

Н. И. Гуткина

Психологическая готовность к школе

4-е издание

Серия «Учебное пособие»

Рецензенты

Дубровина И. В., доктор психологических наук, профессор, действительный член РАО

Рубцов В. В., доктор психологических наук, профессор, действительный член РАО

Главный редактор	<i>Е Строганова</i>
Зам. главного редактора (Москва)	<i>Е. Журавлева</i>
Заведующий редакцией (Москва)	<i>Т Кацинина</i>
Литературный редактор	<i>В. Пахальян</i>
Художник	<i>Р Яцко</i>
Корректоры	<i>Р Данкова, Е Ситаева</i>
Верстка	<i>М Авакумов, О Ватутина</i>

ББК 88.840я7 УДК 37.015 3(075)

Гуткина Н. И.

Г97 Психологическая готовность к школе. 4-е изд., перераб. и дополн. — СПб.: Питер, 2004. — 208 с.: ил. — (Серия «Учебное пособие»).

ISBN 5-94723-625-7

Книга Н. И. Гуткиной — результат многолетнего исследования проблемы психологической готовности детей к школьному обучению. Автором разработана целостная концепция исследуемого явления, на основе которой создана оригинальная диагностико-развивающая программа «Группы развития». Помимо теоретической основы проблемы психологической готовности к школе в книге излагается методика развития познавательного интереса у детей, а также учебной мотивации и произвольного поведения в учении. В приложении даны игры на развитие мышления, внимания, памяти, моторики и другие, применяющиеся в группе развития. Особенностью данной работы является то, что важные научные положения изложены ясно и просто, что делает книгу доступной для любого интересующегося этой проблемой, хотя в первую очередь она предназначена для детских практических психологов.

Книга также может служить пособием для преподавателей психологии и студентов-психологов, педагогов и студентов педагогических вузов, работников дошкольных воспитательных учреждений и родителей.

© Н. И. Гуткина, 2004

© ЗАО Издательский дом «Питер», 2004

Все права защищены. Никакая часть данной книги не может быть воспроизведена в какой бы то ни было форме без письменного разрешения владельцев авторских прав.

Введение

Настоящее издание книги является четвертым, начиная с 1993 года. Первые два издания (1993 и 1996 гг.) были стереотипные. Третье (2000 г.) — претерпело содержательную переработку и состояло уже из четырех глав, а не из трех, как два предыдущие. Четвертое издание, хотя и имеет то же количество глав, что и третье, но при этом существенно дополнено (например, глава 2, в которой анализируются отечественные и зарубежные методы определения готовности к школе, и приложение, в котором дан новый раздел игр, направленных на развитие ориентации в пространстве). Кроме того, все главы этого издания существенно переработаны.

Изложенное в книге понимание психологической готовности к школе представляет собой концепцию, основанную на *мотивационном, возрастном и генетическом подходе*.

1. Возрастной подход предполагает понимание возраста как особого сочетания внутренних и внешних факторов развития, определяющих закономерности психического развития в конкретный возрастной период. Такое понимание возраста заложено в культурно-исторической концепции Л. С. Выготского.

Понятие возраста, предложенное Л. С. Выготским (1984в), основывается на следующих представлениях:

- ◆ о социальной ситуации развития;
- ◆ о кризисных и литических возрастах ребенка;
- ◆ о психологических новообразованиях, возникающих к концу каждого возрастного периода и определяющих психическое развитие ребенка.

Под социальной ситуацией развития Л. С. Выготский понимает «особое сочетание внутренних процессов развития и внешних условий, которое является типичным для каждого возрастного этапа и обуславливает и динамику психического развития на протяжении соответствующего возрастного периода, и новые качественно своеобразные психологические образования, возникающие к его концу» (цитируется по Л. И. Божович, 1968, с. 152).

Это понятие важно не только для понимания индивидуальных особенностей развития детей, но и для раскрытия их возрастных особенностей. Л. И. Божович указывает, что понять влияние среды на формирование возрастных особенностей ребенка можно только в том случае, если учитывать как изменения в среде (например при переходе из детского сада в школу), так и изменения в самом ребенке, обуславливающие характер влияния среды на его дальнейшее психическое развитие.

Л. С. Выготский считал, что понять роль среды в развитии ребенка можно только в том случае, если подходить к ней с относительной, а не с абсолютной меркой. Это означает, что одно и то же средовое воздействие по-разному сказывается на детях разного возраста в силу их различных возрастных особенностей. Таким образом, по мысли Л. С. Выготского, *одно и то же воздействие среды может различаться в зависимости от того, на какие психологические особенности ребенка оно накладывается*. Эти особенности (индивидуальные и возрастные), являясь внутренними факторами, выступают как реальные факторы развития. Соотношение внешних требований среды (внешние факторы) с возможностями и потребностями самого ребенка (внутренние факторы) составляет основное звено, определяющее дальнейшее развитие ребенка.

Внутренние факторы развития, с точки зрения Л. И. Божович, представляют собой систему, которую она обозначает понятием «внутренняя позиция ребенка». Внутренняя позиция характеризуется отношением ребенка к тому объективному положению, которое он реально занимает в жизни, и к тому положению, которое он хочет занимать. Она складывается на основе опыта ребенка, его возможностей, потребностей и стремлений и обуславливает структуру отношения ребенка к действительности, к окружающим и к самому себе. С точки зрения Л. И. Божович, через внутреннюю позицию преломляются идущие от окружающей среды воздействия.

Важно иметь в виду, что воздействия, которые среда оказывает на ребенка, а также требования, идущие от среды, только тогда становятся факторами его развития, когда эти требования входят в структуру его собственных потребностей. Ребенок стремится выполнить требование среды, «если его выполнение не только обеспечивает соответствующее объективное положение ребенка среди окружающих, но и дает возможность занять то положение, к которому он сам стремится, то есть удовлетворяет его внутреннюю позицию» (Л. И. Божович, 1968, с. 174).

Изменения, происходящие в ребенке к концу возрастного периода, обозначаются как психологические новообразования и могут быть зафиксированы как изменения в развитии психических процессов, личности и самосознания.

Последователи Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьев и Д. Б. Эльконин, добавили в характеристику возраста представление о ведущей деятельности ребенка, внутри которой осуществляется развитие детской психики.

В каждом возрасте выделяется своя ведущая деятельность:

- ♦ в младенчестве — непосредственное эмоциональное общение;
- ♦ в раннем возрасте — предметная деятельность;
- ♦ в дошкольном возрасте — игра;
- ♦ в младшем школьном возрасте — учение;
- ♦ в подростковом возрасте — общение;
- ♦ в юношеском возрасте — профессиональное учение.

А. Н. Леонтьев (1972а) выделяет три признака ведущей деятельности:

- 1) внутри ведущей деятельности возникают и дифференцируются другие, новые виды деятельности;
- 2) в процессе ведущей деятельности формируются или перестраиваются отдельные психические процессы;
- 3) от ведущей деятельности зависят основные личностные новообразования ребенка.

Д. Б. Эльконин (1989) добавляет еще два признака ведущей деятельности, в которых дано отношение ведущей деятельности к внешнему миру (миру людей и предметному):

- 1) в ведущей деятельности наиболее полно представлены типичные для данного периода развития отношения ребенка со взрослым;
- 2) ведущая деятельность связывает ребенка с теми элементами окружающей действительности, которые в данный период являются источником его психического развития.

Таким образом, *ведущая деятельность обуславливает главнейшие изменения в развитии психических процессов и личностных особенностей ребенка на конкретной возрастной стадии*.

Л. С. Выготский считает, что с 7 лет ребенок в состоянии регулировать свое поведение с помощью речи, а психические процессы с этого времени начинают управляться с помощью интеллекта, то есть становятся опосредствованными или произвольными. Именно к 7 годам он относит кризис, основным проявлением которого является симптом

потери непосредственности (Л. С. Выготский, 1984а). Теперь ребенок думает, прежде чем что-то сделать, как бы оценивая, что принесет ему этот поступок.

В работах Ж. Пиаже (1969) показано, что до 8 лет дети не владеют интеллектуальными операциями, с помощью которых осуществляется учебная познавательная деятельность. И с такой глобальной характеристикой детской психики, как эгоцентризм, ребенок расстается не ранее 7–8 лет. А как справедливо замечает Л. Ф. Обухова, «никакое обучение невозможно до тех пор, пока мысль учителя не станет предметом рассуждения ребенка» (1995, с. 260).

Исследования З. В. Мануйленко (1948) показывают, что только начиная с 6–7 лет дети могут довольно длительное время сохранять требуемую позу и не отвлекаться. А исследования Н. И. Красногорского (1946) объясняют эти данные с точки зрения физиологии, показывая, что тормозной контроль коры головного мозга над инстинктивными и эмоциональными реакциями приобретает все большую силу начиная с 7 лет.

Таким образом, *возрастной подход предполагает учет закономерностей психического развития ребенка, которыми нельзя пренебрегать ради тех или иных социальных интересов общества. Отсюда следует, что границы возраста не могут произвольно меняться в результате того, что ребенка включают в новую (например, присущую следующему возрасту) социальную ситуацию.* Так, шестилетние ребята, начиная учиться в школе, все равно остаются детьми дошкольного возраста с присущими им особенностями и закономерностями психического развития.

