволяет выявить лишь «уровень актуального», но не дает возможности в определении «зоны ближайшего» развития ребенка.

Отдельный подсчет суммы «дополнительных баллов», полученных за решение проб со второй и третьей попыток, может рассматриваться как показатель концентрации внимания, или характеристика импульсивности ребенка. Увеличение количества решенных проб со второй и третьей попыток указывает на широту «зоны ближайшего развития».

Методика исследования словесно-логического мышления

Исходный вариант данной методики — тест структуры интеллекта Р. Амтхауэра — состоит из 9 субтестов, применяемых, как групповое испытание для детей с 12-летнего возраста и старше.

М. К. Акимова и В. Т. Козлова разносторонне анализируют результаты выполнения словесных заданий, входящих в состав группового теста, структуры интеллекта Р. Амтхауэра, детьми 14-15 лет. Авторы демонстрируют соотношение количественных (балльных) показателей, рассматривают вопросы о социально-психологических нормативах (термин М. К. Гуревича) и особенностях выполнения заданий, входящих в различные субтесты, детьми, принадлежащими к различным выборкам. Э. Ф. Замбацянвичене разработала словесные субтесты (по принципу, использованному Р. Амтхауэром в первых четырех субтестах его тестовой батареи), пригодные для обследования младших школьников. Предлагаемая ею методика включает 4 субтеста по 10 проб в каждом. Э. Ф. Замбацянвичене не только полностью приводит словесные задания, способ их количественной оценки, но и результаты, полученные при обследова-

нии различных выборок детей, обучающихся по массовой и специальной программам в литовских школах.

Экспериментальная апробация предложенных Э. Ф. Замбацявичене субтестов на нормально развивающихся младших школьниках и проверка их пригодности для выявления особенностей словесно-логического мышления детей с ЗПР позволила создать на их основе два модифицированных варианта методики — полный и краткий для проведения экспресс-диагностики, которые отличаются от варианта Э. Ф. Замбацявичене несколько измененной процедурой обследования, оценкой результатов. Кроме того, произведена замена заданий исходного варианта, требующих знаний регионального характера.

Ниже представлены оба модифицированных варианта вербальных субтестов, процедура обследования, способ количественной обработки, а также результаты анализа полученных показателей выполнения отдельных проб и заданий в целом с детьми с нормальным развитием и с ЗПР младшего школьного возраста.

Краткая характеристика субтестов

1-й субтест направлен на выявление осведомленности.

Задания, составляющие этот субтест, подобны используемым в методике «Выявление существенных признаков». При качественном анализе результатов выполнения заданий выявляется способность испытуемого дифференцировать существенные признаки предметов и явлений от несущественных и второстепенных, «некритичность и ненаправленность мышления... слабость абстрагирования». Задача испытуемого — закончить предложение одним из приведенных слов, осуществляя логический выбор на основе индуктивного мышления и чутья языка. В полном варианте 10 заданий, в кратком — пять.

Такое же соотношение проб в 3-м и 4-м субтестах.

2-й субтест — на сформированность логического действия (классификация), способность к абстрагированию.

Аналогичные задания используются в отечественной психодиагностике и патопсихологии в методике «Исключение лишних понятий. При качественном анализе результатов выполнения заданий появляется возможность устано-

вить, может ли ребенок отвлекаться от случайных и второстепенных признаков, от привычных отношений между предметами, о его способности использовать такой мыслительный прием, как классификация. Количество заданий — 10.

3-й субтест — на сформированность логического действия «умозаключения» (по решению аналогий).

Задания направлены на исследование способности к умозаключениям по аналогии. Для их выполнения испытуемому необходимо уметь устанавливать логические связи и отношения между понятиями. В этом задании выявляется, может ли испытуемый устойчиво сохранять заданный способ рассуждений при решении длинного ряда разнообразных задач. Поскольку аналогии в разных заданиях строятся по разному принципу и наличие у испытуемого инертности психических процессов значительно затрудняет для него выполнение задания — в последующей задаче он пытается выделять аналогии по принципу предыдущей задачи.

4-й субтест — на сформированность обобщающих понятий (подведение двух понятий под общую категорию — обобщение).

Задания направлены на выделение родового признака. При этом происходит не только анализ свойств предмета или явления, но и устанавливаются определенные отношения между предметами, что обеспечивается психическим процессом более сложного уровня, чем сравнение. Определение предметов может быть точным, когда указываются родовое понятие и видовое отличие, или правильным, но недостаточно точным, когда указывается только родовой признак. Определение на более низкой ступени считается в том случае, когда указывается наличия предмета, и недостаточное определение, когда отмечаются наглядные признаки — форма, цвет. Все апробированные задания по методике представлены в табл. 45.

Инструкция

Обследование — индивидуальное; время не ограничивается. Пробы читаются вслух экспериментатором, ребенок читает одновременно про себя.

После прочтения первого задания 1-го субтеста (см. табл. 45) ребенок опрашивается: «Какое слово из пяти под-

Таблица 45

**Словесные задания и успешность их реализации
первоклассниками и нормальным развитием**

№	Словесные задания	Кол-во детей (в %)
1 -й субъект		
1.	У сапога всегда есть... шнурок, пряжка, подошва, ремешки, пуговицы	80
2.	В теплых краях живет... медведь, олень, волк, верблюд, пингвин	86
3.	В году... 24 мес., 3 мес., 12 мес., 4 мес., 7 мес.	96
4.	Месяц зимы ... сентябрь, октябрь, февраль, ноябрь, март	93
5.	В нашей стране не живет... соловей, аист, синица, страус, скворец	85
6.	Отец старше своего сына... часто, всегда, никогда, редко, иногда	85
7.	Время суток... год, месяц, неделя, день, понедельник	69
8.	У дерева всегда есть ... листья, цветы, плоды, корень, тень	94
9.	Время года... август, осень, суббота, утро, каникулы	75
10.	Пассажирский транспорт... комбайн, самосвал, автобус, экскаватор, тепловоз	100
2-й субъект		
1.	Тюльпан, лилия, фасоль, ромашка, фиалка	95
2.	Река, озеро, море, мост, пруд	100
3.	Кукла, прыгалки, песок, мяч, юла	99
4.	Стол, ковер, кресло, кровать, табурет	90
5.	Тополь, береза, орешник, липа, осина	85
6.	Курица, петух, орел, гусь, индюк	93
7.	Окружность, треугольник, четырехугольник, указка, квадрат	90
8.	Саша, Витя, Стасик, Петров, Коля	91
9.	Число, деление, сложение, вычитание, умножение	90
10.	Веселый, быстрый, грустный, вкусный, осторожный	87
3-й субъект		
1. Огурец Овощ	Гвоздика сорняк, роса, садик, цветок, земля	87
2. Огород Морковь	Сад забор, грибы, яблони, колодец, скамейка	87
3. Учитель Ученик	Врач очки, больница, палата, больной, лекарство	67
4. цветок Ваза	Птица клюв, чайка, гнездо, перья, хвост	66
5. Перчатка Рука	Сапог чулки, подошва, кожа, нога. Щетка	80
6. Темный Светлый	Мокрый солнечный, скользкий, сухой, теплый, холодный	55
7. Часы Время	Градусник стекло, больной, кровать, температура, врач	95

Окончание табл. 45

№	Словесные задания	Кол-во детей (в %)
8. Машина Мотор	Лодка река, маяк, парус, волна, берег	89
9. Стол Скатерть	Пат мебель, ковер, пыль, доски, гвозди	85
10. Стул деревянный	Игла острая, тонкая, блестящая, короткая, стальная	65
4-й субъект		
	Окунь, карась...	99
	Метла, лопата...	43
	Лето, зима...	84
	Огурец, помидор...	97
	Сирень, орешник...	74
	Шкаф, диван...	96
	Июнь, июль...	95
	День, ночь...	45
	Слон, муравей...	85
	Дерево, цветок...	73

ходит к приведенной части фразы?» Если ответ правильный, задается вопрос: «Почему не шнурок?» После правильного объяснения решение оценивается в 1 балл, при неправильном — 0,5 балла. Если ответ ошибочный, используется помощь, заключающаяся в том, что ребенку предлагается подумать дать другой, правильный ответ (стимулирующая помощь). За правильный ответ после второй попытки ставится 0,5 балла. Если ответ снова неправильный, выясняется понимание слова «всегда», что важно для решения 6-й и 10-й проб того же субтеста. При решении последующих проб субтеста уточняющие вопросы не задаются. После прочтения первого задания 2-го субтеста (см. табл. 45) экспериментатор сообщает, что одно слово из пяти лишнее, его следует исключить и спрашивает: «Какое слово надо исключить?» Если ответ правильный, задается вопрос: «Почему?» При правильном объяснении ставится 1 балл, при ошибочном — 0,5 балла. Если ответ ошибочный, используется помощь, аналогичная описанной выше. За правильный ответ после второй попытки ставится 0,5 балла. При предъявлении 7-й, 9-й, 10-й проб дополнительные воп-

росы не задаются, так как дети младшего школьного возраста еще не могут сформулировать принцип обобщения, используемый для решения этих проб. При предъявлении 8-й пробы 2-го субтеста дополнительный вопрос также не задается, так как эмпирически обнаружено, что если ребенок правильно решает эту пробу, то он владеет такими понятиями, как «имя» и «фамилия».

После прочтения первого задания 3-го субтеста (см. табл. 2) ребенку предлагается подобрать из пяти слов, написанных под чертой, одно, которое подходило бы к слову «гвоздика», так же как слово «овощ» — к слову «огурец». За правильный ответ — 1 балл, за ответ после второй попытки — 0,5 балла.

После прочтения слов первого задания 4-го субтеста (см. табл. 2) ребенка просят назвать подходящее для этих двух слов обобщающее понятие: «Как это назвать вместе, одним словом?». При неправильном ответе предлагается подумать еще. Оценки — аналогичны вышеприведенным.

При решении 3-го и 4-го субтестов уточняющие вопросы не задаются.

При обработке результатов исследования для каждого ребенка подсчитываются сумма баллов, полученных за выполнение отдельных субтестов, и общая балльная оценка за четыре субтеста в целом. Максимальное количество баллов, которое может набрать обследуемый за решение всех четырех субтестов, — 40 (100% оценки успешности), кроме того, целесообразно отдельно подсчитать общую суммарную оценку за выполнение проб при второй попытке (после стимулирующей помощи). Увеличение числа правильных ответов после того, как экспериментатор предлагает ребенку подумать еще, может указывать на недостаточный уровень произвольного внимания, импульсивность ответов.

Суммарная оценка за вторую попытку — дополнительный показатель, полезный для решения вопроса о том, к какой из групп детей с ЗПР относится обследуемый.

Как и в решении заданий по цветным прогрессивным матрицам Дж. Равена, так и здесь, при решении проб 3-го субтеста, важным диагностическим показателем может быть число решенных аналогий.

Оценка успешности (ОУ) решения словесных субтестов определяется по формуле

$$O) = \frac{X \times 100\%}{40},$$

где X — сумма баллов, полученных испытуемым.

На основе анализа распределения индивидуальных данных (с учетом стандартных отклонений) были выбраны следующие уровни успешности, наиболее дифференцирующие обследуемые выборки (нормально развивающихся детей и учащихся с ЗПР):

- 4-й уровень успешности — 32 балла и более (80-100% ОУ).
- 3-й уровень — 31,5-26,0 баллов (79,9-65%);
- 2-й уровень — 25,5-20,0 баллов (64,9-50%);
- 1-й уровень — 19,5 баллов и менее (49,9% и ниже).

На основе использования полного варианта методики был разработан краткий вариант для экспресс-диагностики. Некоторые видоизменения претерпела инструкция к 1-му субтесту.

Для первой пробы после первого прочтения — «Какое слово подходит?». При правильном ответе — 1 балл. Если ответ ошибочный: «Не правильно, подумай еще!». При правильном ответе после второй попытки (перед второй попыткой экспериментатор читает пробу еще раз) — 0,5 балла. При неправильном ответе со второй попытки — 0 баллов. Аналогичным способом предъявляются и оцениваются остальные 4 пробы 1-го субтеста.

2-й, 3-й и 4-й субтесты предъявляются так же, как и в полном варианте.

Эмпирические уровневые критерии оценки успешности решения 25 проб, рассчитываемые той же формулой ($X - 100\% : 25$), следующие:

- 4-й — наивысший уровень выполнения задания — 25-20,0 балла (100-80% ОУ);
- 3-й уровень — 19,5-17,5 балла (79,9-65,0%);
- 2-й уровень — 17-15,0 балла (64,0-50,0%);
- 1-й уровень — 12,0 балла и ниже (49,0% и менее).

Среди нормально развивающихся первоклассников не встречаются дети с 1-м уровнем успешности решения сло-

весно-логических проб и лишь в единичных случаях 2-й уровень. Для ребенка 7-8 лет успешность, соответствующая 2-му и 1-му уровням, может быть обусловлена наличием отклонений в умственном развитии (ЗИП, общее недоразвитие речи, олигофрения, а также социально-бытовая запущенность), природу которых необходимо уточнить с помощью дополнительных клинико-психолого-педагогических методов обследования.

Подобная трактовка имеет силу только для указанного возраста и для детей, обучавшихся в школе. Дети 6-6,5 лет, обследованные до поступления в 1-й класс, не справляются с большим числом приведенных выше заданий. Влияние обучения на успешность выполнения 25 словесных заданий предлагаемого варианта методики было проведено на основе результатов двукратного обследования 15 детей — до их поступления в школу (абитуриентов в 1-й класс), а затем повторно, в конце третьей четверти обучения в 1-м классе.

Оказалось, что если 4-й уровень в группе абитуриентов выявился лишь в двух случаях, то в конце обучения в 1-м классе этот уровень успешности был обнаружен у 10 человек. У 7 абитуриентов, не справившихся более чем с половиной заданий (1-й уровень), обучение в 1-м классе повысило их результативность — ни у одного из них не выявился столь низкий уровень успешности решения словесных заданий. Только у одного первоклассника из этой выборки был обнаружен 2-й уровень успешности решения. В результате этого исследования был обнаружен следующий факт: нерешаемые с первой попытки пробы при первом исследовании, но решенные при наличии стимулирующей помощи (решение со второй попытки), как правило, в конце обучения в 1-м классе решаются при первом предъявлении; пробы, которые не смог ребенок решить при первичном обследовании ни с первой, ни со второй попыток, при повторном исследовании решались со второй попытки.

Из приведенного следует, что стимулирующая помощь позволяет обнаружить «зону ближайшего развития». Нетвердо усвоенные знания могут при первом опросе быть причиной неправильного ответа. Предложение «подумай еще» более полно актуализирует имеющиеся в запасе, но не закреплен-

ные знания (стимулирующая помощь переводит информацию из «латентного» слоя запечатления, по мнению Ю. В. Идашкина, в «актуальный» слой). Другой причиной улучшения результативности при стимулирующей помощи может быть несформированность произвольного, направленного внимания у детей младшей возрастной группы. Присущая им импульсивность в деятельности, как специфическая черта этого периода возрастного развития, может привести к первоначально неправильным ответам на поставленный вопрос.

Краткий вариант методики может быть полезен в системе диагностического обследования младших школьников, слабо усваивающих программу обучения в общеобразовательной школе. Применение краткого варианта может быть полезно и при диагностике школьной зрелости детей, поступающих в первый класс школы, особенно в школы с углубленным изучением иностранного языка, так как усвоение второго, неродного, языка идет на базе хорошего развития родного. Таким образом, нами описаны все составляющие ПДК психодиагностические методики.

2.2. Интерпретация результатов обследования и написание психологического заключения

Прежде чем приступить к рекомендациям по интерпретации и требованиям к написанию психологического заключения по результатам исследования ребенка с помощью ПДК, остановимся кратко на процедуре обследования.

Как и каждое психологическое исследование, работа с ПДК предусматривает ряд этапов: установление контакта с испытуемым, экспериментальное исследование, обработка данных, интерпретация и написание заключения.

В начале обследования предъявляется «Угадайка», затем матрицы Дж. Равена и последними — словесные субтесты. При выполнении испытуемым словесных субтестов рекомендуется записывать неправильные (или неточные) ответы, что может служить хорошим материалом для качественного анализа результатов.

В методике «Угадайка» обработка данных заключается в подсчете среднего количества ошибок и предсказаний 2-го

и 3-го наборов и ошибок «отвлечения», учитываются 3-й и 4-й показатели, на основании чего определяется тип (подтип) прогностической деятельности.

В методике прогрессивных матриц Дж. Равена подсчитываются сумма первых и дополнительных попыток по сериям А, Ав, В, общий балл по сумме всех трех серий в абсолютных и относительных единицах (%), уровень успешности, количество решенных аналогий и общий балл аналогиям.

В словесных субтестах — сумма первых и вторых попыток по каждому субтесту, общая сумма баллов за 4 субтеста в абсолютных и относительных единицах (%), уровень успешности, количество выполненных заданий по 3-му субтесту (решение аналогий) и балл из 3-го субтеста.

Инструкция

Материалом для интерпретации служит протокол экспериментально-психологического исследования по ПДК, в котором обязательно отражаются фамилия, имя, отчество испытуемого, возраст, дата рождения, дата обследования, цель обследования (данный пункт в протоколе заполняется после проведения исследования, вне присутствия ребенка), запись результатов выполнения каждой из методик.

Предусмотренный анализ данных по количественным и качественным показателям проводится в два этапа.

Интерпретация данных по методике «Угадайка» должна содержать следующие сведения: тип (подтип) прогностической деятельности, характеристику скорости формирования прогноза (быстро или медленно формирующийся), его устойчивость (по ошибкам «отвлечения»), характеристику использовавшихся стратегий (особенно при медленно формирующемся прогнозе и при невыполнении задания), характеристики мнестических процессов и особенностей внимания, общую оценку прогностической деятельности (соответствие норме, нарушение: по типу незрелости, по типу недоразвития).

В интерпретации данных по матричным заданиям должны быть представлены данные по уровню успешности их решения, характеристика сенсорно-перцептивной деятельности (сформированность, несформированность, недоразви-

тие), характеристика невербального мыслительного компонента (по результатам решения наглядных аналогий).

Словесные субтесты интерпретируются по следующим показателям: уровень успешности решения, характеристика отдельных мыслительных операций (умозаключения по аналогии, выделению существенных признаков, классификации, обобщениям) и общая информированность ребенка, общая оценка вербального компонента мыслительной деятельности (сформированность, несформированность, недоразвитие).

Это первый этап интерпретации.

Второй этап интерпретации — написание психологического заключения.

Психологическое заключение — краткая психологическая характеристика состояния развития ребенка на период обследования на основе данных объективного квалифицированного психодиагностического исследования.

Психологическое заключение преследует две цели:

1) выполняет диагностические функции о состоянии, уровне и особенностях психического развития ребенка на период обследования;

2) является самостоятельным заключением психолога.

Психологическое заключение формируется специалистом-психологом самостоятельно, до полного клинико-педагогического обследования ребенка, по результатам беседы, характеристики, данных экспериментальных методик, наблюдения за поведением ребенка во время обследования.

Результаты обследования, полученные с помощью рассматриваемого комплекса методик, целесообразно сопоставлять между собой. При этом выявляются индивидуальные особенности, связанные с уровнем развития различных психических функций и характеризующие структуру познавательной деятельности.

У тех детей, у которых успешное решение наглядных и словесных задач (4-й и 3-й уровни успешности) сочетается с высоким уровнем сформированности прогностической деятельности (Па подтип) ведущим фактором в структуре ЗПР является незрелость и (или) недостаточность процессов регуляции произвольных форм деятельности.

При сочетании указанных особенностей выполнения трех видов заданий с расторможенным поведением детей в школьных и домашних условиях, неусидчивостью, импульсивностью, т. е. при наличии эмоционально-волевых нарушений, отмеченных в клинико-педагогических характеристиках, вывод о том, что у этих детей ведущим фактором в структуре дефекта является нарушение регуляции произвольных форм деятельности, получает дополнительное подтверждение.

У некоторых детей с медленным формированием адекватного прогноза (Пб подтип прогностической деятельности), сочетающимся с нарушениями воспроизведения воспринятой информации (3-й и 4-й типы прогностической деятельности), ведущим фактором в структуре ЗПР является недостаточность познавательных процессов — памяти, восприятия, мышления.

Подтверждением этому могут служить результаты выполнения используемых в ПДК наглядных и словесных заданий. В этих случаях успешность решения матриц Дж. Равена и словесных субтестов не превышает 2-го уровня.

Сопоставление результатов обследования с помощью ПДК с клинико-педагогическими данными должно быть особенно тщательным в тех случаях, когда успешное решение заданий одного типа сочетается с низкими показателями решения других.

Так, в тех случаях, когда 1-й или Па подтип прогностической деятельности сочетаются с высоким (4-м или 3-м) уровнем успешности решения матричных задач при низких показателях (1-й и 2-й уровни) решения словесных заданий, последнее может быть следствием как социально-бытовой, педагогической запущенности, так и речевого недоразвития. Для этих детей целесообразно проведение дополнительного обследования речевой сферы. Углубленный анализ клинико-педагогических данных также может способствовать уточнению причин слабого развития словесно-логического мышления.

В случаях высокого уровня развития прогностической деятельности и словесно-логического мышления при низких показателях решения матричных задач причины такой диссоциации могут быть обусловлены нарушениями

пространственного гнозиса и праксиса. Для решения этого вопроса необходимо направленное исследование особенностей зрительно-пространственного гнозиса и праксиса.

При выявлении мнестических нарушений (3-й и 4-й типы прогностической деятельности) желательно дополнительное изучение объема кратковременной памяти (например, запоминания рядов цифр).

Наличие репродуктивных предсказаний (4-й тип прогностической деятельности) в сочетании с 1-м уровнем выполнения наглядных и словесных заданий у детей 8 лет дает основание предполагать наличие грубых нарушений познавательной деятельности.

Решение менее 30 % наглядных и словесных заданий наблюдается только при олигофрении.

Сочетание плохого прогнозирования (более 18 ошибок предсказаний) с репродуктивным повторением порядка первого набора указывает на целесообразность углубленного клинико-психологического обследования ребенка на предмет уточнения диагноза «задержка психического развития».

Таким образом, при использовании набора взаимодополняющих методик, позволяющих выявить степень сформированности вербального (4 словесных субтеста) и невербального (цветные матрицы Дж. Равена) мышления в сочетании с методикой по выявлению сформированности процессов прогнозирования с опорой на клинико-физиологические данные и педагогические характеристики, возможно повышение надежности определения уровня умственного развития и отклонений от него, связанных с ЗПР.

Сопоставление совокупности получаемых данных способствует пониманию структуры дефекта и научно-обоснованному выбору медико-педагогических мероприятий. Для получения более полной картины трудностей школьника учителю предлагается вопросник, результаты которого характеризуют содержание и степень трудностей данного ученика (Приложение: Глава 2. Вопросник — характеристика (неуспевающего учащегося)).

Окончательное психологическое заключение — итог полного клинико-психологического обследования ребенка — является составной частью общего заключения — диагно-

за. Диагноз выставляется детским психиатром (психоневрологом) при совместном обсуждении результатов исследования ребенка с психологом.

После выставления диагноза психолог формулирует рекомендации по основным направлениям работы с ребенком на основании данных, полученных в результате комплексного изучения его. На этом итоговом этапе диагностической работы психолога целесообразен плодотворный контакт специалиста-психолога с педагогами (учителями, воспитателями) и родителями для выработки совместных путей коррекции нарушений в развитии ребенка.

Анализ материалов, получаемых с помощью рассматриваемых методик, при сопоставлении с клиническими данными дает возможность установить наличие или отсутствие интеллектуальных отклонений, их характер и выраженность, особенности регуляции произвольных форм деятельности и определить ведущий фактор в структуре дефекта при его наличии.

Как показывает практика, у детей с выраженной незрелостью эмоционально-волевой сферы, установленной главным образом по результатам клинического обследования, с нарушениями внимания, но относительно успешно справляющихся с решением невербальных и вербальных задач, трудности в обучении связаны с незрелостью механизмов регуляции деятельности. Такие дети при индивидуализации обучения, рациональной организации учебного процесса, дозировании заданий по времени и объему могут дать положительную динамику в усвоении знаний по программе школьного обучения.

Дети, у которых ведущим фактором в структуре дефекта является интеллектуальная недостаточность, связанная по клиническим данным с повреждением мозговых структур и их связей и (или) незрелостью и проявляющаяся в показателях выполнения всех трех методик, нуждаются в направленном коррекционном обучении. Для восполнения дефицита знаний при такой структуре дефекта требуется проведение дополнительной педагогической работы, обеспечивающей расширение представлений об окружающем мире, формирование понятий, логических операций, спо-

собов запоминания учебного материала, навыков учебной деятельности. Для обучения таких детей в НИИ дефектологии разработаны специальные программы и методы обучения, для реализации которых нормативно увеличен срок обучения в начальной школе на один год. Это обусловлено тем, что для детей с ЗПР, с нарушениями познавательной деятельности характерна церебрастения, проявляющаяся в повышенной истощаемости. Последнее не позволяет интенсифицировать учебный процесс. При нарушении мнестических процессов требуется использование специальных приемов, способствующих лучшему закреплению и направленному воспроизведению приобретаемых знаний. Значительного времени требует развитие мышления и речи.

При обучении детей с ЗПР особую роль играют все педагогические приемы, повышающие заинтересованность и познавательную активность учащихся. Использование набора из трех психодиагностических методик с учетом данных клинического обследования позволяет не только диагностировать ЗПР, но и объективно оценить ведущий фактор в структуре интеллектуального дефекта, что имеет практическое значение для выбора адекватных коррекционных мероприятий. Своевременное обнаружение ЗПР — залог наиболее полной компенсации дефектов развития, овладения знаниями и навыками, соответствующими объему программы общеобразовательной школы.

ГЛАВА III

1. СОДЕРЖАНИЕ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ПСИХОЛОГА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

1.1. Понятие и особенности коррекционной работы

Психологическая коррекция — это система мероприятий, направленных на исправление недостатков психологии или поведения человека с помощью специальных средств психологического воздействия. Процесс психологической коррекции сложен и многогранен.

По мнению Г.С. Абрамовой, в основе эффективной психокоррекции лежат: 1) общепсихологические знания о строении разных видов активности человека — деятельности и основных единиц деятельности — действий; 2) знания о закономерностях и механизмах психического развития человека [1].

Остановимся кратко на основных структурных моментах активности человека, знание о которых и возможности выделения делают работу по психологической коррекции обоснованной.

Деятельность всегда представляет собой предметное преобразование по реализации специально построенного замысла. Итак, в структуру деятельности входят: цели, установки, задачи, мотивы, потребности, средства и способы активности, которые позволяют человеку осуществить планирование, исполнение и контроль.

Для успешной коррекционной работы важно знать и понимать не только структуру деятельности. Для коррекционно-развивающей работы с детьми, педагогами, родителями необходимы знания по различным аспектам деятельности [1]:

1. *Видам деятельности.*

Особенно широко в коррекционной работе с детьми используется понятие «ведущая деятельность». В дошкольном и младшем школьном возрасте такой ведущей деятель-

ностью является игра в различных ее разновидностях, в подростковом возрасте — общение и различного рода совместная взаимодействия.

2. *Предметному содержанию деятельности.*

3. *Уровню выполнения конкретного действия.*

4. *Способам и средствам выполнения действий.*

Поскольку эффективная коррекция должна осуществляться с ориентацией на собственные резервы клиента (в частности, ребенка). Психологу помимо знаний о деятельности необходимо знать закономерности и механизмы психического развития ребенка.

Соответственно основополагающими понятиями для эффективной коррекционно-развивающей работы будут понятия *возрастной* и *индивидуальной* нормы.

Возможность работы с этими показателями в коррекционной работе основывается на понимании их происхождения, понятии социальной ситуации развития, кризиса развития, которые могут быть одной из теоретических, методических основ для организации психологической коррекции. Соответственно большое значение должно уделяться активному привлечению ближайшего социального окружения ребенка к участию в коррекционной программе. Система отношения ребенка с близкими взрослыми, особенности их межличностных отношений и общения, формы совместной деятельности, способы ее осуществления составляют важнейший компонент социальной ситуации развития ребенка, определяют зону его ближайшего развития. Ребенок не развивается как изолированный индивид отдельно и независимо от социальной среды, вне общения с другими людьми.

Понятие «зоны ближайшего развития», позволяет придавать коррекционной работе опережающий характер и строить ее как психологическую деятельность, нацеленную на формирование психологических новообразований.

Коррекционная работа может осуществляться в трех направлениях (отличающихся ориентацией на клиента) [1]:

1) «Делай как я» — психолог показывает клиенту эффективный способ и обучает его выполнению, добиваясь соответствия с образцом, психолог берет на себя ответственность за данный способ действия. Эта позиция ближе всего

к психотехническим воздействиям, когда их содержание предлагается клиенту как заведомо эффективное;

2) «Давай сделаем вместе» — психолог делит ответственность за поиск и нахождение эффективного способа вместе с клиентом. Эта позиция предполагает осознание клиентом своих возможностей, но это осознание предполагает ориентацию в большей степени на типичное во внутреннем мире клиента;

3) «Давай подумаем, как сделать лучше» — психолог передает ответственность за осуществление найденного способа клиенту, предельно расширяет его возможности в выборе способа и его освоении. Эта позиция психолога предполагает ориентацию клиента в индивидуальных особенностях его внутреннего мира и их осознание.

Как отмечает Г.С. Абрамова, целесообразность каждой позиции определяется конкретными задачами коррекции, но нельзя не отметить, что если психолог пользуется какой-то одной позицией, то он уже работает стереотипно, а это затрудняет дифференциацию задач коррекции.

Остановимся на основных формах коррекционной работы и их содержании.

1.2. Предметное обучение как форма коррекционно-развивающей работы

В работе с младшими школьниками эта форма работы является наиболее часто используемой, так как большая часть проблем детей начальной школы связана с развитием «учебных навыков»: чтение, письмо, счет. Чаще всего такая коррекция используется при индивидуальной работе с детьми.

Коррекционная работа в форме предметного обучения содержит следующие компоненты: 1) объективация цели (образца); 2) объективация реального достижения ученика; 3) объективация рассогласованности между целью (образцом) и реальным достижением ученика; 4) рекомендации по изменению характера и структуры учебных действий ученика [1].

Теоретические представления о структуре учебной деятельности, об этапах формирования умственных действий, а также о способности ребенка к соблюдению учебных пра-

вил лежат в основе проведения коррекционно-развивающей работы.

Для успешной коррекции в форме предметного обучения необходимо помнить об основных аспектах этого процесса [17].

1. Развитие умения учиться

При проведении коррекционно-развивающей работы в форме предметного обучения психолог должен отслеживать наличие у ребенка «умения учиться». Развитого умения учиться у ребенка 6—7 лет нет и поэтому его надо учить учиться. И в этом состоит главная задача психолога и педагога.

Ребенок умеет учиться, если [17]:

- понимает, что он чего-то не понимает, не умеет, не может, и может говорить об этом с учителем, он может сказать: «Я не понял вопрос», «Я забыл, в какую сторону пишется буква Ю», и т. д.;
 - умеет отличить новую задачу от старой и задумывается над тем, как ее решать, а не дает первый попавшийся ответ;
 - отличает вопрос, на который можно ответить, поразмыслив, посмотрев, пощупав, от вопроса, на который невозможно ответить без дополнительных знаний, которые можно извлечь из учебника и книг или узнать у взрослого;
 - может не только просто сказать взрослому о своем
- ир.'и»я|""!(1>е\ад(п н и . нешоним ш и ч в инфантилыгой
л1 > »< !>Г («и 14 1" по' 1 -п - » в ли'ьч м 1'олуча

8 деревьев. Кто же прав?» (на рисунке — 6 яблонь и 2 елки). В подобной ситуации не обязательно, чтобы всегда был прав взрослый. Лучше пусть будет прав ребенок, так он будет легко обучаться, сравнивая две точки зрения и выбирая истинную, а не ту, которую предлагает взрослый [17].

Задавая противоречия в такой «несерьезной» форме, можно приучить ребенка к двум важнейшим вещам. Во-первых, к умению любой вопрос рассматривать с разных точек зрения, искать и отстаивать свою собственную, а не принимать ее в готовом виде. А во-вторых, это дает ребенку опыт межличностных отношений, построенных на взаимном уважении двух по-разному мыслящих существ.

Помимо подобного проигрывания различных ситуаций, позволяющих ребенку обучаться, давая собственные объяснения решению задачи, важно научить ребенка понимать собственное незнание. Приемы могут быть разные. Приведем в пример некоторые из них [17, 81].

Прежде чем рассказать ребенку о новых животных, можно предложить ему просмотреть все картинки, в рассматриваемой книге и посчитать, сколько зверей он уже знает, а про скольких еще предстоит узнать. Еще один прием. Психолог может вводить в свою речь непонятные ребенку слова и останавливать его, если он не переспрашивает. Здесь снова поможет роль иностранца, который часть русских слов еще не выучил и разговаривает так: «Пошли в форест и там слепим снеговика». «Пошли. Но что такое «форест»? Куда мы пойдем?» — такой ответ свидетельствует об умении ребенка отделять понятное от непонятного и спрашивать о непонятном, то есть учиться устанавливать со взрослым подлинно учебные отношения.

Подобными приемами при обучении ребенка может пользоваться не только школьный психолог, педагог, но и родители (в этом случае, психолог должен подсказать педагогу или родителю правильные приемы).

2. Оценка работы младшего школьника

При проведении психокоррекционной работы в форме предметного обучения важно уметь давать правильную оценку работе младшего школьника.

Выделяют несколько правил оценивания работы младшего школьника [17].

1) Необходимо прежде всего сконцентрировать внимание из множества «неуспеваемости» ребенка на той, которую важно ликвидировать в первую очередь.

2) Важно побеседовать с ребенком, и начать с ликвидации тех учебных трудностей, которые наиболее значимы для него самого (если проводится коррекция скорости чтения, не нужно одновременно проводить коррекционную работу по выразительности и пересказу).

3) Важно помнить, что хвалить надо исполнителя (ребенка), критиковать — исполнение. Адресовать к личности ребенка надо похвалу: «Молодец, ты уже научился решать задачи в два действия!». При такой персональной похвале критика должна быть более безличной: «Такие задачи надо решать не в одно действие, а в два». Эта форма отрицательных оценок стимулирует исправление ошибок, но не сказывается отрицательно на отношении ребенка к занятиям.

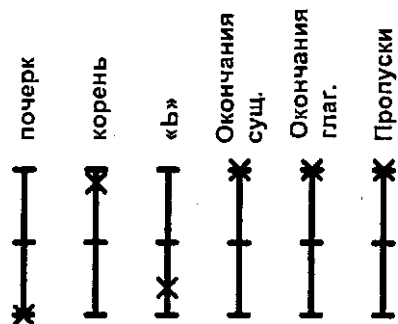
4) Оценка должна сравнивать сегодняшние успехи ребенка с его собственными вчерашними неудачами, а не только с государственными нормами оценивания.

5) Положительная, но не обязательно высокая оценка — это своеобразная точка опоры, без которой невозможно откорректировать учебные навыки ребенка.

6) Оценка действий ребенка должна быть очень дробной, дифференцированной. За каждое отдельно выполненное учебное действие (правильность вычислений, умение решать задачи такого типа, грамотность записи, внешний вид работы) ребенок должен получать отдельную самостоятельную оценку.

7) Важно уметь ставить перед ребенком конкретные и реальные цели, которые он должен попытаться достичь.

Е.А. Бугрименко и Г.А. Цукерман [17] предлагают использовать вместо привычных отметок «Волшебные линейочки», которые являются гораздо более безобидной и содержательной формой отметки. Вот так можно оценить домашнюю работу по русскому языку:



Это значит, что работа написана плохим почерком, но ребенок был очень внимателен (ни одного пропуска букв) и справился со всеми своими прежними ошибками, кроме ошибок на «мягкий знак». Ясно, что это — не просто отметка, а руководство к действию: завтра надо сохранить все сегодняшние достижения, повторить все про мягкий знак и постараться хоть немного улучшить почерк [17].

Для наглядного сравнения вчерашних и сегодняшних успехов очень удобны различные графики, например, график ошибок, где красная линия показывает число пропущенных букв (внимание), а синяя — число орфографических ошибок.

Для того чтобы все названные правила оказались действенными, необходимо объединить их в один важный принцип: ребенок должен быть не объектом, а соучастником оценки, его следует учить самостоятельно оценивать свои достижения. Умение себя оценить является необходимым компонентом умения учиться — главного средства преодоления учебных трудностей.

1.3. Игры как форма коррекционной работы

Для понимания сути психологической игры, приведем отрывок из книги М.Р. Битяновой «Практикум по психологическим играм с детьми и подростками»[62]. «Психологические игры — один из видов использования психологической информации в коррекционной работе. Психологические игры широко используются в работе с детьми разного возраста, особенно эффективно их применение в работе с детьми

младшего школьного возраста. Эти игры позволяют человеку сориентироваться в особенностях своего внутреннего мира, пережить и отрефлексировать динамику его изменения при осуществлении психологического задания...

Итак, психотехнические задания и игры направлены в первую очередь на совершенствование возможностей человека в осуществлении какого-нибудь вида активности, через это он более активно начинает выделять все параметры своего внутреннего мира. При групповом выполнении психотехнических заданий каждый из участников группы получает возможность проанализировать содержание психологической информации, полученной им, сопоставить ее с данными других людей — таким образом, каждый участник группы знакомится с помощью психолога с разнообразными проявлениями психологической информации, через это осваиваются новые средства организации внутреннего мира человека».

Основные психологические механизмы коррекционного воздействия игры [60]:

1. Моделирование системы социальных отношений в наглядно-действенной форме в особых игровых условиях, следования им ребенком и ориентировка в этих отношениях.

2. Изменение позиции ребенка в направлении преодоления познавательного и личностного эгоцентризма и последовательной децентрации, благодаря чему происходит осознание собственного «Я» в игре и возрастает мера социальной компетентности и способности к разрешению про-

5. Формирование способности ребенка к произвольной регуляции деятельности на основе подчинения поведения системе правил, регулирующих выполнение роли и правил, а также поведение в игровой комнате.

Битянова М.Р. отмечает, что для определенной категории детей за желанием играть стоит потребность в сильных и целостных эмоциональных переживаниях. Особенно это характерно для младших школьников. Игры предоставляют им возможность эмоционально отреагировать на различные волнения и трудности, построить на уровне чувств отношения с окружающими, научиться контролировать и регулировать свой внутренний мир [62].

На сегодняшний день игры все чаще применяются в школе, их организация является одним из важнейших направлений деятельности школьного психолога. Игра как психологический метод в школе может быть использована для решения трех последовательных задач [62]:

1. Научить детей жить в игровом пространстве, полностью погружаться в игровой мир и игровые отношения.
2. Научить быть свободным в игровом пространстве, осознавать свои особенности и выстраивать отношения с другими людьми.
3. Научить осмысливать игровой опыт, использовать игру как инструмент самопознания и жизненных экспериментов.

1.4. Тренинг и психотерапия как формы коррекционно-развивающей работы

Особенности этого типа коррекционной работы состоят в том, что она ориентирована на конкретные формы взаимодействия людей или на формы индивидуального поведения и предполагает анализ клиентом своего состояния в процессе коррекционной работы как основного показателя его эффективности. Совершенствование способов действия достигается за счет актуализации ресурсов клиентов, совершенствования их рефлексии на содержание взаимодействия с другими людьми [1].

Таким образом, использование психологической информации при проведении коррекционной работы определяется

целью этой работы и позицией психолога во взаимодействии с ребенком. Они определяют выбор конкретной стратегии действия в ситуации и коррекции и степень ответственности психолога за результаты коррекционной работы.

Как правило, коррекционная работа в школе проводится в виде групповых тренингов. Тренинги в начальной школе используются для коррекции поведения детей, развития сферы межличностных отношений, приобретения навыков общения и взаимодействия.

К наиболее часто применяемым методам групповой тренинговой и психотерапевтической работы относятся: групповая дискуссия, ролевая игра, психогимнастика, проективный рисунок и музыкотерапия. Выбор того или иного методического приема зависит от нескольких факторов: содержания психокоррекционной работы, особенностей группы, особенностей ситуации, возможностей руководителя группы.

Важно подчеркнуть, что коррекционная работа с учащимися начальной школы ведется с использованием психогимнастики, проективного рисунка, музыкотерапии. Применение этих методов позволяет увеличивать эффективность групповой психокоррекционной работы с детьми, поскольку они воспринимаются детьми как игры.

Таким образом, специфика групповой психокоррекции как самостоятельной формы воздействия заключается в целенаправленном использовании в коррекционных целях явления групповой динамики, т. е. всей совокупности взаимоотношений и взаимодействий, возникающих между участниками группы. Этим групповая психокоррекция отличается от индивидуальной.

1.5. Особенности психологической коррекции учащихся начальных классов

Начало обучения ребенка в школе — сложный и ответственный этап в его жизни. Психологи отмечают, что дети 6-7 лет переживают психологический кризис, связанный с необходимостью адаптации к школе. В среднем привыкание ребенка к школе имеет продолжительность от 3 месяцев до 1,5 лет.

Условия психологической адаптации ребенка к школе многообразны [68].

