

Министерство образования и науки Самарской области
Государственное бюджетное образовательное учреждение
дополнительного профессионального образования (повышения
квалификации) специалистов –
центр повышения квалификации
«Региональный социопсихологический центр»

**Применение психодиагностического
инструментария педагогами-психологами в рамках
сопровождения внедрения ФГОС**

Методические рекомендации для педагогов-психологов
образовательных учреждений Самарской области

Самара, 2011

УДК 159.9

ББК 88

П 75

Рецензент:

Капцов А.В. – декан факультета психологии, заведующий кафедрой психологии управления Самарской гуманитарной академии, к.т.н.

Применение психодиагностического инструментария педагогами-психологами в рамках сопровождения внедрения ФГОС // составители: Ключева Т.Н., к.псих.н., Бубнова Ю.В., Ларина Т.В., Флоренко Е.Ю., Баранова О.О., Геворкян Е.С., Яхина Р.Р. / Под общей редакцией Ключевой Т.Н., к.псих.н. – Самара. Региональный социопсихологический центр, 2011. – 128 с.

ISBN 978-5-901707-46-3

В работе рассматриваются особенности психодиагностического инструментария, применяемого для диагностики сформированности универсальных учебных действий при сопровождении внедрения ФГОС.

Книга адресована педагогам-психологам образовательных учреждений Самарской области.

УДК 159.9

ББК 88

ISBN 978-5-901707-46-3

© Авторы, 2011

Содержание

	Введение	4
1.	Теоретические подходы к проблеме изучения универсальных учебных действий	6
1.1.	Определение понятия «универсальные учебные действия»	6
1.2.	Возрастно-психологические особенности универсальных учебных действий на ступени начального образования	12
1.2.1.	Личностный компонент	12
1.2.2.	Регулятивный компонент	27
1.2.3.	Познавательный компонент	34
1.2.4.	Коммуникативный компонент	36
2.	Комплект диагностических методик, направленных на диагностику сформированности универсальных учебных действий	46
2.1.	Обоснование выбора методик для диагностики сформированности универсальных учебных действий	46
2.2.	Анализ преодоления затруднений ребенком	48
2.3.	Комплект диагностических методик, направленных на диагностику сформированности личностных универсальных учебных действий	58
2.4.	Комплект диагностических методик, направленных на диагностику сформированности познавательных и регулятивных универсальных учебных действий	68
2.5.	Комплект диагностических методик, направленных на диагностику сформированности коммуникативных универсальных учебных действий	111
	Приложения 1	115
	Приложение 2	118
	Приложение 3	120

Введение

Введение новых федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования с 1 сентября 2011 года, в дальнейшем - основного общего и полного общего образования предъявляет новые требования к результатам образования, к условиям его организации. В качестве основных результатов освоения основной образовательной программы на всех ступенях обучения выступают: личностные, мета-предметные, предметные.

Особое внимание уделяется формированию знаний, установок, личностных ориентиров и норм поведения, обеспечивающих сохранение и укрепление физического, психологического и социального здоровья. Интегративным результатом требований к условиям реализации основной образовательной программы является создание комфортной развивающей образовательной среды, гарантирующей охрану и укрепление физического, психического и социального здоровья обучающихся.

Обязательным требованием ФГОС является обеспечение условий для индивидуального развития всех обучающихся, построение для каждого учащегося индивидуальной образовательной траектории. В особенности это касается тех школьников, кто нуждается в специальных условиях обучения – одаренных детей и детей с ограниченными возможностями. Следовательно, обязательным условием реализации данного требования является осуществление психологического сопровождения образовательного процесса и индивидуально - ориентированной психолого-медико-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья.

Первым шагом в построении индивидуальной образовательной траектории учащегося является выявление индивидуально – психологических особенностей его развития. При этом необходимо понимать, что на основе полученных данных должны быть обеспечены такие условия образовательной среды в рамках урочной и внеурочной деятельности, чтобы младшие школьники могли успешно осваивать общеобразовательную программу на базовом и выше базового уровня не только в предметной области, но и в метапредметной области. Кроме этого, должны быть достигнуты положительные результаты в динамике развития личности.

Поэтому становится актуальным вопрос о выборе психодиагностических методик для определения индивидуально – психологических особен-

ностей развития учащихся и построения для них, на основе полученных результатов, индивидуальных образовательных траекторий.

Предлагаемый пакет психодиагностических методик позволяет выявить индивидуально-психологические особенности развития учащихся и на основе полученных результатов разработать индивидуальные образовательные траектории.

1. Теоретические подходы к проблеме изучения универсальных учебных действий

1.1. Определение понятия «универсальные учебные действия»

В широком значении термин «универсальные учебные действия» означает умение учиться, т.е. способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта. В более узком (собственно психологическом значении) этот термин можно определить как совокупность способов действия учащегося (а также связанных с ними навыков учебной работы), обеспечивающих его способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса.

Такая способность учащегося самостоятельно успешно усваивать новые знания, умения и компетентности, включая самостоятельную организацию процесса усвоения, т. е. умение учиться обеспечивается тем, что универсальные учебные действия как обобщенные действия открывают возможность широкой ориентации учащихся, как в различных предметных областях, так и в строении самой учебной деятельности, включая сознание учащимися ее целевой направленности, ценностно-смысловых и операциональных характеристик. Таким образом, достижение «умения учиться» предполагает полноценное освоение всех компонентов учебной деятельности, которые включают: 1) познавательные и учебные мотивы, 2) учебную цель, 3) учебную задачу, 4) учебные действия и операции (ориентировка, преобразование материала, контроль и оценка). «Умение учиться» выступает существенным фактором повышения эффективности освоения учащимися предметных знаний, умений и формирования компетенций, образа мира и ценностно-смысловых оснований личностного морального выбора.

Функции универсальных учебных действий включают:

обеспечение возможностей учащегося самостоятельно осуществлять деятельность учения, ставить учебные цели, искать и использовать необходимые средства и способы их достижения, контролировать и оценивать процесс и результаты деятельности;

создание условий для гармоничного развития личности и ее самореализации на основе готовности к непрерывному образованию;

обеспечение успешного усвоения знаний, умений и навыков и формирование компетентностей в любой предметной области.

Универсальный характер УУД проявляется тем, что они носят надпредметный, метапредметный характер; реализуют целостность общекультурного, личностного и познавательного развития и саморазвития личности; обеспечивают преемственность всех степеней образовательного процесса; лежат в основе организации и регуляции любой деятельности учащегося независимо от ее специального предметного содержания. Универсальные учебные действия обеспечивают этапы усвоения учебного содержания и формирования психологических способностей учащегося.

Реализация деятельностного подхода в образовании осуществляется в ходе решения следующих задач:

определения основных результатов обучения и воспитания в терминах сформированности личностных качеств и универсальных учебных действий;

построения содержания учебных предметов и образования с ориентацией на сущностные знания в определенных предметных областях;

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

выделения возрастно-специфической формы и качественных показателей;

сформированности универсальных учебных действий в отношении познавательного и личностного развития учащихся;

определения круга учебных предметов, в рамках которых оптимально могут быть сформированы конкретные виды универсальных учебных действий и в какой форме;

разработки системы типовых задач для диагностики сформированности универсальных учебных действий на каждой из ступеней образовательного процесса.

Перспективной задачей должна стать разработка учебно-методического комплекса, обеспечивающего реализацию Программы развития универсальных учебных действий на этапе дошкольного и начального образования. Учебно-методический комплекс должен обеспечить организацию полной ориентировочной основы универсального учебного действия с учетом предметного содержания учебной дисциплины; поэтапную отработку действия, обеспечивающую переход к высшим уровням выполнения (от материализованной к речевой и умственной форме

действия) на основе решения системы задач, выполнение которых обеспечит формирование обобщенности, разумности, осознанности, критичности, освоенности универсальных учебных действий.

В составе основных видов универсальных учебных действий, диктуемом ключевыми целями общего образования, можно выделить четыре блока:

- 1) личностный;
- 2) регулятивный (включающий также действия саморегуляции),
- 3) познавательный;
- 4) коммуникативный.

Представим названные блоки УУД более подробно.

Личностные универсальные учебные действия обеспечивают ценностно-смысловую ориентацию учащихся (умение соотносить поступки и события с принятыми этическими принципами, знание моральных норм и умение выделить нравственный аспект поведения) и ориентацию в социальных ролях и межличностных отношениях. Применительно к учебной деятельности следует выделить три вида действий:

1. личностное, профессиональное, жизненное самоопределение;
2. действие смыслообразования, т. е. установление учащимися связи между целью учебной деятельности и ее мотивом, другими словами, между результатом учения, и тем, что побуждает деятельность, ради чего она осуществляется. Ученик должен задаваться вопросом о том, «какое значение, смысл имеет для меня учение», и уметь находить ответ на него.
3. действие нравственно-этического оценивания усваиваемого содержания, исходя из социальных и личностных ценностей, обеспечивающее личностный моральный выбор.

Регулятивные действия обеспечивают организацию учащимся своей учебной деятельности. К ним относятся:

целеполагание как постановка учебной задачи на основе соотнесения того, что уже известно и усвоено учащимся, и того, что еще неизвестно;

планирование определение последовательности промежуточных целей с учетом конечного результата; составление плана и последовательности действий;

прогнозирование предвосхищение результата и уровня усвоения, его временных характеристик;

контроль в форме сличения способа действия и его результата с заданным эталоном с целью обнаружения отклонений и отличий от эталона;

коррекция внесение необходимых дополнений и корректив в план и способ действия в случае расхождения эталона, реального действия и его продукта;

оценка выделение и осознание учащимся того, что уже усвоено и что еще подлежит усвоению, осознание качества и уровня усвоения;

волевая саморегуляция как способность к мобилизации сил и энергии; способность к волевому усилию к выбору в ситуации мотивационного конфликта и к преодолению препятствий.

Познавательные универсальные действия включают общеучебные, логические, действия постановки и решения проблем.

1. Общеучебные универсальные действия:

- самостоятельное выделение и формулирование познавательной цели;
- поиск и выделение необходимой информации; применение методов информационного поиска, в том числе с помощью компьютерных средств;

- знаково-символические моделирование преобразование объекта из чувственной формы в модель, где выделены существенные характеристики объекта (пространственно-графическую или знаково-символическую) и преобразование модели с целью выявления общих законов, определяющих данную предметную область;

- умение структурировать знания;

- умение осознанно и произвольно строить речевое высказывание в устной и письменной форме;

- выбор наиболее эффективных способов решения задач в зависимости от конкретных условий;

- рефлексия способов и условий действия, контроль и оценка процесса и результатов деятельности;

- смысловое чтение как осмысление цели чтения и выбор вида чтения в зависимости от цели; извлечение необходимой информации из прослушанных текстов различных жанров; определение основной и второстепенной информации; свободная ориентация и восприятие текстов художественного, научного, публицистического и официально-делового стилей; понимание и адекватная оценка языка средств массовой информации;

- постановка и формулирование проблемы, самостоятельное создание алгоритмов деятельности при решении проблем творческого и поискового характера.

Универсальные логические действия:

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

- синтез как составление целого из частей, в том числе, самостоятельно достраивая, восполняя недостающие компоненты;

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

- подведение под понятия, выведение следствий;

- установление причинно-следственных связей;

- построение логической цепи рассуждений;

- доказательство;

- выдвижение гипотез и их обоснование.

Постановка и решение проблемы:

- формулирование проблемы;

- самостоятельное создание способов решения проблем творческого;

- поискового характера.

Коммуникативные действия обеспечивают социальную компетентность и учет позиции других людей, партнера по общению или деятельности, умение слушать и вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем, интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми.

Видами коммуникативных действий являются:

- планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками;

- определение цели, функций участников, способов взаимодействия;

- постановка вопросов инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации;

- разрешение конфликтов выявление, идентификация проблемы, поиск и оценка альтернативных способов разрешения конфликта, принятие решения и его реализация;

- управление поведением партнера контроль, коррекция, оценка действий партнера;

- умение с достаточно полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации; владение монологическими

гической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка.

Развитие системы универсальных учебных действий в составе личностных, регулятивных, познавательных и коммуникативных действий, определяющих развитие психологических способностей личности, осуществляется в рамках нормативно-возрастного развития личностной и познавательной сфер ребенка. Процесс обучения задает содержание и характеристики учебной деятельности ребенка и тем самым определяет зону ближайшего развития указанных универсальных учебных действий их уровень развития, соответствующий нормативной стадии развития и релевантный «высокой норме» развития, и свойства.

Критериями оценки сформированности УУД учащихся соответственно, выступают:

1) соответствие возрастно-психологическим нормативным требованиям;

2) соответствие свойств универсальных действий заранее заданным требованиям.

Возрастно-психологические нормативы формулируются для каждого из видов УУД с учетом стадильности их развития.

Свойства действий, подлежащие оценке, включают уровень (форму) выполнения действия; полноту (развернутость); разумность; сознательность (осознанность); обобщенность; критичность и освоенность (Гальперин П.Я., 2002).

1.2. Возрастно-психологические особенности универсальных учебных действий на ступени начального образования

1.2.1. Личностный компонент

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

Отношение к школе, учению и поведение ребенка в ситуации учебной деятельности, характеризующее сформированность внутренней позиции школьника исследовалось в ряде исследований (М.Р. Гинзбург, Н.И. Гуткина, В.В. Давыдов, А.З. Зак, Т.А. Нежнова, К.Н. Поливанова, Д.Б. Эльконин). Отсутствие смысловой установки принятия нового социального статуса

ученика, незрелость школьной мотивации и амбивалентное, а в некоторых случаях даже отрицательное отношение ребенка к школе, значительно осложняет ход нормативного возрастного развития в младшем школьном возрасте и адаптацию к школе.

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

Критерии (показатели) сформированности внутренней позиции школьника:

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

2) проявление особого интереса к новому, собственно школьному содержанию занятий, что проявляется, во-первых, в предпочтении уроков «школьного» типа урокам «дошкольного» типа; во-вторых, в наличии адекватного содержательного представления о подготовке к школе;

3) предпочтение классных коллективных занятий индивидуальным занятиям дома, положительное отношение к школьной дисциплине, направленной на поддержание общепринятых норм поведения в школе; предпочтение социального способа оценки своих знаний – отметки дошкольным способам поощрения (сладости, подарки) (Д.Б. Эльконин, А.Л. Венгер, 1988).

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

1) отрицательное отношение к школе и поступлению в школу.

2) положительное отношение к школе при отсутствии ориентации на содержание школьно-учебной действительности (сохранение дошкольной ориентации). Ребенок хочет пойти в школу, но при сохранении дошкольного образа жизни;

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

4) сочетание ориентации на социальные и собственно учебные аспекты школьной жизни.

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

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

Самоопределение

1. Формирование основ гражданской идентичности личности:

- формирование чувства сопричастности и гордости за свою Родину, народ и историю, осознание ответственности человека за благосостояние общества;
- осознание этнической принадлежности и культурной идентичности на основе осознания «Я» как гражданина России.

2. Формирование картины мира культуры как порождения трудовой предметнопреобразующей деятельности человека:

- ознакомление с миром профессий, их социальной значимостью и содержанием.

3. Развитие Я-концепции и самооценки личности:

- формирование адекватной позитивной осознанной самооценки и самопринятия.

Смыслообразование

Формирование ценностных ориентиров и смыслов учебной деятельности на основе:

- развития познавательных интересов, учебных мотивов;
- формирования мотивов достижения и социального признания;
- мотива, реализующего потребность в социально значимой и социально оцениваемой деятельности.

Ценностно-нравственная ориентация:

- формирование образа мира как единого и целостного при разнообразии культур, национальностей, религий, отказ от деления на «своих» и «чужих», уважение истории и культуры всех народов, развитие толерантности;
- ориентация в нравственном содержании и смысле поступков, как собственных, так и окружающих людей, развитие этических чувств стыда, вины, совести как регуляторов морального поведения;
- знание основных моральных норм (справедливого распределения, взаимопомощи, правдивости, честности, ответственности);
- выделение нравственного содержания поступков на основе различения конвенциональных, персональных и моральных норм;
- формирование моральной самооценки;
- развитие доброжелательности, доверия и внимательности к людям, готовности к сотрудничеству и дружбе, оказанию помощи тем, кто в ней нуждается;
- развитие эмпатии и сопереживания, эмоционально нравственной отзывчивости на основе развития способности к восприятию чувств других людей и экспрессии эмоций;
- формирование установки на здоровый и безопасный образ жизни, нетерпимости и умения противодействовать действиям и влияниям, представляющим угрозу жизни, здоровью и безопасности личности и общества в пределах своих возможностей;
- формирование чувства прекрасного и эстетических чувств на основе знакомства с мировой и отечественной художественной культурой.

Самоопределение и смыслообразование

Самоопределение составляет ключевую задачу развития в юношеском возрасте (Э. Эриксон, Р. Хевигхерст, Р.Бернс, И.С.Кон, М.Р.Гинзбург,

Н.С. Пряжников и др.). Однако уже на генетически ранних ступенях уже в детском возрасте происходит формирование структур личности, подготавливающих успешность решения задачи жизненного и профессионального самоопределения. В младшем школьном возрасте развиваются Яконцепция, отношение к себе и самооценка, внутренняя позиция личности и основы идентичности личности, в первую очередь, социальной идентичности (семейной, этнической, гражданской, групповой). Соответственно, представляется необходимым рассмотреть становление основ идентичности, «Яконцепции» и самооценки как результата личностного действия самоопределения и их роли в образовательном процессе. Определение «Я» в указанных формах (самоопределение) имеет своим следствием порождение системы смыслов, находящих отражение в отношении ребенка к школе, учению, семье, сверстникам, к себе и социальному миру. Наиболее показательной в контексте смысловой ориентации школьника выступает мотивация учения.

Применительно к начальной школе М.В. Матюхина выделяет две группы мотивов – мотивы, связанные с собственно учебной деятельностью (учебные и познавательные) и ее прямым продуктом, в том числе сам развивающийся субъект учебной деятельности, и мотивы, связанные с косвенным продуктом учения (социальные, позиционные, включая статусные, уколочные) (1984). Формирование широких познавательных мотивов учения у младших школьников тесно связано с усвоением теоретических знаний и ориентацией на обобщенные способы действий (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, А.К. Маркова). Содержание и формы организации учебной деятельности и учебного сотрудничества выступают ключевым фактором, определяющим мотивационный профиль учащихся. Адекватной системой мотивов для начальной школы следует признать сочетание познавательных, учебных, социальных мотивов и мотивации достижения.

Развитие учебнопознавательных мотивов в начальной школе требует организации следующих условий:

- создания проблемных ситуаций, активизации творческого отношения учеников к учению;
- формирования рефлексивного отношения к учению и личностного смысла учения – осознание учебной цели и связи последовательности задач с конечной целью; обеспечение средствами решения задач, оценивание ответа

учащегося с учетом его новых достижений, по сравнению с прошлыми знаниями;

- организации форм совместной учебной деятельности, учебного сотрудничества.

На начальной ступени образования в младшем школьном возрасте в связи с систематическим изучением школьных предметов, в первую очередь таких как, Литературное чтение, Окружающий мир, специфической формой самоопределения выступают формирование основ гражданской идентичности личности.

Гражданская идентичность выступает как осознание личностью своей принадлежностью к сообществу граждан определенного государства на общекультурной основе, имеющая определенный личностный смысл. Гражданская идентичность не тождественна гражданству, а предполагает целостное отношение к социальному и природному миру на основе осуществления свободного выбора и самоопределения в условиях уважения права других на свой выбор. Достижение гражданской идентичности – задача развития юношеского возраста, решение которой достаточно часто пролонгируется на более поздний возраст. Вместе с тем, можно говорить о предпосылках или основах становления гражданской идентичности уже на ступени начального образования. Структура гражданской идентичности включает когнитивный (знание о принадлежности к данной социальной общности), ценностно-смысловой (позитивное, негативное или амбивалентное отношение к принадлежности) эмоциональный (принятие или непринятие своей принадлежности), деятельностный (поведенческий – гражданская активность) компоненты. Можно определить требования к результатам формирования гражданской идентичности в начальной школе:

В рамках когнитивного компонента:

- создание историко-географического образа, включая представление о территории и границах России, ее географических особенностях, знание основных исторических событий развития государственности и общества, знание истории и географии края, его достижений и культурных традиций;

- формирование образа социально-политического устройства – представление о государственной организации России, знание государственной символики (герб, флаг, гимн), знание государственных праздников,

- знание основных прав и обязанностей гражданина, проецированное на возрастной статус в обществе (право на получение бесплатного образования и обязанность учиться; право использования культурных и материальных, природных ресурсов общества и обязанность бережно относиться и сохранять их; право на медицинскую помощь и обязанность вести здоровый образ жизни; право на принятие решения и обязанность нести ответственность за последствия решения и поступка в пределах, определяемых нормами государства и общества);

- знание о своей этнической принадлежности, освоение национальных ценностей, традиций, культуры, знание о народах и этнических группах России;

- освоение общекультурного наследия России;

- знание основных моральных норм; знание норм и правил охранобережного отношения к природе, сохранения здоровья; правил поведения в чрезвычайных ситуациях.

Требования к сформированности ценностного и эмоционального компонентов включают:

- чувство патриотизма и гордости за свою страну, уважение истории, культурных и исторических памятников;

- эмоционально положительное принятие своей этнической идентичности;

- уважение и принятие других народов России, межэтническая толерантность;

- уважение личности и ее достоинства, доброжелательное отношение к окружающим, нетерпимость к любым видам насилия;

- уважение ценностей семьи, любовь к природе, признание ценности здоровья, своего и других людей, оптимизм в восприятии мира;

- чувство гордости при следовании моральным нормам, переживание стыда и вины при их нарушении.

Деятельностный компонент определяет условия формирования основ гражданской идентичности личности и может рассматриваться как система психолого-педагогических рекомендаций:

- участие в школьном самоуправлении в пределах возрастных компетенций (дежурство в школе и классе, участие в детских общественных организациях, школьных и внешкольных мероприятиях просоциального характера;

- выполнение норм и требований школьной жизни, прав и обязанностей ученика;
- выполнение моральных норм в отношении взрослых и сверстников в школе, дома, во внеучебных видах деятельности;
- участие в общественной жизни (благотворительные акции, ориентация в событиях в стране и мире, посещение культурных мероприятий – театров, музеев, библиотек, реализация установок здорового образа жизни).

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

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

Самооценка выступает важнейшей личностной инстанцией, выполняющей функцию регуляции поведения и деятельности ребенка в соответствии с социальными нормами. В составе самооценки следует разделять содержательное представление ребенка о себе и своих свойствах – конкретные самооценки и самоотношение (оценочный компонент самооценки). К 7 годам формируется способность к адекватной, критичной самооценке в конкретных видах деятельности (М.И. Лисина, Сильвестру, 1983), в то время как адекватность самооценки по личностным качествам несколько запаздывает в своем развитии (Чеснокова И.И). Содержательные представления о себе носят ценностный характер (содержат определенную оценку – позитивную или негативную своих качеств) и скорее предвосхищают, чем констатируют индивидуальность.

Развитие самооценки в младшем школьном возрасте характеризуется интенсивным развитием когнитивного компонента и качественной трансформацией самооценки, которая приобретает черты рефлексивности. Важную роль в развитии самооценки на ступени начального образования играет учебная деятельность (Захарова А.В., Фельдштейн Д.И. и др.). Результатом начального образования является становление ребенка как субъекта учебной деятельности, способного определить границы своего незнания и обратиться ко взрослому за помощью. Условием развития субъектности в учебной деятельности является объективирование педагогом для ребенка его самоизменения в процессе обучения. Это требует обучения детей дифференцированной самооценке, позволяющей сравнивая свои прежние достижения с результатами текущего момента. В исследованиях роли учебной деятельности в развитии самооценки младшего школьника (Г.А. Цукерман, 1997, 1999, 2000) было показано, что самооценка развивается благодаря тому, что ученик сам участвует в оценивании, в выработке критериев оценки и их применении к разным ситуациям. Во-первых, необходимо научить ребенка фиксировать свои изменения и объективировать их, что и составляет содержание действия оценки (умение определять наличие или отсутствие у себя общего способа решения тех или иных задач). Во-вторых, необходимо вынести и объективировать для ребенка в качестве самостоятельного предмета его самоизменение в процессе обучения. Таким образом, развитие рефлексивной самооценки основывается на следующих действиях:

1) на сравнении ребенком своих достижений «вчера и сегодня» и выработке на этой основе предельно конкретной дифференцированной самооценки;

2) на предоставлении ребенку возможности осуществлять большое число равно-достойных выборов, различающихся аспектом оценивания, способом действия, характером взаимодействия и создании условий для объективации и сравнении этих оценок сегодня и в недавнем прошлом.

Умение ребенка фиксировать свои изменения и объективировать их является необходимой составляющей развития способности ребенка управлять своей деятельностью («я – хозяин собственного поведения», Г.А. Цукерман, 2000) и связано напрямую с регулятивными действиями. Таким образом, знание о собственных возможностях и их ограничениях, способность ученика определить границу собственных возможностей, знания и незнания, умения и неумения (Г.А. Цукерман) является генеральной линией становления самооценки на начальной ступени образования. Важным условием ее развития является становление рефлексивности, которая проявляется в умении анализировать собственные действия, видеть себя со стороны и допускать существование других точек зрения.