Поэтому, исходя из приведенных выше рассуждений, в предлагаемой концепции психологической готовности к школе считается, что последняя возникает не ранее 7 лет, то есть на границе дошкольного и младшего школьного возраста по периодизации отечественных психологов.

2. Мотивационный подход предполагает, что только при наличии учебной мотивации ученик становится субъектом учения, а учение — целенаправленной деятельностью. В связи с этим считается целесообразным начинать систематическое обучение детей не ранее, чем у них возникает учебная мотивация и возможность принятия поставленной цели, а также формирования намерения по достижению цели.

Учебная мотивация состоит из познавательных и социальных мотивов учения, а также мотивов достижения.

Познавательные мотивы учения связаны непосредственно с учебной деятельностью. К ним относятся «познавательные интересы де-

тей, потребность в интеллектуальной активности и в овладении новыми умениями, навыками и знаниями» (Л. И. Божович, 1972, с. 23).

Социальные мотивы учения, или широкие социальные мотивы учения, связаны «с потребностями ребенка в общении с другими людьми, в их оценке и одобрении, с желанием ученика занять определенное место в системе доступных ему общественных отношений» (Л. И. Божович, 1972, с. 23–24).

Мотивы достижения не связаны с какой-либо специфической деятельностью, а являются индивидуальной характеристикой мотивационной сферы человека, проявляющейся в его стремлении к достижению результата. Мотивы достижения различаются в зависимости от ориентации человека на успех или неудачу. Так, в основе мотива достижения может быть надежда на успех или стремление достичь успеха, а может быть боязнь или избегание неудачи. Соответственно говорят о разных мотивах достижения. С точки зрения Х. Хекхаузена, «...у человека выраженный мотив достижения должен проявляться в предпочтении такой деятельности (он занимается ею дольше и упорнее), которая не слишком легка, не слишком трудна и результат которой больше зависит от собственной сноровки, чем от случая» (1986, т. 1, с. 38).

Ребенок, готовый к школьному обучению, хочет учиться в школе и потому, что у него уже есть потребность занять определенную позицию в обществе людей, а именно позицию, открывающую доступ в мир взрослости (социальный мотив учения), и потому, что у него есть познавательная потребность, которую он не может удовлетворить дома. Сплав этих двух потребностей способствует возникновению нового отношения ребенка к окружающей среде, названного Л. И. Божович (1968) «внутренней позицией школьника». Этому новообразованию она придавала очень большое значение, считая, что внутренняя позиция школьника может выступать как критерий готовности к школьному обучению. Следует заметить, что именно школа является связующим звеном между детством и взрослостью. И если посещение дошкольных учреждений является необязательным, то посещение школы строго обязательно, и дети, достигая школьного возраста, понимают, что школа открывает им доступ к взрослой жизни. Отсюда и появляется желание пойти учиться в школу, чтобы занять новое место в системе общественных отношений. Именно этим, как правило, объясняется то, что дети не хотят учиться дома, а хотят учиться в школе: им недостаточно удовлетворить только познавательную потребность, им еще необходимо удовлетворить потребность в новом социальном статусе,

который они получают, включаясь в учебный процесс как серьезную деятельность, приводящую к результату, важному и для ребенка, и для окружающих его взрослых.

Внутренняя позиция школьника, возникающая на рубеже дошкольного и младшего школьного возраста, позволяет ребенку включиться в учебный процесс в качестве субъекта деятельности, что выражается в сознательном формировании и исполнении намерений и достижения целей, или, другими словами, произвольном поведении ученика.

Экспериментальные исследования, проведенные в середине XX века (Л. И. Божович, Н. Г. Морозова, Л. С. Славина, 1951) и в конце XX века (Н. И. Гуткина, 1993, 1996, 2000), показывают, что выраженная внутренняя позиция школьника появляется приблизительно в 7 лет.

Таким образом, *мотивационный подход показывает ту же возрастную точку целесообразного начала обучения в школе, что и возрастной подход.*

3. Генетический подход позволяет понять генезис психологической готовности к школе, вырастающей из разнообразных дошкольных видов деятельности: сюжетно-ролевой игры, игр с правилами, дидактических игр, конструирования, рисования, раскрашивания, лепки, изготовления детских поделок, выкладывания узоров из мозаики, складывания кубиков по картинкам-образцам, игры на игрушечных музыкальных инструментах и т. д. Кроме того, каждый день ребенку необходимо читать хорошие детские книги. Для формирования психологической готовности к школе также очень важно полноценное общение ребенка с взрослыми и сверстниками.

Генетический подход позволяет проследить, как в рамках игры, ведущей деятельности дошкольного возраста, развиваются мотивация, произвольность и интеллект ребенка до уровня, необходимого и достаточного для начала обучения в школе в группе сверстников. Но этот уровень возникает только тогда, когда игра полностью исчерпывает себя как источник зон ближайшего развития. В это время происходит смена ведущей деятельности, в роли которой теперь начинает выступать учебная деятельность. Наблюдения психологов и педагогов свидетельствуют о том, что указанные изменения в развитии ребенка происходят не ранее 7 лет, то есть при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту. Таким образом, *и генетический подход показывает ту же самую возрастную точку целесообразного начала школьного обучения, что и возрастной, и мотивационный подходы.*

Рассмотрение психологической готовности к школе на основе возрастного, мотивационного и генетического подхода позволило обозна-

чить возраст появления исследуемого феномена. Этот возраст совпадает с кризисом 7 лет.

Сочетание указанных выше подходов позволило:

- 1) разработать технологию развивающей работы с детьми, не готовыми к школьному обучению, известную под названием «группы развития»;
- 2) создать достаточно эффективную диагностику психологической готовности детей 6–7 лет к школьному обучению.

Диагностико-развивающей работе с детьми, направленной на профилактику школьной дезадаптации, уделено в книге существенное внимание.

В представленной концепции психологической готовности к школе сделана попытка показать ценность дошкольного периода развития ребенка как самостоятельного возрастного этапа, а не как периода подготовки к школе. Парадокс заключается в том, что дошкольники, которых систематически готовят к школьному обучению в ущерб традиционным детским занятиям, оказываются не только психологически не готовы к школе, но и недостаточно хорошо психически развиты.

Глава 1

Феномен психологической готовности к школьному обучению

1. Психологическая готовность к школе и зона ближайшего развития

Проблема психологической готовности к школе в последнее время стала очень популярной среди исследователей различных специальностей. Психологи, педагоги, физиологи изучают и обосновывают критерии готовности к школьному обучению, спорят о возрасте, с которого наиболее целесообразно начинать учить детей в школе. Интерес к указанной проблеме объясняется тем, что образно психологическую готовность к школьному обучению можно сравнить с фундаментом здания: хороший крепкий фундамент — залог надежности и качества будущей постройки.

Почти 20 лет в нашей стране существовало обучение в начальной школе двух типов: начиная с 6 лет по программе 1–4 и начиная с 7 лет по программе 1–3. Первоначальный план быстрого перехода на всеобщее обучение с 6 лет не удался не только потому, что далеко не во всех школах могли создать необходимые для учащихся этого возраста гигиенические условия, но и потому, что не всех детей можно обучать в школе с 6 лет. Сторонники более раннего обучения ссылаются на опыт зарубежных стран, где в школу начинают ходить с 5–6 лет. Но при этом как бы забывают, что дети этого возраста учатся там в рамках подготовительной ступени, где педагоги не проходят с ребятами конкретные предметы, а занимаются с ними разнообразными видами деятельности, адекватными данному возрасту (играют, рисуют, лепят, поют, читают книги, изучают основы счета и учат читать). При этом занятия проходят в свободной манере общения, допускающей непосредственное поведение ребенка, что соответствует психологическим особенностям его возраста.

По сути дела, подготовительные классы очень похожи на существовавшие в нашей стране в детских садах подготовительные группы, в ко-

торых дети с 6 до 7 лет обучались основам счета и чтения, лепили, рисовали, занимались музыкой, пением, ритмикой, физкультурой, — и все это в режиме детского сада, а не школы. Программа для подготовительной группы детского сада разрабатывалась с учетом требований, предъявляемых к учащимся первого класса. Так почему же на первый взгляд хорошо отработанную систему плавного перехода из детского сада в школу решили заменить обучением в школе с 6 лет?