Во-первых, меняется социальная позиция ребенка: из дошкольника он превращается в ученика. Впервые в своей жизни ребенок становится членом общества со своими обязанностями и социально-общественным долгом. Учитель выступает представителем общества: он задает требования и нормы, ориентирует ребенка в том, как ему себя вести, что и как делать.

Во-вторых, у ребенка происходит смена ведущей деятельности. С приходом в школу дети начинают овладевать учебной деятельностью: школьники должны «научиться учиться», т. е. запоминать учебный материал, формулировать ответ, решать задачу. Ребенок становится обязанным делать то, что ему не всегда хочется делать; он должен произвольно контролировать свое поведение, стабильно держать активное внимание на уроке. Таким образом, учебная деятельность основана на развитых навыках произвольного поведения ребенка.

В-третьих, важным фактором психологической адаптации ребенка к школе выступает его социальное окружение: учитель, класс, семья. От отношения учителя к ребенку зависит успешность его дальнейшего обучения в школе. Успешность адаптации ребенка к школе зависит также и от того, насколько прочно он смог утвердить свою позицию в классе среди сверстников. Семейная ситуация, в которой оказывается ребенок в начале своего обучения в школе, также имеет большое значение.

В-четвертых, одной из острых проблем обучения в начальной школе выступает проблема сдерживания двигательной активности инициативного ребенка и наоборот, активизации вялых и пассивных детей. Учитель стремится сформировать некий оптимальный уровень активности ребенка, способствующий хорошему усвоению учебного материала, длительному поддержанию активного внимания, сосредоточенности, концентрации.

В-пятых, успешная адаптация ребенка к школе, его полноценное включение в учебно-воспитательный процесс связана с необходимостью укрепления психики ребенка, с

развитием его мышления и эмоционально-волевой сферы, с нейтрализацией страхов и эмоционально-отрицательных переживаний. Необходимо развивать «комплекс произвольности» — умение контролировать себя самостоятельно, быть внимательным, способным на произвольные волевые и интеллектуальные усилия.

Школьные требования достаточно однозначны. Что ценит и что оценивает школа в детях? Отвечая на этот вопрос, необходимо помнить о школьных правилах, влияющих на реальные оценки достоинств ученика, которые можно сгруппировать в три основные группы [17, 81].

I. Дисциплинарные правила, требующие обязательного выполнения и не нуждающиеся в подробных инструкциях, показе того, как надо это делать. К примеру: открыть учебник на стр. 11, списать с доски все примеры, отступить две клеточки, дома выполнить именно заданное упражнение, принести линейку...

II. Навыковые правила, требующие от ребенка как можно более тщательного подражания действиям учителя, точного копирования его образцов. В отличие от умения выполнять дисциплинарные команды умение действовать по правилам требует довольно долгого обучения в условиях совместных действий ребенка и взрослого.

Простой приказ «Пиши!», «Считай!» в начале формирования навыка неуместен, необходима строго дозированная помощь, уменьшающаяся по мере того, как растет самостоятельность ребенка. Показ действия гораздо полезней, чем рассказ об этом действии. Показывая правильное, образцовое действие, стоит одновременно показывать и ошибки: «Надо — так, а вот так — не надо».

III. Правила мышления. В этой группе правил сосредоточено все то новое, что только еще должно развиваться у ребенка в результате школьного обучения. Необходимо отметить: новый — научный, теоретический тип мышления не возникает автоматически. Ученик может, старательно копируя взрослые образцы, выучиться бегло читать, красиво и достаточно грамотно писать, хорошо считать, будет знать ответы на стандартный набор вопросов, по которым принято проверять знания школьников, но в нестандартных зада-

чах обнаружит, в сущности, дошкольный тип мышления. Это говорит о том, что обучение не привело к развитию детского мышления. Школьное — теоретическое мышление в отличие от мышления дошкольного — конкретно-практического — не останавливается на результате решения задачи, а предполагает понимание способа ее решения.

Выполнение всех этих правил требует от ребенка наличия развитых учебных навыков.

Таким образом, коррекционная работа в начальной школе должна вестись по нескольким направлениям и быть связанна: с развитием мышления и эмоционально-волевой сферы, с развитием мотивации обучения и «комплекса произвольности», с формированием навыков письма, чтения, счета и интеллектуальных способностей, с развитием сферы межличностных отношений ребенка.

Важно подчеркнуть, что при проведении специфической коррекционной работы с младшими школьниками (коррекция учебных навыков, формирование произвольности, развитие психических процессов и т.п.), особое внимание должно уделяться коррекции *личностного развития*. Специальные проблемы коррекции составляют такие личностные особенности, как неадекватность самооценки, тревожность, неуверенность в своих силах, отражающие повышенную эмоциональную напряженность ребенка, а также конформизм, пассивность, безынициативность.

Основные методы развивающего и психокоррекционного характера используемые в начальных классах школ — это игровые методы. В форме игровых методов должно проводиться и предметное обучение и психотерапевтическая/тренинговая работа. Это требование продиктовано необходимостью создания постоянного поддерживающего психологического «фона» для детей, создания оптимальных психологических условий для успешного развития их личности.

Главное условие при этом — проводимые игры, занятия, упражнения, предъявляемый материал должны создавать благоприятный эмоциональный фон, стимулировать положительные эмоции. Коррекционное занятие обязательно должно завершаться позитивным эмоциональным настроением.

2. КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ РАБОТА С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ

2.1. Развитие мотивационной готовности и адаптации к школе

Готовность ребенка к школьному обучению — сложное системное образование, включающее помимо предметно-специфической готовности собственно психологическую готовность: личностную готовность, предполагающую сформированность социальных и познавательных мотивов и определенный уровень развития общения; развитие произвольности как умения ребенка планировать, регулировать и контролировать свою деятельность в соответствии с принятым образцом; определенный уровень развития наглядно-образного мышления и начальных форм дискурсивного.

Учебная деятельность ребенка существенно зависит от его мотивационной готовности к обучению. Как отмечает Г.А. Цукерман, предвидеть будущие трудности младших школьников в обучении психолог может на самых ранних этапах пребывания детей в школе. Связано это с изучением мотивационной готовности младших школьников. Например, в течение первой четверти, проводя беседы с детьми о том, как они относятся к школе, что в школе нравится, а что не нравится, что надо изменить, психолог может выделить две группы детей. При этом, как отмечает автор, ответы будущих отличников и будущих неуспевающих учеников существенно различаются. Будущие отличники как будто пересказывают своим языком основные взрослые ценности учения: осуждают они нарушения школьных правил, а ценят, прежде всего, учебное содержание школьной жизни. «Нравится математика и русский, потому что там все интересно. Музыка не нравится, потому что мы там шалим». «Нравятся уроки. Не нравится, что мальчики расстраивают учительницу». «Надо, чтобы все были хорошие, послушные». «Надо, чтобы на перемене никто не рисовал на доске. И я в том числе». «Нравится, что уроки задают. Не нравится, что мальчики дерутся» [81].

Точка зрения будущих троечников существенно отличается от взрослого взгляда на школу: они ценят и осужда-

ют те стороны школьной жизни, которые нельзя считать важными, существенными: «Нравится, что в школе бывают каникулы». «Нравится продленка: там все играем, гуляем». «Нравится, что девочки такие вежливые. И что в классе чисто». «Не нравится, что еще не ставят отметок». «Не нравится сидеть на последней парте». «Не нравится, что скоро будет зима. Я хотела бы лето».

Готовность и неготовность к школе проявляются в том, что дети считают в школе главным, ценным, достойным. В детских ответах «готовых» к школе детей звучит, «доверчивая присяга взрослым ценностям»[81]. Эти дети думают и хотят от школы того, к чему их приготовили: считать, читать и писать нравится им больше, чем рисовать, вырезать и играть в мяч (это они делали в детском саду). Эти дети придерживаются школьных правил и стараются их не нарушать.

Когда ребенок радуется тому, что он узнал, чему научился, можно сказать, что он действительно стал школьником. Его работа на уроке приобрела свой подлинный смысл: научиться, узнать, понять, иными словами — измениться, усовершенствовать себя. Как отмечал Д.Б. Эльконин, мотивы собственного роста, собственного совершенствования — единственно адекватная мотивация учебной деятельности младших школьников. «Позиция школьника — это не просто позиция ученика, посещающего школу и аккуратно выполняющего предписание учителя и домашние уроки, а позиция человека, совершенствующего самого себя*. Именно эти мотивы успеха и достижения, которым школа придает

шим образом определяют динамику адаптации ребенка к детскому учреждению [18]. Соответственно коррекция дезадаптации должна проводиться 1) как предупреждение и преодоление негативных последствий социальной депривации и 2) как задача формирования у ребенка адекватных форм общения со взрослым и сверстниками.

Соответственно одним из важных направлений работы школьного психолога в начальной школе является развитие мотивационной сферы детей, рост эффективности их адаптации. Эта работа может проводиться как в виде познавательно-обучающих занятий (которые вызывают интерес к обучению, открывают перед ребенком мир знаний и, соответственно, приводят к росту учебной мотивации), так и в виде «больших» игр (организованной игровой деятельности).

1. Познавательно-обучающие занятия [85].

Занятие «Соль и перец»

Смешайте немного соли и перца вместе. А затем попросите ребенка отделить ложкой соль от перца. Конечно, эти попытки не принесут никакого результата. Секрет в том, что надо потереть ложку о свитер, желательно сделанный из искусственной шерсти или волокна. А затем подержать со над смесью. Перец очень легкий. И за счет этого статическое электричество на ложке поднимает его и отделяет таким образом от соли.

Это простая и эффективная демонстрация статической электричества. Для маленьких детей это волшебство, связанное с наукой.

Для ребят очевидной разницей между солью и перцем является их цвет. Эта игра показывает им, что может быть и много других таинственных различий.

Занятие «Невидимые чернила»

Один из самых простых рецептов невидимых чернил — картофельный сок. Для его приготовления необходимо срезать верхушки с обеих сторон большой картошки, поставить ее на стол и проковырять в ней дырку внутри. В образовавшееся отверстие выжмите сок из отдельных частей картошки. Писать можно спичкой, макая ее внутрь чернильницы.

Письмо станет невидимым, как только высохнут чернила. А чтобы прочесть послание, необходимо подержать его у огня. Лимон, луковый сок или кока-кола также подойдут для этого занятия.

Вариант игры. Для занятий подобного рода подойдет еще и воск. Навощите бумагу свечой, а затем положите ее под другой листок. Четко и не торопясь напишите на этом чистом листке послание. Оно должно отпечататься на нижнем вошеном листе. «Секретный» документ может быть прочитан, если его сбрызнуть любым цветным порошком, например кофе.

Занятие «Согнутые косточки»

Чтобы сделать кость гибкой, нужно взять чистую твердую куриную косточку без трещин. Положить ее на ночь в миску, наполненную уксусом. На следующее утро кость будет гибкой и мягкой.

Этот опыт показывает, как уксусная кислота растворяет кальций, который делает кости прочными. Опыт лучше проводить в классе с детьми. В конце дня залить косточку уксусом. На следующий день проверить ее гибкость.

Занятие «Летающие пробки»

Положите две ложки соды в винную бутылку. Затем, необходимо смешать четыре ложки уксуса и четыре ложки воды и вылить эту смесь в бутылку. Осторожно закрыть бутылку пробкой и направить ее в безопасную сторону (в сторону от детей). Углекислый газ вскоре выбьет пробку.

2. Организация игровой деятельности.

Игра «Волшебная поляна» [62]

«Волшебная поляна» — игра разработана для учеников первых классов, проводится во второй четверти учебного года с целью изучения особенностей процесса адаптации. Основная задача игры: предоставление детям опыта межличностного взаимодействия в ситуации, предполагающей обмен информацией, налаживание отношений, кооперацию и построение личного пространства. Игра имеет также большое диагностическое значение.

Поляна, которую обустраивают дети — это их класс, пространство повседневных взаимоотношений. Найти место каждому и создать сообщество, комфортное для всех, — главная задача участников. Игра предоставляет каждому ребенку его личное пространство. Игра предоставляет широкие возможности для психолого-педагогических наблюдений. Наблюдая за детьми во время игры, можно выделить ребят, испытывающих трудности в общении со сверстниками, не умеющих свободно играть в заданном игровом пространстве, готовых к внутригрупповому взаимодействию и неготовых. Игра позволяет увидеть, кто из детей относится к группе лидеров, кто с кем стремиться построить отношения.

Время, необходимое для проведения игры, — **1 час 20 минут**.

Для проведения игры потребуется два помещения: в одном проходит разминка и погружение в игровую ситуацию, а во втором — разворачивается основное игровое действие. В связи с этим первым помещением может быть класс, а вторым — актовый зал или тренинговый кабинет.

Материалы и требования к организации игры

- несколько листов ватмана (в зависимости от количества участников);
- цветные карандаши или мелки;
- наборы детской посуды;
- разнообразные мягкие игрушки;
- куклы, машинки, конструкторы «Лего»;
- большие куски светлой ткани, например, простыни (по количеству участников);
- платки, различные куски ткани;
- колокольчик;
- музыкальное сопровождение.

Участники

Игра предназначена для детей **6-7 лет**. Оптимальное количество участников — от **10 до 20 человек**. Для проведения игры необходимы один ведущий и один ассистент. Ассистировать психологу может педагог или воспитатель данного класса.

Сценарий игры

Ведущий заходит в класс и предлагает детям немного поиграть. Проводится тематическая игра-разминка: «Угадай животное».

Ведущий. Здравствуйте, ребята. Рад вас видеть. Давайте поиграем в игру «Угадай животное». Нам нужно выбрать водящего, которому предстоит угадывать, каких животных вы изображаете. Все должны представлять разных животных. Как вы думаете, что для этого необходимо сделать?

Дети высказывают свои предположения. Ведущий должен подвести детей к выводу, что надо договориться друг с другом о том, кто какое животное будет изображать.

Ведущий. Водящий будет выходить из класса, а вы в это время должны договориться, кто какое животное изображает.

Ведущий в начале игры помогает детям договориться, а затем участники пытаются делать это самостоятельно. Хорошо, если все желающие побывают в роли водящего.

Ведущий. Вы очень хорошо справились с заданием, сумели изобразить разных животных. Как вы думаете, животным нравится жить в лесу? Почему?

Дети по очереди высказывают свое мнение.

Ведущий. Давайте представим, что сегодня у нас появилась возможность попасть в волшебный лес и пожить в нем. Но, чтобы оказаться в лесу, нам надо проделать путь,

л 'ТГО->^м б; д 'ТрС" _ иГЯ 'аз Ч'иЫР С " .Г' 1,

В ходе этой игры дети передвигаются из класса во второе игровое помещение — зал или тренинговый кабинет. Если класс небольшой и все дети могут побывать в роли водящего, количество препятствий должно соответствовать числу участников игры. Во время игры можно использовать музыкальное сопровождение. Хорошо если музыка подобрана в соответствии с преодолеваемым детьми препятствием. Этот игровой этап заканчивается, когда дети входят в зал.

Ведущий. Наконец-то мы с вами попали в лес и оказались около волшебной поляны. Давайте присядем и немного отдохнем. Устройтесь поудобнее, закройте глаза и попытайтесь представить, как может выглядеть волшебная поляна. Ее со всех сторон окружает лес или с одной стороны она плавно переходит в поле... (*Пауза.*) Какой именно лес растет около полянки? (*Пауза.*) Большая ли ваша поляна, что есть на ней? (*Пауза.*) Посмотрите, что за цветы там растут, есть ли холмики, отдельные кусты... Может быть, на ней есть съедобные ягоды? (*Пауза.*)

Чтобы детям было легче представлять поляну, можно включить спокойную музыку из серии «Звуки природы».

Ведущий. Я медленно считаю до пяти, на счет «пять» все открывают глаза и рассказывают, какую вы сумели увидеть поляну.

Дети (по желаштю) рассказывают о том, что им улялось прелставить.

Г>Г' Г Г Г ч л , . * Г Г VI» Г * зи/Г'Гь Г' но ' ч" "Г Г' Г' , ' ^ и ' ; я Г' д - , , , по Г <м то л с'

взаимодействуют дети, кто испытывает проблемы в выборе места для рисунка, не знает, что рисовать, четко обозначает границы в рисунке и не позволяет другим нарушать их.

Ведущий. Заканчиваем рисовать. Можно пройтись и посмотреть, какая получилась поляна. Если кому-то что-то непонятно, можно задать вопросы тому, кто это нарисовал.

Детям дается несколько минут для того, чтобы внимательно рассмотреть рисунок и задать друг другу вопросы.

Ведущий. Посмотрите еще раз, у нас получилась красивая и необычная поляна. Вот на такой прекрасной поляне мы можем сегодня пожить. Как вы думаете, что нам в первую очередь понадобится для жизни на поляне?

Дети высказывают свои предположения. Задача ведущего, если дети не догадываются, привести их к выводу, что нужны дома.

Ведущий. Правильно, для того чтобы жить на поляне, нам понадобятся дома. Сейчас вам предстоит их построить. Все вы, наверное, знаете, что у каждого дома есть основа, или, как говорят строители, — фундамент. Вам предстоит заложить фундамент своих домов. Для этого вы получите простыню и выберете то место на поляне, где вам хочется строить дом. На выбранном месте надо расстелить простыню.

Дети по очереди подходят к ведущим, получают простыни, свободно передвигаясь по залу, ищут себе место для строительства дома. Ведущему важно пронаблюдать, как дети решают расположить свои дома на поляне, чьи дома окажутся по соседству, а кто поселится один.

Ведущий. Вижу, что все нашли место для своего дома и успели заложить фундамент. А теперь я прошу зайти в свои дома, устроиться в них поудобнее, закрыть глаза и представить, что вы находитесь в собственном доме. *(Пауза.)* Постарайтесь прислушаться к себе и понять, хорошо ли вы себя чувствуете? *(Пауза.)* Теперь подумайте и представьте, как можно ваш дом украсить, благоустроить? Медленно откройте глаза, сейчас, когда зазвучит музыка, вы подойдите к столу. На столе лежат разные предметы. Вам надо выбрать только те, которые необходимы для благоустройства вашего дома. Времени вам дается немного, как только прозвонит колокольчик, все прекращают украшать дома и занимают место внутри.

Во время выполнения задания звучит спокойная музыка. Ведущий помогает детям распределить между собой предметы, и через **10-15** минут звонит в колокольчик.

Ведущий. Прошу всех зайти в свои дома. Наступила ночь. Все ложатся спать. Потянули сначала ручки, а потом ножки. Закрыли глазки, устроились удобно в кроватках. А теперь пытаемся представить, как изменилась наша полянка с наступлением ночи. *(Пауза.)* Вокруг тишина. *(Пауза.)* Но вот вылетела сова на ночную охоту. Где-то в траве зашуршал ежик. *(Пауза.)* Яркая луна осветила поляну, стала видна вся ночная жизнь. *(Пауза.)* Но вот появился первый лучик солнца, и поляна постепенно наполняется светом. Все вокруг проснулось. *(Пауза.)* Мы с вами тоже проснулись. Открыли медленно глазки, потянулись. *(Пауза.)* Наступило утро.

Во время этого упражнения звучит спокойная, тихая музыка. Ведущий произносит текст медленно, спокойно, чтобы дети могли расслабиться и отдохнуть. После последнего предложения начинает звучать веселая музыка.

Ведущий. Все проснулись и встали. А теперь вы можете пожить один день на поляне так, как вам хочется. Помните лишь о том, что, когда прозвонит колокольчик, вы должны будете вернуться в свои дома.

Этот текст ведущий может говорить на фоне веселой музыки. На данном этапе игры дети самостоятельно выстраивают свою жизнь на поляне. Ведущий и ассистент наблюдают за ребятами, отслеживая, как дети проживают день на поляне:

- каждый сам по себе;
- общаются (на поляне или в домах);
- кто из детей с кем взаимодействует;
- каков характер взаимодействия.

Продолжительность этого этапа может быть различной в зависимости от особенностей детей — от **25 до 50** минут. Ведущий звонит в колокольчик, веселая музыка прекращается. Начинает звучать спокойная музыка.

Ведущий. Все зашли в свой дом. Наступила ночь. Все ложатся спать. Потянули сначала ручки, а потом ножки.

Закрыли глазки, устроились удобно в кроватках. А теперь пытаемся вспомнить, как вам жилось на полянке? *(Пауза.)* Что понравилось? *(Пауза.)* Чего не хватало? *(Пауза.)* Наступило утро. Все проснулись.

Расскажите, как вам жилось на лесной поляне? Все ли было хорошо?

Последний этап игры можно проводить по-разному: обсуждение может проходить, когда дети находятся каждый в своем доме или же взрослые и дети садятся в круг. Ведущий должен сам выбрать наиболее подходящий для данного класса вариант. В ходе обсуждения дети и взрослые делятся своими впечатлениями об игре. Рассказывают о том, что им особенно понравилось и запомнилось и чего, по их мнению, не хватало.

2.2. Коррекция, развитие и формирование учебных навыков

Коррекция учебных навыков занимает большое место в работе школьного психолога. Несмотря на то, что основная коррекция учебных навыков проводится педагогом, психолог помогает осуществлять этот процесс. В основе проведения коррекционно-развивающей работы лежат теоретические представления о структуре учебной деятельности, об этапах формирования умственных действий, а также о способности ребенка к соблюдению учебных правил. При развитии учебных навыков важно помнить об овладении ребенком *умения учиться* и главное здесь — учебная мотивация ребенка.

Коррекция учебных навыков может проводиться различными путями. Можно использовать три варианта коррекционно-развивающей и формирующей работы:

- учебно-игровые занятия (используются при индивидуальной работе с ребенком);
- обучающие занятия с учетом психологической информации (используются при индивидуальной работе с ребенком);
- тренинговые занятия, включающие двигательные упражнения (используются как при индивидуальной, так и при групповой работе).

1. Учебно-игровые занятия.

Корректируя учебные навыки ребенка: скорость чтения, правописание, счет и т. п., трудно установить равновесие между игровой свободой и жесткой обязательностью обучения, т. е. одновременно удовлетворять игровые интересы ребенка и полностью выполнять программу намеченного урока. Одна из главных задач психолога на этапе коррекции учебных навыков — развитие учебной мотивации, к которой можно прийти через мотивацию игровую.

Главное, чтобы в дидактических коррекционных упражнениях была лишь сюжетная заставка (отсутствие развития игрового сюжета), подчиненная конкретной учебной цели. За это ответственность несет психолог: условная игровая ситуация, конкретный набор слов для чтения и письма, форм выполнения задания все это определяется ведущим, ребенку остается лишь исполнительская часть учебно-игрового действия.

Приведем в пример несколько подобных упражнений [81].

Упражнения для развития навыков чтения и правописания.

1. Игра «Страна Слов».

Начиная игру, ребенок должен знать «главную тайну Страны СЛОЕ»: все предметы, люди, звери, речки и леса в леи е-ране не¹¹ „им1 >1 к^ом они чояви п-ч*, надо нз»л1 <и» »п ' пггня К' 1 1 ^< ше (ал\с^по II и,иша> "> / н1 1 ^1 1)14! а, 1 1 о |К 'i> бум<иа !" м >.0!1 ' >. < п ч ' б , д 1 ч по v д¹, п.11 ^и.Оь.иь 1 1 ли'

Шар готов, но он летит очень медленно, потому что нет ветра.

Ведущий: Ну-ка, давай устроим ветер (если ребенок пишет слово ВЕТЕР с ошибкой, то ведущий комментирует). Почему-то ветер не дует, в чем тут дело? Проверь, может быть, оно неправильно написано?

После того как ребенок исправляет слово ВЕТЕР, участники дружно дуют, и воздушный шар стремительно «летит» вперед.

Ведущий: Я знаю, что под нами сейчас должно быть море, хотелось бы на него посмотреть. Ты помнишь, что для этого надо сделать?

Вслед за словом МОРЕ на бумаге появляются ВОЛНЫ, рядом можно писать: КИТ, ДЕЛЬФИНЫ, КРАБ.

— А кого бы ты хотел еще здесь поселить? (Ведущий помогает ребенку вспомнить и написать имена разнообразных обитателей моря).

— Посмотри, что натворила акула! Она набросилась на слова и откусила от каждого по букве. Вот что осталось:

ВОДОРО—ЛИ, КРА—, —КРА (водоросли, краб, икра).

— Догадайся, какие это были слова. Давай допишем их и вернем в море все, что пыталась съесть акула.

Ведущий: Внимание, опасность! Наш шар быстро опускается вниз, и чтобы не упасть в море, надо срочно выбросить лишний груз (грузом, по желанию ребенка, могут быть любые предметы; главное, чтобы их названия были написаны правильно). Теперь шар снова летит вверх, опасность миновала. Прислушайся, откуда такой шум? Щебет, хлопанье крыльев, писк? Наверное, мы попали в стаю птиц. Давай на них посмотрим. Напиши, каких птиц ты бы хотел увидеть. Вот птицы, которые летят клином, прочитай, кто это:

Ведущий: Раз мы встретили много птиц, значит, где-то неподалеку должна быть земля. Сейчас мы ее увидим. Прочитай: ОСТРОВ (ведущий рисует голый необитаемый остров). Наш шар приземлился, но на острове ничего нет, даже воды. Что же делать?.. Правильно, написать слова. Так мы посадим деревья с вкусными плодами, цветы, откроем родник.

Нам пора возвращаться. Обратный путь будет очень короткий, надо написать всего одно слово: ДОМОЙ!



Описанная здесь игра — это одновременно придумывание сюжета и его иллюстрация, а главное — управление игровым действием с помощью письма и чтения.

2. Игра «Путешествие в Страну гномов».

Ведущий: Путешествие в Страну гномов будет необычным: туда не добраться на поезде, корабле или на самолете. Попасть в эту страну может только тот, кто знает секрет волшебного превращения предметов: умеет из больших вещей делать маленькие. Давай потренируемся, я буду называть большой предмет, а ты называй такой же, только маленький:

Дом — ... (домик)

Лес — ... (лесок)

Дерево — ... (деревце)

Человек — ... (человечек)

Рыба — ... (рыбка)

Палка — ... (палочка).

Ведущий: Теперь ты сумеешь превратить себя в маленького человека. Напиши, как тебя будут звать, не забудь уменьшить и свою одежду — рубашку, брюки, ботинки (по мере того как ребенок пишет слова, вы рисуете его портрет). Ну вот, такого малыша гномы не побоятся пустить в свою страну.

Дальше вся игра может строиться как заполнение карты Гномии: психолог рассказывает ребенку о главных достопримечательностях этой страны (добром дракончике, подземных озерах с серебряными и золотыми рыбками, рошицах с карликовыми деревьями и пр.) и затем вместе с ребенком наносит их на карту.

Вслед за Гномией можно побывать в Стране великанов. Для этого нужно научиться «увеличивать» предметы, соответственно изменяя слова (дом — домище).

Успешность занятий с ребенком будет зависеть не только от самого игрового сюжета — насколько он увлекате-

лен, отвечает интересам и склонностям ребенка, но и от уровня сложности заданий, длительности игры, игровой инициативы ребенка. Переизбыток сложных слов может вызвать у ребенка утомление, потерю интереса к игре.

2. Обучающие занятия с учетом психологической информации.

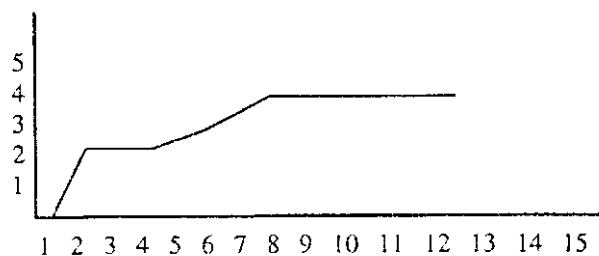
Особенности использования психологической информации в процессе коррекционно-развивающей работы проиллюстрируем на материале коррекции навыков чтения у слабоуспевающих учащихся (по работе Б. Н. Боденко) [1].

В такой работе психолог должен исходить из требований школьной программы, которым должны соответствовать навыки чтения. Это — беглое чтение, осознанное, выразительное, правильное, в установленные программой сроки.

Для осуществления работы психолог выбирает исходные теоретические положения, определяющие выбор конкретных способов работы. В данной работе предполагается, что нарушение навыка чтения связано с недостаточной сформированностью самоконтроля.

О сформированности самоконтроля можно судить по тому, может ли учащийся соотнести результат своих действий с образцом (целью) и использовать разногласие между целью и реальным достижением для внесения изменений в характер и структуру своих действий. У неуспевающих учащихся самоконтроль не сформирован.

Работая с детьми, психолог вводит наглядный, доступный ребенку способ фиксации его достижений. Это выглядит как график, который ребенок строит вместе с психологом (или родителями), где после каждого занятия он ставит себе привычную пятибалльную оценку:



Наглядно наблюдая результаты своей работы, ученик занимается с большим усердием, у него появляется отношение доверия к психологу.

Работа ведется по нескольким направлениям [1].

1) *Изучение качества чтения.* Расчет и график качества чтения ведется по каждой части текста и по всему тексту в целом. Качество чтения оценивается следующим образом: соотношение числа верно прочитанных слов к их общему количеству, умноженное на 100%. Граница зон проводится для текста с определенным количеством слов, относительно конечного числа ошибок.

Наибольшую диагностическую ценность имеет анализ качества чтения по интервалам времени. Для этого подсчитывается количество ошибок и неоправданных пауз за каждые 30 или 60 с. Определяются слова, вызвавшие потери темпа и качества чтения. Если при этом удастся установить какую-то закономерность, то трудные слова подчеркиваются в тексте красным карандашом, и ученик должен их читать особенно внимательно.

После того как выделена буква, тин слога или вид слов, вызывающий у ученика наибольшее число ошибок, работа строится в двух направлениях: увеличение нагрузки на эту ошибку и составление списка слов, в котором не было слов, вызывающих ошибку. Первое направление — это тренировка, а второе направление работы — создание атмосферы безошибочного чтения, создание положительной установки на чтение.

Для повышения качества чтения и темпа ребенку предлагается прочитать текст несколько раз. Сначала учащиеся не видят в этом смысла. Психолог, отражая в специальном графике рост скорости чтения в абсолютных единицах (количество слов в минуту) и в процентах к норме после каждого прочтения, показывает ребенку целесообразность многократного прочтения.

2) *Формирование устойчивости навыка чтения.* Показателем устойчивости формируемого навыка чтения является отношение верно прочитанных слов к числу ошибок при первом чтении. Разделив количество верно прочитанных слов на число ошибок, получим среднюю длину ошибки. Этот показатель позволяет психологу обоснованно вво-

дить объем текста для чтения, поддерживать процент качества на должном уровне, чтобы не вызвать у ребенка отрицательных эмоций.

3) *Объективация зоны ближайшего развития.* Чтобы объективировать для ребенка зону его ближайшего развития, психолог может применять специальные средства для фиксации потенциальных возможностей ученика. Один из способов создания зоны ближайшего развития заключается в следующем. Ученику предъявляется для чтения «как можно быстрее» 5-10 знакомых слов. Измеряется затраченное время, рассчитывается скорость чтения, как если бы он всегда читал в таком темпе. Этот показатель и задается как желаемый.

Другой способ состоит в поинтервальном анализе читаемого учеником текста. Во время чтения текста в машинописной копии психологом делаются пометки через каждые 20, 30 или 60 с. Показатели высокой скорости отмечались специально и задавались как уровень, которого школьник может достичь, а если потренируется, то будет достигать всегда.

4) *Формирование установки на безошибочность чтения.* Достижение установки на безошибочность чтения также проводится с применением графиков, где ребенку показывается, что скорость безошибочного чтения выше, чем скорость чтения с ошибками. При ошибочном чтении ставится специальная задача организовать движение глаз ребенка слева-направо. Для этого применяется действие пересчета цветных точек в направлении, соответствующем чтению.

Задания для этого следующие:

Задание «Мозаика». Ребенок должен на карточке, где выложен образец — четыре точки из цветной бумаги, выложить на специальной доске этот образец. Из кучи фишек он должен брать только одну фишку и выкладывать ее на доске. После безошибочного выполнения этого задания он должен выложить данный образец по памяти, карточку показывали, потом убрали.

Задание «Телевизор» (используются задания из игры «Мозаика»): «Подобно тому, как луч в телевизоре чертит изображение, пробегая слева направо и сверху вниз, так и

ты выкладывай рисунок по строчкам, начиная с верхней. При этом бери из коробочки всегда только одну фишку нужного цвета».

Чтение текстов из цветных строчек. Эти и другие задания направлены на тренировку в различии оптических стимулов, такие задания резко сокращают число ошибок на различение букв и описание тех букв, которые ребенок уже знал.

Затем ребенок переходит к заучиванию наизусть определенных последовательностей букв с опорой на их зрительные образы.

5) *Увеличение скорости чтения.* С детьми, знающими буквы, тренировка на увеличение скорости чтения ведется с опорой на это знание. Для этого алфавит печатается в виде специальных табличек (буквы располагались в строчки), по шесть букв в строчке. Ребенку предлагается назвать буквы в столбик (при этом, нарушается алфавитный порядок). Соответственно, по разнице названия букв в столбик и в строчку можно судить о степени сформированности операции распознавания букв). Буквы, вызывающие снижение темпа, фиксируются, над ними проводится отдельная работа.

Перед учеником можно поставить задачу уравнивать качество и скорость чтения, при назывании букв в строчку и в столбик.

6) *Тренировка чтения слогов различной структуры.* Тренировки в чтении слогов различной структуры строятся с помощью применения специальных карточек, где слоги написаны в столбик. Карточки должны отличаться порядком слогов, цветом, чтобы избежать эффекта насыщения при многократном чтении одних и тех же слов.

На первом этапе ставится задача безошибочного чтения, на втором этапе — быстрого чтения с определенной скоростью. Затем читаются тексты, распечатанные по слогам, — это тренировка в скорости чтения. Подобные упражнения приводят к росту скорости чтения и выработке ритма чтения, уменьшению сбоя перед словами со стечением согласных.

7) *Тренировка запоминания содержания прочитанного.* Эта задача решается следующим образом: ребенок получает набор карточек с написанными на них названиями живот-

ных. Прочитав название, ребенок должен найти название этого животного на карточке где были написаны названия двенадцати животных. Число написанных слов уменьшается, если ребенок не справляется с задачей. Аналогичная работа проводится с названиями других предметов.

Следующим этапом тренировки является выполнение инструкций написанных письменно: «Принеси, подними и т. п.». Для этого используются различные игровые предметы, задания усложняются, увеличивается текст, который ребенок должен удержать в памяти после его прочтения.

Таким образом, данный вид психологической коррекции чаще всего применяется для воздействия на содержание действий ребенка, повышение эффективности их результатов. Для того, чтобы работать с содержанием этих (учебных) действий, психолог должен владеть содержанием материала, его основными закономерностями.

3. Тренинговые занятия.

А. Л. Сиротюк предлагает проводить коррекционно-развивающую и формирующую работу с учетом нейропсихологических механизмов. В коррекционно-развивающей и формирующей работе, по мнению автора, должны присутствовать методы психологического воздействия на все иерархические ступени мозговой организации. Только 'цетдш Й ре." ич ю ч п м меняться в зависимости > >е ' п^ргм 1 чпог -Л Т с!Т'т т-ры дефекта.

Пы:о \ и, г чо[^{7<}]. ^ 'уров(IX раз.4) >ЛЯ ПС Ч «'|> кч - и|хш1"0' йл^от!с 1 в нъ, » кпш 41»">• ии , 1
1 г ! т f <

КЦИЙ, как эмоции, память, восприятие, процессы саморегуляции и т.д. Следовательно, в результате коррекции, развития и формирования этих психических функций создается базовая предпосылка для полноценного их участия в овладении чтением, письмом, математическими знаниями.

Коррекционно-развивающая и формирующая работа, основанная на двигательных методах, должна включать в себя [74]:

Растяжки — они нормализуют гипертонус (неконтролируемое чрезмерное мышечное напряжение) и гипотонус (неконтролируемая мышечная вялость) мышц.

Дыхательные упражнения. Они улучшают ритмику организма, развивают самоконтроль и произвольность. Нарушения ритмов организма (электрическая активность мозга, дыхание, сердцебиение, и т. д.) могут привести к нарушению психического развития ребенка. Умение произвольно контролировать дыхание развивает самоконтроль над поведением.

Глазодвигательные упражнения. Они позволяют расширить поле зрения, улучшить восприятие. Однонаправленные и разнонаправленные движения глаз и языка развивают межполушарное взаимодействие и повышают энергетизацию организма. Известно, что движения глаз активизируют процесс обучения.

Движение тела и пальцев, или телесные упражнения. При их выполнении развивается межполушарное взаимодействие, снимаются синкинезии (непроизвольные, непреднамеренные движения) и мышечные зажимы. Происходит «чувствование» своего тела, что способствует обогащению и дифференциации сенсорной информации.

Коммуникативные упражнения. Они бывают трех типов: *индивидуальные упражнения* направлены на восстановление и дальнейшее углубление контакта с собственным телом, невербальное выражение состояний и отношений; *парные упражнения* способствуют «открытости*» по отношению к партнеру, т. е. способности чувствовать, понимать и принимать его; *групповые упражнения* дают ребенку навыки взаимодействия в коллективе через организацию совместной деятельности.

Упражнения для развития произвольности. К ним относят движения, которые осуществляются по словесной команде и должны быть осмыслены, «перекодированы» ребенком. В процессе занятий степень произвольности может быть различной. Оптимальным для развития произвольности являются подробные инструкции, подразумевающие постепенное формирование у ребенка способности к построению собственной программы.

Упражнения по визуализации. Они способствуют воссозданию зрительных, слуховых, знаковых, осязательных, обонятельных и других образов. Визуализация происходит в обоих полушариях головного мозга, что эффективно развивает мозолистое тело. Упражнения могут выполняться с закрытыми глазами.

Упражнения для релаксации (снятие напряжения). Они проводятся как в начале занятия — с целью настройки, так и в конце — с целью интеграции приобретенного в ходе занятия опыта. Они способствуют расслаблению, самонаблюдению, воспоминаниям событий и ощущений и являются единым процессом.

А.Л. Сиротюк отмечает, что воздействие только на двигательную функцию дает свой эффект и на уровне эмоциональной и интеллектуальной сфер, — его называют «эффектом ненаправленной коррекции», — что в очередной раз говорит о базовом значении моторного развития для созревания других психических функций. Описанные упражнения выполняют комплексную функцию в развитии ребенка, они не только повышают потенциальный энергетический уровень, но и обогащают знание ребенка о собственном теле, развивают внимание, интеллект, мышление, память, произвольность, успокаивают и уравновешивают психику.

Для иллюстрации двигательных методов коррекции учебных навыков приведем фрагмент программы А.Л. Сиротюк по формированию нейропсихологического пространства проблемного ребенка [74].

(Вся программа состоит из 24 занятий и заключительной эстафеты. При двух занятиях в неделю цикл рассчитан на три месяца.)

Время занятия 50-60 минут. Оптимальное число участников группы 8-10 человек; возраст — 6-9 лет.

Возможности компенсации когнитивных и поведенческих нарушений существенно повышаются при активном участии родителей в формирующей работе.

Структура занятия:

- растяжка — 5-6 минут;
- дыхательные упражнения — 4-5 минут;
- глазодвигательные упражнения — 4-5 минут;
- телесные упражнения — 15 минут;
- упражнения для развития мелкой моторики рук — 10 минут;
- упражнения для релаксации, развития коммуникативной и когнитивной сферы — 10-15 минут.

Упражнения «Яйцо» и «Тоннель» являются аналогией рождения. Они могут выполняться на нескольких первых занятиях для активизации работы стволовых структур мозга. Наибольший эффект достигается при выполнении упражнения «Яйцо» ребенком *с мамой*. Дальнейшее усложнение упражнений соответствует стадиям онтогенеза ребенка.

Упражнения 1-3 выполняются в положении лежа на спине или животе; упражнения 4-6 — в положении сидя; упражнения 7-19 — ползая на животе, на спине или на четвереньках; упражнения 20-24 — стоя.

1-е занятие

«Яйцо». Предложите ребенку сесть на пол, подтянуть колени к животу, обхватить их руками, голову спрятать в колени. Пусть представит себя цыпленком, который будет вылупляться из яйца. Инструктор (мама) садится сзади ребенка, обхватывает его руками и ногами, изображая скорлупу, и предлагает цыпленку вылупляться.

«Тоннель». Детям предлагается встать на четвереньки боком друг к другу, изображая тоннель. Каждый ребенок проползает по «тоннелю», достраивая его в конце. Можно построить тоннель из стульев.

Растяжка «Струночка». Упражнение выполняется лежа на спине. Ребенку нужно почувствовать пол головой, шеей, спиной, плечами, руками, ягодицами и ногами, а затем описать свои ощущения. Пол может быть твердым,

жестким, мягким, холодным или теплым, гладким или шершавым, ровным или бугристым и т. д. Затем инструктор берет одну руку ребенка и немного растягивает (другая рука лежит расслабленно), затем другую руку. После этого ребенок выполняет растяжки рук самостоятельно. Аналогично поочередно растягиваются ноги. Далее ребенку предлагается представить себя сильно натянутой струной и растягивать тело, потягиваясь сначала двумя руками, двумя ногами, затем — правой (рука, бок, нога) и левой стороной тела (линейные растяжки). Спина при этом не должна напрягаться и выгибаться.