Рост самооценки должен сопровождаться такими приобретениями, как широта диапазона критериев оценок, их соотнесенность, обобщенность, отсутствие категоричности, аргументированность, объективность (А.В.Захарова, 1993). Было показано, что дети с рефлексивной самооценкой более коммуникабельны, чутко улавливают требования сверстников, стремятся им соответствовать, тянутся к общению со сверстниками и хорошо ими принимаются. Недостаточное усвоение содержания нравственных качеств личности, отсутствие рефлексивности при самооценке ведет к ограничению ее регулятивных функций: появляется конфликтность, настороженность в отношениях со сверстниками. Таким образом, развитие самооценки и личностного действия оценивания себя является условием развития личностной саморегуляции как важного вида регулятивных действий и коммуникативных действий в младшем школьном возрасте.

Нарушения развития самооценки может происходить по следующим вариантам:

1) формирование заниженной самооценки. Заниженная самооценка обнаруживает себя в следующих симптомах – тревожность и неуверенность ребенка в своих силах и возможностях, отказ от трудных (объективно и

субъективно) заданий, феномен «выученной беспомощности» (М. Селигман). Пути коррекции – оценка учителя – адекватная, с акцентом на достижения ребенка, даже если он и не дает правильного итогового результата, адекватное описание того, что уже достигнуто и что еще нужно сделать для достижения цели;

2) формирование завышенной самооценки обнаруживает себя в таких особенностях поведения как доминирование, демонстративность, неадекватная реакция на оценку учителя, игнорирование своих ошибок, агнозия на неуспех. Здесь спокойное нейтральное отношение учителя, адекватная оценка, не затрагивающая личности самого учащегося, продуманная система требований, доброжелательность и поддержка, оказание помощи в том, что составляет трудности для ученика. Неадекватно завышенная самооценка к моменту завершения начального образования обнаруживает себя в феномене «аффекта неадекватности» (М.С. Неймарк) как сложном эмоциональноповеденческом комплексе, обусловленном актуализацией системы защитных механизмов личности, не позволяющих ориентироваться в регуляции поведения на адекватную реалистическую самооценку.

Личностная саморегуляция, основанная на самооценке школьника, обеспечивается включенностью в мотивационно-смысловую сферу личности, формированием в ходе учебной деятельности теоретического отношения к себе, связанного с развитием рефлексии (Психическое развитие, 1989), нравственно-этическим оцениванием ребенком своих поступков на основе усвоения системы нравственных норм (Захарова А.В., 1993); развитием мышления, позволяющим дифференцировать самооценку по содержанию (А.В. Захарова, М. Мамажанов, 1983).

Роль школьного оценивания в становлении рефлексивной самооценки учащегося чрезвычайно велика. Ожидания педагога в отношении успешности своих учеников в значительной степени оправдывается (так называемый «эффект Пигмалиона»). Ярким примером подобного эффекта может служить результат искусственного деления учащихся на группы «по способностям», когда подобное деление приводит к отягощению ситуации низкой успешности в группах учащихся с наиболее низким на момент дифференциации учеников по группам уровнем развития способностей. Объяснение этого феномена связано с тем, что рефлексивная самооценка

определяет особенности строения мотивационной сферы учащихся, в том числе соотношение мотивации достижений и избегания неудач.

Широко распространенное в школах явление «выученной беспомощности» состоит в уверенности ученика в том, что успех и неудачи в учении не зависят от его целенаправленной деятельности и усилий и сопровождается переживанием собственного бессилия и беспомощности, тревожности и дисфории. Одной из причин возникновения этого негативного явления связано с каузальной атрибуцией (причинами, которыми ученик объясняет свой неуспех). Было изучено влияние формирования общепознавательных действий на атрибуцию учащимися неуспеха к способности к обучению (Далгатов М.М., 1994). Под каузальной атрибуцией понимается процесс интерпретации причин своего и чужого поведения (Хекхаузен Х.). Б. Вайнер дал классификацию четырех типов атрибуции, опосредующих мотивацию учения и включающих такие факторы как способность, усилие, трудность задания и везение. Другими словами, учащиеся начальной школы могут объяснять свой неуспех в учении либо недостатком способностей, либо низким уровнем старания, либо объективной сложностью задания, либо случайностью – «повезло, не повезло». Причины атрибуции различаются по локусу контроля (внешний или внутренний), по стабильности и по возможности субъекта контролировать свои действия. На мотивацию учения крайне неблагоприятно воздействуют такие схемы атрибуции неуспеха, где основной причиной выступает отсутствие способностей. Напротив, атрибуция недостаточности собственных усилий способствует активизации учебной деятельности (Х. Хекхаузен). В случае доминирования мотивации избегания неудач ученики более склонны объяснять свой неуспех недостатком способностей, чем отсутствием стараний и усилий.

Психолого-педагогическими условиями, обеспечивающими формирование благоприятной для развития учащихся начальной школы каузальной схемы атрибуции неуспеха, являются:

- обеспечение успешности в учебе за счет организации ориентировки ученика в учебном содержании и усвоения системы научных понятий;
- положительная обратная связь и положительное подкрепление усилий учеников через адекватную систему оценивания учителем; отказ от негативных оценок. Адекватная система оценивания включает адекватное описание степени достижения учащимся учебной цели, допущенные ошибки,

их причины, способы преодоления ошибок и исключает прямые оценки личности самого ученика.

- стимулирование активности и познавательной инициативы ребенка, отсутствие жесткого контроля в обучении;

- ориентация учеников на то, что неуспех обусловлен недостаточностью усилий и перенос акцента на чувство ответственности самого учащегося;

- формирование адекватных реакций учеников на неуспех и поощрение усилий в преодолении трудностей; развитие проблемно-ориентированного способа совладания с трудными ситуациями;

- ориентация учителей на необходимость учета индивидуально-психологических особенностей учащихся и зону ближайшего развития.

Действие нравственно-этического оценивания

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

Важной задачей является выделение собственно моральных норм, характеризующих взаимодействие с другими людьми. В рамках правил нормативного поведения можно определить 3 типа норм: моральные нормы, конвенциональные нормы и персональные нормы (Э. Туриель, 1983). Конвенциональные нормы представляют собой социальные стандарты поведения, регламентирующие жизненные ситуации в быту и общественной жизни. Они включают в себя школьные правила и предписания школьного устава, требования к соблюдению приличий внешнего вида, формы обращения людей друг с другом, нормы этикета в разных сферах социальной жизни, нормы, отражающие гендерные различия в поведении личности. Сфера персональных норм охватывает индивидуальные предпочтения и

приоритеты личности в сфере организации собственной жизнедеятельности, в том числе особенности семейных правил, режима дня, распоряжения финансовыми средствами и т.п. Сфера конвенциональных и персональных ролей определяются культурными и социальными различиями людей. Сфера же моральных норм рассматривается автором как абсолютные императивы, предписанные всем людям. Моральные нормы можно рассматривать как виды норм, выполняющих функцию регуляции морально-нравственных отношений между людьми и выступающих основанием для оценки поступка. Можно выделить 4 типа требований к моральным нормам: 1) требования к физической неприкосновенности личности, 2) сохранение спокойствия и благополучия (запрет на оскорбления и нанесение обид другим людям), 3) нормы, отражающие законность, ответственность за свои слова и поступки, 4) нормы альтруистического поведения. (Туриель, 1983). Важным показателем развития морального сознания ребенка при переходе от начального к среднему образованию является дифференциация ребенком конвенциональных и моральных норм.

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

Моральное развитие тесно взаимосвязано с развитием как познавательной, так и личностной сферы человека. Изменение когнитивных способностей детей и их опыта обеспечивает формирование структур, необходимых для универсального учебного действия нравственно-этического оценивания. Большое значение для морального развития имеет и личностно-эмоциональное развитие ребенка. Роль моральных эмоций подчеркивалась разными авторами (К. Гиллиган, 1977, М. Хофманн, 1982). Выделяются как собственно моральные эмоции – симпатия, эмпатия, гордость, чувство вины, стыд, так и признается значение эмоциональной составляющей в ситуации оценки и понимания чувств участников ситуации и их взаимоотношений (М. Хоффман, 2000, Е.А. Курганова, 2005).

Большое значение для морального развития ребенка имеет общение и взаимодействие с другими людьми. Важную роль в моральном становлении личности ребенка в дошкольном и младшем школьном возрасте играет фигура взрослого. Позиция взрослого как носителя образца морального

действия и оценки правильности этого действия чрезвычайно важна. Эту роль может выполнять значимый для ребенка взрослый: родитель или близкий родственник, воспитатель в подготовительных группах старшего дошкольного возраста, учитель в школе. Многие авторы признают, что особое значение для нравственного развития приобретает процесс систематически организованного обучения. И как результат «... побуждая человека поступать определенным образом, мировоззрение, мораль, как бы оседают и закрепляются в его характере в виде привычек – привычных способов нравственного поведения. Превращаясь в привычки, они становятся «второй натурой» человека» (Рубинштейн С.Л., 1981).

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

В то же время существует феномен гетерохронности морального развития. Неравномерность морального развития в частности может выражаться в отсутствии стабильности в соблюдении одних и тех же моральных норм в разных ситуациях, изменении критериев оценки в

зависимости от ситуации. Столь же неравномерно происходит выделение и соблюдение разных моральных норм одним и тем же субъектом нравственно-этического оценивания. Существуют также различия в соблюдении норм в зависимости от контекста взаимодействия ребенка со сверстником или со взрослым.

Важное изменение в социальной ситуации развития ребенка при переходе из дошкольного образовательного учреждения (предшколы) в начальную школу связано с изменением коммуникативной среды взаимодействия. Обучение в классе предполагает постоянное взаимодействие со сверстниками, часто невозможность полностью избежать общения с нежелательными людьми, что в ряде ситуаций приводит к возникновению моральных коллизий. Разнообразие социальных межличностных контактов и взаимодействий, кооперация со сверстниками создают объективную необходимость социальной и нравственной децентрации ребенка, что и составляет психологическое новообразование младшего школьного возраста.

1.2.2. Регулятивный компонент

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

- умение осуществлять действие по образцу и заданному правилу;
- умение сохранять заданную цель;
- умение видеть указанную ошибку и исправлять ее по указанию взрослого;

- умение контролировать свою деятельность по результату;
- умение адекватно понимать оценку взрослого и сверстника.

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

Критериями оценки ориентировочной части являются: наличие ориентировки (анализирует ли ребенок образец, получаемый продукт, соотносит ли с образцом); характер ориентировки (свернутый развернутый, хаотический организованный); размер шага ориентировки (мелкий пооперационный блоками; есть ли предвосхищение будущего промежуточного результата и на сколько шагов вперед; предвосхищение конечного результата); характер сотрудничества (со-регуляция действия в сотрудничестве со взрослым или самостоятельная ориентировка и планирование действия). Критериями оценки исполнительной части являются степень произвольности (хаотичные пробы и ошибки без учета и анализа результата и соотнесения с условиями выполнения действия или произвольное выполнение действие в соответствии с планом); характер сотрудничества (тесно совместное разделенное самостоятельное выполнение действия). Критериями контрольной части выступают степень произвольности контроля (хаотичный в соответствии с планом контроля; наличие средств контроля и характер их использования); характер контроля (свернутый развернутый, констатирующий предвосхищающий); характер сотрудничества (тесно совместное разделенное самостоятельное выполнение действия).

Структурный анализ деятельности позволяет выделить следующие критерии оценки сформированности регулятивных универсальных учебных действий: принятие задачи (адекватность принятие задачи как цели, данной в определенных условиях, сохранение задачи и отношение к ней); план выполнения, регламентирующий неоперациональное выполнение действия в соотнесении с определенными условиями; контроль и коррекция (ориентировка, направленная на сопоставление плана и реального процесса, обнаружение, ошибок и отклонений, внесение соответствующих исправлений); оценка (констатация достижения поставленной цели или меры приближения к ней и причин неудачи, отношение успеху и неудаче); мера

разделенности действия (совместное или разделенное); темп и ритм выполнения и индивидуальные особенности.

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

Начальное образование предполагает развитие способности учащегося к саморегуляции и принятия ответственности за свои поступки. На ступени начальной школы можно выделить следующие регулятивные учебные действия, содержание которых отражает содержание ведущей деятельности младшего школьного возраста.

1. Умение учиться и способность к организации своей деятельности (планированию, контролю, оценке):

- способность принимать, сохранять цели и следовать им в учебной деятельности;
- умение действовать по плану и планировать свою деятельность;
- преодоление импульсивности, произвольности;
- умение контролировать процесс и результаты своей деятельности, включая осуществление предвосхищающего контроля в сотрудничестве с учителем и сверстниками;
- умение адекватно воспринимать оценки и отметки;
- умение различать объективную трудность задачи и субъективную сложность;
- умение взаимодействовать со взрослым и со сверстниками в учебной деятельности.

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

- целеустремленность и настойчивость в достижении целей,
- готовность к преодолению трудностей, формирование установки на поиск способов разрешения трудностей (стратегии совладания);
- формирование основ оптимистического восприятия мира.

Анализ развития целеполагания в начальной школе позволяет выделить шесть уровней целеполагания от отсутствия целеполагания до самостоятельной постановки целей:

1. отсутствие цели;

2. принятие практической задачи;
3. переопределение познавательной задачи в практическую;
4. принятие познавательной цели;
5. переопределение практической задачи в теоретическую;
6. самостоятельная постановка учебных целей.

При оценке уровня сформированности контроля на ступени начальной школы мы опирались на основные положения концепции П.Я. Гальперина, согласно которой идеальная, сокращенная автоматизированная форма контроля представляет собой процесс внимания (Гальперин П.Я., 2002).

Уровни развития контроля:

1. Отсутствие контроля
2. Контроль на уровне произвольного внимания
3. Потенциальный контроль на уровне произвольного внимания
4. Актуальный контроль на уровне произвольного внимания
5. Потенциальный рефлексивный контроль
6. Актуальный рефлексивный контроль

В рамках концепции развивающего обучения Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова показана значимость оценки ее мотивационный смысл, влияние на успешность становления и осуществления учебной деятельности, формирование самооценки учащегося. Учебное действие оценки становится основой для развития самооценки ребенка в том случае, если ученик усваивает способы оценки (А.В.Захарова, А.И. Липкина, Е.И. Савонько, Ш.А. Амонашвили). Структура действия оценки включает следующие компоненты объект оценки, критерий оценки, сравнение объекта оценки с критерием оценки, отображение в знаково-символической форме результата оценивания. Оценка выполняет функцию предоставления обратной связи учащемуся об успешности его учебной деятельности. Формирование оценки в учебной деятельности основано на рефлексии учащегося на собственную деятельность, что наилучшим образом может быть организовано в учебном сотрудничестве со сверстниками (Г.А. Цукерман, Л.В. Берцфаи, А.В. Захарова). Оценка формируется на операциональной основе контроля учебной деятельности. Прогностическая оценка направлена на выявление возможностей реализации деятельности и обеспечивает условия адекватного целеобразования, а ретроспективная оценка возможность проанализировать возможные причины неудач и внести соответствующие коррективы в деятельность.

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

- 1) отсутствие оценки;
- 2) неадекватная ретроспективная (по полученному результату) оценка;
- 3) адекватная ретроспективная оценка;
- 4) неадекватная оценка прогностическая оценка;
- 5) потенциально-адекватная оценка прогностическая оценка;
- 6) актуально-адекватная прогностическая оценка.

При сформированности целостной учебной деятельности к завершению начального обучения отмечается сформированность таких качеств самооценки как адекватность, устойчивость, дифференцированность, осознанность и рефлексивность.

В настоящее время широкое признание как действенная система формирования учебной и личностной самооценки получила безотметочная система оценивания знаний. Вместо отметки, выраженной количественно, используются содержательные четко дифференцированные оценки, основанные на однозначных критериях, на основе которых могут быть выведены баллы для самостоятельных работ учащихся. При этом специально указывается, что разные виды деятельности исполнительскую, поисковую, творческую необходимо оценивать по-разному.

Необходимыми условиями развития действия оценки учебной деятельности являются:

- постановка перед учеником задачи оценивания своей деятельности; не учитель оценивает ученика и сообщает ему оценку в готовом виде, а с самого начала обучения перед ребенком ставят как особую задачу оценить результаты своей деятельности;
- предметом оценивания ученика должны стать учебные действия и их результаты; способы учебного взаимодействия; собственные возможности осуществления деятельности;
- организация объективации для ребенка его изменений в учебной деятельности на основе сравнения предшествующих и последующих достижений ученика;

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

- формирование у учащегося умения в сотрудничестве с учителем и самостоятельно вырабатывать и применять критерии дифференцированной оценки в учебной деятельности, включая умение проводить анализ причин неудач и выделять недостающие операции и условия, которые обеспечили бы успешное выполнение учебной задачи;

- организация учебного сотрудничества учителя с учеником, основанного на взаимном уважении, принятии, доверии, эмпатии и признании индивидуальности каждого ребенка. (Поварницына А.Г., 2001).

Перечисленные выше условия организации действия оценки должны быть конкретизированы для различных учебных предметов. В начале освоения нового учебного содержания критерии оценки должны быть представлены в развернутом и максимально дифференцированном виде, а по мере усвоения обобщаются.

Критериями сформированности у учащегося произвольной регуляции своего поведения и деятельности выступают следующие умения: умение выбирать средства для организации своего поведения; умение помнить и удерживать правило, инструкцию во времени; умение планировать, контролировать и выполнять действие по заданному образцу и правилу; умение предвосхищать результаты своих действий и возможные ошибки; умение начинать выполнение действия и заканчивать его в требуемый временной момент; умение тормозить реакции, не имеющие отношения к цели.

В отношении учебной деятельности необходимо выделить следующие уровни сформированности учебных действий (Репкина Г.В., Заика Е.В., 1993):

1) отсутствие учебных действий как целостных «единиц» деятельности. Поведенческими индикаторами здесь являются выполнение учеником лишь отдельных операций, отсутствие планирование и контроля, выполнение действия путем копирования действий учителя, подмена учебной задачи задачей буквального заучивания и воспроизведения;

2) выполнение учебных действий в сотрудничестве с учителем. Ученику необходимы разъяснения для установления связи отдельных

операций и условий задачи, самостоятельное выполнение действий возможно только по уже усвоенному алгоритму;

3) неадекватный перенос учебных действий на новые виды задач;

4) адекватный перенос учебных действий в сотрудничестве с учителем. Выделенный 4-й уровень вполне достижим к завершению начального образования. Что касается 5-го и 6-го уровней (5 - самостоятельное построение учебных целей и 6 - обобщение учебных действий на основе выявления общих принципов построения новых способов действий и выведение нового способа для каждой конкретной задачи), то их формирование возможно уже на этапе обучения на ступени среднего образования.

Другими существенными показателями сформированности учебной деятельности в начальной школе являются:

- понимание и принятие учащимся учебной задачи, поставленной учителем;

- умение учитывать выделенные учителем ориентиры действия и построение ориентировочной основы в новом учебном материале в учебном сотрудничестве с учителем;

- форма выполнения учебных действий материальная/ материализованная; громкоречевая, умственная;

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

- самостоятельное выполнение или в сотрудничестве;

- различение способа и результата действий;

- умение осуществлять итоговый и пошаговый контроль;

- умение планировать работу до ее начала (планирующий самоконтроль);

- адекватность и дифференцированность самооценки;

- умение оценивать значимость и смысл учебной деятельности для себя самого, расход времени и сил, вклад личных усилий, понимать причины ее успеха/неуспеха. (А.К.Маркова, 1990).

1.2.3. Познавательный компонент

На ступени начального образования должны быть сформированы следующие общеучебные познавательные универсальные учебные действия:

- развитие широких познавательных интересов и мотивов, любознательности, творчества;
- готовность к принятию и решению учебных и познавательных задач;
- ориентация на разнообразие способов решения задач и выбор наиболее эффективных способов решения задач в зависимости от конкретных условий;
- развитие познавательной инициативы (умение задавать вопросы, участвовать в учебном сотрудничестве);
- умение выделять существенную информацию из текстов и сообщений учебного и художественного жанров;
- ориентация в возможностях информационного поиска (библиотеки) и умение использовать соответствующие ресурсы в сотрудничестве со взрослым и самостоятельно;
- умение адекватно, осознанно и произвольно строить речевое высказывание в устной речи в соответствии с задачами общения и нормами родного языка, включая воспроизведение прочитанного текста;
- умение излагать основные положения своего сообщения в письменной речи.

На ступени начального образования должны быть сформированы следующие логические действия:

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

Усвоение общего приема решения задач в начальной школе базируется на сформированности логических операций – умения анализировать объект, осуществлять сравнение, выделять общее и различное, осуществлять классификацию, сериацию, логическую мультипликацию (логическое умножение), устанавливать аналогии. В силу сложного системного характера общего приема решения задач данное универсальное учебное действие может рассматриваться как модельное для системы познавательных действий. Решение задач выступает и как цель и как средство обучения. Умение ставить и решать задачи является одним из основных показателей уровня развития учащихся, открывает им пути овладения новыми знаниями.

Влияние специфики учебного предмета на освоение рассматриваемого универсального учебного действия проявляется, прежде всего, в различиях смысловой работы над текстом задачи. Так, при решении математических задач необходимо абстрагироваться от конкретной ситуации, описанной в тексте задачи, и выделить структуру отношений, которые связывают элементы текста. При решении задач гуманитарного цикла предметная конкретная ситуация, как правило, анализируется не с целью абстрагирования, от ее особенностей, а, наоборот, с целью выделения специфических особенностей этих ситуаций для последующего обобщения полученной предметной информации.

На ступени начального образования основным показателем развития знаково-символических универсальных учебных действий становится овладение моделированием.

Обучение по действующим программам любых учебных предметов предполагает применение разных знаково-символических средств (цифры, буквы, схемы и др.), которые, как правило, не выступают специальным объектом усвоения с точки зрения характеристик их как знаковых систем. Использование разных знаково-символических средств для выражения одного и того же содержания выступает способом отделения содержания от формы, что всегда рассматривалось в педагогике и психологии в качестве существенного показателя понимания учащимися задачи.

Из разных видов деятельности со знаково-символическими средствами наибольшее применение в обучении имеет моделирование. Более того, в концепции развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова оно включено одним из действий учебной деятельности, которое должно быть

сформировано уже к концу начальной школы. Все это ставит задачу анализа использования моделирования к школьному обучению.

Развитие перцептивных действий моделирующего характера необходимо для создания целостной модели формы объекта из нескольких ее частных эталонных характеристик, таких, как пространственное расположение частей, форма их контура, пропорции и др. Создание такой эталонной модели формы предполагает участие в процессе обследования предмета сложного, системного ориентировочного действия, включающего не одну, а несколько согласованных сенсорных операций, осуществляющих с одной стороны, расчленение этого сложного свойства на отдельные компоненты путем их сопоставления с соответствующими частными сенсорными эталонами, с другой – синтез этих компонентов в сложную целостную систему.

Кроме того, было установлено, что благоприятные условия для формирования этих перцептивных действий складываются при определенной организации практической деятельности дошкольников, особенно деятельности продуктивного типа. В частности, работы Н.П. Саккулиной и Н.Н. Поддьякова, проводившиеся в связи с обучением дошкольников рисованию и конструированию, отчетливо показали, что в процессе усвоения этих видов продуктивной деятельности у детей складывается умение последовательно обследовать изображаемые предметы и образцы конструкций, выделять составные части сложной формы и устанавливать их взаимное расположение.

1.2.4. Коммуникативный компонент

В контексте концепции универсальных учебных действий коммуникация рассматривается не узко прагматически – как обмен информацией, например учебной, а в своем полноценном значении, т.е. как смысловой аспект общения и социального взаимодействия, начиная с установления контактов вплоть до сложных видов кооперации (организации и осуществления совместной деятельности), налаживания межличностных отношений и др.

Поскольку коммуникативная компетентность имеет исключительно многогранный характер, необходимо выделение основного состава коммуникативных и речевых действий, т.е. тех действий, которые имеют наиболее общее значение с точки зрения достижения целей образования,

обозначенных в новом проекте «Стандартов». Решая эту задачу, мы исходили из ключевого значения коммуникации для психического и личностного развития ребенка: содействие и сотрудничество выступают как та реальная деятельность, внутри которой совершаются процессы психического развития и становления личности. Кроме того, благодаря знаковой (вербальной) природе общения изначально связано с обобщением (мышлением): возникая как средство общения, слово становится средством обобщения и становления индивидуального сознания (Л.С. Выготский, 1984).

В соответствии с этими положениями были выделены три базовых аспекта коммуникативной деятельности, а также необходимые характеристики общего уровня развития общения у детей, поступающих в начальную школу (схема 1). Представим далее кратко возрастные особенности развития выделенных аспектов.

