

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Психологический институт РАО

**ПРАКТИКУМ ПО ВОЗРАСТНОЙ И
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ**

Автор-составитель **Е. Е. Данилова**

Под редакцией **И. В. Дубровиной**

Для студентов средних
педагогических учебных заведений

Москва

Academ A
1998

ББК 88.8я725
П691

УДК 37.015.3(075.32)

Издательская программа
«Учебники и учебные пособия
для педагогических училищ и колледжей»
Руководитель программы *З. А. Нефедова*

П691 **Практикум** по возрастной и педагогической психологии: Для студ. сред. пед. учеб. заведений / Авт.-сост. Е. Е. Данилова; Под ред. И. В. Дубровиной.—М.: Издательский центр «Академия», 1998.—160 с.
ISBN 5-7695-0176-6

В пособии раскрываются экспериментальные методики, которые помогают определить особенности психического развития детей младшего школьного возраста. Предлагаемые материалы знакомят студентов с процедурой проведения, обработки и анализа результатов психологического исследования, а также с основами развивающих занятий с младшими школьниками.

Пособие может быть использовано также учителями младших классов, школьными психологами и родителями.

ББК 88.8я725

ISBN 5-7695-0176-6

© Психологический институт РАО, 1998
© Издательский центр «Академия», 1998

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время школа нуждается в такой организации своей деятельности, которая обеспечила бы развитие индивидуальных способностей и творческого отношения к жизни каждого учащегося, внедрение различных инновационных учебных программ, реализацию принципа гуманного подхода к детям и пр. Иными словами, школа чрезвычайно заинтересована в знании об особенностях психического развития каждого конкретного ребенка. И не случайно все в большей степени возрастает роль практических знаний в профессиональной подготовке педагогических кадров.

Уровень обучения и воспитания в школе в значительной степени определяется тем, насколько педагогический процесс ориентирован на психологию возрастного и индивидуального развития ребенка. Это предполагает психолого-педагогическое изучение школьников на протяжении всего периода обучения с целью выявления индивидуальных вариантов развития, творческих способностей каждого ребенка, раскрытия неповторимости его личности, своевременной помощи при отставании в учебе или неудовлетворительном поведении. Особенно важно это в младших классах школы, когда только начинается целенаправленное обучение человека, когда учеба становится ведущей деятельностью, в лоне которой формируются психические свойства и качества ребенка, прежде всего познавательные процессы и отношение к себе как субъекту познания (познавательные мотивы, самооценка, способность к сотрудничеству и пр.).

В процессе обучения в педагогическом училище будущие учителя должны не только усвоить общие закономерности психического развития и формирования личности растущего человека, но и научиться видеть и понимать его индивидуальные психологические особенности, развитие которых формирует внутренний мир школьника. Поэтому практические занятия являются необходимым условием профессиональной специализации учителя. Такие занятия активизируют, закрепляют

теоретические знания, полученные студентами на лекциях или путем самостоятельного изучения специальной литературы.

Собранные в настоящем пособии задания не только дают студентам возможность овладеть научным экспериментом, но и вооружают его психологическими методами и техниками для будущей самостоятельной практической работы с детьми.

Пособие включает 10 разделов, охватывающих основные области психического развития ребенка младшего школьного возраста: сенсомоторику, внимание, память, мышление, воображение, речь, произвольность и саморегуляцию, способности и индивидуально-психологические особенности, самооценку и межличностные отношения.

Ценным является то, что в этих разделах представлены как диагностические методики по выявлению особенностей развития того или иного психического процесса и психологических свойств личности, так и система развивающих занятий. Эти развивающие занятия представлены в самых разнообразных формах: творческие задания, упражнения, игры и др.

В пособие включены методики, не требующие сложной специальной аппаратуры для своего проведения. Четко указаны источники, из которых взяты экспериментальные и развивающие задания.

Из многочисленных заданий, включенных в пособие, преподаватель психологии может выделить основные, обязательные для выполнения во время практических занятий, другую часть заданий полезно использовать в работе психологического кружка. Можно также отобрать материал для самостоятельной работы студентов, предварительно определив процедуру обработки и оценки результатов выполнения задания. Такая форма обучения может в наибольшей мере способствовать развитию у студентов познавательной активности и самостоятельности в их учебной деятельности по данной дисциплине.

Пособие подготовлено в лаборатории научных основ детской практической психологии Психологического института Российской академии образования. Все предложенные задания отобраны профессионально грамотно и рекомендуются к использованию в учебном процессе педагогических училищ и практической работе с детьми на основе всесторонней их апробации в условиях современной школы.

I. СЕНСОМОТОРИКА

В младшем школьном возрасте продолжается интенсивный процесс развития двигательных функций ребенка. Наиболее важным прирост по многим показателям моторного и сенсомоторного развития (мышечной выносливости, пространственной ориентации движений, зрительно-моторной координации) отмечается именно в возрасте 7—11 лет. Это имеет большое значение и для общего психического развития ребенка. Ведь движения, двигательные акты, являясь внешним проявлением всякой психической деятельности (И. М. Сеченов), оказывают взаимное обратное влияние на развитие структур головного мозга.

Развитие моторики играет важную роль в процессе овладения учебными навыками, прежде всего письмом. Оно является сложнейшим психомоторным навыком, успешное становление которого опирается на согласованное взаимодействие всех уровней организации движений (Н. А. Бернштейн, 1990), как правило, уже достигших необходимого развития к началу младшего школьного возраста.

Практика показывает, что современные дети 6—7 лет нередко имеют неудовлетворительный уровень развития мелкой и крупной моторики. Это проявляется в неспособности проводить достаточно четкие и прямые линии при срисовывании образцов геометрических фигур, начертании печатных букв (так называемая «дрожащая линия»), в неумении точно вырезать по контуру фигуры из бумаги, в плохой координации движений при беге, прыжках, общей двигательной неловкости и неуклюжести. Поэтому развитию моторики детей следует уделять особое внимание. Необходимо это не только первоклассникам, осваивающим сложнейший навык письма, но и всем учащимся начальных классов, поскольку, как отмечалось выше, развитие двигательной сферы выступает важным условием общего психического развития.

1. ТЕСТ «СРИСОВЫВАНИЕ ОБРАЗЦОВ»

Методика «Срисовывание образцов» предназначена для диагностики уровня развития зрительно-моторной координации, тонкой моторики руки, сформированности графич-

ческих навыков у детей 5—13 лет (З. Матейчек, М. Страндова, 1973).

Цель исследования: определить уровень развития у ребенка зрительно-моторной координации, тонкой моторики руки, сформированность графических навыков.

Материал и оборудование: 12 карточек (примерный размер 7x10 см) с изображениями геометрических фигур (см. рис. 1), простой карандаш, листы нелинованной бумаги стандартного формата.

Задание теста заключается в срисовывании серии образцов из 12 геометрических фигур разной сложности: от простых плоскостных изображений (окружность, крест, квадрат и др.) до более сложных объемных изображений (пересекающиеся плоскости, пересекающиеся параллелепипеды и др.).

В качестве образцов используются фигуры, в основе которых знакомые детям геометрические формы — треугольники и четырехугольники. Поэтому все изображения (кроме первого рисунка — окружности) должны выполняться прямыми линиями.

Данное требование обусловлено тем, что возможные нарушения в развитии моторики и зрительно-моторной координации могут более явно обнаружиться именно при изображении прямых линий. Кроме того, отклонения от правильной формы образца легче оценивать на рисунках, составленных из прямых линий.

ПРОЦЕДУРА ИССЛЕДОВАНИЯ

Тест может использоваться как индивидуально, так и для коллективного обследования. В последнем случае необходимо иметь наборы карточек для каждого ребенка.

Ребенку сообщают, что сейчас он получит интересное задание — срисовывать специальные рисунки. Затем предъявляется первый образец — окружность — и предлагается самому нарисовать на бумаге такой же кружок.

После того, как ребенок справится с этим заданием, ему дается *инструкция*:

«А сейчас будут другие рисунки: легкие и немного сложнее. Попробуй срисовать их так хорошо, как только сможешь. Постарайся, чтобы они были такой же величины, как и на образце. Если у тебя не все будет получаться, можно попробовать снова».

Затем ребенку предлагают по порядку все 12 образцов.

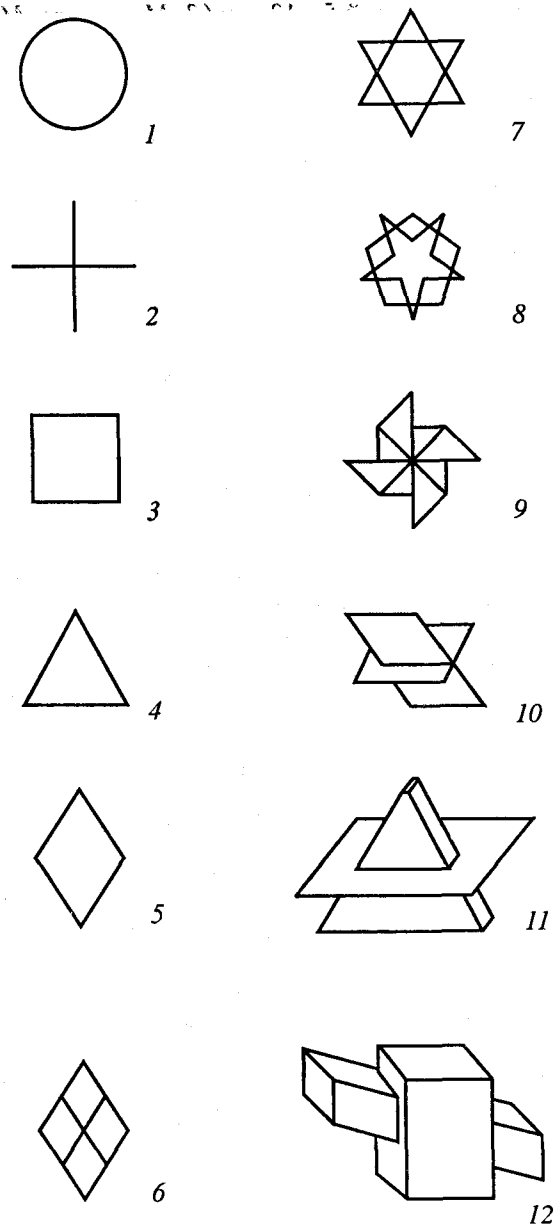


Рис. 1. Образцы геометрических фигур к методике "Сравнение образцов"

При необходимости можно вновь попросить, чтобы он нарисовал то, что видит на карточке. Образцы (кроме первого) при этом не обозначаются, т. е. экспериментатор не указывает: «Нарисуй вот такое окошко, звезду и т. д.», — чтобы не повлиять на способ восприятия ребенком образца.

Сталкиваясь с более сложными рисунками, дети иногда говорят: «Это очень трудно», «Это я не умею». В таких случаях можно предупредить, что оценка за рисунок ставиться не будет, и поэтому достаточно только попробовать срисовать образец как можно лучше.

Если ребенок считает, что выполненный им рисунок неудачен, он может попробовать нарисовать снова (число попыток не ограничивается). Оценивается только наиболее удачный рисунок.

Если ребенок показывает, что рисунок закончен, но при этом в нем чего-то не хватает, следует спросить: «Уже все готово? Ты внимательно посмотрел?» Если малыш настаивает на том, что рисунок готов, ему предлагается следующий образец. Не нужно говорить ребенку, что он что-то забыл нарисовать.

Предупредите, что во время работы не рекомендуется стирать нарисованное, пользоваться линейкой, пытаться обводить образец, подложив его под бумагу.

ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТОВ

Каждый рисунок оценивается в баллах от 0 (полное несоответствие образцу) до 1—4 (точное выполнение с учетом сложности образца). За выполнение каждого пункта начисляется один балл. Общей оценкой является сумма баллов, набранных испытуемым по всем 12 образцам.

При оценивании учитывается степень соответствия выполненного рисунка образцу: точность передачи пропорций, величина углов, отклонение от вертикальной и горизонтальной оси, наличие лишних или недостающих линий и другие параметры.

Баллы подсчитываются по определенной схеме (см. стр. 9—17).

При оценке учитывается замысел ребенка: если он что-то исправил, принимается исправленный рисунок; если он выполнил рисунок дважды или несколько раз, желая улучшить результат, оценивается наиболее удачный ри-

сунк. Укороченные линии, не доведенные до необходимого пересечения, оцениваются более строго, так как они чаще всего свидетельствуют о недостаточном развитии зрительно-моторной координации (интервал между линиями не должен превышать 2 мм).

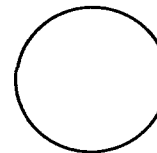
У детей младшего возраста допускаются небольшие искривления при рисовании линий, вызванные неловкостью или дрожанием руки.

Если же искривление возникло после проведения еще одной линии или же прямая линия рисуется как ломаная и возникают дополнительные углы, такой результат оценивается как неудачный.

ПОДСЧЕТ БАЛЛОВ

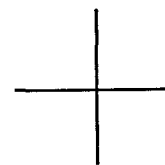
1. Изображена любая форма, подобная окружности. Линия должна быть замкнутой. Вытянутость и неправильность формы допускаются.

1. Окружность



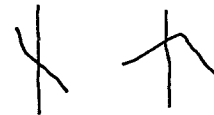
1. Первый балл начисляется за рисунок, изображающий перекрещивание линий под прямым углом.

2. Крест



2. На рисунке плечи креста приблизительно одинаковой длины. Если одно из них вдвое больше другого, второй балл не начисляется.

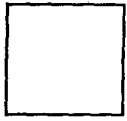
Неудачные решения по п. 1.



Неудачные решения по п. 2.



3. Квадрат



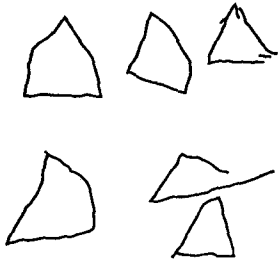
Неудачные решения по п. 1.



Неудачные решения по п. 2.

4. Равносторонний треугольник

Неудачные решения по п. 1.



1. На рисунке все углы приблизительно прямые.

Ясно, что нарисован квадрат, а не ромб и не трапеция.

Допускаются отклонения от прямого угла до 15° . Стороны квадрата касаются или немного пересекаются. Если угол не обозначен или нарисован круглым, балл не начисляется. То же, если одна сторона не касается другой и интервал больше 2 мм.

Если не выполнены требования п. 1, далее рисунок не оценивается.

2. Этот пункт оценивается, если выполнены условия п. 1.

Длина сторон приблизительно одинакова.

Второй балл не начисляется, если одна из сторон хотя бы вдвое больше другой.

1. Изображен любой треугольник.

Стороны выполнены прямыми линиями, вершины острые, но не круглые, стороны касаются друг друга или немного пересекаются (если не касаются, то интервал не должен быть более 2 мм). Ни одна из сторон не должна быть ломаной так, чтобы возникал многоугольник. Иначе балл не начисляется и далее рисунок не оценивается.

2. Второй балл можно прибавить лишь при выполнении требований п. 1.

Все стороны и углы приблизительно одинаковы. Балл не начисляется, если одна из

сторон хотя бы вдвое больше другой и если один из углов прямой или больше прямого.

Балл не начисляется в том случае, если один из углов дорисован несколькими линиями или имеет форму иглы или так называемых ушей.

1. Любой ромб, но не квадрат и не прямоугольник. Рисунок имеет явно четыре стороны и четыре вершины. Он должен стоять на одной из вершин, но не на стороне. Первый балл не начисляется, если одна из сторон имеет форму ломаной, так что возникает многоугольник.

2. Второй балл можно прибавить, если выполнены требования п. 1.

Стороны и углы приблизительно соответствуют правильной форме. Оба боковых угла тупые, верхний и нижний — острые, но не наоборот. Если одна из сторон хотя бы вдвое больше другой, балл не начисляется. То же — если стороны не соприкасаются и интервал больше 2 мм, а также если вершины дорисованы несколькими линиями или получаются так называемые уши, если вершины закруглены или вытянуты до формы иглы. Допускаются лишь небольшие отклонения.

Если не выполнены условия п. 2, далее рисунок не оценивается.

3. Балл можно прибавить, если выполнены требования п. 2.

Неудачные решения по п. 2.



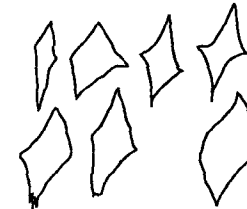
5. Ромб



Неудачные решения по п. 1.



Неудачные решения по п. 2.



Неудачные решения по п. 3.

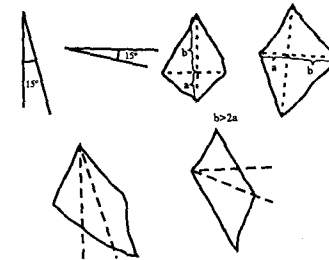
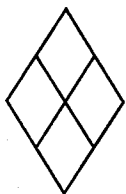


Рисунок симметричен как относительно вертикальной, так и горизонтальной оси. Правая и левая половины, таким образом, приблизительно одинаковы, так же, как верхняя и нижняя половины. Вертикальная и горизонтальная оси проходят приблизительно через противоположные вершины.

Допускается отклонение от оси до 15° .

6. Ромб с крестом



1. Критерии выполнения этого пункта аналогичны критериям п. 1 и 2 образца 5.

Если эти критерии не выполнены, далее рисунок не оценивается. Рисунок не оценивается и в случае, если внутри ромба нет креста.

2. Балл можно прибавить при условии, если выполнены требования п. 1.

При подсчете баллов действуют также критерии п. 3 образца 5.

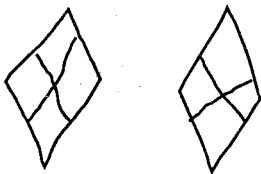
Ромб должен отвечать всем требованиям.

Если это не так, балл не начисляется и рисунок далее не оценивается.

3. Балл прибавляется, лишь если выполнены требования п. 2.

Плечи внутреннего креста выполнены прямыми линиями и касаются сторон ромба приблизительно в их середине. Если они касаются сторон ромба менее чем в трети длины стороны, балл не начисляется. Не начисляется балл и тогда, когда плечо

Неудачные решения по п. 3.



креста не касается стороны ромба с интервалом больше 2 мм.

1. Образец имеет шесть вершин. Сохранена форма звезды.

Если не выполнено это условие, балл не начисляется и рисунок далее не оценивается.

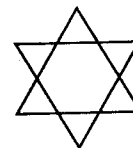
Если вершина одного треугольника находится внутри другого или только касается его стороны, такой рисунок оценивается минусом.

2. Рисунок оценивается, если выполнены требования п. 1.

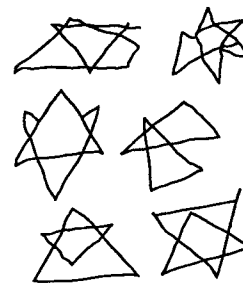
Образец выполнен в виде двух треугольников таким образом, что вершины одного пересекают стороны другого. Если это условие не выполнено, балл не начисляется и рисунок далее не оценивается.

3. Рисунок оценивается, если выполнены требования п. 2. Образец имеет правильную форму — допускаются лишь небольшие отклонения от вертикальной и горизонтальной осей (до 15°). Углы звезды приблизительно одинаковы по величине. Если один по крайней мере вдвое больше другого, балл не начисляется. Оцениваем отдельно звезду и пятиугольник. Разумеется, рисунок должен включать в себя обе фигуры. Если нарисована только звезда или пятиугольник, рисунок считается в целом неудачным.

7. Шестиугольная звезда



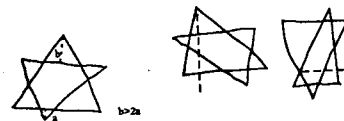
Неудачные решения по п. 1.



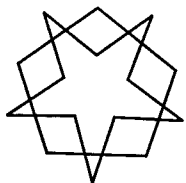
Неудачные решения по п. 2.



Неудачные решения по п. 3.



8. Пятиугольная звезда



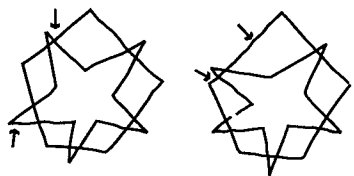
Неудачные решения по п. 1.



Неудачные решения по п. 2.



Неудачные решения по п. 3.



1. Звезда имеет пять вершин. Допускаются и грубые несоответствия. Допускается также, если звезда не пересекает пятиугольник или сильно выдается за его пределы. Минус получает рисунок, если какая-то из вершин дорисована дополнительно или вершины по-разному соединены, так что линий больше 10, или если отдельные линии ломаные, так что возникает неправильный многоугольник. Если не выполнены требования п. 1, балл за п. 3 не прибавляется.

2. Пятиугольник правильный. Он имеет пять углов и пять сторон. Не должен быть перекошен или перевернут. Одна сторона (основание) приблизительно горизонтальна. А прилегающие стороны образуют с ней тупые углы, но не острые, прямые или близкие к прямым. Остальные углы также тупые. Допускается отклонение лишь у угла, находящегося против основания, который может быть прямым или немного меньше прямого. Балл не начисляется, если одна из сторон хотя бы вдвое больше другой. Если не выполнены условия п. 2, баллы далее не прибавляются.

3. Балл можно прибавить в том случае, если выполнены условия пп. 1 и 2. Правильная звезда расположена в правильном пятиугольнике. Вершины звезды нормально пересекают стороны пяти-

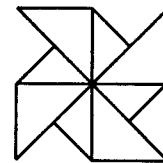
угольника и всегда в середине этой стороны. Если одна из вершин звезды пересекает сторону пятиугольника ближе к углу менее чем на треть длины стороны, рисунок не оценивается, так же, как и в случае, если одна из вершин звезды не пересекает пятиугольник или лишь касается его стороны. Балл не начисляется и в том случае, если одна из вершин звезды по крайней мере вдвое больше другой.

1. Рисунок имеет все линии. Ни одной лишней линии и ни одна не отсутствует. Допускаются неточности и различия в величине отдельных вершин. Если не выполнены эти условия, рисунок далее не оценивается.

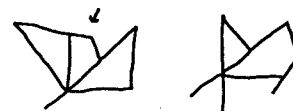
2. Рисунок оценивается далее лишь при выполнении условий п. 1. Плечи обоих внутренних крестов составляют прямые углы и пересекаются приблизительно в середине. Если внутренняя часть рисунка составлена из отдельных лучей, которые не связаны непосредственно между собой или не доходят до центра, рисунок не оценивается. Если не выполнены условия этого пункта, оценки также нет.

3. Рисунок оценивается, если были выполнены условия п. 2. Флюгер является правильным. Всегда линии контура являются попарно параллельными и приблизительно одинаковыми по величине.

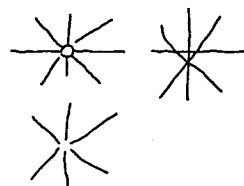
9. Флюгер



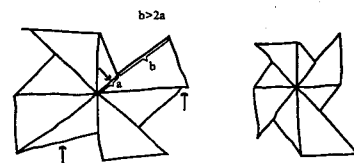
Неудачные решения по п. 1.



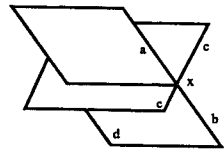
Неудачные решения по п. 2.



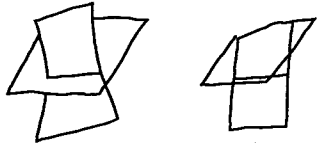
Неудачные решения по п. 3.



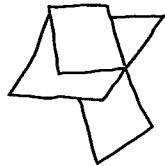
10. Сечение двух ромбоидов



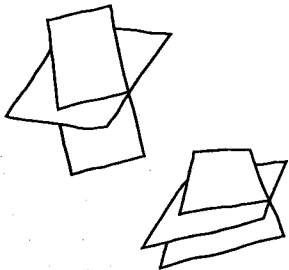
Неудачные решения по п. 1.



Неудачные решения по п. 2.



Неудачные решения по п. 3.



Более короткая контурная прямая всегда начинается из вершины и касается плеча внутреннего креста приблизительно в середине (не ближе трети длины от края плеча). Правая и левая половины рисунка приблизительно одинаковы по величине, так же, как и верхняя и нижняя половины.

1. На рисунке изображены все линии. Ни одна не отсутствует и ни одной лишней. Невидимые линии не изображены. Точка X является пересечением сторон обоих ромбоидов и не должна быть внутри одного из них. Если точка X изображена неверно, появляется одна лишняя линия. В этом случае рисунок не оценивается. Если не выполнены условия этого пункта, рисунок не оценивается.

2. Рисунок оценивается, если были выполнены требования по п. 1. На рисунке ясно видно пересечение двух ромбоидов. Невидимые линии можно изобразить продолжением видимых линий. Линии должны взаимно соответствовать. Если эти условия не выполнены, балл не начисляется и рисунок не оценивается.

3. Рисунок оценивается, если выполнены условия п. 2. Оба ромбоида расположены правильно. Противоположные стороны ромбоидов параллельны между собой. Прямая, обозначающая сечение, параллельна нижней и верх-

ней линии ромбоида. Оба ромбоида расположены под углом. Величина углов ромбоидов отвечает величине и расположению их на образце; всегда — два острых и два тупых. Если эти условия не выполнены, рисунок не оценивается и далее не рассматривается.

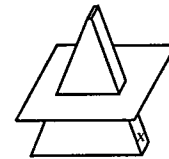
4. Рисунок оценивается в том случае, если выполнены условия п. 3. Сечение изображено в правильной пропорции. Прямая *a* длиннее прямых *b* и *c*. Прямая *d* длиннее прямой *e*. Внимание! Дети иногда выполняют этот рисунок наоборот. Это допустимо, если взаимное расположение отдельных частей соблюдается.

1. На рисунке изображены все линии. Ни одна не отсутствует и ни одной лишней. Невидимые линии не изображены. Не оцениваются те рисунки, где вершина пирамиды не пересекается с прямоугольником. Допустимы, однако, грубые нарушения пропорций отдельных частей образца. Если не выполнены условия этого пункта, рисунок далее не оценивается.

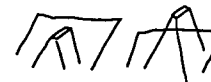
2. Балл не прибавляется, если не выполнены условия п. 1.

Прямоугольник в пересечении с пирамидой представлен ромбоидом. Противоположные углы всегда попарно тупые и острые. Противоположные стороны приблизительно параллельны. Невидимые линии ромбоида можно допол-

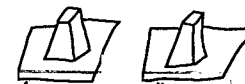
11. Сечение усеченной пирамиды и прямоугольника



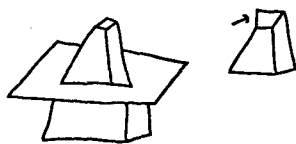
Неудачные решения по п. 1.



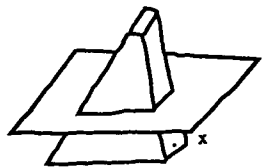
Неудачные решения по п. 2.



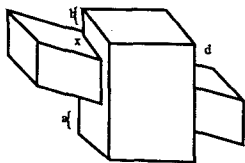
Неудачные решения по п. 3.



Неудачные решения по п. 4.



12. Пересечение двух параллелепипедов



нить продолжением видимых. Они должны соответствовать друг другу.

3. Усеченная пирамида правильно пространственно изображена. Балл не прибавляется, если не выполнены условия п. 1, однако их можно прибавлять, если не были выполнены условия только п. 2. Невидимые грани пирамиды можно дополнить продолжением видимых граней. Вершина пирамиды усечена, а сечение представляет собой также небольшой ромбоид. Соответствующие стороны пирамиды приблизительно равносторонние, особенно сокращенные стороны основания, сечения и вершины.

4. Балл не прибавляется, если не были выполнены условия пп. 2 и 3.

Пирамида и прямоугольник пересекаются в правильной пропорции. Верхняя часть пирамиды больше нижней, часть верхней поверхности ромбоида справа от пирамиды больше, чем часть, видимая слева, а точка X лежит внутри правой грани пирамиды.

1. На рисунке изображены все линии. Обозначение линии X необязательно. Допускается нарушение взаимных пропорций отдельных частей и другие неточности.

Если не выполнены условия п. 1, рисунок далее не оценивается.

2. Рисунок оценивается в том случае, если были выполнены условия п. 1.

Наклонно расположенный параллелепипед изображен как единый (без изгибов и переломов).

Отдельные невидимые части можно дополнить продолжением видимых сторон прямыми линиями.

Второй параллелепипед расположен под углом, а не горизонтально. Его часть, выступающая слева наверху, больше части, выступающей справа внизу.

3. Балл не прибавляется, если не были выполнены условия п. 1, однако это можно сделать, если не были выполнены условия п. 2.

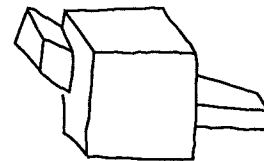
Стоящий параллелепипед воспринимается как параллелепипед, т. е. невидимые грани можно дополнить продолжением видимых прямыми линиями. Грани параллелепипеда приблизительно параллельны, особенно укороченные в перспективе грани основания и верхней поверхности. Верхняя поверхность представлена как ромбоид с двумя тупыми и двумя острыми углами и параллельными противоположными сторонами.

4. Балл можно прибавить, если выполнены условия пп. 2 и 3.

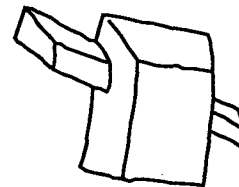
Пересечение обоих параллелепипедов изображено в правильной пропорции.

Отрезок a длиннее отрезка b или d . Линия X проведена правильно.

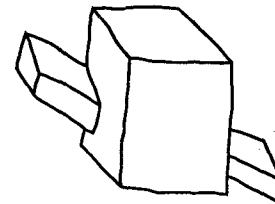
Неудачные решения по п. 2.



Неудачные решения по п. 3.



Неудачные решения по п. 4.



ИНТЕРПРЕТАЦИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ

Общая сумма баллов, набранная испытуемым по всем 12 образцам, сопоставляется с нормативными показателями для детей соответствующего возраста, приведенными в таблице на с. 19.

Показатели 1—3 уровня расцениваются как низкие, 4—7 уровня — как средние, 8—10 уровня — как высокие.

Получение ребенком средних и тем более высоких оценок при выполнении данного задания свидетельствует о достаточном или хорошем уровне развития сенсомоторной функции. Низкие же оценки подтверждают недостатки сенсомоторного развития.

Низкая успешность при выполнении задания на срисовывание может быть обусловлена недостатками зрительного восприятия (неумением проанализировать образец, вычленить его составляющие части), низким развитием моторных навыков или же нарушением взаимодействия перцептивной и моторной функций, т. е. зрительно-моторной координации.

Предполагается, что при выполнении рисунка способность ребенка правильно копировать образец во многом определяется степенью зрелости его нервной системы, прежде всего центральных мозговых структур, которые отвечают за развитие функций, обеспечивающих процесс срисовывания: зрительного восприятия, моторики и их взаимодействия. Недоразвитие или нарушение какой-либо из этих функций и проявляется в несовершенном исполнении рисунка. Нарушения перцептивно-моторной координации являются, как правило, одним из наиболее частых показателей, свидетельствующих о мозговой дисфункции. Поэтому методика «Срисовывание образцов» используется как один из инструментов при диагностике минимальной мозговой дисфункции (легкой формы детской энцефалопатии).

Установлено, что разные группы образцов имеют неодинаковую дифференцирующую способность для детей разных возрастов:

образцы простых геометрических фигур (1—5) — для детей 5—6 лет,

образцы с более сложными изображениями (6—9) — для детей 7—10 лет,

группа наиболее сложных образцов (10—12) — для детей в возрасте 10 лет и старше.

Примерные нормативные показатели по методике «Срисовывание образцов» (в баллах)

Уровни	Возраст, лет								
	5—5,11	6—6,11	7—7,11	8—8,11	9—9,11	10—10,11	11—11,11	12—12,11	
Низкий	1	1	1	1—5	1—8	1—9	1—9	1—12	1—16
	2	2	2—5	6	9	10—13	10—13	13—18	17—18
	3	3	6—7	7	10—11	14—15	14—17	19—20	19—21
Средний	4	4—5	8	8—11	12—13	16—17	18—19	21—22	22—24
	5	6	9—11	12—13	14—15	18—19	20—21	23—25	25—26
	6	7	12	14—15	16—17	20—21	22—23	26—27	27—28
	7	8	13—14	16	18—20	22—23	24—27	28—29	29
Высокий	8	9	15	17—19	21—23	24—27	28—29	30—31	30—31
	9	10—15	16	20—21	24	28—29	30—31	32	32—33
	10	16	17	22	25	30	32	33	34
		и выше	и выше	и выше	и выше	и выше	и выше	и выше	и выше

Использование методики «Срисовывание образцов» может оказаться целесообразным при выявлении причин, вызывающих у ребенка трудности при овладении письмом, чтением, математикой, а в старших классах — при изучении таких учебных предметов, как геометрия, черчение.

Учитывая специфическую направленность данного диагностического инструмента, следует избегать поспешных выводов, сделанных только на основании полученных баллов. Низкие показатели могут быть получены не только у детей, страдающих минимальной мозговой дисфункцией, но и у детей, которые в силу различных обстоятельств (например, педагогическая запущенность) не получили необходимого сенсорного воспитания, не приобрели опыта работы по наглядному образцу. Поэтому при анализе результатов следует принимать во внимание историю развития ребенка.

Однако в любом случае данные, полученные с помощью этой методики, рекомендуется соотносить с другими симптомами, характерными для минимальной мозговой дисфункции: сниженная работоспособность, утомляемость, невнимательность, гиперактивность и др., а также учесть данные медицинского анамнеза.

Помимо балльной оценки важное диагностическое значение имеют также характеристики особенностей работы ребенка над рисунком. Одни дети сразу начинают срисовывать, почти не сверяя свое изображение с образцом, даже если выполняют сложные геометрические фигуры.

Другие сначала рассматривают образец, тщательно сверяя свой рисунок с заданным изображением. Одни удовлетворяются результатом после первой попытки (независимо от качества рисунка), другие же могут перерисовывать несколько раз, пока не добьются желаемого результата (этим детям может потребоваться для работы несколько листов бумаги). Одни тщательно обводят каждый рисунок или рисуют осторожными отрывистыми линиями, другие же, наоборот, выполняют рисунки несколькими энергичными штрихами, не обращая внимания на мелкие неточности. Наблюдение за такими особенностями дает информацию об умении ребенка работать по образцу, сформированности у него графических навыков, о его настойчивости, внимательности, реагировании на успех, способности объективно оценить результат своей работы и других свойствах личности и темперамента. Для составления психологического портрета ребенка важны и такие экспрессивные характеристики рисунка, как нажим карандаша, размер изображений, их расположение на бумаге и пр.

Методика изложена по: Сенсомоторика. Внимание// Диагностический инструментарий детского психолога/Под ред. И. В. Дубровиной. — Вып. 1. — Н. Новгород, 1996. — С. 5—23.

2. МЕТОДИКА «ДОМИК»

Методика «Домик» (Н. И. Гуткина) представляет собой задание на срисовывание картинки, изображающей домик, отдельные детали которого составлены из элементов прописных букв (см. рис. 2). Методика рассчитана на детей 5—10 лет и может использоваться при определении готовности детей к школьному обучению.

Цель исследования: определить способность ребенка копировать сложный образец.

Задание позволяет выявить умение ребенка ориентироваться на образец, точно его копировать, определить особенности развития произвольного внимания, пространственного восприятия, сенсомоторной координации и тонкой моторики руки.

Материал и оборудование: образец рисунка (см. рис. 2), лист бумаги, простой карандаш.