Растяжка «Кобра». Исходная позиция — лежа на животе, руки согнуть в локтях, ладонями упереться в пол на уровне плеч. Детям предлагается представить себя в виде кобры:

- медленно поднять голову, постепенно выпрямляя руки и приоткрывая рот;
- приподнять верхнюю часть туловища, прогнуть спину, ягодицы и ноги при этом должны быть расслаблены;
- вернуться в исходное положение и расслабиться, не задерживая дыхания.

Дыхательные упражнения. Исходная позиция — лежа на спине. Вдох. Детям предлагается расслабить мышцы живота, начать ЕЛОх, надувая в животе воображаемый шарик, ни р.;м*}1 кр..(ьп'о цвета (прста необходимо меня"-ь> Па>т (<<м':-.кг. д> л^пля) Вы^е-с. Д.-тл пред к-гас ^ етяну г- л^.'ы / ка'- мож.ю п,пп'ее П-^ ;а Р!с:.. П{. 1 „<• ' !!1 иИ Ю Г Г' г^у?с:к<" и .. а\ ц. 1.

ния ребенка рекомендуется использовать какие-либо яркие предметы, маленькие игрушки и др. В начале освоения этих упражнений ребенок следит за предметом, перемещаемым взрослым, а затем передвигает его самостоятельно, держа сначала в правой, затем в левой руке, а затем обеими руками вместе. Тем областям в поле зрения ребенка, где происходит «соскальзывание» взгляда, следует уделить дополнительное внимание, «прорисовывая» их несколько раз, пока удержание не станет устойчивым.

Телесные упражнения. Исходная позиция — лежа на спине.

«Велосипед». Ребенок имитирует ногами езду на велосипеде, касаясь при этом локтем противоположного колена; потом — другого колена; затем снова противоположного.

Отработка согласованных движений головы, туловища, глаз, языка, рук и ног.

— Фиксированы позиции головы и туловища. Выполняются одновременные движения глаз, языка, рук и ног: вверх вниз, вправо, влево, сведение к центру (конвергенция глаз, сжатые челюсти, перекрест рук и перекрест ног).

— Фиксированы глаза (взгляд прямо перед собой) и туловище. Выполняются одновременные движения головы, языка, рук и ног: вверх, вниз, вправо, влево, сведение к центру (голова прямо, сжатые челюсти, перекрест рук и перекрест ног).

— Фиксированы туловище и язык — язык высовывается с напряжением вперед и удерживается в этом положении. Выполняются одновременные движения головы, глаз, рук и ног: вверх, вниз, вправо, влево, сведение к центру (голова прямо, конвергенция глаз, перекрест рук и перекрест ног).

Упражнения для развития мелкой моторики рук. Исходная позиция — сидя на полу.

«Колечко». Поочередно и как можно быстрее ребенок перебирает пальцы рук, соединяя в кольцо с большим пальцем последовательно указательный, средний и т.д. Упражнение выполняется в прямом (от указательного пальца к мизинцу) и в обратном (от мизинца к указательному пальцу) порядке. Вначале методика выполняется каждой рукой отдельно, затем вместе.

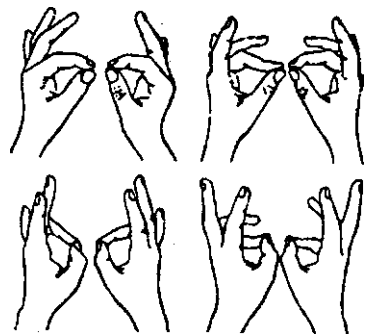


Рис. 23. Развитие мелкой моторики рук («Колечко»)

«Кулак—ребро—ладонь». Ребенку показывают три положения руки, последовательно сменяющих друг друга. Ладонь на плоскости, ладонь, сжатая в кулак, ладонь ребром, распрямленная ладонь на плоскости пола. Ребенок выполняет упражнение вместе с инструктором, затем по памяти в течение 8-10 повторений моторной программы. Упражнение выполняется сначала правой рукой, потом — левой, затем — двумя руками вместе. При затруднениях в выполнении инструктор предлагает ребенку помогать себе командами («кулак — ребро — ладонь»), произносимыми вслух или про себя.

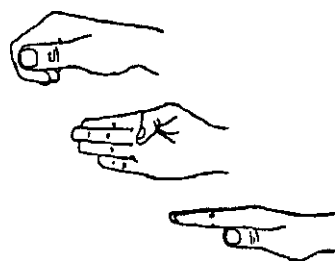


Рис. 24. Упражнение «Кулак — ребро — ладонь»

Коммуникативное упражнение «Имя». Дети садятся в один большой круг. Первый произносит свое имя и делает какое-то движение руками, ногами, телом. Вся группа хором повторяет его имя и движение, сделанное им. Затем инициатива передается соседу справа или слева.

Когнитивное упражнение «Организация рабочего места» (формирование умения следовать правилам, контролировать свою деятельность, осуществлять перенос способа действия из одной ситуации в другую).

Перед началом и в конце каждого занятия дети должны подготовить свое рабочее место, о структуре которого рассказывает инструктор.

2-е занятие

Растяжка «Струночка». Исходная позиция — лежа на спине. Ребенку предлагается представить себя сильно нагнутой струночкой и растягивать тело, потягиваясь одновременно сначала двумя руками, затем двумя ногами, затем правой (рука, бок, нога) и левой стороной тел (линейные растяжки). Спина при этом не должна напрягаться и выгибаться. Упражнение повторяется лежа на животе.

Растяжка «Кобра». Исходная позиция — лежа на животе. Выполняется аналогично растяжке «Струночка».

Дыхательные упражнения. Исходная позиция — лежа на спине. Вдох, пауза, выдох, пауза. При выполнении дыхательных упражнений более эффективно дополнительно использовать образное представление, т. е. подключать воображение, так хорошо развитое у детей. Например, возможен образ желтого или оранжевого теплого шарика, расположенного в животе, соответственно надувающегося и сдувающегося в ритме дыхания. Вдох. При вдохе губы вытягиваются трубочкой и с шумом «пьют» воздух.

Глазодвигательные упражнения. Исходная позиция — лежа на спине. Голова фиксирована. Глаза смотрят прямо перед собой. Продолжается отработка движений глаз по четырем основным (вверх, вниз, направо, налево) и четырем вспомогательным направлениям (по диагоналям); сведение глаз к центру.

Телесные упражнения. Исходная позиция — лежа на спине.

«Велосипед» (см. 1-е занятие).

Отработка согласованных движений головы, туловища, глаз, языка, рук и ног (см. 1-е занятие).

«Лодочка». Выполняется лежа на спине, затем на животе. Ребенку предлагается, изогнувшись, приподнять го-

лову, руки и ноги над полом, изображая лодочку. Усложнение — «покачивание на волнах».

«Эмбрион». Прокатывание туда-обратно, свернувшись «калачиком».

Упражнения для развития мелкой моторики рук. Исходная позиция — сидя на полу.

«Колечко» (см. 1-е занятие).

«Кулак—ребро—ладонь» (см. 1-е занятие).

«Лезгинка». Ребенок складывает левую руку в кулак, большой палец отставляет в сторону, кулак разворачивает пальцами к себе. Правой рукой прямой ладонью в горизонтальном положении прикасается к мизинцу левой. После этого одновременно меняет положение правой и левой руки (6-8 смен позиций). Необходимо добиваться высокой скорости смены позиций.

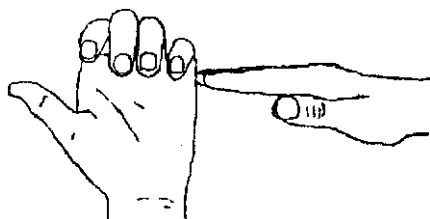


Рис. 25. Упражнение «Лезгинка»

Когнитивное упражнение «Формирование пространственных представлений». Исходная позиция — сидя. Инструктор проводит с детьми отработку понятий по горизонтальной оси: «над», «под», «между», «выше», «ниже», «за», «перед», «ближе к», «дальше от».

Когнитивное упражнение «Послушать тишину» (формирование произвольной регуляции собственной деятельности, развитие аудиального гнозиса). Исходная позиция — лежа на спине. Закрывает глаза и последовательно послушать звуки на улице за окном, затем в комнате, свое дыхание, биение сердца.

Релаксация «Огонь и лед». Упражнение включает в себя попеременное напряжение и расслабление всего тела. Дети выполняют упражнение лежа. По команде инструктора

«Огонь» дети начинают интенсивные движения всем телом. Плавность и степень интенсивности движений каждый ребенок выбирает произвольно. По команде «Лед» дети застывают в позе, в которой их застигла команда, напрягая до предела все тело. Инструктор несколько раз чередует обе команды, произвольно меняя время выполнения той и другой.

3-е занятие

Растяжка «Звезда». Исходная позиция — лежа на спине, а затем на животе. Ребенку предлагается изобразить своим телом «звезду», слегка разведя руки и ноги, а затем выполнить растяжки. Усложнение заключается в том, что ребенок выполняет сначала линейные, а затем диагональные (реципрокные) растяжки. При этом одновременно растягиваются сначала правая рука и левая нога, а потом — левая рука и правая нога.

Растяжка «Кобра».

Дыхательные упражнения. Исходная позиция — лежа на спине. Вдох, пауза, выдох, пауза. Ребенку предлагается вокализировать на выдохе, пропевая, отдельные звуки («А», «О», «У» и др.) и их сочетания.

Глазодвигательные упражнения. Исходная позиция — лежа на спине. Голова фиксирована. Глаза смотрят прямо перед собой. Продолжается отработка движений глаз по четырем основным (вверх, вниз, направо, налево) и четырем вспомогательным направлениям (по диагоналям); сведение глаз к центру. Упражнение выполняется с плотно сжатыми челюстями.

Телесные упражнения (см. 2-е занятие).

Упражнения для развития мелкой моторики рук (см. 2-е занятие).

Когнитивное упражнение «Организация пространства листа» (формирование пространственных представлений). Исходная позиция — сидя на полу. Необходимо показать детям, как надо размещать рисунки на альбомном листе, сканировать строчки: следует начинать работу с верхнего левого угла, слева направо, сверху вниз. На первых этапах работы можно разлиновать альбомный лист на полосы и клетки, показать стрелками направления движения глаз. Работу следует выполнять строго внутри клетки или полосы.

Коммуникативное упражнение «Скала». Дети на полу (сидя, лежа) выстраивают «скалу», принимая различные позы, удерживаясь друг за друга. Условная линия на полу обозначает обрыв. По команде инструктора «Скала готова? Замри!» альпинист должен пройти вдоль обрыва перед скалой и не «сорваться». Он может держаться за скалу, шагая по выступу. Все участники упражнения поочередно выступают в роли альпиниста.

Релаксация «Ковер-самолет». Исходная позиция — лежа на спине. Инструктор поясняет: «Мы ложимся на волшебный ковер-самолет; он плавно и медленно поднимается, несет нас по небу, тихонечко покачивает; ветерок нежно обдувает усталые тела, все отдыхают... Далеко внизу проплывают дома, поля, леса, реки и озера... Постепенно ковер-самолет начинает снижение и приземляется в нашей комнате (пауза)... Потягиваемся, делаем глубокий вдох и выдох, открываем глаза, медленно и аккуратно садимся».

4-е занятие

Растяжка по осям. Исходное положение — лежа на спине. Детям предлагают напрячь тело, расслабить. Напряжение и расслабление по осям: верх-низ (напряжение верхней части тела, напряжение нижней части), левостороннее и правостороннее (напряжение правой и затем левой части тела), напряжение левой руки и правой ноги, а затем правой руки и левой ноги.

Растяжка «Лучики». Исходное положение — лежа на спине. Поочередное напряжение и расслабление:

- шеи, спины, ягодиц;
- правых плеча, руки, кисти, бока, бедра, ноги, стопы;
- левых плеча, руки, кисти, бока, бедра, ноги, стопы.

Дыхательные упражнения. Исходное положение — лежа на спине. Дыхание только через левую, а потом только через правую ноздрию (при этом правую ноздрию закрывают большим пальцем правой руки, остальные пальцы смотрят вверх, левую ноздрию закрывают мизинцем правой руки). Дыхание медленное, глубокое. Дыхание только через левую ноздрию активизирует работу правого полушария головного мозга, способствует успокоению и релаксации. Дыхание только через правую ноздрию активизирует работу

левого полушария головного мозга, способствует решению рациональных задач.

Глазодвигательные упражнения. Исходное положение — лежа на спине. Голова фиксирована. Глаза смотрят прямо перед собой. Продолжать отработку движения глаз по четырем основным (вверх, вниз, направо, налево) и четырем вспомогательным направлениям (по диагоналям); сведение глаз к центру. Движения глаз необходимо совмещать с дыханием. На фазе глубокого вдоха сделать движения глазами, затем удержать глаза в крайнем латеральном положении на фазе задержки дыхания. Возврат в исходное положение сопровождается пассивным выдохом. Упражнения выполняются с легко прикусенным языком.

Телесные упражнения (сидя на полу).

Отработка сочетающихся движений глаз, языка и рук.

— Руки лежат на коленях; попеременно правая рука ударяет по правому колену, левая рука — по левому колену. Одновременно с ударом выполняется движение глаз в одноименную, затем в противоположную от руки сторону. Челюсти сильно сжать.

— Скрещенные руки лежат на коленях; попеременно правая рука ударяет по левому колену, левая рука — по правому колену. Одновременно с ударом выполняется движение глаз в одноименную, а затем в противоположную от руки сторону. Рот максимально открыт, язык спрятан.

— Выполняются сочетающиеся движения рук, глаз и языка таким образом, что руки двигаются в последовательности, описанной выше, а глаза — сначала в ту же сторону, что и язык, а затем — в противоположную сторону.

«Вездеход». Передвижение передом (лицом вперед) а затем задом (спиной вперед) с прямыми ногами при помощи попеременных движений ног и ягодиц.

«Качалка». Сесть на пол, подтянуть колени к животу, обхватить их руками, голову спрятать в колени. Перекачиваться с одного бока на другой, вперед-назад, прокатываясь всеми позвонками по полу.

Упражнения для развития мелкой моторики рук (сидя на полу). «Колечко». «Кулак—ребро—ладонь». «Лезгинка». «Ухо—нос».левой рукой взяться за кончик носа, а правой

— за противоположное ухо. Одновременно отпустить ухо и нос, хлопнуть в ладоши, поменять положение рук.

Когнитивное упражнение «Формирование пространственных представлений» (сидя на полу). Инструктор проводит с детьми отработку понятий по вертикальной оси: «право», «лево», «правее, чем», «левее, чем», «справа от», «слева от», «впереди», «сзади». Участники садятся в круг. Инструктор предлагает им определить свое место: «Я сижу слева от Пети, справа от Маши, левее Сережи, напротив и т. д.» Затем дети меняются местами, и игра продолжается.

Когнитивное упражнение «Чаша доброты» (эмоциональное развитие). Инструктор поясняет: «Сядьте удобно, закройте глаза. Представьте перед собой свою любимую чашку. Мысленно наполните ее до краев своей добротой. Представьте рядом другую, чужую чашку, она пустая. Отлейте в нее из своей чашки доброты. Рядом еще одна пустая чашка, еще и еще. Отливайте из своей чашки доброту в пустые. Не жалейте! А сейчас посмотрите в свою чашку. Она пустая, полная? Добавьте в нее своей доброты. Вы можете делиться своей добротой с другими, но ваша чашка всегда будет оставаться полной. Откройте глаза. Спокойно и уверенно скажите: «Это я! У меня есть такая чашка доброты!»

Релаксация «Пляж». Исходное положение — лежа на спине. Предложите ребенку закрыть глаза и представить, что он лежит на теплом песке. Ласково светит солнышко и согревает его. Веет легкий ветерок. Он отдыхает, слушает шум прибоя, наблюдает за игрой волн и танцами чаек над водой. Пусть прислушается к своему телу. Почувствует позу, в которой он лежит. Удобно ли ему? Пусть попытается изменить свою позу так, чтобы ему было максимально удобно, чтобы он был максимально расслаблен. Пусть представит себя всего целиком и запомнит возникший образ. Затем нужно потянуться, сделать глубокий вдох и выдох, открыть глаза, медленно сесть и аккуратно встать.

5-е занятие

Растяжка по осям (лежа на спине).

Растяжка с дыханием. Ребенку предлагается удобно лечь, закрыть глаза и сосредоточить внимание на своем теле; заполнить 3—4 цикла глубокого дыхания в индивидуальном

темпе, обращая внимание только на дыхание. Затем его просят напрячь все тело как можно сильнее, через несколько секунд напряжение сбросить, расслабиться; проделать то же самое с каждой частью тела (инструктор называет поочередно части тела, останавливаясь на каждом сегменте в отдельности — правая, левая рука, шея, грудь, спина, живот, поясница, правая нога, левая нога); по позе ребенка и «волне» его дыхания можно легко определить «зажатые» места. Снова предложить детям прислушаться к своему телу и при необходимости дополнительно поработать с напряженными участками тела, например сделать несколько медленных круговых движений головой или расслабить икры ног и т. д.

Дыхательные упражнения (лежа на спине).

Глазодвигательные упражнения (лежа на спине). Они выполняются с широко открытым ртом.

Телесные упражнения (сидя на полу).

Отработка сочетанных движений глаз, языка и рук (как на предыдущих занятиях).

«Перекрест». Сидя на полу, ноги вытянуть вперед и скрестить их. Сделать наклон вперед, пытаясь достать руками пальцы ног. Наклонить голову. Вдыхать при подъеме тела, выдыхать при наклоне. Повторять упражнение трижды и менять перекрестное положение ног.

«Вездеход». *«Качалка».*

Упражнения для развития мелкой моторики рук (сидя на полу).

«Змейки». Предложите детям представить, что их пальцы — это маленькие змейки. Они могут двигаться, извиваться, вращаясь направо, налево, снизу вверх и сверху вниз. При двучном выполнении ладони сначала «смотрят» от ребенка, потом — друг на друга. При этом сначала прорабатываются одноименные пальцы рук, а затем разноименные (например, большой палец правой руки и мизинец левой руки).

«Кулак—ребро—ладонь». *«Лезгинка».* *«Ухо—нос».*

Когнитивное упражнение «Шумящие коробочки» (формирование аудиальной памяти). Исходное положение — сидя на полу. Инструктору необходимо подготовить несколько одинаковых наборов коробочек, заполненных различными материалами (песок, крупа, скрепки, бумажные ша-

рики и др.), которые при сотрясении создают различные шумы. Дети с-закрытыми глазами прислушиваются к шуму одной из коробочек, которую трясет инструктор, затем перебирают свои коробочки и находят аналогичную.

Когнитивное упражнение «Моя рука, твоя рука» (формирование пространственных представлений). Дети разбиваются на пары и, сидя лицом друг к другу, определяют сначала у себя, затем у партнера левую руку, левое плечо, правое колено и т.д.

Коммуникативное упражнение «Костер». Дети садятся на ковер вокруг «костра» и выполняют соответствующую команду инструктора. По команде (словесной инструкции) «жарко» дети должны отодвинуться от «костра», по команде «руки замерзли» — протянуть руки к «костру», по команде «ой, какой большой костер» — встать и махать руками, по команде «искры полетели» — хлопать в ладоши, по команде «костер принес дружбу и веселье» — взяться за руки и ходить вокруг «костра». Затем игра выполняется с ведущим ребенком.

2.3. Развитие интеллектуальных способностей

Методики, измеряющие интеллект, как инструменты констатации пригодны для того, чтобы путем повторного применения обнаружить изменения во внутреннем мире человека. Г.С. Абрамова отмечает, что содержательная релевантность диагностических методик на измерение интеллекта состоит в том, что как сами понятия, которые в них применяются, так и те признаки, которые им предстоит вычленить, чтобы установить нужные логические отношения, должны находиться в соответствии с деятельностью испытуемого [1].

Главную роль в сближении умственного развития человека с нормативными требованиями современности приобретает оперирование признаками не каких-нибудь понятий, а базовых понятий, основных в системе современного знания, и установление между ними заданных логических отношений.

Главным условием развития и коррекции интеллектуальных способностей ребенка должно быть заимствование из школьных программ ряда ключевых понятий, которые отражают прогрессивные тенденции современной науки. По мере

изменения программы обучения надо обновлять материал диагностических и развивающих упражнений, чтобы можно было раскрыть в полной мере соответствие деятельности ученика нормативам, воплощенным в школьных программах.

В начальной школе интеллектуальное развитие ребенка зачастую остается без внимания. Это связано с несколькими причинами. Во-первых, доминирующей деятельностью является усвоение знаний и умений, что предполагает решение задач, которые всегда имеют готовое (как правило, одно) решение. Дети привыкают решать задачи на основе уже выученного правила, они не могут действовать самостоятельно, чтобы найти новый способ решения. Во-вторых, постоянное решение типовых задач обедняет личность ребенка. Дети привыкают оценивать себя, свои возможности, только через успешное или неуспешное решение типовых задач, решение которых зависит от степени усвоения определенных знаний. Это приводит к тому, что самооценка ребенка зависит только от прилежания и старательности в освоении новых знаний и правил, а не от сообразительности, оригинальности и выдумки. [38]

В связи с названными причинами, развитие и коррекция интеллектуальных способностей у детей младшего школьного возраста является одной из важных задач психолого-педагогического состава школы.

В качестве примера предлагается несколько игровых упражнений, проведение которых возможно на классных часах, разминках перед занятиями и т. п., а также фрагмент курса интеллектуально-развивающих занятий для детей в возрасте 8 лет (курс разработан А.З. Заком и построен на материале 12 видов задач неучебного содержания. Курс включает четыре темы: «Развитие способности комбинировать», «Развитие способности планировать», «Развитие способности анализировать», «Развитие способности рассуждать»).

Игровые упражнения

Упражнение «Танграммы» (цель — развитие интеллекта и чувства пространства у ребенка).

Танграммы — математические головоломки, которые зародились в Китае. Существует несколько способов разви-

тия детского понимания того, что две совершенно разные плоские формы могут иметь одну и ту же площадь. Эта головоломка представляет собой деревянный или картонный квадрат, разрезанный на несколько кусочков, которые можно перемещать, образуя многочисленные варианты различных форм.

Процедура

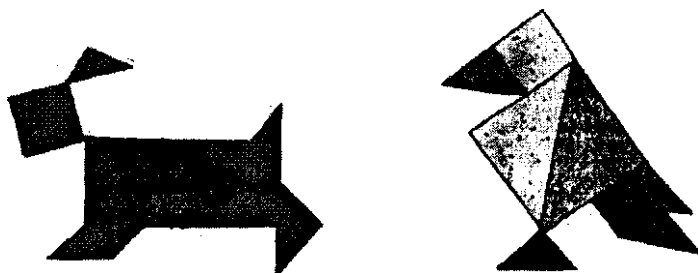
В квадрате проведите две диагонали, одна из которых не доходит на четверть до правого нижнего угла. От этой недоконченной диагонали проведите линию в две стороны, соединяющую середины правой боковой и нижней сторон квадрата. Она окажется параллельной целой диагонали. Теперь от центра этой линии вверх протяните вертикальную параллельную линию — она пересечет четвертую часть целой диагонали. И наконец, последняя линия пройдет параллельно незаконченной диагонали и соединит середины основания квадрата, а также отсечет четвертую часть целой диагонали.



Собачка — первый самый простой танграм.

Птица — более сложная форма.

Упражнение «Загадки»



1. На одном берегу — цыплята, на другом утята. Посередине островок. Кто быстрее доплывет до островка?

2. Мама несет тяжелые сумки. Дочка говорит:

- Мамочка, давай я тебе помогу. Я понесу сумки, а ты возьми меня на ручки.

Поможет ли девочка маме? Почему?

3. Девочку Лену спросили:

- У тебя есть сестра?

- Есть.

- А у твоей сестры есть сестра?

- Нет, — ответила Лена.

А как ты думаешь?

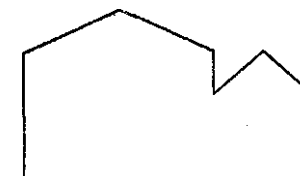
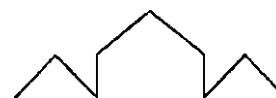
4. Дети в лесу собирали шишки. У мальчиков были большие ведерки, красные, без дна. А у девочек маленькие, зеленые. Кто больше соберет шишек?

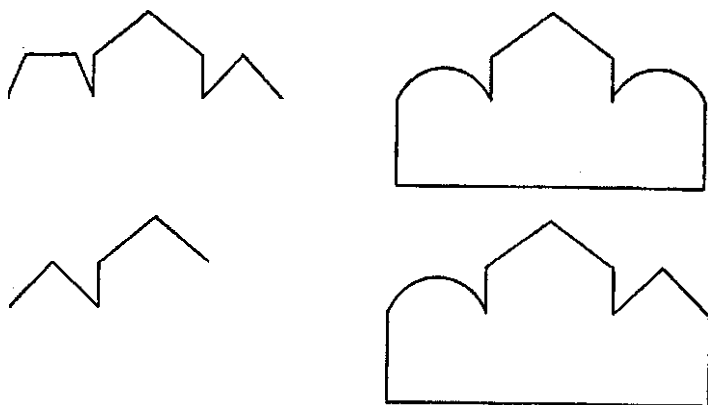
5. У девятилетнего мальчика была кошка с коротким хвостом. Она съела мышку с длинным хвостом, а мышка проглотила соломинку вместе с зернышком. Сколько лет мальчику у которого была кошка?

6. У стола четыре угла. Если один угол отпилить, сколько углов останется?

Упражнение «Домик»

Какой схеме соответствует домик?





Фрагмент курса интеллектуально-развивающих занятий [38]

1. Занятие по развитию способности анализировать.

Способность анализировать проявляется в возможности выделять в явлении разные стороны, вычленять в предмете разные особенности. Например, в доме, который изображен на рис. 26, можно выделить такие его особенности: расположение трубы на крыше, величина трубы, ее форма, форма крыши, ее величина, размер и форма окна под крышей, размер и форма окна в стене дома, число стекол в этом окне, форма стены дома, ее размер.

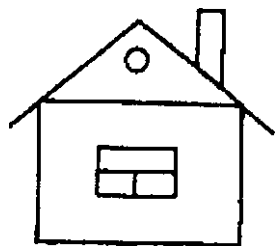


РИС. 26

При решении задачи, связанной с определением у ребенка способности анализировать, проявляется в разборе

ее условий и требований, в выделении содержащихся в условиях данных и их отношений.

Например, ребенку предлагается решить арифметическую задачу: «У Алика было 2 яблока, у Бори на 3 яблока больше, у Вовы на 2 яблока больше, чем у Бори. Сколько всего яблок было у ребят?» Для решения этой задачи необходимо выделить слагаемые, из которых составляется сумма всех яблок, и вычленить отношения приведенных данных, у кого яблок больше и насколько.

Развитие способности анализировать характеризуется с двух сторон: количественной и качественной. В первом случае имеется в виду: чем лучше у ребенка развита способность анализировать, тем он лучше разберется в задаче с большим числом данных и легче справится с вычислением отношений всех приведенных данных.

Например, успешное или неуспешное решение арифметических задач с большим количеством действий выступает достаточно ясным показателем степени развития способности анализировать. Если ребенок путается в условии такой задачи, то это свидетельствует, скорее всего, о невысоком уровне сформированности способности анализировать.

Во втором случае — при рассмотрении развития способности анализировать с качественной стороны — имеется в виду то обстоятельство, что чем лучше у ребенка развита способность анализировать, тем он точнее выделяет в условии задачи существенные отношения данных, более четко отличает необходимые данные от необязательных, избыточных.

Например, ребенок решает такую арифметическую задачу: «У Алика было 2 яблока, у Бори на 3 яблока больше, у Вовы на 4 яблока больше, чем у Бори, у Алика на 7 яблок меньше, чем у Вовы. Сколько всего яблок было у ребят?». Если ребенок считает, что все приведенные данные о мальчиках и числе яблок важные и необходимы для решения, то это свидетельствует, скорее всего, о недостаточном качественном развитии способности анализировать [38].

Для развития способности анализировать целесообразно использовать такой род задач, как задачи «на группировку». Общий смысл таких задач заключается в поиске

общих и отличительных признаков у предложенных предметов или их изображений и названий.

Например, ребенку может быть предложено задание найти что-то одинаковое и что-то разное в словах «море» и «озеро».

Одни дети могут сказать, что в этих двух словах (названиях предметов) есть три одинаковых буквы: «е», «р» и «о». Другие могут заметить, что в этих словах разное число букв. Третья группа детей будет утверждать, что оба слова имеют одинаковое значение — они представляют собой название водоема.

Подобный поиск одинакового и различного лежит в основе трех видов задач: «сходство», «отличие», «пересечение».

1) В задачах «сходство» требуется у предложенных изображений предметов найти что-то одинаковое. Например, задача на рис. 27.

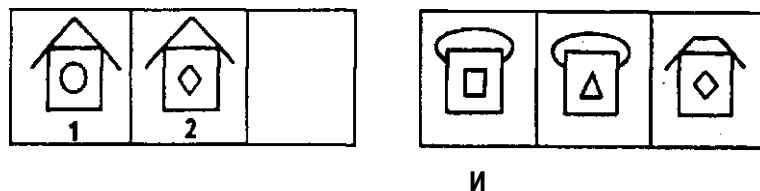


Рис. 27

В этой задаче нужно среди домов И, Е и У выбрать такой, который имеет что-то одинаковое с одним из двух рисунков — 1 и 2. Правильный ответ к этой задаче — дом У, потому что окно этого дома имеет одинаковую форму с окном дома 2.

2) В задачах «отличие» требуется у предложенных изображений найти то, что их различает. Например, задача на рис. 28.

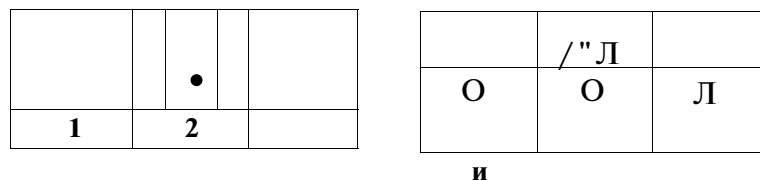


Рис. 28

В этой задаче нужно среди домов И, Е и У выбрать такой, который не имеет ничего одинакового ни с домом 1, ни с домом 2. Правильный ответ к этой задаче — дом У, потому что этот дом не имеет ничего одинакового ни с домом 1, ни с домом 2: у него разные с этими домами и крыша, и форма окна.

3) В задачах «пересечение» требуется у предложенных изображений найти то, что их объединяет, и то, что их различает. К задачам 2-ой степени сложности этого вида относится, например, задача на рис. 29.

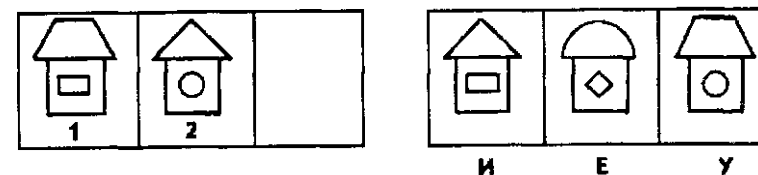


Рис. 29

В этой задаче нужно среди домов И, Е и У выбрать такой, который имеет что-то одинаковое с домом 1 и с домом 2. Правильный ответ к этой задаче — дом У, потому что этот дом имеет одинаковую крышу с домом 1 и одинаковое окно с домом 2.

Если ребенок выберет дом И, то его ошибка будет состоять в том, что он обратил внимание лишь на одно условие задачи — иметь одинаковый признак с домом 1.

В задачах каждого вида — «сходство», «отличие», «пересечение», может быть поставлена разная поисковая цель: найти один рисунок, отвечающий требованиям задач соответствующего вида; найти пару рисунков; найти соотношение рисунков, характерное для соответствующего вида задач.

2. Занятие по развитию способности комбинировать

Способность комбинировать проявляется в возможности создавать разные сочетания предметов или их элементов. Например, если предложить ребенку составить разные варианты дома из таких элементов, как квадратная или прямоугольная стена, квадратное или круглое окно, треугольная или четырехугольная крыша, как на рис. 30, то он, в частности, сможет предложить такие сочетания, как на рис. 31.



Рис. 30

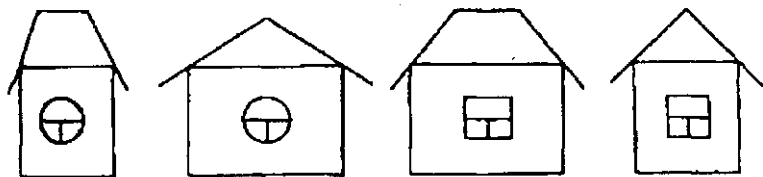


Рис. 31

При решении задачи способность комбинировать проявляется у ребенка в составлении новых сочетаний из данных условий. Например, ребенку предлагается решить такую арифметическую задачу: «У Алика было 23 яблока, у Бори 29 яблок, у Вовы 17 яблок, у Гены 31 яблоко. Сколько всего яблок у ребят?» При этом ставится условие: складывать можно только по два числа. В большинстве случаев можно наблюдать, как ребенок сначала складывает яблоки Алика и Вовы, затем Бори и Гены и, в заключение, яблоки Алика—Вовы и Бори—Гены вместе. Конечно, некоторые дети используют другие сочетания слагаемых при поиске решения этой задачи.

Развитие способности комбинировать характеризуется с двух сторон: количественной и качественной. В первом случае имеется в виду то обстоятельство, что чем лучше развита у ребенка эта способность, тем он больше составит сочетаний из данных, приведенных в условии задачи. Например, если при решении приведенной выше задачи ребенок сможет найти только один какой-нибудь вариант сочетания слагаемых, то это свидетельствует, скорее всего, о недостаточном количественном развитии способности комбинировать.

Во втором случае, при рассмотрении развития способности комбинировать с качественной стороны, имеется в виду: чем лучше развита у ребенка эта способность, тем он

более планомерно и упорядоченно проводит комбинирование данных, приведенных в задаче. Например, если бы в приведенной выше задаче было 5 мальчиков, то составление сочетаний по два слагаемых, могло бы идти таким образом: Алик + Боря, Гена + Дима; Боря + Дима, Вова + Алик; Боря + Гена, Алик + Дима; и т. д. Такое составление сочетаний — хаотическое, неупорядоченное — свидетельствует, скорее всего, о недостаточном качественном развитии у ребенка способности комбинировать.

Для развития способности комбинировать целесообразно использовать такой род задач, как задачи «на преобразование». Общий смысл задач этого рода заключается в поиске разных сочетаний изменения местоположения предметов, располагающихся до изменения в одном месте, а после изменения — в другом.

Например, ребенку дается задание узнать, как будут располагаться фигурки (рис. 32) после того, как каждая из них передвинется в соседнюю клетку.

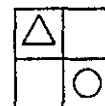


Рис. 32

Одни дети могут сказать, что треугольник будет в нижней клетке, а круг в верхней. Другие могут полагать, что треугольник окажется в верхней клетке, а круг в другой нижней клетке.

Подобный поиск разных сочетаний пространственного размещения предметов после изменения их местоположения лежит в основе разработанных нами и применяемых на занятиях по развитию у детей способности комбинировать при решении трех видов задач: «одна клетка», «две клетки», «все клетки».

1) В задачах «одна клетка» требуется найти расположение фигурок после передвижения любой фигурки в свободную клетку: либо в соседнюю клетку, либо в клетку через одну (занятую) клетку, либо через две (занятых) клетки.

К задачам «одна клетка» относится, например, задача на рис. 33.

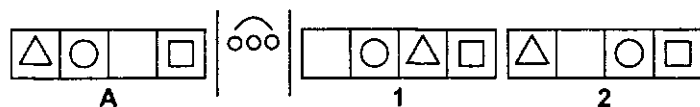


Рис. 33

В этой задаче нужно узнать, как располагались фигурки после (как обозначено одной линией над кружками) одного передвижения через одну занятую клетку (как на рис. 1 или 2). Правильный ответ к этой задаче — рис. 1, потому что именно на этом рисунке треугольник передвинулся через одну занятую клетку, по отношению к своему месту до передвижения.

К задачам «одна клетка» относится, например, задача на рис. 34.

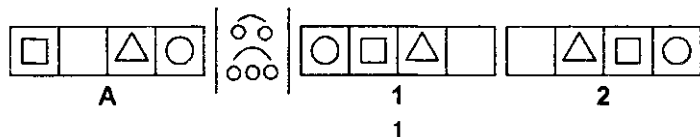


Рис. 34

В этой задаче нужно узнать, как располагались фигурки после (как обозначено двумя линиями над кружками) двух передвижений (как на рисунке 1 или 2). Линии над кружками обозначают, что первое передвижение было в соседнюю клетку, второе — через клетку. Правильный ответ к этой задаче — рисунок 2, потому что на этом рисунке треугольник передвинулся в соседнюю клетку, а квадрат — через клетку, по отношению к своим местам до этих передвижений.

2) К задачам «две клетки» относится, например, задача на рис. 35.

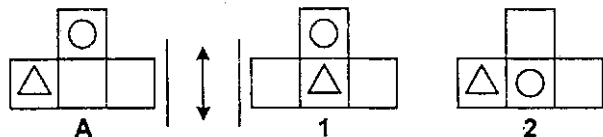


Рис.35

Вообще в задачах «две клетки» требуется найти расположение фигурок после передвижения любой из них только в соседнюю клетку: либо прямо, то есть горизонтально или вертикально, либо наискось, то есть по диагонали.

В этой задаче нужно узнать (см. рис. 35), как располагались фигурки после одного передвижения (обозначено стрелкой) вверх—вниз, как на рис. 1 или 2.

Правильный ответ к этой задаче — рис. 2, потому что на этом рисунке круг передвинулся по линии вверх—вниз, — по отношению к своему месту, которое он занимал до передвижения.

К задачам «две клетки» относится, например, задача на рис. 36.

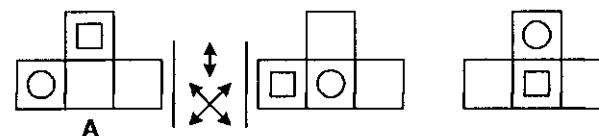


Рис.36

В этой задаче сначала квадрат и круг располагались так, как на рисунке А. Затем какая-то фигурка сделала (показано верхней стрелкой) передвижение вверх или вниз, а другая фигурка (показано стрелкой вниз) сделала передвижение наискось. Нужно узнать расположение фигурок после этих двух передвижений: как на рис. 1 или как на рис. 2? Правильный ответ к этой задаче — рис. 2, потому что на этом рисунке видно, что сначала квадрат передвинулся вниз, а затем круг передвинулся наискось по отношению к местам, занимаемым или (до передвижений) на рис. А.

3) В задачах «все клетки» требуется найти расположение фигурок после их взаимного обмена местами: по горизонтали, по вертикали, по диагонали (наискось).

К задачам «все клетки» относится, например, задача на рис. 37.

В этой задаче нужно узнать расположение фигурок после (обозначено стрелками) одного взаимного обмена местами в сторону: как на рис. 1 или 2? Правильный ответ к этой задаче — рис. 2, потому что на этом рисунке треугольник

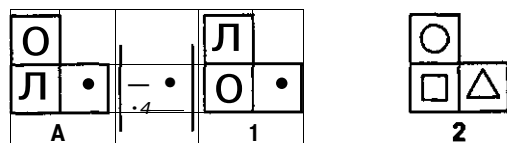


Рис. 37

и квадрат передвинулись взаимно в сторону, по отношению к местам, которые они занимали (до передвижения) на рисунке А.

К задачам «все клетки» относится также задача на рис. 38.

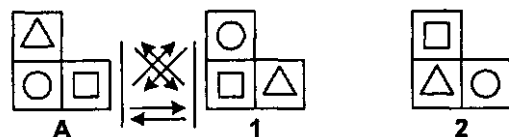


Рис. 38

В этой задаче фигурки сначала располагались так, как на рисунке А. Затем какие-то две фигурки поменялись местами (показано верхней стрелкой) наискось и далее еще какие-то две фигурки поменялись (показано нижней стрелкой) местами в сторону. Нужно узнать, как стали располагаться фигурки после этих двух передвижений: как на рис. 1 или 2?

Правильный ответ к этой задаче — рис. 2, потому что на этом рисунке видно, что сначала поменялись местами квадрат и треугольник (наискось), а затем поменялись местами треугольник и круг (в сторону).

Итак, рассмотрение трех видов задач «на преобразование» показывает своеобразие правил передвижения фигурок в ситуациях задач «одна клетка», «две клетки», «все клетки».

В задачах «одна клетка» фигурки располагаются в линию и на рисунке имеется только одна свободная клетка. Изменение расположения фигурок осуществляется путем передвижения любой одной фигурки в свободную клетку тремя способами: либо в соседнюю клетку, либо в клетку через одну, либо в клетку через две (занятых) клетки.

В задачах «две клетки» фигурки располагаются не в линию, а, например, в пересекающихся прямоугольниках. При этом на рисунке имеются две свободные клетки. Изменение расположения фигурок осуществляется путем передвижения любой одной фигурки только в соседнюю клетку тремя способами: либо в сторону, то есть горизонтально, либо вверх или вниз, то есть вертикально, либо наискось, то есть по диагонали.