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

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

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

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

К шести - шести с половиной годам дети умеют слушать и понимать чужую речь (не обязательно обращенную к ним), а также грамотно оформлять свою мысль в грамматически несложных выражениях устной

речи. Они должны владеть такими элементами культуры общения, как умение приветствовать, прощаться, выразить просьбу, благодарность, извинение и др., уметь выражать свои чувства (основные эмоции) и понимать чувства другого, владеть элементарными способами эмоциональной поддержки сверстника, взрослого. В общении дошкольников зарождается осознание собственной ценности и ценности других людей, возникают проявления эмпатии и толерантности (М.В. Корепанова, Е.В. Харламова, «Школа 2100»).

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

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

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

Важной вехой в развитии детей при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту является преодоление господства эгоцентрической позиции в межличностных и пространственных отношениях. Как известно, изначально детям доступна лишь одна точка зрения – та, которая совпадает с их собственной (Пиаже, 1997). При этом детям свойственно бессознательно приписывать свою точку зрения и другим людям – будь то взрослые или сверстники. Детский эгоцентризм коренится в возрастных особенностях мышления и накладывает отпечаток на всю

картину мира дошкольника, придавая ей черты характерных искажений (вместо объективности феноменализм, реализм, анимизм, артифициализм и др.) (там же).

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

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

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

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

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

школьного возраста и, более того, даже значительную часть следующего – подросткового – возраста.

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

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

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

В подростковом возрасте, который приходится на среднюю ступень школьного образования, процесс преодоления эгоцентризма продолжается, распространяясь главным образом на его личностно-аффективные аспекты. Как показывают исследования (Рябова, 2002, Цукерман, 1998 и др.), в этом возрасте имеет место своеобразный «новый виток эгоцентризма», когда подростки, уже способные видеть себя глазами других, но еще не способные к подлинной обратимости отношений, как бы впадают в другую крайность начинают чувствовать себя объектами постоянного пристального внимания и оценивания со стороны других, жить как бы на сцене, действуя перед воображаемой аудиторией и постоянно пытаясь предугадать ее возможные реакции (Цукерман, 1998). Только к 14-15 годам (а во многих случаях позднее) задача интеграции собственного мнения о себе с мнениями других людей успешно решается в практике общения.

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

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

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

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

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

На протяжении младшего школьного возраста дети активно включаются в общие занятия. В этом возрасте интерес к сверстнику становится очень высоким. Хотя учебная деятельность по своему характеру (при традиционном обучении) остается преимущественно индивидуальной, тем не менее, вокруг нее (например, на переменах, в групповых играх, спортивных соревнованиях, в домашней обстановке и т.д.) нередко возникает настоящее сотрудничество школьников: дети помогают друг другу, осуществляют взаимоконтроль и т.д. В этот период также происходит интенсивное установление дружеских контактов. Приобретение навыков социального взаимодействия с группой сверстников и умение заводить

друзей является одной из важнейших задач развития на этом школьном этапе. Как известно, от навыков конструктивного общения, приобретенных в младшем школьном возрасте, во многом зависит благополучие личностного развития подростка.

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

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

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

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

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

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

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

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

Однако, характеризуя нормативно-возрастные особенности развития коммуникативных действий, следует признать, что, несмотря на значительное внимание, уделяемое в школе развитию речи, именно в школьные годы ее развитие часто тормозится, что в итоге приводит к малоудовлетворительным результатам. Как это ни парадоксально, но одной из наиболее существенных причин такого положения является вербализм традиционного обучения, при котором происходит 1) отрыв речи от реальной деятельности в ее предметно преобразующей материальной или материализованной форме, а также 2) преждевременный отрыв речи от ее исходной коммуникативной функции, связанный с обучением в форме индивидуального процесса при минимальном присутствии в начальной школе учебного сотрудничества между детьми.

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

Хотя предметом обсуждения данного параграфа являются возрастные особенности коммуникативных действий, ограничиться только их рассмотрением нельзя. На практике немалое значение имеет также вопрос о весьма существенной индивидуальной вариативности особенностей общения у детей. Исследования показывают наличие выраженных различий в умении взаимодействовать со сверстниками, с которыми обычно очень тесно переплетаются и другие аспекты общения (эгоцентризм, напряженность межличностных отношений и, как следствие, хроническое эмоциональное неблагополучие).

Создание в школе реальных условий для преодоления эгоцентрической позиции, успешное формирование («прививание») навыков эффективного сотрудничества со сверстниками (и, как следствие, выстраивание более ровных и эмоционально благоприятных отношений с ними) послужит мощным противодействием многочисленным личностным нарушениям у детей.

2. Комплект диагностических методик, направленных на диагностику сформированности универсальных учебных действий

2.1. Обоснование выбора методик для диагностики сформированности универсальных учебных действий

Для выбора комплекса методик с целью диагностики выделенных компонентов универсальных учебных действий учитывались следующие критерии:

1. Системный характер видов универсальных действий. Системный характер учебных действий позволяет использовать одну методику для оценки сформированности нескольких видов универсальных учебных действий (например, тест «Прогрессивные матрицы Дж. Равена» позволяет оценить как познавательные действия, так и регулятивные) или оценки сформированности нескольких действий внутри одного блока регулятивных действий (например, зрительно-моторный гештальт тест Бендер дает информацию о действии принятия и удержания задачи (инструкции) деятельности, ее контроле и коррекции).

2. Возрастные особенности младшего школьного возраста.

Подбор тестов и методик диагностики осуществлялся в соответствии с возрастом учащихся, принимавших участие в исследовании.

3. Знание об особенностях учебных действий на этапе начального образования, содержание которых отражает содержание ведущей деятельности младшего школьного возраста. Учебная деятельность и «умение учиться» это непосредственная деятельность ученика начальной школы, следовательно, диагностика учебных действий, на наш взгляд, должна осуществляться в процессе выполнения учеником деятельности, отмечая особенности ее выполнения, что предполагает акцент на качественной оценке результатов диагностики.

4. Качественная оценка параметров, свидетельствующих об уровне сформированности компонентов познавательных действий, предполагает умение ребенка анализировать объекты, сравнивать, устанавливать аналогии и составлять целое из частей, уровень развития зрительно-моторной координации.

5. Качественная оценка параметров, свидетельствующих об уровне сформированности компонентов регулятивных действий, предполагает анализ следующих возможностей (умений) ребенка: умение помнить и

удерживать правило (инструкцию) во времени; умение планировать, контролировать и выполнять действие по заданному образцу и правилу; умение предвосхищать результаты своих действий и возможные ошибки; умение начинать выполнение задания и заканчивать его в требуемый временной момент; умение тормозить реакции, не имеющие отношения к цели. Важным критерием сформированности регулятивной структуры деятельности и уровня ее произвольности является вид помощи, необходимый учащемуся для успешного выполнения действия. Помощь, оказываемая педагогом ребенку, продвигает его в выполнении задания, тем самым дает возможность оценить зону ближайшего развития указанных универсальных учебных действий у школьника. Данное положение в диагностическом комплексе реализуется следующим образом: сначала определяется уровень актуального развития диагностируемого действия, характеризующийся полной самостоятельностью учеников в выполнении задания, затем на основе полученного актуального развития выявлялась зона ближайшего регулятивного развития, актуализирующаяся и диагностируемая при помощи взрослого. Помощь ребенку дозируется в виде последовательно предлагаемых «подсказок»: сначала более свернутых, затем, более подробных, вплоть до прямого объяснения ребенку решения задания. В основу «подсказок» мы предлагаем ввести классификацию видов помощи М.Н. Костиковой (стимулирующая, эмоционально-регулирующая, направляющая, организующая, обучающая). Помощь, с которой ребенок начинает выполнять задание, говорит о зоне ближайшего развития, о ее близости или отдаленности от зоны актуального развития.

6. Знание особенностей зоны ближайшего развития ребенка, позволяет педагогу и психологу выстроить индивидуальную оптимальную стратегию обучения и воспитания каждого ребенка.

7. Качественная оценка параметров компонентов личностных универсальных учебных действий предполагает сформированность внутренней позиции как готовности принять новую социальную роль ученика; сформированность адекватных реакций на неуспех и неудачу; сформированность системы оценок и представлений о себе, своих возможностях, своем месте в мире и в отношениях с другими людьми; нравственно-этическую ориентацию, включающую усвоение норм взаимопомощи, ориентировку на моральные нормы, оценку действий с точки зрения нарушения/соблюдения моральных норм.

8. Качественная оценка параметров сформированности компонентов коммуникативных действий предполагает потребность в общении со взрослыми и сверстниками, умение слушать собеседника, сформированность действий, направленных на учет позиции собеседника, умение договариваться, убеждать, аргументировать в процессе организации о осуществления сотрудничества, способность сохранять доброжелательное отношение друг к другу в ситуации конфликта интересов.

2.2. Анализ условий преодоления затруднений ребенком

Помощь ребенку необходимо оказывать в ситуации затруднения выполнения задания. Под затруднениями подразумеваются любые остановки в выполнении заданий, любое неправильное их выполнение, как, например, использование малопродуктивного способа работы. Затруднения показывают, что ребенок не может выполнить, экспериментальное задание в соответствии с нормативом.

Нормативом выполнения является успешное достижение цели качественно определенными способами. Таким образом, норматив выполнения задания включает два показателя: успешность, способ выполнения. Все эти характеристики используются и при анализе тестов. Однако при тестовом обследовании эти показатели фиксируют достижения ребенка в виде степени соответствия норме, или она используются при ранжировании результатов. Для нас норматив фиксирует то, как требуется выполнить задание, а всякое расхождение рассматривается как затруднение.

Если ребенок выполняет все задания в соответствии с нормативом, то мы лишь даем высокую оценку его достижениям в работе. Все, даже самые незначительные затруднения, отмечаются в протоколе. При этом особую важность приобретает тщательная фиксация всех особенностей поведения и действий ребенка.

В тех случаях, когда ребенок не может самостоятельно преодолеть затруднения, экспериментатор начинает создавать условия преодоления затруднений.

Под условиями преодоления затруднений подразумеваются различные виды помощи, оказываемые ребенку в процессе работы. Смысл оказания помощи состоит в том, что экспериментатор как бы «добавляет» то, чего «не хватает» ребенку для выполнения задания согласно нормативу.

Приступая к исследованию ребенка, нельзя ни из каких особенностей его поведения или действий предсказать, каковы могут быть условия преодоления затруднений для данного ребенка. Только во время эксперимента, опробывая эффективность каждого вида помощи по принципу от минимальной - к максимальной, можно сделать соответствующий вывод. Нельзя также и определить вид помощи, анализируя протокол по окончании исследования, если оказание помощи в процессе эксперимента не использовалось. Поэтому результат, проявляющий себя в затруднении, анализируется в процессе эксперимента. Такой анализ предполагает ответ на вопрос «чем вызвано затруднение» через практическое преодоление затруднения посредством создания соответствующих условий в виде помощи экспериментатора.

Таким образом, вид и объем помощи подбирается сугубо опытным путем. Следовательно, нахождение условий преодоления затруднений является экспериментальной задачей, решение которой и позволяет дать содержательную характеристику развития ребенка для индивидуализации подхода к нему в учебно-воспитательном процессе.

Посредством теоретического анализа Костиковой М.Н. были выделены 5 видов помощи: стимулирующая, эмоционально-регулирующая, направляющая, организующая и обучающая. За каждым из них стоят различные степень и качество вмешательства экспериментатора в работу ребенка. Тот вид помощи, который оказывается достаточным условием для преодоления затруднения, дает возможность содержательно охарактеризовать самого ребенка: так, одно и то же по характеру затруднение может преодолеваться у одного ребенка лишь посредством эмоционально-регулирующей помощи, а у другого – организующей. В свою очередь вид использованной в эксперименте помощи позволяет непосредственно сформулировать рекомендации учителям и родителям. При этом изменяется роль психолога: из констататора психологических особенностей ребенка он превращается в реального участника учебно-воспитательного процесса, конструктора стратегии и тактики работы с ребенком.

Начинать предъявлять ребенку помощь нужно всегда с наименьшей (стимулирующей), если предлагаемый вид помощи не принят ребенком, экспериментатор увеличивает сложность помощи и переходит к

эмоционально регулирующей и т.д. до тех пор, пока ребенок не воспримет необходимый именно ему вид помощи и не начнет выполнять задание.

Содержательная характеристика видов помощи.

1) Под стимулирующей помощью подразумеваются императивные воздействия психолога, направленные на активизацию собственных возможностей ребенка для преодоления затруднений. Для всех детей, которым необходим этот вид помощи характерно, что их затруднения связаны с недостаточными собственными волевыми усилиями. Попытки использования иных видов помощи приводят к усилению демонстрации испытываемых затруднений и к еще более изощренным приемам «выпрашивания» подсказок: ребенок расценивает содержательную помощь взрослого как своего рода уступку там, где можно просто заставить.

2) Эмоционально-регулирующей помощью называются оценочные суждения взрослого, одобряющие или порицающие действия ребенка. Она может оказываться прямо или косвенно. При прямом оказании помощи дается одобряющая или порицающая оценка выполненного ребенком действия, при косвенном одобрение или порицание действий ребенка осуществляется через оценку его личности. Такой вид помощи может оказываться и невербальными средствами: взглядом, кивком, улыбкой, покачиванием головы. В качестве эмоционального регулятора выступает также тон экспериментатора. Энергичное поторапливание в работе может провоцировать у таких детей несостоятельность в выполнении заданий.

3) Смысл направляющей помощи заключается в такой организации умственной деятельности ребенка, когда все ее компоненты осуществляются им самостоятельно, но экспериментатор направляет ориентировку ребенка в задании.

4) Под организующей помощью понимается такая помощь, когда исполнительская часть умственной деятельности осуществляется ребенком, а планирование и контроль взрослым. Планирование и контроль со стороны психолога лишь указывают последовательность действий, а содержание планируемого шага и контроль как оценка правильности выполнения полностью осуществляется ребенком.

5) Обучающая помощь должна предлагаться в тех случаях, когда все другие условия преодоления затруднений оказывались неэффективными, когда необходимо научить ребенка новому для него способу действия, показать или даже непосредственно указать, что и как надо делать.

Костиковой М.Н. были проанализированы данные экспериментально-психологических исследований при приеме в 1й класс, проведенных перед началом учебного года. Все дети были распределены на 5 групп в соответствии с тем видом помощи, который использовался в каждом конкретном случае в качестве условия преодоления затруднений. Внутри каждой из полученных групп были выделены и проанализированы те психологические особенности детей, которые и являлись причиной, диктующей необходимость применения того или иного вида помощи.

Коротко рассмотрим каждую из групп.

I. Дети, нуждающиеся в стимулирующей помощи. Напомним, что под стимулирующей помощью мы подразумеваем императивные воздействия психолога, направленные на активизацию собственных возможностей ребенка для преодоления затруднений.

Обычно использование стимулирующей помощи совпадало с такими особенностями внешнего поведения детей, как сонливое ожидание, что взрослому «надоест приставать», либо с весьма энергичным демонстрированием якобы воспитываемых трудностей различными выразительными средствами типа вздохов, умоляющих взглядов, сопения и кряхтения. У некоторых детей наблюдалась своего рода «неравномерность достижения», при которой неожиданно возникавшие затруднения не соответствовали уже обнаруженным достижениям.

Для всех детей этой группы характерно, что их затруднения связаны с недостаточными собственными волевыми усилиями. Дети не переживают затруднение как неуспех в работе, а само по себе затруднение является для ребенка поводом для отказа от работы. Интересно отметить, что попытки использования иных видов помощи приводят к усилению демонстрации испытываемых затруднений и к еще более изощренным приемам «выпрашивания» подсказок: ребенок расценивает содержательную помощь взрослого как своего рода уступку там, где можно просто заставить.

В литературе для родителей приводятся выразительные примеры того, как ребенок с большим искусством может вынудить взрослого подсказать ему или даже выполнить за него задание, ссылаясь на незнание, неумение и непонимание, когда в действительности причина заключается в нежелании думать самостоятельно. Регулярные подсказки детям в тех случаях, когда от них требуется собственное умственное напряжение, может способствовать формированию «интеллектуального иждивенчества».

2. Дети, нуждающиеся в эмоционально-регулирующей помощи. Эмоционально регулирующей помощью мы называем оценочные суждения взрослого, одобряющие или порицающие действия ребенка. Она может оказываться прямо или косвенно. При прямом оказании помощи дается одобряющая или порицающая оценка выполненного ребенком действия, при косвенном одобрение или порицание действий ребенка осуществляется через оценку его личности. Такой вид помощи может оказываться и невербальными средствами: взглядом, кивком, улыбкой, покачиванием головы. В качестве эмоционального регулятора выступает также тон экспериментатора.

Для некоторых детей эмоциональные регуляторы в виде похвалы или порицания оказываются необходимыми и достаточными условиями преодоления затруднений. При выполнении задания такие дети пытаются поймать в лице экспериментатора, в выражении его глаз одобрение своих действий. Наличие одобрения зачастую служит толчком к продолжению работы, отсутствие тормозит ее. Поставленные перед необходимостью самостоятельного выполнения заданий, дети действуют крайне неуверенно, используют менее эффективные способы работы.

Для получения ответа на вопрос приходится порой сделать вид, что их ответ уже известен, что они «правильно» думают и им нужно только вслух произнести то, что они думают. Для этих детей отсутствие одобрения их действий *превращает необходимость ответа на любой вопрос в мучительнейшее затруднение*. Сколь бы незначительным и формальным ни было одобрение, для ребенка субъективно оно становится условием преодоления затруднений.

Энергичное поторапливание в работе может провоцировать у таких детей несостоятельность в выполнении заданий: субъективно переживая поторапливание как недовольство их действиями, они начинают делать нелепые ошибки, теряют нить рассуждения, путаются в самостоятельно намеченной последовательности действий. Замечая ошибки, они еще больше теряются, начинают отвечать невпопад. Иными словами, наряду с действительными трудностями, связанными с увеличением сложности предъявляемого материала, для этих детей характерно *субъективное переживание затруднений* при предъявлении каждого нового задания, при необходимости ответить на вопрос.

Сопоставление психологических особенностей детей описываемой группы с литературными данными о возникновении "смысловых барьеров" (Л. Славина, 1975) позволяет предположить, что именно такие дети составляют «группу риска», особенно чувствительную к неправильной воспитательной тактике. Повышенная чувствительность к эмоциональному тону высказывания, обидчивость, ранимость этих детей, их неуверенность в себе, боязнь сделать ошибку требуют постоянного подбадривания, поддержки, теплого эмоционального тона.

У некоторых детей выраженная, реакция на похвалу не соотносится с результатами своего труда. В таких случаях похвала не является регулятором продуктивности умственной деятельности и не может расцениваться как условие преодоления затруднения.

3. Дети, нуждающиеся в направляющей помощи. Смысл направляющей помощи заключается в такой организации умственной деятельности ребенка, когда все ее компоненты осуществляются им самостоятельно, но экспериментатор направляет ориентировку ребенка в задании. Детей, для которых данная помощь является условием преодоления затруднений, мы подразделили на четыре подгруппы в соответствии с психологическими механизмами, выявленными посредством оказания помощи.

Дети первой подгруппы внешне активно включаются в работу, начинают действовать, даже не дослушав инструкции. Однако проявляемая ими активность оказывается нецеленаправленной манипуляцией: они кладут, переключают, вновь и вновь повторяя одни и те же неправильные действия. Нахождение правильного способа выполнения задания зачастую оказываются случайным. Хотя дети и справляются с заданием, но время выполнения оказывается существенно выше нормативного. Медленное достижение цели (особенно в условиях группового выполнения задания) может создавать впечатление медлительности у таких детей. С другой стороны, манипулирование с материалом заданий наталкивает на предположение о том, что дети затрудняются в нахождении способов действия. Анализируя выполнение заданий посредством оказания помощи, удалось выявить, что дети не осознают цели своих действий. При этом отсутствие осознания цели не является для них тормозом: они активно приступают к работе, не задумываясь о том, что и для чего они делают. Инструкция экспериментатора, задавшую цель деятельности, они, образно говоря,

«пропускают мимо ушей». Достаточно экспериментатору добиться осознания ребенком того, что он должен делать, и он начинает работать в хорошем темпе и без особого труда находит правильные способы выполнения задания. Следовательно, психологическим механизмом затруднений у детей данной подгруппы являются отсутствие собранности, неумение выслушать требования взрослых. Оказание направляющей помощи, способствующей осознанию цели, не только приводит к повышению уровня достижений, но и качественно изменяет характер работы ребенка.

Дети второй подгруппы по эмпирически наблюдаемым проявлениям очень похожи на детей первой подгруппы: по предъявлении инструкции они сразу же начинают действовать, не рассмотрев пособий, не обдумав примерные способы выполнения заданий. Несмотря на внешнее сходство, в данном случае направляющая помощь связана с созданием условий, иногда довольно жестких, для того, чтобы дети ознакомились с предъявляемым им материалом заданий, сориентировались в нем.

Следовательно, психологическим механизмом затруднений у этих детей является отсутствие ориентировки. Оказание направляющей помощи, подводящей ребенка к необходимости сориентироваться в предъявляемом задании, позволяет преодолеть затруднения, в каком бы виде они не наблюдались.

Дети третьей подгруппы также сравнительно медленно работают над предлагаемыми заданиями. Начав действовать наверно, они не могут отказаться от выбранного способа работы, опробовав все многообразие вариантов действия с данным предметом содержанием. Выполняя задания вербального типа, они в избытке выделяют разнообразные детали материала, не дифференцируя их на существенные и второстепенные с точки зрения поставленной цели. Дети как бы совершают «избыточную» ориентировочную деятельность. Они выделяют не только те элементы и особенности заданий, которые ведут к достижению цели, но и любые другие, присутствующие в материале. Создается впечатление, что именно обилие актуализируемых деталей является основой медлительности при подготовке заданий.

Оказание направляющей помощи показало, что дети самостоятельно, т.е. без специальных содержательных объяснений экспериментатора, могут выделить существенные элементы ситуации. Однако без направляющей

помощи они затрудняются оценить каждую новую деталь с точки зрения существенности ее для достижения поставленной цели. Причем их затрудняет не само оценивание, а его необходимость. Следовательно, не рядоположность существенного и второстепенного, а необходимость постоянного осуществления их селекции с точки зрения поставленной цели является психологическим механизмом затруднений у детей этой подгруппы.

Дети четвертой подгруппы выполняют задание преимущественно методом проб и ошибок. Использование этого малопродуктивного способа связано с тем, что, избрав в качестве ориентиров некоторые «опорные точки», дети не осуществляют мысленной оценки правильности своего выбора. Только видя несоответствие полученного результата поставленной цели, дети избирают другие «опорные точки» и начинают выполнять задание сначала. Осуществление оценки ориентиров путем их практического использования взамен их мысленного опробывания приводит, с одной стороны, к медленному выполнению заданий, а с другой – к выполнению их методом проб и ошибок. Оказание помощи в виде направления поиска ориентиров «в уме», а не «в действии» позволило вскрыть психологические механизмы затруднений у детей данной подгруппы

Таким образом, аналитическое использование направляющей помощи выявило скрытые психологические механизмы затруднений, связанные у одних детей с отсутствием осознания цели, у других – ориентировки как необходимого этапа умственной деятельности, у третьих – селекция существенного и второстепенного, а у четвертых – мысленные оценки "опорных точек" при выполнении задания.

4. Дети, нуждающиеся в организующей помощи. Под организующей помощью мы понимаем такую, при которой исполнительская часть умственной деятельности осуществляется ребенком, а планирование и контроль - взрослым.

Оказание организующей помощи являлось условием преодоления затруднений для двух подгрупп детей, различавшихся особенностями внешнего поведения. Для детей одной подгруппы характерна низкая активность, они постоянно просят и требуют помощь, дети другой подгруппы отличаются нецеленаправленной живостью, готовностью до бесконечности выполнять предложенные задания, без переживания неудовлетворенности от отсутствия успеха в работе. За внешне полярными особенностями поведения скрывается

идентичный психологический механизм, составляющий природу затруднений.

Психологическим механизмом затруднений в умственной деятельности детей обеих подгрупп оказывается отсутствие «программ поведения». Как только развернутая программа поведения в виде планирования каждого последующего шага и контроля за его исполнением предлагается, испытываемые затруднения сразу же преодолеваются. При этом важно подчеркнуть, что и планирование, и контроль со стороны психолога лишь *указывают последовательность действий*, а содержание планируемого шага и контроль как *оценка правильности* выполнении полностью осуществляется ребенком.

5. Дети, нуждающиеся в обучающей помощи. Необходимость оказания обучающей помощи возникла в тех случаях, когда все другие условия преодоления затруднений оказывались неэффективными, когда надо было научить ребенка новому для него способу действия, показать или даже непосредственно указать, что и как надо делать. Хотя в основном дети, которым требовалось оказание обучающей помощи, и имели низкий уровень достижений, далеко не во всех случаях можно было ставить вопрос о специальном освидетельствовании ребенка в связи с подозрениями на умственную отсталость. Дети данной группы «плохо соображают» в том смысле, что затруднялись самостоятельно найти нужный способ действия, но после оказания обучающей помощи они усваивали способ, самостоятельно реализовали его на данном и аналогичном материале.