Отвечая на этот вопрос, можно выделить два момента. Во-первых, подготовка к школе в детском саду была хорошо проработана в программах, то есть теоретически, однако в подавляющем большинстве детских садов плохо осуществлялась практически (не хватало не только квалифицированных педагогов, но и просто воспитателей). На второй момент указывал Д. Б. Эльконин (1989), анализируя ситуацию, сложившуюся в начальной школе после преобразования ее из четырехлетней в трехлетнюю, что было вызвано усложнением программ средней школы, потребовавшим еще одного года обучения, который и был взят из начальной ступени. В конце 60-х годов в начальной школе учились 3 года, в средней — 5 лет и в старшей — 2 года. В то же время встал вопрос о чрезмерной перегрузке учащихся во всех звеньях школы. Программы средних классов стали упрощаться, а поскольку программу начальной школы нельзя было упрощать (результаты обучения в младших классах и так не удовлетворяли требованиям, которые предъявлялись к учащимся в среднем звене), то было решено опять продлить срок обучения в начальной школе до 4 лет, но теперь уже за счет более раннего начала обучения в школе. При этом были проигнорированы данные детской психологии о возрастных особенностях детей шестилетнего возраста, не позволяющих им вписаться в существующую в нашей стране систему школьного образования. В результате — многочисленные проблемы, связанные с обучением шестилеток (четырёхлетняя программа 1–4). С другой стороны, дети семилетнего возраста, обучавшиеся по трехлетней программе 1–3, нормально усваивали необходимый объем знаний при условии, что они были готовы к школьному обучению. Таким образом, *даже дополнительный год учебы с 6 до 7 лет мало что дает ученику, если он не готов к школе. Значит, дело не в том, чтобы механически растянуть объем преподаваемого материала, а в том, чтобы учащийся мог эффективно усвоить предлагаемые ему знания.*

В 2002–2003 гг. начальная школа опять переходит на четырехлетнюю программу обучения, но теперь уже независимо от возраста ребенка. При этом в нормативных документах по приему детей в первый класс говорится, что в школе могут начинать учиться дети, которым

на 1 сентября исполнилось 6 лет 6 месяцев. Теоретически это означает, что в один класс попадают ребята от 6 лет 6 месяцев до 7 лет 6 месяцев, а на практике получается, что в одном первом классе встречаются ученики от 6 лет до 8 лет. И здесь в полный рост встает проблема психологической готовности к школе. Для психологии эта проблема не новая. В зарубежных исследованиях она отражена в работах, изучающих школьную зрелость детей (Н. Hetzer, 1936; А. Kern, 1951; С. Strebel, 1957; J. Jirasek, 1970, 1978 и др.) и уровень обученности дошкольников (см. А. Анастази, 1982).

Традиционно выделяются *три аспекта школьной зрелости*:

- 1) интеллектуальный;
- 2) эмоциональный;
- 3) социальный.

Об *интеллектуальной зрелости* судят по следующим признакам:

- ♦ дифференцированное восприятие (перцептивная зрелость), включающее выделение фигуры из фона;
- ♦ концентрация внимания;
- ♦ аналитическое мышление, выражающееся в способности постижения основных связей между явлениями;
- ♦ логическое запоминание;
- ♦ сенсомоторная координация;
- ♦ умение воспроизводить образец;
- ♦ развитие тонких движений руки.

Можно сказать, что понимаемая таким образом интеллектуальная зрелость в существенной мере отражает функциональное созревание структур головного мозга.

Об *эмоциональной зрелости* говорят:

- ♦ уменьшение импульсивных реакций;
- ♦ возможность длительное время выполнять не очень привлекательное задание.

О *социальной зрелости* свидетельствуют:

- ♦ потребность ребенка в общении со сверстниками и умение подчинять свое поведение законам детских групп;
- ♦ способность исполнять роль ученика в ситуации школьного обучения.

На основании выделенных параметров создаются *тесты определения школьной зрелости*.

Уровень обученности ребенка в дошкольном возрасте показывает наличие у него предпосылок к школьному обучению в виде *«вводных навыков»* (J. McV. Hunt, G. E. Kirk, 1974). Последние представляют собой знания, умения, способности, мотивацию, то есть все то, что дошкольник должен иметь к началу обучения в школе, чтобы оно было успешным. Можно сказать, что понятие «вводные навыки» предполагает связь между уровнем обученности ребенка в дошкольном возрасте, его развитием и успешностью обучения в школе.

В отечественной психологии серьезная проработка проблемы готовности к школьному обучению, своими корнями идущей из трудов Л. С. Выготского, содержится в работах Л. И. Божович (1968); Д. Б. Эльконина (1981, 1989); Н. Г. Салминой (1988); Е. Е. Кравцовой (1991); Н. В. Нижегородцевой, В. Д. Шадрикова (1999, 2001) и др. Эти авторы вслед за Л. С. Выготским считают, что обучение ведет за собой развитие, а потому обучение можно начинать, когда задействованные в нем психологические функции еще не созрели. В связи с этим функциональная зрелость психики не рассматривается как предпосылка к обучению. Кроме того, авторы этих исследований полагают, что для успешного обучения в школе имеет значение не совокупность имеющихся у ребенка знаний, умений и навыков, а определенный уровень его личностного и интеллектуального развития, который и рассматривается как **психологические предпосылки** к обучению в школе. В связи с этим считаю целесообразным последнее понимание готовности к школе обозначить как **«психологическую готовность к школе»**, дабы отделить его от других.

Обсуждая проблему психологической готовности к школе, Л. И. Божович (1968) рассматривает два ее аспекта: *личностную и интеллектуальную готовность*. При этом выделяется несколько параметров психического развития ребенка, наиболее существенно влияющих на успешность обучения в школе:

- 1) определенный уровень мотивационного развития ребенка, включающий познавательные и социальные мотивы учения;
- 2) достаточное развитие произвольного поведения;
- 3) определенный уровень развития интеллектуальной сферы.

Основным критерием психологической готовности к школе в трудах Л. И. Божович выступает новообразование «внутренняя позиция школьника», представляющее собой новое отношение ребенка к окружающей среде, возникающее в результате сплав познавательной потребности и потребности в общении со взрослым на новом уровне.

Д. Б. Эльконин, обсуждая проблему готовности к школе, на первое место ставил *сформированность психологических предпосылок овладения учебной деятельностью*. К наиболее важным предпосылкам он относил:

- ◆ умение ребенка сознательно подчинять свои действия правилу, обобщенно определяющему способ действия;
- ◆ умение ребенка ориентироваться на систему правил в работе;
- ◆ умение слушать и выполнять инструкции взрослого;
- ◆ умение работать по образцу.

Все эти предпосылки вытекают из особенностей психического развития детей в переходный период от дошкольного к младшему школьному возрасту, а именно: потеря непосредственности в социальных отношениях; обобщение переживаний, связанных с оценкой; особенности самоконтроля.

Д. Б. Эльконин подчеркивал, что при переходе от дошкольного к школьному возрасту «диагностическая схема должна включать в себя диагностику как новообразований дошкольного возраста, так и начальных форм деятельности следующего периода» (1981, с. 6).

Н. Г. Салмина (1988) в качестве основных показателей психологической готовности к школе выделяет:

- ◆ произвольность как одну из предпосылок учебной деятельности;
- ◆ уровень сформированности семиотической функции;
- ◆ личностные характеристики, включающие особенности общения (умение совместно действовать для решения поставленных задач), развитие эмоциональной сферы и др.

Отличительной особенностью этого подхода является рассмотрение *семиотической функции* как показателя готовности детей к школе, причем степень развития данной функции характеризует интеллектуальное развитие ребенка.

В работах Е. Е. Кравцовой (Г. Г. Кравцов, Е. Е. Кравцова, 1987; Е. Е. Кравцова, 1991) при характеристике психологической готовности детей к школе основной упор делается на *роль общения* в развитии ребенка. Выделяются три сферы — отношение к взрослому, к сверстнику и к самому себе, уровень развития которых определяет степень готовности к школе и определенным образом соотносится с основными структурными компонентами учебной деятельности. Существенным показателем в этой концепции является *уровень развития общения ребенка со взрослым и сверстниками с точки зрения сотрудничества и кооперации*. Считается, что дети с высокими показателями сотрудниче-

ства и кооперации одновременно обладают хорошими показателями интеллектуального развития.

Н. В. Нижегородцева и В. Д. Шадриков (1999, 2001) представляют психологическую готовность к обучению в школе как структуру, состоящую из *учебно-важных качеств* (УВК). Отмечается, что разные учебно-важные качества оказывают неодинаковое влияние на успешность школьного обучения. В связи с этим выделяют *базовые УВК* и *ведущие УВК*, существенно влияющие на успешность усвоения программного материала. Базовые и ведущие УВК в начале обучения в первом классе фактически совпадают. К ним относятся:

- 1) мотивы учения;
- 2) зрительный анализ (образное мышление);
- 3) способность принимать учебную задачу;
- 4) вводные навыки;
- 5) графический навык;
- 6) произвольность регуляции деятельности;
- 7) обучаемость.

Различаются они по двум параметрам. К базовым УВК относится еще *уровень обобщений* (предпосылки логического мышления), а к *ведущим УВК* добавляется вербальная механическая память.

Структура УВК, имеющаяся у будущего школьника к началу обучения, называется *«стартовая готовность»*. В процессе обучения под воздействием учебной деятельности в стартовой готовности происходят значительные изменения, приводящие к появлению *вторичной готовности* к обучению в школе, от которой в свою очередь начинает зависеть дальнейшая успеваемость ребенка. Авторы отмечают, что уже *в конце первого класса успешность обучения мало зависит от стартовой готовности*, так как в процессе усвоения знаний формируются новые *учебно-важные качества*, которых не было в стартовой готовности.

Во всех исследованиях, несмотря на различие подходов, признается факт, что *эффективным школьное обучение будет только в том случае, если первоклассник обладает необходимыми и достаточными для начального этапа обучения качествами, которые затем в учебном процессе развиваются и совершенствуются*. Исходя из этого положения можно сформулировать определение психологической готовности к школе.

Психологическая готовность к школе — это необходимый и достаточный уровень психического развития ребенка для освоения школьной программы в условиях обучения в группе сверстников.