В задачах «все клетки» фигурки располагаются так же, как и в задачах «две клетки», то есть не в линию, а, например, в пересекающихся прямоугольниках. При этом на рисунке нет ни одной свободной клетки — все клетки заняты фигурками. Изменение расположения фигурок осуществляется путем взаимного передвижения (взаимного обмена местами) любых двух фигурок тремя способами: либо в сторону, либо вверх — вниз, либо наискось.

Такое различие условий поиска решения, то есть поиска правильной комбинации фигурок после передвижений, создает благоприятные условия для разностороннего развития способности комбинировать.

На занятиях в рамках цикла по развитию способности комбинировать деятельность с объективным смыслом «решить задачу», «проверить решение задачи» и «составить задачу» применяются разные формы искомого: найти конечное расположение фигурок; найти их начальное расположение; найти способ преобразования начального расположения в конечное.

3. Занятия по развитию способности рассуждать

Способность рассуждать проявляется у ребенка в возможности последовательно выводить одну мысль из другой, одни суждения из других, в умении непротиворечиво распределять события во времени.

Например, ребенку можно предложить рассмотреть рисунок (рис. 39), на котором изображены в случайном порядке этапы вычерчивания (построения) дома.

Задание заключается в том, чтобы указать этапы «построения» дома в правильном, непротиворечивом порядке. Во многих случаях дети справедливо считают, что изображение Г — должно быть вначале, затем изображения Д, А, В и Б.

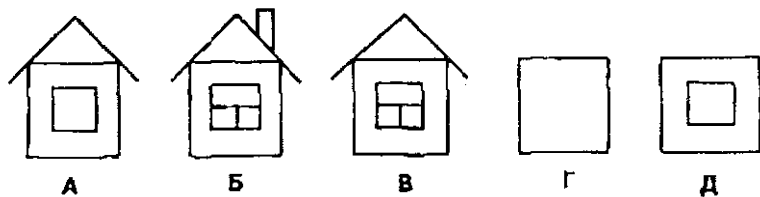


Рис. 39

При решении задачи способность рассуждать проявляется в понимании отношений между приведенными в условии данными. Например, ребенок решает арифметическую задачу: «У Алика было 3 яблока, у Бори на 2 яблока больше, у Вовы на 4 яблока меньше, чем у Гены, у Гены 9 яблок. Сколько всего яблок у ребят?» Ребенок при этом может выполнять умозакключения, делать, например, такие выводы: «Если у Алика 3 яблока, а у Бори на 2 больше, значит у Бори — $3 + 2 = 5$ яблок...» или «... если у Гены 9 яблок, а у Вовы на 4 меньше, значит у Вовы — $9 - 4 = 5$ яблок...».

Развитие способности рассуждать характеризуется с двух сторон: количественной и качественной. В первом случае имеется в виду то обстоятельство, что чем лучше развита у ребенка эта способность, тем ему легче выполнить сложное умозакключение.

Например, решаем такую задачу: «Алик выше Бори. Боря старше Вовы. Вова ниже Алика. Алик младше Бори. Кто старше всех и кто выше всех?» Если ребенок — выпускник начальной школы затрудняется сделать однозначный ответ, то это свидетельствует, скорее всего, о недостаточном количественном развитии у него способности рассуждать.

Во втором случае, то есть при рассмотрении развития способности рассуждать с качественной стороны, имеется в виду то обстоятельство, что чем лучше развита у ребенка эта способность, тем реже он допускает логические ошибки, противоречия в рассуждении.

Недостаточный уровень качественного развития этой способности демонстрируют те дети, которые считают: «Если 13 не делится на 7, 23 не делится на 7, 33 не делится на 7,

и 43 не делится на 7, то все числа, оканчивающиеся на 3, не делятся на 7...»

Для развития способности рассуждать целесообразно использовать такой род задач, как задачи «на выведение». Общий смысл задач этого рода заключается в поиске суждения, непротиворечиво следующего из уже данных суждений.

Например, ребенку дается задание узнать, кто из двух мальчиков будет старше через год — Петя или Вова, если известно, что год назад Петя был моложе, чем Вова. В ходе рассуждения ребенок должен соотнести данные суждения, такие, как «Год назад ребята были разного возраста»; «год назад Петя был моложе, чем Вова»; «год назад Вова был старше, чем Петя». Ребенок имеет возможность сделать непротиворечивый вывод из данных суждений, вывести новое суждение: «Через год Вова будет старше, чем Петя».

Подобный поиск нового суждения на основе данных суждений лежит в основе занятий по развитию способности рассуждать трех видов задач: «совмещение», «отрицание», «сопоставление».

1) В задачах «совмещение» требуется найти (путем выведения из данных суждений) суждение о связи признака и предмета.

К задачам «совмещение» относится, например, такая задача: «Алик и Боря сажали деревья. Кто-то из них сажал яблони, кто-то сливы. Боря сажал сливы. Что сажал Алик?» Правильный ответ: Алик сажал яблони.

К задачам «совмещение», более сложным, относится, например, такая задача: «Алик, Боря и Вова сажали деревья. Два мальчика сажали яблони, один — сливы. Алик и Боря сажали разные деревья, Боря и Вова сажали разные деревья. Что сажал Алик?» Правильный ответ: Алик сажал яблони.

2) В задачах «отрицание» требуется найти суждение об отсутствии связи между признаком и предметом на основе суждений о наличии тех или иных связей признака и предмета (первый вариант) или суждение о наличии связи между признаком и предметом на основе суждений об отсутствии тех или иных связей признака и предмета (второй вариант).

К задачам «отрицание» (первый вариант) относится, например, такая задача: «Галя, Нина и Вера рисовали дома.

Кто-то рисовал большой дом, кто-то дом среднего размера, кто-то маленький. Галя и Нина рисовали большой и маленький дома. Какой дом не рисовала Вера: большой дом или дом среднего размера?»

Соотношение суждения о том, что девочки рисовали разные дома — большой, среднего размера и маленький, что Галя могла рисовать большой дом, а Нина могла рисовать маленький дом, помогает сделать вывод: Вера не рисовала большой дом. Это правильный ответ.

К задачам «отрицание» (второй вариант) относится, например, такая задача: «Игорь, Вася и Коля ловили рыбу. Кто-то поймал сазана, кто-то пескаря, кто-то окуня. Игорь и Вася не поймали сазана. Что поймал Коля?»

Соотношение суждения о том, что ребята ловили разную рыбу — сазана, пескаря и окуня, а Игорь и Вася не поймали сазана, помогает сделать вывод о том, что Коля поймал сазана. Это правильный ответ.

3) В задачах «сопоставление» требуется найти суждение об отношении свойств разных предметов.

К задачам «сопоставление» относится например, такая задача: «Витя прочитал больше книг, чем Гена. Олег прочитал много книг. Кто из мальчиков прочитал меньше книг, чем Витя?»

Соотношение суждения о том, что Витя и Гена прочитали разное число книг, что число книг, прочитанных Олегом, нельзя сопоставить с числом книг, прочитанных Витей или Геной, а Витя прочитал больше книг, чем Гена, помогает сделать вывод: Гена прочитал меньше книг, чем Витя. Это правильный ответ.

К задачам «сопоставление» относится, также более сложная задача: «Витя и Гена читали книги. Они начали читать одновременно и читали одинаково быстро. Витя прочитал больше книг, чем Гена. Кто из них потратил больше времени на чтение книг?»

Соотношение суждения о том, что мальчики начали читать книги одновременно, что они читали книги одинаково быстро, а Витя прочитал больше книг, чем Гена, помогает сделать вывод: Витя потратил больше времени на чтение книг, чем Гена. Это правильный ответ.

Итак, были рассмотрены три вида задач «на выведение» («совмещение», «отрицание», «сопоставление»), а также показаны различия условий, в которых осуществляется умозаключение в процессе осмысления нового суждения, основанного на тех суждениях, которые даны в задачах.

В отличие от задач «совмещение» и «отрицание» в задачах «сопоставление» в содержании суждений имеется отношение между признаками предметов, а не связь между признаком и предметом, как это бывает в задачах «совмещение» и «отрицание».

Наличие разных условий для осуществления умозаключения в задачах «совмещение», «отрицание» и «сопоставление» создает благоприятные возможности для разностороннего развития у детей способности рассуждать.

На занятиях по развитию у детей способности рассуждать деятельность с объективным смыслом (решить задачу, проверить решение и составить задачу) осуществляется при решении задач, в которых представлены все формы искомого: найти единичное, частное и общее суждения.

4. Занятия по развитию способности планировать

Способность планировать проявляется в возможности намечать шаги для получения требуемого результата, разрабатывать последовательность будущих действий для достижения поставленной цели. Ребенку можно предложить рассказать, как он будет срисовывать какое-нибудь изображение, например, дом (рис. 40).

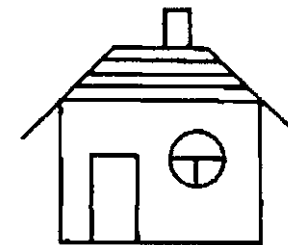


Рис. 40

По тому, о каких действиях во время предполагаемого воспроизведения рисунка будет рассказывать ребенок, при-

чем в каком порядке, можно судить о том, как он планирует свои шаги для достижения требуемого результата. Способность планировать проявляется также в том, какие действия будут выполняться раньше, какие позже. Например, ребенок решает арифметическую задачу: «У Алика было 2 яблока, у Бори на 3 больше, у Вовы на 4 больше, чем у Бори, у Гены на 5 больше, чем у Вовы. Сколько всего яблок было у ребят?» Ребенок может так спланировать свои действия: «Вначале узнаем, сколько яблок было у Бори, потом — сколько у Вовы, потом — сколько у Гены, а потом сколько всего...»

Развитие способности планировать характеризуется с двух сторон: количественной и качественной. В первом случае имеется в виду то обстоятельство, что чем лучше развита у ребенка эта способность, тем легче ему решать задачи, в которых для получения результата требуется выполнить большое число действий.

Например, если при решении вышеприведенной арифметической задачи, в которую включили бы еще несколько «действующих лиц», ребенок затрудняется наметить план своего решения, то это свидетельствует, скорее всего, об относительно недостаточном (по сравнению с теми его сверстниками, кто легко справляется с планированием решения такой задачи) количественном развитии способности планировать.

Во втором случае, т. е. при рассмотрении развития способности планировать с качественной стороны, имеется в виду то обстоятельство, что чем лучше развита у ребенка эта способность, тем у него больше возможностей наметить последующие действия еще до выполнения предыдущих. У детей с недостаточным качественным развитием, этой способности наблюдается обратная картина: последующие действия намечаются после выполнения предыдущих.

Например, недостаточное качественное развитие способности планировать демонстрируют те дети, которые при решении арифметических задач указанного вида сначала узнают, сколько яблок у Бори, а потом начинают думать, что делать дальше. Или те дети, которые при игре в шахматы или шашки выполняют вначале свой ход, а лишь потом начинают думать, какой ответный ход может сделать их противник.

Для развития способности планировать целесообразно использовать такой род задач, как задачи «на перемещение». Общий смысл задач этого рода заключается в поиске маршрута перемещений воображаемого «персонажа» по игровому клеточному полю на основе определенных правил.

Например, ребенку дается задание узнать, как будет перемещаться «кузнечик» по девятиклеточному квадратному игровому полю (рис. 41) из клетки, где число 1, в клетку, где число 9, на основе правила: можно перемещаться только по таким клеткам, числа в которых не делятся на 2.

1	2	3
4	5	6
7	8	9

Рис. 41

Правильный ответ к этому заданию: перемещение по клеткам с числами 1—3—5—7—9.

Подобный поиск маршрута перемещений воображаемого «персонажа» по клеточному игровому полю на основе определенных правил лежит в основе разработанных нами и применяемых на занятиях по развитию способности планировать трех видов задач: «петух», «волк», «лиса». Во всех трех задачах воображаемые «персонажи» — «петух», «волк», «лиса» — перемещаются на основе разных правил по 25-клеточному квадратному полю, которое представлено на бланке с условиями задач (рис. 42).

1) В задачах «петух» воображаемый персонаж перемещается по занятым клеткам этого игрового поля на основе правила чередования шагов: петух перемещается только в соседние клетки, чередуя шаги — шаг прямо, шаг наискось. Шаг прямо — это перемещение в соседнюю клетку либо по горизонтали, либо по вертикали, например, из клетки с буквой «У» либо в клетку с буквой «Т», либо в

клетку с одной стрелкой. Шаг наискось — это перемещение в соседнюю клетку по диагонали, например: из клетки с буквой «У» в клетку с двумя стрелками.

К задачам «петух» относится, например, такая задача: «В какую клетку попал «петух» шагом прямо из клетки с буквой «Т»? Правильный ответ к этой задаче: клетка с буквой «У».

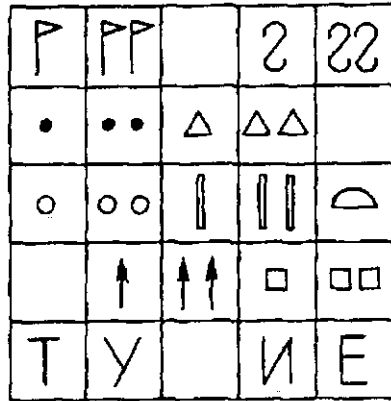


Рис. 42

2) В задачах «волк» воображаемый персонаж перемещается по занятым клеткам игрового поля на основе правила чередования шагов и прыжков; «волк» перемещается шагом наискось в соседнюю клетку и прыжком прямо через клетку, чередуя шаг и прыжок — шаг наискось, прыжок через клетку прямо, шаг наискось, прыжок через клетку прямо и т. д.

Шаг наискось — это перемещение в соседнюю клетку по диагонали, например: из клетки с одним флажком (она находится на самом верху игрового поля в левом углу квадрата) в клетку с двумя точками. Прыжок через клетку прямо — это перемещение, равное двум шагам прямо подряд, например: из клетки с одним флажком можно попасть сразу в клетку с кружком, или из клетки с двумя точками можно попасть сразу в клетку с одной стрелкой или в клетку с двумя треугольниками.

К задачам «волк» относится, например, такая задача: «В какую клетку попал прыжком прямо «волк» из клетки

с буквой «Т»? Правильный ответ к этой задаче: клетка с одним кружком.

3) В задачах «лиса» воображаемый персонаж перемещается по занятым клеткам игрового поля на основе правила чередования шагов и прыжков: «лиса» перемещается шагом прямо в соседнюю клетку и прыжком наискось через клетку, чередуя шаг и прыжок: шаг прямо, прыжок через клетку наискось и т. д. Шаг прямо — это перемещение в соседнюю клетку по горизонтали или по вертикали, например: из клетки с буквой «Е» (эта клетка находится в правом нижнем углу игрового поля) можно шагнуть прямо либо в клетку с буквой «И» (перемещение по горизонтали), либо в клетку с двумя квадратами (перемещение по вертикали). Прыжок через клетку наискось — это перемещение, равное двум шагам наискось подряд, например: из клетки с буквой «Е» можно попасть сразу в клетку с одной палочкой, или из клетки с буквой «И» можно сразу прыгнуть в клетку с двумя кружками, а из клетки с двумя кружками прыгнуть в клетку с одним крючком.

К задачам «лиса» относится, например, такая задача: «В какую клетку попала лиса прыжком наискось из клетки с буквой «У»?» Правильный ответ к этой задаче: клетка с двумя палочками.

Итак, в трех видах задач на перемещение воображаемые «персонажи» перемещаются по одному и тому же игровому полю, но на основе разных правил.

«Петух» перемещается, чередуя шаги: шаг прямо, шаг наискось или, наоборот, шаг наискось, шаг прямо. «Волк» и «лиса» перемещаются, в отличие от «петуха» иначе: чередуя шаг и прыжок (или прыжок и шаг). Но «волк» чередует шаг наискось и прыжок через клетку прямо (или прыжок прямо, а шаг по диагонали). А «лиса» чередует шаг прямо и прыжок по диагонали через клетку (или прыжок наискось и шаг прямо).

Указанное различие правил перемещения воображаемых «персонажей» в задачах «петух», «волк», «лиса», обеспечивает осуществление разнообразной поисковой деятельности, что создает благоприятные возможности для разно-стороннего развития у ребенка способности планировать.

2.4. Коррекция и развитие познавательных процессов

На этапе приема ребенка в школу так же, как и на первых порах обучения целесообразно диагностировать уровень психологической зрелости ребенка.

Психологическая зрелость ребенка определяется как целостное психическое состояние, характеризующееся высокой степенью развития таких качеств и процессов, как:

- сформированные приемы игровой деятельности;
- развитые социальные эмоции и высокий (для данного периода) уровень нравственного развития;
- развитое воображение;
- высокий уровень наглядно-образного мышления, памяти, речи, внимания;
- высокая самооценка.

С помощью этих параметров можно делать прогнозы в отношении дальнейшего обучения ребенка и его успехов в школе. Таким образом, одним из важнейших направлений работы школьного психолога с детьми младшего школьного возраста является развитие познавательной сферы. Коррекционно-развивающая работа с каждым из познавательных процессов имеет свою специфику.

Так в основе коррекции наглядно-образного мышления в школьном возрасте лежат выявление и отражение объективных связей и отношений действительности в виде наглядно-пространственных моделей. Основной задачей коррекции в этом случае становится формирование у ребенка умения создавать и использовать знаково-символические средства для решения познавательных задач. При этом ориентировка детей должна быть направлена на общие способы действий, а не только на получение конкретного результата. Целесообразно применение таких видов конструктивной деятельности, как конструирование по образцу (модельное, по элементам, путем отбрасывания элементов из фоновой фигуры), по условиям и по замыслу [18].

Коррекция логических форм мышления неразрывно связана с развитием обобщающей и символической функций речи. Коррекционные занятия должны быть направлены на формирование предпосылок овладения ребен-

ком системой научных понятий, ставя своей целью развитие у ребенка логических операций анализа, сравнения, обобщения, развитие действий классификации.

Цели коррекции речевого развития определяются формированием основных новообразований этого возраста: становлением планирующей и регулирующей функций речи и соответствующих им форм — формированием контекстной речи и совершенствованием диалогической ситуативной речи. Задачи коррекции включают: формирование связной контекстной речи, формирование планирующей и регулирующей функций речи, обучение звуковому анализу слов и словесному анализу предложений в плане подготовки к обучению детей грамоте.

Коррекция развития памяти может быть направлена на становление общей структуры мнемической деятельности ребенка — выделение особых задач запоминания и воспроизведения прошлого опыта, а также формирование внешнего опосредствования [18].

Коррекция развития внимания определяется задачами становления умения ребенка контролировать свою деятельность.

Развитие и коррекция познавательной сферы должны осуществляться в контексте как учебной, так и игровой деятельности.

Представленные упражнения используются для развития различных познавательных процессов: памяти, внимания, мышления, воображения, восприятия. Их можно использовать как в групповой, так и в индивидуальной работе.

Упражнения по развитию памяти [34,39].

Упражнение «Стихотворение» (цель — развитие долговременной и зрительной памяти).

Заучивание стихотворения С. Маршака «Пожалуйста, потише!»

Материал. Заранее записанные слова заучиваемого стихотворения — на разноцветных полосках бумаги. Подклеить их кусочками материала, который прикрепить к фланели.

Процедура игры. Все сообща читают стихотворение. Затем кто-либо забирает одно выражение. Дети снова читают стихотворение, без труда добавляют недостающую фразу. Затем еще забирают одно выражение и т. д.

Возможны варианты: только мальчики читают; еще забирают выражение, читают только девочки. Фразы снижаются до тех пор, пока на фланели ничего не останется.

За время этой игры дети запоминают стихотворение.

С. Маршак «Пожалуйста, потише» (отрывок):

Пожалуйста, потише!
Пожалуйста, потише!
Совсем не обязательно кричать.
Ведь вас и так услышат,
Ведь вас и так услышат
Попробуйте все тихо рассказать,
О том, что мы вчера ходили в гости,
Что папа подарил велосипед,
У бабушки к дождю разнылись кости,
А между прочим, дождика все нет.
Пожалуйста, потише!
Пожалуйста, потише!
Спокойно говори, а не кричи!
Пожалуйста, потише!
Пожалуйста, потише!
Тсс!.. Тсс... Чччч!

Упражнение «Повтори за мной» (цель: развитие моторно-слуховой памяти).

Процедура игры. Вариант I. Ведущий сидит за столом, дети стоят вокруг него. Ведущий простукивает определенный ритм концом карандаша по столу. Ритмическая фраза должна быть короткой и четкой. Один из детей (по желанию) повторяет ритм. Затем ведущий спрашивает детей: «Правильно ли Саша повторил?» Если кто-то из детей считает, что неправильно, он предлагает свою версию (простукивает ритм).

Вариант II. Ведущий играет на фортепьяно короткую мелодичную фразу. Одному из детей предлагается повторить ритм этой фразы ударами карандаша по столу. Далее как в варианте I.

Замечание: Ведущий может не играть, а пропеть музыкальную фразу детской песенки.

Упражнение «Запомни движение» (цель — развитие моторно-слуховой памяти).

Процедура игры. Ведущий показывает детям движения, состоящие из 3-4 действий. Дети должны повторить эти действия, сначала в том порядке, в котором показал ведущий, а затем в обратном порядке.

Движение 1. Присесть-встать — поднять руки-опустить руки.

Движение 2. Поднять руки ладонями вверх («собираю дождик»), повернуть ладони вниз, опустить руки вдоль туловища, поднять руки по бокам в разные стороны.

Движение 3. Отставить правую ногу вправо, приставить правую ногу, отставить левую ногу влево, приставить левую ногу.

Движение 4. Присесть-встать-повернуть голову вправо-повернуть голову прямо.

Упражнение «Запомни свою позу» (цель — развитие моторно-слуховой памяти).

Процедура игры. Каждый ребенок стоит «на своем месте». По команде ведущего все дети должны принять определенные позы (по желанию). Ведущий обходит детей и тем детям, которое приняли одинаковые позы, он предлагает сменить их.

Затем играется веселая музыка. Под музыку дети двигаются, танцуют, бегают и проч. (1-1,5 мин). Музыка внезапно обрывается, дети должны быстро разбежаться по своим местам и принять те позы, которые они «учили» в начале игры.

Упражнение «Слушай и исполняй!» (цель — развитие внимания и памяти).

Процедура игры. Ведущий называет несколько действий, но не показывает их. Разрешается повторить это задание 1-2 раза. Затем дети должны повторить эти действия в своих движениях в той последовательности, в какой они были названы ведущим.

Задание 1. Повернуть голову направо, повернуть голову прямо, опустить голову вниз, повернуть голову прямо.

Задание 2. Поднять правую руку вверх, поднять левую руку вверх, опустить обе руки.

Задание 3. Повернуться налево (на 90°), присесть, встать.

Задание 4. Поднять правую ногу, стоять на одной левой ноге, поставить правую ногу.

Упражнение *«Испорченный телефон»* (цель — развитие восприятия и памяти).

Процедура игры. В группе детей по их желанию выбирается один водящий. Затем вся группа детей становится к нему спиной и никто не подглядывает. Ребенок подходит к одному из детей и втайне от других показывает ему какую-то позу (он ее выдумывает сам).

Затем водящий отворачивается и отходит в сторону. Ребенок, которому показали позу, выбирает другого участника и показывает ему ту позу, которую он увидел... и т. д.

Когда всем детям показана поза, они встают в круг лицом друг к другу. Водящий показывает свою позу, и тот из детей, кто закончил игру последним, тоже показывает свою позу. Первая и последняя позы сравниваются.

Замечание: Позы должны быть разными. Если дети стесняются и переживают, что их позы разные, объясните им, что так и должно быть. Расскажите про «испорченный телефон».

Упражнение *«Запомни порядок!»* (цель — развитие зрительной памяти).

Процедура игры. Выбираются 5-6 детей. Остальные — «зрители».

Из выбранных детей один становится водящим. Другие 4-5 участников выстраиваются в «паровозик». Водящий должен посмотреть на «паровозик» 1 минуту, а затем отвернуться и перечислить детей по именам так, как они стоят в «паровозике».

После этого игроки становятся «зрителями», а «на сцену» выходят другие дети.

Замечание: Если дети устали от игры, стали равнодушными, не продолжайте ее, а переходите к следующей игре. Можно повторить те игры, которые дети уже выполняли и которые вызвали у них оживленный интерес.

Упражнение *«Кто что сделал?»* (цель — развитие наблюдательности, восприятия, памяти).

Процедура игры. Из группы детей выбираются 3-4 ребенка. Один из выбранных — водящий. Остальные дети — «зрители». 2-3 выбранных ребенка поочередно показывают водящему какие-то действия. Он смотрит и запоминает. Затем он должен повторить эти действия. В том порядке, в котором он их увидел.

Замечание: желательно игру проводить под фонограмму (веселой музыки).

Упражнение *«Художник»* (цель — развитие наблюдательности, памяти, коммуникативных способностей).

Процедура игры. Из группы детей выбираются 2 ребенка. Остальные — «зрители». Один из выбранных — «художник» (по желанию), другой — «заказывает ему свой портрет». «Художник» внимательно смотрит на своего «заказчика» (1,5-2 мин.). Затем он отворачивается и по памяти описывает внешность первого ребенка.

Замечания:

1. Если «художник» медлит, разрешается задавать ему вопросы: «Какие у Лены волосы?», «Какие у нее глаза?», «Во что она одета?» и т. д.

2. Запрещается высказывание обидных замечаний в адрес детей, фиксирующих какие-либо их физические недостатки.

3. Учитель должен подчеркивать внешние достоинства детей: «Ну-ка, вспомни, какая Лена красивая?»

Упражнение *«Тень»* (цель — развитие наблюдательности, памяти, внутренней свободы и раскованности).

Процедура игры. Звучит фонограмма спокойной музыки. Из группы детей выбираются два ребенка. Остальные — «зрители». Один ребенок — «путник», другой — его «тень». «Путник» идет через поле, а за ним, на два-три шага сзади, идет второй ребенок, его «тень». Последний старается точно скопировать движения «путника».

Желательно стимулировать «путника» к выполнению разных движений: «сорвать цветок», «присесть», «поскакать на одной ноге», «остановиться и посмотреть из-под руки» и т. д.

Упражнение *«Разведчики»* (цель — развитие наблюдательности, памяти).

Процедура игры. Вариант 1. Из группы детей выбирают «разведчик» и «командир». Остальные — «отряд». В комнате стулья расставлены хаотично. «Разведчик» проходит между стульями с разных сторон. «Командир» наблюдает за действиями «разведчика». Затем он проводит «отряд» по тому пути, который был ему показан ему «разведчиком».

Потом уже второй «разведчик» прокладывает новый путь, и другой «командир» повторяет его и т. д.

Вариант 2. В целом игра проводится так же, но только «командир» ведет отряд из того места, на котором закончил свой путь «разведчик», и в то место, из которого «разведчик» вышел.

Рекомендуется по несколько раз повторять те игры, которые вызывают затруднения у детей.

Упражнения по развитию внимания [39].

Упражнение *«Послушаем!»* (цель — развитие концентрации внимания и удерживании его длительное время на одном предмете).

Процедура игры. *Ведущий:*

— Сели! Послушаем, что творится на улице.

— Приготовились, слушаем!

— Кто что слышал?

(Дети в быстром темпе отвечают)

— Спасибо.

— Послушаем, что творится в коридоре.

И т. д. и т. п.

— Послушаем, что творится в классе.

— Приготовились. Слушаем!

— Кто что слышал?

— Спасибо.

Упражнение *«Будь внимателен!»* (цель — стимулировать внимание; обучение быстрому и точному реагированию на звуковые сигналы).

Процедура игры. Дети стоят группой, свободно. Каждый ребенок находится на расстоянии от другого примерно

0,5 м. Звучит маршевая музыка (исполнение на фортепьяно или в записи, рекомендуется «Марш» С. Прокофьева). Дети маршируют под музыку свободно, у кого как получается. В ходе марширования руководитель игры произвольно, с разными интервалами и вперемешку дает команды. Дети реализуют движение в соответствии с командой.

Команда

Движение

«Зайчики!»	Дети прыгают, имитируя движение зайца.
«Лошадки!»	Дети ударяют ногой об пол, как будто лошадь бьет копытом.
«Раки!»	Дети пятятся, как раки (спиной).
«Птицы!»	Дети бегают, раскинув руки (имитация полета птицы).
«Аист!»	Стоять на одной ноге.
«Лягушка!»	Присесть и скакать вприсядку.
«Собачки!»	Дети сгибают руки (имитация движения — «собака служит») и лают.
«Куручки!»	Дети ходят, «ищут зерна» на полу и произносят звуки «ко-ко-ко!».
«Коровки!»	Дети встают на руки и ноги (4 ноги у коровы) и произносят «му-у-у!»

Занятия проводятся в большой комнате, на ковре. Обязательно следует иметь либо инструмент (фортепьяно) и музыкального работника, или магнитофон с записями.

Упражнение *«Слушай звуки!»* (цель — развитие активного внимания).

Процедура. Ведущий договаривается с детьми о том, что, когда он нажмет определенную клавишу, они примут соответствующую позу. Когда ведущий будет исполнять музыку, дети свободно двигаются в пространстве комнаты (можно предложить им ходить по кругу).

Звук

Поза

Нажимается клавиша нижнего регистра	Поза «плакучей ивы» (ноги на ширине плеч, руки слегка разведены в локтях и висят, голова наклонена к левому плечу).
-------------------------------------	---

Нажимается клавиша верхнего регистра

Поза «тополя» (пятки вместе, носки врозь, ноги прямые, руки подняты вверх, голова запрокинута назад, смотреть на кончики пальцев рук).

Замечания:

1. До начала игры рекомендуется «выучить» каждую позу и прорепетировать: хлопки, поза.

2. Желательно, чтобы дети двигались свободно, без нормирования. Для этого проводить игровые занятия следует в большой комнате (зале) и на ковре, паласе. Расстояние между детьми должно быть примерно 0,5 м.

Если помещение небольшое, предложите детям двигаться по кругу.

Упражнение «Канон» (цель — развитие произвольного внимания).

Процедура игры. Звучит музыка Ф. Бургмюллера «Кавалькада» (или любая другая, но с хорошо акцентированными тактами. Необходимо выбирать такую музыку, в которой акценты ставятся на первый ударный звук такта).

Дети стоят друг за другом по кругу. На первый такт поднимает руку первый ребенок, на второй — второй, на третий — третий и т. д. Когда правую руку поднимут все дети, они так же по порядку начинают поднимать левую руку. После того, как левую руку поднимут все дети, они начинают снова друг за другом поднимать правую руку.

Упражнение «Зеваки» (цель — развитие произвольного внимания).

Процедура игры. Дети идут по кругу, друг за другом, держась за руки. По сигналу ведущего («Стоп!») останавливаются, делают четыре хлопка, поворачиваются на 180° и начинают движение в другую сторону. Направление меняется после каждого сигнала.

Если ребенок запутался и ошибся, он выходит из игры и садится на стул в комнате. Игра может закончиться, когда 2-3 детей остаются в игре. Они торжественно объявляются победителями, все хлопают.

Упражнение «Буквы алфавита» (для детей, знающих буквы), (цель — развитие внимания).

Процедура игры. Каждому ребенку присваивается определенная буква алфавита. Ведущий называет букву, тот ребенок, которому присвоена буква, делает один хлопок.

Упражнение «Пишущая машинка» (для детей, знающих буквы), (цель — развитие произвольного внимания, закрепление навыков чтения).

Процедура игры. Как и в предыдущем упражнении, каждому ребенку присваивается определенная буква алфавита. Не следует присваивать только буквы И, Ъ (мягкий знак), Ъ (твердый знак), т. к. они редко встречаются в односложных словах.

Ведущий произносит слово и пишет его на доске мелом. Затем дети, которым присвоены буквы, хлопают в ладоши (по одному хлопку) в той последовательности, в какой их буквы стоят в данном слове. Когда слово «напечатано», все дети хлопают в ладоши.

Слова для игры: еж, дом, ты, папа, мама, цирк, шелк, чаша, каша, рама, рука, ложка, вода, бык, герб, заря, сон, эра, я, стул.

Замечание к игре: старайтесь подбирать слова так, чтобы каждый ребенок хотя бы раз поучаствовал в игре.

Упражнение «Четыре стихии» (цель — развитие внимания, связанного с координацией слухового и двигательного анализаторов).

Процедура игры. Дети сидят на стульях по кругу. По команде ведущего дети выполняют определенное движение руками.

<i>Команда</i>	<i>Движение руками</i>
----------------	------------------------

«Земля»	Дети опускают руки вниз
«Вода»	Дети вытягивают руки вперед
«Воздух»	Дети поднимают руки вверх
«Огонь»	Дети вращают руками в локтевых и лучезапястных суставах

Упражнения по развитию мышления и речи [39].

Упражнение «*Ну-ка отгадай!*» (цель — развитие мышления и речи).

Процедура игры. Группа детей делится на две подгруппы. Первая подгруппа тайно от второй задумывает какой-либо предмет. Вторая группа должна отгадать предмет, задавая вопросы. На эти вопросы первая группа имеет право отвечать только «да» или «нет».

Дети из первой подгруппы встают по прямой линии друг за другом. Напротив них встают дети из второй подгруппы. Сначала задает вопрос первый ребенок из второй подгруппы: «Оно живое?» Первый ребенок из первой подгруппы отвечает: «Да». Затем задает вопрос второй ребенок из второй подгруппы: «Я его видел?» Второй ребенок из первой подгруппы отвечает: «Да» и т. д.

После угадывания предмета подгруппы меняются ролями. Замечания по игре:

1. Предлагайте детям вопросы, отражающие операции синтеза и классификации: «Оно живое (или мертвое)?»; «Это что?»; «Оно находится в доме?»; «Оно находится на улице?»; «Это животное?»; «Это — человек?» и т. п.

2. Если в течение **8-10** минут предмет не угадан, целесообразно его назвать, чтобы ребята не заскучали.

3. Ребятам из первой подгруппы рекомендуется загадывать известные всем предметы.

Упражнение «*Картинки-загадки*» (цель — развитие мышления и речи).

Процедура игры. Из группы детей выбирается один водящий, остальные — садятся на стулья, они должны отгадывать.

Учитель имеет большую коробку, в которой лежат маленькие картинки с изображением различных предметов (можно использовать картинки от детского лото). Водящий подходит к учителю и берет одну из картинок. Не показывая ее остальным детям, он описывает предмет, нарисованный на ней. Дети из группы предлагают свои версии. Следующим водящим становится тот, кто первый отгадал правильный ответ.

Упражнение «*Парные картинки*» (цель — развитие мыслительных операций анализа и сравнения (сопоставления)).

Процедура игры. Используются картинки из **2-х** наборов детских лото. Группа детей делится пополам. Каждый ребенок получает по четыре картинки. Дети из первой группы по очереди описывают предмет, нарисованный на одной из имеющихся у них картинок, не показывая их. Тот ребенок, у которого, по его мнению, есть эта картинка, показывает ее. Если ответ правильный, обе картинки откладываются в сторону (в общую коробку, например). Если ответ неправильный, первый ребенок повторяет свое описание, сделав его более подробным и детализированным.

После того, как все дети из первой группы описали по одной картинке, роли меняются. Теперь дети из второй группы также по очереди описывают свои картинки, а дети из первой группы отгадывают их.

В целом происходят 4 смены ролей, соответственно четырем карточкам, имеющимся у каждого ребенка.

Упражнение «*Определим игрушку*» (цель — развитие смысловой памяти и мышления).

Процедура игры. Каждый ребенок приносит на игру какую-либо игрушку. Из группы выбирается один водящий. На **3-5** минут он выходит за дверь. В его отсутствие учитель с ребятами придумывает какую-либо историю, в которой главным персонажем выступает одна из принесенных игрушек.

Все игрушки, в том числе и игрушка — игровой персонаж, расставлены на столах или стульях. Приглашается водящий ребенок. Ребята из группы поочередно рассказывают ему придуманную историю, не называя главного персонажа, а замещая его названием местоимением «он» или «она». История рассказывается в течение **3-5** минут.

Если угадывание произошло правильно, выбирается другой водящий и игра повторяется. Если ответ неправильный, ребята дополняют рассказанную историю так, чтобы помочь водящему новыми деталями, не называя при этом задуманную игрушку. Ведущий должен показать игрушку, являющуюся главным персонажем рассказанной истории.

Упражнение «*Лишняя игрушка*» (цель — развитие смысловых операций анализа, синтеза и классификации).

Процедура игры. Дети приносят с собой игрушки из дома. Группа ребят делится на две подгруппы. Первая подгруппа на 2-3 минуты выходит из комнаты. Вторая подгруппа отбирает 3 игрушки из тех, что принесены. При этом две игрушки должны быть «из одного класса», а третья — из другого. Например, с куклой и зайчиком кладут мячик.

Входит первая группа и, посоветовавшись, берет «лишнюю игрушку» — ту, которая, по их мнению, «не подходит». Так, в данном примере, «лишняя игрушка» — это мячик (кукла и зайка — живые, а мячик — нет).

Если ребята легко справляются с тремя игрушками, их число можно увеличить до 4-5, но не более 7. Кроме этого, игрушки можно заменить картинками из детского лото (тогда игра будет называться «лишняя картинка»),

Упражнение «*Сочини предложение*» (цель — развитие мышления и фантазии).

Процедура игры. Учитель предлагает группе 2 карточки из детского лото, на которых изображены предметы. Группа садится полукругом и по очереди каждый ребенок придумывает предложение, которое содержит названия двух задуманных предметов.

Затем показываются два других предмета, и снова по кругу дети придумывают новые предложения.

Замечания к игре:

1. Стимулируйте у детей стремление к составлению нестандартных, оригинальных предложений.
2. Если дети легко справляются с придумыванием предложений по двум заданным словам, в следующий раз предложите им 3 слова для составления предложений.

Упражнение «*Противоположность*» (цель — развитие мышления и речи).

Процедура игры. Ведущий показывает группе детей одну картинку. Задача игры состоит в том, чтобы назвать слово, обозначающее противоположный предмет. Например, ведущий показывает предмет «чашка». Дети могут назвать

следующие предметы: «доска» (чашка выпуклая, а доска — прямая), «солнце» (чашку делает человек, а солнце — это часть естественной природы); «вода» (вода — это наполнитель, а чашка — это форма) и т. д.

Каждый ребенок по очереди предлагает свой ответ и обязательно объясняет, почему он выбрал именно такой предмет.

Упражнение «*Определения*» (цель — развитие мыслительных ассоциативных связей).

Процедура игры. Ведущий показывает одну карточку, на которой нарисован предмет. Задача игры состоит в том, чтобы придумать слово, находящееся между двух задуманных предметов и служащее как бы «переходным мостиком» между ними.

Каждый ребенок отвечает по очереди. Ответ должен быть обязательно обоснован.

Например, даются два слова: «гусь» и «дерево». «Переходными мостиками» могут быть следующие слова: «лететь» (гусь взлетел на дерево), «вырезать» (из дерева вырезали гуся), «спрятаться» (гусь спрятался за дерево) и т. д.

Упражнение «*Придумай загадку*» (цель — развитие речи и мышления).

Процедура игры. Из группы детей выбирается юдащий. В его задачу входит придумать загадку. Группа должна эту загадку отгадать. Далее другой ребенок придумывает загадку и т. д.

Дети 6-7 лет очень любят придумывать загадки, игра происходит оживленно.

Упражнение «*Пословицы*» (цель — развитие речи и мышления).

Процедура игры. Учитель предлагает простые пословицы. Дети должны предложить свое объяснение смысла пословицы.

Спрашивать необходимо по очереди. Например, пословицу «Тише едешь — дальше будешь» дети интерпретируют так: «Надо ехать тихо, тогда быстрее приедешь», «Это значит — нельзя спешить».

А иногда объяснение одной пословицы представляет собой другую: «Семь раз отмерь, один отрежь».

Пословицы:

1. «Дело мастера боится».
2. «Всякий мастер на свой лад».
3. «На все руки мастер».
4. «Портной испортит — уютю загладит».
5. «Картошка поспела — берись за дело».
6. «Без труда и в саду нет плода».
7. «Каков уход, таков и плод».
8. «Больше дела — меньше слов».
9. «Всякий человек у дела познается».
10. «Горе есть — горюй, дело есть — работай».
11. «Без дисциплины жить — добру не быть».
12. «Заработанный хлеб сладок».
13. «У кого сноровка, тот и действует ловко»
14. «Без начала нет конца».
15. «Без порядка толку нет».
16. «Без работы пряников не купишь».
17. «Глаза боятся — руки делают».
18. «Чтоб не ошибиться, не надо торопиться».
19. «Без труда нет добра».
20. «Труд — лучшее лекарство».
21. «Терпение и труд все перетрут».
22. «Учение и труд вместе живут».
23. «Учение-свет, а неучение — тьма».

Упражнение «*Искусство выдумывания историй*» (цель — развитие речи и мышления).

Процедура игры.

1) Ребенку или группе детей предлагается набор слов, которые он должен использовать в придумывании истории, например, *бабушка, девочка, волк и поезд*.

2) Надо придумать историю, используя какое-то одно свойство предмета, например, придумать историю про стра-ну, где все из стекла или из мыла и т. п.