Предлагаемые описания групп, выделенных по принципу эффективности использованного во время обследования детей вида помощи, носят сугубо ориентировочный характер.

Важно подчеркнуть, что внешне наблюдаемые проявления *поведения* детей, использование ими тех или иных способов работы могут быть сходными при совершенно различных психологических механизмах. Чтобы оценить то или иное проявление, следует в процессе эксперимента его преодолеть. Тогда условия преодоления затруднения становятся способом выявления скрытых от непосредственного наблюдения в недоступных при анализе протокола исследования психологических механизмов, препятствующих успешным достижениям ребенка в умственной деятельности.

Не следует, исходя из вида помощи, прогнозировать дальнейшую школьную успеваемость. Например, те дети, для которых условием преодоления затруднений является самая «слабая» стимулирующая помощь,

могут оказаться в числе слабоуспевающих, в то время как те, для которых эффективна обучающая помощь, станут хорошо успевающими. Это объясняется тем, что первые, предположим, будут систематически избегать умственного напряжения, выполнения только тех указаний учителя, которые не требуют от них особых усилий, а вторые, напротив, будут старательными, внимательными и трудолюбивыми, что будет «компенсировать» их недостаточную сообразительность.

2.3. Комплект диагностических методик, направленных на диагностику сформированности личностных универсальных учебных действий

Методика самооценки «Дерево»

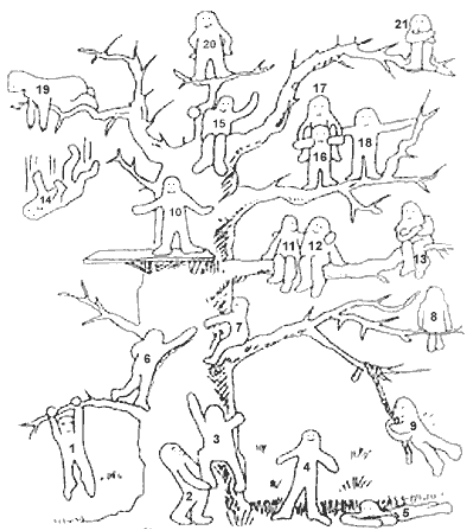
(Дж. и Д. Лампен, модификация Л.П. Пономаренко)

Цель: изучение Я-концепции и самооценки личности.

Оцениваемые универсальные учебные действия: развитие Я-концепции и самооценки личности.

Возраст: от 6,5 лет.

Описание задания: Ученикам предлагаются листы с готовым изображением сюжета: дерево и располагающиеся на нем и под ним



человечки. Каждый учащийся получает лист с таким изображением (но без нумерации фигурок). Мы не предлагаем ученику вначале подписывать на листе свою фамилию, так как это может повлиять на их выбор.

Задание дается в следующей форме: *«Рассмотри это дерево. Ты видишь на нем и рядом с ним множество человечков. У каждого из них разное настроение и они занимают различное положение. Возьми красный фломастер и обведи того человечка, который напоминает тебе самого себя, похож на тебя, на твое настроение в школе и твое положение. Мы проверим, насколько ты внимателен. Обрати внимание, что каждая ветка дерева может быть равна твоим достижениям и успехам. Теперь возьми зеленый фломастер и обведи того человечка, которым ты хотел бы быть и на чьем месте ты хотел бы находиться».*

Интерпретация результатов выполнения проективной методики «Дерево» проводится исходя из того, какие позиции выбирает данный ученик, с положением какого человечка отождествляет свое реальное и идеальное положение, есть ли между ними различия. Для удобства объяснения мы подписали номера на каждой из фигурок человечков.

Обработка:

Выбор позиции № 1, 3, 6, 7 характеризует установку на преодоление препятствий.

№ 2, 19, 18, 11, 12 - общительность, дружеская поддержка.

№ 4 – устойчивость положения (желание добиваться успехов, не преодолевая трудности).

№ 5 - утомляемость, общая слабость, небольшой запас сил, застенчивость.

№ 9 - мотивация на развлечения.

№ 13, 21 – отстраненность, замкнутость, тревожность.

№ 8 характеризует отстраненность от учебного процесса, уход в себя.

№ 10, 15 - комфортное состояние, нормальная адаптация.

№ 14 - кризисное состояние, «падение в пропасть».

Позицию № 20 часто выбирают как перспективу учащиеся с завышенной самооценкой и установкой на лидерство.

Следует заметить, что позицию № 16 учащиеся не всегда понимают как позицию «человечка, который несет на себе человека № 17», а склонны видеть в ней человека, поддерживаемого и обнимаемого другим (человечком под № 17).

Определение эмоционального уровня самооценки (А.В. Захарова)

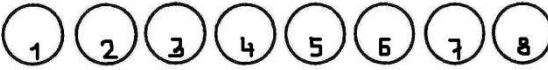
Цель: выявление эмоционального уровня самооценки, социальной заинтересованности, сложности Я концепции.

Оцениваемые универсальные учебные действия: развитие Я концепции и самооценки личности.

Возраст: от 6,5 лет.

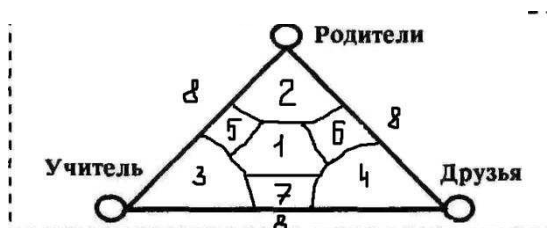
Описание задания: проективная методика, включающая в себя семь субтестов, в которых ребенку предлагается выбрать свое место или место близких ему людей в схематичных рисунках. Все спонтанные высказывания испытуемого при выполнении субтестов фиксируются в протоколе.

Экспериментатор предъявляет испытуемому рисунок и просит его выполнить задание соответствующего субтеста.

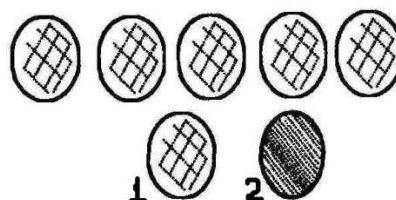
Субтест 1. Представь, что  изображенный на рисунке ряд кружков — люди. Укажи, где находишься ты.

Субтест 2. Большой круг — это твое «Я». Маленькие круги — это твои родные, друзья и учитель. Покажи, где будут находиться отец, мать, бабушка, дедушка, брат (сестра), учитель, друзья.

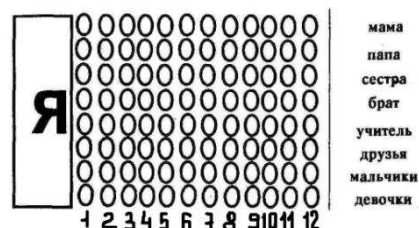
Субтест 3. Вот на рисунке твои родители, учитель, друзья. Поставь крестик там, где находишься ты.



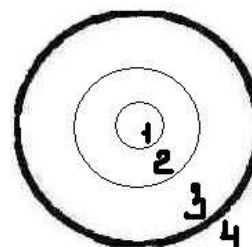
Субтест 4. Представь, что ты находишься в нижнем ряду. Каким из двух кружков ты являешься?



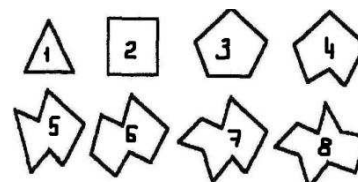
Субтест 5. Слева в прямоугольнике находишься ты. Поставь крестики в соответствующих рядах, где находятся твои мама, папа и т. д.



Субтест 6. Поставь точку в том месте круга, где ты находишься.



Субтест 7. В какой фигуре, изображенной на рисунке, ты поместишь себя?



Обработка результатов

Субтест 1. Нормой для ребенка является указание на третий-четвертый круг слева. В этом случае ребенок адекватно воспринимает особенности своего Я-образа, осознает свою ценность и принимает себя. При указании на первый круг имеет завышенную, а при указании на круги далее пятого заниженную самооценку. (В форме для забивки указать номер круга).

Субтест 2. Позволяет определить отношение с близкими людьми. При расположении сверху признает превосходство и допускает давление этого человека на себя. Оказывает давление на расположенных внизу, чувствует свое превосходство над ними. (В форме для забивки указать номера позиций для мамы, отца, бабушки и т.д.)

Субтест 3. Определяет социальную заинтересованность, чувствует ли ребенок себя включенным, принятым в мир людей, а также степень близости с той или иной категорией людей. Если ребенок указал себя вне треугольника, то можно сказать, что он чувствует себя отверженным или не заинтересован в социальных контактах. (В форме для забивки указать номер зоны с крестиком).

Субтест 4. Индивидуализация. Позволяет выявить осознание своего сходства (при указании на левый круг 1) или своей уникальности (правый круг 2). (В форме для забивки указать номер выбранного круга).

Субтест 5. Идентификация. С кем из перечисленных людей ребенок сильнее идентифицирует себя, при анализе экспериментатор должен обратить внимание на адекватность идентификации полу ребенка. (В форме для забивки указать номера рядов для мамы, папы, бабушки, бабушки и т.д.).

Субтест 6. Определение степени эгоцентризма. Для дошкольника характерен высокий эгоцентризм (расположение в самом центре круга), более старший ребенок должен быть разумно эгоистичным. (В форме для забивки отметить номер выбранной позиции).

Субтест 7. Оценка сложности Я-концепции. Чем сложнее выбранная фигура, тем более сложная Я-концепция ребенка. (В форме для забивки указать номер выбранной фигуры от 1 до 8).

По итогам обработки результатов опытов и группового обсуждения выполняется описание Я-концепции испытуемого.

Беседа о школе
(модифицированная методика Т.А. Нежной, А.Л. Венгера,
Д.Б. Эльконина)

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

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

Возраст: 6,5 – 8 лет.

Метод оценивания: индивидуальная беседа с ребенком.

Ключ: Все ответы кодируются буквой А или Б.

А – балл в счет сформированности внутренней позиции школьника.

Б – балл в счет несформированности внутренней позиции школьника и предпочтения дошкольного образа жизни.

Уровни оценивания:

0 уровень – отрицательное отношение к школе и поступлению в школу (обязательно вопрос 1, 3, 5 Б, в целом преобладание ответов типа Б).

1 уровень – положительное отношение к школе при отсутствии ориентации на содержание школьно-учебной действительности (сохранение дошкольной ориентации). Ребенок хочет пойти в школу, но при сохранении дошкольного образа жизни. (Обязательно 1, 3, 5 А; 2, 6, Б. В целом равенство или преобладание ответов А).

2 уровень – возникновение ориентации на содержательные моменты школьной действительности и образец «хорошего ученика», но при сохранении приоритета социальных аспектов школьного образа жизни, по сравнению с учебными аспектами. (1, 3, 5, 8 – А; в ответах нет явного преобладания направленности на школьное содержание. Ответы А преобладают).

3 уровень – сочетание ориентации на социальные и собственно учебные аспекты школьной жизни (1, 2, 3, 5, 6, 7, 8 – А).

При оценке сформированности внутренней позиции школьника как личностного компонента УУД за высокий уровень сформированности принимается 3 уровень оценивания, за средний уровень сформированности – 1 и 2 уровень, за низкий – 0 уровень оценивания.

**Методика выявления характера атрибуции успеха/неуспеха
(индивидуальная беседа)**

Цель: выявление адекватности понимания учащимся причин успеха / неуспеха в деятельности.

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

Возраст: 6,5 - 7 лет.

Метод оценивания: индивидуальная беседа с ребенком.

Вопрос: «Бывает так, что рисуешь, лепишь, делаешь аппликацию или собираешь что-либо из конструктора, и у тебя не получается?»

При отрицательном ответе (например, «Нет, не бывает, у меня всегда все получается») можно сделать вывод о низкой рефлексии или некритичной самооценке (0 уровень оценивания). При ответе «У меня всегда получается» опрос прекращается.

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

Уровни оценивания:

0 уровень – ответ «Не знаю».

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

2 уровень объективная сложность задания — очень трудная, сложна не для детей, для более старших и т. д.

3 уровень способности — не умею, у меня всегда не получается.

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

При оценке сформированности регулятивного компонента самооценки личностных УУД за высокий уровень сформированности принимается 1 уровень оценивания, за средний уровень сформированности –2 уровень, за низкий – 0, 3, 4 уровень оценивания.

Моральная дилемма

(норма взаимопомощи в конфликте с личными интересами)

Цель: выявление усвоения нормы взаимопомощи.

Оцениваемые универсальные учебные действия: действия нравственно-этического оценивания.

Возраст: 6,5 - 7 лет.

Метод оценивания: индивидуальная беседа с ребенком.

Текст:

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

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

А. Уровни решения моральной дилеммы

А. Уровни решения моральной дилеммы	Примерные ответы на вопрос №1(№3)
1	Решение проблемы в пользу собственных интересов без учета интересов партнера «пойти домой играть».
2	Стремление к реализации собственных интересов с учетом интересов других найти кого-то, кто поможет Олегу, взять Олега к себе в гости поиграть в компьютер.
3	Отказ от собственных интересов в пользу интересов других, нуждающихся в помощи «остаться и помочь, если в портфеле что-то очень важное», «если больше некому помочь найти».

Б. Уровни развития моральных суждений

Б. Уровни развития моральных суждений	Варианты ответов на вопрос № 2
1 стадия власти и авторитета	«Олег побьет, если Антон не поможет», «Антон уйдет, потому что дома будут ругать, если он задержится в школе».
2 стадия инструментального обмена	«В следующий раз Олег поможет Антону», «Нет, Антон уйдет, потому что Олег раньше ему не помогал».
3 стадия межличностной конформности и сохранения хороших отношений	«Олег друг, приятель, друзья должны помогать» и наоборот.
4 – стадия «закона и порядка»	«Люди должны помогать друг другу».

Задание на учет мотивов героев в решении моральной дилеммы

(модифицированная задача Ж. Пиаже, 2006)

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

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

Возраст: 6,5 - 7 лет.

Метод оценивания: индивидуальная беседа с ребенком.

Текст:

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

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

Вопросы:

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

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

Уровни оценивания

Уровни оценивания	Примерные ответы
1	Отсутствует ориентация на обстоятельства поступка, ответа нет, следует наказать обоих: оба виноваты, оба поступили плохо.
2	Ориентация на объективные последствия поступка, следует наказать Сережу: Сережа виноват больше, потому что разбил 5 чашек, а Петя только одну.
3	Ориентация на мотивы поступка: Петя виноват больше, ведь Сережа хотел помочь маме, а Петя - удовлетворить свои желания (съесть варенье). Ориентация на намерения героя. Проявление децентрации как учета намерений героя рассказа.

Задание на выявление уровня моральной децентрации

(Ж. Пиаже)

Цель: выявление уровня моральной децентрации как способности к координации (соотнесению) трех норм: справедливого распределения, ответственности, взаимопомощи на основе принципа компенсации.

Оцениваемые универсальные учебные действия: действия нравственно-этического оценивания, уровень моральной децентрации как координации нескольких норм.

Возраст: 7 - 10 лет.

Метод оценивания: индивидуальная беседа с ребенком.

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

Текст:

Однажды в выходной день мама с детьми гуляла по берегу реки. Во время прогулки она дала каждому ребенку по булочке. Дети принялись за еду. А самый маленький, который оказался невнимательным, уронил свою булочку в воду.

Вопросы:

1. Что делать маме? Должна ли она дать ему еще булочку?
2. Почему?
3. Представь, что у мамы больше нет булочек. Что делать и почему?

Критерии оценивания:

1. Решение моральной дилеммы (ответ на вопрос 1).
2. Способ координации норм (ответ на вопрос 2).
3. Решение моральной дилеммы с усложнением условий (ответ на вопрос 3).

Уровни оценивания к вопросам

Уровни оценивания	
1	Отказ дать малышу еще одну булочку с указанием необходимости нести ответственность за свой поступок — нет, он уже получил свою булочку, он сам виноват, уронил ее (норма ответственности и санкция). Осуществляется учет только одной нормы (справедливого распределения). Не учитываются все обстоятельства, включая намерения героя.
2	Предлагается осуществить повторное распределение булочек между всеми участниками дать еще, но каждому (норма справедливого распределения). Координация нормы справедливого распределения и принципа эквивалентности. Переход к координации нескольких норм.
3	Предложение дать булочку самому слабому — дать ему еще, потому что он маленький (норма взаимопомощи и идея справедливости с учетом обстоятельств, принцип компенсации, снимающий ответственность с младшего и требующий оказать ему помощь как нуждающемуся и слабому). Децентрация на основе координации нескольких норм на основе операций эквивалентности и компенсации (Л. Кольберг).

Критерии оценки личностного компонента УУД

Универсальные учебные действия	Основные критерии оценивания	Методики					
		«Дерево»	Эмоциональный уровень самооценки	Моральная дилемма	Задание на учет мотивов героев в решении моральной дилеммы	Задание на выявление уровня моральной децентрации	Беседа о школе
1. Самоопределение							
Внутренняя позиция школьника							
Развитие Я-концепции и самооценки личности	Наличие адекватной самооценки и уровня притязаний, и принятие себя как личности						
	Осознание собственной ценности						
	Склонность к эгоцентризму						
Самооценка Регулятивный компонент	Способность адекватно судить о причинах своего успеха/неуспеха в учении, связывая успех с усилиями, трудолюбием, старанием						+
Действие нравственно-этического оценивания							
Выделение морального содержания ситуации нарушение/следование моральной норме	Выявление усвоения нормы взаимопомощи в условиях моральной дилеммы			+			
	Уровень развития моральных суждений			+			
Решение моральной дилеммы на основе децентрации как координации нескольких норм	Принятие решения на основе соотнесения нескольких моральных норм					+	
Оценка действий с точки зрения нарушения/соблюдения моральной нормы	Адекватность оценки действий субъекта с учетом его мотива				+		

2.4. Комплект диагностических методик, направленных на диагностику сформированности познавательных и регулятивных универсальных учебных действий

Прогрессивные матрицы Равена (Пенроуз, Равен, 1936)

Цель: выявление уровня развития невербального интеллекта, сформированность познавательных универсальных учебных действий, определение зоны ближайшего развития.

Оцениваемые универсальные учебные действия: познавательные логические действия: сравнение, анализ, синтез, аналогии.

Возраст: от 6,6 лет.

Метод оценивания: индивидуальное тестирование с использованием черно-белых матриц.

Время выполнения: не более 40 минут на одного ребенка.

Материал: стандартные прогрессивные матрицы, пять серий - А, В, С, D, E по 12 матриц в каждой серии, которые интрасерийно и интерсерийно прогрессивно возрастают в смысле проблемной трудности или соответствующей комплексности.

Тест предложен Л. Пенроузом и Дж. Равеном в 1936 г. Матрицы разрабатывались в соответствии с традициями английской школы изучения интеллекта, согласно которым наилучший способ измерения фактора «g» — задача по выявлению отношений между абстрактными фигурами. Наиболее известны два основных варианта прогрессивных матриц: черно-белые и цветные матрицы.

Тест «Прогрессивные матрицы Равена» относится к числу невербальных тестов интеллекта и основывается на двух теориях, разработанных гештальтпсихологией: теорией перцепции форм и так называемой «теорией неогенеза» Ч. Спирмена.

Согласно теории перцепции форм каждое задание может быть рассмотрено как определенное целое, состоящее из ряда взаимосвязанных друг с другом элементов. Предполагается, что первоначально происходит глобальная оценка задания-матрицы, а затем осуществление аналитической перцепции с выделением испытуемым принципа, принятого при разработке серии. На заключительном этапе выделенные элементы включаются в целостный образ, что способствует обнаружению недостающей детали

изображения. Теория Ч. Спирмена углубляет рассмотренные положения теории перцепции форм. Матрицы Равена могут применяться на испытуемых с любым языковым составом и социокультурным фоном, с любым уровнем речевого развития.

Тестом Равена измеряется развитость визуального мышления. Его не следует отождествлять с наглядно-образным. Отличие визуального мышления в том, что оно функционирует не в предметно-содержательной области, а оперирует формально-графическими изображениями и структурными связями. Оно использует объективные пространственные, но не сущностные понятийные закономерности. Сильно развитое визуальное мышление может во многом компенсировать и замещать недостатки понятийного, а также служить базой для формирования абстрактного мышления.

Прогрессивные матрицы Равена используются именно для того, чтобы выяснить реальный потенциал обучаемости детей, которые при педагогическом собеседовании и по речевым тестам оцениваются как недостаточно подготовленные к обучению в школе. Этот тест также дает представление о том, умеет ли ребенок мыслить самостоятельно. Дело в том, что инструкция дается только в общем виде, который позволяет ребенку начать работу. Задания в тесте не однородны, и детям приходится несколько раз самостоятельно частично трансформировать и конкретизировать общий подход к их решению. Если дети с этим не справляются, значит, самостоятельность мышления пока не развита.

Матрицы Равена представляют собой однородное испытание абстрактной перцепции формы и дедукции, включая также испытание концентрации внимания на отвлеченные геометрические стимулы. С точки зрения развития, индивид может подходить к испытанию, начиная со способа пассивной перцепции, когда нарисованное вообще не понимается, как осмысленная проблема, через способ активного воспроизведения или узора – дополнение узора диагонально или вертикально и горизонтально – вплоть до способа серийного изменения (например, в арифметическом ряду) и, наконец, изменения произведений (например, в геометрическом ряду).

Описание задания:

Каждому обследуемому раздается экземпляр тестовой тетради. Бланк ответов заполняется психологом или обследуемым. Тестовая тетрадь остается закрытой до начала тестирования. Обследуемый или

экспериментатор, прежде всего, заполняет следующие данные: 1) дата тестирования; 2) имя, фамилия; 3) возраст, пол; 4) школа, класс.

После заполнения предлагается отложить карандаши, далее экспериментатор зачитывает инструкцию. Первые две матрицы первой серии могут быть использованы для объяснения задания.

Инструкция:

«Посмотри сюда (показываем верхнюю картинку), здесь в рамке рисунок коврика, у которого недостает одной части. Его необходимо починить, залатать недостающим кусочком материала. Каждый из этих кусочков (показываем все по очереди) имеют одинаковый вид, по которому они подходят для пустого промежутка, но только один из них правильный полностью. Коврик должен быть как новый, с точно подходящим к нему кусочком, восстанавливающим поврежденный узор. Посмотри: №1 форма правильная, но образец неверный, №2 вообще нет образца, №6 почти верный, но тоже плохой (показываем в белое место) и т.д. Только один из них верен. Твоя задача найти нужную «заплатку».

В брошюре с рисунками ничего не пиши!»

Критерии оценивания:

Полученные ответы сравниваются с ключом (таблица 1). Обработка результатов проста. Каждое верное решение оценивается в 1 балл. Подсчитываются общая сумма полученных баллов в каждой серии, а также суммарное количество баллов по 60 заданиям (начиная с А3), что и является показателем интеллектуальной способности испытуемого, выявляет его умение логически мыслить согласно определенному методу и определенной системе мышления. Эта система выражается в способе упорядочивания (составления) фигур в образцах. Полученный показатель интерпретируется путем сравнения с нормами для данного возраста (таблице 4) и далее определяется степень развития интеллекта испытуемого.

Таблица 1

Ключ ответов к полному варианту матриц Дж. Равена

№ задания	Ответ	№ задания	Ответ	№ задания	Ответ	№ задания	Ответ	№ задания	Ответ
А 1	4	В 1	2	С 1	8	Д 2	3	Е 1	7
А 2	5	В 2	6	С 2	2	Д 2	4	Е 2	6
А 3	1	В 3	1	С 3	3	Д 3	3	Е 3	8
А 4	2	В 4	2	С 4	8	Д 4	7	Е 4	2

A 5	6	B 5	1	C 5	7	Д 5	8	E 5	1
A 6	3	B 6	3	C 6	4	Д 6	6	E 6	5
A 7	6	B 7	5	C 7	5	Д 7	5	E 7	1
A 8	2	B 8	6	C 8	1	Д 8	4	E 8	6
A 9	1	B 9	4	C 9	7	Д 9	1	E 9	3
A 10	3	B 10	3	C 10	6	Д 10	2	E 10	2
A 11	4	B 11	4	C 11	1	Д 11	5	E 11	4
A 12	5	B 12	5	C 12	2	Д 12	6	E 12	5

Для каждой суммы баллов существует определенное распределение правильных результатов по отдельным сериям. При этом существует допустимый индекс «вариабельности».

Индекс определяют исходя из таблиц распределения числа правильных решений в каждой из пяти серий. Варианты распределений решений в сериях были получены эмпирическим путем при анализе выполнения теста испытуемыми из выборки стандартизации. Варианты распределения по таблице определяются в соответствии с общей суммой баллов во всех сериях. Табличное распределение сравнивают с полученным в конкретном случае, разности ожидания и наличных оценок в каждой серии (без учета знака) суммируются. Полученная величина и является «индексом вариабельности».