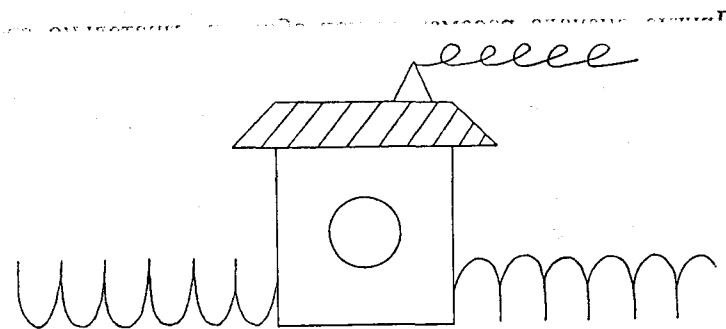


Рис. 2

ПРОЦЕДУРА ОБСЛЕДОВАНИЯ

Перед выполнением задания ребенку дается следующая инструкция:

«Перед тобой лежат лист бумаги и карандаш. Я прошу тебя на этом листе нарисовать точно такую картинку, как на этом листке (перед испытуемым кладется листок с изображением домика). Не торопись, будь внимателен, постарайся, чтобы твой рисунок был точно такой же, как на этом образце. Если ты что-то нарисуешь не так, не стирай ни резинкой, ни пальцем (необходимо проследить, чтобы у ребенка не было резинки). Надо поверх неправильного или рядом нарисовать правильно. Тебе понятно задание? Тогда приступай к работе».

По ходу выполнения задания необходимо зафиксировать:

- 1) какой рукой рисует ребенок (правой или левой);
- 2) как он работает с образцом: часто ли смотрит на него, проводит ли воздушные линии над рисунком-образцом, повторяющие контуры картинки, сверяет ли сделанное с образцом или, мельком взглянув на него, рисует по памяти;
- 3) быстро или медленно проводит линии;
- 4) отвлекается ли во время работы;
- 5) высказывания и вопросы во время рисования;
- 6) сверяет ли после окончания работы свой рисунок с образцом.

Когда ребенок сообщает об окончании работы, ему предлагается проверить, все ли у него верно. Если он увидит неточности в своем рисунке, то может их исправить, но это должно быть зарегистрировано экспериментатором.

Обработка экспериментального материала проводится путем подсчета баллов, начисляемых за ошибки. Ошибки бывают следующими.

1. *Отсутствие какой-либо детали рисунка (4 балла).*

На рисунке могут отсутствовать забор (одна или две половины), дым, труба, крыша, штриховка на крыше, окно, линия, изображающая основание домика.

2. *Увеличение отдельных деталей рисунка более чем в два раза при относительно правильном сохранении размера всего рисунка (3 балла за каждую увеличенную деталь).*

3. *Неправильно изображенный элемент рисунка (3 балла).* Неправильно могут быть изображены колечки дыма, забор, штриховка на крыше, окно, труба. Причем если неправильно нарисованы палочки, из которых состоит правая (левая) часть забора, то 2 балла начисляется не за каждую неправильно изображенную палочку, а за всю правую (левую) часть забора целиком. То же самое относится и к колечкам дыма, выходящего из трубы, и к штриховке на крыше дома: 2 балла начисляется не за каждое неправильное колечко, а за весь неверно скопированный дым; не за каждую неправильную линию в штриховке, а за всю штриховку в целом.

Правая и левая части забора оцениваются отдельно: так, если неправильно срисована правая часть, а левая скопирована без ошибки (или наоборот), то испытуемый получает за нарисованный забор 2 балла; если же допущены ошибки и в правой, и в левой части, то испытуемый получает 4 балла (за каждую часть по 2 балла). Если часть правой (левой) стороны забора скопирована верно, а часть неверно, то за эту сторону забора начисляется 1 балл; то же самое относится и к колечкам дыма, и к штриховке на крыше: если только одна часть колечек дыма срисована правильно, то дым оценивается 1 баллом; если только одна часть штриховки на крыше воспроизведена верно, то вся штриховка оценивается 1 баллом. Неверно воспроизведенное количество элементов в детали рисунка не считается за ошибку, то есть неважно, сколько будет палочек в заборе, колечек дыма или линий в штриховке крыши.

4. *Неправильное расположение деталей в пространстве рисунка (1 балл).* К ошибкам этого рода относятся: расположение забора не на общей с основанием домика линии, а выше ее, домик как бы висит в воздухе, или ниже

линии основания домика; смещение трубы к левому углу крыши; существенное смещение окна в какую-либо сторону от центра; расположение дыма более чем на 30° отклоняется от горизонтальной линии; основание крыши по размеру соответствует основанию домика, а не превышает его (на образце крыша нависает над домиком).

5. *Отклонение прямых линий более чем на 30° от заданного направления (1 балл).* Сюда относится перекосяк (более чем на 30°) вертикальных и горизонтальных линий, из которых состоят домик и крыша; «заваливание» (более чем на 30°) палочек забора; изменение угла наклона боковых линий крыши (расположение их под прямым или тупым углом к основанию крыши вместо острого); отклонение линии основания забора более чем на 30° от горизонтальной линии.

6. *Разрывы между линиями в тех местах, где они должны быть соединены (1 балл за каждый разрыв).* В том случае, если линии штриховки на крыше не доходят до линии крыши, 1 балл ставится за всю штриховку в целом, а не за каждую неверную линию штриховки.

7. *Залезание линий одна за другую (1 балл за каждое залезание).* В случае, когда линии штриховки на крыше залезают за линии крыши, 1 балл ставится за всю штриховку в целом, а не за каждую неверную линию штриховки.

Хорошее выполнение рисунка оценивается как «0» баллов. Таким образом, чем хуже выполнено задание, тем выше полученная испытуемым суммарная оценка. Но при интерпретации результатов эксперимента необходимо учитывать возраст испытуемого. Так, дети 5 лет почти не получают оценку «0» из-за недостаточной зрелости мозговых структур, отвечающих за сенсомоторную координацию. Если же испытуемый 10 лет получает более 1 балла, то это свидетельствует о неблагоприятии в развитии одной или нескольких исследуемых методикой психологических сфер.

При анализе детского рисунка необходимо обратить внимание на характер линий: очень жирные или «лохматые» линии могут свидетельствовать, согласно имеющейся по этому вопросу литературе, о состоянии тревожности ребенка. Но вывод о тревожности ни в коем случае нельзя делать на основании одного лишь рисунка. Возникшее подозрение необходимо проверить специальными экспериментальными методами по определению тревожности.

Методику «Домик» можно рассматривать как аналог II и III заданий теста Керна-Йирасека, а именно: срисовывание письменных букв (II задание) и срисовывание группы точек (III задание). Сопоставление результатов по указанным методикам позволило сделать вывод, что методика «Домик» выявляет те же психологические особенности в развитии ребенка, что и II и III задания теста Керна-Йирасека.

Методику «Домик» можно проводить как индивидуально, так и в небольших группах.

Результат выполнения методики в баллах обсчитывается не столько для сравнения одного ребенка с другим, сколько для прослеживания изменений в сенсомоторном развитии одного и того же ребенка в разном возрасте.

Эксперимент нельзя проводить с плохо видящими детьми, если они не носят очки.

Методика приводится по: Сенсомоторика. Внимание // Диагностический инструментарий детского психолога/Под ред. И. В. Дубровиной. — Вып. 1. — Н. Новгород, 1996. — С. 23—26.

3. МЕТОДИКА «КВАДРАТ И КРУГ»

Тест разработан Й. Черначком.

Цель исследования: определение уровня развития зрительно-моторной координации ребенка.

Материал и оборудование: закрепленный на столе стандартный лист бумаги, карандаш.

ПРОЦЕДУРА ИССЛЕДОВАНИЯ

На вертикально закрепленном листе бумаги ребенку предлагают рисовать одновременно двумя руками: правой рукой — круг, а левой — квадрат. Затем наоборот, левой — круг, а правой — квадрат. Рисовать нужно с закрытыми глазами (или использовать экран). По окончании повторить обе пробы с открытыми глазами (контрольная проба).

ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТОВ

Оцениваются уровни выполнения:

1. *Очень высокий.* Инструкция соблюдена: нарисованы две разные фигуры одновременно двумя руками, без остановок. На всех четырех рисунках можно определить,

где круг, а где квадрат, несмотря на искажения формы обеих фигур или их незамкнутый контур.

2. *Высокий.* Инструкция соблюдена. В рисунках хотя бы одной руки (левой или правой) можно различить формы квадрата и круга.

3. *Средний.* Инструкция соблюдена, но ни на одном рисунке невозможно различить форму фигур.

4. *Низкий.* Неспособность соблюдать инструкцию — рисовать одновременно двумя руками, не делая остановок, с закрытыми глазами.

5. *Очень низкий.* Неспособность соблюдать инструкцию даже с открытыми глазами.

На рис. 3 даны примеры выполнения этого теста и их оценка.

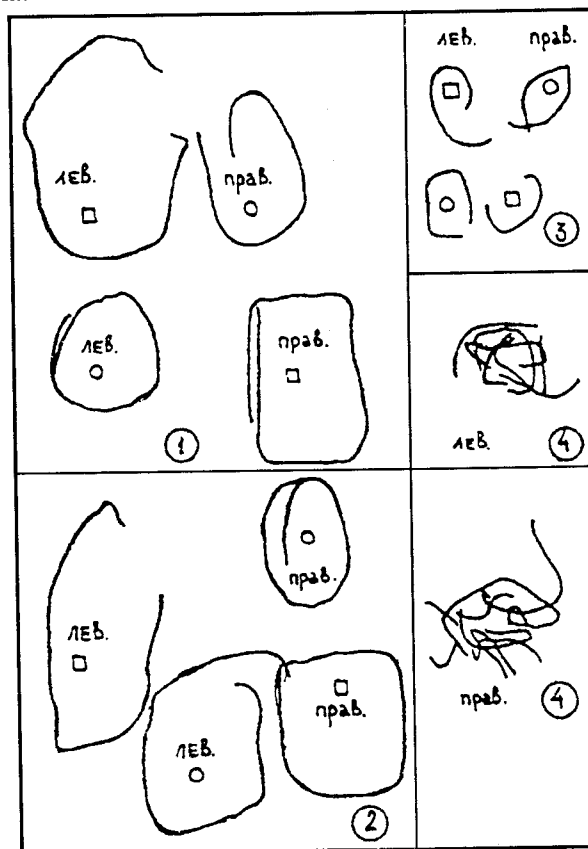


Рис. 3

Это задание следует проводить строго индивидуально, чтобы обеспечить необходимый контроль за соблюдением детьми инструкций.

Методика изложена по: Чередникова Т. В. Тесты для подготовки и отбора детей в школы. — СПб., 1996. — С. 23.

4. ЗАДАНИЯ, УПРАЖНЕНИЯ, ИГРЫ, НАПРАВЛЕННЫЕ НА РАЗВИТИЕ СЕНСОМОТОРНОЙ КООРДИНАЦИИ И ТОНКОЙ МОТОРИКИ РУКИ

Развитию зрительно-двигательной (сенсомоторной) координации и тонкой ручной моторики способствуют виды деятельности, хорошо знакомые каждому ребенку: рисование, аппликация, лепка из пластилина (глины), конструирование и работа с мозаикой. Заметный развивающий эффект дает и освоение детьми азов различных ремесел: шитье, вышивание, вязание, макраме, работа с бисером, резьба и выжигание по дереву и др. Наряду с этим можно предложить и ряд специальных упражнений*.

Вариант теппинг-теста

Взяв шариковую ручку (желательно с граненым корпусом) и держа руку на весу, т. е. немного приподняв локоть над столом, в максимально возможном темпе легкими постукиваниями стержнем ручки о бумагу ставьте точки в прямоугольнике. От занятия к занятию исходная площадь прямоугольника может дробиться (см. рис. 4). Бланки выполняются на стандартных листах писчей бумаги. Время выполнения упражнения — 1 мин. В конце работы можно посчитать количество проставленных точек.

Срисовывание графических образцов

Ребенку предлагается рисовать узоры на листе бумаги в клеточку, выполняя работу последовательно слева на-

Примеры заданий и иллюстрации к ним приводятся по книге: Матвейкин В. П. Готовь руку к школе. — Тверь, 1993.

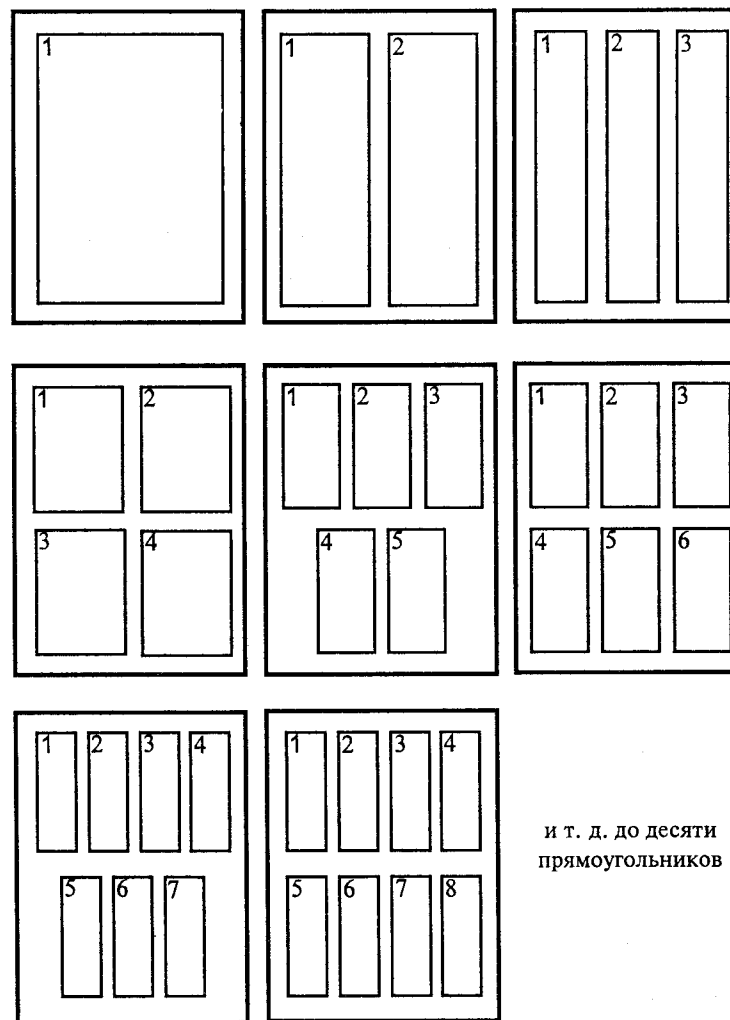


Рис. 4. Бланки для выполнения теппинг-теста.

право на нескольких строчках. Вращать листок и отрывать ручку (карандаш) от бумаги нельзя. Примеры заданий приведены на рис. 5 (а, б).

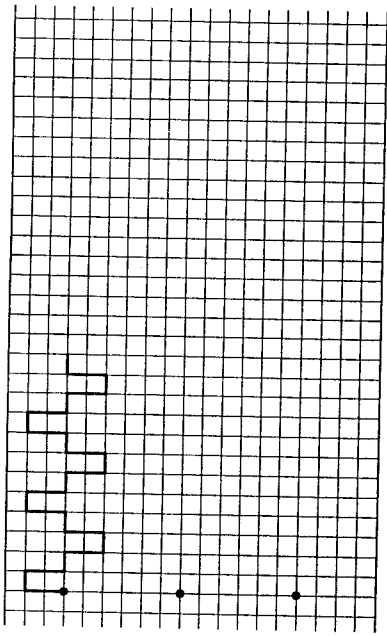


Рис. 5а

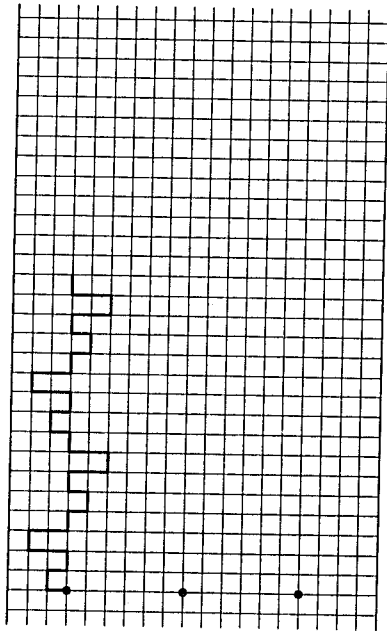


Рис. 5б

Примеры графических образцов для срисовывания.

Вырезание фигур из бумаги

Предлагается набор фигур разной сложности. Нужно аккуратно ножницами вырезать их по контуру. Примеры фигур приведены на рис. 6 (а, б, в, г).



Рис. 6а

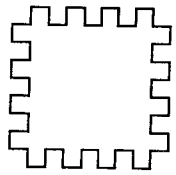


Рис. 6б

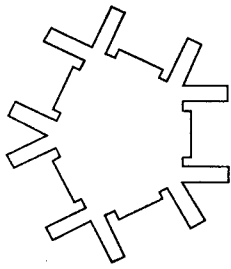


Рис. 6в

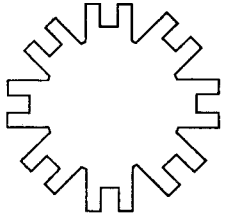


Рис. 6г

Примеры фигур для вырезания по контуру.

Обведение по контуру геометрических фигур

Предлагается набор парных геометрических фигур разной сложности, изображенных на листах стандартного формата. Рис. 7 (а, б, в, г).

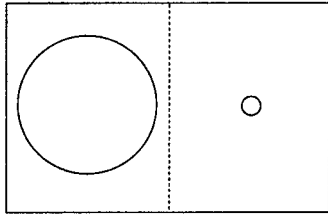


Рис. 7а

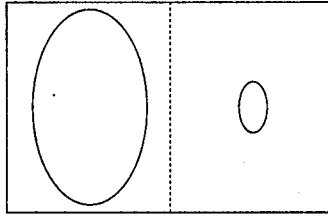


Рис. 7б

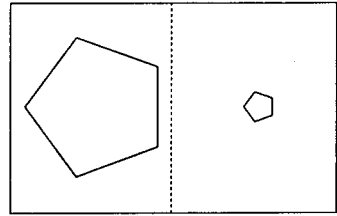


Рис. 7в

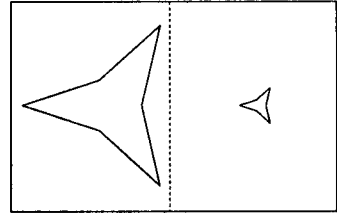


Рис. 7г

Примеры к заданию "Обведение по контуру геометрических фигур".

Каждая фигура имеет два исходных размера: большой и маленький. Большую фигуру нужно обводить по внутреннему контуру, постепенно сужая радиус обводки. Маленькую фигуру — по внешнему контуру с постепенным расширением радиуса обводки. Касаться стенок предыдущей фигуры нельзя. Чем больше получится новых фигур, тем лучше.

Рисование плавных линий

Ребенку предлагается написать несколько строчек спиралей (в горизонтальной и вертикальной плоскости). Листок поворачивать нельзя. Примеры заданий представлены на рис. 8 (а, б).

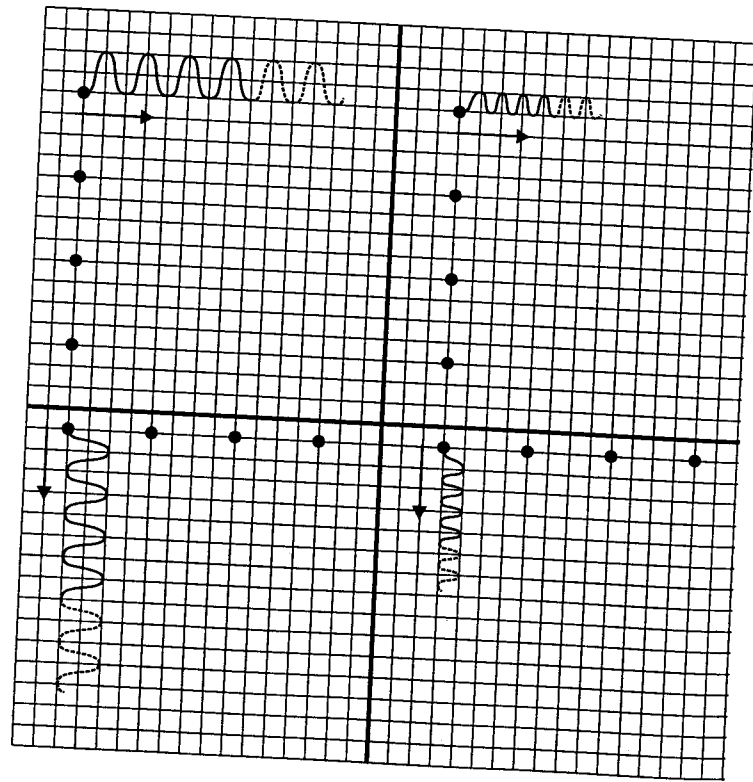


Рис. 8а. Примеры к заданию "Рисование плавных линий".

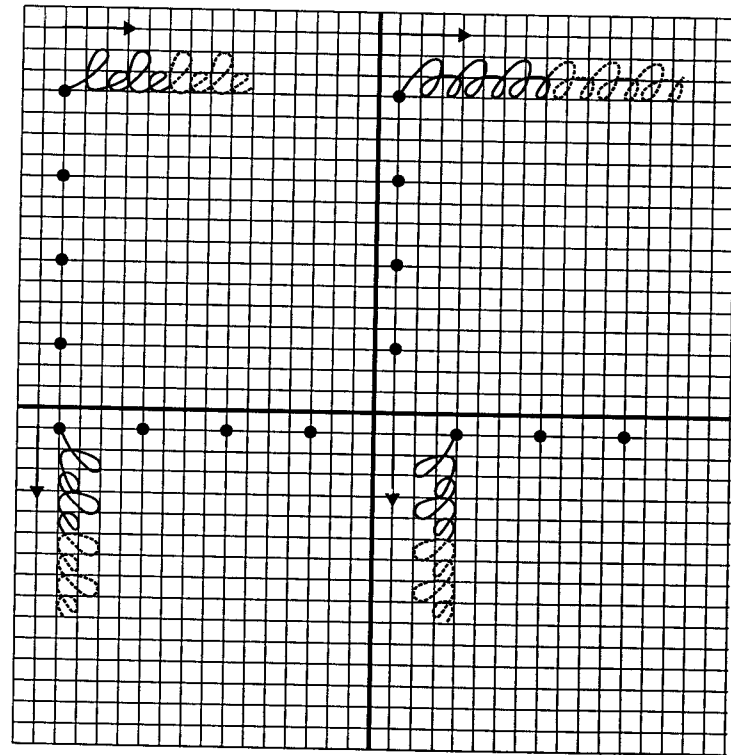


Рис. 8б. Примеры к заданию "Рисование плавных линий".

II. ВНИМАНИЕ

В работе с младшими школьниками проблема внимания является наиболее актуальной. Учителя и родители часто жалуются на «невнимательность», «несобранность», «отвлекаемость» детей. Чаще всего такую характеристику получают первоклассники. Их внимание действительно еще слабо организовано, имеет небольшой объем, плохо распределяемо, неустойчиво. Во многом это объясняется недостаточной зрелостью нейрофизиологических механизмов, обеспечивающих процессы внимания.

На протяжении младшего школьного возраста в формировании внимания происходят существенные изменения, идет интенсивное развитие всех его свойств: особенно резко (в 2,1 раза) увеличивается объем внимания (Е. И. Кикоин, 1993), повышается его устойчивость, совершенствуются навыки переключения и распределения. К 9—10 годам дети становятся способны достаточно долго сохранять и выполнять произвольно заданную программу действий.

Хорошо развитые свойства внимания и его организованность являются факторами, непосредственно определяющими успешность обучения в младшем школьном возрасте. Как правило, хорошо успевающие школьники имеют лучшие показатели развития внимания (О. Ю. Ермолаев и др., 1987; Г. Н. Понарядова, 1982). При этом специальные исследования показывают, что различные свойства внимания вносят неодинаковый «вклад» в успешность обучения по разным школьным предметам. Так, при овладении математикой ведущая роль принадлежит **объему** внимания; успешность усвоения русского языка связана с **точностью** распределения внимания, а обучение чтению — с **устойчивостью** внимания (О. Ю. Ермолаев и др., 1987). Поэтому, развивая различные свойства внимания, можно влиять на повышение успеваемости школьников по разным учебным предметам.

В настоящий практикум включены наиболее распространенные методики и приемы развития внимания у детей младшего школьного возраста.

1. МЕТОДИКА «КОРРЕКТУРНАЯ ПРОБА»

Коррективное задание является одним из наиболее распространенных приемов диагностики различных свойств внимания: устойчивости, распределения, переключения. Эта методика позволяет проследить динамику работоспособности и утомляемости.

Коррективная проба встречается в разных вариантах: это могут быть буквенные или цифровые матрицы, бланки с рядами простых геометрических фигур и пр. Коррективная проба, как и большинство тестов на внимание, является тестом скорости. Суть любого коррективного задания состоит в том, что испытуемому предлагается, последовательно просматривая каждую строчку матрицы, как можно быстрее находить и вычеркивать разными способами какие-либо заранее установленные элементы.

Коррективная проба Бурдона

Данный коррективный тест был предложен французским психологом Б. Бурдоном в 1895 г.

При выполнении задания испытуемому дается бланк с рядами расположенных в случайном порядке букв и предлагается за определенный отрезок времени просмотреть в каждой строчке все знаки, зачеркивая предложенными способами те, которые предварительно указаны экспериментатором.

Цель исследования: определить степень устойчивости и переключаемости внимания, изучить динамику работоспособности.

Материал и оборудование: бланк коррективной пробы (см. рис. 9), карандаш (или ручка), секундомер.

Процедура исследования

Коррективная таблица Б. Бурдона содержит 30 строк по 30 букв в каждой. В бланке восемь наименований букв: А, В, Е, И, К, Н, С, Х.

Испытуемый, просматривая коррективную таблицу строчку за строчкой, должен в течение 5 мин. как можно быстрее разными способами зачеркивать буквы «С» и «К», а букву «А» обводить кружком, например С (А) К. Для того, чтобы учитывать динамику продуктивности работы за каждую минуту, экспериментатор по истечении минуты произносит слово «черта». При этом испытуемый должен отметить вертикальной чертой на строчке таблицы

схавсхебихнаиснхвхвкснансвхвхенаисневхак
внхивснавсавснаеквахвкесвсансаннавхнбк
нхисхвхеквхивхкиснеиманенкжжикхеквкисвхи
хакхнсаисвеквхнаиснхекхиснаксквхквнавсн
иснаихаехкиснаикхехеиснахкекхвиснаихвнкх
сдаисвнкхванснахккхснаксвеявеаниснаскив
кхкекнвнскхвехснанскеснкнаеенкхквихкакс
аиснаехквенвхкеаиснкаикквевнквхавенвнсна
кахвененахиенанквиеакенваксвейкснавахесв
нкескксвхиеевхнкквсквевкниесавиехсвнанен
кенвкаиснаснаисхаквгнакскханенаснаксвкхев
евхкхсненснаиснквкхвеквквнаиснаиснкевкх
авенахкасеснансесхкваиснасавкхснейсхихек
пиквенаненекхавихнвхкхехнвиснвсаехиснаи
нкехвивнаеиснвснасваенхвхвиснаеиекаивекх
кскхснесаеихвквейснаеаиснквехикхнкеаисна
сакаекхсвскхекхнансквсвеснаисекхекнаисн
иснеиснвиехкхвхснвнакисханевкевкисхенснаи
вхвкснснаиаиенакскхивхннкиснаивеснакнехс
снаиквехквкесвкснхнаснакскхвхеаесксеаик
иснаехкхекхехнвхакеиснаикхвсхнвиехаесве
снаисаквснхаесхаиснаенкпсхкехвхвекнеиена
екхекнанвккхехнсанхкахенаениквкснснаи
схвкриеханехеквснейснвневнснаеахнхкснакс
иснаисиневиснанвевхснсваневхеихекеиехкие
кевхваеснаскисхеаехквехеаиснасваисевеке
хвеххснкисехаекснаииехсехснансвнекхснаис
авенахнакхвейвеаиквавихнахквхехивхаиска
бнсеахснанаеснвкснхаевикаи кнкнавснеквхк
сиаесвкхекснакскхвхквснхксвехкаснаискскхе

Рис. 9. Бланк к методике "Корректурная проба Бурдона".

то место, которому соответствовал момент произнесения экспериментатором слова «черта», и продолжать работу дальше. Конец каждой серии также отмечается вертикальной чертой.

Инструкция испытуемому:

«Просматривая слева направо каждую строчку корректурной таблицы, вычеркивайте буквы «С» и «К» и обведите букву «А» следующими способами: C K A . После того как экспериментатор произнесет слово «черта», на строчке поставьте вертикальную черту и продолжайте работу».

Проверка правильности выполнения задания осуществляется по заранее изготовленному «ключу». «Ключ» — это бланк корректурного задания, на котором все подлежащие вычеркиванию буквы обведены ярким цветным карандашом, а в конце каждой строчки проставлена цифра, обозначающая число таких букв в данной строке. «Ключ» должен быть тщательно выверен. С помощью него проверяется правильность работы следующим образом: «ключ» и бланк кладут рядом и, передвигая линейку, сравнивают строчку за строчкой.

ОБРАБОТКА И АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ

В результате эксперимента получают следующие данные: количество просмотренного материала, измеряемое либо в строках, либо в отдельных символах (буквах); количество ошибок (ошибкой считается пропуск тех букв, которые должны быть зачеркнуты, а также неправильное зачеркивание). Эти данные характеризуют меру производительности и меру точности работы испытуемого. На основании их выводится обобщенная оценка его работы.

Показатель точности работы А, отражающий степень устойчивости внимания, вычисляется по формуле:

$$A = \frac{\Sigma}{\Sigma + O}$$

где Σ — число правильно зачеркнутых знаков, а O — число ошибок.

Если испытуемый не допускает ни одного пропуска, этот показатель равен единице; при наличии ошибок он всегда меньше единицы.

Показатель точности в основном отражает состояние общей психической работоспособности испытуемого, его утомляемость, степень устойчивости его внимания.

Показатель производительности или продуктивности работы E вычисляется по формуле:

$$E = SA,$$

где S — число всех просмотренных знаков.

При обработке результатов определяется продуктивность работы по минутам и в целом за эксперимент, т. е. подсчитываются:

- количество просмотренных букв (S),
- число правильно зачеркнутых букв (Σ),
- количество ошибок (O).

Особое внимание обращается на то, как снижается (или увеличивается) продуктивность от минуты к минуте, растет ли число ошибок.

Следует обращать внимание на распределение ошибок по минутам. При общем снижении работоспособности число ошибок равномерное или нарастает к концу работы по мере утомления; при некоторых функциональных расстройствах психической деятельности наблюдается неравномерное распределение ошибок: на фоне безошибочного выполнения задания возникают небольшие периоды скопления ошибок и даже пропуски целых строк подряд.

Влияние упражняемости на выполнение корректурной пробы невелико. Методику можно применять многократно.

На основании полученных количественных данных целесообразно построить графики динамики продуктивности работы по минутам и в целом за эксперимент (рис. 10).

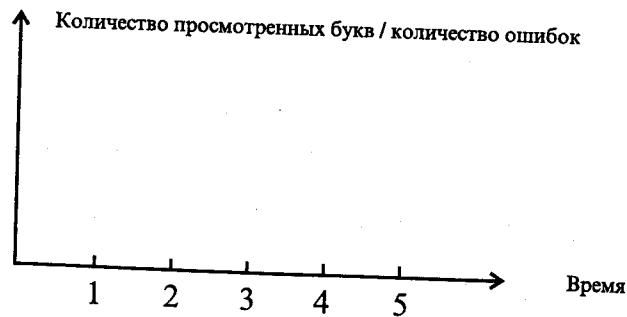


Рис. 10. График динамики продуктивности работы (поминутно).

Весьма показательны простые графики, в которых совмещены две кривые: изменение скорости работы (по количеству знаков, просмотренных в единицу времени) и изменение точности (по количеству ошибок в те же интервалы). Построение таких графиков позволяет выявить утомляемость испытуемого (снижение скорости и точности), колебания того или иного показателя. Возникает также возможность сравнивать количество работы испытуемого в разные дни и часы.

С помощью корректурной пробы можно исследовать и переключаемость внимания. В этом случае испытуемому предлагается работать различными способами на разных строках корректурной таблицы.

Задание может быть, например, следующим: вычеркивать на двух строчках две буквы (например, В и Н), а на третьей строке — две другие буквы (например, К и Д); затем вновь В и Н на двух строках, а К и Д — на одной строке. В другом варианте задание может различаться для четных и нечетных строк корректурной таблицы.

Общая продолжительность работы — 9 мин.

Коэффициент переключаемости C отражает количество ошибок в %, вызванных переключением внимания, и вычисляется по формуле:

$$C = \frac{S_o}{S} \times 100\%,$$

где S_o — количество неверно обработанных строк (в которых допущены ошибки);

S — общее количество просмотренных строк.

Корректурная проба Ландольта

Помимо корректурной пробы Бурдона для определения устойчивости внимания можно использовать аналогичную методику Ландольта. Корректурная таблица Ландольта представляет собой ряды незамкнутых колец, причем разрывы в кольцах находятся в различных местах (см. рис. 11). Испытуемому предлагается определенным способом зачеркивать кольца с тем или иным местоположением разрыва. Такой вариант корректурной пробы считается более удобным для обследования маленьких детей, поскольку не предполагает знания букв алфавита.

Цель исследования: определить степень устойчивости внимания.

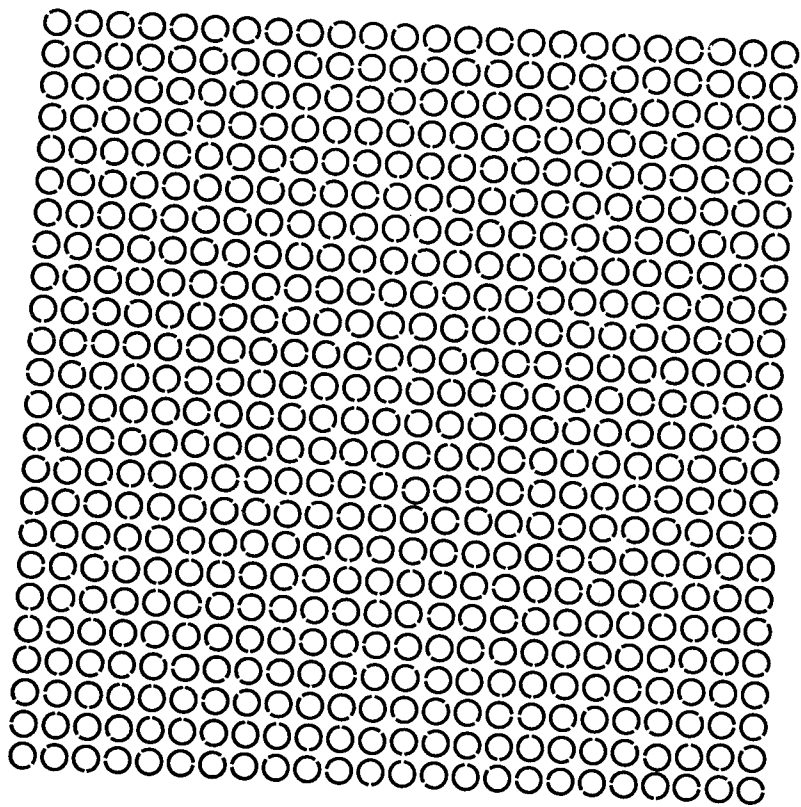


Рис. 11. Бланк к методике «Корректирующая проба Ландольта».

Материал и оборудование: корректирующая таблица (см. рис. 11), карандаш (или ручка), секундомер.

Процедура исследования

Испытуемые получают от экспериментатора информацию о кольцах, расположенных в таблице: количество разрывов в каждом кольце, их возможное положение, отсутствие системы в расположении разрывов. После этого даются образцы для зачеркивания. Например, \otimes \circ \ominus . Допускается показ данных колец и способ их зачеркивания в самой таблице. Для этого экспериментатор зачерчивает первые встречающиеся в таблице кольца, соответствующие образцам.

Очень важно, чтобы испытуемые правильно поняли задание. При этом обращается внимание на вид кольца и разницу в зачеркивании. Испытуемым ставится задача отыскивать два вида колец и по-разному их зачеркивать. Задание следует выполнять сразу, одновременно, а не поочередно зачеркивать каждый вид колец. Все нужно делать по порядку: построчно, слева направо, сверху вниз и до конца. Испытуемым рекомендуется сосредоточиться и постараться не отвлекаться.

Так же, как и в пробе Бурдона, испытуемые ставят черту после сигнала экспериментатора.