Можно сказать, что за основу готовности к школьному обучению берется некий базис развития, без которого ребенок не может успешно учиться в школе. Фактически работы по психологической готовности к школе опираются на положение, что обучение идет вслед за развитием, поскольку признается, что нельзя начинать обучение в школе, если нет определенного уровня психического развития. Но вместе с тем в работах Л. И. Божович, Д. Б. Эльконина и других представителей школы Л. С. Выготского показано, что обучение стимулирует развитие, то есть подтверждается идея Л. С. Выготского, что обучение идет впереди развития и ведет его за собой, при этом между обучением и развитием нет однозначного соответствия — «один шаг в обучении может означать сто шагов в развитии», «обучение... может дать в развитии больше, чем то, что содержится в его непосредственных результатах» (Л. С. Выготский, 1982, с. 230).

Получается некоторое противоречие: если обучение стимулирует развитие, то почему нельзя начинать школьное обучение без определенного исходного уровня психического развития, почему этот уровень не может быть достигнут непосредственно в процессе обучения? Ведь исследования, выполненные под руководством Л. С. Выготского, показали, что дети, успешно обучающиеся в школе, к началу обучения, то есть в момент поступления в школу, не обнаруживали ни малейших признаков зрелости тех психологических предпосылок, которые должны были предшествовать началу обучения согласно теории, утверждающей, что обучение возможно только на основе созревания соответствующих психических функций.

На примере обучения письменности Л. С. Выготский показывает, что в данном случае дети овладевают видом деятельности, для которого необходима высокая степень абстракции (абстракция от звучащей стороны речи и от собеседника), но к началу обучения в школе такого уровня абстракции у ребенка нет, он появляется по мере овладения письменной речью и «вводит ребенка в самый высокий абстрактный план речи, перестраивая тем самым и прежде сложившуюся психическую систему устной речи» (Л. С. Выготский, 1982, с. 238). Далее Выготский показывает, что у ребенка, начинающего обучаться письму, еще нет мотивов, побуждающих его обращаться к письменной речи, а ведь именно мотивация — мощный рычаг развития всякой деятельности. Еще одна трудность, возникающая при овладении письмом, — письменная речь предполагает развитую произвольность. В письменной речи ребенок должен осознавать звуковую структуру слова и произвольно воссоздавать ее в письменных знаках. То же самое относится

и к построению фраз при письме, здесь также необходима произвольность. Но к началу обучения в школе произвольность у большинства детей находится в зачаточном состоянии, произвольность и осознанность являются психологическими новообразованиями младшего школьного возраста (Л. С. Выготский, 1982). Изучив процесс обучения детей в начальной школе, Л. С. Выготский приходит к выводу: «К началу обучения письменной речи все основные психические функции, лежащие в ее основе, не закончили и даже еще не начали настоящего процесса своего развития; обучение опирается на незрелые, только начинающие первый и основной циклы развития психические процессы».

Этот факт подтверждается и другими исследованиями: обучение арифметике, грамматике, естествознанию и т. д. не начинается в тот момент, когда соответствующие функции оказываются уже зрелыми. Наоборот, незрелость функций к началу обучения — общий и основной закон, к которому единодушно приводят исследования во всех областях школьного преподавания» (1982, с. 241).

Раскрывая механизм, лежащий в основе такого обучения, Л. С. Выготский выдвигает положение о «**зоне ближайшего развития**» ребенка, которая определяется как «расстояние между уровнем его актуального развития, определяемым с помощью задач, решаемых самостоятельно, и уровнем возможного развития, определяемым с помощью задач, решаемых под руководством взрослых и в сотрудничестве с более умными сотоварищами» (Л. С. Выготский, 1991, с. 399–400). Сотрудничество при этом понимается очень широко: от наводящего вопроса до прямого показа решения задачи. Опираясь на исследования по подражанию, Л. С. Выготский пишет, что «подражать ребенок может только тому, что лежит в зоне его собственных интеллектуальных возможностей» (1982, с. 248), а потому нет оснований считать, что подражание не относится к интеллектуальным достижениям детей. Зона ближайшего развития гораздо существеннее определяет возможности ребенка, чем уровень его актуального развития. Два ребенка, имеющие одинаковый уровень актуального развития, но разную зону ближайшего развития, будут различаться в динамике умственного развития в ходе обучения. Различие зон ближайшего развития при одинаковом уровне актуального развития может быть связано с индивидуальными психофизиологическими различиями детей, а также наследственными факторами, определяющими скорость протекания процессов развития под влиянием обучения. Таким образом, «зона» у одних детей будет «шире и глубже», чем у других, и соответственно одного и того же более высокого уровня актуального развития они достигнут в разное

время с разной скоростью. То, что сегодня является для ребенка зоной ближайшего развития, завтра станет уровнем его актуального развития. В связи с этим Л. С. Выготский указывал на недостаточность определения уровня актуального развития детей с целью выяснения степени их развития. Он подчеркивал, что состояние развития никогда не определяется только его созревшей частью, необходимо учитывать и созревающие функции, не только актуальный уровень, но и зону ближайшего развития, причем последней отводится главенствующая роль в процессе обучения. Обучать, по Выготскому, можно и нужно только тому, что лежит в зоне ближайшего развития. Именно это ребенок способен воспринять, и именно это будет оказывать на его психику развивающее воздействие.

Хотя Л. С. Выготский не считал необходимым наличие созревших психических функций к моменту начала обучения в школе, вместе с тем у него есть замечание о низшем пороге обучения, то есть пройденных циклах развития, необходимых для дальнейшего обучения. В статье «Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте» он пишет: «Что обучение так или иначе должно быть согласовано с уровнем развития ребенка — это эмпирически установленный и многократно проверенный факт, который невозможно оспаривать. Что грамоте можно начинать обучать ребенка только с определенного возраста, что только с определенного возраста ребенок становится способным к изучению алгебры — это едва ли нуждается в доказательствах. Таким образом, определение уровня развития и его отношения к возможностям обучения составляет незыблемый и основной факт, от которого мы можем смело отправляться как от несомненного» (Л. С. Выготский, 1991, с. 383).

Именно это замечание и позволяет понять противоречия, существующие между экспериментальными работами, подтверждающими принцип развивающего обучения, и теориями психологической готовности к школе.

Все дело в том, что обучение, соответствующее зоне ближайшего развития, все равно опирается на некоторый уровень актуального развития, который для нового этапа обучения будет являться низшим порогом обучения, а затем уже можно определить высший порог обучения, или зону ближайшего развития. В пределах между этими порогами обучение будет плодотворным. Школьные программы составлены таким образом, что они опираются на некий средний уровень актуального развития, которого достигает нормально развивающийся ребенок к концу дошкольного возраста. Отсюда ясно, что эти програм-

мы не опираются на те психические функции, которые являются новообразованиями младшего школьного возраста и которые в работах Л. С. Выготского фигурировали как незрелые, что тем не менее не препятствовало ученикам обучаться письму, арифметике и т. д. Эти незрелые функции не являются тем низшим порогом, на который опираются школьные программы, и потому их незрелость не мешает обучению детей.

Работы Л. И. Божович и Д. Б. Эльконина как раз и были посвящены выявлению того уровня актуального развития первоклассника, без которого невозможно успешное обучение в школе. Кажется, что здесь опять противоречие с теорией о зоне ближайшего развития. Но это противоречие снимается, когда мы вспомним, что речь идет не просто о готовности к обучению (когда взрослый индивидуально занимается с ребенком), а о готовности к *школьному обучению*, то есть обучению в классе сразу 20–30 человек по одной программе. Если уровень актуального развития нескольких детей ниже, чем предусмотрено программой, то обучение не попадает в их зону ближайшего развития, и они сразу же становятся отстающими.

2. Определяющая роль мотивации в психологической готовности к школьному обучению

Внутренняя позиция школьника и мотивы учения

В теоретических работах Л. И. Божович основной упор делался на значение мотивационной сферы в формировании личности ребенка. С этих же позиций рассматривалась психологическая готовность к школе, то есть наиболее важным признавался мотивационный план. Были выделены две группы мотивов учения:

- 1) мотивы, связанные непосредственно с содержанием учебной деятельности и процессом ее выполнения: «познавательные интересы детей, потребность в интеллектуальной активности и в овладении новыми умениями, навыками и знаниями» (Л. И. Божович, 1972, с. 23);
- 2) широкие социальные мотивы учения, или мотивы, связанные «с потребностями ребенка в общении с другими людьми, в их оценке и одобрении, с желанием ученика занять определенное место в системе доступных ему общественных отношений» (Л. И. Божович, 1972, с. 23–24).

Ребенок, готовый к школе, хочет в ней учиться и потому, что он стремится занять определенную позицию в обществе людей, а именно позицию, открывающую доступ в мир взрослости (социальный мотив учения), и потому, что у него есть познавательная потребность, которую он не может удовлетворить дома. Сплав этих двух потребностей способствует возникновению нового отношения ребенка к окружающей среде, названного Л. И. Божович «внутренней позицией школьника» (1968). Этому новообразованию Л. И. Божович придавала очень большое значение, считая, что внутренняя позиция школьника может выступать как критерий готовности к школьному обучению. Но следует заметить, что и внутренняя позиция школьника, и широкие социальные мотивы учения — явления сугубо исторические. Дело в том, что существующая в нашей стране система общественного воспитания и обучения предполагает несколько ступеней взросления:

- 1) *ясли, детский сад* — дошкольное детство; к детям относятся как к малышам;
- 2) *школа* — с поступлением в школу ребенок встает на первую ступеньку взросления, здесь начинается его подготовка к самостоятельной взрослой жизни; именно такое значение придается школе в нашем обществе;
- 3) *высшая школа или работа* — взрослые люди.