3) Ребенку или группе детей предлагается придумать исто-рию, где все наоборот по сравнению с тем, что ребенок видит на самом деле, например, дети выше ростом, чем взрослые.

Упражнения по развитию воображения [38].

Упражнение «*Воображение*» (цель — развитие актив-ного воображения, снятие напряжения).

Процедура игры.

Ведущий:

— Дети, сядьте удобно (меняется освещение, полусвет).

— Обопритесь на спинку стула. (Слышится музыка С. Баха «Фуга», на экране — слайд с изображением пейзажа русской природы.)

Дети смотрят на экран, сидят расслаблено. Ведущий вполголоса, под музыку комментирует каждый слайд од-ним предложением. Спокойно, хорошо. Большие паузы открывают возможность «всмотреться» детям в пейзаж.

Ведущий:

— Другой человек есть радость для тебя (слайд с изоб-ражением реки, лодки и двоих людей).

— Окружающий мир есть радость для тебя (слайд степи с полевыми цветами).

— Ты — всегда радость для другого...(слайд с изображе-нием нежного цветка в травке-муравке) и т. п.

И завершает ведущий упражнение словами:

— Всего вам доброго, дети! Берегите себя. Но и других берегите, уважайте, любите!

Упражнение «*Рисование в масштабе*» (цель — разви-тие пространственного воображения и умения пользовать-ся координатной сеткой).

Процедура игры. Дети с ограниченными художествен-ными способностями могут успешно рисовать, накладыва-вая координатную сетку на копируемый рисунок. Для этого взрослый помогает положить листок кальки на оригинал и проводит линии на расстоянии 1,25 см друг от друга — для получения сетки. На чистом листке бумаги рисуется сетка любого масштаба, но состоящая из такого же коли-чества квадратов. Затем ребенку предлагается скопиро-вать оригинал на чистую бумагу, используя в качестве ориентира сетку. Если сетка нарисована карандашом, ее можно стереть, когда рисунок будет перенят.

Упражнение «*Запрет на слово*» (цель — развитие воображения, мышления и речи).

Процедура игры. Ведущий (например, педагог, работающий с классом) договаривается с детьми не употреблять в течение дня слово «рука» или «книга». Как только кто-нибудь из участников «заговора» произносит слово, запрещенное в течение этого дня, напротив его имени на доске появляется крест. Суть упражнения состоит в том, что участники должны провоцировать друг друга на употребление именно запрещенного слова. Это требует определенной изобретательности. К тому же надо быть очень внимательным, чтобы не пропустить оговорки других игроков, а также следить за своей речью.

Эта игра обостряет чувство слова, так как приходится постоянно искать слово-заменитель (синоним).

Вариант игры. Вместо запрета слова вы можете договориться заменять его каким-нибудь бессмысленным сочетанием, например «розовые бараны».

2.5. Развитие и коррекция эмоциональной сферы

Коррекционная работа с эмоциональной сферой ребенка может проводиться по нескольким направлениям. Так, например, она может быть связана с коррекцией эмоциональных расстройств ребенка (аутизм, невроз), со снижением эмоционального напряжения, с нейтрализацией страхов и эмоционально-отрицательных переживаний.

Что касается эмоциональных расстройств ребенка, то в данном случае эффективность методов коррекции будет зависеть от точности построения типологии симптомов и синдромов нарушения. Психокоррекционная работа связана не с деактуализацией определенных, эмоционально травмирующих ситуаций, купированием отдельного патологического симптома, а с определенным уровнем проявления этого симптома и выявлением механизма, на недостатки работы которого указывает данный симптом [1].

Одним из направлений в коррекции эмоциональных нарушений является работа с агрессивными детьми. На сегодняшний день существует несколько методов работы в этом направлении. В качестве одного из вариантов коррекционно-развива-

Схема проведения коррекционно-профилактической работы с агрессивными детьми

Метод и его содержание	Цель	Форма проведения и кол-во занятий	Примеры, примечания
Этап 1. Предварительный - объединение в группы			
анализ диагностических материалов	создание оптимального состава группы для коррекции		
Этап 2. Основной - конструктивно-формирующий			
а) рациональная психотерапия (А.И. Захаров) в форме анализа рассказов	сплочение группы, выработка механизмов эмпатии, сочувствия окружающим	групповая (1 занятие)	анализ сказок: Г.Х. Андерсен (Ромашка); И. Кингсли (Сказка о водяных животных); и др.
б) сказки-драматизации	сплочение группы, выработка механизмов эмпатии, сочувствия окружающим, развитие произвольности поведения	групповая (2-3 занятия); работа вне корр. занятий	постановка сказок по желанию (русские народные - «Три медведя» и др.)
в) работа с пиктограммами	умение распознавать различные эмоции	индивидуальная (1 занятие); групповая (1 занятие)	мимика, пантомимика в рисунках
г) музыкотерапия	умение распознавать различные эмоциональные состояния	групповая (2 занятия)	прослушивание музыкальных отрывков (П.И. Чайковский «Шелкунчик», «Лебединое озеро», «Времена года»; Сен-Санс «Рассказы о животных»; Шуман-Лист «Посвящение»)
д) рисуночная терапия, игра в кляксы	выход агрессивности через экспрессию, снятие нервного напряжения через социально безопасные действия; демонстрация сюжетов рисунков эм. уравновешенными детьми	индивидуальная (5-6 занятий); групповая (3-4 занятия)	Упражнения, предлагаемые Н.В. Самоукиной
е) совместное рисование	см. д), развитие произвольности поведения	ребенок - взрослый (2 занятия); работа вне корр. занятий; ребенок - ребенок (2 занятия)	

Метод и его содержание	Цель	Форма проведения и кол-во занятий	Примеры, примечания
ж) совместная лепка		групповые (2-3 занятия)	
з) психогимнастика	выработка умения выражать эмоции адекватно ситуации, развитие произвольности поведения	групповые (2-3 занятия)	«Золотые капельки» (удовольствие и радость), «Битва» (элементы драматизации), «Два клоуна» (радость) и др.
	выработка умения сопоставлять различные черты характера и воспитание доброжелательности и сочувствия	групповая (1 занятие)	«Жадный поросяенок», «Три характера», «Розовое словцо "Привет"»
и) подвижные игры	снятие мышечного напряжения, эмоциональная разрядка, снятие «энергии кулака»; развитие сплоченности группы, развитие произвольности поведения	групповая (4 занятия)	«Брыкание», «Уходи злость, уходи»
к) рациональная терапия: обсуждение стихотворений	обсуждение возможных форм взаимодействия, анализ поведения в конфликтных ситуациях	групповая (1 занятие); работа вне корр. занятий	Стихотворение Л. Кузьмина «Дом с колокольчиком», упражнение «Ругаемся овощами»
Этап 3. Обобщающе-закрепляющий			
л) разыгрывание ситуаций	- обобщение сформированных адекватных способов общения, деятельности, поведения; - перенос нового позитивного опыта в реальную жизнь	групповая (5-6 занятий)	конфликтные ситуации в повседневной жизни, ситуации со школьным контекстом, совместные игры ребенка с родителями (реализовано частично)

ющей работы предлагается следующая модель (работа проводится как в групповой, так и в индивидуальной форме) [42].

Что касается коррекции эмоциональной сферы ребенка связанной со снижением эмоционального напряжения, то одним из видов работы могут быть уроки психологической разгрузки. Введение уроков психологической разгрузки положительно воздействует на работоспособность учащихся и стимулирует их учебную деятельность.

В программу уроков психологической разгрузки можно вводить различные формы психокоррекционной работы. Среди них аутогенная тренировка, психогимнастика, элементы танцевальной терапии, музыкотерапии, проективного рисунка. Не менее важен метод ролевой игры, где проблемы и конфликты «гасятся» посредством драматического изображения.

Подобные методы на уроках психологической разгрузки создают эмоциональную поддержку, укрепляют климат психической безопасности. Действительность эмоциональной поддержки тем больше и выше, чем выше теплота и сердечность отношений, складывающихся на занятиях среди обучающихся.

Во время таких занятий ребенок начинает осознавать неблагоприятные прежние способы поведения и постепенно, при помощи психолога, осуществляет переход к благоприятным. Прогресс во многом зависит от подготовленности обучаемого к изменениям, от психологической установки и контроля, от его воспитательного импульса.

Социально неустойчивый и неуверенный в себе ребенок с преобладанием определенной пассивности начинает показывать большую активность. Более того, этим он обретает не только симпатию со стороны своих товарищей, но и уверенность в успехе. Такое поведение ему нравится значительно больше, он накапливает положительные эмоции, чувства, которые стимулируют дальнейшие положительные изменения.

Таким образом, уроки психологической разгрузки в школе помогают достигать учащимся самостоятельности, уверенности в своих силах, успехов в учебной деятельности, вызывают интерес к учебе и к себе как личности.

Коррекционно-развивающая работа с эмоциональной сферой младших школьников может быть представлена в виде групповой тренинговой и психотерапевтической работы, а также в виде большой игры.

1. Тренинговые занятия по развитию эмоциональной сферы учащихся младших классов [34, 39]

Занятие 1.

Цель — снятие эмоционального напряжения.

Задачи:

а) снятие утомляемости, тревожности, речевых и мышечных зажимов;

б) укрепление эмоциональной устойчивости, повышение настроения;

в) повышение готовности к деятельности.

1. Упражнение «Шалтай-Болтай» (цель — снятие напряжения)

Ведущий:

— Здравствуйте, дети! Я рада вас видеть! Какие вы сегодня подвижные. Покажите-ка мне, как вы вертелись и шумели. (Дети вертятся и шумят.) Да вы просто Шалтай-Болтай! Покажем их еще раз: покажем их еще раз: болтаем руками, ногами, вертим головой.

Шалтай-Болтай

Сидел на стене,

Шалтай-Болтай

Свалился во сне.

(С. Маршак)

Дети поворачивают туловище вправо-влево, руки свободно болтаются, как у тряпичной куклы. На слова «свалился во сне» наклоняют корпус тела вниз. Все это может показать и сам ведущий.

Ведущий:

— Смеемся! Еще лучше смеемся. Болтаем руками, ногами, вертим головой. Болтаем руками, ножками, вертим головой, нам очень весело и мы смеемся, смеемся, смеемся! Молодцы! Похлопали ладошками, потрясли руками. Похлопали ладошками. Молодцы!

2. Упражнение «Релаксация» (цель — снять утомление, расслабление)

«Игра с песком»

Ведущий:

— Сядьте удобно. Обопритесь на спинку стула. Закройте глаза.

Представьте, что вы на берегу реки. Песок прохладный, сыпучий.

Набрать в руки воображаемый песок. (Вдох). Сильно сжав пальцы в кулак, удерживать песок в руках (задержать дыхание). Посыпать колени песком, постепенно раскрывая пальцы (выдох). Уронить обессиленно руки вдоль тела: лень двигать тяжелыми руками.

(Упражнение повторить 2-3 раза).

«Игра с муравьем»

— Представьте, что вы в лесу. Сидите на пенечке. Под ногами мягкая трава. На пальцы ног залез муравей и бежит по ним. С силой натянуть носки на себя, ноги напряженные, прямые (вдох).

Прислушаться, на каком пальце сидит муравей (задержать дыхание), движением ноги вперед сбросить муравья с пальцев ног (выдох). Носки вниз, в стороны, расслабить ноги. Ноги отдыхают.

(Упражнение повторить 2-3 раза).

3. Упражнение «Гимнастика» (цель — мобилизация готовности к деятельности)

Ведущий:

— Посмотрели (головой) направо, налево, вверх, вниз (повторить 4 раза).

— Подняли плечи — сбросили (4 раза).

— Кулачок. Потереть по часовой стрелке затылок, погладить затылок и шею сверху вниз. Хорошо.

— Два кулачка. Потереть по часовой стрелке поясницу. Как следует. Хорошо.

— Похлопали в ладошки. Отлично. Молодцы!

4. Упражнение «Хорошее настроение» (цель — мобилизация после релаксации, снятие речевых зажимов)

Ведущий:

— Построим 10-ти этажный дом!

(Дети берут воображаемые кирпичи поочередно и строят «голосом» дом.)

Дети:

— 1-й этаж! — хор: низкая тональность голоса, «кладут кирпич».

•—2-й этаж! — хор: тональность голоса повышается, «кладут кирпич еще».

И т. д. и т. п.

—10-й этаж! — хор: высокая тональность голоса, крик.
Здесь дети сильно оживляются и могут с криком вско-
чить: настроение завершено дела!

5. Упражнение «Споём»

Мелодичное соединение АЕОУЫИЕ, АЕОУЫИ поется,
как песня, но по задачам-действиям:

- 1) укорить, пристыдить другого,
- 2) удивиться другому,
- 3) попросить прощения.

Ведущий:

— В заключение занятия давайте похлопаем в ладоши.
Громче! Громче! Молодцы!

Занятие 2.

цель — развитие произвольной активности детей. Фор-
мирование их эмоциональной и волевой сфер.

Задачи:

- а) развитие раскованности, произвольности;
- б) снятие напряженности, страхов; снижение возбуж-
денности детей.

в) развитие выразительных движений ребенка, его ком-
муникативных способностей.

1. Упражнение «Поссорились два петушка» (цель —
развитие раскованности, самоконтроля.)

Процедура. Звучит веселая музыка (желательно А. Рай-
чева «Поссорились два петушка»). Дети двигаются по типу
«броуновского движения» и слегка толкаются плечами.

Замечание: не разрешается, чтобы удары детей были
слишком сильными и болезненными. Дети обязательно
должны играть «по правде» и одновременно держать сим-
волизм игры («понарошку»).

2. Упражнение «Иголка и нитка» (цель — развитие
произвольности)

Процедура. Выбирается водящий из детей. Под весе-
лую музыку водящий играет роль иголки, а все другие
дети — роль нитки. «Иголка» бегает между стульями, а
«нитка» (группа детей друг за другом) — за ней.

Замечание: если в группе имеется зажатый, аутичный
ребенок, то предложите роль «иголки» ему. В ходе игры,
когда он будет водить за собой группу детей, у него будут

развиваться коммуникативные и организаторские способ-
ности.

3. Упражнение «Дракон кусает свой хвост» (цель —
снятие напряженности, невротических состояний, страхов)

Процедура. Звучит веселая музыка. Дети встают друг
за другом и крепко держатся друг за друга (за плечи). Пер-
вый ребенок — «голова дракона», последний — «хвост дра-
кона». «Голова дракона» пытается поймать, «хвост», а тот
уворачивается — от нее.

Замечание: Следите, чтобы дети не отпускали друг
друга. Следите также, чтобы роли «головы дракона» и
«хвост» выполнили все желающие.

4. Упражнение «Лисонька, где ты?» (цель — развитие
произвольности.)

Процедура. Дети становятся полукругом, ведущий — в
центра. Дети отворачиваются и закрывают глаза. Ведущий
тихо дотрагивается до плеча одного ребенка, что означает,
что он будет играть роль лисы. Все остальные — зайцы.

По сигналу все открывают глаза и поворачиваются. Ник-
то не знает, кто — лиса?, *Ведущий* зовет: «Лисонька, где
ты?», Лиса не отвечает. Ведущий зовет второй и третий
раз. И только на третий раз лиса бросается ловить зайцев.

Если заяц успел присесть на корточки, его ловить
нельзя. Пойманные зайцы выходят из игры.

5. Упражнение «Слушай команду» (цель — развитие
способности к сосредоточению)

Процедура. Дети маршируют под музыку. Затем музы-
ка внезапно прерывается и ведущий шепотом произносит
команду (сесть на стулья, поднять правую руку, присесть,
взяться за руки и т. д.).

Замечание: — Команда дается только на выполнение
спокойных движений.

Игра выполняется до тех пор, пока дети хорошо слуша-
ют и контролируют себя.

6. Упражнение «Я не знал!» (цель — развитие эмоци-
ональной сферы, развитие выразительных движений ре-
бенка).

Процедура. Ведущий выбирает мальчика-незнайку. О
чем его ни спросят, он ничего не знает. Дети задают не-

знайке разные вопросы, а он молчит, разводит руками: «не знаю», «ничего не видел».

Выразительные движения: поднятие бровей, опущение уголков губ, поднятие плеч, разведение руками.

7. Упражнение «Возьми и передай» (цель — развитие воображения.)

Процедура. Дети сидят на стульях по кругу и передают друг другу воображаемые предметы, называя их. Например, Саша передает Свете «тяжелый чемодан», она еле-еле его поднимает, демонстрируя, какой он тяжелый.

8. Упражнение «Раздумье» (цель — укрепление способности к концентрации, успокоению.)

Процедура игры. Звучит спокойная музыка. Один из детей — «грибник» (пошел в лес по грибы), а другие — лесные деревья. Грибник ходит по лесу между деревьями и плутает, он заблудился. Затем, когда музыка кончается, он останавливается и задумывается: «Куда идти?»

Выразительные движения: ребенок стоит, руки скрещены на груди, смотрит перед собой (роль грибника должен сыграть каждый ребенок).

2. «Большие игры»

Вариант игр, направленных на развитие и коррекцию эмоциональной сферы детей начальных классов, предложен в книге «Практикум по психологическим играм с детьми и подростками» под ред. М.Р. Битяновой [62].

Игра «Строим город»

Игра предназначена для учащихся первых классов. Цель игры — улучшение настроения, развитие сплоченности, сосредоточенности. Данная игра улучшает настроение участников, способствует развитию их эмоциональной сферы.

Для проведения этой игры понадобятся следующие материалы:

- набор красок для рисования на коже;
- лист ватмана;
- пластилин ярких цветов (по коробке на ребенка);
- чистые тряпочки;
- большой стол для размещения листа ватмана;
- музыкальное сопровождение.

Этапы игры

1. «Строим город».
2. Обсуждение чувств и итогов совместной работы.
3. Размещение созданного города в кабинете.

Игра начинается с того, что первоклассников приглашают в тренинговый кабинет, где в разных местах на стенах зала приклеены листы бумаги основных «люшеровских» цветов.

1. Ведущий предлагает детям провести игру-разминку «Цвет и настроение». Ребятам надо выбрать цвет, соответствующий их настроению. После выбора каждый ребенок получает метку: на щеке ему рисуют кружок выбранного цвета (используется краска или грим, подходящий для детской кожи). Так, участники делятся на группы, по выбранным цветам.

После этого каждой группе дается задание: придумать название своей группе и групповое движение, которое отражало бы настроение всей группы.

Примечание: время обсуждения 5 минут. Взрослые (учителя, психолог) должны помочь детям в принятии решения.

Затем группы по очереди показывают свои движения. По просьбе ведущего предлагаемое движение повторяют все участники игры.

После завершения упражнения детям предлагается поменять группу, если они хотят этого, но обязательно надо было пояснить причину. У тех детей, которые сменили группу, на щеке рисуют второе цветное пятно. Группы придумывают, как они включают в себя новый цвет, название, общее движение.

2. Ведущий приглашает участников встать вокруг стола, на котором лежит ватман. Детям и педагогам предлагается создать пластилиновый город. На листе ватмана должны быть обведены контуры будущего города.

Каждый ребенок получает по коробке пластилина. На первом этапе создается «почва»: разогретый в руках материал размазывается по бумаге в несколько слоев, местами могут возникать «холмы и впадины».

Далее, ведущий просит каждого ребенка выбрать на территории города понравившееся ему место и положить на него ладошку. После этого ребята и педагоги на своих кусочках начинают «строительство»: каждый устраивает свой кусочек города так, как нравится. В этот момент

звучит стимулирующая музыка. После завершения этапа «индивидуального строительства» ведущий просит участников рассказать о том, что они построили.

3. Затем ведущий просит участников соединить отдельные кусочки в общий город. Детям нужно подумать, как это можно сделать. Можно «прокладывать дороги», «строить мосты», и т. д. После окончания «строительства» городу дается название. Построенный город можно отнести в класс для последующих игр с ним.

Игра «Рисуем настроение» [62]

Игра предназначена для учащихся 2-4 классов.

Необходимые материалы:

- отрывки музыкальных произведений;
- листы бумаги А3 для каждого ребенка;
- восковые мелки или наборы цветных карандашей;
- стенды для размещения коллажа рисунков;
- фотоаппарат и фотопленка;
- свеча (для проведения обсуждения).

Этапы игры

1. Разминка «Цвет, музыка, движение».
2. «Рисуем настроение».
3. Создание общего портрета.
4. Обсуждение игры.

Эта игра проводится в актовом зале. Дети и педагоги становятся в общий круг.

Разминка «Цвет, музыка, движение»

Ведущий.

— Сейчас кто-то из участников (пусть в первый раз это будет взрослый) встанет в круг. Как только зазвучит музыка, участник в центре круга начнет совершать соответствующее музыке движение, а весь круг должен повторять за ним. После того как музыкальный фрагмент закончится, все должны подумать и сказать, какого цвета звучала музыка.

Звучит музыка, и учитель выполняет движения, дети повторяют за ним. После этого дети высказывают мнение о том, какого цвета звучала музыка. Затем выбирают следующего ведущего, и звучит второй музыкальный фрагмент. Все повторяется снова. Это упражнение (желательно за-

кончить бодрой, живой музыкой) создает хороший настрой на дальнейшую работу.

Упражнение «Рисуем настроение»

Ведущие раздают детям наборы восковых мелков или цветных карандашей, большие листы бумаги (А3). Ребятам предлагается нарисовать свое настроение. Для выполнения этого задания ведущий предлагает каждому ребенку найти в зале удобное место и занять удобное положение: лежа, сидя. Под спокойную музыку дети выполняют упражнение. После того как все закончили рисовать, ведущий предлагает выбрать цвет, рядом с которым дети считают нужным повесить свои рисунки. Так могут появиться «желтые», «синие» и другие рисунки. Получившийся коллаж, будет отражать настроение детей.

Далее ведущий просит сесть в круг, он зажигает свечу и дети должны рассказать что они хотели сказать своими рисунками и почему выбрали именно тот или иной цвет. (Особое внимание уделяется тем детям, которые оказываются в своей цветовой группе одиночками).

2.6. Коррекция сферы межличностных отношений

Существенным аспектом, определяющим эффективность обучения ребенка в школе, является формирование сферы межличностных отношений. Во-первых, у ребенка должна быть сформирована готовность к участию в новой форме общения со взрослым, требующей высокой степени произвольности. Отличительную черту такого общения составляет ориентация ребенка на взрослого (учителя) как носителя социальных требований и правил, конкретизируемых в системе задач, предъявляемых ребенку, и способов их решения [18]. Во-вторых, на эффективность обучения влияют особенности межличностного взаимодействия ребенка в семье с родителями, братьями, сестрами, бабушками, дедушками — и вне семьи, в школе, со сверстниками и учителями. Особую проблему представляют коммуникативные трудности, возникающие вне семьи в отношениях с учителями и сверстниками — от негативизма, агрессивно-

сти и непослушания ребенка до выраженных форм страха и неуверенности, робости. Неадекватные отношения со сверстниками, складывающиеся в младшем школьном возрасте, являются показателем неблагополучия в личностном развитии. При этом общение является показателем особенностей самооценки ребенка, его личностных черт, характера, нравственного облика.

Причины неэффективности общения детей могут быть связаны с особенностями развития мотивов — недостаточным развитием социальных мотивов, ориентированности на сверстника, на сферу его потребностей и интересов [18], а также с низким уровнем развития необходимых коммуникативных навыков и умений либо с несформированностью тех видов деятельности, по поводу которых дети устанавливают самостоятельные активные отношения.

Показателями сферы межличностных отношений являются [57]:

1. Особенности восприятия (эмоционального, рационального, поведенческого) другого человека:

а) эгоцентрическое либо антиэгоцентрическое восприятие других людей, иными словами — восприятие других в их самоценности; б) одностороннее либо многостороннее восприятие другого.

2. Способность соотносить свои интересы, желания, ценностности с таковыми у других людей.

3. Уровень осознания сферы отношения с другими.

Эти показатели, должны отслеживаться педагогом и психологом у младших школьников и являться основой направлений коррекционно-развивающей работы. Конкретные проявления отношения к другим людям многообразны. Нередко за одной и той же формой внешнего поведения лежат разные механизмы, обуславливающие данное поведение, разные типы отношения к другим людям, что определяется особенностями сферы межличностных отношений.

Так, например, по результатам некоторых исследований [57], известно, что у большинства детей младшего школьного возраста обнаруживаются тенденции к эгоцентрическому типу межличностных отношений. Это значит, что не смотря на то, что ребенок выполняет определенные действия (на-

пример, помогает) для другого, такая помощь не обусловлена сочувствием к другому. Скорее, ребенок выполняет действия, значимые и привлекательные для себя самого.

Наиболее адекватной формой деятельности для решения указанных коррекционных задач является групповая игра. Организация отношений детей в игре предполагает специальный подбор группы детей, расшатывание фиксированных позиционных ролей в сфере руководства совместной деятельностью, введение способов и норм «справедливой» регуляции отношений [18]. Сюжетно-ролевая игра обеспечивает установление положительного эмоционального отношения к сверстникам (и даже к учителю).

При коррекционно-развивающей работе со сферой межличностных отношений можно использовать игры «Заколдованное сердце» и «Калейдоскоп» (по материалам книги «Практикум по психологическим играм с детьми и подростками» под ред. Битяновой М.Р.) [62].

Игра *«Заколдованное сердце»*

Время игры — 1 час 20 минут.

Для проведения игры потребуется два помещения: в одном проходит введение в игру, а во втором — разворачивается основное игровое действие. В связи с этим первым помещением может быть класс, а вторым — актовый зал.

Игра разработана для учеников вторых классов (для детей 7-8 лет), проводится в середине учебного года с целью выявления того, насколько сформирован детский коллектив. Оптимальное количество участников 10-15 человек. Необходимы один ведущий и один помощник ведущего. Ведущим должен быть психолог, а помощником может быть психолог или педагог, работающий с детьми.

Предлагаемый сценарий является законченной игрой. Можно изменять наполнение данной игровой оболочки в зависимости от особенностей развития класса и психолого-педагогических задач, которые стоят на данном этапе работы с классом.

Задачи игры:

- диагностика и развитие внутригрупповых отношений; умение работать в группах, по заданию;

- диагностика и развитие эмоциональных отношений как внутри группы, так и между детьми и взрослыми;
- диагностика статусного положения детей в группе.

Эта игра дает возможность педагогу и психологу увидеть взаимоотношения внутри группы, умение детей обсуждать и решать поставленные задачи. Она помогает выявить положения детей в группе, учеников, готовых брать на себя функции организатора, определить способы решения конфликтных ситуаций и общую атмосферу класса и эмоциональные отношения как в группе, так и в отношениях с педагогом. В ходе игры раскрываются как индивидуальные особенности детей, так и особенности класса.

Содержание игры и игровая цель

В разгар учебного дня учитель неожиданно не приходит в класс к началу очередного урока. Дети узнают, что Снежная королева заколдовала их учителя и превратила его в человека с ледяным сердцем. Каков человек с ледяным сердцем? Детям предстоит это увидеть и почувствовать. Класс пройдет через различные испытания, и в случае успеха сердце учителя будет постепенно оттаивать. Предложенные классу испытания потребуют от детей прежде всего умения договариваться друг с другом. В ходе игры, после успешного преодоления детьми каждого испытания, «сердце» учителя постепенно оттаивает и одновременно происходят изменения в его поведении. И когда все оказывается позади, учитель спасен, наступает настоящая радость для ребят. Оказывается, вместе они могут многое преодолеть.

Материалы и требования к организации игры

Необходимые материалы:

- одно вырезанное из ватмана белое сердце;
- красное сердце, разрезанное на пять равных частей;
- набор разрезанных на две части открыток с написанными заданиями;
- стенд;
- набор пронумерованных (по количеству участников) карточек с напечатанными загадками;
- набор карточек с «шифровками»;
- набор простых карандашей (по количеству участников);

- музыкальное сопровождение;
- повязка для глаз, небольшой мяч;
- две пары скакалок;
- две простыни;
- письмо для класса.

Сценарий игры

Ведущий заходит в класс в начале урока.

Ведущий.

— Здравствуйте, ребята. Какой урок должен начаться у вас?

Дети говорят, какой урок стоит по расписанию.

Ведущий.

— А где же ваш учитель?

Дети ни о чем не подозревают и начинают рассказывать, где они видели последний раз своего учителя. Внезапно, в класс заходит другой психолог-помощник.

Помощник.

— Здравствуйте, а в какой я попал класс? (*Дети называют свой класс*). Меня попросили вашему классу передать срочное письмо.

Ведущий.

— Давайте прочитаем полученное письмо.

Ребята сами решают, кто будет читать послание вслух.

Несколько раз дети зачитывают следующее письмо: «Ваш учитель заколдован. Чтобы его расколдовать, надо отправиться в Волшебную страну и пройти через суровые испытания. Если сумеете преодолеть их, то учитель сможет вернуться к вам целым и невредимым. Обитатели Волшебной страны будут вашими помощниками».

Ведущий пытается понять, готовы ли ребята к дальнейшему погружению в игру.

Ведущий.

— Что будем делать?

Чаще всего дети дают достаточно быстрый и единогласный ответ, что они готовы отправиться в Волшебную страну, для того чтобы расколдовать и вернуть своего учителя. Такое быстрое и однозначное решение может свидетельствовать о том, что ребята ценят и любят своего преподавателя.

Ведущий.

— Хорошо, сейчас мы отправимся с вами в Волшебную страну, потому что в нее можно попасть только раз в тысячу лет. А сегодня именно тот день, когда это можно сделать и попытаться спасти вашего учителя. С нами в путь отправятся наши помощники (*представляет их*). Они будут нам помогать преодолевать разные препятствия. В Волшебную страну мы можем попасть, перемещаясь по волшебным простыням следующим образом: сначала все должны встать на одну волшебную простыню, затем наши помощники подадут вторую, и вы должны ее положить вперед, по направлению к Волшебной стране (*помещение актового зала*), и перебраться на нее так, чтобы все уместились и никто не сошел ни с одной простыни. Так мы будем продвигаться до тех пор, пока не дойдем до Волшебной страны. Необходимо помнить, что нельзя никому ступать на пол. Если кто-нибудь из вас нарушает это условие, то мы возвращаемся обратно к классу и начинаем путь заново.

При выполнении этого задания ведущим важно наблюдать за тем, как дети выполняют поставленную перед ними задачу, как распределили между собой роли: кто подает простыни, кто стелит на пол, расправляет, чтобы все могли поместиться, кто контролирует процесс, осуществляет своевременную помощь детям из класса.

Преодолев немалое расстояние от классной комнаты до актового зала (где по условиям нашей игры и находится Волшебная страна), ребята вместе с ведущим входят в актовый зал, в конце которого сидит на стуле учитель класса.

Ведущий.

— Посмотрите внимательно, кто это находится в зале?

Класс отвечает, что это их учитель. Обычно ребята пытаются приблизиться к своему учителю и поговорить с ним, но он ведет себя как-то странно, ни на кого не реагирует, никого не узнает. В этот момент ведущий останавливает детей и просит сесть на стулья, стоящие вдоль стены зала.

Ведущий.

— Да, это ваш учитель, и он заколдован Снежной королевой. А вы знаете, как заколдовывает людей Снежная королева?

Ученики рассказывают, что у тех людей, которых заколдовала королева, сердце становилось ледяным.

Ведущий.

— А теперь посмотрите, какое сердце стало у вашего учителя.

Ведущий показывает рисунок, на котором изображено белое ледяное сердце — это изображение прикреплено на стенде.

Ведущий.

— Как вы думаете, что означает выражение «ледяное сердце»?

Дети объясняют. Большинство ответов сводится к тому, что человек с ледяным сердцем не умеет общаться с другими людьми, он их просто не понимает. Такие люди ничего не чувствуют, они ко всему относятся равнодушно.

Ведущий.

— Попробуйте изобразить людей с ледяным сердцем. Ребята пробуют изобразить таких людей.

Ведущий.

— Сейчас никто не может подойти к учителю, а если и кто-то попытается это сделать и пересечет определенную границу (*показывает границу*), то сразу же его собственное сердце станет ледяным. Растопить сердце учителя можно, преодолевая разные препятствия. По мере выполнения задания сердце постепенно будет оттаивать и приобретать свой истинный цвет.

Дети выполняют задания.

Ведущий.

— Скажите, пожалуйста, какое сейчас время года? (*Дети отвечают: «Зима».*) В это время года все дети любят играть в разные зимние игры. Вашему классу сейчас предстоит изобразить живую картину под названием «Зимние забавы». Чтобы выполнить это задание, нужно сначала разбиться на пары.

Дети распределяются по парам, во время этого процесса можно увидеть, кто из детей пользуется большим авторитетом среди одноклассников, кто меньшим, а у кого существуют серьезные проблемы в отношениях с классом.

Ведущий.

— Сейчас парам необходимо обсудить, какую из зимних игр они будут показывать. Затем нужно провести со-

вместное обсуждение между всеми парами, что они будут изображать на картине. Все пары должны представить разные забавы. Нужно постараться сделать так, чтобы ваш учитель мог быстро понять, что вы изображаете.

При выполнении этого задания важно наблюдать за тем, как проходит совместное обсуждение, удастся ли детям договориться друг с другом, кто из ребят занимает какую позицию при обсуждении: кто руководит процессом, кто конфликтует, кто разрешает конфликты и т. д.

Ведущий.

— Вы готовы изобразить картину?

Ребята дают положительный ответ.

Звучит зимняя мелодия, и пары изображают живую картину, а учитель внимательно смотрит, старается понять, какие зимние забавы показывает каждая из пар. Во время этого задания можно понять, насколько дети пластичны, умеют ли точно подобрать выразительные движения. После того как учитель угадывает все игры, ведущий подводит небольшой итог. Помощник прикрепляет к белому сердцу первый красный кусочек.

Ведущий.

— Вы сумели справиться с первым испытанием, посмотрите, что произошло с сердцем вашего учителя?

Дети смотрят на сердце, на котором появился кусочек красного цвета.

Ведущий.

— Сердце начало понемногу оттаивать.

А теперь нужно пройти через следующее испытание. Вам предлагается 12 карточек с разными по сложности заданиями. В карточке № 1 — самое легкое задание, а в карточке № 12 — самое сложное. Каждому из вас надо решить для себя, какая карточка вам по силам, а затем договориться друг с другом, кто какую возьмет. За каждую правильно выполненную карточку класс получает по одному баллу. Ваша задача — постараться набрать как можно больше баллов. Во время выполнения задания можно 3 раза обратиться за помощью к воспитателю, а кто будет просить помощи, решать вам.

Ребята приступают к распределению карточек. Карточки заготавливаются по количеству участников. Во всех карточках предложены задания одинаковой степени сложности;

во время этого этапа можно диагностировать уровень притязаний у детей.

Когда карточки распределены между детьми, ребята по очереди подходят к помощникам и называют номер карточки, с которой они собираются работать. Затем ведущий дает сигнал к началу игры. Сигналом служит спокойная музыка, которая позволяет настроить класс на работу и стимулирует умственную деятельность детей. Когда задание выполнено, дети отдают карточку на проверку ведущему или его помощникам.

В ходе этой игры бывает, что некоторые дети, несмотря на то, что им во время общего обсуждения была выдана определенная карточка, называют номер другой карточки. В таких ситуациях важно посмотреть на реакцию класса и тех детей, чьи карточки взяты. Здесь проявляются особенности отношений между детьми: терпимы ли друг к другу, умеют ли прощать проступки другого и находить правильные способы решения различных проблем.

По сигналу ведущего (выключает музыку) все ребята сдают карточки. В то время, пока помощники проверяют выполненные задания и подсчитывают набранное количество баллов, ведущий разбирает с детьми упражнения, которые оказались непонятными.

В карточках можно написать разные загадки, взятые в сборнике «1000 загадок».

Ведущий сообщает классу, какое количество баллов они сумели набрать. Если дети набрали половину баллов от количества учащихся, значит, выполнили поставленную перед ними задачу. Если баллов недостаточно, детям предлагают три дополнительные сложные загадки, которые нужно постараться отгадать.

По завершении этого испытания помощник прикрепляет еще одну красную часть сердца.

Ведущий.

— Что меняется в человеке, когда его сердце немного начинает оттаивать?

Ребята говорят, что этот человек начинает видеть вокруг себя красивые вещи, обращать внимание на других людей и их отношение к нему, испытывает какие-то чувства.

Ведущий.

— Следующее испытание называется «Противоположные слова». Все вы, наверное, знаете, что в русском языке есть слова-антонимы, т. е. слова, противоположные по смыслу. Сейчас вам будет предложен список слов, к которым вам надо будет подобрать и записать слова-антонимы. На выполнение этого задания дается всего 5 минут.

Ребятам предлагается лист, на котором в столбик написаны слова, обозначающие разные чувства и особенности людей (любовь, радость, несчастье, жестокость, трусость, трудолюбие, стыд, злость, удовольствие). Дети начинают выполнять предложенное задание. При выполнении этого задания взрослым интересно понаблюдать за тем, кто из ребят возьмет инициативу в свои руки: будет зачитывать слова, вести обсуждение, записывать ответы. Важно также обратить внимание на поведение других детей.

Ведущий.

— Время ваше, отведенное на выполнение задания, истекло. Сейчас предстоит проверить, как класс сумел справиться с этим испытанием. Я буду читать слово, которое написано на листе, а вы должны дружно называть его антоним.

Класс произносит противоположные слова. В конце этого задания помощник прикрепляет еще одну красную половинку сердца.

Ведущий.

— Посмотрите на сердце вашего учителя, оно практически стало красным. А теперь обратите внимание, какие изменения произошли с вашим учителем.

Дети говорят, что учитель стал обращать на них внимание.

Ведущий.

— Сейчас каждый из вас получит часть картинки, к которой необходимо найти ее вторую половину. Для этого надо пройти среди своих одноклассников и посмотреть на их картинки, а затем встать рядом с тем из ребят, у кого находится недостающая часть вашего рисунка.

Ребята получают половинки открыток и начинают ходить и внимательно смотреть на картинки своих одноклассников. Те, кто находит части от своих картинок, образуют пары.

Во время этой игры могут образовываться очень интересные, неожиданные пары. Созданная ситуация заставляет многих детей временно изменить свое отношение к некоторым из своих одноклассников, проявить терпение, сдержанность в общении.

Ведущий.

— А теперь прошу пары по очереди прочитать вслух задание, написанное на обратной стороне общей карточки.

В это время помощники раздают необходимые предметы.

На этом игровом этапе всем парам достаются разные задания: пронести без помощи рук мяч; передвигаться по залу, перепрыгивая через скакалки, передвигаться по залу с завязанными глазами и т. д.

Во время выполнения данного этапа важно обратить внимание на особенности поведения класса: болеют ли дети друг за друга, насколько ребята включены в данную ситуацию, насколько детям в парах удастся справиться с предложенными заданиями. В конце игры помощник прикрепляет предпоследнюю красную часть сердца, и ребята видят, что сердце учителя стало практически красным и что им осталось преодолеть последнее испытание.

Ведущий.

— Вы правильно поняли, что вам осталось справиться с последним испытанием. Чтобы сердце учителя до конца оттаяло, надо расшифровать волшебное заклинание. Сейчас каждый из вас получит шифровку, в которой зашифровано одно или несколько слов. (*Помощник раздает детям карточки с шифровками и простые карандаши.*) Класс сумеет разгадать волшебное заклинание, если каждый из вас правильно расшифрует свои слова. Посмотрите в карточки, слова в них зашифрованы при помощи цифр, вверху листа находится ключ к шифру. Для того чтобы вы могли правильно выполнить задание, нужно сначала писать под каждой цифрой зашифрованного слова буквы, пользуясь ключом к шифру, таким образом, вы сможете понять, какие слова написаны на карточке. На выполнение дается 5 минут. Необходимо сделать шифровки по количеству участников, с зашифрованными словами заклинания:

Потрудились мы как нужно,
Трудности прошли все дружно,
Стоит вместе нам сплотиться,
Может чудо получится.

Класс приступает к работе, все находят себе удобное и укромное место в зале, так, чтобы никто никому не мешал. Если кто-то из детей не понял задание, помощник или ведущий должен еще раз объяснить, что нужно делать.

Ведущий.

— Время истекло. Теперь нужно правильно прочитать волшебное заклинание. Для этого каждому надо посмотреть в верхний угол своей шифровки, где написан номер, указывающий, каким по счету идет ваше слово в заклинании. Затем необходимо договориться между собой и встать так, чтобы все могли по очереди прочитать заклинание. Времени отводится очень мало — всего 1 минута.

Ребята расспрашивают друг друга, у кого какой номер, и занимают в соответствии с ним место в ряду.

Ведущий.

— Я вижу, что вы готовы прочесть волшебное заклинание. Дети по очереди читают заклинание.

Помощник вывешивает последнюю часть красного сердца.

Ведущий.

— Посмотрите на сердце вашего учителя, оно расколдовано. Давайте посмотрим, как ведет себя человек с оттаявшим сердцем.

Учитель должен показать детям, что любит их, протянуть руки и, улыбаясь, сказать добрые слова, поблагодарить.

В этот момент важно посмотреть, как класс реагирует на то, что учитель снова рядом с ними, каким образом дети выражают свои чувства к учителю.