Особо следует выделить главные для испытуемого задания при выполнении теста: точность и быстрота, так как оба эти показателя будут фиксироваться.

После выполнения задания указывается общее время работы. Обработка результатов такая же, как и в пробе Бурдона.

К преимуществам пробы Ландольта можно отнести то, что она меньше воспринимается учащимися как «школьное» задание. Кроме того, данную методику можно использовать в работе как с детьми школьного возраста, так и с дошкольниками, не знающими букв.

При работе с корректирующими пробами следует иметь в виду, что при сильной мотивации, побуждающей к качественному выполнению задания, показатель точности выполнения обычно резко возрастает.

Предлагая испытуемому корректирующее задание, недопустимо использовать нечетко отпечатанные таблицы, так как это может существенно исказить результат тестирования.

Данный эксперимент нельзя проводить с плохо видящими детьми, если они не носят очки.

Методика изложена по:

1. Гамезо М. В., Герасимова В. С., Орлова Л. М. Младший школьник: психодиагностика и коррекция развития. — М., 1995.
2. Практикум по общей психологии / Под ред. А. Н. Леонтьева, Ю. Б. Гиппенрейтер. — М., 1972.
3. Практикум по общей психологии / Под ред. А. И. Шербакова. — М., 1990.
4. Рубинштейн С. Я. Экспериментальные методики патопсихологии и опыт применения их в клинике. — М., 1970.

2. ТАБЛИЦЫ ШУЛЬТЕ

Цель исследования: определение объема внимания и динамики работоспособности.

Материал и оборудование: для проведения эксперимента нужно иметь пять таблиц размером 25x25 см с написанными на них в беспорядке числами от 1 до 25 (рис. 12). На каждой таблице числа расположены по-разному. Кроме того, для эксперимента потребуются секундомер и небольшая указка.

14	18	7	24	21
22	1	10	9	6
16	5	8	20	11
23	2	25	3	15
19	13	17	12	4

22	25	7	21	11
6	2	10	3	23
17	12	15	5	18
1	16	20	9	24
19	13	4	14	8

5	14	12	23	2
18	25	7	24	13
11	3	20	4	16
6	10	19	22	1
21	15	9	17	8

21	12	7	1	20
6	15	17	3	18
19	4	3	25	13
24	2	22	10	5
9	14	11	23	16

9	5	11	23	20
14	25	17	19	13
3	21	7	16	1
18	12	6	24	4
8	15	10	2	22

Рис. 12. Таблицы Шульте.

ПРОЦЕДУРА ИССЛЕДОВАНИЯ

Испытуемому мелчком показывают таблицу, сопровождая показ словами: «На этой таблице расположены не по порядку числа от 1 до 25». Далее таблицу прикрывают и продолжают инструкцию:

«Сейчас указкой покажи и назови вслух по порядку все числа от 1 до 25. Постарайся делать это как можно быстрее, но не ошибайся». (Если испытуемый не понял задания, ему объясняют снова, но не открывая таблиц.) Затем экспериментатор ставит перед испытуемым пер-

вую таблицу (на расстоянии 70–75 см от него) и тут же, включая секундомер, дает команду «Начали!»

Ребенок должен отыскивать на таблице числа от 1 до 25 и указывать их карандашом (или указкой), называя вслух: «один, два, три и т. д.»

Пока испытуемый показывает и называет числа, экспериментатор следит за правильностью его действий, фиксируя остановки («дальше цифры нет», «не вижу, где 10» и т. д.). А когда испытуемый называет число «25», экспериментатор останавливает секундомер.

После первой таблицы без всяких дополнительных инструкций испытуемому предлагается таким же образом отыскивать числа на второй, третьей, четвертой и пятой таблицах. Результаты заносятся в протокол.

Протокол исследования

Таблица	Время в секундах	Примечания
1		
2		
3		
4		
5		

В «Примечаниях» отмечается, равномерно ли испытуемый отыскивает числа или изредка подолгу не может найти какое-нибудь число.

ОБРАБОТКА И АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ

При оценке результатов прежде всего выявляют различия во времени, которое испытуемый тратит на отыскание чисел одной таблицы. В среднем на одну таблицу тратится от 30 до 50 сек., чаще всего 40–42 сек.

Бывает, что испытуемый называет и показывает ряд чисел со скоростью 1–1,5 сек. на число, а затем вдруг не может найти какое-либо одно число, смотрит вроде бы на него, но не видит и заявляет экспериментатору, что такого числа в таблице вообще нет. Такие паузы могут

объясняться кратковременным состоянием охранительного торможения в корковых клетках зрительного анализатора (испытуемый смотрит, но не видит числа). Наличие таких пауз позволяет делать вывод о неравномерности темпа психической деятельности испытуемого.

Заметное увеличение времени отыскивания чисел на последних (четвертой и пятой) таблицах свидетельствует об утомляемости испытуемого, а ускорение — о медленном «вработывании».

В норме на все таблицы уходит примерно одинаковое время.

Эксперимент с таблицами Шульте рекомендуется проводить с детьми, начиная со 2 класса. До эксперимента необходимо убедиться, что ученик свободно считает от 1 до 25.

Эксперимент нельзя проводить с плохо видящими детьми, если они не носят очки.

Методикой можно пользоваться для повторных проб. При этом нет необходимости менять таблицы — можно пользоваться теми же пятью таблицами в первый, второй и, если нужно, третий раз.

Методика изложена по:

1. Рубинштейн С. Я. Экспериментальные методики патопсихологии и опыт применения их в клинике. — М., 1970.
2. Практикум по психодиагностике. Конкретные психодиагностические методики. — М., 1989.

3. ТЕСТ «КРУГИ»

Данная проба разработана Т. В. Чередниковой и является аналогом цифровой таблицы Шульте. Методика рекомендуется для работы с детьми, не знающими (или знающими не достаточно хорошо) числа в пределах 25.

Цель исследования: определение объема внимания.

Материал и оборудование: специальная таблица 70x70 см² с изображением кругов (см. рис. 13), указка (карандаш), секундомер.

ПРОЦЕДУРА ИССЛЕДОВАНИЯ

На таблице с пустыми и двойными-тройными кругами разных размеров (рис. 13) следует отыскать все пустые круги в порядке уменьшения их размеров (от самого большого до самого маленького).

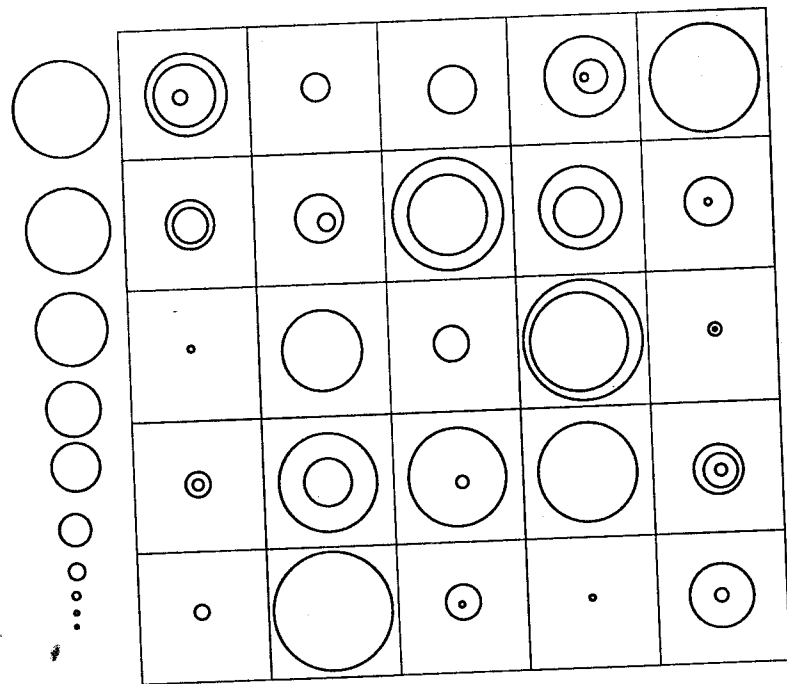


Рис. 13. Таблица к тесту «Круги».

ОБРАБОТКА И АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ

Оценка результатов для детей 6–7 лет:

Хороший — 1–2 ошибки (пропусков). Время работы 30–40 сек.

Средний — 3–5 ошибок, время 60–110 сек.

Низкий — значительное число ошибок (7–8 и более).
Время не учитывается.

Методика приводится по: Чередникова Т. В. Тесты для подготовки и отбора детей в школы. — СПб., 1996. — С. 25.

4. СЧЕТ ПО КРЕПЕЛИНУ

В 1895 г. Э. Крепелин предложил экспериментальную пробу, предназначенную для исследования волевых усилий, упражняемости и утомляемости. Методика представ-

ется порядковый номер строки, а по оси ординат — количество сложенных в строке. Например, ученик за первые 15 сек. выполнил 16 сложенных без единой ошибки, во вторые 15 сек. — 15 сложенных и одно из них ошибочное, далее 16, 12, 11 сложенных и одно из них ошибочное, затем 10 и 8 сложенных. Получится график (рис. 15), подтверждающий некоторую истощаемость ребенка и падение его работоспособности при небольшой нагрузке (запятихванные столбики обозначают количество ошибок).

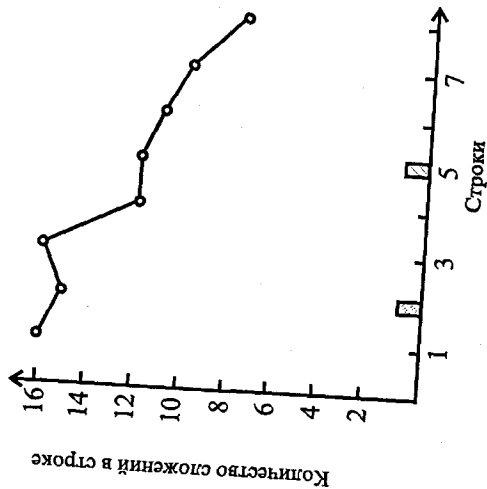


Рис. 15

Н. И. Курочкин разработал видоизмененный бланк счета и вычитания (см. рис. 16). Одну строчку испытуемый складывает, в следующей за ней производит вычитание, а затем вновь сложение. Эта методика интересна для выявления инертности и переключаемости внимания учащегося. Методику «Счет по Крепелину» можно проводить только с учащимися, хорошо овладевшими устным счетом. В начальной школе рекомендуется использовать вариант методики, когда сумма записывается полностью. Нежелательно проводить эту методику с детьми, испытывающими нелюбовь к математике, так как аффективное отношение к предмету может сказаться на качестве выполнения задания.

3	4	3	4	9	7	3	8	9	7	2	9	8	7	4
4	5	2	5	16	5	4	9	16	4	9	16	4	9	11
5	5	4	7	2	9	4	9	3	7	2	9	4	9	4
6	6	3	8	12	8	4	14	4	14	4	16	4	16	4
7	7	4	9	9	7	12	9	7	12	9	7	10	6	15
8	8	6	11	4	9	12	9	7	12	9	7	10	6	15
9	9	5	12	9	8	4	8	4	8	4	8	4	8	4
10	10	6	13	7	9	5	9	6	5	9	4	7	4	7
11	11	7	14	6	10	6	3	2	6	3	2	6	3	2
12	12	8	15	5	11	7	4	4	4	4	4	4	4	4
13	13	9	16	4	12	8	5	5	5	5	5	5	5	5
14	14	10	17	3	13	9	6	6	6	6	6	6	6	6
15	15	11	18	2	14	10	7	7	7	7	7	7	7	7
16	16	12	19	1	15	11	8	8	8	8	8	8	8	8
17	17	13	20	0	16	12	9	9	9	9	9	9	9	9
18	18	14	21	0	17	13	10	10	10	10	10	10	10	10
19	19	15	22	0	18	14	11	11	11	11	11	11	11	11
20	20	16	23	0	19	15	12	12	12	12	12	12	12	12
21	21	17	24	0	20	16	13	13	13	13	13	13	13	13
22	22	18	25	0	21	17	14	14	14	14	14	14	14	14
23	23	19	26	0	22	18	15	15	15	15	15	15	15	15
24	24	20	27	0	23	19	16	16	16	16	16	16	16	16
25	25	21	28	0	24	20	17	17	17	17	17	17	17	17
26	26	22	29	0	25	21	18	18	18	18	18	18	18	18
27	27	23	30	0	26	22	19	19	19	19	19	19	19	19
28	28	24	31	0	27	23	20	20	20	20	20	20	20	20
29	29	25	32	0	28	24	21	21	21	21	21	21	21	21
30	30	26	33	0	29	25	22	22	22	22	22	22	22	22
31	31	27	34	0	30	26	23	23	23	23	23	23	23	23
32	32	28	35	0	31	27	24	24	24	24	24	24	24	24
33	33	29	36	0	32	28	25	25	25	25	25	25	25	25
34	34	30	37	0	33	29	26	26	26	26	26	26	26	26
35	35	31	38	0	34	30	27	27	27	27	27	27	27	27
36	36	32	39	0	35	31	28	28	28	28	28	28	28	28
37	37	33	40	0	36	32	29	29	29	29	29	29	29	29
38	38	34	41	0	37	33	30	30	30	30	30	30	30	30
39	39	35	42	0	38	34	31	31	31	31	31	31	31	31
40	40	36	43	0	39	35	32	32	32	32	32	32	32	32
41	41	37	44	0	40	36	33	33	33	33	33	33	33	33
42	42	38	45	0	41	37	34	34	34	34	34	34	34	34
43	43	39	46	0	42	38	35	35	35	35	35	35	35	35
44	44	40	47	0	43	39	36	36	36	36	36	36	36	36
45	45	41	48	0	44	40	37	37	37	37	37	37	37	37
46	46	42	49	0	45	41	38	38	38	38	38	38	38	38
47	47	43	50	0	46	42	39	39	39	39	39	39	39	39
48	48	44	51	0	47	43	40	40	40	40	40	40	40	40
49	49	45	52	0	48	44	41	41	41	41	41	41	41	41
50	50	46	53	0	49	45	42	42	42	42	42	42	42	42
51	51	47	54	0	50	46	43	43	43	43	43	43	43	43
52	52	48	55	0	51	47	44	44	44	44	44	44	44	44
53	53	49	56	0	52	48	45	45	45	45	45	45	45	45
54	54	50	57	0	53	49	46	46	46	46	46	46	46	46
55	55	51	58	0	54	50	47	47	47	47	47	47	47	47
56	56	52	59	0	55	51	48	48	48	48	48	48	48	48
57	57	53	60	0	56	52	49	49	49	49	49	49	49	49
58	58	54	61	0	57	53	50	50	50	50	50	50	50	50
59	59	55	62	0	58	54	51	51	51	51	51	51	51	51
60	60	56	63	0	59	55	52	52	52	52	52	52	52	52
61	61	57	64	0	60	56	53	53	53	53	53	53	53	53
62	62	58	65	0	61	57	54	54	54	54	54	54	54	54
63	63	59	66	0	62	58	55	55	55	55	55	55	55	55
64	64	60	67	0	63	59	56	56	56	56	56	56	56	56
65	65	61	68	0	64	60	57	57	57	57	57	57	57	57
66	66	62	69	0	65	61	58	58	58	58	58	58	58	58
67	67	63	70	0	66	62	59	59	59	59	59	59	59	59
68	68	64	71	0	67	63	60	60	60	60	60	60	60	60
69	69	65	72	0	68	64	61	61	61	61	61	61	61	61
70	70	66	73	0	69	65	62	62	62	62	62	62	62	62
71	71	67	74	0	70	66	63	63	63	63	63	63	63	63
72	72	68	75	0	71	67	64	64	64	64	64	64	64	64
73	73	69	76	0	72	68	65	65	65	65	65	65	65	65
74	74	70	77	0	73	69	66	66	66	66	66	66	66	66
75	75	71	78	0	74	70	67	67	67	67	67	67	67	67
76	76	72	79	0	75	71	68	68	68	68	68	68	68	68
77	77	73	80	0	76	72	69	69	69	69	69	69	69	69
78	78	74	81	0	77	73	70	70	70	70	70	70	70	70
79	79	75	82	0	78	74	71	71	71	71	71	71	71	71
80	80	76	83	0	79	75	72	72	72	72	72	72	72	72
81	81	77	84	0	80	76	73	73	73	73	73	73	73	73
82	82	78	85	0	81	77	74	74	74	74	74	74	74	74
83	83	79	86	0	82	78	75	75	75	75	75	75	75	75
84	84	80	87	0	83	79	76	76	76	76	76	76	76	76
85	85	81	88	0	84	80	77	77	77	77	77	77	77	77
86	86	82	89	0	85	81	78	78	78	78	78	78	78	78
87	87	83	90	0	86	82	79	79	79	79	79	79	79	79
88	88	84	91	0	87	83	80	80	80	80	80	80	80	80
89	89	85	92	0	88	84	81	81	81	81	81	81	81	81
90	90	86	93	0	89	85	82	82	82	82	82	82	82	82
91	91	87	94	0	90	86	83	83	83	83	83	83	83	83
92	92	88	95	0	91	87	84	84	84	84	84	84	84	84
93	93	89	96	0	92	88	85	85	85	85	85	85	85	85
94	94	90	97	0	93	89	86	86	86	86	86	86	86	86
95	95	91	98	0	94	90	87	87	87	87	87	87	87	87
96	96	92	99	0	95	91	88	88	88	88	88	88	88	88
97	97	93	100	0	96	92	89	89	89	89	89	89	89	89
98	98	94	101	0	97	93	90	90	90	90	90	90	90	90
99	99	95	102	0	98	94	91	91	91	91	91	91	91	91
100	100	96	103	0	99	95	92	92	92	92	92	92	92	92

Рис. 16. Бланк к счету на задание со сменой сложения и вычитания.

Методика изложена по:

1. Рубинштейн С. Я. Экспериментальные методики патопсихологии и опыт применения их в клинике. — М., 1970.
2. Кононова М. П. Руководство по психологическому исследованию психически больных детей. — М., 1970.
3. Серебрякова Р. О. Исследование утомляемости и работоспособности с помощью таблицы Крепелина: Практикум по экспериментальной и прикладной психологии. — Л., 1990.
4. Сенсомоторика. Внимание // Диагностический инструментарий детского практического психолога / Под ред. И. В. Дубровиной. — Вып. 1. — Н. Новгород, 1996.

5. ПРОБА МЮНСТЕРБЕРГА

Такая проба может быть легко составлена самостоятельно каждым желающим с помощью печатной машинки.

Задание можно предлагать только детям, уже умеющим читать.

Цель исследования: определить степень избирательности и устойчивости внимания.

Материал и оборудование: бланк с напечатанными на нем строчками букв, карандаш (ручка).

ПРОЦЕДУРА ИССЛЕДОВАНИЯ

Ребенку дается бланк с напечатанными на нем пятью строчками случайно набранных букв, следующих друг за другом без пробелов. Среди этих букв ребенок должен отыскать 10 слов (трех-, четырех-, пятисложных) и подчеркнуть их. На выполнение всего задания отводится 5 мин. Показателем успешности может служить число правильно найденных букв и скорость выполнения задания.

Пример задания:

ЯФОУФСНКОТПХЪАБЦРИГЪМЩЮСАЭЕЫМЯЧ
ЛОЫИРЪГНЖРЛРАКГДЗПМЫЛОАКМНПРСТУР
ФРШУБАТВВГДИЖСЯИУМАМАЦПЧУЪЩМОЖ
БРПТЯЭЦБУРАНСГЛКЮГБЕИОПАЛКАФСПТУЧ
ОСМЕТЛАОУКЖЫЪЕЛАВТОБУСИОХПСДЯЗВЖ
БРПТЯЭЦБУРАНСГЛКЮГБЕИОПАЛКАФСПТУЧ

Методика приводится по: Чередникова Т. В. Тесты для подготовки и отбора детей в школы. — СПб., 1996. — С. 29.

6. ЗАДАНИЯ, УПРАЖНЕНИЯ, ИГРЫ, НАПРАВЛЕННЫЕ НА РАЗВИТИЕ ВНИМАНИЯ

Предлагаем упражнения для развития внимания, зарекомендовавшие себя как наиболее результативные в практике работы психолога Е. Л. Яковлевой (задания №№1—3)*.

Корректурное задание

Выполнение корректурного задания способствует развитию концентрации внимания и самоконтроля при выполнении школьниками письменных работ.

Для его проведения потребуются любые печатные тексты (старые ненужные книги, газеты и др.), карандаши или ручки. Для детей 6—11 лет тексты должны быть с крупным шрифтом.

Задание может выполняться с учащимися 6—17 лет. Время выполнения: 5 мин. ежедневно (минимум 5 раз в неделю) в течение 2—4 месяцев.

Занятие может быть индивидуальным или групповым. Каждому ребенку раздаются старая книга, карандаш или ручка. Для подростков — газеты и журналы.

Инструкция выглядит следующим образом: «В течение 5 мин. нужно найти и зачеркнуть все встретившиеся буквы «А» (можно указать любую букву): и маленькие, и заглавные, и в названии текста, и в фамилии автора».

По мере овладения игрой правила усложняются: меняются отыскиваемые буквы, по-разному зачеркиваются; одновременно отыскиваются две буквы, одна зачеркивается, вторая подчеркивается; на одной строке буквы обводятся кружочком, на второй отмечаются галочкой и т. п. Все вносимые изменения отражаются в инструкции, даваемой в начале занятия.

По итогам работы подсчитывается количество пропусков и неправильно зачеркнутых букв. Показатель нор-

* Яковлева Е. Л. Диагностика и коррекция внимания и памяти школьников // Маркова А. К., Лидерс Л. Г., Яковлева Е. Л. Диагностика и коррекция умственного развития в школьном и дошкольном возрасте. — Петрозаводск, 1992. — С. 166—173.

мальной концентрации внимания — четыре и меньше пропусков. Больше четырех пропусков — слабая концентрация.

Это задание рекомендуется проводить в форме игры, придерживаясь следующих правил:

1. Игра проводится в доброжелательной атмосфере. Младших детей можно заинтересовать дополнительно, предложив им тренировать внимание для того, чтобы стать хорошими шоферами, летчиками, врачами (предварительно выяснив, кем они хотят быть).

2. Проигрыш не должен вызывать чувства неудовольствия, поэтому можно ввести веселые «штрафы»: промяукать столько раз, сколько сделал ошибок, прокукарекать, проскакать на одной ножке и т. п.

3. Для малышей норма разрешаемых пропусков на каждом занятии должна меняться и приблизительно равняться тому реальному количеству пропусков, которые делает ребенок.

4. Время проведения занятия ни в коем случае не должно превышать 5 мин.

5. Объем просмотренного текста не имеет значения и может быть разным для разных детей: от 3—4 предложений до нескольких абзацев или страниц.

6. Проверка выполнения задания в групповых занятиях проводится самими учениками друг у друга, они же придумывают «штрафы».

Практика работы с этим заданием показывает, что после первых 3—4 недель занятий наблюдается сокращение ошибок в письменных заданиях в 2—3 раза. Для закрепления навыков самоконтроля необходимо продолжать занятия в течение 2—4 месяцев. Если после 4 месяцев занятий улучшений не наступает, занятия нужно прекратить и обратиться за помощью к логопеду.

При работе с детьми 6—8 лет очень важно соблюдать еще одно условие: **каждое занятие начинать с нового договора о возможном количестве ошибок.** Необходимо исходить из реально допущенного количества ошибок, с тем чтобы у ребенка не возникало чувства безнадежности, невозможности достичь нужного результата. Это условие легко соблюсти на индивидуальных занятиях. В групповых занятиях общую норму установить бывает трудно, поэтому здесь можно обратить внимание на разнообразие штрафов, назначаемых детьми друг другу, и индивидуальную поддержку ребенка.

Для того, чтобы развивающий эффект этой игры был более заметен, при выполнении ребенком письменных учебных заданий необходимо, вводя игру, изменить установку ребенка на чтение учебника по русскому языку. Это может быть достигнуто сравнительным пояснением того, как слова читаются и как они пишутся. Необходимо объяснить детям, что в учебнике русского языка все слова в упражнении надо читать вслух так, как они написаны, называя произносимые буквы и знаки препинания и т. д. Проверять выполненное вслух так, как будто это ребенок должен читать написанное вслух так, как будто это написал «другой мальчик (девочка), и ты не знаешь, чем здесь написано, поэтому произнеси каждую букву так, как она пишется». Нужно обратить специальное внимание на то, что упражнение нужно воспринимать так, как будто оно писалось кем-то другим — «другой девочкой», «плохо обученным щенком», так как дети, проверяя свой текст, оттаиваются от смысла (он уже известен), и никакие призывы читать внимательно написанных дети не видят пропущенных и неправильно написанных букв. Приписывание выполненного задания другому отчуждает собственное творение и позволяет отнестись к нему критически. Для детей, испытывающих трудности с концентрацией внимания, необходим более детализированный этап внешних действий.

Игра «Муха»

Эта игра также направлена на развитие концентрации внимания. Для ее проведения потребуются листы бумаги с расчерченным девятиклеточным игровым полем 3 x 3, фишки (фишками могут быть пуговицы, монетки, камешки и т. д.).

Игра проводится в течение 5—10 мин., 2—3 раза в неделю в течение 1—2 месяцев.

Играть могут дети 7—17 лет.

Задание выполняется в парах. Каждой паре играющих дается по листу с расчерченным игровым полем и по одной фишке.

Инструкция к заданию звучит следующим образом: «Посмотрите на лист бумаги с расчерченными клетками. Это игровое поле. А вот эта фишка — «муха». «Муха» села на середину листа в среднюю клетку. Отсюда она может двинуться в любую сторону. Но двигаться она мо-

жет только тогда, когда ей дают команды «вверх», «вниз», «влево», «вправо», отвернувшись от игрового поля. Один из вас, тот, кто сидит слева, отвернется и, не глядя на поле, будет подавать команды, другой — передвигать «муху». Нужно постараться продержать «муху» на поле в течение 5 мин. и не дать ей улететь. Затем партнеры меняются ролями. Если «муха улетит» раньше, значит обмен ролями произойдет раньше. Все понятно?»

Усложнение игры идет за счет того, что играющие объединяются по трое. Двое по очереди подают команды, стараясь удержать «муху» на поле. Третий контролирует ее «полет». Тот, кто раньше договоренного времени упустит «муху», уступает свое место контролеру. Если все укладываются в отведенное время, то ролями меняются по очереди.

Игра втроем занимает не больше 10 мин., т. е. по три минуты на каждого. Выигрывает тот, кто продержится в своей роли все отведенное время.

«Перепутанные линии»

Это задание также ориентировано на развитие концентрации внимания у детей.

Для его проведения необходимы карточки размером 12 x 7, на которых нарисованы перепутанные линии одного цвета (см. рис. 17).

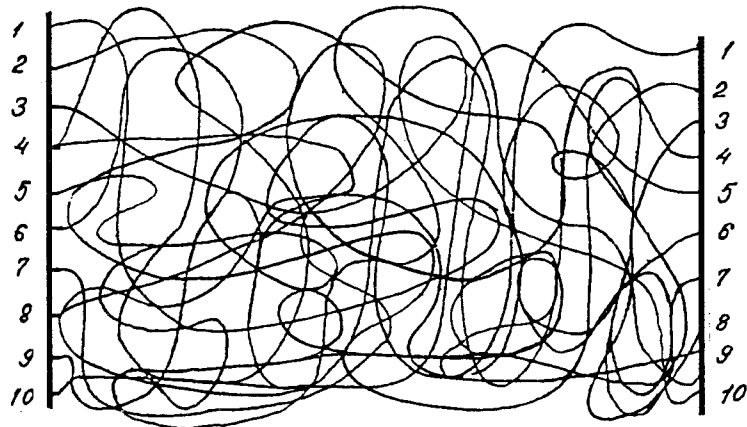


Рис. 17

Игра проводится с детьми 6—17 лет.
Время выполнения: 3—5 мин. ежедневно в течение 3—4 недель.

Занятие может быть организовано как индивидуальное или как групповое. Каждый ребенок получает карточку.

Инструкция к заданию такова: «Посмотри на карточку. По краям карточки проведены вертикальные линии с нанесенными на них шкалами. Около каждой черточки стоит цифра. Эти цифры соединены перепутанными линиями (дорожками). В течение нескольких минут нужно только глазами без помощи рук найти дорожку («пройти» по ней), ведущую от одной цифры к другой: от единицы к единице, от двойки к двойке и т. д. Все понятно?»

По мере овладения игрой предлагаются новые карточки с более запутанными линиями и соединяющими разными цифрами: единицу с тройкой, двойку с семеркой и т. д. На обратной стороне карточки записывают ответы: пары соединяющихся цифр.

Норма выполнения: за 3 мин. нужно определить все 10 пар разных цифр, соединенных линиями.

Общими правилами проведения игры являются:

1. Доброжелательная атмосфера занятия. После окончания времени, отведенного на проведение игры, можно поговорить о том, кто сколько раз «сбился с дороги», «перешел не на ту тропинку».

2. Детям 6—7 лет предлагается пройти только по 3 дорожкам в течение 5 мин. Если дети справляются с заданием, то можно предложить «пробежаться» по такому количеству дорожек, по какому успеется за 5 мин. Ребятам 8—10 лет предлагается «пройти» за 5 мин. 5—7 дорожек или сколько успеется; 11—17 лет — все 10 дорожек за 5 мин.

3. Карточки с более сложными линиями предлагаются после того, как все 10 пар цифр устанавливаются за 3 мин.

Обычно через 1,5 — 2 недели ежедневных занятий дети сами замечают, что им легче включаться в какую-либо интеллектуальную деятельность. Наступившее улучшение не означает, что упражнение надо прекратить, а концентрация внимания стала устойчивой. Занятия необходимо ежедневно повторять еще такой же период: 1,5 — 2 недели. Затем в течение еще 3 недель проводить 2 занятия в неделю.

«Найди отличия»

Ребенку даются две очень похожие картинки, различающиеся определенным числом мелких деталей (например, рис. 18 а, б). Необходимо обнаружить имеющиеся различия (не менее двадцати).

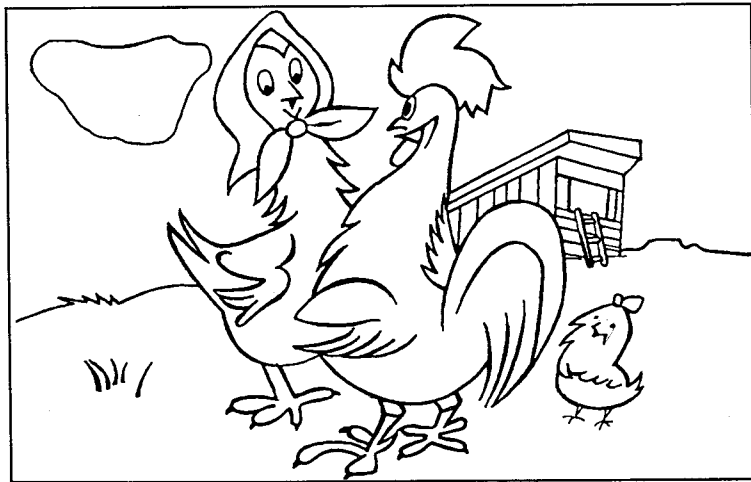
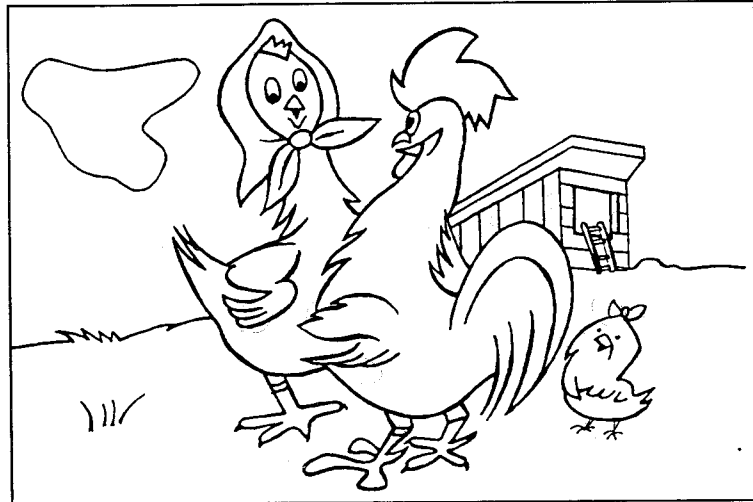


Рис. 18а. Пример задания «Найди отличия».

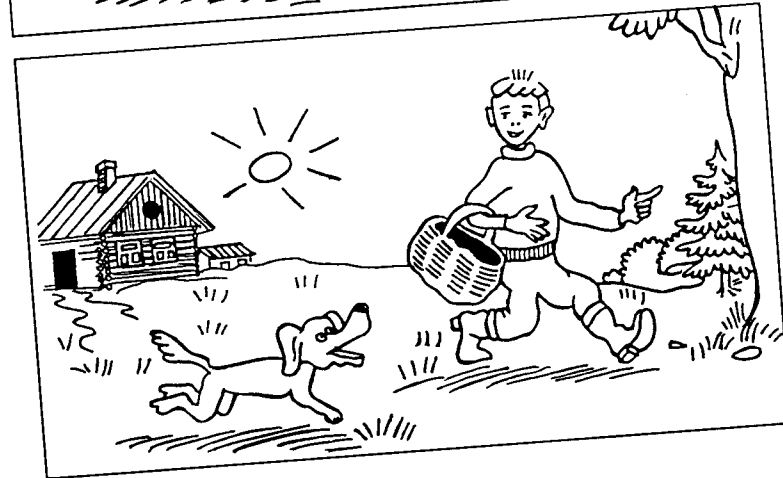
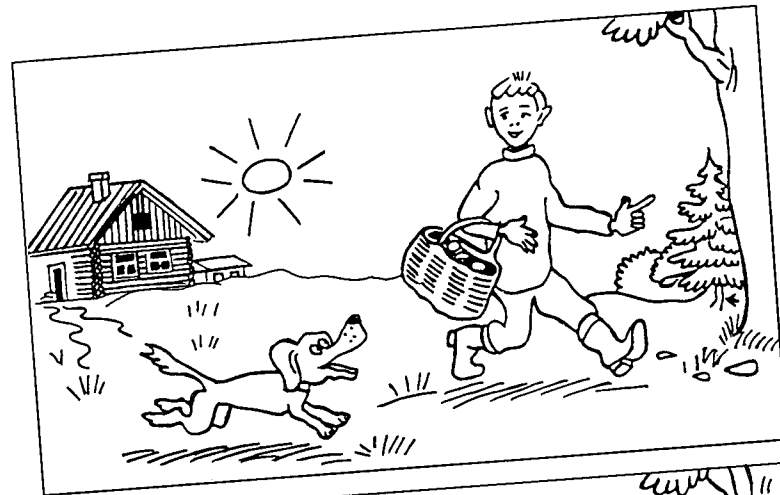


Рис. 18б. Пример задания «Найди отличия».

«Путаница»

Ребенку предлагаются рисунки, содержащие несколько наложенных одно на другое контурных изображений разных предметов, животных и др. (рис. 19 а, б, в, г). Необходимо как можно быстрее отыскать все замаскированные изображения.

III. ПАМЯТЬ

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 опосредствованной. «Память в этом возрасте становится мыслящей» (Д. Б. Эльконин, 1989, с. 56).

Преобразование мнемической функции обусловлено значительным повышением требований к ее эффективности, высокий уровень которой необходим при выполнении новых мнемических задач, возникающих в ходе учебной деятельности. Теперь ребенок должен многое запоминать: заучивать материал буквально, уметь пересказать его близко к тексту или своими словами, а кроме того помнить заученное и уметь воспроизвести его через длительное время. Неумение ребенка запоминать сказывается на его успеваемости и влияет в конечном итоге на отношение к учебе и школе.

Способность младших школьников к произвольному запоминанию неодинакова на протяжении обучения в начальной школе.

У первоклассников (как и у дошкольников) хорошо развита произвольная память, фиксирующая яркие, эмоционально насыщенные для ребенка сведения и события его жизни. Однако далеко не все из того, что приходится запоминать первокласснику в школе, является для него интересным и привлекательным. Поэтому непосредственная память оказывается в этом случае уже недостаточной.