Таким образом, школа является связующим звеном между детством и взрослостью, причем если посещение дошкольного учреждения является необязательным, то посещение школы до сих пор было строго обязательным, и дети, достигая школьного возраста, понимают, что школа открывает им доступ к взрослой жизни. Отсюда и появляется желание пойти учиться в школу, чтобы занять новое место в системе общественных отношений. Именно этим, как правило, объясняется то, что дети не хотят учиться дома, а хотят учиться в школе: им недостаточно удовлетворить только познавательную потребность, им еще необходимо удовлетворить потребность в новом социальном статусе, который они получают, включаясь в учебный процесс как серьезную деятельность, приводящую к результату, важному как для ребенка, так и для окружающих его взрослых.

Л. И. Божович подчеркивала, что мотивы учения носят конкретно-исторический характер, это положение было обосновано специальным сравнительным анализом мотивов учения, существовавших у советских школьников в конце 40-х годов, и мотивов учения, существовавших у учеников в дореволюционной России (Л. И. Божович, Н. Г. Морозова,

Л. С. Славина, 1951). Для сравнительного анализа были взяты несколько ярких случаев из литературных произведений, причем случаи подбирались так, чтобы в поле зрения попали представители различных социальных слоев, в каждом из которых отношение к учебе обуславливалось общественным положением, занимаемым людьми данного круга. Так были выбраны Николенька Иртенев — представитель дворянства, из трилогии Л. Н. Толстого «Детство», «Отрочество», «Юность»; Петя Бачей — сын учителя, из повести В. П. Катаева «Белеет парус одинокий» и Шимеле — ребенок из низших слоев общества, герой автобиографической повести А. И. Свирского «История моей жизни». В дореволюционной России обучение в школе не было обязательным для всех детей, кроме того, существовали различные типы учебных заведений (лицей, гимназии, частные пансионы, реальные училища, церковно-приходские школы и др.), поступление в которые было привилегией или частью детей определенного класса. В связи с этим поступление в гимназию означало приобщение к определенному социальному слою со всеми вытекающими отсюда последствиями, а потому социальные мотивы учения не были связаны с учением как социально значимой деятельностью: здесь играли роль внешние атрибуты, отличавшие гимназиста от «простых смертных», или те блага, которые становились доступны человеку после окончания данного привилегированного учебного заведения.

Проведенный анализ показал, что социальные мотивы учения поступавших в школу советских детей определялись той конкретной исторической обстановкой, в которой жили ребята. В то время, когда проводилось исследование, школа была обязательной для получения среднего образования, причем она была единой общеобразовательной, что исключало существование привилегированных учебных заведений, но именно поэтому само по себе поступление в школу, хотя и означало для ребенка переход на новую возрастную ступень, ничем не отличало его от остальных сверстников, а потому социальные мотивы учения были связаны с самой деятельностью учения.

Как правило, в мотивационной сфере поступающего в школу ребенка представлены разные мотивы учения, но какой-либо один может доминировать. Разберем последовательно различные случаи доминирования того или иного мотива.

Доминирование социальных мотивов учения. Как уже было сказано выше, к социальным мотивам учения относятся мотивы, связанные с потребностью ребенка занять новую социальную позицию, а также с потребностью в общении со взрослым на новом уровне, предполагающем оценку и одобрение с его стороны.

Исследование Е. О. Смирновой (1985), посвященное коммуникативной готовности шестилетних детей к школьному обучению, дает интересное объяснение, почему именно к концу дошкольного возраста у детей появляется потребность в общении со взрослым на новом уровне. Коммуникативная готовность к школе рассматривается как результат определенного уровня развития общения со взрослым. В работе М. И. Лисиной (1986) выделяются четыре формы общения ребенка со взрослым:

- 1) ситуативно-личностная;
- 2) ситуативно-деловая;
- 3) внеситуативно-познавательная;
- 4) внеситуативно-личностная.

Первая из них, *ситуативно-личностная*, характеризуется непосредственным эмоциональным общением ребенка со взрослым и типична для первого полугодия жизни младенца.

Вторая, *ситуативно-деловая*, характеризуется сотрудничеством со взрослым при освоении действий с различными предметами, в игре и т. д. Взрослый выступает здесь для ребенка как участник совместной деятельности, и соответственно на первый план выходят его деловые качества и умения. Фактически данный вид общения опосредствован совместными предметными действиями. Ситуативно-деловое общение в основном характерно для детей до 4 лет.

Внеситуативно-познавательная форма общения знаменуется первыми познавательными вопросами ребенка, адресованными взрослому. На этом этапе развития общения взрослый становится для ребенка источником новых знаний, не всегда привязанных к конкретной ситуации. Эта форма общения преобладает в возрасте 4–5 лет.

По мере взросления старших дошкольников все больше начинают привлекать события, происходящие в мире людей, а не вещей. Человеческие отношения, нормы поведения становятся важным моментом в содержании общения ребенка со взрослым. Так рождается наиболее сложная в дошкольном возрасте *внеситуативно-личностная* форма общения, обычно складывающаяся лишь к концу дошкольного возраста. «Взрослый по-прежнему является для детей источником новых знаний, и дети по-прежнему нуждаются в его признании и уважении. Однако для ребенка становится очень важно, чтобы его отношение к тем или иным событиям совпало с отношением взрослого. Потребность во взаимопонимании и сопереживании взрослого является отличительной особенностью данной формы общения.

Общность взглядов и эмоциональных оценок со взрослым является для ребенка как бы критерием их правильности. Такое общение побуждается личностными мотивами, то есть в центре внимания ребенка находится сам взрослый человек... В рамках этой формы общения у детей складывается различное отношение к людям, в зависимости от того, какую роль в общении с ними они выполняют. Дети начинают дифференцировать роли врача, воспитателя, продавца и соответственно этому — строить свое поведение в общении с ними» (Е. О. Смирнова, 1985, с. 30–31).

В случае доминирования социальных мотивов учения ребенок стремится в школу, чтобы занять в обществе новую позицию — позицию школьника. Познавательная потребность выражена у него слабо, а потому в школе его прежде всего интересуют не знания, которые дает учитель, а строгое исполнение роли ученика, заданной новой социальной позицией. В общих чертах первоклассник знает, что он должен делать как ученик, то есть, как он должен исполнять роль ученика. Информацию о том, как он справляется с этой ролью, успешно или нет, смог ли он занять желаемую социальную позицию, дает ребенку учитель в форме оценки его поведения и прилежания. Фактически первоклассник с доминированием социальных мотивов учения полностью ориентирован на одобрение и похвалу учителя, которые, по существу, позволяют ему удовлетворить его потребность в общении на новом уровне. Таким образом, в данном случае одобрение учителя может рассматриваться как опредмечивание потребности ребенка в новой социальной позиции, и, в конечном счете, именно похвала учителя мотивирует учебную деятельность ребенка.

Такая структура мотивационной сферы позволит ученику успешно справляться со своими обязанностями до тех пор, пока для него будет притягательна социальная позиция школьника. Но как только эта позиция станет для него привычной и ему уже не нужно будет подтверждения, что он хорошо справляется со своей ролью, похвала учителя перестанет оказывать мотивирующее воздействие. Кроме того, в подростковом возрасте значимость мнения взрослых для учащихся резко падает, и они начинают ориентироваться в своем поведении на мнение сверстников (Н. И. Гуткина, 1984). Если к этому времени у ученика не сформируются собственно учебные мотивы, связанные непосредственно с учебной деятельностью, или если у него не возникнут новые социальные мотивы учения типа получения в будущем определенной специальности, для которой необходим хороший школьный аттестат, то ученик может стать неуспевающим.

Заметим, что первоначальное доминирование социального мотива учения может привести к формированию познавательной мотивации путем сдвига мотива на цель. Этот механизм образования новых мотивов был описан А. Н. Леонтьевым (1972а). Так, вначале ученик хорошо выполняет задания потому, что хочет получить похвалу учителя. Он знает, что знания ему необходимы, но этот мотив является не реально действующим, а только знаемым, так как у ребенка нет достаточной познавательной потребности. Реально же действующим мотивом является потребность в похвале учителя. Но длительное добросовестное выполнение учебных заданий ради хорошей оценки может привести к тому, что ученик заинтересуется самим содержанием учебной деятельности и у него появится познавательная потребность. Таким образом, *только знаемый мотив станет реально действующим, и появится новая потребность*.