Таблица 2

Нормальное распределение результатов в каждой серии
(индивидуальное тестирование)

Общая оценка	А	В	С	Д	Е
14	6	5	2	1	0
15	7	5	2	1	0
16	7	5	3	1	0
17	7	6	3	2	0
18	7	6	3	1	0
19	7	6	4	2	1
20	7	6	4	2	0
21	8	7	4	2	1
22	8	7	5	3	1
23	8	7	5	3	1
24	8	7	5	3	1
25	8	8	5	3	1
26	8	8	6	4	1
27	8	8	5	4	1
28	8	8	6	4	1
29	8	9	6	5	1
30	8	9	7	5	1
31	8	9	7	6	1
32	9	9	7	6	1

33	9	10	8	6	1
34	9	10	8	6	1
35	8	10	7	7	2
36	9	10	7	8	2
37	9	10	8	8	2
38	9	11	8	8	2
39	9	11	8	9	2
40	9	11	9	9	3
41	9	11	9	9	4
42	9	11	9	9	3
43	9	11	9	10	4
44	9	11	10	9	5
45	9	11	9	10	5
46	9	11	9	10	5
47	9	11	10	10	6
48	9	11	10	10	8
49	10	12	10	9	6
50	9	11	10	11	8

Например. При общей оценке в 14 "сырых" баллов оценки по отдельным сериям в индивидуальном тестировании распределяются следующим образом: А 8; Б 6; С 3, Д 1, Е 0. В данном случае А 6; Б 5; С 2, Д 1, Е 0. Подсчитывается «индекс вариабельности»: $8 \cdot 6 = 2$; $6 \cdot 5 = 1$; $3 \cdot 2 = 1$; $1 \cdot 1 = 0$; $0 \cdot 0 = 0$. В результате данного подсчета «индекс вариабельности» равен 4.

Нормальные значения индекса в пределах 04 свидетельствуют о достоверности результата исследования. При увеличении индекса до критического значения (7 и более), это означает, что испытуемый работал по принципу угадывания, результат испытания не является надежным и нужно обследовать испытуемого другим методом.

Качественная обработка результатов по отдельным сериям:

Шкалу матриц из 5-ти серий Дж. Равен упорядочил согласно следующим принципам:

- А** принцип взаимосвязи в структуре матриц;
- В** аналогия между парами;
- С** принцип прогрессивных изменений в фигурах матриц;
- Д** принцип перегруппировки фигур;
- Е** принцип разложения фигур на элементы.

В **серии А** тестовое задание заключается в дополнении недостающей части образа (основного изображения) или матрицы. Фигуры его статичны.

При решении заданий серии А протекает два мыслительных процесса:

- 1) дифференциация и анализ структуры (целого) согласно основным составным частям и уяснение взаимосвязи между этими частями (элементами);

2) идентификация недостающей части структуры (основной матрицы) и сравнение окружения недостающей части с шестью вырезами под матрицей.

Психологическое значение: решение зависит от уровня внимательности, уровня статистического представления, воображения и уровня визуального различения (дискриминация).

Задания **серии В** состоят в нахождении аналогии между двумя парами фигур (дополнение отношений) – а.бс.х. Задание испытуемого заключается в раскрытии принципа отношений по аналогии путем постепенной дифференциации элементов. При этом решении используется способность постигать симметричность между фигурами.

Психологическое значение: способность линейной дифференциации и суждение (умозаключение) на основе линейных взаимосвязей.

Задания **серии С** основаны на усложняющихся изменениях фигур в матрицах, в соответствии с определенным логическим принципом непрерывного развития положения (позиции) фигур и динамических перемен в пространстве (обращение фигур в горизонтальном и вертикальном направлении и суммирование этих новых элементов в конечной недостающей фигуре).

Психологическое значение: проявляется способность к динамической (быстрой) наблюдаемости и прослеживание непрерывных изменений, динамической внимательности и воображению, способности представлять.

Серия D составлена согласно принципу перестройки (переструктуризации) фигур в матрице в горизонтальном и вертикальном направлении. Решение требует проследить закономерную последовательность и чередование фигур в целостной структуре.

Психологическое значение: решение зависит от способности охватывать количественные и качественные изменения в упорядочении (составлении) фигур, согласно закономерности использованных изменений.

Серия E состоит из заданий, заключающихся в анализе и синтезе фигур из отдельных элементов, согласно принятому принципу. Здесь требуется складывать и вычитать элементы фигур, смешивать части, согласно алгебраическому принципу. Недостающий член структуры находится с помощью алгебраических операций с остальными членами структуры.

Психологическое значение: способность наблюдать сложное количественное и качественное развитие кинетических, динамических рядов. Высшая форма абстракции и динамического синтеза.

Так как вариант черно-белых матриц Равена обычно применяется для диагностики учащихся с 8 лет, а в нашем исследовании данный вариант мы позволили использовать на учащихся с 6 лет, то было необходимым посмотреть надежность данного теста на этой выборке учащихся.

На сегодняшний день из всего многообразия методов определения надежности тестов принято определение коэффициента альфа Кронбаха, являющегося нижней границей коэффициента надежности.

Таблица 3

**Показатели надежности стандартных
прогрессивных матриц Равена (черно-белый вариант)**

Выборка	Альфа Кронбаха
6,6 – 7 лет (496 чел.)	0,791
7,1 – 7,6 лет (971 чел.)	0,813
7,7 – 8,0 лет (678 чел.)	0,874

В результате проведенных психометрических исследований на данных выборках установлено, что показатели надежности инструментария находятся в допустимых пределах нормы.

На данных выборках были получены следующие таблицы оценки результатов согласно набранным суммарным балам.

Таблица 4

**Нормы для учащихся 6,6 – 9,6 лет
(получены на детях Самарской области)**

Уровень развития интеллекта	6,6 – 7 лет (640 уч.)	7,1 – 7,6 лет (2245 уч.)	7,7 – 8 лет (1440 уч.)	8,1 – 8,6 лет (615 уч.)	8,7 – 9 лет (536 уч.)	9,1 – 9,6 лет (449 уч.)
1. Особо высокоразвитый интеллект испытуемого, соответствующий возрастной группе	39 и >	40 и >	41 и >	46 и >	47 и >	48 и >
2. Незаурядный интеллект (для данной возрастной группы)	30 - 38	31 - 39	33 - 40	39 - 45	40 - 46	42 - 47
3. Средний интеллект, принадлежащий данной возрастной группе	24 - 29	25 - 30	27 - 32	31 - 38	34 - 39	36 - 41
4. Близкий к среднему интеллекту	18 - 23	19 - 24	19 - 26	23 - 30	27 - 33	29 - 35
5. Ниже среднего интеллект	12 - 17	13 - 18	13 - 18	14 - 22	16 - 26	16 - 28

6. Дефектная интел- лектуальная способ- ность (соответствующая возрасту)	0 - 11	0 - 12	0 - 12	0 - 13	0 - 15	0 - 15
---	--------	--------	--------	--------	--------	--------

Если ребенок затрудняется в выполнении какой-либо матрицы, психолог предлагает ему помощь. Для исключения возможности отгадывания варианта ответа по тесту, необходимо просить объяснить найденную закономерность.

Рассмотрим примерные вопросы, задаваемые психологом, в ситуации оказания помощи (не обязательно задавать ребенку все предлагаемые вопросы одного вида помощи, возможно уже первый вопрос поможет ребенку выполнить задание!) на примере выполнения задания 7 серии С (С7):

1) Стимулирующая помощь:

- подумай;
- что не так?;
- посмотри еще раз;
- нужно стараться все делать самому и др.

2) Эмоционально-регулирующая помощь:

- хорошо, продолжай;
- у тебя все получится;
- ты умный, ты все умеешь и др.;
- невербальные средства (взгляд, кивок, улыбка, покачивание головы).

3) Направляющая помощь:

- что здесь изображено?;
- какие квадраты расположены на коврике?;
- как расположены маленькие квадраты внутри больших?;
- как расположены маленькие квадраты внутри больших по вертикали;
- как расположены маленькие квадраты внутри больших по горизонтали;
- как надо расположить маленький квадрат в большом, «в заплатке»,

чтобы «заплатка» подошла к коврику?

4) Организующая:

- в какой части большого квадрата расположены маленькие квадраты (сверху, в середине, снизу) в верхнем горизонтальном ряду?;
- в какой части большого квадрата расположены маленькие квадраты (сверху, в середине, снизу) в среднем горизонтальном ряду?;

- в какой части большого квадрата расположены маленькие квадраты (сверху, в середине, снизу) в нижнем горизонтальном ряду?;
- значит в недостающем кусочке коврика, в какой части большого квадрата должен быть расположен маленький квадрат (сверху, в середине, снизу)?
- в какой части большого квадрата расположены маленькие квадраты (справа, в центре, слева) в левом вертикальном ряду?;
- в какой части большого квадрата расположены маленькие квадраты (справа, в центре, слева) в среднем вертикальном ряду?;
- в какой части большого квадрата расположены маленькие квадраты (справа, в центре, слева) в правом вертикальном ряду?;
- значит в недостающем кусочке коврика, в какой части большого квадрата должен быть расположен маленький квадрат (справа, в центре, слева);
- объедини свои предположения на основании горизонтального и вертикального расположения маленького квадрата в большом в недостающем кусочке коврика.

5) Обучающая: оказывая этот вид помощи, экспериментатор показывает и объясняет, что и как делать.

После того, как ребенок принял необходимый ему вид помощи, продвинувший его в выполнении задания, психолог начисляет баллы:

- за принятие стимулирующей или эмоционально-регулирующей помощи и правильное выполнение с ее помощью задания, ребенку начисляется 0,75 балла;
- за принятие направляющей помощи и правильное выполнение с ее помощью задания, ребенку начисляется 0,5 баллов;
- за принятие организующей помощи и правильное выполнение с ее помощью задания, ребенку начисляется 0,25 баллов;
- за оказание психологом обучающей помощи ребенок получает 0 баллов.

Полученные в результате помощи баллы суммируются и дополнительно складываются с основными баллами, полученными ребенком вне ситуации оказания помощи. В результате по тесту получаем три количественных результата: 1) баллы «без помощи»; 2) баллы «с помощью»; 3) общий балл. Уровень развития интеллекта ребенка оценивается только по

баллам «без помощи». И на основании этого делается вывод об уровне сформированности логических компонентов познавательных универсальных учебных действий.

Полученные баллы «с помощью» позволяют сделать вывод относительно зоны ближайшего развития ребенка.

Заданиями серии А анализируются особенности линейного визуального мышления ребенка. Этот тип мышления характеризует начальный этап в развитии визуального мышления вообще и наиболее тесно и непосредственно связан со зрительным восприятием. В связи с этим иногда именно дефекты зрительного восприятия (периферические или глубинные) отрицательно сказываются на решении заданий серии А. Они могут быть выполнены значительно хуже, чем задания последующих, объективно более сложных серий, но меньше зависящих от восприятия.

Линейное визуальное мышление позволяет проводить в уме операции сравнения различных изображений и их деталей, а также продолжать, дополнять и восстанавливать изображения по их фрагментам, учитывая пространственные особенности построения и простейшие закономерности в расположении деталей. Таким образом, линейное визуальное мышление позволяет производить операции, которые нельзя реализовать на основе только процесса восприятия. Задания серии В анализируют особенности структурного визуального мышления. Структурное визуальное мышление позволяет видеть закономерные взаимосвязи в организации элементов изображения («видеть» структуру) и оперировать этими закономерностями, переносить их в рамках данной визуальной структуры, т. е. мыслить по аналогии.

Анализ ответов, которые ребенок выбирает в тесте Равена, позволяет исследовать качественное своеобразие его интеллектуального развития. Доминирующий тип мышления можно определить по используемым операциональным механизмам.

Если ребенок даже после повторных объяснений не смог справиться с первой половиной заданий серии А (не говоря уже о всех остальных заданиях), можно предполагать наличие органических или функциональных нарушений в работе определенных зон головного мозга, из-за которых формирование визуального мышления стало невозможным. В данном случае необходимы консультации невропатолога, дефектолога и окулиста.

Если ребенок быстро понял, как надо работать, и правильно выполнил задания А1А6, а с оставшимися заданиями не справился, то его визуальное мышление развито слабо. Попытки использовать рисунки, чертежи и аналогичные вспомогательные материалы при объяснении уроков успеха иметь не будут. Если в оставшихся заданиях ребенок дал следующие ответы: А7 4, А81 или 6 (реже 3), А95, а в А10 может выбрать и 2, В35, В45, это говорит о том, что он выбирает ответ по принципу образного тождества, по общему впечатлению схожести картинки-задания и картинки-ответа. Мышление функционирует как примитивное образное сравнение, при котором операция анализа (или первичное абстрагирование) еще не выделилась в самостоятельную деятельность. Аналитико-синтетической деятельности в собственном смысле еще нет. Ребенок еще не разделяет целое и его часть. Явление (предмет) воспринимается им целостно. Отдельные части если и выделяются, то отождествляются между собой и с предметом (явлением) в целом. Представление об отличии целого от составляющих его частей еще отсутствует. Свойства и само явление воспринимаются слитно, свойство может полностью «замещать» предмет. Ребенок еще не умеет обобщать и может создавать группировки только из абсолютно тождественных или субъективно одинаковых предметов. Если мышление ребенка в целом находится на этом уровне, то и в других тестах он будет действовать аналогично. Например, в речевых заданиях на дополнение классификационных групп он добавляет только те же самые слова, которые сказал экспериментатор. К словам «кастрюля, тарелка» он называет кастрюлю, тарелку. Ребенок не может (без специальных объяснений) расширить классификационную группу, так как у него (в отсутствии первичного абстрагирования) операция обобщения не сформировалась. О сходстве или различии ребенок судит по внешнему сравнению и общему впечатлению, не пользуется категоризацией, т. е. отношением к какой-либо группе, чтобы охарактеризовать предмет.

Если задания серии А ребенок в основном выполняет правильно, то элементарный анализ в визуальном мышлении уже присутствует. (Он может ошибиться в одном-двух заданиях, чаще в А12, которое, по своей сути, принадлежит уже к заданиям серии В). Ребенок может отдельно воспринимать целое и его части (или свойства), имеет представление об их нетождественности, может выделить, абстрагировать свойства предметов в качестве самостоятельных объектов рассмотрения независимо и отдельно от

предмета. Дополнение текстовой информации схематическими рисунками способствует лучшему пониманию учебного материала.

Однако для того, чтобы ребенок смог пользоваться операцией обобщения, необходимо полноценное развитие аналитико-синтетической деятельности. На практике способность к синтезу формируется несколько позже, хотя мы и привыкли воспринимать эти операции как целостную пару. Если ребенок правильно выполняет задания В1, В3, В4 (иногда и В6 и В7), можно сделать вывод, что способность к синтезу в элементарной форме (выделение предмета из фона, достройка целостной формы, схватывание целостности) уже присутствует. (В задании В, обычно ошибаются торопливые и невнимательные дети, к визуальному анализу-синтезу их ошибки отношения не имеют.) Ребенок уже сам может прибегать к рисункам, чтобы лучше разобраться в теме урока или решить задачу.

Если ребенок неверно делает задания А12, В5, В9, В11, а возможно, и В6, В7, В10, то он еще не умеет выделять закономерные связи между предметами, явлениями и не ориентируется на них в своих умозаключениях. Для выполнения перечисленных заданий требуется увидеть принцип, который «связывает» левую пару картинок, и подобрать ответ с использованием этого принципа. Фактически требуется понять правило и применить его при решении визуальной задачи, т. е. требуется мышление по аналогии. Если ребенок справляется со всеми заданиями серий А и В (может, за исключением одного-двух), то базовые характеристики его визуального мышления хорошо развиты. Такие дети быстро переводят в мысленные блок-схемы словесные инструкции и алгоритмы решения задач, используют чертежи и рисунки для лучшего понимания материала. На основе визуального интеллекта легче формируются математические способности и полноценное понятийное мышление.

Задание В12 по своей сути принадлежит к серии С, характеризуя структурно-динамическое визуальное мышление, в котором уже используется принцип развития или, точнее, закономерные векторизованные изменения структур.

Структурно-динамическое (или «матричное») визуальное мышление позволяет анализировать закономерности и выделять направленность изменений информации, представленной с помощью таблиц (или матриц) в двумерном пространстве, (благодаря этому типу мышления ребенок может преобразовывать качественную неструктурированную информацию

(образную, вербальную, символическую) в табличную (матричную) форму, так как способен выделять основные тенденции в ее многомерной динамике.

В заданиях серии С симультанно (одновременно и целостно) представлены разнонаправленные, но взаимозависимые изменения структуры изображения. Эти изменения происходят одновременно по нескольким параметрам (элементам, свойствам), но образуют в итоге некий единый результирующий вектор, характеризующий их общую направленность. Можно сказать, что в заданиях серии С моделируется (визуально упрощенно) процесс развития. Ребенку необходимо увидеть закономерность в происходящих изменениях и найти картинку, отражающую их результат.

Начиная работать с серией С, дети обычно не испытывают трудностей, так как задание С, исключительно простое: изменяется только один признак (количество окружностей) и только в одном направлении. Это задание фактически решается с помощью мышления по аналогии: третий столбец надо дополнить по аналогии с первыми двумя. Задания С2 и С4 также кажутся детям легкими, так как изменения элементов происходят по наглядному количественному признаку. Происходящие изменения можно измерить или сосчитать, просуммировать и найти соответствующий вариант ответа. Задания С3 и С5 являются как бы «переходными». Изменения в них также количественно наглядны, но принцип суммирования уже не соблюдается. При выполнении этих заданий (особенно С3) дети часто говорят, что правильный ответ не нарисован, или находят его «методом исключения», заявляя, что остальные варианты ответов вообще не подходят, а этот все же ближе к правильному. При неразвитом структурно-динамическом мышлении может быть правильно решено и задание С9, так как в нем сами визуальные признаки остаются константными, они только «перемещаются» в одном направлении до полного совмещения.

Правильное выполнение заданий С6, С7, С8, С10, С11, С12 свидетельствует о том, что у ребенка сформировано структурно-динамическое визуальное мышление: он способен выделять внутренние закономерности развития в наглядно представленной информации.

Дети-кинестетики, обычно не справляющиеся с заданиями серии В, легко выполняют задания серии С. Задания серии С для них субъективно более просты, так как в них имеется движение, в понимании которого кинестетики действительно сильны.

Если ребенок совсем не справляется с заданиями серии С, говорить о наличии у него патологии органического или функционального характера тем не менее нельзя. Структурно-динамическое мышление может отсутствовать у здоровых индивидов, в процессе социализации которых больше внимания уделялось развитию, например, вербального, а не визуального мышления. При слабо развитом структурно-динамическом мышлении табличное представление информации, отражающее закономерности развития, детьми не воспринимается. Самостоятельно пользоваться таблицами такие дети не умеют. Они обычно просто заучивают ее «содержание», изложенное в виде текста, не осознавая закономерностей, для выделения которых таблица и была составлена. Их мышление в целом остается статичным и описательным. Дети обычно не могут выделить принцип, согласно которому изменяется какое-либо явление, не видят закономерного характера изменений. Изучая, например, биологию или историю, они просто заучивают пересказы и не видят никакого другого смысла в прочитанных текстах.

Как отмечал еще Ж. Пиаже, представление детей о мире (вплоть до подросткового возраста) статично, а их мышление — описательно. В процессе развития структурно-динамического мышления происходят качественные изменения в системе функционирования восприятия и образов-представлений ребенка. От статично-описательных представлений он переходит к пониманию, что все изменчиво. Ребенок начинает видеть окружающий мир как постоянно изменяющуюся, развивающуюся систему. Для выражения закономерностей, характеризующих изменчивость, он может использовать табличную или графическую (на координатных осях) формы. Операциональные механизмы структурно-динамического визуального мышления могут быть перенесены и использованы в других видах мышления (вербальном, символическом и пр.). У ребенка закладываются способности, необходимые для понимания функциональной алгебры и естественных наук.

Зрительно-моторный гештальт тест Л. Бендер

Цель: оценка уровня развития способности к пространственной организации визуального стимульного материала и зрительно-моторной координации у детей в возрасте от 3 до 12 лет.

Оцениваемые универсальные учебные действия: познавательные действия особенности зрительного восприятия, уровня развития

пространственных представлений, уровень координации «глаз - рука»; регулятивные действия – волевая саморегуляция, наличие стратегии деятельности, принятие задачи, планирование, контроль выполнения деятельности, коррекция, оценка деятельности, характер отношения к успеху и неудаче.

Возраст: от 3 до 12 лет.

Форма и ситуация оценивания: индивидуальная работа с ребенком.

Материал: 9 стандартных карточек с изображенными на них геометрическими фигурами, предъявляемыми обследуемому в определенной последовательности, бумага, карандаш, ластик.

Описание задания: испытуемому предлагают скопировать фигуры. Фигура А, которая легко воспринимается как замкнутая фигура на однородном фоне, состоит из соприкасающихся круга и поставленного на вершину квадрата, расположенных вдоль горизонтальной оси. Эта фигура используется для ознакомления с заданием. Фигуры с 1 по 8 применяются для диагностического тестирования и предъявляются испытуемому последовательно. Для копирования используются листы белой нелинованной бумаги размером 210 на 297 мм (стандартный формат А4).

Часто для ответов испытуемому достаточно одного листа, но иногда требуется и больше, особенно для лиц с низким интеллектуальным уровнем или высокотревожных. Испытуемому следует предоставить карандаш и ластик. Запрещается пользоваться какими-либо вспомогательными средствами и т.п.

Карточки нужно предъявлять по одной, кладя каждую на стол близко к верхнему краю листа бумаги в правильной ориентации. Необходимо предупредить испытуемого о том, что карточки нельзя перемещать в какую-нибудь новую позицию. Если по каким-то причинам это трудно сделать или предупреждение не действует, то нужно разрешить перемещение, делая при этом соответствующие отметки в протоколе. Будет правильным порекомендовать испытуемому разместить копию первой из фигур в верхнем левом углу бумаги. Если испытуемый задает вопрос, нужно ли считать точки, ответ должен быть следующим: «Это не обязательно, но ты можешь делать, как тебе хочется». Можно разрешить несколько попыток копирования одной фигуры, что также должно быть отражено в протоколе. Можно разрешить пользоваться ластиком с целью улучшения качества отдельных линий, но ни в коем случае не следует поощрять это.

Временные ограничения на выполнение теста отсутствуют, и фигуры

не нужно убирать до тех пор, пока испытуемый не закончит копирование. Тест не предполагает проверку памяти. Некоторые испытуемые предпочитают иметь перед собой все карточки в стопке, сначала просмотреть их все, а затем разложить весь набор в определенной ориентации к листу бумаги. Это можно разрешить, но, тем не менее, копировать испытуемый должен сначала фигуру А, затем фигуры 18 в определенной автором теста последовательности. Многие успешно ориентируют весь набор фигур по отношению к их фону на листе бумаги и без этого первоначального просмотра.

Инструкция: «Здесь находится ряд картинок, которые тебе необходимо скопировать. Просто перерисуй их так, как видишь».

Критерии оценивания:

Каждый рисунок оценивается по трем параметрам:

- 1) выполнение углов (исключение составляет Фигуры 1, 2)
- 2) ориентация элементов;
- 3) взаимное расположение элементов.