Совершенствование памяти в младшем школьном возрасте обусловлено прежде всего приобретением в ходе учебной деятельности различных способов и стратегий запоминания, связанных с организацией и обработкой запоминаемого материала. Однако без специальной работы, направленной на формирование таких способов, они складываются у детей стихийно и нередко существенно различаются у учащихся 1—2 и 3—4 классов. Для детей 7—8 лет типичны ситуации, когда ребенку гораздо легче запомнить что-то без использования каких-либо средств, чем запомнить при помощи специальной организации и осмысления материала. На вопрос: «Как ты запомнил?», — ребенок этого возраста чаще всего отвечает: «Просто запомнил и все».

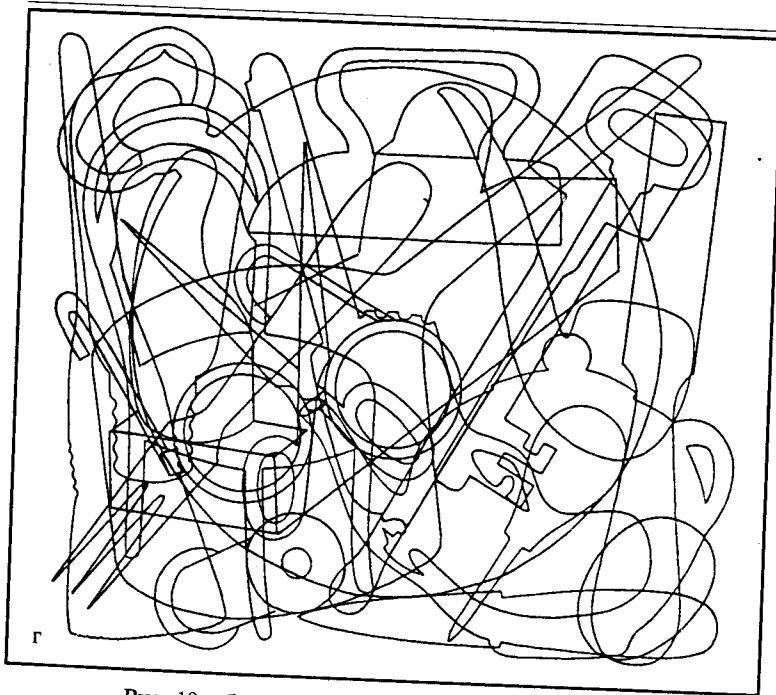
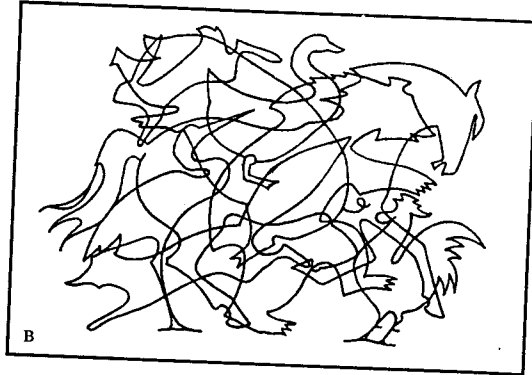
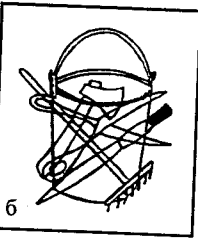
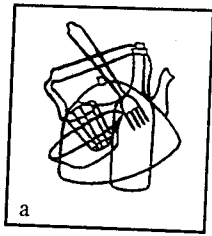


Рис. 19 а,б,в,г. Примеры к заданию «Путаница».

По мере усложнения учебных заданий установка «просто запомнить» перестает себя оправдывать, что вынуждает ребенка искать приемы организации материала. Важнейшими являются приемы смыслового запоминания, лежащие в основе логической памяти. Основу логической памяти составляет использование мыслительных процессов в качестве опоры, средства запоминания. Такая память основана на понимании. В этой связи уместно привести высказывание Л. Н. Толстого: «Знание только тогда знание, когда оно приобретено усилиями мысли, а не одной только памятью».

Младший школьный возраст является сензитивным для становления высших форм произвольного запоминания, поэтому целенаправленная развивающая работа по овладению мнемической деятельностью является в этот период наиболее эффективной.

1. МЕТОДИКА ДИАГНОСТИКИ ТИПА ПАМЯТИ

Цель исследования: определение типа памяти методом воспроизведения по-разному воспринятых слов.

Материал и оборудование: четыре ряда слов, записанных на отдельных карточках

I	II	III	IV
ДИРИЖАБЛЬ	САМОЛЕТ	ПАРОХОД	ВОЛК
ЛАМПА	ЧАЙНИК	СОБАКА	БОЧКА
ЯБЛОКО	БАБОЧКА	ПАРТА	КОНЬКИ
КАРАНДАШ	НОГИ	САПОГИ	САМОВАР
ГРОЗА	БРЕВНО	СКОВОРОДА	ПИЛА
УТКА	СВЕЧА	КАЛАЧ	ВЕСЛО
ОБРУЧ	ТАЧКА	РОЩА	ЗАГАДКА
МЕЛЬНИЦА	ЖУРНАЛ	ГРИБ	ПРОГУЛКА
ПОПУГАЙ	МАШИНА	ШУТКА	КНИГА
ЛИСТОК	СТОЛЬ	СЕНО	ТРАКТОР

ПРОЦЕДУРА ИССЛЕДОВАНИЯ

Задание может выполняться как индивидуально, так и в группе.

Испытуемому предлагается поочередно четыре группы слов для запоминания на слух, при зрительном восприятии, при моторно-слуховом восприятии, при комбинированном восприятии.

Экспериментатор читает первый ряд слов с интервалом 4—5 сек. между словами (слуховое запоминание). После 10-секундного перерыва ребенок записывает на листочке запомнившиеся слова и отдыхает 10 мин.

Затем экспериментатор показывает слова второго ряда (зрительное запоминание), которые ученик после 10-секундного перерыва также записывает по памяти на листочке.

Дав 10-минутный отдых, экспериментатор читает вслух слова третьего ряда, а ребенок шепотом повторяет каждое из них и «записывает» в воздухе пальцем (моторно-слуховое запоминание). После 10-секундного перерыва воспроизводит слова на листочке.

После перерыва в 10 мин. для запоминания предъявляются слова четвертого ряда. На этот раз экспериментатор читает слова, а ребенок одновременно следит по карточке, шепотом повторяет каждое слово и «пишет» его в воздухе (комбинированное запоминание). Затем запомнившиеся слова записываются.

Таким образом, при запоминании и дальнейшем воспроизведении ребенком каждого ряда слов доминирует определенный вид анализатора: слуховой, зрительный, моторно-слуховые центры и их комбинации.

ОБРАБОТКА И АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ

О преобладающем типе памяти у ребенка можно сделать вывод, подсчитав коэффициент типа памяти C :

$$C = \frac{A}{10} \times 100\%$$

где A — количество правильно воспроизведенных слов.

Тип памяти характеризуется тем, в каком из рядов было более успешное воспроизведение слов. Чем ближе коэффициент памяти к 100%, тем лучше развит у испытуемого данный тип памяти.

По результатам исследования можно говорить о трех уровнях запоминания: высокий (более 80%), средний (60—79%), низкий (объем запоминания меньше 50—60%).

Методика изложена по:

1. Богданова Т.Г., Корнилова Т.В. Диагностика познавательной сферы ребенка. — М., 1994. — С. 20—21.
2. Гамезо М.В., Герасимова В.С., Орлова Л.М. Младший школьник: психодиагностика и коррекция развития. — М., 1995. — С. 84—85.

2. МЕТОДИКА «ПОВТОРЕНИЕ ЦИФР» (субтест VI теста Д. Векслера)

Цель исследования: определить объем кратковременной памяти.

Материал и оборудование: бланк с наборами цифр.

Для определения объема кратковременной памяти обычно берется материал, несущий минимум смысла. Удобнее всего использовать цифры. Именно такая методика была включена Д. Векслером в разработанную им шкалу измерения интеллекта. Методика состоит из двух частей.

Первая часть направлена на определение объема памяти и состоит из цифровых рядов разной длины. Длина каждого последующего ряда увеличивается на единицу. Всего имеется семь рядов.

Во второй части предлагается проба на концентрацию внимания, также состоящая из цифровых рядов.

Общая оценка кратковременной памяти при использовании всей шкалы Векслера дается по результатам обеих частей субтеста. Но для проведения последующей коррекционно-развивающей работы разделенность пробы на две части очень важна, так как позволяет делать акцент на том или ином ее аспекте.

ПРОЦЕДУРА ИССЛЕДОВАНИЯ

Часть 1. Прямой счет

Инструкция: «Сейчас я назову тебе несколько цифр, а ты, как только я закончу говорить, точно в таком же порядке их повтори. Хорошо? Ну, давай попробуем. Внимание!»

Прямой счет

1 серия	2 серия
3-8-6	6-1-2
3-4-1-7	6-1-5-8
8-4-2-3-9	5-2-1-8-6
3-8-0-1-7-4	7-9-6-4-8-3
5-1-7-4-2-3-8	9-8-5-2-1-6-3
1-6-4-5-9-7-6-3	2-9-7-6-3-1-5-4
5-3-8-7-1-2-4-6-9	4-2-6-9-1-7-8-3-5

Предложить первый ряд цифр из первой серии. При правильном воспроизведении дать следующий ряд этой серии. При неправильном воспроизведении какого-либо ряда первой серии дать аналогичный по величине ряд второй серии. В случае правильного его воспроизведения вернуться к первой серии и предложить следующий по величине ряд. При неправильном воспроизведении двух одинаковых по величине рядов из первой и второй серии пробу прекратить и перейти к обратному счету.

Часть 2. Обратный счет

Инструкция: «Сейчас я скажу тебе еще несколько цифр, ты их тоже будешь повторять. Только начинать будешь с конца, говорить в обратном порядке. Вот смотри, я, например, говорю: «Один—два» (показать рукой на разные места стола), — а ты скажешь: «Два—один» (опять показать рукой на эти места стола, но в обратном порядке). Понятно? Ну, давай попробуем. Внимание!»

Обратный счет

1 серия	2 серия
2-5	6-3
5-7-4	2-5-9
7-2-9-6	8-4-9-3
4-1-3-5-7	9-7-8-5-2
1-6-5-2-9-8	3-6-7-1-9-4
8-5-9-2-3-4-2	4-5-7-9-2-8-1
6-9-1-6-3-2-5-8	3-1-7-9-5-4-8-2

Порядок работы такой же. При неправильном воспроизведении двух одинаковых рядов пробу прекратить.

Проведение этой методики требует соблюдения нескольких правил:

1. Цифры произносить предельно четко с интервалом в 1 сек. (в ритме стартового отсчета времени).
2. В период от окончания счета экспериментатором до начала его воспроизведения испытуемым не должно быть никаких звуков.
3. Один и тот же ряд дважды не повторять.
4. Начинать с прямого счета. По его окончании перейти к счету в обратном порядке.

ОБРАБОТКА И АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ

В этом задании часть 1 (прямой счет) направлена на определение объема кратковременной памяти, часть 2 (обратный счет) — на определение степени концентрации внимания. Необходимость такого детального анализа связана с тем, что при отсутствии концентрации внимания даже хорошая память может выглядеть слабой.

Количество цифр в последнем правильно воспроизведенном ряду при прямом счете является показателем объема кратковременной памяти. Количество цифр, правильно названных при обратном счете, — показатель концентрации внимания.

Возрастные нормативы

Для детей 5—7 лет объем кратковременной памяти равен 3—5 единицам, показатель объема внимания — 2—4 единицам. Показатель кратковременного запоминания меньше трех единиц при прямом и обратном счете обычно свидетельствует о наличии органического поражения мозга.

8—9 лет — объем кратковременной памяти равен 3—6 единицам (среднее значение — 4), внимания — 2—5 единицам (среднее значение — 3).

10—11 лет — объем кратковременной памяти равен 4—7 единицам (среднее значение — 5), внимания — 3—6 единицам (среднее значение — 4).

12—14 лет — объем кратковременной памяти равен 5—9 единицам (среднее значение — 7), внимания — 3—7 единицам (среднее значение — 5).

Методика изложена по: Яковлева Е. Л. Диагностика и коррекция внимания и памяти школьников // Маркова А. К., Лидерс А. Г., Яковлева Е. Л. Диагностика и коррекция умственного развития в школьном и дошкольном возрасте. — Петрозаводск, 1992. — С. 150—153.

* * *

В связи с изучением особенностей памяти у детей представляется важным следующее замечание Т. В. Чередниковой (1996, с. 43): «Наиболее важным для оценки уровня развития способностей памяти у ребенка является качественный анализ его способов запоминания и припоминания. Наиболее низкое качество запоминания отмечается у детей, которые пассивно, механически пытаются запомнить и воспроизвести материал.

Если ребенок применяет какие-либо особые приемы, стараясь лучше запомнить увиденное и услышанное, то это говорит о хорошем развитии его интеллектуальных функций и благоприятно сказывается на результатах запоминания. Так, дети хорошего уровня развития даже без какой-либо специальной подготовки способны использовать мнемические приемы, такие как:

- проговаривание вслух (называние того, что видят и слышат);
- повторение (вслух или про себя вслед за предъявлением материала);
- запоминание последовательности (например, какие слова следуют одно за другим);
- актуализация реальных воспоминаний, связанных с заучиваемым материалом);
- объединение заучиваемого одной общей темой;
- группировка (слов, образов, которые надо запомнить) по какому-либо признаку (предметы, игрушки, животные и т. д.)”.

3. МЕТОДИКА «ГРУППИРОВКА»

Компенсация ограничений объема кратковременной памяти может идти только за счет укрупнения единиц запоминаемой информации. Это укрупнение возможно лишь при смысловой обработке материала, позволяющей находить общее в элементах информации и объединять их на этой основе.

Цель исследования: определить способность ребенка к смысловой обработке запоминаемого материала.

Материал и оборудование: набор слов, объединяющихся по смыслу в несколько групп.

Для запоминания предъявляется ряд из 20 группирующихся по смыслу слов (всего 5 групп по 4 слова в каждой). Запоминание осуществляется по методу неполного заучивания (материал предъявляется и воспроизводится трижды).

Перед каждым воспроизведением дается инструкция.

Инструкция для первого воспроизведения: «Сейчас я прочитаю ряд слов. Ты внимательно послушай, а потом повтори слова в удобном для тебя порядке. Внимание!»

Инструкция для второго воспроизведения: «Сейчас я еще раз прочитаю все слова. Ты послушай, а затем назови все слова, которые запомнил. Назови слова, которые ты говорил первый раз, и вновь запомненные. Все понятно? Внимание!»

Инструкция для третьего воспроизведения: «Сейчас я еще раз прочитаю все слова. Ты послушай, а затем повтори все слова, которые запомнил: назови слова, которые ты говорил первый и второй раз, а также вновь запомненные. Все понятно? Внимание!»

Последовательность предъявляемых слов

- | | | | |
|-----------|------------|------------|------------|
| 1. Солнце | 6. Шапка | 11. Липа | 16. Небо |
| 2. Тополь | 7. Медведь | 12. Блюдец | 17. Елка |
| 3. Чашка | 8. Сосна | 13. Звезда | 18. Белка |
| 4. Заяц | 9. Ложка | 14. Лиса | 19. Кружка |
| 5. Луна | 10. Юбка | 15. Платье | 20. Кофта |

Правила проведения методики:

1. Слова читаются с паузой в 1 сек. между произнесением элементов ряда.

2. По окончании чтения всего ряда начинается его воспроизведение. Воспроизведение свободное, так как испытуемый должен уловить, что слова можно объединять в группы.

3. Все воспроизведенные ребенком слова записываются в порядке их названия. Затем предлагается послушать еще раз весь ряд слов.

4. Читается вновь исходный ряд слов. Затем испытуемый его воспроизводит в свободном порядке. Слова, воспроизведенные им, записываются. Затем идет третье чтение ряда и третье воспроизведение.

Воспроизведенные слова фиксируются в порядке их названия ребенком; определяется объединенность в группы слов, относящихся к категориям: «Животные», «Деревья», «Одежда», «Посуда», «Небосвод».

Нормальное течение мнемической деятельности со способностью к смысловой обработке материала выглядит так: при первом воспроизведении предъявленных слов объем кратковременной памяти равен для детей 6—7 лет 4 ± 1 слово (в среднем 3 слова), для детей 14 лет — 7 ± 2 слова (в среднем 5 слов). Сгруппированных слов, за редким исключением, не наблюдается. При втором воспроизведении общий объем воспроизведенных слов увеличивается на 2—4 слова; появляются 1—2 частично сформированные группы, состоящие обычно из 2 слов. При третьем воспроизведении появляются 3—4 группы по 2—3 слова, может возникнуть одна или две группы из всех 4 слов.

У детей младшего школьного возраста, как правило, не встречается больше трех смысловых групп, в старшем возрасте четырех групп.

Методика изложена по: Яковлева Е. Л. Диагностика и коррекция внимания и памяти школьников // Маркова А. К., Лидерс А. Г., Яковлева Е. Л. Диагностика и коррекция умственного развития в школьном и дошкольном возрасте. — Петрозаводск, 1992. — С. 153—155.

4. ЗАДАНИЯ, УПРАЖНЕНИЯ, ИГРЫ, НАПРАВЛЕННЫЕ НА РАЗВИТИЕ ПАМЯТИ

Смысловая память основана на понимании, т. е. на деятельности мышления, и связана с развитием языка. В процессе смыслового запоминания в первую очередь создаются пригодные для запоминания связи — крупные структурные единицы припоминания, так называемые мнемические опоры, что и позволяет преодолевать ограничения кратковременного запоминания. Связи, используемые для запоминания, носят не самостоятельный, а вспомогательный характер, они служат средством, помогающим что-либо вспомнить. Наиболее эффективными будут мнемические опоры, отражающие главные мысли какого-либо

материала. Они и представляют собой укрупненные смысловые единицы. Для детей со слаборазвитой памятью основные пути ее компенсации лежат в развитии смысловой памяти: умении обобщать материал, выделять в нем главные мысли.

Эффективная обучающая методика по созданию мнемических опор разработана К. П. Мальцевой (1958). Эта методика, получившая название «Смысловые единицы», может быть использована для школьников всех возрастов, испытывающих трудности в мнемической деятельности, начиная со второго класса. Удобнее всего использовать эту обучающую методику в начальной школе.

Методика заключается в том, что перед учеником ставится задача выделить главное в тексте (создать мнемические опоры) и указывается путь анализа текста. Чтобы вычленил главное, ученик должен последовательно отвечать на два вопроса: «О ком (или о чем) говорится в этой части?» и «Что говорится (сообщается) об этом?»

Ответ на первый вопрос позволяет выделить главное в той части, к которой он относится, а второй вопрос подтверждает правильность этого выделения. Обучающая методика имеет две части. Первая часть — выделение смысловых опор, вторая — составление и использование плана как смысловой опоры мнемической деятельности школьника.

ОБУЧАЮЩАЯ МЕТОДИКА «СМЫСЛОВЫЕ ЕДИНИЦЫ»*

Часть I. Обучение созданию мнемических опор

Инструкция: «Сейчас мы с тобой будем учиться запоминать текст. Сначала нужно прочитать рассказ, а потом выделить главные мысли этого рассказа. Для этого тебе нужно несколько раз задать два вопроса к тексту: о ком (или о чем) говорится в начале текста и что об этом говорится? После того как ответишь на эти вопросы, надо задать следующие: о ком (или и чем) говорится дальше и что об этом говорится? И так будем работать до конца текста. Все ли тебе ясно?»

* Задание приводится по: Яковлева Е. Л. Диагностика и коррекция внимания и памяти школьников // Маркова А. К., Лидерс А. Г., Яковлева Е. Л. Диагностика и коррекция умственного развития в школьном и дошкольном возрасте. — Петрозаводск, 1992. — С. 153—155.

Для чтения и последующей работы дается, например, рассказ К. Паустовского «Заячьи лапы»*.

Заячьи лапы

Летом дед пошел на охоту в лес. Ему попался зайчонок с рваным левым ухом. Дед выстрелил в него из ружья, но промахнулся. Заяц удрал.

Дед пошел дальше. Но вдруг испугался: с одной стороны сильно тянуло дымом. Поднялся ветер. Дым густел. Его уже несло по лесу. Дым покрывал кусты. Стало трудно дышать. Дед понял, что начался лесной пожар, и огонь быстро идет прямо на него. По словам деда, и поезд не мог бы уйти от такого огня.

Дед побежал по кочкам, дым выедал ему глаза. Огонь почти хватал его за плечи.

Вдруг из под ног деда выскочил заяц. Он бежал медленно и волочил задние лапы. Потом только дед заметил, что они у зайца обгорели.

Дед обрадовался зайцу, как родному. Дед знал, что звери лучше человека чувствуют, откуда идет огонь, и всегда спасаются. Они гибнут тогда, когда огонь их окружает.

Дед побежал за зайцем. Он бежал, плакал от страха и кричал: «Погоди, милый, не беги так быстро!» Заяц вывел деда из огня.

Заяц и дед выбежали из леса к озеру. Оба упали от усталости. Дед подобрал зайца и принес домой. У зайца обгорели задние ноги и живот. Заяц страдал. Дед вылечил его и оставил у себя.

Это был тот самый зайчонок с рваным левым ухом, в которого стрелял дед на охоте.

* * *

После прочтения рассказа задаются вопросы. На первом занятии, если ребенок испытывает какие-либо затруднения, вопросы могут задаваться экспериментатором или же сразу самим учеником.

Э.: О ком говорится в начале рассказа?

У.: О дедушке.

Э.: Что говорится о дедушке?

У.: Что он пошел на охоту (и не попал в зайчонка).

Э.: О ком говорится дальше?

* Афанасьев П. О., Корневский Е. И., Шапошников И. Н. Сборник статей для изложения. — М., 1953.

У.: О дедушке.
Э.: Что о нем говорится?
У.: Дедушка попал в лесной пожар.
Э.: Потом о ком говорится?
У.: О дедушке.
Э.: Что о нем говорится?
У.: Дедушку спас от пожара зайчонок.
Э.: О ком говорится в конце рассказа?
У.: О дедушке.
Э.: Что о нем говорится?
У.: Дедушка вылечил обгоревшего зайца.

Общие правила выделения мнемических опор

1. Текст не разбивается предварительно на части.
2. Главные мысли выделяются по ходу чтения материала.
3. Части формируются сами собой вокруг главных мыслей.
4. Главные мысли текста должны иметь единую смысловую связь — вытекать одна из другой, как «ручеек».
5. Правильно выделенные основные мысли должны составить короткий рассказ.
6. Если какое-то записанное предложение не соответствует остальным, значит выделена не главная мысль и нужно вернуться к этому месту в тексте.
7. Мнемические опорные пункты (главные мысли) должны представлять собой развернутые, самостоятельные составленные или взятые из текста, предложения.

Через 3—4 занятия оба вопроса: «О ком (или о чем) говорится?» и «Что про это говорится?» — сливаются в один, пропадает потребность задавать их вслух.

Обучающая методика по созданию мнемических опор занимает 5—7 занятий с частотой 2—3 занятия в неделю по 20—30 мин. Запомнить и пересказать короткий рассказ (выделив основную мысль) не составит труда для любого ребенка с нормальным интеллектом.

Мнемическую деятельность можно сделать более эффективной, используя вторую часть методики.

Часть II. Составление плана

Эта часть методики направлена на обучение составлению плана как смысловой опоры запоминания.

Выделенные главные мысли представляют собой не просто коротенький рассказ, а план текста. На этом этапе, когда опорные пункты начинают выступать в качестве пунктов плана, к ним предъявляются требования, с которыми сразу знакомятся учащиеся:

- а) в пунктах плана должны быть выражены главные мысли, чтобы было понятно, о ком (или о чем) и что говорится в каждой части рассказа;
- б) они должны быть связаны между собой по смыслу;
- в) пункты плана должны быть четко выражены.

Четкость пунктов плана в рамках данной обучающей методики означает, что они должны быть сформулированы в виде предложений, в которых есть подлежащее, сказуемое и другие члены предложения. Такое развернутое предложение действительно выражает главную мысль. И кроме того, план это только инструмент, и каждый может выбрать такой инструмент, который ему больше нравится и позволяет достигнуть цели: запомнить.

После того как план составлен, нужно прочитать текст и отметить, что говорится по первому пункту, по второму и т. д. Затем закрыть учебник и попробовать пересказать вслух все, что запомнил, заглядывая в план (но не в учебник). Далее прочитать еще раз текст, отмечая, что забылось при пересказе, а что помнится, и еще раз пересказать вслух.

Довольно часто бывает, что после работы с текстом по предложенной схеме запоминаются не только главные мысли, но и другой материал.

Игра «Заметь и запомни»

Эта игра помогает развивать зрительную память, наблюдательность. Красочный ее пример под названием «Игра Драгоценностей» описан в романе Р. Киплинга «Ким».

«Мальчик... кинулся в глубину лавки, откуда вернулся с медным подносом...

— Потихе... потихе, — ответил Ларган и, вынув из ящика стола полгорсти звякающих камешков, бросил их на поднос.

— Ну, — сказал мальчик, размахивая старой газетой, — смотри на них сколько хочешь, незнакомец. Считаю, а если нужно, так и пощупай. С меня хватит и одного взгляда, — он гордо повернулся спиной.

— Но в чем состоит игра?

— Когда ты пересчитаешь их, пощупаешь и убедишься в том, что запомнил все, я накрою их этой бумагой, а ты должен будешь описать их Ларгану-сахибу. Свое описание я сделаю письменно.

— О — а! — В груди Кима пробудился инстинкт соревнования. Он нагнулся над подносом. На нем было только пятнадцать камней. — Это легко, — промолвил он через минуту.

Мальчик закрыл бумагой мерцающие драгоценные камни и начал что-то царапать в туземной счетной книге.

— Под бумагой пять синих камней... один большой, один поменьше и три маленьких, — торопливо говорил Ким. — Четыре зеленых камня, один с дырочкой; один желтый камень, прозрачный, и один похож на трубчатый чубук. Два красных камня и... и... я насчитал пятнадцать, но два позабыл. Нет! Подождите. Один был из слоновой кости, маленький и коричневый; и... и... сейчас...

— Раз... два... — Ларган-сахиб сосчитал до десяти. Ким покачал головой.

— Слушай теперь, что я разглядел! — воскликнул мальчик, трясясь от смеха. — Во-первых, там два сапфира с изьяном, один в две рати (единица веса) и один в четыре, насколько я могу судить. Сапфир в две рати обколот с краю. Одна туркестанская бирюза, простая, с черными жилками, и две с надписями — на одной имя бога золотом, а другая треснула поперек, потому что она вынута из старого перстня и надпись на ней я прочесть не могу. Значит, всего у нас пять синих камней. Четыре поврежденных изумруда, причем один просверлен в двух местах, а один слегка покрыт резьбой...

— Их вес? — бесстрастно спросил Ларган-сахиб.

— Три, пять, пять и четыре рати, насколько я могу судить. Кусок старого зеленоватого янтаря для трубок и граненый топаз из Европы. Бирманский рубин в две рати без порока и бледный рубин с пороком в две рати. Кусок слоновой кости, выточенный в виде крысы, сосущей яйцо, китайской работы и, наконец... а-ха! Хрустальный шарик величиной с боб, прикрепленный к золотому листику.

Он закончил и захлопал в ладоши.

— Ха! Он знал, как называются камни, — сказал Ким краснея. — Попробуем снова! На обыкновенных вещах, которые мы оба знаем.

Они опять завалили поднос всякой всячиной, собранной в лавке и даже в кухне, и мальчик всякий раз выигрывал к немалому удивлению Кима».

Таким образом, игра состоит в следующем: на столе выкладывают 7—10 различных предметов и прикрывают их, например, газетой. Затем, приоткрыв примерно на 10 сек., снова закрывают и предлагают ребенку их перечислить.

Эта игра может иметь множество вариантов (Е. И. Коин, 1993, с. 36):

1. Приоткрыть те же предметы на 8—10 сек., спросить, в какой последовательности они лежат.

2. Поменяв местами 2 каких-либо предмета, показать снова все предметы на 10 сек. Предложить ребенку определить, какие два предмета переложены.

3. Попросить ребенка, не глядя больше на предметы, сказать какого цвета каждый из них.

4. Положив один на другой 8 предметов, предложить ребенку перечислить их подряд снизу вверх, а затем сверху вниз (рассматривать 20 сек.).

5. Разместить 5—6 предметов в разных положениях — перевернуть, поставив на бок, положить друг к другу, один на другой и т. д. Ребенок должен сказать, в каком положении находится каждый предмет (показывать 20 сек.).

IV. МЫШЛЕНИЕ

Развитию мышления в младшем школьном возрасте принадлежит особая роль. С началом школьного обучения мышление выдвигается в центр психического развития ребенка (Л.С. Выготский) и становится определяющим в системе других психических функций, которые под его влиянием интеллектуализируются и приобретают произвольный характер.

Мышление ребенка младшего школьного возраста находится на переломном этапе развития. В этот период совершается переход от наглядно-образного к словесно-логическому, понятийному мышлению, что придает мыслительной деятельности ребенка двойственный характер: конкретное мышление, связанное с реальной действительностью и непосредственным наблюдением, уже подчиняется логическим принципам. Однако отвлеченные, формально-логические рассуждения детям еще не доступны.

В этом отношении наиболее показательно мышление первоклассников. Оно преимущественно конкретно, опирается на наглядные образы и представления. Как правило, понимание общих положений достигается лишь тогда, когда они конкретизируются посредством частных примеров. Содержание понятий и обобщений определяется в основном наглядно воспринимаемыми признаками предметов.

По мере овладения учебной деятельностью и усвоения основ научных знаний школьник постепенно приобщается к системе научных понятий, его умственные операции становятся менее связанными с конкретной практической деятельностью и наглядной опорой. Дети овладевают приемами мыслительной деятельности, приобретают способность действовать в уме и анализировать процесс собственных рассуждений.

С развитием мышления связано возникновение таких важных возрастных новообразований, как анализ, внутренний план действий, рефлексия.

Младший школьный возраст имеет большое значение для развития основных мыслительных действий и приемов: сравнения, выделения существенных и несущественных признаков, обобщения, определения понятия, выведение следствия и пр. Несформированность полноцен-

ной мыслительной деятельности приводит к тому, что усваиваемые ребенком знания оказываются фрагментарными, а порой и просто ошибочными. Это серьезно осложняет процесс обучения, снижает его эффективность. Так, например, при неумении выделять общее и существенное у учащихся возникают проблемы с обобщением учебного материала: подведением математической задачи под уже известный класс, выделением корня в родственных словах, кратким (выделением главного) пересказом текста, делением его на части, выбором заглавия для отрывка и т. п.

Владение основными мыслительными операциями требуется от учащихся уже в первом классе. Поэтому в младшем школьном возрасте следует уделять внимание целенаправленной работе по обучению детей основным приемам мыслительной деятельности.

1. МЕТОДИКА «ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТЬ СОБЫТИЙ»

В отечественной психологической практике данная методика предложена Н. А. Бернштейном (С. Л. Рубинштейн, 1979). Аналогичное по содержанию задание входит и в тест измерения интеллекта Д. Векслера (8 субтест).

Цель исследования: определить способность к логическому мышлению, обобщению, умению понимать связь событий и строить последовательные умозаключения.

Материал и оборудование: сюжетные картинки (от 3 до 6), на которых изображены этапы какого-либо события. Популярным экспериментальным материалом для этой методики являются сюжетные рисунки Х. Бидструпа (например, рис. 20).

ПРОЦЕДУРА ИССЛЕДОВАНИЯ

Ребенку показывают беспорядочно разложенные картинки и дают следующую *инструкцию*: «Посмотри, перед тобой лежат картинки, на которых изображено какое-то событие. Порядок картинок перепутан, и тебе надо догадаться, как их поменять местами, чтобы стало ясно, что нарисовал художник. Подумай, переложи картинки, как считаешь нужным, а потом составь по ним рассказ о том событии, которое здесь изображено».



Рис. 20. Иллюстрации к методике "Последовательность событий".

После того, как ребенок разложит все картинки, экспериментатор записывает в протоколе порядок картинок (например, 1, 2, 4, 3). Затем он просит ребенка рассказать по порядку о том, что получилось, т. е. составить устный рассказ по этим картинкам.

Бывают случаи, когда при неправильно составленной последовательности рисунков испытуемый тем не менее

сочиняет логичную версию рассказа. Такое выполнение задания рассматривается как верное.

Если ребенок правильно установил последовательность картинок, но не смог составить хорошего рассказа, необходимо задать ему несколько вопросов, чтобы уточнить причину затруднения. Так, ребенок может интуитивно понимать смысл нарисованного на картинках, но ему не хватает конкретных знаний для объяснения того, что он видит, или недостает словарного запаса для описания происходящего на рисунках. Как отмечал С. Я. Рубинштейн, умение ставить наводящие вопросы зависит от квалификации и опыта экспериментатора (С. Я. Рубинштейн, 1979). Эти вопросы и ответы ребенка обязательно записываются в протоколе. Составление рассказа с помощью наводящих вопросов расценивается как выполнение задания на среднем уровне.

Если ребенок правильно нашел последовательность, но не смог составить рассказ даже с помощью наводящих вопросов, то такое выполнение задания рассматривается как неудовлетворительное.

Особо рассматриваются случаи, когда молчание ребенка обусловлено личностными причинами: боязнь общения с незнакомыми людьми, страх допустить ошибку, ярко выраженная неуверенность в себе и др.

Считается, что испытуемый не справился с заданием, если:

- 1) не смог найти последовательность событий и отказался от рассказа;
- 2) по найденной им самим последовательности картинок составил нелогичный рассказ;
- 3) составленная испытуемым последовательность не соответствует рассказу (за исключением тех случаев, когда ребенок после наводящего вопроса взрослого меняет последовательность и соответствующий рассказ);
- 4) каждая картинка описывается отдельно, сама по себе, не связанно с остальными — в результате рассказа не получается;
- 5) на каждом рисунке просто перечисляются отдельные предметы.

Если экспериментатор сталкивается с феноменами, описанными в 4-м и 5-м пунктах, то необходима тщательная проверка интеллектуальных способностей ребенка, поскольку невозможность связать воедино (4), а тем более соединить отдельные предметы на одной картинке в

целостную композицию (5) может свидетельствовать о неразвитой способности к обобщению, что в возрасте 6—7 лет и старше наблюдается, по данным патопсихологов, в случае задержки психического развития или даже умственной отсталости (И. М. Соловьев, 1953; С. Д. Забрамная, 1985).

В клиническом варианте этой методики существует дополнительный этап, позволяющий выявить зону ближайшего развития ребенка. Он состоит в оказании последовательной помощи ребенку. Если вопросы не обеспечивают правильного понимания последовательности изображенных событий, экспериментатор просто показывает ребенку первую картинку и предлагает снова разложить оставшиеся. Таким образом, делается вторая попытка выполнить задание. Если и она оказывается безуспешной, экспериментатор (тщательно записав в протокол порядок второй раскладки и объяснения ребенка) сам рассказывает и показывает ребенку последовательность событий. Затем, снова перемешав все карточки, предлагает ребенку разложить их в третий раз.

В случае если ребенок устанавливает правильную последовательность лишь на этот раз, ему предлагают новую серию картинок, чтобы выяснить, возможен ли «перенос» усвоенного способа рассуждений на новую ситуацию.

Методика изложена по:

1. Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе. — М., 1996.
2. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника. — М., 1979.

2. МЕТОДИКА «СРАВНЕНИЕ ПОНЯТИЙ»

Цель исследования: определить уровень сформированности операции сравнения у младших школьников.

Материал и оборудование: перечень слов, предлагаемых для сравнения.

ПРОЦЕДУРА ИССЛЕДОВАНИЯ

Методика заключается в том, что испытуемому называют два слова, обозначающие те или иные предметы или явления, и просят сказать, что общего между ними и чем

они отличаются друг от друга. При этом экспериментатор все время стимулирует испытуемого в поиске возможно большего количества черт сходства и различия между словами пары: «Чем еще они похожи?», «Еще чем?», «Чем еще они отличаются друг от друга?»

Предлагаем примерный список слов для сравнения.