Доминирование познавательной мотивации. Этим детей скорее всего можно охарактеризовать как любознательных. Они хотят много знать, нередко приходят в первый класс, уже умея читать и считать, а в школу стремятся, чтобы узнать еще больше. Но если на уроках им становится неинтересно, то они могут отвлечься и заняться посторонним делом. Бывает и так: на уроках ученик внимательно слушает новый материал, представляющий для него интерес, а дома не выполняет домашнее задание, потому что повторять уже усвоенный материал ему скучно. Поскольку же у ребенка слабо развиты социальные мотивы учения, то у него не наблюдается стремления хорошо выполнять обязанности ученика, как этого требует его новая социальная позиция. Если к тому же у такого ученика слабо развита мотивация достижения, то он вскоре, несмотря на хорошо развитую познавательную потребность, может начать отставать в учении. Дело в том, что в первом классе очень много заданий, особенно по письму, которые не вызывают у детей непосредственного интереса, но требуют больших усилий. Поэтому дети с доминированием познавательной мотивации, но слабо выраженными социальными мотивами учения могут оказаться менее готовыми к школьному обучению (в том виде, как оно существует у нас на сегодняшний день), чем ребята с доминированием социальных мотивов учения. С детьми этой группы учителю бывает гораздо труднее, хотя они могут изначально больше знать, чем другие первоклассники. Но в силу того, что они относятся к учебе только как к источнику интеллектуального удовольствия, а не как к социально значимой деятельности, которую необходимо хорошо выполнять независимо от собственных эмоциональных переживаний,

эти ученики не всегда принимают и выполняют поставленную учителем задачу.

Говоря о доминировании отдельно взятого мотива, не надо забывать, что таким образом создается некая абстрактная модель, позволяющая лучше понять роль того или иного мотива в мотивационной сфере, но лишь приблизительно отражающая действительность, в которой абсолютное доминирование какого-то одного мотива почти не встречается. Полноценная учебная мотивация должна включать и познавательные мотивы, и социальные мотивы учения, и мотивы достижения, но индивидуальность каждого ребенка проявляется в доминировании какого-то из указанных мотивов внутри учебной деятельности.

* * *

Итак, можно сказать, что в исследованиях Л. И. Божович, посвященных психологической готовности к школе, в качестве уровня актуального психического развития ребенка, необходимого и достаточного для начала обучения в школе, было предложено новообразование, названное ею «внутренняя позиция школьника». Это психологическое новообразование появляется на рубеже дошкольного и младшего школьного возраста и представляет собой новое отношение ребенка к окружающей среде, возникающее в результате сплыва познавательной потребности и потребности в общении со взрослым на новом уровне. Именно сочетание этих двух потребностей позволяет ребенку включиться в учебный процесс в качестве субъекта деятельности, что выражается в сознательном формировании и исполнении намерений и достижении целей, или, другими словами, произвольном поведении ученика.

Произвольность как компонент психологической готовности к школе и мотивация

Почти все авторы, исследующие психологическую готовность к школе, уделяют произвольности особое место в изучаемой проблеме. Но в какой степени должна быть развита произвольность к началу обучения в школе — вопрос, весьма слабо проработанный в литературе. Трудность заключается в том, что, с одной стороны, произвольное поведение считается новообразованием младшего школьного возраста, развивающимся внутри ведущей (учебной) деятельности этого возраста, а с другой стороны, слабое развитие произвольности мешает началу обучения в школе.

Л. И. Божович (1968) считала, что одной из предпосылок к школьному обучению является возникающее к концу дошкольного возраста (приблизительно к 7 годам) умение ребенка соподчинять мотивы своего поведения и деятельности.

Д. Б. Эльконин и его сотрудники в качестве предпосылок, необходимых для успешного овладения учебной деятельностью, рассматривают умения ребенка, возникающие на основе произвольной регуляции действий:

- ♦ умение детей сознательно подчинять свои действия правилу, обобщенно определяющему способ действия;
- ♦ умение ориентироваться на заданную систему требований;
- ♦ умение внимательно слушать говорящего и точно выполнять задания, предлагаемые в устной форме;
- ♦ умение самостоятельно выполнить требуемое задание по зрительно воспринимаемому образцу¹.

Фактически эти умения отражают уровень актуального развития произвольности, на который опирается обучение в первом классе. Но дело в том, что этот уровень произвольного поведения проявляется только в определенных условиях, а именно при соответствующей мотивации — игровой или учебной.

С точки зрения Д. Б. Эльконина (1978), произвольное поведение рождается в групповой (коллективной) ролевой игре, позволяющей ребенку подняться на более высокую ступень развития, чем он это может сделать в игре в одиночку, поскольку коллектив в этом случае корректирует нарушения в подражании предполагаемому образцу, тогда как самостоятельно осуществить такой контроль ребенку бывает еще очень трудно. «Функция контроля еще очень слаба, — пишет Д. Б. Эльконин, — и часто еще требует поддержки со стороны ситуации, со стороны участников игры. В этом слабость этой рождающейся функции, но значение игры в том, что эта функция здесь рождается. Именно поэтому игру можно считать школой произвольного поведения» (1978, с. 287).

Внутренняя позиция школьника, образующаяся из сплава познавательной потребности и потребности в общении со взрослыми на новом уровне и воплощающая в себе, по сути дела, учебную мотивацию, позво-

¹ См.: Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей, 1981; Особенности психического развития детей 6–7-летнего возраста, 1988.

ляет ученику сознательно создавать и исполнять намерение, что лежит в основе механизма произвольного поведения. Значит, **нет смысла говорить о произвольности как самостоятельной составляющей психологической готовности к школе, поскольку произвольность неразрывно связана с мотивацией.** Данный тезис может быть подтвержден экспериментальными исследованиями.

В 1948 г. З. В. Мануйленко была опубликована работа, где в качестве экспериментальной модели произвольного действия исследовалась способность ребенка к удержанию определенной позы. Проверялось, сколько времени испытуемый может не двигаться и не менять позу. Естественно, для такого эксперимента необходимо, чтобы ребенок согласился выполнять требование взрослого и принял его достаточно сознательно. В ходе исследования выяснилось, что дети 3–4 лет не могут еще контролировать свое поведение, и этот результат полностью согласуется с данными А. Р. Лурии (1946) о том, что лобные доли, отвечающие за осуществление целенаправленной деятельности человека, окончательно формируются лишь к 4–5 годам. Дети 4–5 лет уже лучше контролируют себя, но в основном область применения контроля ограничивается зрительным восприятием, то есть когда ребенок видит, что он, например, изменил положение руки. Контроль же в области проприоцептивного восприятия, то есть как бы «мышечного чувства», подсказывающего, что поза изменилась, практически отсутствует. Эта форма контроля появляется в возрасте 5–6 лет, но в это время детям еще трудно длительное время следить за собой. Интересно, что ребята 5–6 лет впервые начинают применять некоторые приемы, позволяющие им не отвлекаться, например, смотрят вниз или прямо на экспериментатора. И, наконец, в 6–7 лет дети могут довольно длительное время сохранять требуемую позу и не отвлекаться. Эти данные согласуются с результатами исследований Н. И. Красногорского, указывавшего, что начиная с 7 лет регулирующей тормозной контроль коры головного мозга над инстинктивными и эмоциональными реакциями приобретает все большую силу (Н. И. Красногорский, 1946).

Таким образом, *можно считать, что дети 6–7 лет уже в состоянии сознательно регулировать свои действия, и эти данные подтверждаются исследованиями в области нейропсихологии и нейрофизиологии о созревании и функционировании структур головного мозга.* В таком случае, почему же слабое развитие произвольности ставится чуть ли не на первое место среди причин трудности обучения первоклассников?

Для ответа на этот вопрос надо обратиться к проблеме мотивации. Чтобы поведение сознательно регулировалось, человек должен хотеть

что-то сделать или понимать, зачем это ему нужно. Выше уже говорилось, что ученик выполняет требования учителя, если им движут познавательные или социальные мотивы учения. Несформированность учебной мотивации приводит к тому, что у ребенка отсутствует сознательный контроль за своими действиями в ситуации обучения.

В исследованиях З. В. Мануйленко было показано, что произвольное удержание позы существенно улучшалось, если детям предлагалось не просто выполнить задание взрослого, а поза была необходимой для роли, которую должен был исполнять ребенок в игре. Правда, этого улучшения не отмечалось у детей 3–4 лет, которые по своему возрасту не могли еще принять роль и выполнять правила игры. Таким образом, *произвольное поведение резко улучшалось с изменением мотивации, когда ребенок сам хотел добиться того, что от него требовалось*. Но это не распространяется на младших дошкольников, которые еще не в состоянии принять правила игры. Исходя из результатов этого исследования, можно предположить, что слабое развитие произвольности у учащихся первого класса объясняется либо просто отсутствием необходимой мотивации учения, либо задержкой психического развития¹, в свою очередь, приводящей к отсутствию учебной мотивации.

Последнее было убедительно показано в работе Н. Л. Белопольской (1974, 1976), посвященной изучению строения мотивационной сферы у детей с задержкой психического развития (ЗПР).

В исследовании в качестве модели для определения доминирования учебных или игровых мотивов поведения использовалось введение того или иного мотива в условиях психического насыщения. В этом смысле объективными показателями изменения деятельности служили качество и длительность выполнения задания, которое до введения исследуемого мотива вызывало у ребенка состояние психического насыщения.

Эксперимент проводился в три этапа. На первом этапе давалась методика А. Карстен на психическое насыщение (см. А. Карстен, 2001). В качестве задания испытуемым предлагалось заполнять точками нарисованные на листе бумаги кружки. Когда появлялись признаки психического насыщения, начинался второй этап эксперимента, на котором вводился учебный мотив, а именно: испытуемому сообщали, что

¹ Задержка психического развития может быть связана с замедленным созреванием мозговых структур, в том числе и отвечающих за осуществление целенаправленной деятельности.