Таблица 5

Фигура А

Баллы	<i>Выполнение углов</i>	<i>Ориентация</i>	<i>Взаимное расположение элементов</i>
0	четыре угла прямые	фигуры расположены горизонтально	фигуры соприкасаются в точности в соответствии с образцом
2	углы не прямые	ось вдоль, которой расположены фигуры, наклонена, но не более чем на 45 градусов, или не проходит через центр ромба	фигуры почти соприкасаются (зазор не более миллиметра)
3	фигура значительно деформирована		
4	форма фигуры не определена		фигуры пересекаются
5		"ротация" композиция фигур развернута на 45 градусов или больше	фигуры значительно расходятся

Таблица 6

Фигура 1

Баллы	Ориентация	Взаимное расположение элементов
0	точки расположены вдоль горизонтальной прямой	точки находятся на одинаковом расстоянии друг от друга или организованы в пары
2	паттерн несколько отклоняется от горизонтали или прямой линии	точек существенно больше или меньше, чем на образце; + 2 балла, если точки воспроизведены как маленькие кружочки или черточки
3	множество точек представляет собой "облако"; точки расположены вдоль прямой, которая, однако, отклоняется от горизонтали более чем на 30 градусов	
4		точки воспроизведены как крупные кружки или пунктирная линия

Таблица 7

Фигура 2

Баллы	Ориентация	Взаимное расположение элементов
		Условия: а) горизонтальное расположение рядов кружочков; б) равное расстояние между элементами; в) три кружка в каждой колонке лежат на одной прямой
0	все колонки сохраняют правильный наклон	все условия выполнены
1		два условия выполнены
2	от одной до трех колонок не сохраняют правильной ориентации	кружочки соприкасаются или пересекаются более, чем в одной колонке; + 2 балла, если вместо кружочка нарисованы точки или черточки
3	более трех колонок имеют неправильную ориентацию	выполнено одно из условий
4	рисунок неполный, то есть воспроизведено шесть или менее колонок или колонки состоят из двух элементов вместо трех; не сохранены уровни, одна или несколько колонок сильно выступают вверх или "провалены" вниз (так что средний кружок одной колонки находится на уровне верхнего или нижнего другой)	
5	"ротация" вся композиция развернута на 45 градусов или больше; "персеверация" общее число колонок больше тринадцати	ни одно из условий не выполнено

Таблица 8

Фигура 3

Баллы	<i>Выполнение углов</i>	<i>Ориентация</i>	<i>Взаимное расположение элементов</i>
0	воспроизведены три угла	ось, соединяющая вершины трех углов, горизонтальна	соблюдается увеличение числа точек от угла к углу
2	воспроизведены два угла	ось наклонна, но менее чем на 45 градусов; вершины углов соединяются ломаной линией из двух отрезков	вместо точек воспроизведены кружочки или черточки
3			"выпрямление", то есть один или две ряда образуют вертикальную линию вместо угла
4	воспроизведен один угол	вершины углов соединяются ломаной из трех отрезков	нарисован дополнительный ряд; нарисована линия вместо ряда точек; рисунок неполон, то есть отсутствует ряд точек
5	отсутствие углов	"ротация" поворот всей композиции не менее чем на 45 градусов	"инверсия" изменение направления углов

Таблица 8

Фигура 4

Баллы	<i>Выполнение углов</i>	<i>Ориентация</i>	<i>Взаимное расположение элементов</i>
0	углы правильные и две дуги одинаковые	ось, пересекающая дугу, образует угол 135 градусов с прилегающей стороной квадрата	фигуры правильно соприкасаются
2	один угол или одна дуга не получились	предыдущее условие не выполнено, но это еще не ротация; асимметрия дуги	фигуры слегка расходятся
3	два угла или две дуги, или один угол и одна дуга не получились		
4	только один угол и одна дуга удались		плохая интеграция, если фигуры пересекаются или отдалены друг от друга
5		ротации дуги, если ось образует 90 градусов или меньше; ротация, если основание квадрата отклоняется на 45 градусов или более от горизонтали или дуга соединяется с квадратом на расстоянии около 1/3 от нужного места	
10		основание квадрата отклоняется на 45 градусов или более от горизонтали и дуга соединяется с квадратом на расстоянии около 1/3 от нужного места	

Таблица 9

Фигура 5

Баллы	<i>Выполнение углов</i>	<i>Ориентация</i>	<i>Взаимное расположение элементов</i>
0	угол правильный, дуга симметричная	линия касается дуги под правильным углом в месте, соответствующим образцу	линия касается дуги, число точек соответствует образцу
2		предыдущее условие не выполнено, но это еще не ротация; нарушена симметрия дуги	линия не прямая воспроизведены кружочки или черточки вместо точек
3	угол значительно отличается от образца		
4			воспроизведена линия вместо ряда точек; линия пересекает дугу
5		"ротация" композиция повернута на 45 градусов или более	

Таблица 10

Фигура 6

Баллы	<i>Выполнение углов</i>	<i>Ориентация</i>	<i>Взаимное расположение элементов</i>
0	синусоиды выполнены правильно, отсутствуют острые углы	синусоиды пересекаются в правильном месте под углом, соответствующим образцу	количество волн обоих синусоид соответствует образцу
2	синусоиды воспроизведены как гирлянды или последовательность полудуг	синусоиды пересекаются под прямым углом	количество волн наклонной синусоиды существенно больше или меньше, чем на образце; количество волн горизонтальной синусоиды существенно больше или меньше, чем на образце
3			
4	синусоиды воспроизведены как прямые или ломаные	линии не пересекаются вовсе	на рисунке воспроизведено более двух отдельных линий

Таблица 11

Фигура 7

Баллы	<i>Выполнение углов</i>	<i>Ориентация</i>	<i>Взаимное расположение элементов</i>
0	все углы (по 6 в каждой фигуре) выполнены правильно	ориентация обеих фигур правильная	пересечение фигур правильное, то есть два угла наклонной фигуры находятся внутри вертикальной, а один угол вертикальной фигуры находится внутри наклонной

2	отсутствует один угол	ориентация одной из фигур неправильная, но это еще не ротация	пересечение не совсем правильное
3	отсутствует более одного угла		одна фигура лишь соприкасается с другой
4	лишние углы, то есть более 6 в фигуре		пересечение неправильное
5	"деформация" фигуры неопределенной формы	"ротация" угол наклона составляет 90 и 0 градусов по отношению к другой фигуре (правильно 30 градусов)	фигуры отдалены друг от друга

Таблица 12

Фигура 8

Баллы	<i>Выполнение углов</i>	<i>Ориентация</i>	<i>Взаимное расположение элементов</i>
0	все углы выполнены правильно	ориентация обеих фигур правильная	пересечение фигур правильное, то есть внутренняя фигура касается внешней сверху и внизу; правильно воспроизведены относительные пропорции фигур
2	отсутствует один угол	ориентация одной из фигур неправильная, но это еще не ротация	пересечение не совсем правильное (внутренняя фигура имеет один зазор с внешней)
3	отсутствует более одного угла		нарушены относительные пропорции фигур
4	лишние углы		
5	"деформация" фигуры неопределенной формы	"ротация" угол наклона составляет 90 и 0 градусов по отношению к другой фигуре (правильно 30 градусов)	внутренняя фигура пересекает внешнюю в двух местах или не соприкасается с ней

Таблица 13

Общие тенденции

Балл	Показатель
2	Рисунки не умещаются на листе или занимают менее одной трети листа; Рисунки располагаются не в правильной последовательности, а случайным образом (ребенок выбирает первое приглянувшееся свободное место)
3	На рисунке присутствует более двух исправлений или стираний; Отчетливо проявляется тенденция к увеличению или уменьшению картинок или отмечается резкое различие в размерах картинок
4	Каждая последующая картинка выполнена менее тщательно предыдущей; Картинки перекрывают друг друга
6	При выполнении теста зафиксирован хотя бы один отказ, мотивированный трудностью задания, усталостью или скукой

Результаты представляются в виде суммы баллов по каждой из фигур, по общим тенденциям, а также вычисляется полная сумма баллов.

Нормы выполнения теста
(получены на выборке Самарских детей)

Возраст	Диапазон нормы
6,6 – 7 лет (1255 чел.)	38 - 44
7,1 – 7,6 лет (2157 чел.)	37 - 43
7,7 - 8 лет (941 чел.)	36 - 42

Дополнительную информацию дают следующие качественные показатели:

1) Время, затраченное на выполнение задания в целом.

Время, затрачиваемое на выполнение гештальт теста в целом в норме, составляет 1020 минут у детей от 4 до 8 лет и 510 минут у более старших детей и взрослых. Превышение этого времени более чем в два раза является неблагоприятным признаком и требует отдельной интерпретации.

2) Особенности поведения испытуемого.

Например, следует с особым вниманием относиться к случаям, когда ребенок старше 5 лет «зацикливается» на изображении повторяющихся элементов (например, начав рисовать точки Фигуры 1, выполняет ими весь лист) или «достраивает» копируемые фигуры до осмысленной сюжетной картинке, забыв о первоначальном задании. При однократной ошибке такого типа следует остановить ребенка и повторно объяснить ему задание, внимательно наблюдая за реакцией. Если ребенок не корректирует своих действий по инструкции экспериментатора, то в первом случае это свидетельствует о серьезной задержке психического развития, во втором – о возможной шизоидности, об аутическом мышлении. Следует, впрочем, с большой осторожностью относиться к таким предположениям и тщательно проверять их с помощью других диагностических средств.

3) Формальные характеристики рисунка: силу нажима карандашом, плавность линий, количество стираний или исправлений, тенденцию к ухудшению или улучшению результатов в ходе тестирования и др.

Интерпретация этих характеристик подчиняется принципам, общим для всех рисуночных методик («Дом-Дерево-Человек», «Рисунок Неизвестного Животного», «Рисунок семьи» и пр.).

Так, слабая, прерывистая, едва различимая линия свидетельствует обычно о низкой энергичности ребенка или его астенизации, тогда как

жирная, с ровным, сильным нежимом о высокой энергичности и активности; существенное преувеличение размеров воспроизводимых фигур с высокой вероятностью свидетельствует о завышенной самооценке, а значимое преувеличение о заниженной самооценке. Наложение рисунков друг на друга, случайное их расположение на листе, выходы за границы листа, снижение качества выполнения в ходе тестирования о неумении длительно концентрировать внимание, недоразвитии навыков планирования и контроля своей деятельности. Однако, следует с осторожностью относиться к вынесению суждений подобного рода, если они не подтверждаются результатами других методик.

Хорошо развитая зрительно-моторная координация у детей, поступающих в школу, встречается исключительно редко. Связь зрительного анализа с движением руки не созревает по мере взросления ребенка, а постепенно формируется в процессе соответствующей деятельности. Она начинает складываться, когда ребенку приходится выполнять действия по зрительно составленному плану и под контролем зрения, оперативно переводить визуально представленную информацию в ее двигательного-графический аналог. Только тогда, когда такая деятельность становится систематической, возможно качественное улучшение зрительно-моторной координации. Поступив в школу, дети начинают ежедневно списывать и срисовывать, и ко второму классу обычно необходимые связи формируются.

Тест Бендер позволяет выяснить, имеется ли у ребенка минимальная необходимая для начала обучения в школе зрительно-моторная координация. Если у выполненных рисунков есть общее сходство с образцами, совпадают также количество и характер деталей (несмотря на некачественную прорисовку, несоблюдение формы, размеров, расположения на листе), то делается положительный вывод.

Важно также различать недостаточную сформированность зрительно-моторной координации и ее нарушения, вызванные анатомо-физиологическими дефектами. Составленные нами на основе многолетних исследований интерпретационные критерии позволяют четко их разграничивать. И в том, и в другом случае дети будут допускать нелепые ошибки при списывании, не замечая их даже во время проверок, но характер помощи им будет существенно различаться.

Если мы имеем дело с еще не установленными зрительно-двигательными связями, то ребенок должен любое списывание (или

срисовывавшие) предварять подробным, детальным речевым анализом предстоящей работы. Проговаривание позволяет перевести зрительный образ в план сознания и, следовательно, подключить далее осознанный контроль за выполнением работы. В процессе проговаривания происходит также трансформация образа: из зрительного он преобразуется в зрительно-речевой. Когда ребенок и графическое воспроизведение сопровождается рассуждениями, его речь становится связующим звеном между зрительным анализом и движением руки. Таким образом, устанавливаются (и постепенно налаживаются) адекватные связи между зрительно воспринимаемыми изображениями и двигательными-графическими их реализациями. Списывание должно осуществляться по элементам, а не целостными образами. Например, слова надо списывать по буквам (а даже не по слогам), примеры — по цифрам (а не по числам) и так же по элементам сверять написанное с образцом. В процессе работы следует закрывать (закладками, полосками бумаги) области текста или примера, которые в данный момент не подлежат списыванию. Можно обучать ребенка визуальному анализу, используя поэлементное письмо в специально расчерченном поле, по образцу тетрадей для первоклассников 50-60х годов. Этот способ работы улучшает ее качество и зрительно-моторную координацию в целом (как при перерисовывании картин с помощью мелкой клетчатой сетки). С этой целью также хорошо использовать графический анализ (направление движения и характер перегиба), предложенный П. Я. Гальпериным.

Если ребенок плохо справляется с тестом Бендер — это не значит, что он не умеет (или не сможет научиться) писать или рисовать. Хорошо рисующие и даже занимающиеся в изостудии дети (и такие случаи были) могут оказаться неспособными справиться с задачей повторения образца, который находится у них перед глазами. Воспроизведение образца требует оперативной координации зрительного анализа и движений руки, а не развертки образа, как при самостоятельном рисовании.

Нарушения зрительно-моторной координации связываются с различными поражениями теменных (теменно-височных) отделов головного мозга (56). Чаще всего встречаются нарушения двух типов: либо нарушено воспроизведение целостных форм (это выявляется рисунками 2, 3, 5 теста Бендер), либо внутривидовых отношений (это выявляется рисунками 1 и 4). Это может быть следствием органических поражений в первом случае правых теменной или теменно-височной областей, а во втором — левых

теменной или теменно-височной областей. Чаще всего причинами органических нарушений являются ушибы, травмы соответствующих зон головы, а также наложение щипцов в родах. Если рисунок ребенка позволяет подозревать наличие органических поражений и функциональных нарушений в работе мозга, то абсолютно необходимо неврологическое обследование и консультация невропатолога.

Детей с нарушенной зрительно-моторной координацией обучать письму можно на основе формирования чисто моторного навыка. В этих целях можно использовать специальные имеющиеся в продаже таблицы с выдавленными цифрами, буквами и словами. Ребенок должен водить ручкой по этим углублениям, таким образом, осваивая графику письма. При менее выраженных нарушениях дети могут обводить образцы букв и слов через кальку.

Для диагностики регулятивных действий учитываются следующие качественные показатели.

Показатели развития регулятивных действий:

1. Принятие задачи:

- задача не принята, принята неадекватно, не сохранена – 0 баллов;
- задача принята, сохранена, нет адекватной мотивации (интереса к заданию, желания выполнить), после безуспешных попыток ребенок теряет к ней интерес – 1 балл;
- задача принята, сохранена, вызывает интерес, мотивационно обеспечена – 2 балла.

2. Планирование, регламентирующее пооперациональное выполнение действия в соотнесении с определенными условиями (оценивается на основе ответов ребенка о найденной им закономерности, задаваемых психологом после выполнения каждой матрицы. Если ребенок может объяснить способ выполнения задания, т. е. выявил необходимую закономерность, психолог делает вывод, что ребенок осуществляет предварительное планирование):

- хаотические пробы и ошибки, то есть деятельность без учета и анализа результата и соотнесения с условиями выполнения действия 0 баллов;

- опора на план и средства, но не всегда адекватная (действия методом «проб и ошибок», то есть достаточно целенаправленные действия

(может, даже неверные), но с частичным учетом проведенных проб и сделанных ошибок) 1 балл;

✓ целенаправленное, последовательное выполнение заданий в соответствии с планом – 2 балла.

3. Контроль выполнения деятельности:

✓ не осуществляет – 0 баллов;

✓ осуществляет периодически – 1 балл;

✓ осуществляет постоянно – 2 балла.

4. Коррекция выполнения заданий:

✓ не осуществляет – 0 баллов;

✓ осуществляет периодически – 1 балл;

✓ осуществляет постоянно – 2 балла.

5. Оценка – констатация достижения поставленной цели или меры приближения к ней и причин неудачи (оценивается на основе ответов ребенка о качестве выполнения задания. Вопрос задается психологом, после выполнения ребенком задания):

✓ оценка либо отсутствует, либо ошибочная – 0 баллов;

✓ оценивается только достижение/недостижение результата, причины не называются, часто неадекватно называются – 1 балл;

✓ адекватная оценка результата, эпизодически осуществляются меры приближения к цели, называются причины, но не всегда адекватно – 2 балла.

6. Отношение к успеху/неудаче:

✓ парадоксальная реакция, либо реакция отсутствует – 0 баллов;

✓ адекватная на успех, неадекватная на неудачу – 1 балл;

✓ адекватная на успех и неудачу – 2 балла.

При оценке сформированности показателей регулятивных УУД школьника за высокий уровень сформированности показателя принимают качество, оцениваемое в 2 балла, за средний – в 1 балл, за низкий – в 0 баллов.

Тест Тулуз-Пьерона

Цель: изучение свойств внимания (концентрации, устойчивости, переключаемости) и психомоторного темпа, вторично оценивает точность и надежность переработки информации, волевую регуляцию, личностные характеристики работоспособности и динамику работоспособности во времени.

Оцениваемые универсальные учебные действия: регулятивные действия – волевая саморегуляция, личностные характеристики работоспособности и динамику работоспособности во времени.

Возраст: от 6 до 17 лет.

Форма и ситуация оценивания: групповое тестирование.

Тест Тулуз-Пьерона является одним из вариантов «корректирующей пробы», общий принцип которой был разработан Бурдоном еще в 1895 году. Суть задания состоит в дифференцировании стимулов, близких по форме и содержанию, в течение длительного, точно определенного времени.

«Классический» вариант теста Тулуз-Пьерона (30 строчек) применим для широкого возрастного диапазона, начиная с 15 лет. Укороченный вариант (10 строчек) можно использовать, начиная с 3 класса. Для детей 68 лет (12 класс) предлагается упрощенный вариант методики. Он был разработан с учетом еще не полного сенсомоторного развития детей этого возраста и меньшего объема их оперативной памяти. Использовать тест (даже в упрощенном варианте) на детях более младшего возраста не рекомендуется, так как он перестает быть валидным.

Материал.

В тесте Тулуз-Пьерона стимульным материалом являются 8 типов квадратов, различающихся тем, к какой грани или к какому из углов добавлены черные полукруг или четверть круга. Тестовый бланк состоит из 10 строчек, на которых в случайном порядке расположены все типы используемых квадратов. В верхнем левом углу бланка изображены квадратики-образцы (два на бланках для дошкольников и учащихся 12 классов). В расположенных ниже строчках обследуемый должен находить и зачеркивать квадратики, аналогичные образцам, а остальные подчеркивать. Время работы с каждой строчкой ограничено. Дети от 6 лет до 6 класса работают с каждой строчкой 1 минуту. Когда отведенное время истекает, обследуемый должен переходить к следующей строчке, независимо от того, смог он обработать предыдущую до конца или нет.

К преимуществам теста относится его независимость от культурной принадлежности, уровня вербального и социального интеллекта обследуемого, даже существенные речевые и слуховые дефекты не влияют на результативность его выполнения. Задания простые, решаются наглядно, посредством сравнения с образцами. По своему характеру работа с тестом монотонная, несложная деятельность, требующая постоянного напряжения

внимания и волевого усилия. Согласно Колларику и Черны, тест стандартизован на нескольких выборках. Распределение результатов является нормальным. Валидность доказана по множественным корреляциям с родственными тестами. Прогностическая валидность установлена для оценки успеваемости, технического рисования и способностей к технике. При использовании факторного анализа тест попадает в фактор, объединяющий тесты на перцепцию, внимание, память, воображение, общую остроту ума и сообразительность.

Результаты, полученные на детях, отражают их возрастное психофизиологическое развитие. Скорость выполнения теста связана с возрастным созреванием нервной системы и своих максимальных значений с последующей стабилизацией достигает к 15-18-летнему возрасту.

Еще одно преимущество методики состоит в том, что она фактически является экспресс-методом (занимает не более 15 минут) и пригодна для массовых обследований.

Для более полной оценки возможных осложнений в развитии ребенка тест Тулуз-Пьерона необходимо использовать в комплексе с интеллектуальными и личностными психодиагностическими методиками. В этом случае при тестировании дошкольников и учащихся 12 классов процедуру тестирования необходимо начинать с теста Тулуз-Пьерона, чтобы определить особенности работоспособности.

Описание задания.

Обследование с помощью теста Тулуз-Пьерона может проводиться как групповым способом, так и индивидуально. Однако следует помнить, что результаты индивидуального и группового тестирования детей до 12 лет могут не совпадать. Ситуации самостоятельной работы в группе и диалогового взаимодействия со взрослым оказываются неидентичными для детей этого возраста из-за того, что произвольность, волевое самоуправление у них еще развиты недостаточно. Когда ребенок находится один на один со взрослым, он как бы попадает в его «волевое поле» и действует намного более четко, собранно, чем ему это обычно свойственно. Для того, чтобы выяснить, как он будет работать в классе, тестирование должно проводиться групповым способом, воспроизводя типичную обстановку урока. Индивидуальное обследование показывает возможности ребенка при наличии внешнего контроля (родителей, репетитора), т. е. зону его ближайшего развития.

При групповом тестировании группа должна быть не менее 6-10 человек (для дошкольников и школьников соответственно). В условиях школы удобнее работать сразу со всем классом. Общее время работы для детей – 15-20 минут (чем младше дети, тем больше времени уходит на объяснение и проверку понимания инструкции).

При групповом тестировании дети сначала подписывают бланки, а потом слушают инструкцию, сопровождаемую демонстрацией. Для демонстрации на классной доске рисуются квадратики-образцы и часть тренировочной строчки (не менее 10 квадратов), обязательно содержащая все возможные виды квадратов.

Инструкция

«Внимание! Слева в верхней части Ваших ответных бланков нарисованы три (два) квадратики. Это квадратики-образцы. С ними надо будет сравнивать все остальные квадратики, нарисованные на бланке. Строчка, находящаяся сразу под образцами и не имеющая номера тренировочная строчка (или черновик). На ней Вы сейчас попробуете, как надо выполнять задание. Необходимо последовательно сравнивать каждый квадратик тренировочной строчки (не изменяя его пространственной ориентации) с образцами. В том случае, если квадратик тренировочной строчки точно похож на какой-либо из образцов, его следует зачеркнуть одной вертикальной черточкой. Если точно такого квадратики среди образцов нет, то его следует подчеркнуть (проговаривание инструкции необходимо сопровождать демонстрацией соответствующих действий). Сейчас Вы должны будете таким образом последовательно обработать все квадратики тренировочной строчки, зачеркивая совпадающие с образцами и подчеркивая несовпадающие. Работать необходимо строго по инструкции.

Нельзя:

1. Сначала вычеркнуть все квадратики, совпадающие с образцами, а потом подчеркнуть оставшиеся.
2. Ограничиться только вычеркиванием квадратиков.
3. Подчеркивать сплошной чертой, если подряд встречаются несовпадающие с образцами квадратики.
4. Выполнять инструкцию наоборот: подчеркивать совпадающие и вычеркивать несовпадающие с образцами квадратики».

Показывайте последовательно на каждый квадратик тренировочной строчки, нарисованной на доске, и спрашивайте: «*Похож? Не похож?*» и «*Что делаем: зачеркиваем? Подчеркиваем?*». Только после совместного проговаривания те дети, которые все поняли, могут приступать к самостоятельной обработке тренировочных строчек на своих бланках. Тем, кто не понял, необходимо индивидуально на их бланке показать, как надо работать. К таким детям обычно относятся «кинестетики», по Р. Бэнндлеру, а также дети с легкой теменной, теменно-затылочной или лобной органикой. Кинестетикам недостаточно словесно-визуальной инструкции. Для понимания им необходимо практически опробовать работу под контролем взрослого, после чего они прекрасно с ней справляются. Дети с легкой лобной органикой в принципе не в состоянии выполнять инвертированные действия. Поэтому они зачеркивают несовпадающие с образцами квадратики и подчеркивают совпадающие, т.е. действуют по логике «удалить непохожее», а по инструкции работать не могут. Трудности работы при теменной патологии связаны с нарушениями зрительно-двигательной координации, для диагностики которой можно использовать графический тест Бендер.

Психолог, проходя по классу и наблюдая за работой детей, должен проверить, все ли правильно поняли инструкцию, и поправить тех, кто выполняет что-либо неверно. Необходимо проследить, чтобы у всех детей при выполнении подчеркиваний и зачеркиваний происходила смена ориентации движений с горизонтальных на вертикальные (или близкие к вертикали). Иногда дети неосознанно «устраняют» сбивающий их фактор и вычеркивают квадратики слегка скругленной, почти горизонтальной линией, проводя ее из нижнего левого угла квадрата до середины его правой стороны. В результате, в движении постоянно сохраняется горизонтальная доминанта, и моторного переключения, предусмотренного методикой, не происходит. Таким образом, вся работа значительно упрощается.

Лучше выполнять задание шариковой ручкой, а не карандашом, так как дети пытаются стирать ошибки. Обследуемые предупреждаются, что исправлять ничего не надо, так как любое исправление все равно засчитывается как ошибка.

Закончившие обработку тренировочной строчки отдыхают и ждут, пока не закончат все дети. При переходе к основной части задания

необходимо проверить, чтобы у всех детей пронумерованные строчки на бланках были «чистыми».

Продолжите инструкцию: *«Теперь будем работать все вместе и точно по времени. На каждую строчку будет даваться 1 минута. Как только время пройдет, я буду говорить: «Стоп! Следующая строчка». И в каком бы месте строки ни застал Вас этот сигнал, надо сразу перенести руку на следующую строчку и без перерыва продолжать работу. Работать надо как можно быстрее и как можно внимательнее».*

К выполнению основной части работы дети приступают по команде: *«Все поставили ручки на первую строчку! Начали!».*

По истечении времени, отведенного на последнюю строчку, надо сказать: *«Стоп! Все работу закончили».*

В процессе тестирования необходимо следить за тем, что-бы обследуемые точно по сигналу, не задерживаясь, переходили к новой строчке и вовремя, по команде «Стоп», заканчивали работу. Школьники обычно продолжают обрабатывать последнюю строчку и после сигнала об окончании. В связи с этим при проведении расчетов ее следует «укоротить» по предшествующей. Необходимо периодически напоминать обследуемым, чтобы они работали внимательнее, а также хвалить и подбадривать их.