Утро — вечер.
Корова — лошадь.
Летчик — танкист.
Лыжи — коньки.
Трамвай — автобус.
Река — озеро.
Велосипед — мотоцикл.
Собака — кошка.
Ворона — рыба.
Лев — тигр.
Поезд — самолет.
Обман — ошибка.
Ботинок — карандаш.
Яблоко — вишня.
Лев — собака.
Ворона — воробей.
Молоко — вода.
Золото — серебро.
Сани — телега.
Воробей — курица.
Дуб — береза.
Сказка — песня.
Картина — портрет.
Лошадь — всадник.
Кошка — яблоко.
Голод — жажда.

Можно выделить три категории задач, которые применяются для сравнения и различения понятий (А. Р. Лурия):

1. Испытуемому даются два слова, явно относящиеся к одной категории (например, «корова — лошадь»).
2. Предлагаются два слова, у которых общее найти трудно и которые гораздо больше отличаются друг от друга, чем в предыдущем случае (например, «ворона — рыба»).
3. Третья группа задач еще сложнее — это задачи на сравнение и различение объектов в условиях конфликта, где различия выражены гораздо больше, чем сходство (например, «всадник — лошадь»).

Различие уровней сложности этих категорий задач зависит от степени трудности абстрагирования признаков или наглядного взаимодействия объектов, от степени трудности включения этих объектов в определенную категорию.

ОБРАБОТКА И АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ

По результатам выполнения задания проводится количественный и качественный анализ. **Количественная** обработка заключается в подсчете числа черт сходства и различия, выделенных испытуемым в каждой паре. **Высокий уровень** развития операции сравнения отмечается в том случае, когда школьник назвал более двадцати черт, **средний** — более десяти-пятнадцати черт, **низкий** — менее десяти черт. **Качественная** обработка состоит в том, что экспериментатор анализирует, какие черты отметил учащийся в большем количестве — сходства или различия, часто ли он употреблял родовые понятия.

Дошкольники и младшие школьники вместо выделения общего обычно указывают на различия объектов, поскольку за операцией различения стоит наглядно-действенное и наглядно-образное мышление. За указанием на общее кроется операция введения в отвлеченную категорию, что удается детям этого возраста зачастую с трудом. Таким образом, тот факт, что раньше формируются операции различения, а затем обобщения, свидетельствует о смене психологических операций, о переходе от наглядных форм мышления к словесно-логическому обобщению. Поэтому для дошкольников особенно трудными будут задачи второй и третьей категорий. У младших школьников возникает операция обобщения, которая принимает форму выделения общих признаков, но очень часто за ней кроется еще наглядное сравнение или введение предметов в общую наглядную ситуацию; для них трудны задачи третьей категории.

Методика изложена по: Богданова Т. Г., Корнилова Т. В. Диагностика познавательной сферы ребенка. — М., 1994. — С. 36—37.

3. МЕТОДИКА «КОПИРКА»

Цель исследования: определить степень развития операций анализа и обобщения (эмпирического и теоретического мышления) у младших школьников.

Материал и оборудование: листы копировальной бумаги разных цветов (черная, красная, желтая, зеленая), цветные карандаши тех же цветов.

ПРОЦЕДУРА ИССЛЕДОВАНИЯ

Занятие проводится индивидуально. Ребенку предлагается выполнить следующее задание: нарисовать какую-нибудь фигурку, например треугольник, черным карандашом через черную копирку, а затем желтым карандашом через ту же копирку. Затем ребенка просят рассмотреть полученные оттиски рисунков. После этого ему дается следующее задание: взяв нужный карандаш и копирку, сделать так, чтобы перевелся рисунок, например, зеленого цвета.

ОБРАБОТКА И АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ

По тому, как школьник выполняет полученное задание, можно судить о развитии у него умения анализировать задачу, выделять существенные условия, т. е. о сформированности у него теоретического мышления. Например, школьник, решив первую задачу, выделяет цвет копирки как существенное условие для получения оттиска определенного цвета. В этом случае можно считать, что у ребенка развиты соответствующие умения выделять существенное. По тому, сколько задач должен решить ребенок для приобретения соответствующего умения, можно судить о том, как быстро он может продвигаться по пути формирования данного умения.

Примеры решения задач.

Школьник нарисовал звездочку красным карандашом через черную копирку. Затем через эту же копирку желтым карандашом — треугольник. Рассматривает. Экспериментатор повторяет задание: «Выбери любую копирку и карандаш. Сделай так, чтобы перевелся треугольник красного цвета».

Если школьник вычленяет, что для получения оттиска определенного цвета важен цвет копирки, то у него развито умение выполнять теоретический анализ. Если школьник совершает множество эмпирических проб, чтобы получить нужный оттиск, меняет карандаши, копирки, то он решает задачу на эмпирическом уровне.

Методика изложена по: Засобина Г. А., Кабыльницкая С. Л., Савин Н. В. Практикум по педагогике. — М., 1986. — С. 100—101.

4. ЗАДАНИЯ, УПРАЖНЕНИЯ, ИГРЫ, СПОСОБСТВУЮЩИЕ РАЗВИТИЮ МЫШЛЕНИЯ*

Лабиринты

Задания на прохождение лабиринтов разной сложности помогают развивать у детей наглядно-образное мышление, внимание, способность к самоконтролю. Примеры лабиринтов приведены на рис. 21 (а, б, в, г).

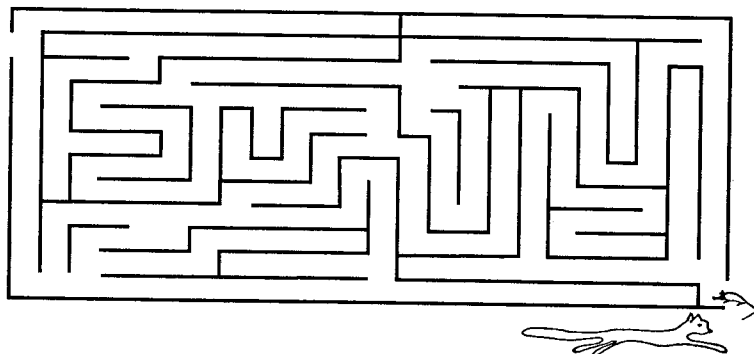


Рис.21а

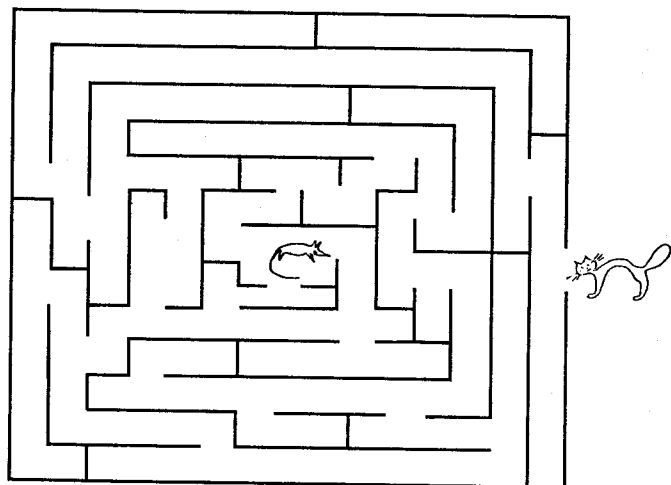


Рис.21б

* При подготовке раздела использованы материалы: Бузунов В. В. По-техе час. — М., 1994; Винокурова Н. Магия интеллекта, или Книга о том, когда дети бывают умнее, быстрее, смышленнее взрослых. — М., 1994;

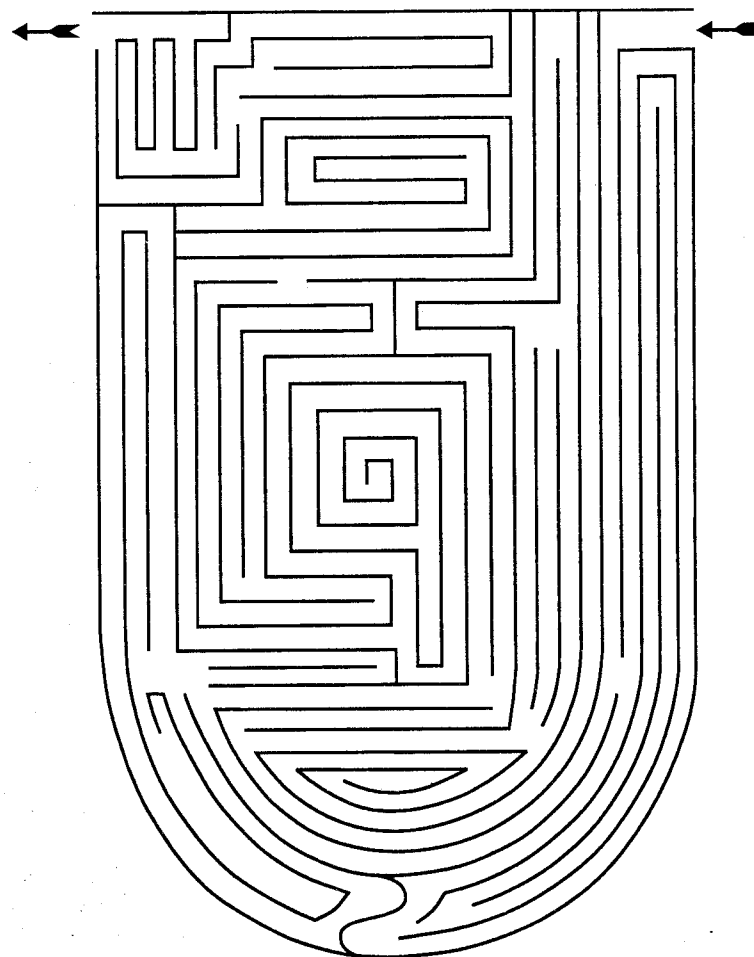


Рис.21в. Лабиринты.

Заика Е. В. Комплекс интеллектуальных игр для развития мышления учащихся // Вопросы психологии. — 1990. — № 6. — С. 86—92; Сме-калка для малышей. Занимательные задачи, загадки, ребусы, головоломки / Сост. С. Асанин. — М., 1994; 1000 и одна загадка: Сборник загадок / Сост. М. Е. Фрид. — М., 1996.

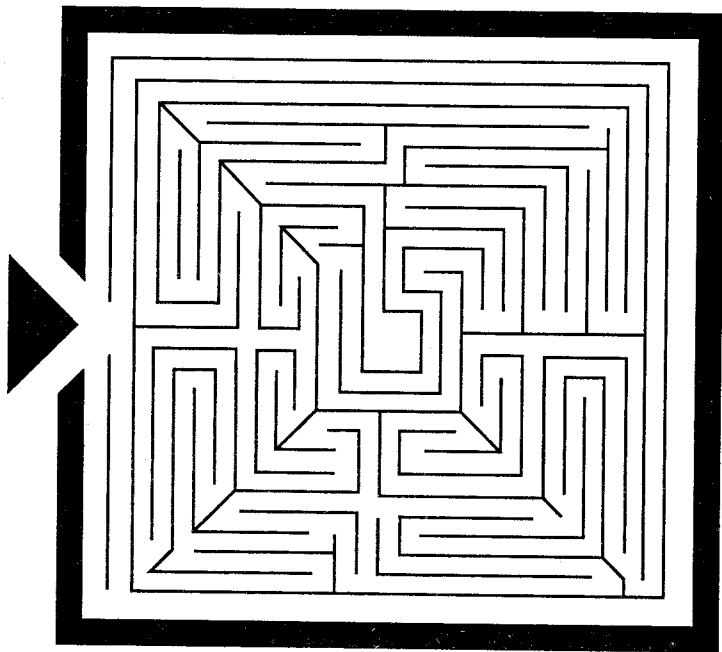


Рис.21г

Задачи со спичками

Игры и задачи со спичками — хорошая гимнастика для ума. Они тренируют логическое мышление, комбинаторные способности, умение увидеть условия задачи с неожиданной стороны, требуют проявить смекалку.

«Пять квадратов»

Даны 5 квадратиков из спичек. Нужно снять 3 спички так, чтобы осталось 3 таких же по размеру квадрата.

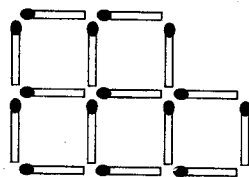


Рис.22

«Шесть квадратов»

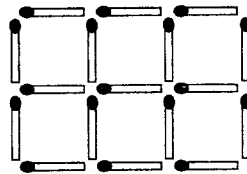


Рис. 23

17 спичек составляют 6 одинаковых (в два ряда) прилегающих друг к другу квадратиков.

Снимите 5 спичек так, чтобы после этого осталось 3 таких же квадрата.

«Еще шесть квадратов»

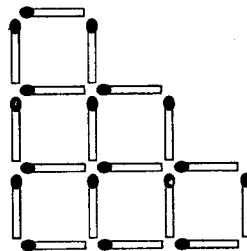


Рис. 24

Из 18 спичек, составляющих 6 данных квадратиков, снимите 2 спички так, чтобы осталось 4 таких же по размеру квадрата.

«Дом»

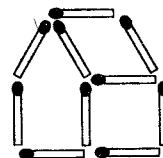


Рис. 25

Этот дом составлен из 10 спичек. Требуется повернуть его к нам другой стороной, переложив только 2 спички.

«Спираль»

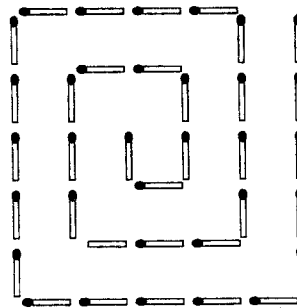


Рис. 26

Из 35 спичек выложена фигура, напоминающая «спираль». Переложите 4 спички так, чтобы образовалось 3 квадрата.

«Треугольники»

Для составления одного равностороннего треугольника необходимо употребить 3 спички (если их не ломать), а для составления шести равносторонних треугольников, равных между собой, достаточно 12 спичек.

Сделайте!

После этого переложите 4 спички с одного места на другое так, чтобы образовалось 8 равносторонних треугольников, из которых только два были бы равны между собой.

«Стрела»

Переложите 8 спичек в этой «стреле» так, чтобы получилось 8 равных треугольников.

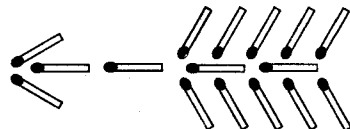


Рис. 27

«Задача»

Перед вами лежат 4 спички:

А. Прибавьте еще 5 спичек, но с таким расчетом, чтобы получилось сто.

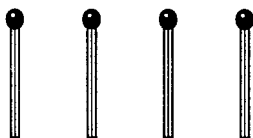


Рис. 28

Б. Прибавьте к 5 спичкам еще 5 таким образом, чтобы получилось три.

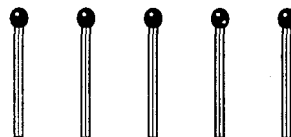


Рис. 29

Загадки

Загадки помогают развивать образное и логическое мышление, умение выделять существенные признаки и сравнивать, тренируют быстроту и гибкость ума, сообразительность, способность находить оригинальные решения.

Можно предложить детям и самостоятельно составить загадки о каких-либо известных предметах (мяч, книга, карандаш и др.).

Гуляю по свету,
Жду ответа,
Найдешь ответ —
Меня и нет. (Загадка)

Заворчал живой замок,
Лег у двери поперек. (Собака)

На ночь два оконца
Сами закрываются,
А с восходом солнца
Сами открываются. (Глаза)

Не море, не земля,
Корабли не плавают,
А ходить нельзя. (Болото)

Сидит на окошке кошка.
Хвост как у кошки,
Лапы как у кошки,
Усы как у кошки,
А не кошка. (Кот)

Два гуся — впереди одного гуся,
Два гуся — позади одного гуся,
И один гусь — посередине.
Сколько всего гусей? (Три)

У семерых братьев по одной сестрице.
Много ли всех? (Восемь)

Два отца и два сына нашли
Три апельсина и разделили поровну,
Каждому досталось по целому. Как?
(Дед, отец, сын)

Кто носит шляпу на ноге? (Гриб)

Что делает сторож, когда у него на шапке сидит воробей? (Спит)

Как назвать пять дней, не называя чисел и названий дней?
(Позавчера, вчера, сегодня, завтра, послезавтра)

Составление предложений

Эта игра развивает способность быстро устанавливать разнообразные, иногда совсем неожиданные связи между привычными предметами, творчески создавать новые целостные образы из отдельных разрозненных элементов.

Берутся наугад три слова, не связанных по смыслу, например «озеро», «карандаш» и «медведь». Надо составить как можно больше предложений, которые обязательно включали бы в себя эти три слова (можно менять их падеж и использовать другие слова). Ответы могут быть банальными («Медведь упустил в озеро карандаш»), сложными, с выходом за пределы ситуации, обозначенной тремя исходными словами, и введением новых объектов («Мальчик взял карандаш и нарисовал медведя, купающегося в озере»), и творческими, включающими эти предметы в нестандартные связи («Мальчик, тонкий, как карандаш, стоял возле озера, которое ревело, как медведь»).

Исключение лишнего

Берутся любые три слова, например, «собака», «помидор», «солнце». Надо оставить только те слова, которые обозначают в чем-то сходные предметы, а одно слово, «лишнее», не обладающее этим общим признаком, исключить. Следует найти как можно больше вариантов исключения лишнего слова, а главное — больше признаков, объединяющих каждую оставшуюся пару слов и не присущих исключенному, лишнему. Не пренебрегая вариантами, которые сразу же напрашиваются (исключить «собаку», а «помидор» и «солнце» оставить, потому что они круглые), желательны поискать нестандартные и в то же время очень меткие решения. Побеждает тот, у кого ответов больше.

Эта игра развивает способность не только устанавливать неожиданные связи между разрозненными явлениями, но легко переходить от одних связей к другим, не заикливаясь на них. Игра учит также одновременно удерживать в поле мышления сразу несколько предметов и сравнивать их между собой. Немаловажно, что игра формирует установку на то, что возможны совершенно разные способы объединения и расчленения некоторой группы предметов, и поэтому не стоит ограничиваться одним-единственным «правильным» решением, а надо искать целое их множество.

Поиск аналогов

Называется какой-либо предмет или явление, например «вертолет». Необходимо выписать как можно больше его аналогов, т. е. других предметов, сходных с ним по различным существенным признакам. Следует также систематизировать эти аналогии по группам в зависимости от того, с учетом какого свойства заданного предмета они подбирались. Например, в данном случае могут быть названы «птица», «бабочка» (летают и садятся); «автобус», «поезд» (транспортные средства); «штопор» (важные детали вращаются) и др. Побеждает тот, кто назвал наибольшее число групп аналогов.

Эта игра учит выделять в предмете самые разнообразные свойства и оперировать в отдельности с каждым из них, формирует способность классифицировать явления по их признакам.

Способы применения предмета

Называется какой-либо хорошо известный предмет, например «книга». Надо назвать как можно больше различных способов его применения: книгу можно использовать как подставку для кинопроектора, можно ею прикрыть от посторонних глаз бумаги на столе и т. д. Следует ввести запрет на называние безнравственных, варварских способов применения предмета. Побеждает тот, кто укажет большее число различных функций предмета.

Эта игра развивает способность концентрировать мышление на одном предмете, умение вводить его в самые разные ситуации и взаимосвязи, открывать в обычном предмете неожиданные возможности.

V. ВООБРАЖЕНИЕ

Великий А. Эйнштейн утверждал, что «фантазия важнее знания». Способность к воображению, фантазии присуща только человеку и отличает его от всех других существ.

Воображение — психический процесс, сущностью которого является отражение реальной действительности в непривычных, неожиданных сочетаниях и связях. С помощью воображения создаются образы таких предметов и явлений, которые никогда не воспринимались человеком раньше.

Различают воображение воссоздающее и творческое. Основу *воссоздающего* воображения составляет создание образа предмета по его описанию, рисунку, рассказу и т.д. Этот вид воображения особенно важен в учебной деятельности, поскольку позволяет учащимся (по рассказу учителя, тексту учебника и пр.) создавать правильное и достаточно полное представление о новом учебном материале.

Творческим воображением называют самостоятельное создание новых образов. Такое воображение составляет основу всякой творческой деятельности, которая открывает возможность самовыражения, позволяет человеку реализовать его личностный потенциал.

Однако все образы воображения, как бы оригинальны и причудливы они ни были, базируются на тех представлениях и впечатлениях, которые человек получает в реальной жизни. По словам Л. С. Выготского, «первая форма связи воображения с действительностью заключается в том, что всякое создание воображения всегда строится из элементов, взятых из действительности и содержащихся в прежнем опыте человека» (Л. С. Выготский, 1991, с. 8—9).

Воображение ребенка развивается постепенно, по мере приобретения им реального жизненного опыта. Деятельность воображения формируется в детстве наиболее активно и полнее всего реализуется в играх, сочинительстве сказок и историй (Дж. Родари, 1990), в рисовании и других видах творчества.

Вместе с тем было бы ошибкой утверждать, что воображение ребенка богаче, чем у взрослого. Как отмечает Л. С. Выготский, «чем богаче опыт человека, тем больше материал, которым располагает его воображение. Вот почему у ребенка воображение беднее, чем у взрослого

человека, и это объясняется большей бедностью его опыта» (Л. С. Выготский, 1991, с. 10).

Отсюда следует важный педагогический вывод: для того, чтобы создать благоприятные условия для развития воображения и творчества детей, необходимо расширять их реальный жизненный опыт. «Чем больше ребенок видел, слышал и пережил, чем больше он знает и усвоил, чем большим количеством элементов действительности он располагает в своем опыте, тем значительнее и продуктивнее при других равных условиях будет деятельность его воображения» (Там же, с. 11).

Практика показывает, что приемы диагностики уровня развития воображения детей (игра, рисунок и др.) одновременно выступают и материалом для его развития, поскольку нет однозначных возрастных нормативов и критериев оценки того продукта, который получается в результате творческой деятельности ребенка. Поэтому настоящий раздел практикума представлен преимущественно заданиями развивающего плана.

1. ЗАДАНИЯ, УПРАЖНЕНИЯ, ИГРЫ, ПРОБУЖДАЮЩИЕ ВООБРАЖЕНИЕ И ФАНТАЗИЮ*

Незаконченные фигуры

Задание на дорисовывание незаконченных фигур является одним из наиболее популярных при исследовании особенностей воображения и творческих способностей. Например, задание «Закончи рисунок» входит в качестве одного из субтестов в тест креативности П. Торренса (см. рис. 30). К этому же типу относится и проба О. М. Дьяченко «Художник».

Детям раздаются листы бумаги с нарисованными на них фигурками (кругами, квадратами, треугольниками, разными ломаными линиями и т. д.). У каждого ребенка

* При подготовке раздела использованы материалы: Дубровина И. В. Об индивидуальных особенностях школьников. — М., 1975; Дьяченко О. М. Воображение дошкольника. — М., 1986; Никольская И. М., Бардиер Г. Л. Уроки психологии в начальной школе: из опыта работы. — СПб., Рига, 1996; Практикум по общей психологии / Под ред. А. И. Щербакова. — М., 1979.

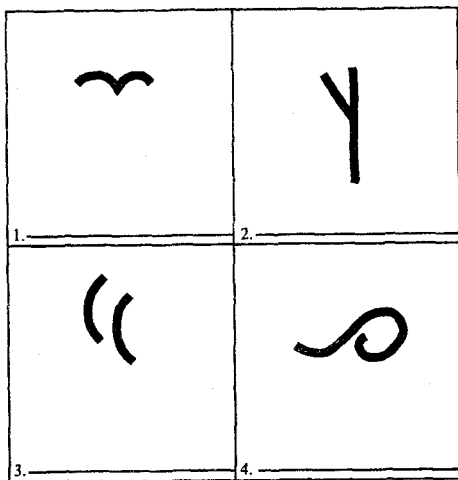


Рис. 30. Фрагменты теста креативности П. Торренса.

наборы фигурок должны быть одинаковыми. (Вариант задания представлен на рис. 31). Дети должны за 5—10 мин. пририсовать к фигуркам все, что угодно так, чтобы получились предметные изображения.

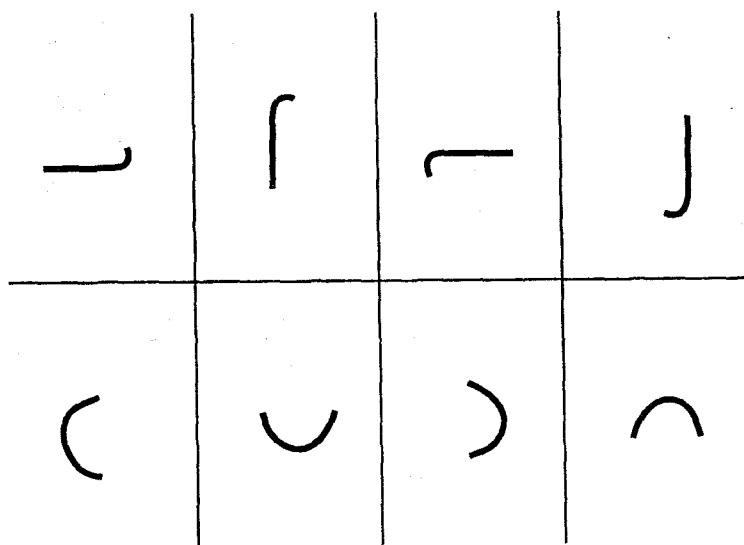


Рис. 31. Вариант бланка к заданию "Художник".

Инструкция: «Перед вами листок, разделенный на восемь частей. В каждой части листа нарисованы фигурки. Листочки с этими фигурками потерял художник. Он собирался нарисовать на листочках картинку, но не успел. И вот теперь листочки попали к вам. Значит, теперь вы художники. Вам эти фигурки надо дорисовать и превратить в картинку так, чтобы не было одинаковых рисунков. В каждой из восьми частей листа картинка должны быть разными. Начинайте работу, пожалуйста».

Дети рисуют в удобном для них темпе, поэтому оканчивают работу в разное время. Когда ребенок сдает листочек, экспериментатор обязательно спрашивает, как можно назвать каждый из восьми рисунков и подписывает под каждой картинкой ее название. Иногда дети вызываются сами написать названия к своим картинкам.

Выполнение задания может быть оценено в баллах:

0 баллов — ничего не нарисовал (рис. 32а);

1 балл — стереотипные, примитивные рисунки, трудность вербализации при назывании картинки (рис. 32б);

2 балла — простые, стандартные рисунки с повторами, затруднения при подборе названий к некоторым рисункам;

3 балла — сложные. Оригинальные рисунки, хорошая вербализация (рис. 32а).

Примеры выполнения задания приведены на рис. 32 (а, б, в, г).

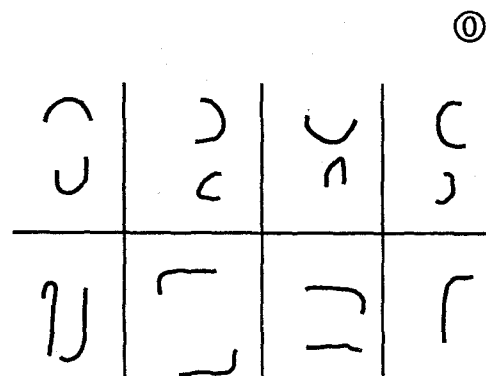


Рис. 32а

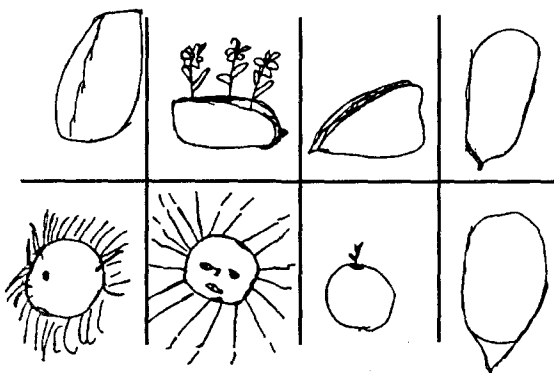


Рис. 32б

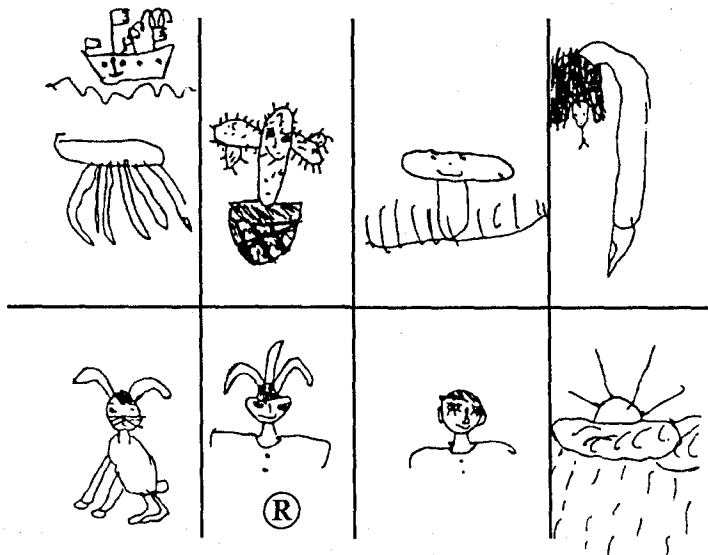


Рис. 32в

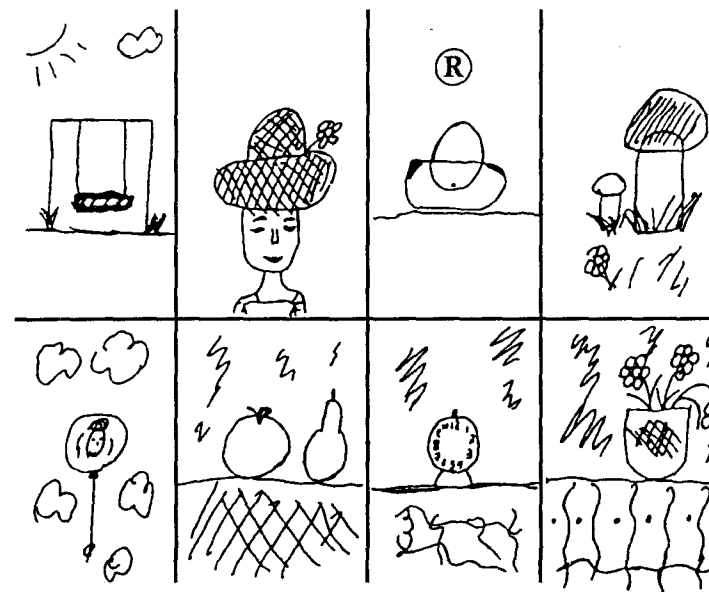


Рис. 32г

Эту методику легко превратить в игру, подбирая различные наборы фигурок. Выигрывает автор самых оригинальных рисунков, таких, которые не встретились у других играющих.

Изучение географической карты

Хорошей школой воображения и проверки уровня и особенностей его развития служит изучение географической карты.

Ребенку дается карта — туристская маршрутная схема с изображением какой-либо реки. По берегам реки нанесены схематические изображения городов, деревень, железной дороги, мостов и пр. Детям говорят: «Видишь, по реке плывет теплоход. Представь себе, что ты стоишь на палубе, смотришь на берега. И вот обо всем, что ты видишь и чувствуешь, расскажи, пожалуйста, мне».

Возможны такие варианты рассказов:

1. Дети добросовестно перечисляют все, что видят на карте, ничего не добавляя от себя, никаких образов у них не возникает:

Игорь С.: «Ну, плыву... (молчит) Берег вижу. Дома здесь стоят. Вижу дома. Мост вижу. Еще что? Вот здесь мост стоит. Берег вижу. Дома здесь тоже стоят (показывает), здесь стоят (показывает). Все здесь, что стоит, вижу».

2. Сюжетный рассказ отсутствует, но дети рассказывают много, иногда очень эмоционально, свободно представляют себя плывущими на теплоходе:

Петя Г.: «Тут лето. Свежий воздух. Солнце светит. Леса вокруг, рощи. Остановки всякие, пароход останавливается на этих остановках».

3. Дети дают связный рассказ о воображаемом путешествии. Такие рассказы эмоциональны, красочны, большую роль в них играет воображение, но оно постоянно контролируется сознанием, которое направляет его по определенному руслу:

Андрей А.: «Я плыву на теплоходе и чувствую, что немного на волнах качаюсь. Вот корабль проходит под мостом — немного темнеет, а потом — светлеет опять. Пароход останавливается на остановках, а потом опять плывет. Мы проезжаем мимо леса и после этого опять выезжаем на солнце. И вдруг мой корабль вбегает в какую-то маленькую речушку. Пльваем по этой речушке. И когда речушка заворачивает, я снова выезжаю на широкую реку и плыву по ней. Пльву мимо деревень и маленьких сел. Подплываю к железной дороге, а по ней идет поезд. Когда я проезжаю под мостом, он едет надо мной и очень шумит».

«Волшебные кляксы»

До начала игры изготавливается несколько клякс: на середину листа бумаги выливается немного чернил или туши, и лист складывается пополам. Затем лист разворачивается, и можно начинать игру. Играющие по очереди говорят, какие предметные изображения они видят в кляксе или в отдельных ее частях. Выигрывает тот, кто назвет больше всего предметов.

Завершение рассказа

Детям предлагается начало какого-либо рассказа. Например: «Стоял ясный солнечный день. По улице шла девочка и вела на поводке смешного щенка. Вдруг откуда ни возьмись...».

Необходимо придумать продолжение и окончание рассказа. Время работы — 10 мин.

Рассказ можно оценить по следующим критериям:

- законченность рассказа;
- яркость и оригинальность образов;
- необычность поворота и сюжета;
- неожиданность концовки.

Составление рассказа с использованием отдельных слов

1 Детям предлагаются отдельные слова.

- Например: а) *девочка, дерево, птица;*
б) *ключ, шляпа, лодка, сторож, кабинет, дорога, дождь.*

Нужно составить связный рассказ, используя эти слова.

VI. РЕЧЬ

Речевое развитие является важнейшим аспектом общего психического развития в детском возрасте. Речевая деятельность осуществляется посредством языка, который усваивается ребенком в ходе общения с окружающими людьми. Усваивая родной язык, ребенок овладевает его фонетическим (звуковым), лексическим (словарным), грамматическим строем.

Речь неразрывно связана с мышлением, она служит формой существования мысли. По мере овладения речью ребенок учится адекватно понимать речь окружающих, связно выражать свои мысли. Речь дает ребенку возможность вербализировать собственные чувства и переживания, помогает осуществлять саморегуляцию и самоконтроль деятельности.

Развитие речи как средства общения позволяет ребенку адекватно пользоваться языком в различных социальных ситуациях, вступать в эффективное взаимодействие со взрослыми и сверстниками.

В младшем школьном возрасте «весьма существенным приобретением речевого развития ребенка является овладение им письменной речью ... которая имеет большое значение для умственного развития ребенка» (С. Л. Рубинштейн, 1989, с. 477). На этот период приходится активное обучение чтению (т. е. пониманию письменной речи) и письму (построению собственной письменной речи). Обучаясь чтению и письму, ребенок учится по-новому — связно, систематически, продуманно, строить и свою устную речь.

Приемы обследования речи детей с целью выявления особенностей восприятия и произношения звуков речи детально разработаны в логопедии.

Психологическая диагностика речи предполагает выявление следующих показателей ее развития:

- а) словарный запас;
- б) грамматический строй;
- в) полнота и адекватность значений употребляемых слов;
- г) потребность в речи как в средстве общения и ору-
дии мысли (С. Л. Рубинштейн, 1979).

1. НАЗЫВАНИЕ ПРОТИВОПОЛОЖНЫХ ПО ЗНАЧЕНИЮ (КОНТРАСТНЫХ) СЛОВ

(тест V из серии словесных тестов А. Декедр
для детей 2—8 лет)

Цель исследования: выявить особенности словарного запаса ребенка, способность подбирать противоположные по значению слова.