качество и количество сделанного задания оцениваются школьной отметкой (предупреждалось, что на «пятерку» надо сделать не менее одной страницы). На третьем этапе вводился игровой мотив — ребенку предлагалась игра по правилам, представляющая собой игру-соревнование двух участников. В игре-соревновании по скорости и точности заполнения точками кружков победителем считался тот, кто первым заполнил одну страницу. После окончания эксперимента делался вывод о победительной силе игрового и учебного мотива для данного ребенка.

В исследовании Н. Л. Белопольской было показано, что у детей 7–8 лет с задержкой психического развития (ЗПР) игровые мотивы преобладают над учебными. Естественно предположить, что у детей с ЗПР эта закономерность сохраняется и в более раннем возрасте, а именно в 6–7 лет. Но ни в коем случае нельзя утверждать, что если в 6 лет наблюдается доминирование игровой мотивации, то это свидетельствует о задержке развития, поскольку шестилетние дети по отечественной периодизации психического развития ребенка относятся к старшим дошкольникам, для которых игра является ведущей деятельностью.

Обучение шестилетних детей, несмотря на всевозможные приговорки о необходимости использования при этом игры, все же основывается на тех же принципах, что и обучение семилетних первоклассников. Фактически, за редким исключением, от них требуется такое же соблюдение правил дисциплины на уроке, выполнение заданий, не вызывающих у них интереса, и т. д., то есть требуется произвольное поведение, которое должно побуждаться сложившейся учебной мотивацией. Но все дело в том, что в большинстве случаев у шестилетних первоклассников еще не сформировалась учебная мотивация и доминирует игровая — именно поэтому психологи настойчиво рекомендуют обучать шестилеток в игре, позволяющей ребенку осуществлять произвольное поведение, а методисты-педагоги подменяют этот принцип использованием игровых приемов в учебном процессе, в целом не отвечающем особенностям детей шестилетнего возраста. Таким образом, *обучение, не опирающееся на адекватную возрасту мотивацию, приводит к тому, что ученик не проявляет произвольного поведения*. А отсюда делается вывод, что у современных первоклассников плохо развита произвольность, определенный уровень развития которой необходим для школьного обучения.

Напомним, что все эти рассуждения приводятся здесь для обоснования положения, что *произвольность — это функция мотивации, а потому первая задача любого обучения — это создание или использование имеющейся у ребенка мотивации*.

Проведенное мною во время записи будущих первоклассников в школу в 1990 и 1991 гг. изучение строения мотивационной сферы детей-шестилеток показывает, на какие учебные мотивы может опираться обучение в этом возрасте.

Так, было обнаружено, что 69 % шестилеток при поступлении в школу проявили доминирование познавательного мотива над игровым (исследовалось доминирование игрового или познавательного мотива по методике «Сказка»; подробно о методике см. в главе 2). Всего было обследовано 150 детей.

Внутренняя позиция школьника отмечалась только у 41 % шестилетних детей, а у 59 % она отсутствовала (подробно о процедуре определения внутренней позиции школьника см. в главе 2). Всего было обследовано 180 ребят.

Приведенные данные показывают, что большинство детей этого возраста проявляют достаточно выраженную познавательную потребность, но не обладают внутренней позицией школьника. Это означает, что будущие первоклассники не готовы к школьному обучению, основанному на традиционной схеме учебного процесса и взаимоотношениях учителя с учеником, предполагающих сформированность социальных мотивов учения. А отсюда ясно, что учение, не подкрепляемое мотивацией, не сопровождается произвольным поведением.

Все вышесказанное позволяет предположить, что ключ к развитию произвольности надо искать в развитии мотивационной сферы ребенка.

3. Произвольность — функция мотивации

Импульсивное и произвольное поведение

В психологии существуют различные определения произвольности. Наиболее интересным мне представляется определение, данное В. А. Иванниковым в его книге «Психологические механизмы волевой регуляции» (1991). В этом определении В. А. Иванников постарался собрать воедино все основные характеристики этого психического феномена. С его точки зрения, «произвольный процесс есть ощущаемый или осознаваемый процесс с приобретенным новым жизненным значением (смыслом) и направленный на достижение избранного субъектом результата; процесс, начало, окончание, задержка или изменение которого определяется жизненной необходимостью, но не вынуждается ею» (1991, с. 100–101).

Необходимым условием возникновения произвольности является мотивация. У животных и у маленьких детей это непосредственная

мотивация, выраженная в непосредственных мотивах. Необходимо оговорить, что вслед за Л. И. Божович под мотивом я понимаю все, что побуждает человека к действию: потребности, интересы, переживания, желания, аффект и т. д.¹

Первые произвольные движения, а затем и действия являются импульсивными, отвечающими непосредственно действующим мотивам. Об этом подробно написано, в частности, у С. Л. Рубинштейна в «Основах общей психологии» (1946). Но тогда непонятно, почему импульсивное поведение противопоставляется произвольному и волевому, а импульсивность — произвольности и воле. Если подойти к этой точке зрения несколько иначе, а именно посмотреть на импульсивность как на натуральный процесс, а на произвольность и волю — как на процессы, возникающие в результате овладения и управления человеком собственной мотивацией, то между импульсивностью, с одной стороны, и произвольностью и волей, с другой стороны, исчезнет пропасть. Фактически импульсивность как аффективная форма поведения является натуральным исходным процессом для воли, если понимать волю как высшую психическую функцию, т. е. возникающую в результате опосредствования соответствующего натурального процесса. Л. С. Выготский в «Педологии подростка» приводит высказывание Э. Кречмера о том, что «в примитивной психической жизни воля и аффект тождественны», и далее делает собственное замечание о непосредственной импульсивной организации волевой жизни, свойственной ребенку (1984б, с. 166–167). А затем он вводит термин «целевая воля», который ближе всего к пониманию воли как высшей психической функции: «Целевая воля, господствующая над аффектом, овладение собственным поведением, управление собой, умение ставить цели своему поведению и достигать их... Но умение ставить цели и овладеть своим поведением требует... ряда предпосылок, из которых важнейшая — мышление в понятиях. Только на основе мышления в понятиях возникает целевая воля» (1984б, с. 168).

Импульсивное поведение — это основа развития произвольного поведения. И импульсивное, и произвольное поведение запускаются мотивацией. Импульсивное поведение вызвано неустойчивостью мотивов.

Первые произвольные движения, а затем и действия являются импульсивными, отвечающими непосредственно действующим мотивам.

¹ Подробно о проблеме мотивации и мотивов см.: Л. И. Божович, 1968, 1995; П. М. Якобсон, 1969, 1998; К. В. Madsen, 1974; А. Н. Леонтьев, 1975, 2001; П. Фресс, Ж. Пиаже, 1975; Х. Хекхаузен, 1986; Р. Фрэнкин, 2003.

Потребность в новых впечатлениях, которая, по мнению Л. И. Божович (1968), лежит в основе психического развития ребенка, способствует развитию произвольных движений. Дети, растущие без матери в детских воспитательных учреждениях, в условиях депривации жизненно важной для ребенка потребности в общении со взрослым человеком, страдают слабым развитием произвольных движений и тонкой моторики. Происходит это вследствие недоразвития мотивационной сферы ребенка, лишённого общения с матерью, поскольку именно через это общение малыш начинает познавать мир, и у него появляются новые потребности и интересы, удовлетворение которых невозможно без произвольных движений. Так, развитие мотивационной сферы является источником развития произвольности. В раннем и дошкольном детстве произвольные действия носят непосредственный характер, так как направлены на удовлетворение непосредственных желаний (желание понимается в самом широком смысле — это и потребности, и интересы, и сами желания). Каждое новое желание должно быть немедленно удовлетворено, поэтому поведение маленького ребенка носит ситуативный характер, или, другими словами, его можно охарактеризовать как импульсивное, то есть осуществляющееся по схеме «импульс — реакция». Но в таком случае импульсивное поведение нельзя рассматривать как произвольное, поскольку оно состоит из отдельных произвольных действий, но специфика его заключается в том, что любое действие может быть прервано в момент появления нового раздражителя, вызывающего новое желание. Причина импульсивного поведения заключается в слабой интенсивности каждого желания, на удовлетворение которого направлено произвольное действие, и в слабости процессов коркового торможения головного мозга. А раз так, то в мозге не создается доминанта конкретного желания, способная тормозить появление новых желаний, возникающих от воздействия новых импульсов, пока не будет удовлетворено доминирующее желание. Поэтому импульсивное поведение характерно для раннего и дошкольного возраста, пока процессы торможения в коре головного мозга недостаточно развиты. Выше уже была ссылка на исследование Н. И. Красногорского (1946), показавшее, что тормозной контроль коры головного мозга над инстинктивными и эмоциональными реакциями начинает приобретать все большую силу с 7 лет.