Особенности тестирования первоклассников

Для получения надежных результатов необходимо четко следовать описанной ниже процедуре.

На доске надо нарисовать квадратики-образцы и часть тренировочной строчки. Если дети проучились в школе несколько месяцев и уже получали отметки за работу, им необходимо сказать: *«За то, что вы будете делать сейчас, никаких отметок ставиться не будет: ни двоек, ни пятерок. Это урок психологии, и вы будете работать для себя. Главное все делать самостоятельно».*

Инструкция «Все на своих листочках в левом верхнем углу нашли вот такие два квадратика (показать на бланке и на доске) это квадратикобразцы. С ними надо сравнивать квадратик, которые нарисованы на следующей строчке (показать на бланке). Сначала попробуем все вместе на доске. Пока никто ни чего не пишет, только отвечайте хором.» Показывая на первый квадратик тренировочной строчки, спросите: *«Этот квадратик похож точно-точно на какой-нибудь из образцов (показать)?».* Выслушайте

ответы. Разъясните, почему не похож: *«В образце левый бочок зарисован, а тут правый».*

Затем продолжите: *«Когда квадратик не похож на образцы, его надо подчеркнуть (показать на доске)».* Укажите на следующий квадратик тренировочной строчки: *«А этот точно-точно похож на какой-нибудь из образцов? Да. Тогда его надо зачеркнуть вертикальной черточкой (показать на доске)».* Аналогично спрашивайте про каждый квадратик тренировочной строчки, изображенный на доске: *«Похож? Не похож?»* и *«Что делаем: зачеркиваем? Подчеркиваем?»*

Дети должны отвечать хором. Смотрите, чтобы отвечали все. Если кто-то из детей молчит или отвечает неправильно, остановитесь и попросите его ответить на ваш вопрос индивидуально. После разбора примера, приведенного на доске, скажите детям, что начинать работать могут все, кто понял задание: *«Делать надо то же самое на своих листочках на тренировочной строчке. Тренировочная строчка без номера и нарисована сразу под образцами. Кому не понятно, поднимите руки».* Подойдите к тем, кто поднимет руки, и объясните инструкцию еще раз индивидуально так, чтобы дети поняли. Обязательно проверьте, как выполнили тренировочную строчку и все остальные ребята. Тем, кто сделал неправильно, надо также оказать помощь. Пометьте для себя тех детей, которые не смогли правильно понять инструкцию в процессе группового объяснения, для того, чтобы в дальнейшем выяснить причину.

Предупредите детей: *«Кто сделает тренировочную строчку, может отдохнуть. Пока делать ничего больше не надо».* Тех, кто ошибся при выполнении задания на тренировочной строчке, необходимо подбодрить: *«Ничего страшного, так как это черновичок».* Подождите, пока все не закончат работать на тренировочной строчке.

Продолжите инструкцию: *«Теперь, когда я скажу: «Начали!» мы будем все вместе выполнять само задание. Работать будем точно по времени. На каждую строчку я буду давать одну минуту. За одну минуту никто всю строчку сделать не успеет. Кто-то сделает столько (показать полстрочки), кто-то столько (показать чуть больше или чуть меньше). Не надо торопиться, надо работать внимательно!»* Обратите внимание, что маленьким детям дается установка только на точность работы. Более старшим и на точность, и на скорость.

«Как только пройдет минута, я скажу: «Стоп, пошла вторая строчка». Вы сразу переносите руку (показать на бланке) и начинаете делать вторую строчку.

Работаете, работаете, пройдет еще минута, и я скажу: «Стоп, пошла третья строчка». Сразу переносите руку и начинаете делать третью строчку (показать). И так мы сделаем 10 строчек. Сравнивать нужно с этими же квадратиками (показать на квадратике-образцы), делать все то же самое, что вы только что делали: так же зачеркивать и подчеркивать. Понятно?»

Если детям все понятно, скажите: «Теперь все взяли ручки, поставили руку на первую строчку (проверить, чтобы это сделали все дети). Начали работать».

По истечении 10 минут скажите: «Стоп, все работу закончили, ручки положили, никто ничего больше не пишет. Отдохнули, помахали руками».

В процессе тестирования следите, чтобы все дети работали точно по инструкции. Кинестетики и высокотревожные дети после дополнительного пояснения обычно успешно справляются с заданием. В процессе работы всех детей необходимо хвалить и подбадривать. Сначала похвалите их за то, что все правильно поняли, как надо работать. Тех, кто ошибся на тренировочной строчке и расстроился, успокойте, сказав, что ничего страшного в этом нет. В процессе выполнения самого задания обязательно говорите детям: *«Все молодцы, хорошо работаете»*. К концу работы подбадривайте: *«Молодцы. Уже немного осталось»*.

Обработка результатов

Обработка результатов тестирования осуществляется с помощью наложения на бланк ключа, изготовленного из прозрачного материала. На ключе маркером выделены места, внутри которых должны оказаться зачеркнутые квадратики. Вне маркеров все квадратики должны быть подчеркнуты.

Для каждой строчки подсчитывается:

- 1) Общее количество обработанных квадратиков (включая и ошибки);
- 2) Количество ошибок.

За ошибку считается: неверная обработка (когда внутри маркера квадратик подчеркнут, а вне зачеркнут), любые исправления и пропуски (когда квадратик вообще не обработан). Соответствующие две цифры

проставляются справа против каждой строчки и затем переносятся в соответствующую таблицу на бланке фиксации результатов.

Утомляемость, вработываемость, а также цикличность в колебаниях внимания хорошо прослеживаются по падению или нарастанию количества обработанных знаков в строчке и по динамике ошибок. При желании они могут быть оценены и количественно, посредством сравнения скорости и точности обработки первых двух строчек с соответствующими показателями по двум последним строчкам (как это обычно делается в корректурных пробах).

Основные расчетные показатели:

1. Скорость выполнения теста:

$$V = \frac{\sum_{i=1}^n x_i}{n}, \text{ где}$$

1. Скорость выполнения теста:

2.

n — число рабочих строчек; x_i — количество обработанных знаков в строке. Таким образом, общая сумма обработанных знаков делится на количество рабочих строчек.

2. Коэффициент точности выполнения теста (или показатель концентрации внимания):

$$K = \frac{V - \alpha}{V} \quad \alpha = \frac{\sum_{i=1}^n y_i}{n}, \text{ где}$$

V — скорость;

α — среднее количество ошибок в строке;

n — количество рабочих строчек;

y_i — количество ошибок в строке.

Таким образом, находится отношение правильно обработанных знаков к общему числу обработанных знаков.

Интерпретация результатов

Основным показателем является коэффициент точности выполнения теста Тулуз-Пьерона, характеризующий развитость произвольного внимания и, в особенности, способность к произвольной концентрации. Именно этот

показатель (K) необходимо анализировать в первую очередь, сравнивая полученное числовое значение с нормативами, приведенными в Таблице 15.

Если расчетное значение показателя точности выполнения теста попадает в зону патологии (или находится на границе с зоной слабого уровня выраженности), то в этом случае необходимо обязательно направить ребенка к невропатологу. Если расчетный показатель оказывается в зоне слабого развития точности внимания, то необходимо дополнительно проанализировать скорость выполнения теста Тулуз-Пьерона (Таблица 16).

Таблица 15

Возрастные нормативы точности выполнения теста Тулуз-Пьерона

Возрастные группы	Точность выполнения (K)				
	Очень низкая	Низкая	Средняя	Высокая	Очень высокая
Дошкольники (6-7 лет) 1 классы	0,89 и менее	0,9 0,91	0,920,95	0,960,97	0,981

Таблица 16

Возрастные нормативы скорости выполнения теста Тулуз-Пьерона

Возрастные группы	Скорость выполнения (V)				
	Очень низкая	Низкая	Средняя	Высокая	Очень высокая
Дошкольники (6-7 лет)	014	1517	1829	3039	40 и более
1 класс	019	2027	2836	3744	45 и более

При оценке сформированности волевой саморегуляции школьника как регулятивного компонента УУД за высокий уровень сформированности принимается сочетание высокой или очень высокой точности с высокой или очень высокой скоростью выполнения теста; за низкий уровень сформированности принимается сочетание очень низкой или низкой точности с очень низкой или низкой скоростью выполнения теста. Все остальные варианты свидетельствуют о среднем уровне сформированности данного УУД.

Общая интерпретация основных показателей теста

Скорость выполнения теста (V) является интегральным показателем, суммарно характеризующим:

1. Особенности нейродинамики;
2. Оперативную память;
3. Визуальное мышление;

4. Личностные установки.

Ее нельзя рассматривать, как это принято, только в качестве характеристики динамики (скорости возникновения, распространения, смены) нервных процессов, которая определяет динамические особенности психической деятельности (восприятия, переработки информации, формирования и осуществления двигательного ответа).

Можно выделить пять качественно различных способов выполнения теста, и в четырех из них скорость значительно связана с уровнем развития оперативной памяти и визуального мышления, а не только с особенностями нейродинамики:

1. Оперативная память и визуальное мышление почти отсутствуют. Ребенок улавливает только общий смысл инструкции: надо работать в соответствии с тем, как показано на доске. В связи с этим, для каждого квадратика на бланке он ищет аналог на доске и смотрит, как он обработан. Затем, то же самое делает у себя на бланке. Образцы не учитывает никак. Работа продвигается исключительно медленно даже у нейродинамически нормальных (или даже «быстрых») детей.

2. Визуальное мышление почти отсутствует, а объема оперативной памяти хватает только на то, чтобы запомнить операциональный смысл инструкции: квадратики, совпадающие с образцами, надо зачеркивать, остальные подчеркивать. Сами образцы ребенок запомнить не может. Задание выполняется в плане восприятия, путем непосредственного сравнения каждого встречающегося квадратика с образцами. Скорость работы низкая, особенности нейродинамики также могут маскироваться.

3. Объем оперативной памяти также еще недостаточен, но визуальное мышление в некоторой степени развито. В этом случае ребенок мысленно исключает из оперативного анализа определенные типы квадратиков, явно несхожие с образцами. В связи с этим происходит некоторое увеличение скорости по сравнению с предыдущим способом.

4. Когда оперативная память и визуальное мышление соответствуют норме, то происходит запоминание инструкции, операций, образцов, а также мысленное разделение квадратиков на категории по степени близости к образцам. Сравнение с образцами производится в уме, по памяти. В этом случае скорость определяется в основном особенностями нейродинамики.

5. При высокоразвитом визуальном интеллекте (который обычно имеют учащиеся физико-математических классов) происходит мысленное

преобразование всего зрительного поля, выделяется единый обобщающий признак, который связывается (обычно) с движением вычеркивания, все остальное подчеркивается. Фактически вся работа сводится к узнаванию одного-единственного признака. Исключительно быстро работают даже те школьники, которые характеризуются как ригидные по тепинг-тесту.

Чтобы адекватно проинтерпретировать результаты тестирования, необходимо понять, каким способом действовал ребенок. Если группа небольшая (до 1015 человек), то выявить детей с недостатками оперативной памяти довольно легко простым наблюдением. Они выделяются тем, что либо постоянно смотрят на доску, либо все время сверяются с образцами на бланках. У всех остальных взгляд совпадает с движением руки по рабочей строчке, и зрительных отвлечений не происходит (или они очень редки). Если ребенок достаточно взрослый, то стратегию его работы можно попытаться выяснить в беседе с ним.

Влияние личностных установок на скоростные характеристики в большей степени сказывается при групповом тестировании, которое вносит элемент соперничества, побуждает к соревнованию. Честолюбивые, склонные к лидерству дети в группе могут показывать более высокие результаты, нежели при индивидуальном тестировании, при этом у них может страдать качество работы.

Точность выполнения теста (К), прежде всего, связана с концентрацией внимания, однако может зависеть и от следующих характеристик:

1. переключение внимания;
2. объем внимания;
3. оперативная память;
4. визуальное мышление;
5. личностные особенности (исполнительность, ответственность, тревожность или, напротив, беспечность, расслабленность, инфантильность).

Несистематичность ошибок, когда невозможно обнаружить какую-либо закономерность, в соответствии с которой происходит значительное отклонение от инструкции, свидетельствует о нарушении концентрации внимания.

Можно выделить и ряд систематических ошибок:

1. Преобладание ошибок в начале и в конце строки свидетельствует о нарушении переключения внимания. Об этом же говорят ошибки

«запаздывания» в переключении движения, когда как бы на один шаг сдвигается, продлевается предыдущая операция.

2. Если ошибки возрастают пропорционально расстоянию от образцов, т. е. по мере продвижения вправо и вниз на ответном бланке, то нарушены объемные характеристики внимания, сужено поле внимания.

3. Выпадение или подмена образцов типичны при ослабленной оперативной памяти. Выпадение характеризуется тем, что один из квадратиков-образцов систематически подчеркивается, переставая тем самым выступать в качестве образца. Количество образцов, которое удерживается в памяти, в связи с этим сокращается до одного или двух. Подмена заключается в том, что систематически вместо одного или двух образцов вычеркиваются сходные с ними, но имеющие зеркальную право-левую ориентацию.

4. Ошибки, связанные с одновременным вычеркиванием квадратиков, как соответствующих образцам, так и тех, которые им зеркальны или симметричны относительно вертикальной оси, свидетельствуют о недостатках визуального мышления (прежде всего, визуального анализа), а у детей 6-8 лет о неустоявшемся разделении право-левой ориентации. Для переученных левшей также характерны такие ошибки.

Исполнительность, ответственность, тревожность способствуют повышению точности работы. Беспечность, расслабленность, напротив, могут снижать надежность, качество переработки информации даже в том случае, когда сам по себе процесс внимания развит достаточно хорошо. Нужно проявлять определенную осторожность в выводах, если ребенок левша или переученный левша. У переученных левшей точность в работе может страдать долго, и качество выполнения теста Тулуз-Пьерона при этом будет постоянно низким (иногда на уровне патологии).

Устойчивость скорости во времени связана с эмоциональной устойчивостью (значимые отрицательные корреляции с фактором С теста Р. Кеттелла). Низкие значения показателя, рассчитанного по формуле, соответствуют высокой устойчивости скорости выполнения теста и коррелируют с высокими значениями фактора С, т. е. с эмоциональной устойчивостью. Очень высокие значения этого показателя характерны для реактивного типа ММД.

Устойчивость внимания связана с развитием произвольности, способности к волевому усилию. Либо, напротив, может отражать перепады

в работоспособности. Чем выше точность, скорость и устойчивость, тем выше и общая работоспособность.

Исключительно своеобразно выполняют тест Тулуз-Пьерона дети с элементами аутизма в поведении. Они понимают инструкцию (часто хорошо помнят ее в течение еще нескольких дней) и правильно обрабатывают тренировочную строчку. Но дальше могут начать делать все, что угодно. Например, ритмично чередовать зачеркивания и подчеркивания (через один или через два квадратика), рисовать в каждом квадратике единичку или галочку и т. д. в том же духе. Однако такое возможно только в группе, один на один с экспериментатором подобных вещей не бывает.

Достаточно часто встречаются дети, которые работают с высокой точностью, но очень медленно. Необходимо выяснить, с чем связана медлительность, как она может осложнять процесс обучения, как провести профилактику. Уточнить это можно, наблюдая за ребенком во время индивидуального обследования.

Если ребенок на речевые тесты отвечает быстро, то его медлительность имеет ограниченный характер, не распространяясь на сферу речевого взаимодействия. Следовательно, он нормально будет воспринимать на слух объяснения учителя в процессе урока. Осложнения него могут быть только при выполнении письменных работ: либо он не станет успевать, либо качество работы будет низким. В этом случае дома надо больше внимания уделять отработке навыков письма, нельзя делать это «механически». Следует помнить, что скорость выполнения письменных работ напрямую зависит от навыков чтения и счета. Бесполезно заставлять ребенка быстро писать палочки, буквы или цифры. Этим можно довести его до невроза, но быстрее писать он не сможет. Только беглое чтение и формирование представительства числового поля в голове ребенка переводят выполнение письменных работ на качественно другой, более высокий уровень, превращая механическое срисовывание в собственно письменную деятельность. Скорость будет повышаться по мере автоматизации и свертывания навыков чтения и счета. Можно, конечно, поработать и над моторикой. Если ребенок не устал при выполнении домашнего задания и готов поработать, то можно предложить ему написать еще 2-3 строчки в черновике, повторив основное задание, которое он проделал в прописи. Лучше, чтобы ребенок писал не отдельные буквы, а целые слова. Как только ребенок освоит несколько букв, можно придумать из них слова и предлагать

ребенку писать именно их. Такая работа выполняется ребенком с большим интересом. Кроме того, простые навыки (например, написание различных букв) быстрее автоматизируются, если они включены в более сложную деятельность.

Если в индивидуальной беседе ребенок с трудом понимает, что надо делать, а ответы свидетельствуют о том, что мышление развито слабо, то его общая двигательная медлительность имеет интеллектуальный, а не моторный характер. В этом случае избежать проблем в обучении можно только развивая мышление.

Медлительность деятельности может быть вызвана повышенной тревожностью ребенка, его неуверенностью в себе. Тревожные дети склонны к излишним самопроверкам. Особо медленно они действуют в новых условиях, и когда что-то приходится выполнять впервые. Если навыки отработаны, эти дети могут действовать быстро. По мере привыкания к новой обстановке они также начинают работать значительно быстрее. Эмоциональная поддержка окружающих и успехи в деятельности, способствующие снижению тревожности, приводят и к нормализации скоростных показателей у этих детей.

Если во время индивидуальной диагностики ребенок долго молчит, медленно отвечает, медленно выполняет рисуночные тесты, то, скорее всего, такой темп деятельности отражает особенности его нейродинамики в целом. Тренировка двигательных навыков при такой генерализованной медлительности дает незначительный результат. В начальной школе у такого ребенка может быть много проблем, при этом единственным способом их решения является систематизированное и методичное обучение, формирующее понятийное мышление. Сильный интеллект преодолевает зависимость от моторики, так как скорость мышления определяется не столько нейродинамикой, сколько полнотой и строгостью в отражении закономерных связей и отношений, т. е. качеством сформированной «понятийной пирамиды».

Во всех случаях, когда приходится иметь дело с медлительностью, ни в коем случае нельзя действовать «напрямую»: подгонять детей, заставлять их работать быстрее, тренировать на выполнение действий в более быстром темпе. И не только потому, что нейрофизиологический природный компонент фактически не поддается механической тренировке и внешним управляющим воздействиям и детей таким образом можно довести только до

невроза. Внешняя моторная деятельность вторична, она — результирующая. Нельзя ускорять результат, но можно ускорить процесс, который приводит к соответствующей результирующей деятельности, т.е. качественно изменять внутренние механизмы. Например, не просто заставлять ребенка все делать быстрее, но работать с такими сложными навыками (чтение, письмо, устный счет и пр.), которые можно «свернуть» и автоматизировать, т. е. качественно изменить их внутреннее протекание. Ребенок не сможет быстро писать, если он читает медленно, только по слогам. Но если он научится быстро читать и считать, то и все письменные работы будет выполнять значительно быстрее, даже без специальной моторной тренировки. И, конечно, особое значение имеет формирование понятийного мышления, которое разрывает прямую связь скорости деятельности с природными характеристиками и дает человеку совершенно новые возможности.

В тесте Тулуз-Пьерона помимо анализа количественных значений показателей скорости и точности следует рассматривать также и качественную сторону выполнения задания. Она отражает особенности работоспособности (процесса протекания деятельности) ребенка. Если в начале работы ребенок медлителен, допускает ошибки, но постепенно ошибки исчезают, а скорость возрастает почти в два раза, то это свидетельствует о замедленной вработываемости. Таким детям необходимо давать время для «настройки». Нельзя требовать, чтобы они сразу начинали действовать быстро, так как в этом случае дети сделают много ошибок в начале работы или вообще не приступят к ней. Хорошо, когда такие дети начинают работать на черновике. Это позволяет им собраться с мыслями. Если детей активно подгонять, то они могут впасть в ступор, просто смотреть и ничего не делать. Если же дать время для «раскачки», то после этого они могут работать быстро. Именно это и вводит взрослых в заблуждение, дает им основание ругать ребенка за то, что он сразу не берется за дело, а долго просто сидит, что-то переключает с места на место. Такие дети не сразу начинают одеваться, есть и выполнять любые распоряжения, которые им адресуются. К сожалению, обычно родители активно, до криков с этим борются, чем могут доводить детей до нервных срывов или вызывать у них защитную агрессию. Замедленная вработываемость сглаживается постепенно, по мере взросления и развития самоуправления. Когда ребенок привыкает мысленно планировать предстоящую деятельность, представляя оптимальную последовательность действий для ее выполнения, он как бы

заранее в у «пробегают» и подготовительные этапы настройки. Мысленное составление программы срабатывает как установка, которая позволяет начать деятельность тогда, когда это необходимо. Однако любая работа «экспромтом», к которой невозможно подготовиться, будет начинаться у таких детей с запаздыванием.

Нередко встречается и «как бы противоположный» только что описанному вариант выполнения теста Тулуз-Пьерона. Ребенок вначале работает быстро и безошибочно, но постепенно или снижается скорость, или нарастают ошибки, или отмечается и то, и другое одновременно. Такой тип выполнения теста свидетельствует о быстрой утомляемости, истощаемости ребенка. Причин может быть несколько. Чаще всего это связано со снижением энергетического обеспечения деятельности ребенка вследствие перегрузок и переутомления. В этом случае расчетные значения вегетативного коэффициента (по Шипошу) свидетельствуют о наличии состояния усталости или хронического переутомления. Чтобы вернуть ребенка к нормальному уровню работоспособности, необходимо снизить его общую загруженность (например, освободить от многочисленных кружков), обеспечить здоровый образ жизни, следить за режимом. Пока не восстановится оптимальный энергетический потенциал, следует чаще устраивать небольшие перерывы для отдыха, а продолжительность работы не должна превышать 10-15 минут. Следует помнить, что дети со сниженной энергетикой значительно чаще простужаются, болеют, причем заболевания нередко переходят в хронические формы.

Однако повышенная утомляемость, выявленная тестом Тулуз-Пьерона, может сопровождаться и высокими значениями вегетативного коэффициента. В таких случаях истощаемость ребенка, скорее всего, вызывается неудобным для него темпом работы. И в обыденной жизни такой ребенок делает все более медленно, чем от него постоянно требуют родители. Послушный ребенок усваивает установку на более быстрый темп деятельности, но длительное время так работать не может, хотя и «подгоняет» себя. Неудобный темп снижает качество работы, из-за этого тревожность может расти, падает самооценка, формируется отрицательная установка по отношению к школе. Завышенные значения вегетативного коэффициента свидетельствуют о нарушении энергетического баланса, указывают на то, что ребенок работает на пределе своих возможностей. Долго такой темп ребенок выдержать не может, перенапряжение его

выматывает, происходит «энергетический срыв», наступает состояние крайнего переутомления. Таким образом, медлительному ребенку необходимо предоставить возможность действовать в удобном для него темпе. Ему необходимо оказывать помощь, используя приведенные выше рекомендации.

Анализ выполнения теста Тулуз-Пьерона позволяет также выявить детей, склонных действовать быстро, но несколько небрежно (они отличаются высокой скоростью при средней точности). Чтобы у этих детей не укрепилась установка делать все как можно быстрее, не обращая внимания на качество работы, необходимо приучать их к самопроверкам, рассуждениям. Это необходимо не только для того, чтобы из-за ошибок по небрежности не снижалась их успеваемость. Быстрые и умные дети часто сразу видят ответ, при этом они не «задерживаются» на способе его получения. Методы и алгоритмы работы остаются неосознанными, и самостоятельность мышления не формируется. В итоге ребенок может действовать только тогда, когда сразу видит ответ, и не умеет самостоятельно разбираться и искать решение, когда оно для него неочевидно. Использование ребенком речевой рефлексии, проговаривание алгоритмов самой деятельности позволяет ему не только избегать ошибок по невнимательности, но и гармонично развивать свое мышление.

Опросник «Саморегуляция» А.К. Осницкого

Цель: определение уровня сформированности регуляции.

Оцениваемые универсальные учебные действия: целостные функциональные свойства саморегуляции (обеспеченность регуляции в целом, упорядоченность, устойчивость, детализация, привычность, практичность, субъектная детализированность); динамические свойства саморегуляции (уверенность, инициативность, осторожность, пластичность, практическая реализуемость в противовес лишь мысленным намерениям); личностно-стилевые качества регуляции (критичность, автономность, ответственность, воспитуемость).

Форма и ситуация оценивания: письменный опрос педагогов.

Инструкция:

«Внимательно прочитывая все оцениваемые свойства саморегуляции (за исключением пункта «15») выберете одну из возможных оценок – «Да»,

«Нет», соответствующих уровню сформированности саморегуляции у конкретного учащегося».

Критерии оценивания:

Подсчитывается количество ответов «Да» и «Нет» по каждому из оцениваемых свойств регуляции.

Если все 3 свойства, входящие в один из показателей саморегуляции, присущи учащемуся, то можно сделать вывод о высоком уровне сформированности данного показателя. Если 1 или 2 свойства не определяются у учащегося, то уровень сформированности данного показателя – средний. Если ни один из показателей не выявлен у учащегося, то говорят о низком уровне сформированности данного показателя саморегуляции. Опросник приведен в приложении 1.