В конце игры проходит небольшое обсуждение с классом, в нем принимают участие все взрослые, которые участвовали в игре и наблюдали за ней. Все садятся в круг, и ведущий просит поделиться своими ощущениями и впечатлениями об игре. Дети и взрослые по кругу рассказывают, что им больше всего понравилось и запомнилось из игры, что нового они узнали о себе и о других.

Ведущий.

— В конце нашей игры я предлагаю вам сделать скульптуру класса. Вы сами решите, где и с кем вы будете находиться и что делать.

Ученики расходятся по залу.

Ведущий.

— Все замерли.

Класс застывает, и становится видно, где и с кем находится большинство детей, какое настроение у класса в целом.

Игра «Калейдоскоп»

Время игры — 1 час 40 минут.

Игра проводится в большом свободном помещении, желательно — с ковровым покрытием, на котором можно сидеть и даже лежать.

Возможности игры

Предлагаемая методика используется для развивающей работы с учащимися 3-4 классов начальной школы. Количество игроков — не больше 30 человек. Длительность игры около 2 часов. Участие в ней учителя (классного руководителя) обязательно. Психологу желательно работать с помощником, который будет помогать ему приклеивать цветные фигурки на лист ватмана.

Сюжетная канва, игровые приемы и сценическое оформление действия игры служат внешней оболочкой для проведения тренинга эффективного группового взаимодействия. В игре детям предоставляется возможность вступить во взаимодействие со многими из своих одноклассников, прожить ситуации сотрудничества, взаимоподдержки, увидеть на собственном примере и примерах своих одноклассников модели эффективного общения в различных ситуациях. Игровое действие развивает способность к самоконтролю в социальной ситуации, критичность к себе и другим, способность анализировать свои действия, она сплачивает детский коллектив, создает положительный эмоциональный настрой.

Содержание игры и игровая цель

В основе игрового действия — образ красивых, разнообразных и не повторяющихся узоров, которые можно наблюдать в калейдоскопе. Калейдоскоп присутствует на игре

в трех своих ипостасях: как реальная игрушка, в которую можно посмотреть; как разноцветный бумажный узор, в процессе игры постепенно возникающий на листе ватмана; как метафора человеческих отношений.

Материалы и требования к организации игры

Необходимые материалы:

- игрушечные калейдоскопы, лучше всего — по числу участников, как минимум один на пару (если есть такая возможность, игрушки по окончании игры можно детям подарить);
- магнитофон и записи спокойной инструментальной музыки;
- моток толстой веревки (шпагата, тесьмы), которую хорошо было бы видно на полу (ковре);
- заготовка для «бумажного калейдоскопа» (постепенно на листе ватмана должны будут появиться 5 круговых узоров; каждый узор является итогом выполнения конкретного задания). Перед началом упражнения дети вытягивают из конверта разноцветные бумажные фигурки, по цвету или форме которых они объединяются в пары или тройки, выполняют определенное задание, а затем их фигурки наклеиваются на лист ватмана так, чтобы получился красивый круговой узор; первый узор — внешний, далее располагаются второй, третий, четвертый узоры; последний узор возникает в центре круга;
- бланки для выполнения заданий третьего узора;
- фломастеры, восковые мелки, бумага формата А4;
- шейные платочки для завязывания глаз;
- несколько школьных парт со стульями.

Ведущий должен заранее исходя из количества детей подготовить заготовку для «бумажного калейдоскопа», на которую ему по едва заметным ориентирам было бы легко наклеивать фигурки.

Перед началом игры пространство комнаты делится на две части. В одной половине из веревки на полу выкладывается большой замкнутый круг (потом в нем должны будут с комфортом разместиться все дети). Во второй половине происходит игровая разминка, затем выполняются упражнения

за партами. Все основное действие игры происходит внутри круга. Стенд с прикрепленным на нем бумажным калейдоскопом находится рядом с кругом, но за его пределами.

Сценарий игры

Ведущий предлагает детям свободно разместиться в той половине помещения, где на полу нет веревочного круга. Раздаются калейдоскопы. Ведущий предлагает посмотреть в них, проследить, как узоры сменяют друг друга, не повторяясь.

Ведущий.

— Маленькие частички стекла (пластмассы), каждая из которых имеет только один цвет и только одну постоянную форму. Да, каждая из них очень хороша сама по себе! Но посмотрите, что происходит в калейдоскопе, когда эти частички объединяются по две, по три, небольшими группками... Получаются яркие, многоцветные узоры, удивительно разнообразные по форме! Так и люди: каждый сам по себе имеет ценность, каждый красив. Но когда люди общаются друг с другом, они могут создавать удивительные узоры общения. Наша игра — о волшебных узорах, которые можно создавать, из маленьких стеклышек, из кусочков цветной бумаги, или — общаясь друг с другом.

В нашей игре будет три калейдоскопа: один — настоящий и на «переменках», в перерывах между упражнениями, в него всегда можно будет заглянуть. Второй — бумажный, он будет создаваться на чистом листе ватмана с помощью самих участников. И третий — волшебный «человеческий» калейдоскоп, который появится благодаря тому, что каждый участник сейчас превратится в человека-стеклышко.

Ведущий просит положить калейдоскопы на специальный столик и не трогать их без его разрешения. Начинается разминка перед игрой.

Ведущий.

— Представьте себе, что каждый из нас — цветное стеклышко. Представили? Какого вы цвета, какой формы? Чья-то гигантская рука (наверное, какой-то великан) собрала все стеклышки и зажала их в ладошке. Стеклышки оказались близко-близко друг к другу... (*Ведущий просит детей собраться в тесную кучку.*) А затем рука рассыпала нас по ровной поверхности, но ни одно стеклышко не попало в пределы круга!

Дети разбегаются и застывают как стеклышки; ведущий следит за тем, чтобы все дети застыли неподвижно.

Ведущий.

— А теперь великанская рука начала брать цветные стеклышки по одному и перекладывать их в гигантский калейдоскоп. Видите круг? Это и есть наш калейдоскоп. Стеклышко, имя которого я буду называть, перемещается в калейдоскоп и там застывает.

Ведущий перечисляет всех детей по имени; когда все дети и их педагог перешли в круг, разминка продолжается.

Ведущий.

— И завертелся гигантский калейдоскоп в руках великана! Раз — и стеклышки объединились по два! (*Ведущий просит детей разбиться на пары и застыть.*) Два — и стеклышки снова распались по одному и застыли!

Далее ведущий просит участников объединяться то по тройкам, то по четверкам, каждый раз, обязательно застывая на месте.

Ведущий.

— А сейчас я прошу вас закрыть глаза и не подглядывать. Наш великан повернул калейдоскоп еще раз и увидел удивительный узор: все его стеклышки выстроились в ровный-ровный круг! Сейчас с закрытыми глазами, касаясь друг друга, постарайтесь встать в круг. Не подсматривайте, так не интересно! Как вы думаете, круг уже получился? Итак, стеклышки застыли... и открыли глаза. Посмотрите: получился ли у нас круг?

На этом разминка заканчивается, ведущий просит всех участников сесть на ковер внутри круга.

Ведущий.

— Итак, мы с вами стали частичками узора в великанском калейдоскопе, людьми-стеклышками. Пора появиться первому узору на нашем бумажном калейдоскопе. Каждый из вас получит сейчас пустой бумажный кружок. На полу, вы видите, лежат фломастеры и мелки. Создайте в кружке свой узор, такой, какой отразит ваш характер, настроение, ваше «я». Это не обязательно должен быть сюжетный рисунок: игра цвета, формы, все, что угодно.

Ведущий раздает детям кружки белой бумаги диаметром 7-8 см. Дети рисуют на полу. Затем ведущий и помощник приклеивают каждый кружок на лист ватмана и получается первый внешний узор: по всему периметру равномерно расположены кружки с рисунками, около каждого кружка — имя его автора.

Ведущий.

— Первый рисунок бумажного калейдоскопа создан. Давайте посмотрим на узоры. Каждый уникален, не похож на остальные, каждый отражает неповторимость человека, его создавшего. Все рисунки красивы, а вместе они образовали замечательный узор, состоящий из индивидуальностей. Ведущий включает музыку. В течение нескольких минут дети могут отдохнуть, посмотреть в настоящие калейдоскопы, что-то дорисовать на своем кружочке. Если детей в этом классе трудно настроить на работу после свободной паузы, можно в этот перерыв организовать подвижную общую игру.

По сигналу ведущего (колокольчик, звоночек, погремушка) все снова превращаются в стеклышки: возвращаются в круг и застывают.

Ведущий.

— Когда люди-стеклышки начинают общаться друг с другом и создавать общие узоры, им в этом очень помогают две вещи. Первое — они знают о том, что они разные, не похожи друг на друга, каждый уникален. И мы это тоже теперь знаем.

Ведущий еще раз возвращает детей к рисункам на бумажном калейдоскопе.

Ведущий.

— Второе — они знают о том, что у них есть много общего, и это помогает им общаться и находить общий язык. Сейчас мы с вами потренируемся в этом умении.

Ведущий предлагает ребятам вытянуть из конверта цветные фигурки. В конверте — по две рыбки каждого цвета или оттенка цвета.

Ведущий.

— Это — маленькие рыбки. Если их приложить друг к другу (*по типу двух туфель в обувной коробке*), они образуют симметричный узор. (*По цвету фигурок дети разби-*

ваются на пары.) В течение 3-4 минут вам нужно придумать как можно больше признаков (внешности, характера, интересов, способностей, вкусов), которые объединяли бы пару рыбок. Надо найти минимум три таких признака.

Каждая пара записывает эти признаки на листе, затем называет их всем остальным. Пока пара зачитывает признаки, помощник ведущего приклеивает рыбок. В результате возникает второй круговой узор. Каждый его элемент — симметрично расположенные рыбки одного цвета. Когда дети работают в парах, ведущий и по возможности педагог оказывают им помощь. Когда все рыбки приклеены, ведущий предлагает внимательно посмотреть на получившийся узор.

Ведущий.

— Посмотрите на наш второй узор: фигурки в каждой паре очень похожи друг на друга. У них много общего. Каждая пара создала свой общий узор благодаря тому, что нашла друг у друга много похожих черт. Да, все мы разные, но у нас есть много общего, и мы можем интересно общаться друг с другом!

Перед третьим узором — небольшая пауза, отдых.

Ведущий.

— В нашем великанском калейдоскопе люди-стеклышки умеют создавать самые разнообразные узоры. В том числе такие, где стеклышки объединяются друг с другом и создают единое целое. Вот посмотрите на круг у меня в руках.

Ведущий показывает детям круг из цветной бумаги, разрезанный на две части (неровной, зигзагообразной линией), но ведущий держит его так, чтобы круг смотрелся как целое.

Ведущий.

— Он состоит из двух частей, но если мы аккуратно сложим их друг с другом, то получим целый круг — фигуру удивительно законченную и красивую. Людям, которые умеют создавать друг с другом такие замечательные целые узоры, можно позавидовать: они прекрасно понимают друг друга, им по плечу сложные дела. Сейчас мы с вами попробуем создать такие узоры в нашем калейдоскопе.

Дети тянут половинки фигурок. Это ромбики из бумаги разного цвета, различным образом разрезанные пополам.

Нескольким парам (их количество зависит от общего числа детей в группе) предлагается выполнить следующее задание.

Задание 1

Одному человеку из каждой пары завязываются глаза. Перед ним кладется лист А4 с нарисованным на нем простым лабиринтом. Рука с карандашом устанавливается в точке входа в него. По сигналу второй участник пары начинает диктовать своему партнеру траекторию движения: вверх, прямо, направо, дальше, стоп и т. д. Задача каждой пары — первой пройти лабиринт, ни разу не задев за линии. Дети, наблюдающие за соревнованием, помогают ведущему следить за соблюдением правил выполнения упражнения. После того как все пары закончили, ведущий просит участников поделиться впечатлениями: легко ли им было работать друг с другом? Что помогало? Что мешало? Смогли ли они стать на время одним целым? Затем предлагается упражнение следующим нескольким парам.

Задание 2

Одному человеку из каждой пары снова завязывают глаза. Перед ним выкладываются несколько фигурок конструктора типа «лего». Их цвет не имеет значения, важен только размер детали. Второй участник получает в руки готовую фигурку из конструктора (очень простую, состоящую из 6-8 деталей). По сигналу «зрячие» должны помочь своим партнерам собрать такую же фигурку. Разрешаются только словесные инструкции. Оцениваются снова время и качество выполнения. После упражнения участники делятся впечатлениями.

Задание 3

Оно для оставшихся пар. В данном случае глаза не завязываются. Один участник получает чистый лист А4, другой — лист с нарисованной на нем фигуркой (она состоит из нескольких геометрических фигур разной формы и размера). Дети-наблюдатели внимательно следят за тем, чтобы партнеры не имели возможности показать друг другу этот рисунок. Задача ребенка, имеющего в руках образец, описать его так, чтобы его товарищ смог нарисовать на листе аналогичный. Оцениваются скорость и качество выполнения. Заканчивается упражнение кратким обсуждением.

Пока проходят соревнования, помощник психолога приклеивает на бумажный калейдоскоп ромбики тех участников, которые уже выполнили задания. Образуется еще один узор.

Ведущий.

— Посмотрите, какой замечательный узор появился на нашем бумажном калейдоскопе! Он появился благодаря тому, что мы старались слушать друг друга и работать вместе.

Люди-стеклышки в нашем калейдоскопе могут создавать и более сложные узоры, состоящие, например, из трех элементов. При этом им будет интересно друг с другом и они всегда смогут найти общий язык.

Дети снова тянут фигурки и по цвету бумажных лепестков, разбиваются на тройки.

Ведущий.

— Сейчас у вас будет несколько минут для того, чтобы придумать как можно больше тем, на которые вашей тройке будет интересно общаться. Можете их запомнить, можете записать.

Дети обсуждают темы в течение 2-3 минут.

Ведущий.

—; А сейчас у нас будет необычное соревнование. Каждая тройка получает свой порядковый номер. *(Номера присваиваются по часовой стрелке: первая тройка, вторая и т. д.)* По моему сигналу представитель первой тройки побежит ко мне и громко назовет ту тему, на которую в его тройке интересно общаться всем. Как только он сядет на место, ко мне побежит представитель второй тройки и громко назовет свою тему, и так далее. Когда представитель последней тройки назовет свою тему, снова настанет очередь первой тройки. Повторять темы нельзя, задерживаться тоже: как только представитель предыдущей тройки сел, я начинаю считать до пяти. Если следующий участник не успел до меня добежать, тройка выбывает из соревнования.

Отведите на эту игру 5-7 минут. Вполне возможно, что за это время из игры не выйдет ни одна тройка. Тогда игру можно просто остановить.

Ведущий.

— Вот сколько существует тем, на которые нам друг с другом интересно общаться. Нам есть о чем поговорить

друг с другом, это замечательно! Каждая тройка создала в нашем калейдоскопе свой замечательный узор. Но какой? Хотелось бы разглядеть его внимательнее... Пусть сейчас каждая тройка создаст узор из самих себя. Узор, который ее участникам кажется очень красивым и интересным. Подумайте немного, что это будет за узор... И замрите!

Ведущий обходит застывшие тройки, каждой говорит несколько слов.

Перед последним узором объявляется небольшой перерыв. В это время ведущий прикрепляет трилистники к бумажному калейдоскопу. После перерыва нужно обязательно обратить внимание детей на новый рисунок. Если время позволяет, можно над каждым трилистником написать имена детей.

Ведущий.

— Удивительное дело, в нашем калейдоскопе произошло чудо: каждое его цветное стеклышко превратилось в цветок! Теперь, если великан посмотрит в свой калейдоскоп, он увидит там не узор из стеклышек, а необыкновенной красоты цветочную поляну. Каждый из вас — цветок на этой поляне.

Ведущий раздает детям маленькие цветочки из цветной бумаги, просит написать на них инициалы.

Ведущий.

— Некоторые цветы растут на этой поляне с первого класса. Кто они? Назовем их по именам... Никого не забыли? Сейчас каждый из них будет подходить к бумажному калейдоскопу, и пока я приклеиваю его цветок на поляну, остальные будут называть те качества, которыми этот человек-цветок украшает нашу поляну...

Есть цветы, которые растут на нашей поляне со второго класса. Можете их назвать? Давайте тоже каждому скажем, чем, какими своими качествами, достоинствами и талантами он украшает нашу общую поляну. Наконец в этом году на поляне выросли новые цветы. Возможно, они даже еще и не раскрылись до конца. Но какие их достоинства, мы уже разглядели?

Примечание. Это упражнение в предложенном виде трудно провести в большом классе. Можно подумать о каких-то изменениях. Но важно сохранить суть занятия: каждый

ученик должен почувствовать себя нужным, а свои положительные качества, способности — замеченными. Очень важно поддержать новичков, если таковые имеются.

Ведущий. (Просит всех сесть в круг)

— Итак, наш волшебный калейдоскоп закрутился в последний раз. Люди-стеклышки, люди-цветы исчезли, и на ковре нашей комнаты образовался последний узор. Имя ему — 3 «А» класс. Что вы думаете об этом узоре? Нравится ли он вам? Чем именно?

Ведущий зажигает свечу, она передается по кругу, все желающие отвечают на вопрос ведущего. После того как все высказались (в том числе и педагоги), ведущий включает свет и объявляет игру оконченной. Он благодарит участников и передает им в подарок от великана бумажный калейдоскоп как напоминание о тех удивительных узорах отношений, которые дети могут, умеют создавать.

3. КОРРЕКЦИОННО-ПРОФИЛАКТИЧЕСКАЯ РАБОТА С ПЕДАГОГАМИ И РОДИТЕЛЯМИ

3.1. Коррекционно-профилактическая работа с педагогами

Коррекционная работа с педагогическим составом школы имеет свою специфику. Профессиональные позиции педагога и психолога имеют серьезные различия. Основные отличия профессиональной позиции психолога и педагога состоят в следующем [20].

Во-первых, психолог — «специалист по неодинаковости» (по замечанию А.Г. Асмолова), педагог — специалист по выравниванию. Основная задача первого — помочь ребенку построить путь индивидуального, своеобразного развития. Задача второго — помочь каждому ученику усвоить заданный учебный стандарт, одинаковый для всех, а попутно — еще и оказать на ребенка воспитательное воздействие, стремясь добиться соответствия его личности некоторому очевидному для учителя культурному нормативу.

Во-вторых, для психолога оценочные суждения являются неприемлемыми, а в педагогической деятельности без них не обойтись. Более того, почти во всех школах суще-

ствует отметочная система, позволяющая перевести уровень учебных знаний, умений и навыков школьника в четкие и ясные количественные показатели. Индивидуальное психическое развитие не удастся оценить в баллах.

В-третьих, ситуация постоянного оценивания других, в которой оказывается педагог, почти неизбежно экстраполируется им и за пределы школьного класса, что порождает стремление количественно оценить любую деятельность (в том числе и деятельность школьного психолога). Сам психолог обычно не может и не хочет рассматривать продукты своего труда таким образом.

Разумеется, названные противоречия в профессиональных позициях не запускают автоматически механизм агрессии, но создают для этого весьма важные предпосылки.

Хотя есть и другие предпосылки для проявления агрессивности взрослых в школе — те, которые условно можно отнести к личностным. Условно, потому что они тесно связаны не только с личностными особенностями педагогов и психологов, но и со спецификой их профессиональной деятельности.

Соответственно, задача психолога состоит в том, чтобы постараться сгладить существующие противоречия и наладить эффективную коррекционную работу.

Остановимся на некоторых видах занятий, которые применяются при коррекционно-профилактической работе с педагогами и родителями.

1. Психогимнастические упражнения для учителей

Психогимнастические упражнения направлены на достижение двух основных целей применительно к педагогической деятельности. Во-первых, они способствуют гармонизации внутреннего мира учителя, ослаблению его психической напряженности, снятию некоторых невротических реакций, т. е. имеют сугубо психотерапевтические цели. Во-вторых, они нацелены на развитие внутренних психических сил учителя, расширение его профессионального самосознания, формирование педагогической рефлексии в его деятельности. Регулярное выполнение учителем психогимнастических игровых упражнений поможет ему правильно ориентироваться в собственных психических состояниях, адекватно оценивать их и эффективно управлять

ими для сохранения, укрепления собственного психического здоровья и, как следствие этого, достижения успеха в профессиональной деятельности при сравнительно небольших затратах нервно-психической энергии. [69]

Представленные упражнения психолог может проводить как при индивидуальной работе, так и при работе с группой.

1) Упражнения, используемые для снятия эмоционального напряжения.

В любой профессии, изобилующей стрессогенными ситуациями, а именно к этому разряду профессий относится работа школьного учителя, — важным условием сохранения и укрепления психического здоровья работника выступает его умение вовремя «сбрасывать» напряжение, снимать внутренние «зажимы» и расслабляться. В течение 3-5 минут, затраченных на выполнение упражнений, учитель сможет снять усталость и обрести состояние внутренней стабильности, свободы, уверенности в себе.

Психотехнические упражнения можно выполнять в учебном кабинете перед уроком или сразу же после его окончания. Релаксационной психотехникой можно заниматься в учительской на перемене между уроками.

Упражнение «Внутренний луч»

Упражнение выполняется индивидуально; помогает снять утомление, обрести внутреннюю стабильность.

Для того чтобы выполнять упражнение, надо принять удобную позу, сидя или стоя в зависимости от того, где оно будет выполняться.

Представьте, что внутри вашей головы, в верхней ее части, возникает светлый луч, который медленно и последовательно движется сверху вниз и медленно, постепенно освещает лицо, шею, плечи, руки теплым, ровным и расслабляющим светом. По мере движения луча разглаживаются морщины, исчезает напряжение в области затылка, ослабляется складка на лбу, опадают брови, «охлаждаются» глаза, ослабляются зажимы в углах губ, опускаются плечи, освобождаются шея и грудь. Внутренний луч как бы формирует новую внешность спокойного, освобожденного человека, удовлетворенного собой и своей жизнью, профессией и учениками.

Выполните упражнение несколько раз — сверху вниз.

Выполняя упражнение, вы получите удовольствие, даже наслаждение. Заканчивайте упражнение словами: «Я стал новым человеком», «Я стал сильным, спокойным и стабильным! Я все буду делать хорошо!».

Упражнение «Пресс»

Игровое упражнение нейтрализует и подавляет отрицательные эмоции гнева, раздражения, повышенной тревожности, агрессии. Упражнение лучше делать перед работой в «трудном» классе, разговором с «трудным» учеником или его родителями, перед любой психологически напряженной ситуацией, требующей внутреннего самообладания и уверенности в себе. Упражнение лучше всего выполнить сразу же после того, как вы почувствуете психологическую напряженность.

Суть упражнения состоит в следующем. Учитель представляет внутри себя, на уровне груди, мощный пресс, который движется сверху вниз, подавляя возникающие отрицательные эмоции и связанное с ними внутреннее напряжение. Выполняя упражнение, важно добиться отчетливого ощущения физической тяжести внутреннего пресса, подавляющего и как бы выталкивающего вниз нежелательные отрицательные эмоции и энергию, которую она с собой несет.

Упражнение «Дерево»

Любое напряженное психологическое состояние характеризуется суженностью сознания и сверх-концентрацией человека на своих переживаниях.

Ощутимое ослабление внутренней напряженности достигается в том случае, если человек сумел произвести действие децентрации: «снял» центр ситуации с себя и перенес его на какой-либо предмет или внешние обстоятельства. Децентрация позволяет перенести, «выбросить» отрицательное состояние во внешнюю среду и тем самым избавиться от него.

Существует несколько форм децентрации. Ролевая децентрация связана с перевоплощением человека, мысленным включением в другую ситуацию. Используется педаго-

гическая рефлексия, учитель старается посмотреть на себя «со стороны», проанализировать ситуацию глазами внешнего наблюдателя. Коммуникативная децентрация осуществляется в диалоге с переменной коммуникативных позиций.

Упражнение вырабатывает внутреннюю стабильность, создает баланс нервно-психических процессов, освобождая от травмирующей ситуации.

Ведущий дает команды: Представьте себя деревом (каким вам нравится, с каким легче всего себя отождествить). Детально проигрывайте в сознании образ этого дерева: его мощный и гибкий ствол, переплетающиеся ветви, колышущуюся на ветру листву, открытость кроны навстречу солнечным лучам и влаге дождя, циркуляцию питательных соков по стволу, корни, прочно вросшие в землю. Важно почувствовать питательные соки, которые корни вытягивают из земли. Земля — это символ жизни, корни — это символ стабильности, связи человека с реальностью.

Упражнение «Голова»

Профессия педагога относится не только к разряду стрессовых, это профессия управленческого труда. Учитель вынужден в течение рабочего дня непрерывно воздействовать на учеников: в чем-то их сдерживать, подавлять их волю и активность, оценивать, контролировать. Такое интенсивное управление учебной ситуацией вызывает у учителя перенапряжение, различные физические недомогания. Одна из наиболее частых жалоб учителей — на головные боли, тяжесть в затылочной области головы. Это упражнение поможет снять неприятные соматические ощущения.

Ведущий:

— Станьте прямо, свободно расправив плечи, откинув голову назад. Постарайтесь почувствовать, в какой части головы локализовано ощущение тяжести. Представьте себе, что на вас громоздкий головной убор, который давит на голову в том месте, в котором вы чувствуете тяжесть. Мысленно снимите головной убор рукой и выразительно, эмоционально сбросьте его на пол. Потрясите головой, расправьте рукой волосы на голове, а затем сбросьте руки вниз, как бы избавляясь от головной боли.

Упражнение «Руки»

Упражнение лучше проводить в конце рабочего дня, когда накопилась усталость, снизилась работоспособность. Упражнение снимает усталость, помогает установить психическое равновесие, баланс.

Ведущий:

— Сядьте на стул, немного вытянув ноги и свесив руки вниз. Постарайтесь представить себе, что энергия усталости «вытекает» из кистей рук на землю, — вот она струится от головы к плечам, перетекает по предплечьям, достигает локтей, устремляется к кистям и через кончики пальцев просачивается вниз, в землю. Вы отчетливо физически ощущаете теплую тяжесть, скользящую по вашим рукам. Посидите так одну-две минуты, а затем слегка потрясите кистями рук, окончательно избавляясь от своей усталости. Легко, пружинисто встаньте, улыбнитесь, пройдите.

Упражнение «Настроение»

Упражнение проводится для снятия эмоционального напряжения, улучшения настроения.

Ведущий:

— Возьмите цветные карандаши или мелки и чистый лист бумаги. Расслабленно, левой рукой нарисуйте абстрактный сюжет — линии, цветовые пятна, фигуры. Важно при этом полностью погрузиться в свои переживания, выбрать цвет и провести линии так, как вам больше хочется, в полном соответствии с вашим настроением. Попробуйте представить, что вы переносите свое грустное настроение на бумагу, как бы материализуете его.

Закончили рисунок? А теперь переверните бумагу и на другой стороне листа напишите 5-7 слов, отражающих ваше настроение. Долго не думайте; необходимо, чтобы слова возникали спонтанно, без специального контроля с вашей стороны.

После этого еще раз посмотрите на свой рисунок, как бы заново переживая свое состояние, пересчитайте слова и с удовольствием, эмоционально разорвите листок, выбросьте в урну.

2) *Адаптационные упражнения* [69,41].

Данная группа упражнений предназначена в основном для проведения работы с молодыми учителями. Они используются для развития адаптации педагога к школьным условиям, способствуют развитию наблюдательности, концентрации внимания, самоконтроля. Развивая эти качества, молодой учитель сможет быстрее и эффективнее пройти адаптационный период.

Упражнение «Фокусировка»

Упражнение выполняется за 10-15 минут до начала урока. Педагогу предлагается удобно расположиться на стуле и сосредоточить свое внимание на том или ином участке тела и почувствовать его теплоту. Психолог при этом дает указания, на каком участке тела сосредоточиться. Например, по команде по команде «Рука!» — нужно сосредоточиться на правой руке, «Кисть!» — на кисти правой руки, «Палец!» — на указательном пальце правой руки и, наконец, по команде «Кончик пальца!» — на кончике указательного пальца правой руки. Команды подаются с интервалами 10-12 секунд.

Упражнение «Дыхание»

Упражнение желательно выполнять перед началом урока. Учителю предлагается устроиться в кресле или на стуле, расслабиться и закрыть глаза. По команде нужно постараться отключить свое внимание от внешней ситуации и сосредоточиться на своем дыхании. При этом не нужно специально управлять своим дыханием: не нужно нарушать его естественный ритм. Упражнение выполняется в течение 5-10 минут.

Упражнение «Переключение внимания»

Учителю нужно уметь легко и быстро переключаться с одного вида деятельности на другой.

Упражнение желательно проводить в перерывах между уроками в течение 15-20 минут. Ведущий предлагает: «Займитесь счетом (арифметическими действиями с цифрами), затем, после 3-4 минут после начала счета без перехода, сразу же, начните читать сложный газетный текст в течение

5-7 минут. Остановитесь. Посмотрите, сколько ошибок вы сделали при подсчетах, а также попробуйте как можно полнее и детальнее воспроизвести прочитанный текст».

3) *Упражнения для развития обучающих навыков* [40]

Эта группа упражнений используется для повышения педагогической компетенции учителей, их способности анализировать, дискутировать, логично и доступно объяснять учебный материал. Упражнения могут проводиться на специально организованных учебно-методических семинарах, а также на педагогических советах.

Упражнение «Иллюстративное объяснение»

(реквизит: тема и план проведения занятия, зрительный ряд в виде набора рисунков, плакатов, слайдов, диафильмов, видео- или кино-фрагментов, звуковой ряд в виде отрывков фонограмм, учебно-наглядные пособия в виде макетов, образцов изделий)

Ведущий:

— Уважаемые коллеги! Мы собрались для того, чтобы провести коллективное занятие по освоению иллюстративно-объяснительного способа обучения. Желательно, чтобы каждый из участников игры выступил с предложением о теме проводимого совместно занятия, его плане и используемом при этом аудиовизуальном материале и учебно-наглядных пособиях. В идеальном случае каждая фраза, произносимая преподавателем, должна сопровождаться, например, включением диапроектора, магнитофона или видеоманитрона. Учебная информация может демонстрироваться многоканально сразу из нескольких источников, например, через диапроектор, видеоманитрон, компьютер, с помощью плакатов, действующих макетов или образцов изделий. В объяснении преподавателя всякий раз внимание обращается последовательно на один из использованных источников информации. Не бойтесь обилия информации — разнообразие источников информации создаст ситуацию новизны и разнообразия и, несмотря на большую информационную насыщенность, такое занятие учащимися будет воспринято с интересом и оставит хорошее впечатление. Итак, обсудите предложения при-

сутствующих, выберите наиболее подготовленного дебютанта для проведения занятия и тему занятия. Пожалуйста!

Дается время на подготовку.

Ведущий:

— Дебютант, в течение одной-двух минут постарайтесь кратко рассказать о предлагаемой вами теме, используемом иллюстративном материале. Участники игры, выскажите свои пожелания перед началом занятия. Просим вас. А теперь, если все полностью готовы, давайте проведем это занятие. Все принимают активное участие, ведь в следующий раз на месте дебютанта можете быть Вы. Начинаем урок!

Все внимательно слушают выступающего.

Ведущий:

— Мы заканчиваем занятие. Просим всех высказать свои впечатления.

Упражнение «Дискуссия»

(Следует заранее подготовить темы дискуссии и роли)

Ведущий:

— Уважаемые коллеги! Это занятие мы проведем в форме дискуссии. Тем для дискуссий весьма много, но имеет смысл выбрать наиболее актуальные. Наверное, самое сложное в дискуссии — провести ее кратко, так, чтобы в результате образовались практические выводы. Итак, пусть один из вас возьмет на себя инициативу согласовать со всеми тему дискуссии и определить регламент ее проведения. Пожалуйста. (Дается время на обсуждение).

Ведущий:

— Итак, определены тема и время. Остается распределить роли. Кто-то должен на себя взять инициативу кратко охарактеризовать предмет дискуссии. Пожалуйста. Теперь заслушаем основополагающие мнения, принципиально и с разных сторон рассматривающие предмет дискуссии. Ведущий, предоставьте слово тем, кто хочет высказать основополагающие, пусть противоположные друг другу мнения. Но не вступайте пока в спор. Пожалуйста!

Ведущий:

— Если основные мнения высказаны, предлагаем такую процедуру. Можно пересесть таким образом, чтобы за

каждым из выступивших сели его приверженцы. Таким образом, мы сможем уже наглядно увидеть массовость каждой фракции и определить силы сторонников и противников. Просим пересесть. Сейчас мы предлагаем от каждой оппозиции выступить по одному стороннику своего лидера и постараться развить высказанное им мнение, не вступая в дискуссию. Ведущий, предоставляйте слово каждому, следя строго за регламентом.

Ведущий:

— Теперь предлагаем цивилизованный интеллектуальный поединок между представителями оппозиций. Предлагаем выйти вперед двум представителям разных фракций и в цивилизованном споре перед всеми постараться убедить друг друга в своей правоте.

А теперь определим мнение большинства голосованием. Секретаря просим записывать мнения, принятые большинством. Пожалуйста.

Ведущий:

— Мы заканчиваем единоборство. Теперь можно вернуть дискуссию представителей от каждой фракции. Выделите по одному представителю от каждой фракции. Дискуссия начинается!

В заключение послушаем тех, кто пока не высказывался. Подведем итоги.

Упражнение «Проблемное обучение»

Ведущий:

— Проведем это занятие в виде проблемного урока. Подберем, из числа предложенных, учебный материал, наиболее отвечающий стилю проблемного обучения. Но для этого, каждый, возьмите учебный текст, постарайтесь его разбить на отдельные составляющие, каждая из которых может быть представлена в виде проблемы, и постарайтесь сформулировать каждую составляющую проблемного вопроса так, чтобы учащиеся могли как бы додуматься до этого текста, услышав только вопрос. Итак, пожалуйста, разбейте текст на фрагменты и на отдельном листочке сформулируйте ряд последовательных вопросов для каждой составляющей текста.

Ведущий:

— Если вы уже закончили, сообщите ведущему о своей готовности. Пожалуйста.

Ведущий может выбрать один из подготовленных проблемных вопросов и предоставить возможность автору вопросов провести проблемное занятие. Для этого ведущий сообщает тему занятия, задает проблемный вопрос и наводит всех присутствующих на коллективный ответ на него.

Ведущий:

— Итак, последовательно задавая проблемный вопрос и получая коллективный ответ на него, давайте резюмируем сказанное текстом, на который вы составляли проблемный вопрос. И так до конца текста.

Давайте подведем итог.

2. Тренинг профессионально-педагогического общения

Тренинги профессионально-педагогического общения — одна из форм работы психолога с педагогическим коллективом. Как и любая групповая тренинговая работа они проводятся систематически в течение нескольких занятий (10-15 занятий по 2-3 часа). Особое внимание необходимо уделить регулярности занятий, так как от этого зависит эффективность коррекционно-профилактической работы.

Приведем в пример фрагменты тренинговых занятий по профессионально-педагогическому общению.

Упражнения тренинга профессионально-педагогического общения, разработанные В. А. Кан-Каликом [35].

Система упражнений, направленных на овладение основами профессионально-технического общения, включает в себя два цикла:

1. Упражнения, направленные на практическое овладение элементами педагогической коммуникации, способствующие развитию коммуникативных способностей, приобретению навыков управления общением.

2. Упражнения по овладению своей системой общения в заданной педагогической ситуации.

/ цикл тренинговых упражнений

Упражнение «Развитие навыков общения»

Упражнение проводится в группе, где один участник — учитель, другие — ученики, которые представляют «школьный класс».

Задание 1. Войдите в воображаемый класс и поздоровайтесь с учениками; войдите в класс и привлечите к себе внимание без речевого общения — средствами мимики, пантомимики, зрения.

Задание 2. Обратитесь к ученику, используя разные интонации (просьбу, требование, предупреждение, похвалу, юмор, вопрос, намек, приказ, пожелание и т. п.). Необходимо найти не только нужные интонации, но и пластику мимико-пантомимического интонирования, правильное положение тела (необходимо следить за мышечной свободой и снимать излишнее мышечное напряжение).

Задание 3. Найдите адекватный способ поведения в неожиданных ситуациях (вы входите в класс — раздается смех).

В заключение упражнения участники дают обратную связь о наиболее эффективных приемах, которые использовал «учитель». Упражнение проводится несколько раз с разными участниками для закрепления наиболее эффективных приемов общения. При анализе упражнения внимание должно уделяться как вербальной, так и невербальной коммуникации.

Упражнение «Управление инициативой»

Задание 1. Разбейтесь на пары, сядьте лицом друг к другу и начните разговор. Затем, по команде ведущего, один участник встает, другой остается сидеть, беседа продолжается. После этого партнеры меняются местами (один садится, другой встает). Затем участники поворачиваются спиной друг к другу и продолжают разговор.

В каждом положении разговор продолжается 1–1,5 мин. Упражнение обсуждается. Каждый участник говорит о наиболее удобном и неудобном положении. Ведущий обращает внимание на эффективность каждой позы в контексте педагогического общения.

Задание 2. Разбейтесь на пары и начните разговор друг с другом. Пусть один из вас держит нить разговора в своих руках (является в данный момент лидером контакта), другой —

пассивный участник разговора (поддакивает, подает реплики и т. д.) Постарайтесь перехватить инициативу, взять в свои руки лидерство. (Это удастся не сразу: очень вероятно, что собеседник будет стремиться удержать первенство за собой).

Поменяйтесь ролями и продолжайте разговор (Тот, кто был лидером, становится «ведомым»).

Обсудите упражнение. При исполнении какой роли участники чувствовали себя комфортно? Что каждый из участников предпринимал для «перехвата» инициативы.

Задание 3. Вы готовились к объяснению нового материала: в течение трех минут подумайте, с чего бы вы могли начать урок; начинайте объяснять урок с тем же выражением и эмоциональностью, как будто вы объясняете его классу.

Желательно, чтобы в упражнении приняли участие несколько человек. Группа обсуждает то, насколько было «эффективным начало урока».

Задание 4. Один из участников начинает импровизированное объяснение нового материала или разговор с классом. При этом на последней парте в третьем ряду — озорники (участники, изображающие недисциплинированных учеников); разговаривая с классом, важно не потерять их из виду.

Упражнение *«Техника интонирования»*

Задание 1. Даются различные фразы, и задача участников произнести их с различными оттенками в зависимости от педагогической ситуации (фразы типа «кто дежурный?», «идите сюда», «выполнили ли задание?», «прошу внимания», «да», «будьте добры» и т. п.).

Задание 2. Ведущий зачитывает часть психолого-педагогического рассказа и предлагает участникам закончить его сначала в словах, а затем в действии.

Упражнение *«Педагогически целесообразное переживание»*

Ведущий:

— Попробуйте найти в себе зачатки чувства, которого вы сейчас не испытываете: радости, гнева, безразличия, горя, отчаяния, негодования, возмущения и т. п.; найдите педагогически целесообразные формы выражения этих чувств в различных ситуациях, проиграйте ситуацию.

Упражнение *«Воспроизведение жеста в ситуации педагогического действия»*

Ведущий:

— Вы начинаете объяснять новый материал (в роли учеников — ваши коллеги). Слушатели фиксируют ваши жесты и оценивают их. Таким образом, прорабатываются все типичные педагогические жесты: во время работы у доски, вызова ученика и т. д.

Упражнение на управление педагогическим общением

Ситуация 1. Представьте себе, что вы классный руководитель и вам необходимо сразу после уроков мобилизовать класс на уборку территории.

Ситуация 2. На школьном вечере ученица отказалась танцевать с одноклассником, ученица ответила на его приглашение грубо — поговорите с ней.

Ситуация 3. На перемене старшеклассник обидел второклассника — поговорите со старшеклассником.

II цикл тренинговых упражнений

Во втором цикле тренинговой работы основное внимание уделяется целостному процессу педагогического общения.

В этой группе упражнений можно выделить две большие подгруппы:

— действия в типичных ситуациях: упражнения на развитие умений наблюдать, выделять главное и существенное; вдумчиво подходить к оценке, анализу и решению любого педагогического факта; упражнения на действия в типичных педагогических ситуациях сообразно условиям педагогической деятельности.

— упражнения на развитие педагогического воображения, интуиции, навыков педагогической импровизации и общения.

1. Действия в типичных ситуациях

Упражнение *«Наблюдение за работой учителей»*

Пронаблюдайте за тем, как ваш коллега учитывает особенности восприятия познавательного материала учащимися данного возраста на уроке, как он использует запланированные методы.

Проанализируйте логику решения целей урока, какие приемы общения использует учитель и насколько они адекватны методике преподавания и методической структуре воздействия в целом.

Сравните план урока и процесс его непосредственного развития, найдите отклонения, определите, насколько соответствует запланированным методам система общения на уроке. Попробуйте определить стиль общения педагога с классом и степень управления им педагогическим общением.

Попробуйте определить настроение учителя на уроке и его возможности в управлении своим самочувствием.

Попробуйте определить элементы целесообразного педагогического переживания в общении на уроке.

Эти наблюдения проводятся непосредственно в школе, но можно использовать и специально отснятые кинофрагменты.