ПРОЦЕДУРА ИССЛЕДОВАНИЯ

Ребенку предлагается закончить следующие предложения, произносимые вслух экспериментатором:

1. «Если суп не горячий, то это значит, что он ... (какой?)»
2. «Если на дворе не сухо, то это значит, что на дворе ... (как?)»
3. «Если в комнате не светло, то это значит, что в ней ... (как?)»
4. «Если ты не сытый, то это значит, что ты ... (какой?)»
5. «Если у нас в комнате не грязно, то это значит, что в ней ... (как?)»
6. «Если наш ножик не тупой, то это значит, что он ... (какой?)»
7. «Если мой мешок не тяжелый, то это значит, что он ... (какой?)»
8. «Если башмаки не новые, то это значит, что они ... (какие?)»

Если ребенок затрудняется дать ответ, ему можно оказать стимулирующую помощь в форме вопроса. Например: «Как мы по-другому называем нехолодный суп? Мы говорим, что он ... (какой?)» и т. п.

ОБРАБОТКА РЕЗУЛЬТАТОВ

Оценивается способность ребенка правильно и быстро, без затруднений подбирать противоположные по значению слова.

Верными считаются следующие ответы:

1. Холодный, прохладный, остывший.
2. Мокро, сыро, промозгло, слякотно.

3. Темно, мрачно.
4. Голодный, проголодавшийся.
5. Чисто, убрано.
6. Острый, наточенный.
7. Легкий.
8. Старые, изношенные, ветхие, потертые, потрепанные, обшарпанные и т. п.

Методика изложена по: Козлова Е. В. Проблема психического развития ребенка в 20-30-е годы (на материале работы психологов Москвы, Ленинграда, Алтайского края): Дисс. ... канд. психол. наук. — М., 1996.

2. НАЗЫВАНИЕ ДЕЙСТВИЙ

(тест VII из серии словесных тестов А. Декедр для детей 2-8 лет)

Цель исследования: определить особенности словарного запаса ребенка, способность к точному вербальному определению различных действий.

ПРОЦЕДУРА ИССЛЕДОВАНИЯ

Ребенку предлагается назвать действия, совершаемые взрослым: «Скажи-ка, что я сейчас делаю?» При этом экспериментатор:

1. Потирает рукой обо что-нибудь.
2. Кашляет.
3. Напевает.
4. Бросает что-нибудь на стол.
5. Зевает.
6. Вздыхает.
7. Пишет.
8. Нагибается к столу (глядя при этом вверх).
9. Покачивается.
10. Щиплет себя.
11. Поглаживает себя.
12. Толкает что-нибудь.

Перед вопросами 7, 8, 9, 10, 11 и 12 можно предложить ребенку самому воспроизвести те же движения, которые делал экспериментатор, и только затем спросить:

«Что ты сделал?» Если ребенок уклоняется от воспроизведения этих действий, то можно на этом не настаивать, ограничившись вопросом о действиях экспериментатора.

Примечание: при демонстрации действия толкания — толкнуть, например, стол, но отнюдь не самого ребенка.

ОБРАБОТКА РЕЗУЛЬТАТОВ

При оценке ответ считать правильным, если ребенок называет вместо «дышать» — «вздыхать», вместо «писать» — «рисовать», «чертить», вместо «толкать» — «двигать».

Методика изложена по: Козлова Е. В. Проблема психического развития ребенка в 20-30-е годы (на материале работы психологов Москвы, Ленинграда, Алтайского края): Дисс. ... канд. психол. наук. — М., 1996.

3. СОСТАВЛЕНИЕ РАССКАЗА ПО КАРТИНКЕ

Цель исследования: оценить активный словарный запас, связность и грамматический строй речи ребенка.

Материал и оборудование. Сюжетные картинки, репродукции картин (Ф. П. Решетников «Опять двойка!» и др.).

ПРОЦЕДУРА ИССЛЕДОВАНИЯ

Инструкция: «Расскажи, что ты видишь на картине. Озаглавь картину».

Можно дать ребенку и более сложное задание, предложив рассказать о том, что предшествовало изображенному на картине событию и что случится потом. Рассказ ребенка необходимо зафиксировать по возможности дословно, отмечая обороты речи, паузы и т. д.

ОБРАБОТКА И АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ

Оценивается способность ребенка:

- дать точное словесное описание изображенного на картине события;
- развернутость и подробность описания;

— умение выделить главное и сосредоточить рассказ на наиболее существенных признаках изображенного события, установить причинно-следственные зависимости;

— способность составить последовательный рассказ без «хаотичного», бессистемного перескакивания с одной части картины на другую;

— способность дать целостный рассказ о событии, а не описание (перечисление) отдельных частей и элементов изображения;

— правильность употребления грамматических конструкций;

— учитываются такие особенности изложения, которые являются типичными для *ситуативной* речи: обилие местоимений и наречий (опускание подлежащего и замена его местоимением), одно и то же местоимение («он», «она» и др.) может относиться в одном предложении к различным субъектам или объектам; использование наречий «там», «тут» без указания, где именно; неразвернутость фраз; пояснение рассказа показом, жестиком. Для *контекстной* речи: учитываются завершенность фраз, четкость наименований.

Следует обратить внимание на то, насколько охотно ребенок включается в такую работу, насколько заинтересован в ней. Односложность, скупость ответов не обязательно свидетельствует о плохом развитии речи ребенка; иногда это может быть следствием недостаточной мотивации, сниженного настроения, недоверия к собеседнику и пр.

4. ЗАДАНИЯ, УПРАЖНЕНИЯ, ИГРЫ, НАПРАВЛЕННЫЕ НА РАЗВИТИЕ РЕЧИ

Разучивание стихотворений

Разучивание стихов способствует развитию связной речи, ее выразительности, обогащает активный и пассивный словарный запас ребенка, помогает развивать произвольную словесную память.

Пересказ и рассказ

Пересказ рассказов, басен, просмотренных кино- и мультфильмов также способствует развитию связной и выразительной речи ребенка, обогащению словаря и развитию произвольной словесной памяти.

Эффективным способом развития связной речи является и регулярно провоцируемый взрослым рассказ ребенка о тех событиях, которые произошли с ним в течение дня: в школе, на улице, дома. Такого рода задания помогают развивать у ребенка внимание, наблюдательность, память.

Если ребенку трудно дается пересказ прочитанного текста, рекомендуется применять следующий прием — предложить разыграть в лицах прочитанный им рассказ или сказку. При этом первый раз просто читают литературный текст, а перед вторым прочтением распределяют роли между учащимися (этот прием можно с успехом применять на уроке). После второго прочтения детям предлагается инсценировать прочитанное. Этот способ развития умения пересказывать основан на том, что, получив какую-то роль, ребенок будет воспринимать текст с иной мотивационной установкой, что способствует выделению и запоминанию основного смысла, содержания прочитанного.

На развитие выразительной, грамматически правильно построенной речи существенное влияние оказывает прослушивание ребенком аудиозаписей детских сказок, спектаклей в исполнении актеров, владеющих мастерством художественного слова.

Скороговорки

Скороговорки — эффективное средство развития экспрессивной речи. Они позволяют отрабатывать навыки правильной и четкой артикуляции, совершенствовать плавность и темп речи. Скороговорки могут служить также удобным материалом для развития внимания и памяти детей.

У пеньков опять пять опят.

Водовоз вез воду из-под водопровода.

Мокрая погода размокрогодилаась.

Шел Фрол по шоссе к Саше в шашки играть.

Нисколько не скользко, не скользко нисколько.

Около кола колокола, колоколят.

Три дровосека, три дроворуба на дворе дрова топорами рубят.

Была у Фрола — Фролу на Лавра наврала.

Пойдет к Лавру — Лавру на Фрола наврет.

От топота копыт пыль по полю летит.

Всех скороговорок
Не перескороговоришь
Да не перевыскороговоришь!

Сшит колпак не по-колпаковски. Слит колокол, да не по-колоколовски. Надо колпак переколпаковать, перевыколпаковать. Надо колокол переколоколовать, перевыколоковать.

Ехал грека через реку,
Видит грека: в реке — рак.
Сунул грека руку в реку,
Рак за руку грека — цап!

Карл у Клары украл кораллы,
А Клара у Карла украла кларнет.

Купи кипу пик (и так 3 раза).

Мамаша давала Ромаше сыворотку из-под простокваши.

По утрам мой брат Кирилл трех крольчат травой кормил.

По утрам у Айболита, до обеденной поры, лечат зубы: зебры, зубры, тигры, выдры и бобры.

Смотрит зайка косою,
Как девчонка с косою, за речною косою
Травы косит косою.

У Кондрата куртка коротковата.

Кукушка кукушонку
Купила капюшон.
Надел кукушонок капюшон,
Как в капюшоне кукушонок смешон.

Свинья тупорыла весь двор перерыла.

Все бобры добры для своих бобрят.

По траве тропа протоптана.

Пароль «Орел».

Папа покупал покупки.

Макара укусил комар,
Прихлопнул комара Макар.

Шел Егорка по пригорку
И учил скороговорку.
Он учил скороговорку
Про Егорку и про горку.
А когда сбежал под горку,
Позабыл скороговорку.
И теперь в скороговорке
Нет ни горки, ни Егорки.

Игры «в слова». Игры «со словами»*

Игры «в слова» обогащают лексический запас ребенка, приучают быстро находить нужные слова («не лезть за словом в карман»), актуализируют пассивный словарь. Большинство таких игр рекомендуется проводить с ограничением времени, в течение которого выполняется задание (например, 3—5 мин.). Это позволяет внести в игру соревновательный мотив и придать ей дополнительный азарт.

«Дополни слово»

Ведущий называет часть слова (*кни ...*) и бросает мяч. Ребенок должен поймать мяч и дополнить слово (*... га*). В роли ведущего ребенок и взрослый могут выступать поочередно.

* Игры №№ 1—4 приводятся по: *Забрамная С.Д.* Ваш ребенок учится во вспомогательной школе. — М., 1993. — С. 40—41.

Игры №№ 5—9 приводятся по: *Винокурова Н.* Магия интеллекта, или Книга о том, когда дети бывают умнее, быстрее, смысленнее взрослых. — М., 1994. — С. 63; *Винокурова Н.* Сборник тестов и упражнений для развития ваших творческих способностей. — (Сер. «Магия интеллекта»). — М., 1995. — С. 50, 63—64, 73.

Игры №№ 10—12 приводятся по: *Успенский Л. В.* Культура речи. — М., 1976.

Составить из предлагаемого набора букв как можно больше слов:

а, к, с, о, и, м, р, т
м, ш, а, н, и, ы, г, р

Назвать слова, противоположные по значению:

Тонкий —
Острый —
Чистый —
Громкий —
Низкий —
Здоровый —
Победа — и т. п.

«Кто больше сочинит»

Подбирается несколько предметных картинок. Ребенку предлагается найти рифму к названиям изображенных на них предметов. Рифмы можно подбирать и к словам, не сопровождая их показом соответствующих картинок.

Огурец — молодец.
Заяц — палец.
Очки — значки.
Цветок — платок. И т. д.

Примечание. Для объяснения понятия «рифма» можно привлечь отрывок из книги Н. Н. Носова «Приключения Незнайки и его друзей» о том, как Незнайка сочинял стихи.

«Перевернутые слова»

Ребенку предлагается набор слов, в которых буквы перепутаны местами. Необходимо восстановить нормальный порядок слов.

Пример: МАИЗ — ЗИМА.

В сложных случаях буквы, являющиеся в окончательном варианте первыми, подчеркиваются.

Пример: НЯНААВ — ВАННАЯ.

ШИАМНА —	ЛАБОСАК —	СЫУБ —
ТЕЕВР —	ДАУМ —	ЛОХДО —
ФЕКРИ —	ТРКО —	ЛОРЬ —
ЕЗЕЖОЛ —	РМЕО —	МЕТА —
АКЩА —	НАЛЕП —	ВОРЬК —

«Из слогов — слова»

Из предварительно отобранных слов формируется несколько блоков слогов. Ребенку предлагается составить из них определенное количество слов, используя каждый слог только по одному разу.

Составь три слова, в каждом из которых по 2 слога, из следующих слогов:

ван, мар, ко, ма, ди, ра.

(Ответ: ра-ма, ко-мар, ди-ван).

Составьте 3 двусложных слова из слогов: ша, ка, ка, ру, ка, ре.

Составьте 2 слова, в каждом из которых по 3 слога, из следующих слогов: ро, ло, мо, до, ко, га.

Соединить половинки слов

Это задание составляется следующим образом: слова делятся на две части (ГА-ЗЕТА, ПЫЛЕ-СОС и т. д.). Затем первые половинки записываются вразнобой в левый столбик, а вторые — в правый. Ребенку предлагается соединить эти половинки между собой так, чтобы получились целые слова.

САМО	ЛЯР	РОД	РАСТ
БУК	ВЕРТ	ПРИ	ЕЗДКА
ФУТ	ВАРЬ	ВОЗ	ИНА
БАЛ	ВАР	РАЗ	ГОРОК
КАП	КОН	ПО	ОЧКИ
КОН	НАЛ	СОР	БОР
ВА	КА	ПАР	ВОЗ
КА	ГОН	ВОДО	ФОР
ГОН	КАН	СЕМА	ТА

Составить слова по конструкции

Предлагаются разные варианты конструкций, в соответствии с которыми необходимо подобрать слова.

а) составить не меньше 10 слов по следующим конструкциям:

_ О _ Ъ М _ _

б) составить 6 слов, в которых первые две буквы СВ, а количество остальных не ограничено. Например: СВОБОДА, СВИРЕЛЬ и т. д.

За 3 мин. написать как можно больше слов, состоящих из 3-х букв.

Составить как можно больше слов (имен существительных) из букв, образующих какое-либо слово.

Например: ФОТОГРАФИЯ — риф, тир, гора, торг, грот, тяга, граф и т. д.

Добавлять другие буквы воспрещается!

Предлагается слово-корень: стол, кот, дом и др. Необходимо в возможно короткое время подыскать к нему как можно больше производных слов. Например: ДОМ — домик, домище, домок, домовой, домовничать, домашний, домовня, домовитый и др.

12. К числу более сложных игр относится *составление палиндромов*.

Палиндромы — это слова или целые предложения, которые одинаково читаются как слева направо, так и справа налево:

Анна, шалаш, казак, наган и др.

А роза упала на лапу Азора.

Аргентина манит негра.

Леша на полке клопа нашел. И др.

VII. ПРОИЗВОЛЬНОСТЬ. САМОРЕГУЛЯЦИЯ

Младший школьный возраст характеризуется значительными изменениями в психологическом облике ребенка. Важнейшим из таких изменений является переход от импульсивного, непосредственного к опосредствованному поведению, т. е. поведению осознанному и произвольному. Ребенок учится активно управлять собой, строить свое поведение и деятельность в соответствии с поставленными целями и принятыми намерениями, руководствоваться социально выработанными правилами и нормами. Это свидетельствует о возникновении качественно нового уровня организации мотивационно-потребностной сферы и является важным показателем развития личности.

Достижение ребенком к концу дошкольного возраста нового уровня произвольной саморегуляции феноменологически проявляется как «утрата детской непосредственности» (Л. С. Выготский). Это один из важнейших симптомов кризиса 6—7 лет, который знаменует собой вступление ребенка-дошкольника в новый возрастной этап — младший школьный возраст. Поэтому уровень развития произвольной саморегуляции является важным показателем психологической готовности ребенка к школе.

Способность действовать произвольно совершенствуется на протяжении всего младшего школьного возраста. Развитие новых форм поведения самым непосредственным образом связано с учебной деятельностью, в ходе освоения которой у ребенка постепенно формируется целостная система произвольной саморегуляции.

1. МЕТОДИКА «ДА» И «НЕТ»

Методика «Да» и «Нет» представляет собой распространенный вариант детской игры «Черный—белый не берите, «Да» и «Нет» не говорите». Она является одним из наиболее простых и надежных приемов диагностики сформированности произвольного поведения детей 6—7 лет и, в частности, произвольности речевого общения. Предлагаемый вариант этой методики разработан Л. Крайниковой под руководством Д. Б. Эльконина.

Цель исследования: определить уровень развития произвольного речевого общения, способность ребенка действовать в соответствии с установленным правилом.

Материал и оборудование: бланк методики с перечнем вопросов.

ПРОЦЕДУРА ИССЛЕДОВАНИЯ

Исследование проводится с каждым ребенком индивидуально. Время проведения — примерно 5—7 минут.

Инструкция. «Мы с тобой будем играть в новую игру. Я буду задавать тебе вопросы, а ты — отвечать. Но договоримся так: ты не должен, не имеешь права, не будешь отвечать мне словами «да» и «нет». Например, если я спрашиваю: «У тебя есть игрушка?», ты не должен говорить: «Да». Ты должен ответить так: «У меня есть игрушка», — т. е. без слова «да». Или, например, я спрашиваю: «Люди ходят по потолку?» Ты не говоришь: «Нет», а отвечаешь: «Люди по потолку не ходят». Итак, слова «да» и «нет» тебе говорить нельзя. Все понятно? Договорились?»

Если у ребенка возникают вопросы, то инструкция повторяется.

Материал методики. Методика имеет два варианта вопросов. В каждом по десять вопросов провоцируют ребенка на ответ «да» и десять — на ответ «нет», пять вопросов — нейтральные.

В а р и а н т 1.

1. Как тебя зовут?
2. Ты мальчик или девочка?
3. Ты ходишь в ясельную группу детского сада?
4. Ты любишь ходить в детский сад (школу)?
5. Ты живешь далеко от детского сада (школы)?
6. Ты любишь мороженое?
7. Какого цвета бывает мороженое?
8. Ты ел (ела) черное мороженое?
9. Ты умеешь ходить на руках?
10. Ты умеешь летать?
11. Твой папа (твоя мама) играет в куклы?
12. Ночью солнышко светит?
13. Волк боится зайца?
14. Ты любишь ходить к врачу?
15. Какого цвета халат у врача?

16. Доктор стрижет детей?
17. Тебя зовут ... (неверное имя)?
18. Корова умеет летать?
19. Ты сейчас спишь?
20. Ты ходишь в школу?
21. На тебе надеты (платье, штаны)?
22. Зимой трава бывает?
23. Трава белая?
24. Какого цвета снег?
25. Снег горячий?

В а р и а н т 2.

1. Как твоя фамилия?
2. Ты взрослый или маленький?
3. Ты ходишь на работу?
4. Ты живешь на небе?
5. Ты любишь конфеты?
6. Конфеты можно есть с супом?
7. Какие конфеты на вкус?
8. Ты ел (ела) горькие конфеты?
9. Ты умеешь ходить по потолку?
10. А прыгать до неба умеешь?
11. Твоя бабушка любит прыгать через скакалку?
12. Летом снег бывает?
13. Кошка боится мышки?
14. Ты любишь ходить в парикмахерскую?
15. Какого цвета халат у парикмахера?
16. Парикмахер лечит детей?
17. Твоя фамилия ... (неверно)?
18. Птицы умеют рычать?
19. Ты сейчас гуляешь?
20. Ты ходишь в первый класс?
21. Ты сейчас в шубе?
22. Ты любишь готовить уроки?
23. Лошади кричат «му»?
24. Какого цвета бывают лошади?
25. У лошадей есть рога?

Во время проведения методики не следует давать ребенку обратную связь об успешности его ответов. При возможности следует фиксировать в протоколе речевые ответы ребенка полностью, а также длительность пауз перед ответами, недомолвки и пр.

ОБРАБОТКА И АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ

Правильными являются те ответы, которые соответствуют введенному правилу «да» и «нет» не говорить, не правильными — те, в которых присутствуют запрещенные слова.

Специальное внимание следует обратить на ответы промежуточной группы. Это те случаи, когда дети или молчат (не дают никакого ответа в течение 10—30 сек.), или пытаются что-то ответить, но у них ничего не получается, или заменяют вербальный ответ кивком головы. К этой же группе можно отнести высказывания, исправляемые ребенком с неверного на верное прямо в ходе самого ответа. Поскольку эти варианты ответов соответствуют правилу (не произносить запрещенные слова «да» и «нет»), их также следует признать правильными.

Прямым показателем уровня развития произвольности речевого общения является количество ответов, соответствующих правилам игры. Для детей 6—7 лет возрастной норматив составляет 51% правильных ответов (от количества вопросов (20), провоцирующий ответы «да» и «нет»). Именно в качестве одного из симптомов кризиса 6—7 лет Л. С. Выготский указывал на факт «потери детской непосредственности» ребенком, который в этой методике знаменуется переходом от импульсивных неправильных ответов к ответам по введенному речевому правилу.

Методика изложена по: Лидерс А. Г. Развитие и коррекция произвольности речевого общения у детей 6—8 лет // Психолог в начальной школе. — Волгоград, 1995. — С. 78—88.

2. МЕТОДИКА «ПАЛОЧКИ И КРЕСТИКИ»

Цель исследования: определить уровень произвольной регуляции деятельности ребенка.

Материал и оборудование: тетрадный листок в клетку с полями, ручка.

ПРОЦЕДУРА ИССЛЕДОВАНИЯ

Ребенку предлагают тетрадный лист в клетку с полями. На первой строчке сверху написан образец задания:

1 + 1 + 1 — 1 + 1 + 1 — 1 + 1 + и т. д.

Ребенку необходимо в таком же порядке писать палочки, крестики в течение 5 мин., соблюдая следующие правила:

- 1 — пиши палочки и крестики точно в такой же последовательности;
- 2 — переходи на другую строчку после знака «-»;
- 3 — не пиши на полях;
- 4 — пиши каждый знак в одной клеточке;
- 5 — соблюдай расстояние между строчками в 2 клеточки.

Все правила необходимо сначала подробно разъяснить и продемонстрировать ребенку.

ОЦЕНКА И АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ

5 баллов — ребенок точно следует инструкции на протяжении всего задания, не отвлекается, сам находит и исправляет ошибки, старается выполнить задание аккуратно, не спешит сдать работу сразу по окончании и пытается еще раз проверить написанное.

4 балла — делает больше ошибок, чем в первом случае, но не замечает их и не старается исправить, не очень заботится о качестве выполнения работы, но стремится к успеху.

3 балла — безразличен к результатам работы, не стремится исправлять ошибки, не соблюдает все правила инструкции.

2 балла — следует лишь некоторым правилам, но быстро забывает и их, выполняет работу хаотично.

Результаты выполнения этого задания хорошо соотносятся со стилем учебной деятельности школьника.

Методика изложена по: Чередникова Т. В. Тесты для подготовки и отбора детей в школы: рекомендации практического психолога. — СПб., 1996. — С. 38.

3. ЗАДАНИЯ И ИГРЫ, НАПРАВЛЕННЫЕ НА РАЗВИТИЕ ПРОИЗВОЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Практика показывает, что многие дети к моменту поступления в школу не обладают достаточным уровнем развития произвольной саморегуляции. Это порождает не-

обходимость проведения специальных занятий с начинающими школьниками, поскольку слабое развитие произвольной сферы затрудняет обучение детей.

Школой произвольности является игра (Д. Б. Эльконин). Предлагаем некоторые сюжетно-ролевые игры и отдельные игровые методики, применение которых на уроке будет способствовать развитию произвольного поведения у первоклассников. Эти игры и методы, рекомендованные Н. И. Гуткиной*, помогут учителю наладить дисциплину на уроке, а детям позволят легче усвоить необходимые учебные навыки (устный счет, звуковой анализ слова и др.).

Работа на уроке по укреплению дисциплины

Допустим, что в классе много детей с слабо развитой произвольностью. Проявляется это в несоблюдении ими дисциплины на уроке, неумении работать по правилу, быстром угасании интереса к тому виду деятельности, которому их обучают. Прежде чем что-то объяснить учащимся, учителю необходимо, чтобы его слушали. Крик и угрозы ни к чему хорошему не приводят. Даже если ребята испугаются и затихнут, то слушать и воспринимать они все равно не будут. Если же их включить в игру, то игровая мотивация безболезненно позволит наладить дисциплину и включить первоклассников в процесс обучения. Например, учитель может предложить поиграть в мышат и кота. Классу отводится роль мышат, которые учатся в мышинной школе, а где-то поблизости разгуливает кот (воображаемый персонаж), который по шуму пытается обнаружить мышиную школу, чтобы съесть мышей. Если мышата будут сидеть тихо, то он их не найдет, а если кто-то будет шуметь, то кот быстро разыщет их.

Развитие тонкой моторики руки

Развивать у детей тонкую моторику руки необходимо для становления четкого, красивого почерка. С этой целью учащимся предлагается рисовать различные бордюры, перерисовывать с доски геометрические фигуры, закрашивать их штриховкой и т. д. Если у ребенка нет учебной мотивации, то он не будет долго и старательно вы-

* Гуткина Н. И. Сюжетно-ролевые и развивающие игры с первоклассниками на уроках // Руководство практического психолога. Готовность к школе: развивающие программы. 2-е изд. — М., 1995. — С. 83—95.

полнять предложенные задания. В этом случае опять-таки может помочь игровая мотивация. Детям можно предложить поиграть в художников-волшебников, под ручкой или карандашом которых все оживает, а потому они могут помочь героям какого-нибудь рассказа или сказки. Затем учащимся читается небольшой рассказ или сказка, где по сюжету героям приходится, например, ехать на поезде, а для этого нужны рельсы, которые надо нарисовать; приходится переплыть реку на плоту, который также надо нарисовать; заблудившись в лесу, они хотят найти грибы и ягоды, чтобы поесть, художники-волшебники и в этом им могут помочь и т. д.

Игры, способствующие усвоению звукового анализа слов

Как показывает практика, многие ребята испытывают затруднения в этом виде деятельности. Развивающая игра заключается следующем. Учащимся предлагается стать добрыми волшебниками и отправиться в страну слов, откуда пришло письмо с просьбой выручить слова, которые заколдовал в своем замке злой колдун. Освободить слова можно в том случае, если правильно определить звуковой состав слова. Угадывать можно до трех раз. Если и с третьего раза слово не будет расколдовано, т. е. не будет определен его звуковой состав, то оно остается в замке. Если же звуковой анализ будет произведен правильно, то слово может «убежать» из замка. Затем учитель описывает детям замок, в котором томятся заколдованные слова, и говорит, что дорога в него сейчас свободна, так как злой колдун куда-то ушел. «Мы входим в первую комнату, — говорит учитель, — и видим в ней слова (даются какие-то слова). Давайте попробуем их освободить! Только надо торопиться, пока не вернулся колдун». Каждый ребенок поочередно расколдовывает слова, а учитель сообщает о результате: удалось или нет освободить слова. Игра должна проводиться эмоционально: учитель радуется по поводу каждого освобожденного слова и огорчается неудачам добрых волшебников.

Следует заметить, что обучение первоклассников (особенно — шестилетних) вообще необходимо проводить очень эмоционально. Учитель должен на время урока становиться актером, а любая передаваемая детям информация должна быть эмоционально окрашена, тогда она полноценно будет восприниматься учащимися.

Игры и игровые методы на уроках математики и чтения

Помимо сюжетно-ролевых игр можно использовать самые разнообразные игровые методы обучения. В качестве примера приведем игру «Живые цифры и числа».

В а р и а н т 1. «Числовой ряд»

К доске выходят несколько учащихся, число их зависит от длины числового ряда, который изучается. Каждый ребенок получает в руки большую карточку с написанной на ней цифрой или числом. Затем учитель расставляет ребят в соответствии с их порядковыми номерами и просит каждого громко произнести свое число и запомнить, где он должен стоять, т. е. после какого и перед каким числом. Несколько учащихся, сидящих за партами, должны просчитать весь числовой ряд у доски, как в прямом порядке, так и в обратном. После этого учитель изображает ветер, ворвавшийся в окно и перемешавший порядок чисел (при этом стоящие у доски ребята должны быстро поменяться местами). Учитель изображает растерянность и просит «живые числа» встать на свои места. Если все «живые числа» правильно занимают свои места, то игра на этом заканчивается и к доске приглашаются другие ребята для повторения игры. Если же ученики у доски не смогли правильно отыскать свои порядковые места, то учитель приглашает кого-нибудь из класса навести порядок в ряду «живых чисел».

В а р и а н т 2. «Примеры»

Все дети в классе получают большие карточки с разными числами. На доске на расстоянии друг от друга вывешиваются математические знаки: «плюс», «минус» и «равно» («+», «-» и «=»). Если на уроке проходят неравенства, то вместо знака «равно» ставят знак «больше» или «меньше» («>» или «<»). К доске приглашаются двое учеников с карточками, на которых изображены числа. Дети становятся по обе стороны от знака «+» или «-», а затем просят выйти то «живое число», которое должно встать после знака равенства или неравенства. Затем ученики вместе с учителем проверяют, правильно ли решен пример.

Помимо сюжетно-ролевых игр и игровых методов при обучении первоклассников необходимо использовать развивающие игры. К ним относятся игры с правилами, игры на развитие внимания, памяти, мышления и т. д. Прово-

дить эти игры можно в конце урока, когда учащиеся уже устали и плохо воспринимают учебную информацию*, а также в группе продленного дня**. Если игры у ребят не получаются, их надо обучать тому, каким образом можно достичь успеха.

Приведем пример того, как это делать в играх, направленных на развитие произвольного внимания, памяти, пространственного мышления.

Предположим, что в игре требуется сложить узор из кубиков по образцу. У ребенка не получается это задание; сложенный им узор не соответствует образцу. Просто словами «смотри внимательнее» помочь ребенку нельзя, ему требуется особый метод работы, позволяющий организовать его произвольное внимание и пространственное мышление. Таким организующим методом может быть следующий. Указательным пальцем правой руки ребенок должен показывать на элемент рисунка на образце и вслух описывать его (например, красный квадрат в верхнем левом углу), а левой рукой он должен выбрать соответствующий элементу образца кубик и поставить его на нужное место. Затем также указываются и описываются следующие элементы образца и соответственно им подбираются кубики.

Когда по такой процедуре складывания кубиков по образцу ученик не будет больше делать ошибок, то указующий жест можно убрать, а описание элементов образца проводить уже не вслух, а про себя. На следующем этапе ребенку предлагается ничего больше не говорить, и он складывает картинку из кубиков, просто глядя на узор-образец. Если с усложнением узора опять начнутся ошибки, то следует на некоторое время вернуться к складыванию кубиков по описанной выше процедуре.

Описанный метод овладения произвольным вниманием и пространственным мышлением не относится к игровым; это — психологический метод, основанный на известной теории поэтапного формирования умственных

* Работу на уроке целесообразно строить следующим образом: в начале урока давать задания по учебнику, чтобы ученики постепенно привыкли к такой форме работы, затем — задания в игровой форме, и в конце — развивающие игры.

** Никитин Б. Развивающие игры. — М., 1981; Минский Е. М. От игры к знаниям. — М., 1982; Журнал «Веселые картинки».

действий, разработанной П. Я. Гальпериним*. На основе этой теории можно разрабатывать эффективные методы обучения самым различным навыкам и умениям. Например, мы предлагаем методику обучения счету в уме, позволяющую учащимся быстро и хорошо научиться считать. Сразу отметим, что применение этой методики позволяет отказаться от заучивания таблиц сложения и вычитания, отнюдь не способствующих развитию устного счета.

Наглядным пособием для этой методики являются карточки с цифрами от 0 до 10, а также с математическими знаками «+», «-», «=». Такие карточки должны быть на доске у учителя и у каждого ученика на парте.

Прибавление единицы. Учитель выставляет на доске числовой ряд от 0 до 10 и просит всех учеников выложить у себя на парте такой же ряд. Затем вводится определение последующего числа.

Последующее число — это число, которое стоит в числовом ряду сразу за указанным и всегда больше его на единицу.

После введения определения ученики тренируются в отыскании последующих чисел в разложенном перед ними числовом ряду, при этом указательным пальцем левой руки они показывают число, названное учителем, а указательным пальцем правой руки — последующее число. Когда дети легко и безошибочно будут находить последующее число, учитель говорит им, что фактически они уже научились прибавлять «1», поскольку найти последующее число — это все равно, что прибавить «1» к указанному числу, так как последующее число всегда больше указанного на единицу.

После этого ученикам предлагаются примеры на прибавление единицы, которые они решают сначала переставляя пальцы по числовому ряду, затем без помощи пальцев, опираясь на числовой ряд только глазами, а затем — уже не смотря на числовой ряд (на парте его следует закрыть тетрадкой, а на доске — занавеской), т. е. в уме. После того как учащиеся научились прибавлять единицу в уме, можно переходить к прибавлению двух.

Прибавление двух. На доске вверху над числовым рядом учитель выкладывает из карточек пример « $2 = 1+1$ » и

* См.: Гальперин П. Я. О методе поэтапного формирования умственных действий//Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. — М., 1981. — С.97—101.

просит учеников выложить такой же пример у себя на партах также над числовым рядом*. Затем объясняется, что два — это всегда один и один. В качестве примеров учитель показывает на свои две руки (одна и одна), на два карандаша (один и один), на две парты (одна и одна), на два окна (одно и одно) и т. д. «Таким образом, — говорит учитель, — чтобы прибавить к какому-то числу два, надо прибавить к нему сначала один, а потом еще один, но прибавлять один мы с вами уже умеем». Затем на числовом ряду на доске показывается, как к единице прибавить два. При этом учитель вслух дает образец рассуждения: «Чтобы к единице прибавить два, надо сначала к единице (указательный палец левой руки фиксирует единицу) прибавить один, получится два (указательный палец правой руки фиксирует двойку), а затем к двум прибавить еще один, получится три (указательный палец правой руки фиксирует тройку). Значит, к единице прибавить два получится три (указательный палец левой руки стоит на единице, указательный палец правой руки стоит на тройке)».

Учитель объясняет ребятам, что когда они будут прибавлять два к разным числам, обязательно надо будет все это рассуждение проговаривать вслух вслед за ним (учителем) и обязательно указательные пальцы левой и правой руки ставить на те числа, которые называются. При этом указательный палец левой руки все время стоит неподвижно на том числе, к которому прибавляют, а указательный палец правой руки перемещается сначала на промежуточный, а потом на окончательный результат.

После того, как учащиеся хорошо запомнят произносимую формулировку и будут безошибочно находить результат на числовом ряду, можно разрешить им проговаривать требуемое рассуждение о прибавлении двух не вслух, а про себя.

Таким образом, решение примеров на прибавление двух с помощью числового ряда будет иметь следующий вид. Учитель задает пример « $5+2$ », ученики указательным пальцем левой руки фиксируют на числовом ряду «5», а указательный палец правой руки передвигают сначала на «6», а затем на «7». Рассуждение о прибавлении двух проводится про себя, а вслух ребята говорят окончательный результат.

* В комплекте должно быть несколько карточек с цифрами «1», «2», «3», «4», «5» и т. д.

Вскоре учитель заметит, что многие ученики сразу ставят указательный палец правой руки на окончательный результат, минуя промежуточный. Тогда можно предложить всем ребятам пальцем правой руки фиксировать только окончательный результат, минуя промежуточный. Еще через некоторое время ученикам предлагается не пользоваться пальцами рук для фиксации чисел, а опираться на числовой ряд только взглядом. Затем числовой ряд на доске и партах закрывается, и школьники решают примеры на прибавление двух в уме. После того, как все учащиеся будут без труда прибавлять два в уме и быстро давать правильный ответ (т. е. умственное действие можно будет характеризовать как сокращенное и автоматизированное), можно переходить к прибавлению трех. Автоматизация счета в уме означает, что учащиеся настолько хорошо освоили данную операцию, что результат возникает у них в уме автоматически, без прodelьвания всей процедуры постепенного присчета по составляющим числа.

Прибавление трех. На доске вверху над числовым рядом учитель выкладывает из карточек пример « $3 = 2 + 1$ » и просит учеников выложить такой же пример у себя на партах также над числовым рядом.

Затем учитель говорит: «Чтобы прибавить к какому-то числу «3», надо сначала прибавить к нему «2», а затем к результату прибавить еще «1», но прибавлять два и один вы уже умеете». На числовом ряду на доске учитель показывает, как прибавлять «3». При этом он фиксирует указательным пальцем левой руки исходное число, а указательным пальцем правой руки — промежуточный и окончательный результат. После этого ученики решают примеры на прибавление трех с помощью числового ряда. При этом они рассуждают вслух о том, как прибавлять число «три», и фиксируют пальцами рук исходное число, промежуточный и конечный результат.