Таблица 17

Критерии оценки регулятивного и познавательного компонентов УУД

Универсальные учебные действия	Основные критерии оценивания	Методики			
		Равен	Бендер	Тулуз Пьерон	Опросник «Саморегуляция»
Регулятивные УУД					
Целеполагание	Постановка учебной задачи на основе соотнесения того, что уже известно и усвоено учащимся, и того, что еще неизвестно				+
Принятие задачи	Умение принимать задачу, сохранять и выполнять с интересом		+		
Планирование	Осуществление постоянного планирования		+		
Контроль и волевая саморегуляция	Умение осуществлять актуальный контроль на уровне произвольного внимания		+		
	Умение мобилизовать силы и энергию на преодоление трудностей			+	
Коррекция	Умение вносить необходимые коррективы в действие после его завершения на основе его оценки и учёта характера сделанных ошибок		+		+
Оценка	Умение самостоятельно адекватно оценивать правильность выполнения действий		+		+
	Умение адекватно реагировать на ситуацию успеха и неудачи		+		
Познавательные УУД					
Логические		+			

2.5. Комплект диагностических методик, направленных на диагностику сформированности коммуникативных универсальных учебных действий

Методика «Кто прав?» (методика Г.А. Цукерман и др.)

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

Оцениваемые универсальные учебные действия: коммуникативные действия.

Возраст: 8 – 10 лет.

Метод оценивания: индивидуальная беседа с ребенком.

Описание задания: ребенку читают текст и задают вопросы.

Текст 1

Петя нарисовал Змея Горыныча и показал рисунок друзьям. Володя сказал: «Вот здорово!» А Саша воскликнул:

«Фу, ну и страшилище!»

Как ты думаешь, кто из них прав? Почему так сказал Саша? А Володя? О чем подумал Петя? Что ответит Петя каждому из мальчиков? Что бы ты ответил на месте Саши и Володи? Почему?

Текст 2

После школы три подруги решили готовить уроки вместе.

— Сначала решим задачи по математике, — сказала Наташа.

— Нет, начать надо с упражнения по русскому языку, — предложила Катя.

— А вот и нет, вначале надо выучить стихотворение, — возразила Ира.

Как ты думаешь, кто из них прав? Почему? Как объяснила свой выбор каждая из девочек? Как им лучше поступить?

Текст 3

Две сестры пошли выбирать подарок своему маленькому братишке к первому дню его рождения.

— Давай купим ему это лото, — предложила Лена.

— Нет, лучше подарить самокат, — возразила Аня.

Как ты думаешь, кто из них прав? Почему? Как объяснила свой выбор каждая из девочек? Как им лучше поступить?

Что бы ты предложил подарить? Почему?

Критерии оценивания:

✓ понимание возможности различных позиций и точек зрения (преодоление эгоцентризма), ориентация на позиции других людей, отличные от собственной;

✓ понимание возможности разных оснований для оценки одного и того же предмета, понимание относительности оценок или подходов к выбору;

✓ учет разных мнений и умение обосновать собственное;

✓ учет разных потребностей и интересов.

Уровни оценивания:

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

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

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

Задание «Рукавички» (Г.А. Цукерман)

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

Оцениваемые универсальные учебные действия: коммуникативные действия.

Возраст: 6,5—7 лет.

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

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

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

Критерии оценивания:

✓ продуктивность совместной деятельности оценивается по степени сходства узоров на рукавичках;

✓ умение детей договариваться, приходиться к общему решению, умение убеждать, аргументировать и т. д.;

✓ взаимный контроль по ходу выполнения деятельности: замечают ли дети друг у друга отступления от первоначального замысла, как на них реагируют;

✓ взаимопомощь по ходу рисования;

✓ эмоциональное отношение к совместной деятельности: позитивное (работают с удовольствием и интересом), нейтральное (взаимодействуют друг с другом в силу необходимости) или отрицательное (игнорируют друг друга, ссорятся и др.).

Уровни оценивания:

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

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

3. *Высокий уровень:* рукавички украшены одинаковым или очень похожим узором. Дети активно обсуждают возможный вариант узора; приходят к согласию относительно способа раскрашивания рукавичек; сравнивают способы действия и координируют их, строя совместное действие; следят за реализацией принятого замысла.

Карта наблюдения

Диагностика уровня сформированности коммуникативных универсальных учебных действий осуществляется по карте наблюдения (приложение 2).

Таблица 18

Критерии оценки коммуникативного компонента УУД

Коммуникативные универсальные учебные действия	Основные критерии оценивания	Методика		Карта наблюдения
		Методика «Кто прав?»	Задание «Рукавички»	
Общий уровень развития общения (предпосылки формирования)	Владение определенными вербальными и невербальными средствами общения, эмоционально позитивное отношение к процессу сотрудничества, ориентация на партнера по общению, умение слушать собеседника			+
Коммуникация как взаимодействие (интеракция)	Понимание возможности различных позиций и точек зрения на какой-либо предмет или вопрос, ориентация на позицию других людей, отличную от собственной, уважение иной точки зрения, понимание возможности разных оснований для оценки одного и того же предмета, понимание относительности оценок или подходов к выбору, учет разных мнений и умение обосновать собственное	+		+
Коммуникация как кооперация	Умение договариваться, находить общее решение, умение аргументировать свое предложение, убеждать и уступать, способность сохранять доброжелательное отношение друг к другу в ситуации конфликта интересов, взаимоконтроль и взаимопомощь по ходу выполнения заданий		+	+

После проведенного психодиагностического тестирования учащихся полученные данные заносятся в индивидуальную карту школьника (приложение 3).

Приложение 1

Опросник «Саморегуляция» А.К. Осницкого

ФИО _____

Дата рождения _____ Школа _____ Класс _____

Район _____ Город / Село _____

Отметить галочками наблюдаемые качества, а затем уровни регуляции учащегося.

Наличие 3 из 3-х свойств – высокий уровень, 2 из 3-х – средний уровень, 1 из 3-х – средний уровень, 0 из 3-х – низкий уровень).

1. Целеполагание (Уровень целеполагания)		<i>1-низкий</i>	<i>2 - средний</i>	<i>3-высокий</i>
Способен за дело приниматься без напоминаний	Планирует, организует свои дела и работу	Умеет выполнить полученное задание		
2. Моделирование условий (Уровень моделирования условий)		<i>1-низкий</i>	<i>2 - средний</i>	<i>3- высокий</i>
Хорошо анализирует условия	Учитывает возможные трудности	Умеет отделять главное от второстепенного		
3. Программирование действий (Уровень программирования действий)		<i>1-низкий</i>	<i>2 - средний</i>	<i>3- высокий</i>
Чаще всего избирает верный путь решения задачи	Правильно планирует свои занятия и работу	Пытается решить задачи разными способами		
4. Оценивание результатов (Уровень оценивания результатов)		<i>1-низкий</i>	<i>2- средний</i>	<i>3-высокий</i>
Сам справляется с возникающими трудностями	Редко ошибается, умеет оценить правильность действий	Быстро обнаруживает свои ошибки		
5. Коррекция результатов и способа действий (Уровень коррекции результатов)		<i>1-низкий</i>	<i>2 - средний</i>	<i>3-высокий</i>
Быстро находит новый способ решения	Быстро исправляет ошибки	Не повторяет ранее сделанных ошибок		
6. Обеспеченность регуляции в целом (Уровень обеспеченности регуляции)		<i>1-низкий</i>	<i>2 - средний</i>	<i>3- высокий</i>
Продумывает свои дела и поступки	Хорошо справляется и с трудными заданиями	Справляется с заданиями без посторонней помощи		

7. Упорядоченность деятельности (Уровень упорядоченности деятельности)		<i>1-низкий</i>	<i>2 - средний</i>	<i>3-высокий</i>	
Любит порядок	Заранее знает, что будет делать	Аккуратен и последователен			
8. Детализация регуляции действий (Уровень Детализации регуляции)		<i>1-низкий</i>	<i>2 - средний</i>	<i>3-высокий</i>	
Продумывает все до мелочей	Ошибается чаще всего из-за того, что смысл задания в целом не понят, хотя все детали продуманы	Старателен, хотя часто не выполняет заданий			
9. Осторожность в действиях (Уровень осторожности в действиях)		<i>1-низкий</i>	<i>2 - средний</i>	<i>3-высокий</i>	
Сначала обдумывает, потом делает	Избегает риска	Приступает к делу без подготовки			
10. Уверенность в действиях (Уровень уверенности в действиях)		<i>1-низкий</i>	<i>2 - средний</i>	<i>3-высокий</i>	
Решения принимает без колебаний	Уверенный в себе	Действует решительно, настойчиво			
11. Инициативность в действиях (Уровень инициативности в действиях)		<i>1-низкий</i>	<i>2 - средний</i>	<i>3-высокий</i>	
Предприимчивый, решительный	Активный	Ведущий			
12. Практическая реализуемость намерений (Уровень реализуемости намерений)		<i>1-низкий</i>	<i>2 - средний</i>	<i>3-высокий</i>	
Реализует почти все, что планирует	Начатое дело доводит до конца	Предпочитает действовать, а не обсуждать			
13. Осознанность действий (Уровень осознанности действий)		<i>1-низкий</i>	<i>2 - средний</i>	<i>3-высокий</i>	
Обдумывает свои дела и поступки	Анализирует свои ошибки и неудачи	Планирует дела, рассчитывает свои силы			
14. Критичность в делах и поступках (Уровень критичности в делах)		<i>1-низкий</i>	<i>2 - средний</i>	<i>3-высокий</i>	
Прислушивается к замечаниям	Редко повторяет одну и ту же ошибку	Знает о своих недостатках			
15. Ориентированность на оценочный балл	<i>На что согласен, когда нужно спешить по своим делам</i>	«2»	«3»	«4»	«5»
	<i>На что претендует в своих самооценках</i>	«2»	«3»	«4»	«5»
16. Ответственность в делах и поступках (Уровень ответственности)		<i>1-низкий</i>	<i>2 - средний</i>	<i>3-высокий</i>	
Всегда проверяет правильность работы	Старается довести дело до конца	Старается добиться лучших результатов			
17. Автономность или зависимость в действиях (Уровень автономности)		<i>1-низкий</i>	<i>2 - средний</i>	<i>3-высокий</i>	
Предпочитает справляться с трудностями сам	Может принять независимое от других решение	Действует самостоятельно, изредка советуясь с другими			
18. Гибкость, пластичность в действиях (Уровень гибкости)		<i>1-низкий</i>	<i>2 - средний</i>	<i>3-высокий</i>	

Любит перемену в занятиях	Легко переключается с одной работы на другую	Хорошо ориентируется в новых условиях		
19. Вовлечение полезных привычек в регуляцию действий (Уровень вовлечения привычек)		<i>1-низкий</i>	<i>2 - средний</i>	<i>3-высокий</i>
Аккуратен	Внимателен	Усидчив		
20. Практичность, устойчивость в регуляции действий (Уровень практичности)		<i>1-низкий</i>	<i>2 - средний</i>	<i>3-высокий</i>
С неудачами и ошибками обычно справляется самостоятельно	Неудачи активизируют его	Старается разобраться в причинах неудач		
21. Оптимальность (адекватность) регуляции усилий (Уровень оптимальности)		<i>1-низкий</i>	<i>2 - средний</i>	<i>3-высокий</i>
Умеет мобилизовать усилия	Взвешивает все «за» и «против»	Старается придерживаться правил		
22. Податливость воспитательным воздействиям (Уровень податливости воспитательным действиям)		<i>1-низкий</i>	<i>2 -средний</i>	<i>3-высокий</i>
Всегда считается с мнением других	Его не трудно убедить в чем-то	Прислушивается к замечаниям		

Карта диагностики уровня сформированности коммуникативных универсальных учебных действий

Вид коммуникативных УУД	Показатели	Уровень сформированности коммуникативных УУД (отметить уровень)		Отметить		
		Высокий - 3б	Средний - 2б	Низкий – 1б	Балл	Уровень
Общий уровень развития общения (предпосылки формирования)	Потребность в общении со взрослыми и сверстниками					15-13 ВЫС. 12-8 СРЕД. 7-5 НИЗ.
	Владение определенными вербальными и не вербальными средствами общения					
	Эмоционально позитивное отношение к процессу сотрудничества					
	Ориентация на партнера по общению					
	Умение слушать собеседника					
Коммуникация как интеракция - Коммуникативные действия, направленные на учет позиции собеседника, либо партнера по деятельности. -Преодоление эгоцентризма в пространственных	Понимание возможности различных позиций и точек зрения на какой-либо предмет или вопрос					15-13 ВЫС. 12-8 СРЕД. 7-5 НИЗ.
	Ориентация на позицию других людей, отличную от собственной, уважение иной точки зрения					
	Понимание возможности разных оснований для оценки одного и того же предмета, понимание относительности оценок или подходов к выбору					
	Учет разных мнений и умение обосновать собственное					
	Понимать речевое обращение другого человека. Соблюдать простейшие нормы речевого этикета: здороваться, прощаться, благодарить					

межличностных отношений						
Коммуникация как кооперация Коммуникативные действия, направленные на согласование усилий по достижению общей цели, организации и осуществлению совместной деятельности	Умение отвечать на вопросы учителя, товарищей по классу					15-13 ВЫС. 12-8 СРЕД. 7-5 НИЗ.
	Участвовать в диалоге на уроке и внеурочное время					
	Умение договариваться, находить общее решение. Умение аргументировать, убеждать и уступать					
	Способность сохранять доброжелательное отношение друг к другу в ситуации конфликта интересов					
Коммуникация как интериоризация Речевые действия, служащие средством коммуникации, способствуют осознанию и усвоению отображаемого содержания	Умение слушать и понимать речь других					15-13 ВЫС. 12-8 СРЕД. 7-5 НИЗ.
	Рефлексия своих действий как достаточно полное отображение предметного содержания и условий осуществляемых действий					
	Способность строить понятные для партнера высказывания, учитывающие, что он знает и видит, а что нет					
	Умение с помощью вопросов получать необходимые сведения от партнера по деятельности					
	Умение осознавать и усваивать происходящее в процессе общения					
Общий балл -		Уровень -	60 -52 ВЫС. 51-29 СРЕД. 28-20 НИЗ.			

Индивидуальная карта школьника

Ф.И.О. _____
 СОШ № _____ класс _____
 дата рождения _____ дата тестирования _____

Регулятивный и познавательный блок

Зрительно-моторный гештальт тест БЕНДЕР уровень развития способности к пространственной организации визуального стимульного материала и зрительно-моторной координации у детей					
Общий балл за все фигуры	Балл за общие тенденции	Суммарный балл	Уровень выполнения		
			1-ниже нормы	2-норма	3-выше нормы
<i>Качественные характеристики</i>					
1. Принятие задачи	0 – задачу не принимает	1 – задачу принимает, но нет интереса к её выполнению	2 – задачу принимает, сохраняет и выполняет с интересом		
2. Планирование	0 – не осуществляется	1– осуществляется частично	2 – осуществляется постоянно		
3. Контроль выполнения деятельности	0 – не осуществляется	1– периодически осуществляется	2– осуществляется постоянно		
4. Коррекция выполнения задания	0 – не осуществляется	1– периодически осуществляется	2 – осуществляется постоянно		
5. Оценка	0 – отсутствует или ошибочна	1 – оцениваются только достижения	2 – адекватная оценка результата		
6. Отношение к успеху и неудаче	0 – реакция отсутствует	1 – адекватная реакция на успех, неадекватная на неудачу	2 – адекватная реакция на успех и неудачу		
Тест Тулуз-Пьерона Изучение свойств внимания и психомоторного темпа					

Скорость выполнения (подчеркнуть или обвести)					
Патология	Слабая	Средняя	Хорошая	Высокая	
Точность выполнения (подчеркнуть или обвести)					
Патология	Слабая	Средняя	Хорошая	Высокая	
Прогрессивные матрицы Равена (черно – белый вариант)					
Серия	А - принцип взаимосвязи в структуре матриц	В - аналогии между парами	С - принцип прогрессивных изменений в фигурах матриц	Д - принцип перегруппировки и фигур	Е - принцип разложения фигур на элементы
Сумма баллов					
Вид помощи (обвести используемую)	Ст. Эр. Н. Ор. Об.	Ст. Эр. Н. Ор. Об.	Ст. Эр. Н. Ор. Об.	Ст. Эр. Н. Ор. Об.	Ст. Эр. Н. Ор. Об.
Прогрессивные матрицы Равена (цветной вариант)					
Серия	А		АВ		В
Сумма баллов					
Вид помощи	Ст. Эр. Н. Ор. Об.		Ст. Эр. Н. Ор. Об.		Ст. Эр. Н. Ор. Об.
Уровень развития интеллекта, проценты (отметить галочкой или обвести) – Уровень развития логических познавательных УУД					
Очень низкий (0-5)	Низкий (6-24)	Близкий к среднему	Средний	Высокий (75-94)	Очень высокий (95 и выше)
		25 - 49	50 - 74		
Виды помощи (подчеркнуть преобладающую)					
обучающая	организующая	направляющая	эмоционально-регулирующая	стимулирующая	

Диагностика степени овладения моделирующими перцептивными действиями (Л.А. Венгер)		
Интерпретация результата	Общее количество баллов	Отметить группу по качеству выполнения задания
1 группа (1-9). Действие перцептивного моделирования отсутствует, случайно отдельные правильные решения, которые не зависят от сложности задач.		

2 группа (10-18). Владение частью операций действия моделирования, но эти операции позволяют учитывать форму, положение и пространственное соотношение лишь двух элементов фигуры. Решают задачи, где это оказывается достаточным. В остальных заданиях или подбирают элементы, по форме сходные с заданной фигурой, или составляют неадекватные сочетания		
3 группа (19-27). Владение всеми операциями действия моделирования, но действие еще не обладает достаточной точностью и гибкостью. В силу этого допускаются неточные решения.		
4 группа (28-36). Действие перцептивного моделирования полностью сформировано.		

Коммуникативный блок

Методика «Кто прав?» (методика Г.А. Цукерман и др.)	высокий	средний	низкий
Уровень сформированности действий направленных на учет позиции собеседника			
Задание «Рукавички» (Г.А. Цукерман)	высокий	средний	низкий
Уровень сформированности действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества (кооперации)			
«Расскажи» - 5 субтест методики Стребелевой Е.А.			
<i>Критерии оценки</i>			<i>Балл</i>
1 балл – ребенок не принимает задание; в условиях обучения действует неадекватно.			
2 балла – ребенок принимает задание; раскладывает картинки, не ориентируясь на последовательность событий; после оказания помощи не объединяет их в общий сюжет.			
3 балла – ребенок принимает задание; самостоятельно раскладывает картинки с учетом последовательности событий; в некоторых случаях требуется только первый вид помощи, но самостоятельно рассказать о действиях не может.			
4 балла – ребенок задание принимает; самостоятельно раскладывает картинки с учетом последовательности событий и составляет рассказ.			

Пересказ прослушанного текста (Фотекова Т.А.)		
<i>Критерии оценки</i>	<i>Балл и особенности выполнения задания</i>	<i>Балл</i>
Критерий смысловой целостности	4 балла - воспроизведены все основные смысловые звенья.	
	3 балла – смысловые звенья воспроизведены с незначительными сокращениями, нет связующих звеньев.	
	2 балла – пересказ неполный, имеются значительные сокращения, или искажение смысла, или включение посторонней информации.	
	1 балл – невыполнение.	
Критерий лексико-грамматического оформления	4 балла – пересказ составлен без нарушений лексических и грамматических норм.	
	3 балла – пересказ не содержит аграмматизмов, но наблюдаются стереотипность оформления высказывания, поиск слов.	
	2 балла - отмечаются аграмматизмы, повторы, неадекватные словесные замены, неадекватное использование слов.	
	1 балл – пересказ не доступен.	
Критерий самостоятельности	4 баллов – самостоятельный пересказ после первого предъявления.	

выполнения	3 балла – пересказ после минимальной помощи (1-2 вопроса) или после повторного прочтения.		
	2 балла – пересказ по вопросам.		
	1 балл – пересказ не доступен даже по вопросам.		
Интерпретация результата	1 - 4 низкий	5 - 8 средний	9 - 12 высокий

Личностный блок

Беседа о школе		
<i>Уровень мотивации</i>		<i>Выбор</i>
0	Отрицательное отношение к школе и поступлению в школу	
1	Положительное отношение к школе при отсутствии ориентации на содержание школьно-учебной действительности	
2	Возникновение ориентации на содержательные моменты школьной действительности и образец «хорошего ученика», но при сохранении приоритета социальных аспектов школьного образа жизни, по сравнению с учебными аспектами	
3	Сочетание ориентации на социальные и собственно учебные аспекты школьной жизни	
Методика выявления характера атрибуции успеха/неуспеха		
<i>Ответы</i>		<i>Выбор</i>
0	Отсутствие рефлексии	
1	«Усилия»	
2	«Объективная трудность задачи»	
3	«Способности»	
4	«Везение»	

Методика самооценки «Дерево» (отметить выбранную позицию)		
Личностные особенности	Позиции, с которой отождествляет себя ребенок на данный момент (отметить галочкой)	Позиции, на которой в идеале хотел бы быть ребенок (отметить галочкой)
Установка на преодоление препятствий (1,3,6,7)		
Общительность, дружеская поддержка (2,19,18,11,12,16,17)		
Устойчивость положения (Желание добиться успехов не преодолевая трудностей) (4)		
Утомляемость, общая слабость (5)		
Мотивация на развлечение (9)		

Отстранённость, замкнутость (13, 21)		
Отстранённость от учебного процесса (8)		
Комфортное состояние (10,15)		
Кризисное состояние (14)		
Завышенная самооценка, установка на лидерство (20)		
Определение эмоционального уровня самооценки		
Субтесты	Результат	
1. Восприятие особенностей своего Я-образа		
4. Индивидуализация		
6. Определение степени эгоцентризма		
Моральная дилемма (норма взаимопомощи в конфликте с личными интересами)		
<i>А. Уровни решения моральной дилеммы</i>		<i>Выбор</i>
1. Решение проблемы в пользу собственных интересов без учета интересов партнера		
2. Стремление к реализации собственных интересов с учетом интересов других		
3. Отказ от собственных интересов в пользу интересов других, нуждающихся в помощи		
<i>Б. Уровни развития моральных суждений</i>		<i>Выбор</i>
1. Стадия власти и авторитета		
2. Стадия инструментального обмена		
3. Стадия межличностной комфортности и сохранения хороших отношений		
4. Стадия «закона и порядка»		
<i>Задание на учёт мотивов героев в решении моральной дилеммы</i>		<i>Выбор</i>
1. Отсутствует ориентация на обстоятельства поступка		
2. Ориентация на объективные следствия поступка		
3. Ориентация на мотивы поступка		
<i>Задание на выявление уровня моральной децентрации</i>		<i>Выбор</i>
1. Осуществляется учет только одной нормы (справедливого распределения). Не учитываются все обстоятельства, включая намерения героя.		
2. Координация нормы справедливого распределения и принципа эквивалентности. Переход к координации нескольких норм.		
3. Децентрация на основе координации нескольких норм на основе операций эквивалентности и компенсации		

Критерии оценки личностных компонентов УУД

Самоопределение	Уровень сформированности		
	высокий	средний	низкий
Внутренняя позиция школьника (Беседа о школе)			
Регулятивный компонент (Методика выявления характера атрибуции) Способность адекватно судить о причинах своего успеха/неуспеха в учении, связывая успех с усилиями, трудолюбием, старанием			

Критерии оценки познавательных компонентов УУД

Компоненты	Уровень сформированности		
	высокий	средний	низкий
Логические познавательные УУД			

Критерии оценки регулятивного компонента УУД

Критерии	Уровень сформированности		
	высокий	средний	низкий
Принятие задачи			
Планирование			
Контроль			
Коррекция			
Оценка			
Отношение к успеху и неудаче			
Волевая саморегуляция (Тулуз-Пьерон)			

Критерии оценки коммуникативного компонента УУД

Критерии	Уровень сформированности		
	высокий	средний	низкий
Общий уровень развития общения (предпосылки формирования)			
Коммуникация как интеракция			
Коммуникация как кооперация			
Коммуникация как интериоризация			

Методическое издание

Составители:

Клюева Татьяна Николаевна, кандидат психологических наук

Бубнова Юлия Вячеславовна

Ларина Татьяна Владимировна

Флоренко Елена Юрьевна

Геворкян Екатерина Сергеевна

Баранова Ольга Олеговна

Яхина Рузиля Рафаиловна

Подписано в печать 31.08.2011 г.

Заказ № 111. Формат 60х90/16. Усл.п.л. 8.

Тираж 300 экземпляров. Печать оперативная. Гарнитура Таймс.

Отпечатано редакционно-издательским отделом РСПЦ

443034, г. Самара, ул. Металлистов, 61а

(846) 993 16 38

rspc@samtel.ru