Упражнение «Тренировка педагогической наблюдательности»

Определите эмоциональное состояние ребенка по снимкам (на фотографии изображены различные эмоциональные состояния — удовольствие, смущение при затруднении, состояние эмоционального конфликта, возбуждения, неудачи, хитрости, розыгрыша и т. п.); определите эмоциональное состояние детей с помощью фотографий и специального меняющегося текста, прилагаемого к снимкам; определите эмоциональное состояние группы детей, эмоциональное состояние класса по время урока, эмоциональное состояние отдельных учащихся.

Упражнение «Выявление и решение педагогической задачи»

а) Развитие умений выделять в процессе урока конкретные моменты, требующие вмешательства учителя.

Например, наблюдая за учеником Н., зафиксируйте все случаи, когда он отвлекался, когда работал наиболее интенсивно.

Пронаблюдайте за активностью учащихся при объяснении нового материала. Постарайтесь по их внешнему виду определить, как они усвоили новый материал. Все ли уча-

щиеся работали одинаково активно? Кто был менее активен, на каких этапах урока? Соответствуют ли план урока и методика возможностям данного класса?

б) Развитие умений оценить свои действия.

Какие ваши действия привели к разрешению (неразрешению) педагогической задачи? Проанализируйте свои запланированные и импровизированные действия на уроке, приспособления, использованные при общении. Выделите положительное и спорное в вашей методике педагогического общения. Дайте целостный коммуникативный анализ урока (стадии общения, система приспособлений, решение неожиданно возникающих коммуникативных задач, стиль общения, соответствие стиля общения состоянию класса, опора на коммуникативную атмосферу предыдущего урока и т. п.).

Проследите, всегда ли методика педагогического воздействия соответствует структуре вашего общения с классом.

в) Анализ педагогической задачи и действий учителя при ее решении.

Упражнения могут выглядеть так: на уроке установите, отвлекался ли ученик Н., когда и почему? Вовремя ли вы обратили внимание на этого ученика и какими способами решили возникшую задачу? Чувствовалось ли соответствие педагогической и коммуникативной задач? Чем вы руководствовались в выборе способов воздействия? Можно ли было предотвратить возникшую задачу и как? Существуют ли другие способы решения данной педагогической задачи? Какие? Обоснуйте их.

г) Решение педагогических задач с целевыми установками.

Участникам предлагаются конкретные педагогические ситуации, ставится цель проанализировать причины их возникновения и ответить на вопрос, как бы они вели себя в аналогичной ситуации. Особое внимание следует обратить на развитие умений найти и сформулировать педагогическую задачу, представить в общем виде ее решение, разделить ее на более частные подзадачи, найти оптимальный вариант решения.

Более усложненными упражнениями являются инсценированные педагогические задачи:

- сделайте замечание ученику;

- поговорите с учеником, не выполнившим домашнее задание;
- сделайте короткое внушение нарушителю дисциплины;
- прокомментируйте какую-либо отметку.

Эти упражнения формируют привычные педагогические действия, ощущение эмоционального благополучия в процессе педагогического общения.

д) Действия учителя в предлагаемых обстоятельствах.

Например, спрашивая ученика Н., вы выяснили, что домашнее задание он выполнил недобросовестно. После школы он остается один. Мать работает. Отец в длительной командировке. Выберите систему коммуникативного воздействия.

Занятия по действию в предлагаемых обстоятельствах предполагают, с одной стороны, выбор верной методики педагогического воздействия, а с другой — умение, используя тот или иной метод, найти верную систему коммуникативных средств для его реализации, верный тон для работы с учащимися.

На отдельных занятиях следует использовать магнитофонные записи уроков, кинофильмов.

Непосредственно следующее за исполнением обсуждение мотивов поведения, тона, мимики и т. д. дает возможность прямо на занятии внести определенные коррективы в деятельность учителей. Беседы можно записывать на пленку, с тем, чтобы вернуться к ним спустя длительное время.

е) Инсценированные педагогические задачи с вводными.

Подобные упражнения способствуют развитию внутренней собранности, решительности, готовности к преодолению неожиданных трудностей и решению непредвиденных педагогических задач. Кроме того, эти упражнения развивают воображение, интуицию, тренируют умение выражать педагогически целесообразное чувство.

Вот возможные типы упражнений:

- вызовите ученика спокойно;
- вызовите ученика весело, жизнерадостно;
- вызовите ученика равнодушно;
- вызовите ученика доброжелательно;
- вызовите ученика с юмором;

- вызовите ученика с иронией и т. п.;
- войдите в класс и поговорите с тремя учениками с разными эмоциональными нагрузками.

Учитывая, что важнейшим компонентом педагогического мастерства является правильный выбор методик, в систему упражнений вводится инсценирование педагогического требования.

Возможны такие варианты упражнений: обратитесь к ученику с требованием-просьбой, с требованием-доверием, требованием-одобрением, с требованием-советом, с требованием-игрой, с требованием-намеком, с требованием-условием, с требованием-осуждением, с требованием-недоверием. Ситуации общения все время меняются, вводятся новые данные: например, ученик долго болел или у ученика конфликт с классом и т. п.

Подобные занятия вооружают навыками использования различных методик при предъявлении педагогического требования.

2. Упражнения на развитие педагогического воображения, интуиции, навыков педагогической импровизации и общения

а) Развитие педагогического воображения, критического отношения к своему опыту и навыков прогнозирования условий предстоящей деятельности. Упражнения опираются на результаты, достигнутые в заданиях первого цикла.

Что вы будете делать, если ученик опоздал на урок, отвлекается во время объяснения нового материала, мешает другим и т. п.?

В начале урока оказалось, что все ученики не поняли домашнее задание. Что вы будете делать?

При объяснении нового материала оказалось, что ученики слабо ориентируются в старом. Как вы себя поведете?

Ученики плохо слушают объяснение нового материала — определите возможные причины и предложите план действия.

б) Исполнение инсценированных задач по общению с введением элементов педагогической деятельности в условиях, приближенных к действительности. В этой группе упражнения в основном создаются самими участниками и

исполняются, а затем обсуждаются. При анализе необходимо концентрировать внимание на стадиях решения педагогической задачи, на планировании возможных действий и общения, на прогнозировании способов решений ситуаций. Особое внимание уделяется педагогическому анализу осуществленного и планируемого общения (в зависимости от характера задания). Это необходимо для того, чтобы при выполнении любых заданий участники почувствовали необходимость планирования и прогнозирования педагогической деятельности, создания своеобразной модели предстоящего педагогического воздействия.

Эти упражнения не только развивают навыки педагогической импровизации в общении, но и активно формируют педагогическое мышление, на основе которого педагогическая импровизация может оформляться.

Задания на действия в ситуациях, приближенных к действительности, и реальная работа в школе. Сюда входят упражнения типа:

- обоснуйте необходимость использования наглядных пособий в классе на уроке по определенной теме (дается только дидактическая цель урока);
- спланируйте методическую структуру урока в соответствии с особенностями вашего стиля общения и взаимоотношения с коллективом, органичную для вашей "творческой индивидуальности";
- подготовьте и обоснуйте план обсуждения книги (указывается воспитательная цель мероприятия);
- вам поручается провести беседу с учеником Н. о его дисциплине (успеваемости) и т. п.: составьте план беседы, учитывая особенности его взаимоотношений с классом и индивидуальные особенности;
- составьте и обоснуйте план урока или воспитательного мероприятия.

Подобные упражнения лучше проводить в виде групповых дискуссий, мозгового штурма.

Приведенные упражнения подкрепляются разнообразной общественной и практической педагогической работой, способствующей накоплению опыта общения в самых разнообразных сферах.

3.2. Коррекционно-профилактическая работа с родителями

В работе школьного психолога важнейшим звеном коррекционной работы является работа с родителями. Цель такой работы состоит в повышении уровня родительской компетентности и тем самым в активизации роли родителей в создании оптимальных условий развития ребенка.

Задачи работы с родителями, таким образом, включают повышение уровня их психологической грамотности, причем как повышение компетентности в области знания закономерностей психического развития ребенка, так и повышение коммуникативной компетентности.

Программа психологического образования родителей, должна включать систему знаний об общих закономерностях психического развития, роли наследственности и среды в формировании личности ребенка, значении активной деятельности ребенка, опосредствованной общением со взрослым. Необходимо осмысление родителями также позитивного содержания возрастных кризисов и их значения, путей и способов адекватной возрасту перестройки системы отношений «ребенок — взрослый», как средства преодоления негативных проявлений в кризисах. Должны быть сформированы адекватные представления о психологических особенностях каждого возрастного периода, его значении для развития личности в целом. В индивидуальной работе с родителями психолог должен стремиться раскрыть уникальность и неповторимость личности ребенка, выделить его индивидуально-психологические особенности, подчеркнуть «сильные» стороны его личности, обратить внимание на «слабые» стороны и наметить пути их компенсации [61].

Эта работа, как и любая коррекция, может проводиться в двух формах: индивидуальной и групповой. Эти формы работы могут быть представлены соответственно 1) консультативной или психотерапевтической беседой; 2) родительскими группами; а также альтернативной формой 3) коррекцией детско-родительских и семейных отношений, когда в процессе коррекции принимает участие вся семья.

Обычно индивидуальная работа строится в виде консультативной или психотерапевтической беседы, в соответствии с правилами ведения беседы (в форме «ведения случая»).

Наряду с индивидуальными формами работы с родителями используется групповая работа — *руководство родительскими группами*. Включение родителей в состав группы может быть рекомендовано в тех случаях, когда существует эмоциональное принятие родителями ребенка в сочетании с межличностными трудностями общения.

Руководство родительскими группами ставит своей целью улучшение детско-родительских отношений, когда имеет место непонимание родителями базовых фактов развития ребенка, его потребностей и соответствующей им динамики отношений. Руководство родительскими группами может осуществляться в форме консультирования по частным проблемам, а также в форме специального родительского тренинга. В случае необходимости могут быть рекомендованы занятия в психотерапевтических группах для решения психологических проблем самих родителей, проведение которых получило широкое распространение в рамках семейного консультирования.

Консультирование по частным проблемам ставит задачей улучшение детско-родительских отношений на основе обсуждения общих для членов группы конфликтных ситуаций и фокусирование на моделях приспособления к реальным конфликтам без подробного анализа лежащих в их основе психологических причин. Специальное обучение родителей (родительский тренинг) преследует цель повышения сенситивности родителей к чувствам и переживаниям детей на основе понимания скрытого значения их поведения. Причинами неадекватных детско-родительских отношений могут быть усвоенные в детстве ошибочные стереотипы воспитания, а также субкультурные нормы и ошибочные установки малых социальных групп [18].

Ниже представлено описание программы формирования способов и навыков *конгруэнтной коммуникации* (Х. Джайнотт).

(Материалы из книги «Основы возрастно-психологического консультирования» [61].)

Формирование конгруэнтной коммуникации

Принципы организации конгруэнтной коммуникации, согласно Х. Джайнотту, включают:

- принцип поддержки позитивного в ребенке, обеспечивающий становление, развитие и сохранение положительного образа Я ребенка;
- принцип акцентирования чувств и переживаний в акте коммуникации, поскольку именно чувства, по мнению Х. Джайнотта, являются причиной возникающих конфликтов. Понимание чувств ребенка родителями, коммуникация этого понимания ребенку раскрывает уникальные возможности познания ребенком чувств и овладения им социально адекватными способами выражения чувств. Путь к решению конфликтов лежит через осознание субъектом чувств и овладение методами их неструктурированного выражения;
- принцип сотрудничества, обеспечивающий установление гармоничных отношений кооперативного взаимодействия между ребенком и взрослым как равноправными и равноценными личностями.

Психологическим механизмом, обеспечивающим функционирование конгруэнтной коммуникации, является вербализация чувств ребенка взрослым по принципу зеркального отражения (рефлектора). Цель подобной вербализации состоит в создании условий самовыражения ребенка, обсуждение его способа видения как себя самого, так и окружающих его людей, осознание связанных с этим чувств.

Можно выделить систему правил, по которым должна быть построена конгруэнтная коммуникация [61].

1. В коммуникативном акте всегда следует говорить о событиях, ситуации, поступке ребенка и последствиях этого поступка, но ни в коем случае не выносить оценочные суждения о личности и характере ребенка. Категорически следует избегать диагноза и прогноза судьбы ребенка.

2. В центре высказывания должно находиться описание чувств, эмоций, переживаний. «Зеркальное» отражение чувств ребенка, объективирование их в речи взрослого раскрывает возможности их познания и оценки. Умение выразить свои чувства — условие и механизм их овладе-

ния. Надо помочь ребенку узнать и понять свои чувства, предоставив ему возможность самостоятельно оценить их.

3. Требования, предъявляемые к ребенку, должны быть выражены в форме предложения к кооперации. Формулирование требований включает описание ситуации, ожиданий родителей, веера возможных способов разрешения проблемной ситуации. Оптимальной формой предъявления требований является альтернатива возможных действий ребенка с правом самостоятельного выбора решения.

4. Поощрение и наказание ребенка. Основным способом поощрения является похвала. Материальные формы поощрения не следует связывать с конкретными достижениями ребенка, его послушанием, выполнением требований и запретов. Материальные формы поощрения должны выступать перед ребенком как свидетельство его значимости и самооценки, эмоционального принятия родителями, их заботы и внимания к нуждам и потребностям ребенка, любви и привязанности.

В похвале следует различать два аспекта. Первый — это то, что взрослый говорит ребенку. Второй — то, что ребенок сам говорит себе, те выводы, которые он делает из нашей похвалы. Если первый аспект реалистичен и объективен, то второй — позитивен и продуктивен, приводит к формированию способности личности к саморегуляции. Оценочная похвала бесполезна с точки зрения перспектив личностного развития ребенка, так как она не ведет в конечном счете к выработке собственных критериев оценки поведения и деятельности, выступающих основой саморегуляции. Продуктивная похвала, во-первых, оценивает действия ребенка через описание результатов и их последствий, усилий ребенка и его чувств, во-вторых, не содержит в себе сравнения ребенка с другими детьми, в-третьих, предоставляет ребенку самому выработать критерии оценки и произвести ее.

Наказание является крайне нежелательной формой регуляции поведения ребенка и допускается лишь в экстремальных ситуациях. Физические наказания не допускаются, так как являются причиной формирования агрессивности ребенка, тревожности и неуверенности в себе. В силу этого предпочтительно предупреждение асоциальных поступков ребен-

ка на основе прогнозирования его поведения. Запрещения, выступающие важным фактором предупреждения асоциального поведения, должны быть корректно сформулированы.

Следует различать тотальные и конкретные запрещения. Тотальные запреты формулируются в безличной, абсолютной и безальтернативной форме по отношению к поступкам ребенка, представляющим угрозу жизни, безопасности и достоинству других людей, либо наносящим ущерб материальным ценностям. Конкретные запрещения должны включать следующие компоненты: 1) констатацию чувств, желаний ребенка, описание его действия; 2) четкий запрет; 3) предложение альтернативного действия взамен запрещаемого; 4) коммуникацию понимания взрослым негативных реакций ребенка, связанных с запретом.

Последовательная реализация указанных принципов в повседневной практике общения родителями, учителями, воспитателями представляет собой не что иное, как трансляцию терапевтических принципов в специфическую практику — практику воспитания. Овладение этими принципами и их активное применение значительно повышает эффективность воспитания и поднимает детско-родительские отношения на качественно новую ступень. Цель руководства родительскими группами и состоит в том, чтобы вооружить родителей умением применять эти принципы на практике [18].

Коррекция ДРО (детско-родительских отношений) направлена на устранение источника наличных проблем, развитие позитивного взаимодействия между родителями и детьми, а также умения общаться, решать проблемы и находить выходы из трудных ситуаций.

(Использованы методики, предложенные в книге А.А. Осиповой «Общая психокоррекция») [60].

1. «Семейная фотография». Эта техника используется для работы с любой семьей, члены которой могут вербально общаться. Применяется для изучения структуры семьи, ролей, коммуникаций и внутрисемейных взаимоотношений.

На основе данной техники можно проанализировать влияние прошлого семьи на ее настоящее. Эта техника поощряет членов семьи подвергать сомнению семейные мифы, правила, системы верований и роли, которые они играют.

Методика используется для диагностики и коррекции семейных взаимоотношений.

Психолог просит каждого члена семьи принести определенное количество семейных фотографий, которые могут сказать нечто существенное о взаимоотношениях в семье. Число фотографий ограничено. По поводу отбора фотографий инструкция не дается. Если обсуждаются взаимоотношения в многопоколенной семье, тогда количество фотографий увеличивается.

На следующей встрече обсуждается главная тема взаимоотношений в семье. Каждому члену семьи уделяется до 15 мин, во время которых он представляет выбранные им фотографии и рассказывает, *почему* именно они были им выбраны, какое значение имеют они для него и какие чувства вызывают.

Существенным оказывается *порядок* представлений фотографий и то, как это осуществляется. Особое внимание заслуживает очередность: какая фотография является первой, какая — последней. Имеет значение и *скорость* показа, степень интереса или тревожности, а также поведение членов семьи во время всего действия: серьезные ли, шутят ли, нервничают и т. д.

Таким образом, обсуждается содержание каждой фотографии и рассматривается, насколько близки друг к другу изображенные на них члены семьи, уровень формальности во взаимоотношениях между ними, а также присутствие, или отсутствие тех или иных родственников на снимке.

Психолог задает вопросы о людях и местах, изображенных на фотографии, об общем настроении, атмосфере, царившей на снимке. Предлагаются примерно следующие *вопросы*: «Кто эти люди на фотографиях?»; «Помните ли вы, что происходило во время съемки?»; «Какие чувства вызывало совместное времяпрепровождение в кругу семьи в этот день?»; «Кто делал этот снимок?»; «Что случилось после того, как фотограф щелкнул объективом фотоаппарата?»; «Расскажите, пожалуйста, об этой комнате»; «Почему люди одеты именно так, а не иначе?»

После того как член семьи закончил представление принесенных им фотографий, других членов семьи просят задавать вопросы и рассказывать о своих наблюдениях во время

показа, что помогает открыть новые перспективы внутрисемейного поведения. Просмотр фотографий может продолжаться в течение нескольких встреч. Это упражнение интересно, не вызывает тревожности и служит целям стимулирования воспоминаний, вытесненного эмоционального опыта и эмоциональных переживаний. Во время обсуждения психологом анализируются такие специфические области внутрисемейных взаимоотношений, как власть, зависимость, близость, тревожность, мужские и женские роли членов семьи.

2. «Семейный ритуал». Методика относится к структурным методикам психокоррекционной работы в семейных отношениях.

Цель структурных методик — так реорганизовать систему, чтобы ее члены могли перейти с одной позиции на другую, от одной роли к другой, установить и поддержать адекватные границы между позициями в системе и, таким образом, способствуя тому, чтобы система реорганизовала сама себя.

Структурные методики особенно важны и применяются на начальных стадиях коррекционной работы.

Главное для психолога в данной системе — присоединиться к системе и одновременно не быть поглощенным ею.

Работа с семьей как с системой создает новую систему — психокоррекционную, что включает в себя: структурирование процесса (правил игры); эмпатию (соглашение по поводу того, как будет работать новая группа — семья + психолог).

Психолог дает клиентам знать, что он их слышит, понимает и ценит самих по себе, что они самоценны и самодостаточны.

Структурные методики используются для решения следующих задач:

Создание движения. Клиенты чувствуют, что они «застыли» в их реальной актуальной ситуации и не знают, как из нее выбраться. Структурные ходы немедленно вызывают изменение ситуации. Это поощряет клиента к дальнейшему движению. Освобождение ребенка от родительской роли может создать пространство для родителя и стимулировать его движение к большей компетентности, принятия на себя родительской роли.

Изменение перспектив. Играя новые роли, клиенты занимают новую позицию в семейной системе, начинают следовать новым правилам. Это стимулирует их к тому, чтобы смотреть на вещи с иной точки зрения и находить новые смыслы для старых фактов.

Перераспределение власти. Присоединяясь к различным субсистемам, психолог может увеличить значимость одного родственника для другого, преодолеть неравенство или разрушить тупики, к которым привела конфронтация. Поддержка родителей в их роли создателей семейных правил и поддержка детей в их потребности уважения и большей ответственности могут выступить в качестве примера подобных альянсов.

Разрушение коалиций. Иногда двое или большее число людей объединяются для того, чтобы противостоять третьим. Например, один из родителей и ребенок объединяются для противостояния другому родителю. В данном случае необходимо сделать все возможное для того, чтобы разрушить данный альянс, прекратить вмешательство ребенка в дела родителей.

Формирование новых альянсов. Клиентам можно помочь в их усилиях, направленных на объединение и совместную деятельность. Например, родителям помогают достичь соглашения по поводу их родительской позиции и выполнения его на практике.

Прояснение границ между субсистемами. Психолог помогает выяснить клиентам, кто, каким образом и в какой функции включен в данную субсистему; кто за что отвечает. Уменьшение числа слишком жестких границ для поддержки совместных действий — вот пример тех вопросов, которые могут служить предметом обсуждения.

Открытие новых сторон своей личности. Изменяя свое место в системе внутрисемейных взаимодействий, люди получают возможность попробовать новые поведенческие образцы и открыть новые стороны своей личности.

Нормализация опыта нахождения в определенной позиции. Иногда люди рассматривают самих себя как плохих, не имеющих ценностей, бессильных только потому, что занимают определенное место в системе.

Психолог может сказать: «Если бы я находился на вашем месте, я бы тоже был подавлен» или «Люди в положении, подобном вашему, обычно чувствуют и делают то же самое».

Изменение смысла нахождения в определенной позиции. Один из клиентов жалуется на неудобство быть старшим ребенком в семье. Реплика психолога: «Да, в этом есть своя правда. Именно так случается с большинством старших детей. Но если взглянуть на ситуацию с другой стороны, можно сказать, что старшие дети получают в своей семье хорошую подготовку для того, чтобы быть лидерами и чтобы другие смотрели на них снизу вверх».

Изменение семейной системы, в результате работы с одним из ее членов. Если верно предположение о том, что изменение одним человеком своего положения в системе приводит к тому, что вся система должна к этому изменению приспособиться, то в таком случае психолог может способствовать изменению семейной системы, поддерживая изменение положения одного из ее членов.

Одним из методов осуществления структурных изменений в семейной системе является метод «семейный ритуал». Это методика, призванная изменить правила существующей семейной игры с помощью изменения структуры семьи и устойчивых способов взаимодействия в ней.

3. Создание аналогичных ситуаций. Под аналогичными ситуациями понимается использование метафор, которые помогают клиентам (семьям или отдельным клиентам) более четко определить свою проблему для того, чтобы ее разрешить. Метафора является эффективным способом обсуждения жизненного опыта и символизирует конкретные формы общения и поведения, предлагая такое их описание, которое отражает совсем другое явление, существующее в иной системе внутригруппового взаимодействия. Через аналогии позитивные поведенческие изменения могут осуществляться спонтанно и в соответствии с общими целями коррекционного процесса.

Методики, основанные на метафорах, были предложены в школах стратегической и семейной терапии.

Когда психологу ясны все трудности семьи, он выбирает в качестве темы для беседы или вида деятельности, отражающего проблемы в данной семье, аналогичную ситуацию или метафорическую ситуацию. Например, в семье, члены которой постоянно конфликтуют, можно предложить обсудить ведение переговоров между предпринимателями и профсоюзами или между двумя враждующими сторонами.

Если проблемой является воспитание детей, то в качестве аналога воспитания детей может выступать образ ухода за садом, где процесс воспитания уподобляется процессу выращивания и ухода за растениями.

Тема обучения новым навыкам поведения в различных семейных ситуациях может трактоваться как дрессировка животных или обучение животных новым навыкам поведения.

В качестве примера можно рассмотреть конфликт супружеской пары. Жене кажется, что муж не обращает внимания на ее потребности, игнорирует их и она не удовлетворена своей жизнью.

Психолог выбрал аналогичную ситуацию, в которой супружеская пара могла оказаться вместе и предполагала активность супругов, но вместе с тем являлась бы легкой для обсуждения. Такой темой, которая подходила бы для данного случая, является разговор о совместном принятии пищи. В ходе обсуждения психолог может спросить: «Случается ли супругам принимать пищу в отсутствии детей, когда за столом сидят только они вдвоем?» Он может коснуться разнообразия различий между людьми в поведении и т. д. Цель здесь — бессознательное связывание конфликтов в отношении между супругами и кулинарной темы. Выражение «Это типично американское, как яблочный пирог» дает аналогию, позволяющую рассмотреть на языке метафоры связи и отношение в семье, т. е. обсудить, какие пироги в данной семье пекутся.

Возможны разные варианты использования такой метафоры. То, из чего состоит пирог, как он готовится, какие ингредиенты делают его вкусным, как может меняться рецепт, передаваемый из поколения в поколение, отражает состояние семьи и те явления, которые в ней происхо-

дят. Вопросы, которые, могут способствовать разрешению проблемы, примерно следующие: «Какие ингредиенты пирога должны быть изменены для того, чтобы он понравился всем в семье?»; «Чего не хватает в этом пироге?»; «Кто отвечает за то, чтобы пирог не пригорел?»; «Пусть пирог символизирует проблему, с которой семья обратилась к психологу»; «Кто должен получить больший кусок?»

Методика применяется для большего понимания клиентами самих себя, улучшения взаимоотношения с окружающими, преодоления тупикового общения, прекращения борьбы за власть между членами семьи, изменения внутрисемейных взаимоотношений.

СОДЕРЖАНИЕ КОНСУЛЬТАТИВНОЙ РАБОТЫ ПО ПРОБЛЕМАМ ОБУЧЕНИЯ И ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В первой главе была дана общая характеристика консультативной работы школьного психолога с педагогами и родителями по проблемам обучения и психического развития младших школьников.

В данной главе предлагаются практические рекомендации по организации индивидуального консультирования в рамках деятельности школьной психологической службы по реализации возрастнo-психологического подхода ВПП в консультировании.

Специфика возрастнo-психологического консультирования связана, прежде всего, с применением берущего начала в работах Л.С. Выготского системного анализа явлений детского развития, то есть с рассмотрением их в контексте социальной ситуации развития, иерархии видов деятельности и психологических новообразований в сфере сознания и личности ребенка.

Таким образом, с позиции ВПП решение проблем развития, обучения и воспитания ребенка может быть успешным только под углом зрения содержания и закономерностей определенного возрастного этапа, на котором находится ребенок.

Принципами консультативной работы психолога, работающего в рамках ВПП, являются следующие положения:

- 1) принцип добровольности;
- 2) принцип конфиденциальности;
- 3) принцип соблюдения интересов ребенка;
- 4) принцип уважения личности клиента;
- 5) принцип ответственности психолога;
- 6) принцип анализа подтекста;
- 7) принцип стереоскопичности диагноза;
- 8) принцип сравнения с возрастной нормой психологии развития ребенка;

- 9) принцип системности;
- 10) принцип коррекционной направленности диагностики;
- 11) принцип анализа индивидуального жизненного пути ребенка [2, 5].

Основные этапы индивидуальной консультативной работы

Работа с конкретным индивидуальным случаем — довольно трудоемкий процесс, требующий определенной организации.

Наиболее рациональной представляется следующая схема исследования конкретного случая.

Таблица 46

Полная модель психологического обследования ребенка в индивидуальном консультировании

№ п/п	Этап	Задачи	Содержание, формы и методы работы	Методики (возможные варианты)
1	2	3	4	5
1	Сбор предварительной информации	Установление доверительных отношений с клиентом. Снятие эмоционального напряжения. Ориентирование клиента в правилах и условиях обследования	Получение информации о социальной ситуации развития ребенка. Формулирование гипотез относительно психологической проблемы ребенка. Определение стратегии индивидуального обследования ребенка. Первичная беседа с родителями, получение информации от врачей, учителей. Наблюдение за ребенком в школьной или иной обстановке. Анализ продуктов творчества ребенка (поделки, рисунки, школьные тетради в динамике)	Опросник АСВ («Стиль семейного воспитания») Эйдемиллера, Юстицкого. Опросник родительского отношения. Анкета по сбору данных о ребенке. Методика «Родительское сочинение». Сбор психологического анамнеза по прилагаемой схеме

1	2	3	4	5
2	Этап экспериментально-психологического обследования	Проверка выдвинутых гипотез относительно сущности, характера и причин имеющихся трудностей и нарушений. Установление основных психологических характеристик ребенка	Сочетание тестового и клинического методов обследования. Наблюдение за ребенком в естественной для него обстановке и обстановке консультации (схема прилагается №). Изучение личностных особенностей родителей (при необходимости)	Тест Векслера Прогрессивные цветные матрицы Равена «рисунок человека» Ф. Гуденаф-Харриса Зрительно-моторный гештальт-тест Л. Бендер Рисунок семьи Шкала самооценки Дембо-Рубинштейн («Лесенки» - модификация А.С. Спиваковской) Проба на совместную деятельность ребенка с родителем: «Архитектор-строитель», «Рисуночный диалог» Диагностика межличностных отношений и мотивационной сферы «Два дома», «Три желания» и др.
3	Аналитический этап	Окончательная отработка гипотез. Постановка психологического диагноза. Составление условновариативного прогноза развития. Разработка рекомендаций для программы коррекционной работы. Составление проекта заключения	Обработка совокупности полученных данных. Консультации со смежными специалистами. Углубленное изучение литературы	
4	Заключительный этап	Выработка реалистического взгляда родителя (или другого обратившегося лица) на ребенка. Совместная выработка мер помощи, программы психолого-коррекционных мероприятий. Преодоление установок клиента на «готовый рецепт». Повышение уверенности клиента в своих силах по решению проблемы	Совместное обсуждение психологического заключения и прогноза развития. Иллюстрирование ключевых моментов заключения результатами (рисунки). Получение обратной связи от родителей при обсуждении выводов. Рекомендации (при необходимости) проконсультироваться у смежных специалистов	

Таким образом, для квалифицированного решения проблемы необходимо собрать и проанализировать информацию по следующим разделам.

1. Информация об истории развития ребенка и состоянии его здоровья.

Для получения этой информации мы предлагаем слепопросник для родителей (Приложение 1. Глава 4):

Беседа с родителем по поводу истории развития ребенка может происходить в форме полу стандартизированного интервью по ниже приведенной схеме:

Жалоба

Запрос

1. Анкетные данные.

Основные сведения о семье:

- Полный состав семьи и (характеристика) — круг лиц, которые реально участвуют в воспитании ребенка.

- Характер работы (сменность работы, «вредная» работа при беременности).

- Изменения в составе семьи с момента рождения ребенка.

- Жилищные условия, если неблагоприятные — уточнить.

2. Особенности пренатального периода развития ребенка.

- Токсикозы первой и второй половины беременности.

- Другие осложнения беременности.

- Рождение (в срок, раньше, позже).

- Осложнения при родах (гипоксия, асфиксия, обвитие пуповиной, родовые травмы и др.).

- Статус по шкале Апгар.

3. Состояние ребенка к моменту обследования, перенесенные заболевания.

(характер приспособления, эмоциональную реакцию).

Состоит ли на учете у

- психиатра,

- невропатолога,

- других специалистов.

Особенности сна и питания с момента рождения; как установилась регулярность функций.

4. Где и кем воспитывался ребенок, начиная с рождения.

- Где и кем воспитывался на каждом этапе.
- В каком учреждении (обычном, круглосуточном, логопедическом и др.).
- Как складываются отношения с детьми, воспитателями.
- Были ли жалобы воспитателя.
- 5. Развитие в раннем возрасте.
- Развитие моторики, когда ребенок начал
 - сидеть,
 - стоять,
 - ходить.
- Общий эмоциональный фон развития.
- Сроки появления первых слов, фраз. Активность речи.
- Отношение
 - к близким,
 - к не знакомым взрослым.
- Овладение предметными действиями
- Воспитывают ли родители самостоятельность у ребенка или делают все за него.
- Трудности в поведении ребенка в три года.
- Любимые занятия и игры.
- (Характер совместной деятельности: игры, чтения, рисование, слушание сказки).
- Что делаете вместе.
- 6. Дошкольный возраст.
- Любимые занятия ребенка. Какие игры, с кем любит играть (какой уровень развития игры).
- Любит ли ребенок рисовать. С какого возраста, что рисует.
- Любит ли слушать сказки.
- Любит ли смотреть телепередачи, какие.
- Умеет ли ребенок читать. Когда и как, по чьей инициативе учился.
- Совместная деятельность со взрослыми.
- Как развит физически.
- Какая рука является ведущей.
- Имеются ли домашние обязанности. Совместная деятельность со взрослыми.
- Взаимоотношения со сверстниками.

- Особенности характера ребенка (впечатлительность, неадекватное отношение к неудаче — группа риска по невротическим заболеваниям).

- Кружки, секции (обсудить, не перегружен ли ребенок).
- Проявляет ли ребенок инициативу, в чем состоит воспитательная позиция родителей по этому поводу.

7. Младший школьный возраст

Поступление в _____ лет.

Тип школы.

Особенности адаптации.

Смена класса, школы.

Успеваемость.

Выполнение д/з (кто помогает).

Отношения с одноклассниками.

Отношения с учителями.

Общественная жизнь школы.

Увлечения, секции.

Степень самостоятельности.

Домашние обязанности.

Наиболее типичные конфликты.

2. Сведения об особенностях социальной обстановки, в которой растет ребенок, и характере его общения и взаимоотношений со значимыми лицами (семья, коллектив сверстников в классе и др.).

Для получения этой информации дополнительно к выше приведенным методикам целесообразно использовать Опросник АСВ Эйдемиллера — Юстицкого, методику Рене Жилия, «Два дома», пробы на совместную деятельность, рисунок семьи и другие.

3. Особенности поведения и деятельности ребенка в различных ситуациях.

Для изучения особенностей поведения и деятельности ребенка в ситуации обследования целесообразно применять схему наблюдения (Приложение 2, Глава 4)

4. Дифференцированная характеристика развития познавательной и эмоционально-личностной сфер ребенка.

Методические средства и приемы, используемые для получения такого рода информации весьма разнообразны. Их выбор зависит от специфики проблемы, возраста ребен-

ка и др. Главное — это должен быть комплекс методик, системно определяющий психологический статус ребенка.

*Общая характеристика беседы
с родителями в процессе консультирования*

В процессе консультирования психолог контактирует с родителями (хотя это может быть и учитель) несколько раз: в ходе бесед по установлению истории развития ребенка, в ходе обследования ребенка и родителя на предмет специфики их взаимоотношений, в ходе беседы по результатам обследования, на коррекционных занятиях (родительские группы, тренинг родительской уверенности и др.).

Каждая встреча психолога с лицами, обратившимися с запросом, имеет своей главной целью достижение возможно более глубокого, разностороннего и объективного понимания проблем ребенка, его личности в целом.

Предпосылками успешного результата консультирования являются следующие действия психолога в процессе проведения бесед во время первых встреч:

1) умение психолога создать доверительные, откровенные отношения с родителями (или другими обратившимися за помощью лицами), умение проявить эмпатию, показать свое отношение к родителям как к людям, искренне заинтересованным в устранении трудностей ребенка;

2) обсуждение целей и задач консультирования, то есть введение клиента в ситуацию предстоящего консультирования, ориентация в общей схеме консультативной работы;

3) формирование у клиента установки на совместный и разносторонний анализ проблем ребенка;

4) предупреждение клиента о возможных трудностях, осложнениях и препятствиях в процессе поиска форм психологической помощи, а затем и в ходе ее реализации; снятие установки на ожидание немедленных результатов.

Беседа, проводимая психологом *по итогам изучения* случая, преследует несколько целей:

1) подробное обсуждение общего состояния психического развития ребенка, а также характера, степени и причин выявленных трудностей, условно-вариантного прогноза его дальнейшего развития;

2) совместную разработку системы конкретных мер помощи или специальной коррекционной программы;

3) обсуждение проблем родителей, связанных с ребенком, их отношения к его трудностям;

4) планирование последующих встреч или разъяснение необходимости консультаций у специалистов другого профиля (в случае необходимости).

В зависимости от особенностей конкретного случая *заключительная беседа* консультанта с родителями может строиться по-разному, однако чаще всего в ней выделяют четыре основных этапа. При этом желательно вести беседу одновременно с обоими родителями, так как это помогает получить более объективную и разностороннюю картину жизни ребенка и, кроме того, позволяет им почувствовать общую ответственность за судьбу ребенка.

В начале беседы нужно побудить родителей к свободному и откровенному обсуждению проблем ребенка, актуализации наиболее волнующих их вопросов. Необходимо также коснуться их представлений о причинах трудностей ребенка и средствах их разрешения, помощи, выяснить их мнение о том, какие цели можно ставить перед ребенком, на какое будущее его ориентировать. На втором этапе беседы предполагается сообщение и разъяснение психологом результатов психологического обследования, а также их совместное обсуждение. Конкретные данные и иллюстрации из материалов обследования, демонстрируемые психологом, обычно помогают родителям составить более верное представление о характере и степени трудностей ребенка. Необходимо стремиться к работе у родителей реалистического представления о трудностях ребенка. После этого (на третьем этапе) обсуждается специальная программа действий и конкретные формы реализации предложенных рекомендаций. Наконец, в заключение беседы обсуждается то, как изменилось отношение родителей к проблемам ребенка, планируются последующие встречи. В процессе беседы важно проявить теплоту, понимание, уважение. Критерием оценки эффективности беседы служит то, могут ли родители достаточ-

но уверенно действовать на основе тех сведений и рекомендаций, которые они получили от консультанта.

Беседу с родителями рекомендуется проводить в форме свободного либо полустандартизированного вида, выбор управляемого или неуправляемого вариантов и т.д.

Целесообразно проводить максимально подробное обсуждение конкретных результатов, полученных в ходе обследования ребенка, — часто это придает большую убедительность выводам консультанта; родителям полезно иметь на руках *психологическое заключение*, написанное ясным, понятным языком, или, по крайней мере, самим записать со слов психолога выводы и рекомендации, так как это помогает им в дальнейшем обдумывать результаты консультации, искать конкретные меры помощи, исходя из зафиксированных выводов, проверять их правильность в ходе анализа дальнейшего развития ребенка.

Взаимодействие психолога с администрацией школы и медицинскими учреждениями

При консультировании детей младшего школьного возраста может возникнуть подозрение на то, что трудности ребенка связаны с имеющейся у него задержкой психического развития или иной формой нервно-психической патологии.

Постановка диагноза не является прерогативой психолога, поэтому он обязан порекомендовать родителям ребенка проконсультироваться у соответствующего врача.

При взаимодействии психолога с учителями психолог часто попадает в нелегкую ситуацию: педагоги часто требуют обследовать трудного ученика. Здесь психолог должен помнить о принципе добровольности в консультировании и приложить все усилия для его реализации.

Психолог должен с помощью учителя информировать родителей трудного ученика о своих возможностях, об адресе консультации и ее задачах, но ни в коем случае не обследовать ребенка (напомним, что речь идет и о младших школьниках и о подростках) без разрешения родителей [23].

Особенности обследования психического развития младших школьников в ходе консультирования

(в главе использован материал учебного пособия:

Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков. — М., 2002) [23].

Остановимся на особенностях обследования психического развития младших школьников и их межличностных отношений в зависимости от сути обращения в консультацию.

Неуспеваемость ребенка входит в основное содержание запроса в более чем половине всех случаев обращения. В отношении школьников первых-вторых классов речь чаще идет об общей неуспеваемости; в отношении школьников третьего класса на фоне общей неуспеваемости выделяются жалобы на трудности с чтением (что связано отчасти с введением практики промежуточного контроля скорости чтения в этом классе), с русским языком в целом.

Схема обследования ребенка во всех этих случаях строится исходя из имеющихся классификаций неуспевающих учеников и на основе учета гипотез о причинах ПШД. В максимально развернутом виде она включает следующее.

1. Проверяется, не нарушены ли познавательные процессы (блок диагностических методик на вербальный и невербальный интеллект, память, внимание, уровень развития речи, при необходимости — ручной праксис). Здесь могут использоваться и методики, направленные на диагностику задержек психического развития.

2. Проверяются обучаемость ребенка (задачи с дозированной помощью взрослых), сформированность элементов учебной деятельности, внутреннего плана действий, произвольной регуляции поведения.

3. Анализируются особенности учебной мотивации ребенка, уровень притязаний, интересы.

4. Обязательно проверяются учебные навыки ребенка, просматриваются его тетради по математике, русскому языку, даются пробы на чтение, письмо, решение задач.

5. Выясняется эмоциональный компонент неуспеваемости: как ребенок относится к плохим (удовлетворительным) оценкам, какую получает типичную обратную связь от взрослых — родителей и учителей, есть ли сферы деятель-

ности, позволяющие ребенку компенсировать неуспех в обучении; по возможности восстанавливается вся система межличностных отношений ребенка.

6. Выясняются типичные виды помощи родителей ребенку в учебной деятельности: кто занимается с ним, как много, какие приемы использует. Интересны и анализ стиля родительского воспитания в семье в целом, роль второго родителя (помимо обратившегося в консультацию).

7. Наконец, очень важно выяснить предысторию консультируемого случая: собирается подробный анамнез, случаи обращения к врачу, какой диагноз был поставлен, как долго и чем лечили. Обязательно выясняется, с чем сами родители связывают плохую успеваемость ребенка, что явилось непосредственным поводом обращения к психологу, как давно и кем было принято решение о необходимости психологической консультации.