Через некоторое время громкоречевой этап сменяется проговариванием правила прибавления трех про себя. Затем можно предложить учащимся не фиксировать промежуточный результат, а сообщать только конечный. Еще через некоторое время ученики перестают фиксировать цифры пальцами. Затем числовой ряд на доске и партах закрывается и начинается счет в уме. После того, как все учащиеся быстро и без труда будут прибавлять в уме «3», т. е. процесс прибавления трех автоматизируется, можно переходить к прибавлению числа «4».

Обучение прибавлению «4» и «5» проводится точно так же. При этом четыре представляется как сумма двух и двух ($4 = 2 + 2$), а пять — как сумма двух и трех ($5 = 2 + 3$). При обучении так же, как и в предыдущих случаях, обязателен громкоречевой этап, когда учащиеся вслух рассуждают о том, что значит прибавить четыре или пять к указанному числу. При этом пальцами дети фиксируют исходное число, промежуточный и конечный результат. Затем громкоречевой этап сменяется этапом проговаривания правила прибавления про себя. Далее ученикам разрешается не фиксировать пальцем промежуточный результат, а показывать и называть сразу окончательный. После этого разрешается вообще не фиксировать пальцами цифры, а опираться на числовой ряд только взглядом, и наконец, числовой ряд закрывается и начинается счет в уме. Тренировка идет до полной автоматизации процесса.

Таким же образом можно учить детей прибавлять 6, 7, 8, 9, 10. Однако целесообразнее объяснить учащимся правило, что от перемены мест слагаемых сумма не меняется, а потому вместо того, чтобы прибавлять к двум восемь, они могут прибавить к восьми два и т. д.

До сих пор мы объясняли, как использовать данную методику для обучения сложению, но точно так же ее можно использовать и для обучения вычитанию, только в этом случае надо начинать с введения понятия «предыдущее число».

Предыдущее число — это число, которое стоит в числовом ряду перед указанным и всегда меньше его на единицу.

После введения определения ученики тренируются в отыскании предыдущих чисел в разложенном перед ними числовом ряду. При этом указательным пальцем правой руки они фиксируют число, названное учителем, а указательным пальцем левой руки — предыдущее число. Когда ребята легко и безошибочно будут находить предыдущее число, учитель говорит им, что фактически они уже научились отнимать единицу, так как найти предыдущее число — это все равно, что отнять единицу от указанного числа, поскольку предыдущее число всегда меньше указанного на единицу.

После этого ученикам предлагаются примеры на вычитание единицы, которые сначала они решают, перестав-

* При обучении вычитанию правая рука фиксирует исходное число, а левая — результат. При обучении сложению было наоборот.

ляя пальцы по числовому ряду, затем без помощи пальцев, опираясь на числовой ряд только взглядом, а затем уже не смотря на числовой ряд — в уме. Когда учащиеся научились отнимать в уме единицу, можно переходить к вычитанию двух, затем трех и т. д. Процедура обучения такая же, как и в случае сложения, только здесь приходится обучать детей вычитать все числа от 1 до 10, так как в случае вычитания уменьшаемое и вычитаемое нельзя поменять местами.

Принципиальным в обучении по этой методике является строгое соблюдение описанных выше этапов и переход с одного этапа на другой только после того, как на данном этапе ребенок работает уже без затруднений. Благодаря данной методике учащиеся в короткий срок осознанно овладевают устным счетом и не нуждаются в заучивании таблиц сложения и вычитания.

Представленные методы работы с первоклассниками разработаны с учетом возрастных закономерностей психического развития детей. Но игра не единственное условие полноценного развития, детям также необходимо *корректное общение со взрослыми, чтение книг, знакомство с произведениями искусства и обучение в адекватной для них форме*. Соблюдение условий, необходимых для развития детей в этот возрастной период, позволит первоклассникам учиться с радостью и без перегрузок, а также будет способствовать полноценному формированию личности ребенка.

Обучение детей требует учета не только возрастных закономерностей психического развития, но и индивидуальных особенностей. Так, для одних учащихся игровые методы будут адекватной формой обучения, а для других — пройденным этапом. Чтобы не тормозить процесс детского развития, учителю необходимо осуществлять по отношению к своим ученикам индивидуальный подход как в личностном плане, так и в обучении.

VIII. ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СПОСОБНОСТИ *

Выявление и учет интересов, склонностей, способностей школьников — одно из важных условий эффективности учебно-воспитательного процесса. К сожалению, в школе внимание этим существеннейшим сторонам развития ребенка начинают уделять сравнительно поздно, примерно в средних классах, когда для всех становится совершенно очевидным тот факт, что дети очень отличаются по своим успехам, интересам, отношению к учебным предметам. Между тем отличия обнаруживаются уже с первых дней пребывания ребенка в школе и проявляются прежде всего в способностях детей к обучению.

Не способных ни к чему детей нет. Все дети способны к обучению, каждый здоровый ребенок может овладеть материалом школьной программы. Однако у каждого ребенка свой путь развития способностей. То, чего одни школьники достигают легко, без особых усилий, для других оказывается сложным делом, требующим большой работы и напряжения. Задача школьного психолога, особенно в отношении учащихся младшего школьного возраста, состоит не столько в том, чтобы выносить суждение о степени и характере способностей ребенка, сколько в том, чтобы совместно с учителем раскрывать его слабые и сильные стороны, обеспечивать полноценное психическое и личностное развитие ученика.

Прогноз относительно способностей школьников должен быть очень осторожным. Недопустимо по низкой успеваемости делать вывод о неспособности ребенка, поскольку школьная неуспеваемость может быть обусловлена множеством причин. Внимания к себе требуют не только те дети, которые испытывают затруднения в учебной работе или выделяются школьными успехами, но и те, кто учится средне, которые на первый, вернее невнимательный, взгляд ко всем предметам относятся одинаково безразлично и усваивают их весьма посредственно.

Различают *способности общие* — умственные свойства, которые проявляются везде или во многих областях зна-

*Раздел составлен по: Дубровина И. В. Школьная психологическая служба. — М., 1991. — С. 50—73.

ний, и *специальные* — те свойства, которые обнаруживаются в какой-то одной области. Нетрудно заметить, что самые разные школьные предметы имеют много общего и предъявляют ряд сходных требований к особенностям мышления, внимания, памяти ученика, к таким его психологическим качествам, как умственная активность, любознательность, творческое воображение. Вместе с тем отдельные учебные предметы требуют для своего овладения специальных свойств. Лишь единство общих и специальных способностей отражает истинный характер способностей человека.

У младших школьников обнаруживаются очень яркие индивидуальные различия, проявляющиеся в избирательном отношении к учебному материалу разного содержания. Так, специально проведенное исследование одного из основных компонентов математических способностей у младших школьников — способности к обобщению математического материала (И. В. Дубровина, 1973), показало, что у наиболее способных к математике детей младшего школьного возраста обобщение математического материала и способность к его развитию могут заметно превалировать над обобщением нематематического материала (но при удовлетворительном развитии последнего). У многих малоспособных к математике учащихся довольно отчетливо выражена способность к обобщению нематематического материала, которая поддается заметному развитию в результате упражнения.

1. ВЫПОЛНЕНИЕ УМСТВЕННЫХ ОПЕРАЦИЙ НАД КАЧЕСТВЕННО РАЗЛИЧНЫМИ ОБЪЕКТАМИ

Цель исследования: выявление индивидуально-психологических особенностей, способностей младших школьников.

Материал и оборудование: карточки и бланки с текстами заданий.

ПРОЦЕДУРА ИССЛЕДОВАНИЯ

Исследование проводится строго индивидуально.

Все предлагаемые ниже экспериментальные задания предполагают качественный анализ их выполнения и обя-

зательное сравнение успешности выполнения заданий, но успешности не различных учеников между собой, а одного и того же ученика при выполнении разных заданий.

Поскольку по отношению к младшим школьникам едва ли можно говорить о проявлении подлинных способностей к тем или иным видам познавательной деятельности (математика, литература и т. д.), целесообразно изучать успешность выполнения детьми различного вида умственных операций над качественно различными объектами. К таким основным качественно различным объектам отнесены рисунки, слова. Исходя из этого, материалом для экспериментальных заданий и послужили объекты числовые (математические), лингвистические (слова, предложения), литературные (простые рассказы), наглядно-образные (картинки). С указанными объектами дети должны произвести одни и те же конкретные умственные операции.

Задания для детей 7—8 лет (2 класс)

Операция I. Связывание трех отдельных объектов в одно целое. Дети должны на разном материале (математическом, лингвистическом, литературном и наглядно-образном) произвести одну и ту же умственную операцию — связать три данных объекта в одно целое.

1. *Математический материал.* Даются три числа в такой последовательности: 2, 6, 4. Задание: «Придумай (составь) пример». Если ребенок затрудняется выполнить задание в таком виде, ему дается набор математических знаков (-, +, =), чтобы он мог расставить их между цифрами.

2. *Лингвистический, или словесный, материал.* Даны три слова в такой последовательности: «окно», «стоять», «стол». Задание: «Придумай (составь) одно предложение, в которое вошли бы все эти слова».

(Каждая цифра и каждое слово написаны на отдельной карточке.)

3. *Литературный материал.* Даны три слова: «девочка», «дерево», «птица». Задание: «Придумай небольшой рассказ по этим словам».

4. *Наглядно-образный материал.* Даны три картинки: на одной нарисована девочка, на другой — дерево, на третьей — птица. Задание: «Опиши, как бы выглядела одна картина, на которой нарисованы девочка, дерево, птица (устно)».

Оценки за выполнение заданий (в качестве примера приведем оценки для первого задания, остальные оцениваются аналогично):

Составляет пример сразу — **8 баллов**.

Составляет пример не сразу (перебирает цифры) — **6 баллов**.

Требуются знаки для составления примера — **4 балла**.

Составляет пример с помощью экспериментатора — **2 балла**.

Не может составить примера — **0 баллов**.

Все задания выполняются устно. Ответы детей тщательно записываются и анализируются.

Операция II. Восполнение недостающих звеньев целого.

1. Математический материал. Ребенку дается лист бумаги, на котором напечатаны примеры с пропущенными цифрами. Задание: «Вставь пропущенные цифры так, чтобы примеры были решены верно». Всего предлагается три постепенно усложняющихся столбика примеров (пропущены одна цифра, две цифры, три цифры), в каждом столбике — примеры одинаковой сложности.

1)	2)	3)
$8 + 3 = 11$	$4 + 3 + \dots = 17$	$\dots + \dots \times 2 = 16$
$15 - 8 = 7$	$18 - 7 - \dots = 4$	$\dots \times 3 - \dots = 11$
$4 \times 4 = 16$	$7 + \dots - 4 = 6$	$\dots + \dots - 6 = 9$
$5 + 14 = 19$	$\dots \times 3 - 5 = 13$	$18 - \dots \times 2 = 14$
$6 + 11 = 17$	$\dots + 5 - 4 = 3$	$20 - \dots + \dots = 17$
$18 - 15 = 3$	$9 + 4 + \dots = 16$	$\dots + 13 - \dots = 15$
$6 - 3 = 9$	$\dots - \dots + 5 = 18$	$5 \times \dots - \dots = 12$
$\dots \times \dots = 20$	$7 \times \dots - 5 = 9$	$\dots \times 3 + 7 = 19$

За каждый правильно решенный пример ребенок получает **1 балл**. Максимальное количество баллов, которое может набрать ученик при выполнении этого задания, равно **24**.

2. Лингвистический материал. Ребенку дается лист бумаги, на котором напечатаны слова с пропущенными буквами. Задание: «Вставь буквы, чтобы получилось слово». Всего даны три постепенно усложняющихся столбика слов (пропущены одна буква, две буквы, три буквы), в каждом столбике — слова одинаковой сложности.

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

Это задание, как и предыдущее, можно выполнять, начиная с любого столбика. За каждое правильно восстановленное слово учащийся также получает **1 балл**. Максимальное количество баллов, которое может набрать ребенок при выполнении этого задания, равно **24**.

3. Литературный материал. Ребенку последовательно предлагаются три карточки, на которых напечатаны коротенькие рассказы с пропущенным содержанием. Задание: «Здесь написаны начало и конец рассказа, очень кратко дополни его содержание».

Карточки предъявляются в такой последовательности:

1) Дети пошли в лес.

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

2) Таня зашла за Катей и позвала ее гулять.

.....
Тогда Таня решила остаться и помочь подруге.

3) Зима наступила неожиданно.

.....
«Зимой всегда так красиво», — сказала мама.

Оценка выполнения.

Дополнение красочное, с элементами воображения — **6 баллов**.

Дополнение очень лаконичное — **4 балла**.

Дополнение логически не связано с концом — **2 балла**.

Вообще не может дополнить — **0 баллов**.

4. *Наглядно-образный материал.* Ребенку последовательно предъявляются три сюжетные картины. На каждой из них часть изображения закрыта листом белой бумаги.

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

Листом белой бумаги закрывают таз, куклу и кружку в руках у мальчика — теперь не видно, что он делает.

2) Репродукция картины А. М. Васнецова «Аленушка» (условно это задание называется «Картина “Лес”»). Листом белой бумаги закрывается фигура девушки — остаются лес, пруд, камни.

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

Задание: «Рассмотри внимательно картину. Что можно здесь нарисовать, чтобы заполнить ее?» (Разумеется, перед началом работы необходимо выяснить, не видел ли ребенок эти картины раньше.)

Оценка ответов.

Создает образ, оправданный ситуацией, — **6 баллов.**

Создает образ, не оправданный ситуацией, — **4 балла.**

Дорисовывает отдельные детали — **2 балла.**

Ничего не может дополнить — **0 баллов.**

Выполнение заданий последней серии проиллюстрируем на примере работы учащихся с картинкой «Дети».

Для восстановления данной картины недостаточно только воображения, необходимо учитывать и смысловую ситуацию. Бумага закрывает основное связующее звено, без которого все изображение выглядит неоправданным и нелепым. Восстановить это звено — основная задача. Часть детей пытались, и довольно успешно, ее решить. Они начинали с рассуждений: почему испуганно смотрит девочка? Почему убегает кошка? Испугалась?

Чего? Ясно, что кошка испугалась не девочки, та и сама испуганная. Следовательно, дело в мальчике. Что же он делает?

Это, конечно, примерная схема рассуждения, не все дети точно ее придерживались, но какие-то элементы схемы присутствуют в их рассуждениях.

И р а Р.: «Кошка уходит ... тут лужа, а кошки боятся воды. Мальчик, наверное, льет воду, поэтому здесь лужа, а девочка боится, что мальчик куклу будет мочить».

В а л я Г.: «Надо нарисовать, что мальчик стучит. (Почему так думаешь?) У него так поставлены руки. Палкой он стучит. Девочка смотрит испуганно — зачем он стучит, еще куклу стукнет. И кошка испугалась шума».

Если дети не схватывали смысловую ситуацию картины, не улавливали смысловую зависимость всего изображенного, они начинали просто без всякого анализа и рассуждения фантазировать. Их ответы принимали случайный, бездоказательный характер.

А н д р е й Я.: «Мальчик играет с кошкой в бумажку. (А почему кошка убежала?) Он, наверное, играл и как-нибудь ее спугнул. (А чего испугалась девочка?) Она подумала, что кошка так испугается, что может умереть».

С а ш а Г.: «Мальчик, наверное, кисточкой размахивает, рисует. (А почему кошка убегает?) Он бросил сандалии — кошка и побежала. Или он нарисовал собаку — она испугалась».

Некоторые дети вообще не могли сюжетно дополнить картину, ограничиваясь перечислением отдельных деталей.

С а ш а Р.: «Ноги дорисовать надо, руку дорисуем, половину кошки дорисуем. Не знаю, что нарисовать еще».

Анализ выполнения заданий операций I—II свидетельствует, что есть отдельные дети, которые со всеми заданиями справляются на высоком уровне или со всеми — на низком. Но большинство учеников в зависимости от предметного содержания заданий достигают разных результатов: одни успешнее справляются с математическим материалом, другие — с литературным и т. д. Таким образом, у большинства учащихся имеется какая-то опти-

мальная область (математическая, лингвистическая, литературная, наглядно-образная), в которой они достигают сравнительно (с самими собой!) высоких успехов, независимо от умственных операций, которые должны произвести. Поэтому можно говорить о формировании у детей 7—8 лет элементарных форм специфических умственных способностей.

2. ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ПРОБА ПРОФЕССОРА Л. В. ЩЕРБЫ

Это задание является повторением эксперимента, который проводил известный языковед Л. В. Щерба со студентами одного из языковедческих учебных заведений*. Его рекомендуется проводить с учащимися в конце третьего года обучения в школе.

Цель исследования: определить способность детей к осмыслению искусственно составленного предложения (лингвистические способности).

Материал и оборудование: карточка с искусственно составленной фразой.

ПРОЦЕДУРА ИССЛЕДОВАНИЯ

Каждому ребенку в индивидуальном порядке предлагается карточка, на которой написано следующее предложение: «Глокая куздра штеко будланула бокра и кудрячит бокренка». Экспериментатор медленно читает вслух текст, затем этот же текст читает вслух ученик.

Инструкция: «Расскажи, как ты понял то, что только что прочитал».

Сложность задания состоит в том, что в этом предложении ни одно слово ничего не значит ни по-русски, ни на каком другом языке. Но построено предложение по законам грамматики русского языка, к выдуманным корням присоединены не вымышленные, а настоящие служебные части слов — суффиксы и окончания. Третьеклассники еще плохо знают законы грамматики, значе-

* См.: Успенский Л. «Слово о словах». — М., 1957. — С. 314—319.

ние суффиксов и окончаний, правила построения предложений (хотя все это уже и проходят в школе). И все-таки эта фраза построена по законам их родного языка.

Как правило, большинство детей, прочитав предложение, ничего не могут рассказать. Некоторые говорят: «Нет смысла. Бессодержательно». Другие стремятся как-то объяснить написанное: «Ребята играют в какую-нибудь игру», «Здесь о предметах говорится, а о каких — не знаю» и т. п. Эти дети не уловили, что речь идет об одушевленных предметах.

Лишь немногие ученики могут уловить в этой фразе предложение, построенное по законам русской грамматики. Конечно, не все дети одинаково истолковывают фразу, но все они понимают, что речь идет о двух взрослых живых существах и одном маленьком. Наиболее четко воспринимают и воспроизводят грамматические связи в этом предложении представители так называемой лингвистической группы, т. е. дети, проявившие наибольшие успехи в работе с лингвистическим материалом. Вот их ответы: «Кто-то кого-то будланул и кудрячит другого, маленького», «Кто-то кого-то боднул и теперь бодает бокренка». Они улавливают обобщенную форму построения предложения и в своем ответе фиксируются на передаче грамматических отношений.

По-другому выполняют задание представители «литературной» группы — дети, успешнее выполнившие задания литературного характера (правда, из них немногие справляются с этим заданием). И они понимают, что говорится о живых существах, но смысл понятого передают не одной фразой, а небольшим рассказом. Например: «Здесь говорится о козе. Она была на лугу, жевала траву. Вдруг кто-то начал удирать. Она его боднула и стала ласкать его сынишку»; «Это о каких-то двух животных больших и одном маленьком. Они пасутся. Потом они куда-то пошли. С первым животным что-то нехорошее случилось, и оно очень испугалось. А второе животное стало успокаивать маленького»; «Это курица, петух и цыпленок. Они ищут червяков. Курица ругает цыпленка». Здесь можно отметить одну характерную особенность: если «лингвистам» достаточно для объяснения предложения сказать, что «кто-то кого-то», то «литераторам» этого мало, они называют чаще всего определенных животных, представляют их, отталкиваясь лишь от того, что в предложении речь идет об одушевленном предмете.

3. ЗАДАНИЕ С МНОГОЗНАЧНЫМ СОДЕРЖАНИЕМ

При диагностике способностей важно определить, как ребенок поведет себя при выполнении задания, содержание которого многозначно. Это поможет понять, что он извлекает из потока информации, поступающей от учителя, из книг, учебников и т. д.

Цель исследования: определить индивидуальные особенности восприятия ребенком учебного и иного материала.

Материал исследования: сказка Дж. Родари «Пятерка с плюсом».

ПРОЦЕДУРА ИССЛЕДОВАНИЯ

Известно, что воспринять материал — это значит как-то его осмыслить и так или иначе к нему отнестись.

Герои сказки — цифры, с которыми производятся определенные математические действия (математическое содержание), в то же время в ней есть сюжет, приключения, характеристики действующих героев (литературное содержание), кроме того, это сказка, т. е. простор для фантазии.

Занятия проводятся индивидуально с каждым ребенком. Сказка читается один раз. Перед чтением сказки экспериментатор говорит: «Сейчас я тебе прочитаю сказку, а ты мне потом скажешь, понравилась она тебе или нет». Таким образом, задание является одинаковым для всех, нетрудным, понятным и позволяющим подойти к нему с разных точек зрения.

После чтения психолог спрашивает, понравилась ли ученику сказка, а потом добавляет: «Интересно, а как ты запомнил эту сказку? Расскажи ее мне».

Таким образом, в инструкции не говорится о том, чтобы дети запомнили сказку, инструкция ориентирует учеников только на их отношение к сказке — понравилась она или не понравилась. Но содержание сказки достаточно простое, и вполне естественно, что дети непроизвольно запоминают ее. Приведем текст сказки (с некоторыми сокращениями), который читается детям.

« — Караул! Спасите! — кричала бедная Пятерка, что есть мочи улепетывая по улице.

— Что с тобой? Что случилось?

— Что! Неужели вы не видите, что за мной гонится Вычитание? Если оно меня догонит, случится такое несчастье!..

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

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

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

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

Дети воспринимают сказку по-разному. Каждый выделяет в ней самое существенное со своей точки зрения, расставляет свои смысловые акценты в зависимости от того, что ему интереснее, понятнее, на что было направлено внимание.

Для сравнения приведем пересказы, сделанные двумя наиболее характерными группами учащихся — «математической» (т. е. детьми, успешно выполняющими задания на математическом материале) и «литературной» (успешнее справляющимися с заданиями литературного характера).

Дети «математической» группы содержание сказки передают, как правило, сжато, без эмоций, без описания подробностей приключений Пятерки. Саму Пятерку они воспринимают только как число, с которым производятся определенные математические преобразования.

Вот как передает содержание сказки представитель «математической» группы С а ш а Г.: «От Пятерки отняли единицу, получилась Четверка. Деление разделило Четверку на два, получилось 2. Умножение умножило 2 на 3, но получилось 5+, потому что это сказка; 6 должно получиться».

Рассказ Л е н ы И., типичный для «литературной» группы: «На улице была Пятерка. Она бежала. Кто-то закричал: «Пятерка! Что с тобой?» Пятерка крикнула, что за ней гонится Деление, и, если Деление ее догонит, то случится несчастье. Ее догнало Деление и стало колоть ее своими острыми концами. Потом из нее получилась Четверка и то с отрезанным носом. Когда она забилась в парадное, в угол, тогда кто-то там ласково ее позвал, а Четверка пропищала тоненьким голосом еле-еле: «Здравствуйте», — и только хотела протиснуться к выходу, как ее схватили и разрубили, и получилась Двойка». И т. д.

В этом рассказе есть и эмоциональность, и образность, и последовательность приключений Пятерки, нет только одного — математического содержания. Несмотря на то, что математические действия детям «литературной» группы хорошо знакомы (все они знают, как получить из пяти четыре, из четырех — два и т. д.), математическая сторона сказки проходит мимо их сознания, поскольку главное они видят в приключениях Пятерки.

Таким образом, при выполнении одного и того же задания в совершенно одинаковых условиях результаты получаются различные, так как умственная деятельность детей осуществляется под влиянием их разных способно-

стей и интересов. Учитывая индивидуальные особенности детей и их избирательное отношение к материалу, в том числе и учебному, учителю необходимо уметь так построить работу на уроке, чтобы направить сознание каждого ученика на восприятие именно того смысла материала, который является в данной ситуации основным.

Из всего вышесказанного следует, что дети могут достичь наилучших результатов при работе с профилирующим для их способностей материалом («математический», «лингвистический», «литературный» и др.), не имея такой же успешности в работе с другим материалом. Дети, способные к математике, уверенно чувствуют себя, имея дело с математическими объектами, сразу схватывают суть математических отношений и действий. Лингвистический материал вызывает у них затруднение, и приходится затрачивать значительно больше сил и времени для его усвоения, а некоторые задания лингвистического характера, подобные приведенному выше («Глокая куздра ...»), «математики» вообще выполнить не могут. «Лингвисты», легко и свободно разбираясь в лингвистическом материале, часто испытывают немалые сложности в овладении математическим материалом, им с трудом даются обобщенные принципы решения математических задач и примеров. И у каждого из этих учащихся продуктивность мышления проявляется по-своему, на разных уровнях, в зависимости от того, с какими объектами — математическими, лингвистическими, литературными и другими — ребенок работает.

Поэтому уже в младшем школьном возрасте возможно выявление учащихся, наиболее способных к той или иной области знаний, к тем или иным учебным предметам.

IX. САМООЦЕНКА

Формирование адекватной самооценки — важнейший фактор развития личности ребенка. Относительно устойчивая самооценка формируется у детей под влиянием оценок со стороны окружающих, прежде всего — ближайших взрослых и сверстников, а также в процессе собственной деятельности ребенка и самостоятельной оценки ее результатов.

Младший школьный возраст является периодом интенсивного складывания самооценки, что обусловлено включением ребенка в новую общественно значимую и оцениваемую деятельность, существенным расширением круга общения. В этом возрасте, по мере накопления опыта в оценивании результатов собственной деятельности (прежде всего учебной), самооценка ребенка становится более автономной и в меньшей степени зависимой от мнения окружающих.

В самооценке «отражается то, что ребенок узнает о себе от других, и его возрастающая собственная активность, направленная на осознание своих действий и личностных качеств» (А. И. Липкина, 1976, с. 10).

Самооценка как важнейший механизм регуляции поведения играет большую роль в овладении ребенком учебной деятельностью, в реализации его возможностей и способностей, в установлении дружеских отношений с одноклассниками.

Адекватная самооценка лежит в основе формирования у ребенка уверенности в себе и своих возможностях, выступает основанием для развития личной полноценности и компетентности. Неадекватная самооценка (как завышенная, так и заниженная), напротив, препятствует раскрытию и реализации возможностей и способностей ребенка, ведет к возникновению внутренних конфликтов, нарушений общения и в целом свидетельствует о неблагоприятном развитии личности ребенка.

Из числа многообразных методик измерения самооценки у детей в настоящий практикум включены те, которые являются наиболее адекватными для работы с детьми младшего школьного возраста.

1. ПРОБА ДЕ ГРЕЕФЕ

Данная экспериментальная процедура, предложенная французским психиатром Де Греефе, является простым и весьма остроумным приемом исследования самооценки у детей. Эта проба относится к прямым методам определения самооценки. Ее рекомендуется использовать при работе со школьниками I—II класса.

Цель исследования: определить характер самооценки ребенка.

Материал и оборудование: лист бумаги, ручка или карандаш.

ПРОЦЕДУРА ИССЛЕДОВАНИЯ

В индивидуальной беседе ребенку показывают нарисованные на листе бумаги три одинаковых кружка и говорят: «Перед тобой три кружка: первый кружок обозначает твоего учителя, второй — тебя самого, третий — твоего одноклассника (назвать имя). От каждого кружка надо опустить вниз линию. От того, кто из вас самый умный, надо опустить самую длинную линию; от того, кто самый глупый, — самую короткую; от того, кто средний, — среднюю». После выполнения этого задания ребенка просят объяснить свое решение.

ОБРАБОТКА И АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ

В опытах Де Греефе была выявлена повышенная самооценка у детей с умственной отсталостью. Эти дети, как правило, проводили самую длинную линию от кружка, обозначающего их самих. Обнаруженный Де Греефе симптом повышенной самооценки у умственно отсталых детей Л. С. Выготский предложил назвать именем автора методики. Возникновение этого симптома у детей с пониженным интеллектом объясняется свойственной им высокой эмоциональной окрашенностью оценок и самооценок, что обусловлено общей незрелостью личности*.

* В более старшем возрасте чрезмерно завышенная самооценка учащихся вспомогательных школ имеет уже не эмоциональный, а псевдокомпенсаторный характер и отражает переживаемое ребенком чувство собственной неполноценности.

По данным А. И. Липкиной (1976), в норме уже в первом классе все дети самую длинную линию проводят от кружка, который обозначает их учителя. При решении же вопроса о том, кому должна достаться средняя линия, а кому самая короткая — испытуемому или его однокласснику — преимущество, как правило, отдается тому, кто лучше учится.

Если результаты ребенка отличаются от этого наиболее распространенного варианта оценивания, не следует делать скоропалительных выводов о его умственной неполноценности. Данное обследование, как впрочем и любое другое, должно обязательно сопровождаться беседой с ребенком, в ходе которой выясняются основания его действий и решений.

На протяжении младшего школьного возраста отмечается определенная динамика самоооценок. Первоклассники и второклассники (в особенности слабоуспевающие и отличники) обнаруживают явное стремление несколько переоценить себя: слабые, как это показывает последующая беседа, из-за несогласия быть зачисленными в «третьесортные», отличники — из-за боязни того, что в какой-то мере пошатнется их позиция в классе, которой они очень дорожат. Эти дети, проводя более длинную линию от своего кружка, весьма откровенно заявляли экспериментатору, что они лучше других, что другие хуже учатся.

В III и особенно в IV классе тенденция к переоценке себя у отстающих школьников значительно снижается, а у отличников выражается не в столь откровенной форме. Под влиянием уже усвоенной этической нормы «хвалить самого себя нескромно» отлично и хорошо успевающие четвероклассники, как правило, уже не решаются проводить от своего кружка линию более длинную, чем от кружка товарища, даже когда имеют перед ним явное превосходство в успеваемости. Проводя безоговорочно самую длинную линию от кружка, обозначающего учителя, они затем заявляют: «Это я уж не могу сказать, кто из нас умнее, я или Н., спросите у учительницы».

Таким образом, по справедливому замечанию А. И. Липкиной, к концу младшего школьного возраста метод прямого получения самооценки утрачивает свою диагностическую ценность.

Методика изложена по: Липкина А. И. Самооценка школьника. — М., 1976. — С. 12—13; Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника. — М., 1979. — С. 168—169.

2. МЕТОДИКА «ЛЕСЕНКА» ✓

Данная методика разработана В. Г. Шур и предназначена для выявления системы представлений ребенка о том, как он оценивает себя сам, как, по его мнению, его оценивают другие люди и как соотносятся эти представления между собой.

Цель исследования: определить особенности самооценки ребенка (как общего отношения к себе) и представлений ребенка о том, как его оценивают другие люди.

Материал и оборудование: деревянная (или нарисованная) лесенка, фигурка человечка, лист бумаги, карандаш (ручка).

ПРОЦЕДУРА ИССЛЕДОВАНИЯ

Методика проводится индивидуально. Процедура исследования представляет собой беседу с ребенком с использованием определенной шкалы оценок, на которой он сам помещает себя и предположительно определяет то место, куда его поставят другие люди.

Беседа с ребенком начинается с непринужденного разговора о составе его семьи, о его близких родственниках, о друзьях и т. д. Затем экспериментатор показывает деревянную лесенку, на которой от центральной площадки идут три ступеньки вверх и три — вниз. (В модифицированном варианте методики аналогичная лесенка рисуется экспериментатором на листе бумаги). При этом ребенку дается *инструкция:* «Посмотри на эту лесенку. Если рассадить на ней всех детей, то на самой верхней ступеньке окажутся самые хорошие ребята, ниже — просто хорошие, затем — средние, но еще хорошие дети. Соответственно распределены и плохие дети, т. е. на самой нижней ступеньке — самые плохие и т. д.». После этого ребенку дается фигурка человечка (можно использовать фигурки мальчика или девочки, в зависимости от пола ребенка). Экспериментатор просит поставить эту фигурку на ту ступеньку, которой сам ребенок, по его мнению, соответствует: «Куда ты сам (сама) себя поставишь?» При этом обязательно выясняется, почему ребенок выбрал именно данную ступеньку. Затем ребенку предлагают поместить фигурку на ту ступеньку, куда, по его мнению, его поставит мама, а также другие близкие взрослые: «Как ты ду-

маешь, на какую ступеньку тебя поставит мама? Почему ты так считаешь?» Далее в зависимости от состава семьи, значимого окружения задаются примерно следующие вопросы: «Куда тебя поставят папа, бабушка, дедушка, брат, сестра, друг, учительница? Куда мама и папа поставят братика или сестренку?» Во всех случаях психолог просит ребенка дать пояснения своему выбору.

Ребенка также спрашивают о том, кто поставит его на самую верхнюю ступеньку (особенно если он по каким-либо причинам считает, что мама его туда не поставит), и кто — на самую нижнюю ступеньку. Помимо этих основных вопросов с ребенком ведется подробная беседа о том, почему он считает так, а не иначе, и какие у него отношения с разными людьми.

По мере ответов ребенка психолог фиксирует названные позиции (в варианте нарисованной лесенки это можно делать прямо на ее ступеньках).

Беседа с одним ребенком занимает примерно 20—30 мин.

ОБРАБОТКА И АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ

Дети старшего дошкольного и младшего школьного возраста проявляют большой интерес к своим отношениям с другими людьми и, как правило, с готовностью участвуют в беседе на данную тему.

При оценке результатов необходимо прежде всего установить отношение ребенка к себе. В старшем дошкольном и младшем школьном возрастах подавляющее большинство детей считают себя «хорошими» и помещают себя на верхние ступеньки лесенки. При этом, как показывают данные В. Г. Шур, дети, поставившие себя на самую верхнюю ступеньку (т. е. причислившие себя к самым лучшим), практически никогда не могут обосновать такую самооценку. Дети же, не считающие себя самыми хорошими, подходили к оценке себя более объективно и критично и объясняли свой выбор различными причинами, например: «Я все-таки иногда балуюсь», «Я очень много вопросов задаю» и др.

Как правило, отношение других людей к ребенку воспринимается им достаточно дифференцированно: дети считают, что близкие взрослые (мама, папа, дедушка, бабушка, а также учитель) по-разному относятся к ним.

Наиболее важным для понимания сложившейся у ребенка самооценки является соотношение оценок «за себя» и «за маму». Благополучным является вариант, когда дети считают, что мама поставит их на самый верх лесенки, а сами себя ставят немного ниже — на вторую-третью ступеньку сверху. Такие дети, ощущая твердую поддержку со стороны наиболее значимых взрослых, уже выработали способность достаточно критически подходить к оценке себя как личности. Их автор методики называет «самыми благополучными».

Другой вариант — высокое мнение ребенка о себе совпадает с мнением мамы. Такая ситуация может быть характерна для детей:

— действительно благополучных;

— инфантильных (все оценки размещаются на самой верхней ступеньке, но при этом нет обоснованных, развернутых формулировок, поясняющих такое приписывание);

— «компенсирующих» (выдающих желаемое за действительное).

И еще один вариант — дети ставят себя выше, чем, как они полагают, поставила бы их мама. Автор методики считает такую ситуацию неблагоприятной для развития личности ребенка, так как расхождение оценок замечено ребенком и несет для него страшный смысл — его не любят. По данным В. Г. Шур, прогнозируемая ребенком низкая оценка со стороны матери во многих случаях бывает связана с наличием в семье более маленьких детей, которые, по убеждению испытуемых, будут помещены мамой на самую верхнюю ступеньку.

Вместе с тем именно для таких детей чрезвычайно важно, чтобы их позиция на верхней ступеньке была подкреплена кем-то из взрослых. В этой ситуации целесообразно задать вопрос: «А кто из близких все-таки поставит тебя на самую верхнюю ступеньку?» И, как правило, у каждого ребенка найдется кто-то из окружающих людей, для кого он «самый хороший». Чаще всего это папа или бабушка и дедушка, даже если ребенок встречается с ними довольно редко.

Если же дети не ожидают высокой оценки ни от кого из близких взрослых, они заявляют, что на самую высокую ступеньку их поставит друг или подруга.

Для младших школьников важно также выяснить прогнозируемую ребенком оценку со стороны учителя и проанализировать объяснения ребенка по этому поводу.

Методика изложена по: Шур В. Г. Методика изучения представлений ребенка об отношениях к нему других людей // Психология личности: теория и эксперимент / Под ред. В. В. Давыдова. — М., 1982. — С. 108—114.

✓ 3. МЕТОДИКА «НАРИСУЙ СЕБЯ»

Данная методика разработана А. М. Прихожан и З. В. Василюскайте и предназначена для диагностики эмоционально-ценностного отношения к себе у детей 5—9 лет.

Цель исследования: определить особенности эмоционально-ценностного отношения к себе у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста.

Материал и оборудование. Для выполнения задания ребенку даются шесть цветных карандашей — синий, красный, желтый, зеленый, черный, коричневый. Желательно использовать карандаши «Полицвет» для того, чтобы в возможной степени смягчить фактор индивидуального предпочтения и влияния цвета. Бланк методики представляет собой сложенный пополам (книжечкой) стандартный лист нелинованной белой бумаги. Первая страница книжечки остается чистой. Здесь после проведения работы записываются необходимые сведения о ребенке. На второй, третьей и четвертой страницах книжечки, располагаемой перед ребенком вертикально, наверху большими буквами написано название каждого рисунка, который предстоит выполнить ребенку, соответственно: «Плохой мальчик/девочка (в зависимости от пола ребенка)», «Хороший мальчик/девочка», «Я».

ПРОЦЕДУРА ИССЛЕДОВАНИЯ

Методика может проводиться как фронтально, так и индивидуально. Инструкция к выполнению задания дается перед каждым рисунком, поэтому при фронтальном проведении дети переходят к выполнению следующего рисунка только после того, как все закончили предыдущий.

Инструкция: «Сейчас вы будете рисовать. Сначала нарисуете плохого мальчика или плохую девочку. Будете рисовать тремя карандашами. Выберите эти карандаши и покажите их мне, а оставшиеся три уберите. (Необходи-

мо убедиться, что все дети это сделали). Найдите страницу, сверху которой написано «Плохой мальчик/девочка». Все нашли? (Проверить, все ли дети нашли нужную страницу.) Начинаем рисовать».

После того, как все дети закончили рисовать, дается следующая инструкция: «А теперь отложите те карандаши, которыми вы рисовали, и возьмите три оставшихся. Покажите мне их. (Необходимо убедиться, что все дети правильно поняли и выполнили эту инструкцию). Этими карандашами вы нарисуете хорошего мальчика или хорошую девочку. Найдите страницу, на которой сверху написано «Хороший мальчик/девочка». Все нашли? (Проверить.) Начинаем рисовать».

Инструкция, даваемая перед третьим рисунком: «На оставшемся листке (на нем сверху написано «Я») каждый из вас нарисует себя».

Себя вы можете рисовать всеми шестью карандашами. Возьмите все карандаши в руку и покажите мне. (Проверить.) А вот сейчас внимание! Пусть ваш рисунок будет секретом. Если кто-нибудь захочет нарисовать себя похожим на хорошего мальчика или хорошую девочку, то пусть в рисунке будет больше тех цветов, которыми вы рисовали хорошего мальчика или девочку. А если захочется нарисовать себя, похожим на плохого, то тогда в нем будет больше тех цветов, которыми рисовали плохого мальчика или девочку. Но постарайтесь в этом рисунке использовать все карандаши. (После этого следует кратко повторить инструкцию и ответить на вопросы детей). Итак, найдите страницу, сверху которой написано «Я» (проверить) и начинайте работать*.

* Вариант «прямой» инструкции к этой части задания вводится в соответствии с использованной в исследовании процедурой прямого оценивания (шкалирования). Это имеет большое значение при фронтальном выполнении задания, поскольку дети данного возраста не всегда способны удержать первую и вторую части составной инструкции и учесть их при выполнении третьего задания. При индивидуальном проведении исследования возможно использование «проективной» инструкции в рисунке «Я», т. е. без прямого указания на отнесение себя к «хорошему» или «плохому» ребенку. В этом случае беседа, непосредственно следующая за выполнением задания, позволяет выяснить причины использования в рисунке тех или иных цветов (например, ребенок, изображая себя с черными волосами, может делать это не потому, что ранее соотнес этот цвет с негативной оценкой и теперь приписывает ее себе, а потому что это соответствует его реальному цвету волос).

Необходимо специально следить за тем, как дети выполняют каждую инструкцию, отвечать на все вопросы до того, как они начали рисовать.

Дети работают самостоятельно. Взрослый вмешивается только в том случае, если нарушается инструкция. Ценную дополнительную информацию дают наблюдения за поведением детей во время выполнения заданий, фиксация слишком быстрого или слишком медленного выполнения. При фронтальном проведении на выполнение всей методики уходит около урока.

Индивидуальное проведение обычно требует меньше времени (в среднем около 3 мин.). В целом такой вариант работы предпочтительней, поскольку позволяет фиксировать порядок рисования, в том числе последовательность использования цветов, спонтанные высказывания ребенка, его мимику, жесты, время, затрачиваемое им на каждый из рисунков. Кроме того, экспериментатор может побеседовать с ребенком сразу после того, как он закончил выполнение задания.

После завершения всей работы с ребенком проводится беседа, которая содержит вопросы о том, рисовать какой рисунок понравилось больше всего, а какой — меньше всего и почему? Какой рисунок, по мнению ребенка, получился лучше всего, а какой хуже? Почему на одном рисунке мальчик (девочка) плохой, а на другом — хороший? Что можно рассказать о каждом из них? Кто — хороший или плохой мальчик/девочка — ему больше всего нравится? Кого бы он выбрал себе в друзья? Почему? (Особое внимание следует обратить на случаи, когда испытуемый предпочитает плохого ребенка). Каким ребенок хотел нарисовать себя? Что он может рассказать о себе? Что ему больше всего в себе нравится? А что он хотел бы в себе изменить? Что он лучше всего умеет? А что не умеет? Чему хотел бы научиться? Как он думает, сможет ли он этому научиться? Что для этого требуется? и т. д. Здесь приведен лишь примерный перечень вопросов, который экспериментатор может дополнять и изменять в зависимости от конкретного случая.

Подобную беседу целесообразно проводить и в тех случаях, когда методика предъявлялась фронтально, но так как это происходит с определенной отсрочкой, необходимо перед беседой показать ребенку его работу и зафиксировать те случаи, когда он высказывает желание что-либо изменить в рисунках, и его рассказ об этих измене-

ниях. Причем важно именно собственное желание ребенка. Психолог не должен спрашивать его, хочет ли он что-то изменить в своем рисунке, или каким-либо другим путем наводить его на эту мысль. Если ребенок захочет нарисовать другие рисунки (один или все три), следует предоставить ему эту возможность.

ОБРАБОТКА И АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ

Диагностическое использование рисуночных проб, особенно когда они включают (как в данном случае) человеческую фигуру, предполагает три основных уровня анализа.

Первый уровень — проявление в рисунке показателей органического поражения ЦНС (наклон фигуры больше 95 или меньше 85 градусов, двойные и/или прерывистые линии, «трясущиеся» линии (дрожание), неприсоединенные линии (*И. Шванцара* и др., 1978). Если подобные признаки обнаруживаются, то к интерпретации рисунков на последующих этапах анализа следует подходить с особой осторожностью.

Второй уровень предполагает анализ с точки зрения соответствия возрастным нормам. В случае резкого отличия рисунка от общевозрастной нормы следует выяснить, связан ли пропуск, например, отдельных деталей человеческого лица или фигуры с отставанием в развитии (что позволяет получить ценные диагностические данные об общем развитии ребенка) или это связано с определенными проблемами, страхами, конфликтами. Например, отсутствие кистей рук может свидетельствовать как о недостаточном развитии, так и о низком уровне контактности, нарушениях в общении. Если речь идет об отставании в развитии, то переход на **третий уровень** интерпретации — собственно проективный — следует проводить с особой осторожностью. Ряд авторов полагает, что при получении на первом и втором уровне показателей, свидетельствующих об органических поражениях ЦНС или о значительном отставании в развитии, вообще не следует переходить на третий уровень. Однако практика работы авторов методики показывает, что и такие дети осуществляют в рисунках проекцию собственных чувств, установок, мотивов. Поэтому и здесь может быть применен анализ третьего уровня, однако делать это следует пре-

дельно осторожно, учитывая только наиболее ярко выраженные признаки и обращая особое внимание на то, не связано ли появление того или иного показателя, например, с общим недоразвитием.

Проективная интерпретация отдельных показателей, как содержательных, так и формальных, широко представлена в специальных практических руководствах (см., например: *Е. С. Романова, О. Ф. Потемкина, 1991; Р. Беляускайте, 1994*). Особого внимания заслуживает анализ формальных показателей на примере рисунка «Несуществующее животное», представленный М. З. Дукаревич (1989). В связи с этим здесь не будут подробно обсуждаться проективные показатели и символические значения различных аспектов рисунка.

Общая схема интерпретации результатов методики

При интерпретации данных используются как проективные критерии, так и показатели, базирующиеся на методе прямого шкалирования.

1. Анализ «автопортрета» (рисунок «Я»): наличие всех основных деталей, полнота изображения, количество дополнительных деталей, тщательность их прорисовки, степень украшенности «автопортрета»; статичность рисунка или представленность фигурки в движении, включение себя в какой-либо сюжет — игру, танец, прогулку и т. п. Известно, что наличие дополнительных деталей — подробная прорисовка, «разукрашивание» — свидетельствуют о позитивном отношении к рисуемому персонажу. Напротив, неполнота рисунка, отсутствие необходимых деталей указывают на отрицательное или конфликтное отношение, о чем говорилось выше. Изображение в движении, включение в сюжет — на активное, творческое отношение к действительности.

2. Анализ других проективных показателей по «автопортрету», в том числе по размеру рисунка, его расположению на листе (так называемая проективная семантика пространства), по соотношению отдельных частей рисунка и т. п. Известно, например, что размещение рисунка внизу страницы может свидетельствовать о депрессивности ребенка, наличии у него комплекса неполноценности. Наиболее неблагоприятным является «автопортрет», нарисованный в профиль и расположенный в нижнем углу страницы, особенно в левом.

3. Сопоставление «автопортрета» ребенка с рисунками «хорошего» и «плохого» сверстника по следующим

параметрам: а) цвета, использованные в «автопортрете», их соответствие цветам «хорошего» и «плохого» ребенка, каких цветов больше; б) размер «автопортрета» по сравнению с размерами двух других рисунков; в) повторение в «автопортрете» деталей из рисунков «хорошего» и «плохого» ребенка: одежда, головной убор, игрушка, цветок, рогатка, пистолет и т. п. г) наличие в «автопортрете» новых деталей и их характер; д) общее впечатление о похожести «автопортрета» на рисунок «хорошего» или «плохого» сверстника.

4. Анализ поправок, перечеркиваний, перерисовывания (без существенного улучшения качества рисунка); их выраженность свидетельствует о конфликтности, тревожности ребенка.

Анализ процесса рисования, технических особенностей рисунка, а при индивидуальном проведении — характера спонтанных высказываний, порядка изображения отдельных деталей и времени, затрачиваемого на тот или иной рисунок. Особо рассматриваются случаи и мотивировки отказа от выполнения того или иного рисунка или задания в целом. Авторы методики приводят пример, когда мальчик 8 лет с ярко выраженным дискомфортом успеха отказался рисовать «хорошего» сверстника, мотивируя это тем, что «хорошее он рисовать не умеет, ничего хорошего у него никогда не получается».

Окончательный вывод об особенностях эмоционально-ценностного отношения ребенка к себе целесообразно делать только на основании сопоставления качественных характеристик рисунка и данных беседы. При этом важно иметь в виду, что речь идет не о верификации критериев оценки рисунка по данным беседы, а именно об учете обеих групп данных в окончательном заключении психолога.

Методика изложена по: Прихожан А. М. Диагностика эмоционально-ценностного отношения к себе у детей 5–9 лет // Детский практический психолог. — Июль. — 1995. — С. 32–35.

Х. ОБЩЕНИЕ. МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ

Младший школьный возраст является важным периодом в развитии социальной жизни ребенка. С поступлением в школу расширяется круг общения детей, складываются новые межличностные связи и отношения, изменяется состав значимых взрослых и сверстников, среди которых, наряду с близкими родственниками, одно из приоритетных мест начинают занимать учитель и одноклассники.

Возникающие у младших школьников проблемы в плане учебы и поведения нередко коренятся не только в особенностях самого ребенка, но и в его ближайшем окружении. При этом, как справедливо подчеркивает Г. Т. Хоментаскас (1989), зачастую важнее оценить не реальный характер существующих отношений, а то, как ребенок воспринимает и переживает отношение окружающих к себе.

В силу возрастных особенностей младшие школьники обладают еще недостаточно развитой способностью к интроспекции и вербализации своих переживаний. Поэтому наиболее адекватным средством диагностики отношений ребенка к своему ближайшему окружению, восприятию и переживанию им отношений со значимыми взрослыми и сверстниками как в семье, так и в школе является рисунок. В рисунке дети могут выразить то, что им трудно высказать словами.

В настоящем практикуме предлагаются методики, направленные на выявление круга значимого общения детей и особенностей восприятия и переживания ребенком внутрисемейных отношений.

1. КИНЕТИЧЕСКИЙ РИСУНОК СЕМЬИ

Цель исследования: выявить особенности восприятия и переживания ребенком внутрисемейных отношений.

Материал и оборудование: для выполнения теста ребенку дается стандартный лист бумаги для рисования, карандаш (твердость 2М) и ластик.

ПРОЦЕДУРА ИССЛЕДОВАНИЯ

Тест «Кинетический рисунок семьи» (КРС) состоит из двух частей: рисования ребенком своей семьи и беседы после выполнения рисунка.

Инструкция: «Пожалуйста, нарисуй свою семью так, чтобы ее члены были чем-либо заняты».

На все уточняющие вопросы следует отвечать без каких-либо указаний, например, «можешь рисовать, как хочешь». Понятие «семья» не поясняется: «Нарисуй так, как ты это понимаешь».

Во время рисования следует записывать все спонтанные высказывания ребенка. Отмечать его мимику, жесты, а также фиксировать последовательность рисования.

После того, как рисунок закончен, с ребенком проводится беседа по следующей схеме: 1) кто нарисован на рисунке, что делает каждый член семьи; 2) где работают или учатся члены семьи; 3) как в семье распределяются домашние обязанности; 4) каковы взаимоотношения ребенка с остальными членами семьи.

ОБРАБОТКА И АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ

Предлагаемый анализ теста «Кинетический рисунок семьи» основан на системе интерпретации, разработанной Р. Бэнсом и С. Кауфманом (*R. Burns, S. Kaufman, 1972*), использован также каталог интерпретации С. Р. Рейнольдс (*S. R. Reynolds, 1976*) и система интерпретации, предложенная Г. Хоментаскасом (*G. Chomentauskas, 1983*).

Качественный анализ рисунков проводится с учетом их формальных и содержательных аспектов. Информативными формальными признаками рисунка считаются, например, расположение рисунка на листе бумаги, пропорции отдельных частей рисунка, его величина, стиль раскрашивания, сила нажима карандаша, стирание рисунка и его отдельных частей, выделение отдельных деталей. Содержательные аспекты включают в себя особенности, движение и настроение нарисованного объекта.

* Данная инструкция несколько отличается от обычно применяемой инструкции теста КРС: «Нарисуй свою семью так, чтобы каждый ее член и ты были чем-либо заняты». Инструкция несколько изменена, потому что требование рисовать всех членов семьи и себя не дает возможности получить ценную информацию о взаимоотношениях ребенка в семье в тех случаях, когда он рисует не всех членов семьи.

Для анализа рисунков используются три аспекта оценки — детали рисунков, их пропорции и перспектива. Считается, что **детали рисунка** отражают значимые для субъекта аспекты каждодневных житейских ситуаций. Испытуемый может показать на своем рисунке, какие детали имеют для него жизненную значимость, двумя способами: *позитивным* (если во время работы над рисунком ребенок подчеркивает или стирает некоторые детали рисунка, а также если он возвращается к ним) или *негативным* (если пропускает основные детали рисуемых объектов).

Интерпретация таких значимых деталей или комплексов деталей может выявить некоторые конфликты, страхи, переживания рисующего. Но интерпретировать значение таких деталей следует с учетом целостности всего рисунка, а также в сотрудничестве с рисуемым, так как символическое значение деталей часто бывает индивидуальным. Например, отсутствие в изображении человека таких деталей, как рот или глаза, может указывать на определенные трудности в человеческом общении или его отрицание. В обследовании, проведенном Р. Беляускайте, было отмечено, что дети, страдающие ювенильным ревматоидным артритом, чаще рисовали детей с руками, спрятанными за спину, а также без ног или с каким-либо образом выделенными руками или ногами. Это указывало на переживания детей в связи с болезненностью суставов, частой их деформацией.

Пропорции рисунка иногда отражают психологическую значимость и ценность вещей, ситуаций или отношений. Пропорция может рассматриваться как отношение целого рисунка к данному пространству бумаги или как отношение одной части рисунка к другой. Например, очень маленький рисунок человека может отражать переживаемое субъектом чувство неадекватности в отношении его психологического окружения или аутистическое желание выйти из ситуации.

Считается, что **перспектива** показывает более сложные отношения человека к его психологическому окружению. При оценке обращается внимание на положение рисунка на листе по отношению к зрителю (взгляд сверху или снизу), взаимное расположение отдельных частей рисунка, движение нарисованного объекта. Например, человек, нарисованный в движении (бегущий, танцующий, играющий), чаще всего показывает активное, творческое отношение ребенка к своей жизни.

В системе **количественной оценки КРС** также учитываются формальные и содержательные аспекты рисунка.

Формальными особенностями рисунка считаются качество линий, положение объектов рисунка на бумаге, стирание рисунка и его отдельных частей, затушевание отдельных частей изображения.

Содержательными характеристиками рисунка являются вид изображаемой деятельности, в которую включены представленные на рисунке члены семьи, их взаимодействие и расположение, а также отношение вещей и людей на рисунке.

При интерпретации КРС особое внимание обращается на следующие аспекты: 1) анализ структуры рисунка семьи (сравнение состава реальной и нарисованной семьи, расположение и взаимодействие отдельных членов семьи); 2) анализ особенностей изображения отдельных членов семьи (различия в стиле рисования, количество деталей, схема тела отдельных членов семьи); 3) анализ процесса рисования (последовательность выполнения разных частей рисунка, комментарии, паузы, эмоциональные реакции во время выполнения задания и пр.).

Рассмотрим подробнее каждый аспект схемы интерпретации.

1. Структура рисунка семьи. Ребенок не всегда рисует всех членов семьи. Обычно он не рисует тех, с кем находится в конфликтных отношениях. Например, девочка не рисовала свою младшую полугодовалую сестру. Скорее всего, ребенку было трудно приспособиться к изменениям в семейной ситуации, возникшим после рождения младшей сестры. Или, например, мальчик нарисовал своего отца-тракториста на другой стороне листа. Это может быть свидетельством негативного отношения мальчика к отцу, который пил, бывал грубым и злым.

Иногда дети рисуют людей, которые не входят реально в состав семьи. Так, одна девочка нарисовала в левом верхнем углу отца, уходящего вдаль с портфелем в руках. Родители этой девочки два года назад развелись.

Расположение членов семьи на рисунке часто показывает их взаимоотношения. Так, важным показателем психологической близости является реальное расстояние между разными членами семьи. Иногда между отдельными членами семьи рисуются различные объекты, которые служат как бы преградой между ними. Так, довольно часто можно встретить рисунки, в которых отец сидит,

спрятавшись за газетой или около телевизора, отделяющего его от остальной семьи. Мать чаще рисуется у плиты, как бы поглощающей все ее внимание. Общая деятельность членов семьи обычно свидетельствует о хороших, благополучных семейных отношениях. Например, один мальчик нарисовал, как он с матерью и отцом вместе работают во дворе: мама доит корову, сам он приносит для коровы воду, отец чинит забор. Часто общая деятельность соединяет нескольких членов семьи. Это может свидетельствовать о наличии внутренних группировок в семье. Дети с ювенильным ревматоидным артритом чаще, чем их сверстники, не рисовали в этом задании себя. Это показывало, что в связи с частым пребыванием в больницах у этих детей меняются семейные отношения и их восприятие.

Рисую свою семью, некоторые дети изображают все фигуры очень маленькими и располагают их на нижней части листа. Это может свидетельствовать о депрессивности ребенка, о его чувстве неполноценности в семейной ситуации. На некоторых рисунках преобладают не люди, а вещи, чаще всего мебель. По мнению Р. Беляускайте, это также отражает эмоциональную озабоченность ребенка по поводу семейной ситуации: она его тревожит и он как бы откладывает рисование членов семьи, но изображает вещи, которые не обладают столь сильной эмоциональной значимостью.

2. Особенности изображения отдельных членов семьи. Считается, что ребенок наиболее детализирует, дольше всего рисует и разукрашивает фигуру своего самого любимого члена семьи. И наоборот, если ребенок отрицательно относится к кому-либо, то рисует этого человека неполно, без деталей, иногда даже без основных частей тела. Когда отношения ребенка конфликтны и тревожны, эмоционально неоднозначно окрашены, он часто использует штриховку в изображении того члена семьи, с которым у него не сложились эффективные связи. В аналогичных случаях можно наблюдать также стирание и перерисовку. Так, одна девочка сначала нарисовала свою мать, потом стерла этот рисунок ластиком, снова нарисовала, опять стерла и со слезами на глазах отказалась закончить рисунок. Можно предположить, что отношения девочки с матерью для ребенка эмоционально значимы, хотя в таких случаях необходима беседа, помогающая понять, не было ли такое

поведение обусловлено простой требовательностью к себе со стороны девочки.

Важное диагностическое значение имеет неадекватная величина фигуры какого-либо члена семьи. Например, ребенок нарисовал младшую сестру не только больше, чем он сам, но даже больше, чем родители. Это может свидетельствовать о том исключительном внимании, которое родители оказывают младшей сестре, о ее особом месте в иерархии семейных отношений.

Нужно отметить, что в рисунках, особенно детей младшего школьного возраста, можно наблюдать несколько стилей рисования при изображении разных членов семьи. Так, часто одним стилем рисуется отец и братья, а другим — мать и сестры. Особенно отличается стиль прорисовывания волос, одежды. По тому, как ребенок рисует себя, можно понять, с кем он сильнее идентифицируется (с матерью или отцом), адекватно ли это полу ребенка.

3. Процесс рисования. Анализ процесса рисования дает богатую информацию не только о семейных отношениях ребенка, но и вообще о стиле его работы, некоторых особенностях личности. Когда дети, особенно среднего школьного возраста и старше, отговариваются тем, что они не умеют рисовать, это вполне нормально и понятно. Психолог может успокоить ребенка, сказать, что тут важно не столько красиво нарисовать, сколько придумать деятельность для членов семьи. Но бывают дети, многочисленные отговорки которых, а также манера прикрывания нарисованного рукой могут свидетельствовать о недоверии ребенка своим силам, его потребности в поддержке со стороны взрослого. Чаще всего свой рисунок ребенок начинает с изображения того члена семьи, к которому он действительно хорошо относится. Иногда наблюдаются паузы перед тем, как ребенок начинает рисовать одну из фигур. Это в некоторых случаях может свидетельствовать об эмоционально неоднозначном или даже негативном отношении ребенка. В комментариях также может сквозить его отношение к членам семьи, но *во время выполнения теста психологу не следует вступать в разговор с ребенком.*

Для теста КРС также разработана система количественных оценок. Выделено 5 симптомокомплексов: 1) благоприятная семейная ситуация; 2) тревожность; 3) конфликтность в семье; 4) чувство неполноценности; 5) враждебность в семейной ситуации.

Симптомокомплексы кинетического рисунка семьи

Симптомокомплекс	Симптом	Балл
1. Благоприятная семейная ситуация	1. Общая деятельность всех членов семьи	0, 2
	2. Преобладание людей на рисунке	0, 1
	3. Изображение всех членов семьи	0, 2
	4. Отсутствие изолированных членов семьи	0, 2
	5. Отсутствие штриховки	0, 1
	6. Хорошее качество линии	0, 1
	7. Отсутствие показателей враждебности	0, 2
	8. Адекватное расположение людей на листе	0, 1
	9. Другие возможные признаки	
2. Тревожность	1. Штриховка	0, 1, 2, 3
	2. Линия основания — пол	0, 1
	3. Линия над рисунком	0, 1
	4. Линия с сильным нажимом	0, 1
	5. Стирание	0, 1, 2
	6. Преувеличенное внимание к деталям	0, 1
	7. Преобладание вещей	0, 1
	8. Двойные и прерывистые линии	0, 1
	9. Подчеркивание отдельных деталей	0, 1
	10. Другие возможные признаки	
3. Конфликтность	1. Барьеры между фигурами в семье	0, 2
	2. Стирание отдельных фигур	0, 1, 2
	3. Отсутствие основных частей тела у некоторых фигур	0, 2
	4. Выделение отдельных фигур	0, 2
	5. Изоляция отдельных фигур	0, 2
	6. Неадекватная величина отдельных фигур	0, 2
	7. Несоответствие вербального описания и рисунка	0, 1
	8. Преобладание вещей	0, 1
	9. Отсутствие на рисунке некоторых членов семьи	0, 2
	10. Член семьи, стоящий спиной	0, 1
	11. Другие возможные признаки	0, 1

4. Чувство неполноценности в семейной ситуации	1. Автор рисунка непропорционально маленький	0, 2
	2. Расположение фигур на нижней части листа	0, 2
	3. Линия слабая, прерывистая	0, 1
	4. Изоляция автора от других	0, 2
	5. Маленькие фигуры	0, 1
	6. Неподвижная по сравнению с другими фигура автора	0, 1
	7. Отсутствие автора	0, 2
	8. Автор стоит спиной	0, 1
	9. Другие возможные признаки	
5. Враждебность в семейной ситуации	1. Одна фигура на другом листе или на другой стороне листа	0, 2
	2. Агрессивная позиция фигуры	0, 1
	3. Зачеркнутая фигура	0, 2
	4. Деформированная фигура	0, 2
	5. Обратный профиль	0, 1
	6. Руки раскинута в сторону	0, 1
	7. Пальцы длинные, подчеркнутые	0, 1
	8. Другие возможные признаки	

Примечание: при отсутствии на рисунке указанных признаков ставится 0 баллов; 1, 2, 3 балла ставятся в зависимости от степени выраженности соответствующего симптома.

Методика изложена по: Беляускайте Р. Ф. Рисуночные пробы как средство диагностики развития личности ребенка // Детский практический психолог. — 1994. — Январь. — С. 30—34.

2. МЕТОДИКА «ДВА ДОМА»

Данная методика предназначена для диагностики сферы общения ребенка.

Цель исследования: определить круг значимого общения ребенка.

Материал и оборудование: лист бумаги, красный и черный карандаши (фломастеры).

ПРОЦЕДУРА ИССЛЕДОВАНИЯ

Исследование проводится строго индивидуально. Сначала кратко обсуждается, в каком доме живет ребенок. Затем психолог предлагает: «А теперь давай выстроим для тебя

прекрасный, красный, красивый дом». (И рисует на глазах у ребенка красный дом, еще и еще раз подчеркивая его привлекательность). «А теперь давай этот прекрасный дом заселим. Конечно, в нем будешь жить ты, ведь мы его для тебя и построили! (Около дома записывается имя ребенка). А кто еще? Здесь, в этом новом доме могут жить все, кого ты захочешь поселить с собой, не важно, живете вы сейчас рядом или нет. Поселяй, кого хочешь!» Когда ребенок называет будущего обитателя красного дома, психолог записывает новое имя и как можно более нейтрально интересуется, а кто это.

Записав двух-трех новоселов в красный дом, психолог рисует рядом еще один дом — черный, но никак его не характеризует. «Может быть, кого-то ты не захочешь поселить рядом с собой в красный дом. Но надо, чтобы им тоже было где жить». (В классическом варианте проведения этой методики оба дома рисуются сразу. Но это получается слишком грубо, навязчиво, поэтому о черном доме лучше вспомнить потом, как бы между прочим.) Ни в коем случае не сообщается, что этот дом плохой или чем-то хуже красного. Черный дом вообще не оценивается, это просто другой дом.

Если черный дом не заполняется жильцами, ребенка к этому мягко побуждают: «Что же, этот дом так и будет стоять пустой?» После этого список жильцов обоих домов дополняется.

Если кто-то из реального окружения ребенка вообще не упомянут, то психолог может спросить о нем впрямую: «Ой, а учительницу (или бабушку) мы вообще никуда не поселили. А ведь ей тоже надо где-то жить?» Разумеется, этот вопрос тоже задается нейтральным тоном, и ни в коем случае не в акцентированной форме: «Ты поселишь учительницу с собой или отдельно?»

ОБРАБОТКА И АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ

Результаты этой методики интерпретируются «впрямую», без символической дешифровки. Учитываются и количественные показатели (сколько людей ребенок охотно вселяет в свой дом), и, главное, показатели качественные. Очень важно, куда поселит ребенок родителей (поэтому методику «Два дома» лучше проводить не в их присутствии), младшего брата или сестру, учительницу, попадут ли в число новоселов одноклассники и другие сверстники.

Методика изложена по: Венгер А. Л. Схема индивидуального обследования детей младшего школьного возраста: Для психологов-консультантов. — М., 1989. — С. 41—42.

ЛИТЕРАТУРА

Беляускайте Р. Рисуночные пробы как средство диагностики развития личности ребенка // Детский практический психолог. — 1994. — Январь. — С. 30—34.

Бузунов В. В. Потехе час. — Вып. 1—4. — М., 1994.

Венгер А. Л. Схема индивидуального обследования детей младшего школьного возраста. Для психологов-консультантов. — М., 1989.

Винокурова Н. Магия интеллекта, или Книга о том, когда дети бывают умнее, быстрее, смысленнее взрослых. — М., 1994.

Винокурова Н. Сборник тестов и упражнений для развития ваших творческих способностей. — (Сер. «Магия интеллекта»). — М., 1995.

Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. — М., 1991.

Гершензон М. А. Головоломки профессора Головоломки. — М., 1994.

Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе. — М., 1996.

Дубровина И. В. Школьная психологическая служба. — М., 1991.

Дубровина И. В. Об индивидуальных особенностях школьников. — М., 1975.

Дьяченко О. М. Воображение дошкольника. — М., 1986.

Ермолаев О. Ю., Марютина Т. М., Мешкова Т. А. Внимание школьника. — М., 1987.

Забрамная С. Д. Ваш ребенок учится во вспомогательной школе. — М., 1993.

Заика Е. В. Комплекс интеллектуальных игр для развития мышления учащихся // Вопросы психологии. — 1990. — № 6. — С. 86—92.

Засобина Г. А., Кабыльницкая С. Л., Савин Н. В. Практикум по педагогике. — М., 1986.

Кикоин Е. И. Младший школьник: возможности изучения и развития внимания. — М., 1993.

Козлова Е. В. Проблема психического развития ребенка в 20—30-е годы (на материале работы психологов Москвы, Ленинграда, Алтайского края): Дисс. ... канд. психол. наук. — М., 1996.

Лидерс А. Г. Развитие и коррекция произвольности речевого общения у детей 6—8 лет // Психолог в начальной школе. — Волгоград, 1995. — С. 78—88.

Липкина А. И. Самооценка школьника. — М., 1976.

Мальцева К. П. План текста как смысловая опора запоминания у младших школьников // Вопросы психологии памяти. — М., 1958. — С. 87—109.

Матыцин В. П. Готовь руку к школе. — Тверь, 1993.

Никольская И. М., Бардиер Г. Л. Уроки психологии в начальной школе: из опыта работы. — СПб., Рига, 1996.

Понярядова Г. М. О внимании младших школьников с различной успеваемостью // Вопросы психологии. — 1982. — № 2. — С. 51—59.

Практикум по общей психологии / Под редакцией А. И. Щербакова. — М., 1979.

Прихожан А. М. Диагностика эмоционально-ценностного отношения к себе у детей 5—9 лет // Детский практический психолог. — 1995. — Июль. — С. 32—35.

Родари Дж. Грамматика фантазии. — М., 1996.

Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. — Т. 1. — М., 1989.

Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого ребенка. — М., 1979.

Руководство практического психолога. Готовность к школе: развивающие программы / Под ред. И. В. Дубровиной. — М., 1995.

Сенсомоторика. Внимание. Серия: Диагностический инструментарий детского практического психолога / Под ред. И. В. Дубровиной. — Вып. 1. — Н. Новгород, 1996.

Смекалка для малышей. Занимательные задачи, загадки, ребусы, головоломки. — М., 1994.

1000 и одна загадка: Сборник загадок / Сост. М. Е. Фрид. — М., 1996.

Урунтаева Г. А., Афонькина Ю. А. Помоги принцу найти Золушку. — М., 1994.

Успенский Л. В. Культура речи. — М., 1976.

Хоментausкас Г. Т. Семья глазами ребенка. — М., 1989.

Чередникова Т. В. Тесты для подготовки и отбора детей в школы: рекомендации практического психолога. — СПб., 1996.

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

Яковлева Е. Л. Диагностика и коррекция внимания и памяти школьников // Маркова А. К., Лидерс А. Г., Яковлева Е. Л. Диагностика и коррекция умственного развития в школьном и дошкольном возрасте. — Петрозаводск, 1992. — С. 146—179.

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
I. СЕНСОМОТОРИКА	5
1. Тест «Срисовывание образцов»	5
2. Методика «Домик»	22
3. Методика «Квадрат и круг»	26
4. Задания, упражнения, игры, направленные на развитие сенсомоторной координации и тонкой моторики руки	28
II. ВНИМАНИЕ	34
1. Методика «Корректирующая проба»	35
2. Таблицы Шульце	42
3. Тест «Круги»	44
4. Счет по Крепелину	45
5. Проба Мюнстерберга	50
6. Задания, упражнения, игры, направленные на развитие внимания	51
III. ПАМЯТЬ	59
1. Методика диагностики типа памяти	60
2. Методика «Повторение цифр»	62
3. Методика «Группировка»	65
4. Задания, упражнения, игры, направленные на развитие памяти	67
IV. МЫШЛЕНИЕ	74
1. Методика «Последовательность событий»	75
2. Методика «Сравнение понятий»	78
3. Методика «Копирка»	80
4. Задания, упражнения, игры, способствующие развитию мышления	82
V. ВООБРАЖЕНИЕ	90
1. Задания, упражнения, игры, пробуждающие воображение и фантазию	91
VI. РЕЧЬ	98
1. Называние противоположных по значению (контрастных) слов	99
2. Называние действий	100
3. Составление рассказа по картинке	101
4. Задания, упражнения, игры, направленные на развитие речи	102
VII. ПРОИЗВОЛЬНОСТЬ. САМОРЕГУЛЯЦИЯ	109
1. Методика «Да» и «Нет»	109
2. Методика «Палочки и крестики»	112
3. Задания и игры, направленные на развитие произвольного поведения	113

16 р.

VIII. ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ. СПОСОБНОСТИ	123
1. Выполнение умственных операций над качественно различными объектами	124
2. Лингвистическая проба профессора Л. В. Щербы	130
3. Задание с многозначным содержанием	132
IX. САМООЦЕНКА	136
1. Проба Де Греефе	137
2. Методика «Лесенка»	139
3. Методика «Нарисуй себя»	142
X. ОБЩЕНИЕ. МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ	148
1. Кинетический рисунок семьи	148
2. Методика «Два дома»	155
ЛИТЕРАТУРА	157

Учебное издание

**Практикум по возрастной и
педагогической психологии**

Автор-составитель **Данилова Елена Евгеньевна**

Редактор **Л.И. Холопова**

Серийное оформление: **В.И. Феноменов**

Компьютерные рисунки: **Е.В. Поляченко**

Технический редактор **Р.Ю. Волкова**

Компьютерная верстка: **В.А. Крючкова**

Корректор **И.Н. Голубева**

Подписано в печать 11.11.97. Формат 84x108/32.
Гарнитура Таймс. Бумага офсетная № 1. Печать офсетная.
Усл. печ. л. 8,4. Тираж 10 000 экз. Заказ № 479.

ЛР № 071190 от 11.07.95

Издательский центр «Академия»

129336, Москва, ул. Норильская, 36

Тел./факс (095) 474-94-54, (095) 475-28-10, (095) 305-23-87

Отпечатано с готовых диапозитивов на ИПП «Уральский рабочий»
620219, Екатеринбург, ул. Тургенева, 13