Существуют ли типичные подходы к психологическому обследованию ребенка, если центр тяжести запроса родителей лежит в области его индивидуально-личностных особенностей? Правильно было бы ответить, что единой схемы обследования здесь быть не может — слишком разными по психологическому содержанию являются запросы-жалобы по поводу упрямства и неуправляемости ребенка, страхов и боязни или подозрения на излишнюю женственность сына. Однако *есть несколько правил, которые реализуются психологом-консультантом во всех ситуациях* и которые наиболее наглядны именно в случаях запроса родителей в терминах индивидуально-личностных особенностей ребенка.

Во-первых, психолог всегда должен стараться наполнить жалобу-запрос родителей конкретным содержанием: какие определенные поведенческие ситуации явились для родителей основой запроса? Необходимо попросить максимально подробно (желательно даже в письменной форме) описать эти ситуации. Этим, с одной стороны, достигается идентификация понятийных словарей психолога и родителей в описании личностных черт ребенка, а с другой — в распоряжении психолога оказывается материал, описывающий личностные качества ребенка через ситуации, в ко-

торых присутствуют значимые для ребенка люди, их чувства и переживания, и через поступки ребенка в этих ситуациях как «сплав» его деятельности и индивидуально-личностных особенностей.

Во-вторых, независимо от первого правила необходимо обеспечить по возможности «стереоскопичность» взгляда на ситуацию. Принцип стереоскопичности диагноза, впервые сформулированный в семейном консультировании, отражает довольно очевидный факт: выносимая на консультацию ситуация должна быть «зафиксирована» и субъективно — с позиций входящих в эту ситуацию членов семьи, и объективно — с позиции и средствами психолога-консультанта. Принцип стереоскопичности с необходимостью распространяется как на анализ межличностных отношений, так и на индивидуальную диагностику. Более того, это принцип всей консультативной работы, а не только этапа постановки диагноза. Вообще, в ходе работы психолог-консультант не должен стремиться к монополии на стереоскопичность картины предложенной ему ситуации. Наоборот, он должен стараться по возможности раскрыть стереоскопичность ситуаций перед участвующими в ней субъектами — как взрослыми, так и детьми.

В-третьих, в любой ситуации работа психолога состоит не только в констатации (подтверждении) наличия того или иного личностного «отрицательного» качества у ребенка (чего в ряде случаев только и ждет от психолога родитель!), а в выдвижении совместно с родителем гипотезы об истории его развития и путях последующего преодоления (или, наоборот, путей принятия родителем этого качества).

Например, если это страхи девочки-первоклассницы, то необходимо уяснить, чем они вызваны и как их можно преодолеть, скажем, с помощью терапии рисованием. Если мальчик неоднократно уличался родителями во лжи, но продолжает прибегать к ней, то не связано ли это с «жестким» стилем воспитания в семье (сейчас или прежде — в дошкольные годы), т. е. не является ли это способом защиты ребенка от родителей? Если у мальчика находят упрямство (имеются в виду постоянные конфликты со старшим братом, в которых младший ни в чем не хочет уступать) —

причем упрямство, в котором, по словам мамы, папа мальчика видит как раз положительные качества сына (а папа и по объективным методикам, и по словам мамы более значим для сына), — то не придется ли маме «смириться» с этим качеством сына, по крайней мере до момента, когда братья (между ними пять лет разницы в возрасте) смогут сами сознательно и равноправно обсудить свои проблемы?

По-своему наиболее трудными для психолога являются случаи, когда центр тяжести запроса родителей с самого начала лежит в области межличностных отношений ребенка (со сверстниками, учителем, самими родителями). Наиболее типичным здесь является запрос о трудностях личных взаимоотношений родителя с ребенком.

Известно, что одним из принципов работы возрастного психолога-консультанта является принцип отстаивания интересов ребенка. Однако представления об этих интересах и о том, как их отстаивать, существенно различаются у разных консультантов-психологов. Эти различия отражаются в методах и предмете их работы.

Схематично это можно описать так.

Если исходить из устоявшегося в практике семейного консультирования — а оно на сегодняшний день наиболее развито — деления всех случаев обращения в консультацию на собственно семейные проблемы и проблемы родительно-детских отношений, то *в области родительно-детских отношений существуют три направления, три способа работы:*

а) повышение социально-психологической компетенции родителей, обучение навыкам общения, разрешения конфликтных ситуаций, улучшение стиля родительского поведения, общей воспитательной осведомленности и т. п.;

б) работа с семьей как целым с точки зрения как диагностики внутрисемейной ситуации, так и коррекции и терапии;

в) работа преимущественно с ребенком.

Было бы наивно полагать, что какое-то из этих трех направлений работы не реализует принципа соблюдения интересов ребенка. И возрастной психолог-консультант работает отнюдь не только в третьем модусе. Однако одним

из организационных принципов его работы является отказ от консультирования родителей без обследования ребенка. Таким образом, процедура консультирования родительно-детских отношений в возрастно-психологической консультации всегда включает в себя достаточно подробное психодиагностическое обследование ребенка, а не только его межличностных отношений и тем более не только этих отношений глазами родителей. В ряде случаев бывает необходимым провести и психологическое обследование родителей.

	Время проведения	Вид и форма работы	Место проведения
	с до		
	с до		
	с до		
	с до		
	с до		
	с до		
	с до		
	с до		
	Время проведения	Вид и форма работы	Место проведения
	с до		
	с до		
	с до		
	с до		
	с до		
	с до		
	с до		
	с до		
	Время проведения	Вид и форма работы	Место проведения
	с до		
	с до		
	с до		
	с до		
	с до		
	с до		
	с до		
	с до		
	Время проведения	Вид и форма работы	Место проведения
	с до		
	с до		
	с до		
	с до		
	с до		
	с до		
	с до		
	с до		

График рекомендуется составлять в конце недели на предстоящую неделю.

Рекомендации по оформлению журнала учета видов работы

Журнал учета видов работы позволяет отслеживать ежедневные разнообразные мероприятия, проводимые педагогом-психологом образовательного учреждения в течение года. Благодаря наличию всего объема информации психолог может успешно проводить анализ проделанной за учебный год работы, получать необходимые отчетные статистические данные.

Журнал является документом, на основе которого администрация контролирует деятельность практического психолога образовательного учреждения.

В журнале предлагается отводить определенное количество страниц на каждый вид деятельности: психодиагностика, консультирование, развивающая, коррекционная, просветительская, экспертная и методическая работа. Запись работы можно оформлять в соответствии со следующими формами:

(Табл.3-10). Предлагаемые формы могут содержать и другую информацию, необходимую психологу для анализа деятельности.

Диагностика

Таблица 3

Дата, время	ФИО, возраст	От кого поступил запрос	Характер диагностики	Примечания и рекомендации
1	2	3	4	5

Если диагностика производится групповым способом, то в п. 2 журнала указывается категория группы (например 6 «Б» класс) и прикладывается список диагностируемых.

Методики диагностики педагог-психолог выбирает по своему усмотрению. В процессе диагностирования, как правило применяются несколько методов. В предлагаемой форме Регистрации деятельности (табл. 3) можно не указывать, какие именно методики были использованы в конкретном случае. В то же время рекомендуется иметь отдельную форму регистрации наиболее часто применяемых методик (табл. 4).

Таблица 4

Название диагностической методики	Основная направленность	Источник
1	2	3

Консультирование

Таблица 5

Дата, время	ФИО, возраст, др. данные	Причина обращения,	Характер консультации, тематика	Примечание
2	3	4	5	

Характер консультации - первичная, повторная и т. п.
В ситуации анонимного обращения рекомендуется применять кодирование информации;

В примечании делаются необходимые пометки в т. ч. может быть направление к более узкому специалисту.

Развивающая и коррекционная работа

Таблица 6

Дата	С кем проводится занятие	Тема занятия	Примечание
1	2	3	4

При проведении развивающей и коррекционной работы прикладываются программы, по которым они проводятся, с указанием цели, методов, форм работы, предполагаемого результата.

В примечании может быть указан промежуточный результат работы.

Групповая развивающая и коррекционная работа может регистрироваться по форме классного журнала, журнала факультативов и пр. (табл.7)

Фамилия, Имя, класс/группа	Даты занятий с отметками о посещении	Таблица 7 Примечание
1	2	3
	1 1 1 1 _	

Просветительская работа

Таблица 8

Дата проведения	С кем проводится занятие	Тема занятия, форма занятия	Примечание
1	2	3	4

Просветительская работа может проводиться в виде лекций, семинаров, выступлений на методических объединениях, родительских собраниях и т. д.

Экспертная работа

Таблица 9

Дата проведения	Цель проведения, форма	Примечание
1	2	3

К экспертной работе относится участие в консилиумах, комиссиях, административных совещаниях по принятию каких-либо решений, требующих психологического разъяснения ситуации.

Организационно-методическая работа

Таблица 10

Дата	Содержание работы	Примечание
1	2	3

К организационно-методической работе относятся следующие виды деятельности:

- анализ и планирование деятельности;
- курсы повышения квалификации;
- анализ научной и практической литературы для подбора инструментария, разработки развивающих и коррекционных программ;
- участие в научно-практических семинарах, конференциях;
- супервизорство;
- посещение совещаний и методических объединений;
- оформление кабинета.

Рекомендации по оформлению аналитического отчета и статистической справки

В аналитическом годовом отчете отражаются все виды деятельности в соответствии с планом работы и журналом учета. Отчет должен включать качественно-количественные показатели по направлениям деятельности.

При написании данного отчета педагог-психолог обязан строго соблюдать принцип анонимности и конфиденциальности, что выражается в представлении только общих результатов и сравнительных характеристик (возрастной контекст анализа и др.).

Анализируя выполнение поставленных на год задач, педагог-психолог указывает возникшие затруднения, проблемы, считая их задачами следующего учебного года. Таким образом, с учетом новых инструментально-методических средств, которыми овладел педагог-психолог за отчетный период, прописываются перспективы дальнейшей работы.

В качестве промежуточной отчетности предлагается составлять статистическую справку (табл. 11) за отчетный период, установленный в образовательном учреждении (четверть, триместр или др.)

Материалы в виде итоговых заключений по видам работ относятся к документации для служебного пользования.

Заключения по видам работы могут быть:

- по индивидуальной психодиагностике;
- по групповой психодиагностике;
- по индивидуальной развивающей или коррекционной работе;
- по групповой развивающей или коррекционной работе.

Заключения составляются в свободной форме или с использованием форм, представленных в различных специализированных литературных источниках.

Глава II

Приложение 1

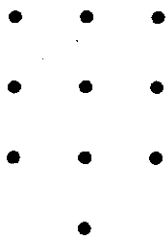
БЛАНК К МЕТОДИКЕ КЕРНА-ЙИРАСЕКА

1. Здесь нарисуй какого-нибудь человека, мужчину. Так, как сумеешь.

2. Посмотри, здесь что-то написано. Ты еще не научился писать, но попробуй, может быть, ты тоже сумеешь. Хорошенько посмотри, как это написано и здесь (справа) напиши так же.

Я ем суп

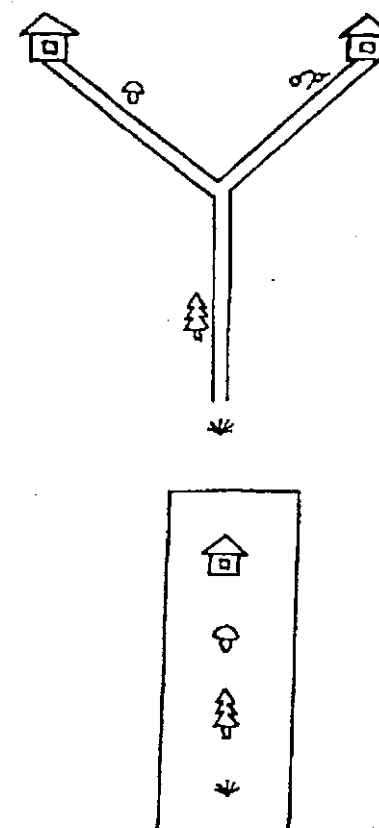
3. Посмотри, здесь нарисованы точки.
Попробуй нарисовать рядом такие же.

	
---	--

Сейчас я буду задавать вопросы о самых разных вещах, с которыми ты, конечно, знаком и поэтому сможешь мне о них рассказать.
Слушай вопрос первый.

№	Ответы ребенка	Оценка
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		
13		
14		
15		
16		
17		
18		
19		
20		
Итоговая оценка		

ПРИМЕР СТИМУЛЬНОГО МАТЕРИАЛА
К МЕТОДИКЕ «ЛАБИРИНТ» [16]



Вопросник — характеристика (неуспевающего учащегося)

1. Ф. И. О. неуспевающего учащегося_____
2. Возраст (дата рождения)_____
3. Класс_____Школа №_____Год обучения_____
4. Продолжительность обучения у данного учителя_____
5. Учился в других школах_____
6. Дублировал классы_____
7. Состав семьи (полный, неполный)_____
- (краткие сведения о взрослых членах семьи: образование, род занятий, профессия; сведения о несовершеннолетних членах семьи) _____
8. Моральная атмосфера в семье_____
9. Наличие в семье условий для занятий и отношение родителей к неуспеваемости ребенка_____
10. Не успевает (по всем предметам, по нескольким, по одному)_____ (указать по каким)
11. Характер затруднений (постоянные, временные)_____
12. Как усвоена программа:_____
- предметы: _____
13. Как относится учащийся к своим неудачам в обучении? ^ _____
- (безразлично, тяжело переживает, стремится преодолеть затруднения или становится пассивным, теряет интерес к работе или проявляет усилия при преодолении учебных трудностей и т. п.).
14. Реакция учащегося на оценку его работы_____
15. Какие виды помощи применялись учителем для преодоления обнаруженных трудностей: _____
- (усиление контроля и помощи при выполнении классных заданий, облегчение и индивидуализация заданий при фронтальной работе класса, дополнительные занятия после уроков, дополнительные задания на дом, указания родителям, как помочь ребенку при выполнении домашних заданий и пр.) _ _ _ _ _
- 15 а. Нуждается в занятиях у логопеда (да, нет), (занимался, не занимался)_____
16. Понимает ли ребенок требования учителя?_____

17. Как работает ребенок в классе (может ли он активно, целенаправленно работать, отвечать на вопросы и задавать вопросы в случае непонимания и т. п.)_____

18. Работоспособность (если плохая, то как проявляется: отвлекаемость, рассеянность, плохая концентрация внимания, увеличение количества ошибок к концу урока, занятий; сонливость, покраснение, потливость, жалобы на головную боль и т. п.)_____

20. Особенности развития познавательных процессов (восприятия, памяти, мышления, воображения) и речи ребенка _____

21. Общая характеристика личности учащегося (положительные и отрицательные стороны его личности, характера) _____

22. Наличие пропусков занятий и их причина_____

23. Основные трудности и причины отставания (по мнению учителя)_____

24. Поведение в классе_____

25. Поведение на переменах_____

26. Взаимоотношения со сверстниками_____

27. Имеет друзей (одного с ним возраста, старше, младше)_____

28. Часто ли бывает объектом агрессии со стороны одноклассников или старших учащихся?_____

29. Наличие вредных привычек_____

30. Имеются ли странности в поведении, в чем выражаются?_____

Дата_____

Подпись учителя_____

Примечание: В пунктах 13, 15, 15а, 17, 18, 26 нужное подчеркнуть.

СХЕМА НАБЛЮДЕНИЯ ЗА ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ РЕБЕНКА В ПРОЦЕССЕ ОБСЛЕДОВАНИЯ

1. Внешний вид.

- особенности физического сложения ребенка;
- состояние здоровья;
- особенности мимики.

2. Установление контакта со взрослым и отношение ребенка к обследованию.

К концу дошкольного возраста ребенок должен уметь вступать в контакт с незнакомыми взрослыми.

Мимика: 6 типов эмоционального отношения со взрослыми.

1. Интимно-личностное отношение.
2. Активно-положительное отношение.
3. Спокойно-положительное отношение.
4. Пассивно-положительное отношение.
5. Конфликтное (амбивалентное).
6. Равнодушное.

Отрицательное отношение ко взрослым у тревожных и заторможенных детей.

Чувство дистанции ребенка.

Понижение: фамильярное отношение к взрослым (ЗПР, психопатоподобное развитие, отсутствие воспитания).

Повышение: робость, взрослый как стоящий на пьедестале (как тревожность, авторитарная среда).

Проявление коммуникационной инициативы по отношению ко взрослым, задает вопрос по собственному желанию. Отсутствие тревожности или не сформированности полноценного общения, позитивного образа себя.

Доминирующее содержание контакта.

Что ребенка интересует в ситуации обследования.

3. Особенности внимания и организованности поведения ребенка.

- Устойчивость внимания.
- Переключаемость внимания.

- Организованность деятельности.
- Самоконтроль.

4. Работоспособность.

Общая продуктивность деятельности и то, что ей мешает (утомляемость: быстрое понижение результатов, особенно в однотипных заданиях), уменьшение размеров рисунка.

5. Особенности мотивации.

- Степень мотивации и ее содержание.
- Степень вовлеченности ребенка в работу.

Типы мотивов:

- общение;
- игровые;
- познавательные;
- мотивы достижения.

6. Оценка ребенком своих результатов.

Выяснить, хорошо ли ребенок выполнил задание, доволен ли — выявление критичности.

Ориентируется ли ребенок на образец для своей оценки?

- Реакция на одобрение.
- Реакция на замечание.
- Реакция на трудности.
- Реакция капитуляции.
- Реакция мобилизации.

7. Особенности эмоциональных реакций, общий эмоциональный фон.

— Какой эмоциональный радикал характерен для ребенка.

— Отдельные эмоциональные реакции (от эйфории {немотивировано настроение}, дисфория.)

— Эмоциональная лабильность (астения, инфальтивность).

— Тревожность (высокая, средняя, низкая.)

8. Динамические характеристики.

— Общий темп работы.

Срочная скорость выполнения задания — высокий темп (подвижный темп ЦНС).

— Неравномерность.

— Медлительность.

Импульсивные реакции — стремление делать до выслушивания инструкции.

9. Обучаемость.

— Принятие помощи ребенком.

— Самостоятельное использование предложений помощи.

4 основных этапа помощи:

оказание сначала минимальной помощи — в случае неудачи — более развернутой.

а) стимулирующая (эмоционально-регулирующая) помощь, поддержка ребенка, особенно для обидчивых и ранимых детей;

б) направляющая помощь (организация выполнения задания) — для импульсивных, слабо пассивных детей;

в) организующая помощь — четкая помощь в планировании выполнения задания, контроль за выполнением шагов — за психологом;

г) полный показ способа, совместное выполнение.

10. Особенности речевого развития.

— Правильность (фонетич.) речи — фиксировать (звукопроизношение).

— К началу школьного обучения все звуки должны быть поставлены.

— Фиксировать правильность употребления, согласования слов, наличие аграмматизмов.

— Уровень развития связной контекстной речи. Какого типа предложения у ребенка.

— Фиксировать словарный запас (богат, беден, вычурность).

— Динамические характеристики речи: интенсивность речевого потока.

— Легкость и точность выражения мыслей или затруднения в речи (заикание).

11. Особенности развития моторики.

— Тонкая моторика (по результатам рисования конструктивных проб).

— Макромоторика (устойчивость походки, координация, ловкость движений).

12. Другие особенности.

— Могут быть клинические проявления-консультации с врачом.

— Дурные привычки (кусание ногтей, сосание пальцев, мастурбация).

ОПРОСНИК ДЛЯ РОДИТЕЛЕЙ

(Разработан по материалам работы кафедры возрастной психологии факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова)

Уважаемые родители! В целях организации психологической работы с Вашим ребенком просим ответить на вопросы данного опросника:

1. Фамилия, имя _____
2. Год, месяц рождения _____
Возраст (лет, месяцев) _____;
3. Посещает д/с, школу (тип группы — обычная, пятидневка; класс, школа — обычная, специальная, посещает ли группу продленного дня) _____
4. Состав семьи (перечислить всех родственников, проживающих вместе с ребенком с указанием их возраста)
5. Где и кем работает отец ребенка _____
6. Где и кем работает мать ребенка _____
7. Жилищно-бытовые и материальные условия семьи:
 - отдельная квартира из _ комнат,
 - неблагоприятные,
 - отдельный дом,
 - средние,
 - комната в коммунальной квартире,
 - достаток,
 - снимают жилплощадь,
 - изобилие.
8. Здоровье родителей (здоровье отягощено сердечно-сосудистыми, психическими заболеваниями, алкоголизмом, др.) _____
9. Здоровье ребенка (здоров, имеет нарушения в физическом развитии (рост, вес), состоит на диспансерном учете по поводу..., выраженная утомляемость, частые простудные заболевания, ОРЗ и др.) _____

10. У моего ребенка имеются нарушения зрения _____
слуха _____
двигательной сферы _____

11. Мой ребенок лежал в больнице _____ раз(а) в возрасте _____

тяжело болел _____ раз(а) в возрасте _____

12. Наличие радиационного воздействия _____ -нет;

— ребенок имеет дозу облучения _____

— ребенок рожден от родителей, получивших дозу радиации.

Особенности развития ребенка

13. Что больше всего радует Вас в Вашем ребенке

14. Что Вы делаете вместе со своим ребенком

15. Чем Ваш ребенок больше всего любит заниматься (играть во что?, читать, слушать сказки, рассказы, смотреть ТВ и кинофильмы — какие?, рисовать, лепить, конструировать, спортивные занятия и др.) _____

16. Что сильнее всего расстраивает Вас в Вашем ребенке? _____

17. Когда ребенок меня не слушается, я

18. Укажите способы поощрения и наказания, обычно-используемые Вами в воспитании ребенка _____

Отметьте, пожалуйста, пункты, по поводу которых Ваш ребенок вызывает у Вас беспокойство:

А. Поведение.

У моего ребенка

— очень вспыльчив, часто непослушен, спорит с воспитателем, учителем;

— мешает другим детям, не замечает обращенную к нему речь, не меняет своего поведения, когда делают замечание;

- не знает границ;
- сопротивляется правилам и отказывается подчиняться приказам;
- ломает игрушки;
- висит на взрослых;
- выглядит слабым и бессильным;
- подвержен страхам и тревоге;
- редко улыбается и смеется;
- легко впадает в ярость, груб и агрессивен;
- безынициативен, замкнут, погружен в свои мысли;
- другое _____

Б. Самообслуживание.

Мой ребенок

- имеет проблемы с туалетом;
- не умеет самостоятельно кушать и одеваться;
- с трудом следует заведенному порядку.

В. Общение.

Мой ребенок

- не играет с другими детьми;
- обижает более слабых;
- выставляет себя, паясничает;
- не отходит от меня, не остается дома один;
- не будет работать в группе;
- его исключают из занятий в детской группе;
- конфликтует, ссорится часто, дерется с другими детьми, кусается, царапается;
- робок, застенчив;
- его постоянно обижают другие дети, подсмеиваются над ним;
- замкнут, изолирован от других детей, предпочитает находиться один;
- при общении с воспитателем, учителем теряется, смущается, плачет без веских на то причин;
- избегает контактов со взрослыми, старается быть незаметным;
- проявляет негативизм по отношению ко взрослым, отвечает дерзко.

Г. Моторика.

Мой ребенок

- неуклюж, неповоротлив
- не умеет рисовать, резать ножницами;
- с трудом застегивает пуговицы;
- плохо контролирует движения тела;
- очень медлителен.

Д. Речь.

Мой ребенок

- имеет недостаточно четкое произношение;
- использует неполные предложения;
- отвечает на вопросы невпопад;
- неправильно согласует слова в предложениях, допускает много грамматических ошибок;
- нуждается в частых указаниях;
- ему необходимо часто повторять, что он(а) должен (на) сделать;
- заикается;
- очень молчалив.

Е. Внимание.

Мой ребенок

- легко отвлекается;
- у ребенка малый объем внимания;
- перескакивает с одной задачи на другую;
- упорствует, когда его просят остановиться;
- очень долго сосредотачивается на задаче;
- быстро устает и начинает ошибаться.

Ж. Развитие способностей.

Мой ребенок

- усваивает хуже других;
- отставал (отстает) в развитии;
- имеет трудности в понимании;
- поступает, ведет себя не по возрасту;
- ничем не интересуется;
- водится с детьми намного младше себя.

3. Эмоции.

Мой ребенок

- плаксив, капризен;
- «заводится из-за пустяков», очень обидчив;
- вял и равнодушен к происходящему;
- бывает очень жесток к животным;
- редко улыбается и смеется;
- у него постоянно плохое настроение

СПАСИБО!

ЛИТЕРАТУРА

1. *Абрамова Г.С.* Практическая психология. Екатеринбург, Деловая книга, 1998. 366 с.
2. Агентство образовательного сотрудничества // пМр:/теш.org1.зрЪ.ги/пезп/ейиссоор/ргезсп.път.
3. *Амонашвили Ш.А.* В школу с 6 лет. М.: Педагогика, 1986. 176 с.
4. *Аникеева Н.П.* Психологический климат в коллективе М.: Просвещение, 1989. 224 с.
5. *Безруких М.* Почему не сбываются большие ожидания? «Школьный психолог», 2000. № 20.
6. *Битянова М.* Организация психологической работы в школе. М.: Совершенство, 1998. 298 с.
7. *Битянова М., Азарова Т., Афанасьева Е., Васильева Н.* Работа психолога в начальной школе. М.: Совершенство, 1998. 352 с.
8. *Битянова М., Барчук О.* Диагностика дошкольной зрелости. «Школьный психолог», 2000. № 30.
9. *Богданова Т.Г., Корнилова Т.В.* Диагностика познавательной сферы ребенка. — М.: Ропедагенство, 1994. 68 с.
10. *Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте, М., Просвещение, 1968.
11. *Божович Л.И.* Социальная ситуация развития и движущие силы развития ребенка // Психология личности в трудах отечественных психологов: Хрестоматия под ред. Куликова Л.В. СПб: Издательство «Питер», 2000. С. 160-166.
12. Большой толковый психологический словарь/ Ребер А. (Реп§шп). Том 1 (А-О): пер. с англ. М, Вече, АСТ, 2000.
13. Большой толковый психологический словарь/ Ребер А. (Реп^шп). Том 2 (П-Я): пер. с англ. М., Вече, АСТ, 2000.

14. *Боровских Л. А.* Формирование готовности к школьному обучению детей с незначительными отклонениями коммуникативной функции: Автореф. канд. дисс. М., 1999.

15. *Бугрименко Е.А., Венгер А.Л.* Готовность детей к школе. Диагностика психологии развития и коррекция его неблагоприятных вариантов. Томск: Пеленг, 1992. 62 с.

16. *Бугрименко Е.А., Венгер Л. А., Поливанова К.Н., Сушкова Е.Ю.* Диагностика психического развития и коррекция его неблагоприятных вариантов: Методические разработки для школьного психолога. М.: ВНИК «Школа», 1989. 91 с.

17. *Бугрименко Е.А., Цукерман Г.А.* Учимся читать и писать. М.: Знание, 1994. 85 с.

18. *Бурменская Г.В., Карабанова О. А., Лидере А.Г.* Возрастно-психологическое консультирование. Проблемы психического развития детей. М.: Изд-во МГУ, 1990. 136 с.

19. *Вархотова Е.К., Дятко Н.В., Сазонова Е.В.* Экспресс-диагностика готовности к школе: Практическое руководство для педагогов и школьных психологов. М.: Генезис, 1999. 48 с.

20. *Бачков И.В.* Групповые методы в работе школьного психолога. М.: Ось-89, 2002. 223 с.

21. *Венгер А.Л.* Психологическое консультирование и диагностика. Часть 1. М.: Генезис. 2001. 160 с.

22. *Венгер А.Л.* Психологическое консультирование и диагностика. Часть 2. М.: Генезис, 2001. 128 с.

23. Возрастно-психологический подход в консультации детей и подростков / Г.В. Бурменская, Е.И. Захарова, О.А. Кабанова и др. М.: «Академия», 2002. 416 с.

24. *Выготский Л.С.* Вопросы детской психологии. СПб.: Союз, 1997.

25. *Выготский Л.С.* Психология. М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. 1008 с.

26. *Галанов А.С.* Психодиагностика детей. М.: ТЦ Сфера, 2002. 128 с.

27. *Галанов А.С.* Психодиагностика детей. Рабочая тетрадь. М.: ТЦ Сфера, 2002. 32 с.

28. *Гамезо М.В., Герасимова В.С., Орлова Л.М.* Старший дошкольник и младший школьник: психодиагностика и коррекция развития. — М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. 256 с.

29. *Гильбух Ю.З.* Учебная деятельность младшего школьника: диагностика и коррекция неблагополучия. К., 1993.

30. *Головей Л. А., Рыбалко Е.Ф.* Практикум по возрастной психологии. СПб.: Речь, 2001. 688 с.

31. *Гончарова Е.В.* Адаптация детей 6 и 7 лет к школьному обучению: Выпускная квалификационная работа на соискание академической степени бакалавра (на правах рукописи). 2002.

32. *Гуткина Н.И.* Психологическая готовность к школе. М.: Академический проект, 2000. 184 с.

33. Детский психолог // Под. ред. Рогова Е.И. Ростов н/Д, Тотем, 1992. № 2, 100 с.

34. Детский психолог // Под. ред. Рогова Е.И. Ростов н/Д, Тотем, 1993. № 4, 95 с.

35. Детский психолог // Под. ред. Рогова Е.И. Ростов н/Д, Тотем, 1995. № 9, 107 с.

36. Диагностика школьной дезадаптации: Для школьных психологов и учителей начальных классов компенсирующего обучения. М.: Редакционно-издательский центр Консорциума «Социальное здоровье России», 1995. 127 с.

37. *Днепров Э.* Двенадцать выводов по двенадцатилетке: Комментарий к парламентским слушаниям — «Первое сентября», 2000. № 40.

38. *Зак А.З.* Развитие интеллектуальных способностей у детей 8 лет. М.: «Новая школа», 1996. 352 с.

39. Игровые методы в обучении и воспитании (психотехнические упражнения и коррекционные программы). М., 1992. 155 с.

40. Игры, обучение, тренинг, досуг. Педагогические игры. // Под ред. В.В. Петрушинского. Кн. 5. М.: ГЦ «Энроф», 1994. 133 с.

41. Игры, обучение, тренинг, досуг // Под ред. В.В. Петрушинского. кн. 1-4. М.: Новая школа, 1994. 366 с.

42. *Истратова О.Н.* Опыт создания и проведения коррекционно-профилактической работы с агрессивными

детьми // Развитие и профессиональное становление молодежи в образовательных системах. Труды 7-й Международной научной конференции. Т.3. М.: Таганрог, 2002. С. 287-293.

43. Коломинский Я.Л., Панько Е.А. Психология детей шестилетнего возраста. Минск: Университетская, 1999. 316 с.

44. Коломинский Я.Л., Панько Е.А. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста: Книга для учителя. — М.: Просвещение, 1988. 190 с.

45. Косъяненко И.О. Особенности психологической готовности к школе детей 6 и 7 лет. Выпускная квалификационная работа на соискание академической степени бакалавра (на правах рукописи). Таганрог, 2002.

46. Котова И.Б., Шиянов Е.Н. Педагогическое взаимодействие. — Ростов-н/Д.: Издательство Ростовского педуниверситета, 1997. 112 с.

47. Крайг Г. Психология развития. СПб: Издательство «Питер», 2000.

48. Кривцова С.В., Мухаматулина Е.А. Сценарий тренинга педагогической эффективности. М.: ПЦ «Инсайт», 1992. 54 с.

49. Кулагина И.Ю. Возрастная психология (развитие ребенка от рождения до 17 лет): Учебное пособие. М.: «УРАО», 1998.

50. Люблинская А.А. Детская психология: Учебное пособие. М.: Просвещение, 1971.

51. Мухина В.С. Шестилетний ребенок в школе: Книга для учителя. М., 1990.

52. Мухина В.С. Детская психология. М.: ООО Апрель Пресс, ЗАО ЭКСМО-Пресс, 2000.

53. Мухина В.С. Что такое готовность к учению?// «Семья и школа», 1985.

54. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. М., Тривола, 1998.

55. Немое Р.С. Психология: в 3 книгах. Кн. 2: Психология образования. М.: ВЛАДОС, 1997.

56. Немое Р.С. Психология: Учебник для студентов высших педагогических учебных заведений: В 3 кн. Кн. 3:

Экспериментальная педагогическая психология и психодиагностика. М.: Просвещение, 1995. 512 с.

57. Непомнящая Н.И. Психодиагностика личности., ГЦ Владос, М. 2001. 191 с.

58. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. М: Педагогическое общество России, 1999. 442 с.

59. Овчарова Р.В. Справочная книга школьного психолога. М.: «Просвещение», «Учебная литература», 1996. 352 с.

60. Осипова А.А. Общая психокоррекция. М.: ТЦ «Сфера», 2000, 509 с.

61. Основы возрастно-психологического консультирования: Учебно-методическое пособие для студентов фак. психол. гос. ун-ов / Т.Б. Андриющенко, Т.В. Бурменская, Н.И. Евсикова, О.А. Карабанова, А.Г. Лидере, Н.С. Филиппенкова. Под ред. А.Г. Лидерса. М.: Изд-во Московского университета, 1991. С. 80.

62. Практикум по психологическим играм с детьми и подростками /Под ред. Битяновой М.Р., СПб, 2002. 303 с.

63. Психическое развитие младшего школьника / Экспериментальное психологическое исследование под ред. В.В. Давыдова, М.: «Педагогика», 1990.

64. Психологическая служба: детский сад, школа, вуз: Учебное пособие/ Под ред. И.Б. Котовой, Е.И. Рогова. Ростов н/Д, 1991. 172 с.

65. Ратанова Т.А., Шляхта Н.Ф. Психодиагностические методы изучения личности. М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 1998. 264 с.

66. Раттер М. Помощь трудным детям, пер. с англ. М.: «Апрель-Пресс», Э-Пресс, 1999.

67. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании: Учебное пособие. М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1996. 529 с;

68. Русаков А. Шестилетки: эксперимент под давлением // «Первое сентября», 2001. № 42.

69. Самоукина Н.В. Игры, в которые играют. Дубна: «Феникс», 1996. 148 с.

70. Сапогова Е.Е. Психология развития человека: Учебное пособие. М.: АспектПресс, 2001. 460 с.

71. Сборник нормативно-правовых документов по службе практической психологии в системе образования Ростовской области/Под ред. Т.Г. Зенковой. Ростов н/Д: 2002. 192 с.

72. *Семаго М.М.* Рабочий журнал психолога образовательного учреждения. М.: ТЦ «Сфера», 2002. 192 с.

73. *Семаго Н.А.* Исследование произвольности психической активности // «Школьный психолог» 2000. № 43.

74. *Сиротюк А.Л.* Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения. М.: «Сфера», 2003. 285 с.

75. *Степанов С.* Кому неуютно в школе? // «Школьный психолог», 2000. № 12.

76. *Урунтаева Г.А.* Диагностика психологических особенностей дошкольника: Практикум. М.: Издательский центр «Академия», 1999. 96 с.

77. *Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А.* Практикум по детской психологии. М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995. 291 с.

78. *Фридман Л.М., Пушкина Г.А., Каплунович И.Я.* Изучение личности учащегося и ученических коллективов. М.: Просвещение, 1988. 207 с.

79. *Хозиева М.В.* Практикум по возрастнo-психологическому консультированию. М.: Академия, 2002. 320 с.

80. *Худик В.А.* Диагностика детского развития: Методы исследования. Киев: Освгга, 1992. 220 с.

81. *Цукерман Г.А.* Школьные трудности благополучных детей. М.: Знание, 1994. 74 с.

82. *Шварцман О.А.* Личностная готовность ребенка к школе. Постановка проблемы // [пМр://co&пШу.спа1;.ги/1e2152коп1/8осне2.Мт](http://pMr://co&пШу.спа1;.ги/1e2152коп1/8осне2.Мт).

83. *Шилова Г.А.* Психологическая типология школьников с отставаниями в учении и отклонениями в поведении. М.: Изд-во ИПК и ПРНО МО, 1995. 90 с.

84. *Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В.* Психология и психотерапия семьи. СПб.: Изд-во «Питер», 1999. 656 с.

85. *Эйнон Д.* Творческая игра. М.: Педагогика-Пресс, 1995. 191 с.

86. *Эльконин Д.Б.* Психическое развитие в детском возрасте / Под ред. Д.И. Фельдштейна. М.: «Институт

Практической психологии; Воронеж; НПО <<МОДЭК>>, 1996.

87. *Эльконин Д.Б.* Психология игры. М., 1999.

88. Энциклопедия психологических тестов для детей. М.: Арнадия, 1998. 256 с.

89. *Юшков А.* Почему родители торопятся забирать детей из детского сада // пир://у\у\у.ог!,.8рЪ.ги/пезЪ/ес1иссоор/рагеП13.Ы;т.

90. *Ялом И.* Групповая психотерапия. Теория и практика. М.: Апрель-пресс, Эксмо-Пресс, 2001. 576 с.

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА I.....	6
1. Психологическая служба в начальной школе: основные функции, задачи и направления работы	6
2. Психологическая готовность к школьному обучению.....	20
2.1. Психолого-педагогическая характеристика ребенка 6-7 лет.....	20
2.2. Компоненты психологической готовности.....	33
2.3. Типология психического развития детей при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту.....	40
3. Адаптация к школьному обучению детей в возрасте 6 и 7 лет и анализ причин дезадаптации	46
4. Психолого-педагогическая характеристика младшего школьника.....	52
4.1. Психологические особенности младшего школьного возраста.....	52
4.2. Психологические причины неуспеваемости младших школьников. Типология школьников с трудностями в обучении.....	58

4.3. Пути преодоления неуспеваемости младшего школьника.....	64
---	----

ГЛАВА II.....	66
1. Содержание диагностической работы психолога в начальной школе.....	66
1.1. Диагностика психологической готовности к школьному обучению.....	66
1.2. Диагностика родительских представлений о готовности их детей к школе.....	108
1.3. Диагностика особенностей адаптации ребенка к школе.....	114
1.4. Диагностика психического развития младших школьников.....	118
1.4.1. Особенности психодиагностики детей младшего школьного возраста.....	118
1.4.2. Диагностика познавательного развития в младшем школьном возрасте	120
1.4.3. Диагностика мотивационной и волевой сфер младшего школьника	157
2. Диагностика школьных трудностей	225
2.1. Психодиагностический комплекс (ПДК) методик для дифференциальной диагностики причин неуспеваемости младших школьников.....	225
2.2. Интерпретация результатов обследования и написание психологического заключения	247

ГЛАВА III.....	254
1. Содержание коррекционной работы психолога	
в начальной школе.....	254
1.1. Понятие и особенности	
коррекционной работы.....	254
1.2. Предметное обучение как форма	
коррекционно-развивающей работы.....	256
1.3. Игры как форма коррекционной работы.....	260
1.4. Тренинг и психотерапия как формы	
коррекционно-развивающей работы.....	262
1.5. Особенности психологической коррекции	
учащихся начальных классов.....	263
2. Коррекционно-развивающая работа	
с младшими школьниками.....	267
2.1. Развитие мотивационной готовности	
и адаптации к школе.....	267
2.2. Коррекция, развитие и формирование	
учебных навыков.....	276
2.3. Развитие интеллектуальных способностей.....	298
2.4. Коррекция и развитие	
познавательных процессов.....	320
2.5. Развитие и коррекция	
эмоциональной сферы.....	336
2.6. Коррекция сферы	
межличностных отношений.....	347

3. Коррекционно-профилактическая работа	
с педагогами и родителями.....	368
3.1. Коррекционно-профилактическая работа	
с педагогами.....	368
3.2. Коррекционно-профилактическая работа	
с родителями.....	387

ГЛАВА IV.....	398
Содержание консультативной работы по проблемам	
обучения и психического развития	
младших школьников.....	398

ПРИЛОЖЕНИЯ.....	412
------------------------	------------

ЛИТЕРАТУРА.....	433
------------------------	------------

Истратова Оксана Николаевна,
Эксакусто Татьяна Валентиновна

**СПРАВОЧНИК ПСИХОЛОГА
НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ
Издание второе**

Ответственные

за выпуск:

*Оксана Морозова,
Наталья Калиничева*

Редактор:

Олег Лукьянченко

Тех. редактор:

Галина Логвинова

Корректор:

Николай Передистый

Художник:

Александр Вартаков

Компьютерный

дизайн:

Сергей Демченко

Подписано в печать 30.07.2004 г.
Формат 84x108^{1/32} Бумага типографская №2.
Гарнитура Школьная.

Тираж 5000. Заказ № 1706.

Издательство «ФЕНИКС»

344082, г. Ростов н/Д, пер. Халтуринский, 80

Отпечатано с готовых диапозитивов в ФГУИПП «Курск».
305007, г. Курск, ул. Энгельса, 109.



Как воспитать в ребенке гения?

Каждый мечтает видеть своего ребенка умным, способным, талантливым, и делает все в меру своих сил и способностей, чтобы развить в ребенке задатки, заложенные природой. Приступать к этому необходимо не со школьной скамьи и даже не с детского садика, а буквально с пеленок, когда ваше чадо только учится познавать мир, адекватно реагировать на его изменения. Вам будет полезно узнать, что должен уметь ребенок в 3-, 6-, 9-месячном возрасте, чему он должен научиться к 2-м, 3-м, 4-м годам.