Импульсивность, видимо, нужна ребенку в первые шесть–семь лет жизни для его развития, так как благодаря неустойчивости мотивов он легко переключается с одного предмета на другой, и это позволяет ему получать все новые и новые впечатления, что в свою очередь ведет

к развитию (По Л. И. Божович (1968), потребность в новых впечатлениях — движущая сила развития.) Когда дальнейшее развитие ребенка после семи лет начинает зависеть от концентрации его внимания в течение длительного времени на одном объекте (предмете), появляется произвольное поведение (с постановкой цели, принятием намерения и т. д.). Постановка цели и принятие намерения нужны для того, чтобы ребенок долго был сконцентрирован на одном мотиве, побуждающем поведение, и не переключался на другой. Иными словами, *постановка цели и принятие намерения — это средства, с помощью которых человек преодолевает импульсивное поведение и не переключается с мотива на мотив.*

Таким образом, *произвольное поведение — это опосредствованное импульсивное поведение.* Произвольное поведение может отвечать любому мотиву, побуждающему деятельность (непосредственному и опосредствованному). Оно блокирует импульсивное. Произвольное поведение разворачивается в ответ на достаточно сильный мотив, победивший при ранжировании другие

Импульсивность маленького ребенка во многом объясняется, на мой взгляд, тем, что дети не обладают достаточно устойчивыми напряженными мотивами, способными определить все их поведение. Психологическая причина импульсивного поведения ребенка в слабом развитии его мотивационной сферы. Как только у ребенка появляются мотивы, способные затормозить воздействие сиюминутных желаний, так сразу же импульсивность уступает место произвольности. Подтверждением этой мысли является меньшая импульсивность детей в сюжетно-ролевой игре, когда потребности и желания приобретают большую по сравнению с обыденной жизнью силу. Л. С. Выготский (1966) предположил, что ролевая игра возникает в результате сильных, напряженных потребностей, удовлетворение которых невозможно для ребенка в его обычной жизни, но возможно в условиях игры. Именно поэтому в ролевой игре старших дошкольников практически отсутствует импульсивное поведение, так как вся игровая деятельность направлена на удовлетворение конкретной сильной потребности.

Этот момент очень важен, поскольку он означает, что произвольность проявляется только в том случае, если субъекту это для чего-то нужно. Подчеркиваю: нужно самому субъекту, а не кому-то другому. Применительно к неуспевающему ученику это означает, что его поведение в учебной ситуации станет произвольным только при его собственном желании, если произвольность будет способствовать удовлетворению существующей у него потребности.

Следует заметить, что отсутствие произвольности в учебной ситуации — это не отсутствие произвольности у данного ребенка вообще. Если он захочет есть, то его поведение станет вполне произвольным, поскольку у него будет сильная непосредственная потребность, мотивирующая (запускающая) возникновение произвольности. Но поскольку у нашего ученика нет познавательной потребности, нет социальных мотивов учения, слабо выражена мотивация достижения, то есть нет никаких мотивов, способствующих возникновению произвольности в учении, то пока у него эти мотивы не появятся, не появятся и произвольность в учебе, поскольку ему не надо достигать в школе положительных результатов в учебном процессе. Получается, что *учебная мотивация и произвольность в учении тесно связаны между собой*. Пока у ребенка не появится учебная мотивация или хотя бы ярко выраженный один из ее компонентов, нечего рассчитывать и на появление произвольности в учебе.

Волевое поведение

Появление новых мотивов в мотивационной сфере ребенка означает развитие этой сферы. Кроме того, чтобы эти мотивы стали действенными и могли определять поведение ученика в учебной ситуации, они должны взять верх над сильными непосредственно действующими ситуативными мотивами, существующими у этих учеников и мешающими им учиться. То есть должно произойти не просто развитие мотивационной сферы за счет обогащения ее новыми мотивами, но должно произойти и изменение существующей в ней иерархии мотивов, в результате чего доминирующими станут новые значимые мотивы, в соответствии с которыми будет строиться поведение ребенка, поскольку доминирующие мотивы определяют направленность личности человека. Это было показано в целом ряде психологических исследований (см. Л. И. Божович, 1972).

Характер направленности личности, с точки зрения Л. И. Божович (1972), зависит от содержания и строения доминирующих мотивов в мотивационной сфере. С. Л. Рубинштейн (1946), говоря о направленности личности человека, связывает этот феномен с доминирующими потребностями, интересами, идеалами. Но, поскольку и потребности, и интересы, и идеалы, с точки зрения Л. И. Божович, могут выступать в качестве мотивов человеческого поведения, то, по-видимому, речь идет об одном и том же явлении. Доминирующими мотивами могут стать только те мотивы, которые имеют для личности наибольшую ценность, то есть мотивы, связанные с удовлетворением наиболее лично значимых потребностей.

Если учебная мотивация будет вытекать из доминирующих потребностей и мотивов в мотивационной сфере ребенка или смысловым образом будет с ними связана, то в этом случае уже можно говорить о волевом поведении. Это значит, что субъект может осуществлять даже малопривлекательные для себя действия (то есть в отсутствие непосредственной мотивации), если он понимает их важность и значимость для себя. Понимание важности и значимости может быть проинтерпретировано вслед за В. А. Иванниковым (1991, 1998) как установление смысловой связи между непосредственно малопривлекательным действием (целью) и доминирующими мотивами в мотивационной иерархии человека. «И чем богаче мотивационно-смысловая сфера человека, тем проще происходит присоединение к ней заданного действия, а чем большему числу мотивов может потенциально отвечать действие, тем легче и охотнее оно выполняется» (В. А. Иванников, 1998, с. 93). Следует подчеркнуть, что из контекста работы В. А. Иванникова ясно, что речь идет не о любых мотивах в мотивационной сфере человека (среди которых достаточно и ситуативных), а об устойчиво доминирующих, причем смысловая связь устанавливается произвольно.

Исходя из вышесказанного, я предлагаю рассматривать **волевое поведение как произвольное поведение, определяемое устойчиво доминирующими наиболее лично значимыми мотивами в мотивационной сфере человека**. Фактически волевое поведение — это выражение на поведенческом уровне направленности личности. Намеренно огрубляя формулировку определения волевого поведения, можно представить его как произвольное поведение, направленное на удовлетворение наиболее лично значимых желаний (устойчиво доминирующих в мотивационной иерархии человека). Следует заметить, что поскольку желания по содержанию могут быть различными, то волевое поведение может быть как нравственным, так и безнравственным. Но для меня важно зафиксировать, что *для осуществления произвольного поведения в ситуации выполнения малопривлекательного действия необходимо существование у ребенка сильных (сравнимых по силе с непосредственными), устойчиво доминирующих мотивов, которые условно можно обозначить как «личный интерес», опосредствующий своим мотивационным влиянием выполнение непривлекательного действия*.

Подтверждение этому психологическому феномену есть в исследованиях физиологов. А. А. Ухтомский описывает психологическое состояние напряженной потребности как возникновение очага «до-

минанты» в коре головного мозга, то есть такого господствующего очага возбуждения, который как бы «стягивает» на себя и аккумулирует нервное возбуждение, возникающее в других нервных центрах. «Принцип доминанты в работе нервных центров» А. А. Ухтомского согласуется с идеями И. М. Сеченова и И. П. Павлова о целостном характере деятельности организма. Эти ученые на физиологическом уровне показали, что «в решение любой задачи, стоящей в данный момент времени перед организмом, вовлекается весь организм как целое. Все побочные воздействия, идущие извне, оказываются подчиненными этой задаче. Вызываемые ими возбуждения мобилизуются на ее выполнение. Имеющаяся в коре доминанта создает определенный вектор поведения».

Разрабатывая эту концепцию и вскрывая закономерности образования и разрушения доминанты, Ухтомский указал на возможность широкого применения этого принципа при объяснении различных психологических явлений, начиная с актов внимания и кончая устойчивыми жизненными установками личности» (Развитие и современное состояние психологической науки в СССР, 1975, с. 87).

Таким образом, даже на физиологическом уровне есть подтверждение предположению о том, что возможен сложный поведенческий акт, состоящий из целой цепи непосредственно непривлекательных действий, но получающих опосредствованно за счет связующей их общей цели побуждающую мотивацию.

При достаточно сильно выраженной направленности личности, определяемой устойчиво доминирующими в мотивационной иерархии мотивами, человек в основном без особого усилия совершает выбор в пользу того или иного поведения, соответствующего его личностному интересу.

Введя понятие «личностный интерес», можно использовать его для определения волевого поведения. А именно, **волевое поведение — это произвольное поведение, определяемое личностным интересом**. Получается, что специфика волевого поведения — это произвольное поведение на личностном уровне. Аналогичную трактовку волевого поведения можно найти у В. А. Иванникова: «Волевая регуляция есть часть произвольной регуляции процессов и действий человека или, что более точно, один из уровней произвольной регуляции — личностный уровень» (1998, с. 136).

Волевое поведение может быть непосредственным и опосредствованным. В последнем случае достижение конечной цели возможно только в результате осуществления целого ряда промежуточных це-

лей, каждая из которых не имеет для человека самостоятельной притягательной силы, а опосредствуется конечной целью. Точнее можно сказать, что опосредствование происходит новым смыслом, который приобретают промежуточные цели при установлении смысловой связи с мотивом, побуждающим всю деятельность. Но в результате такого опосредствования вся деятельность как бы пронизывается единым смыслом.

В случае, когда действуют два одинаковых по силе мотива, требуется мыслительный акт (мышление в понятиях, о котором говорил Л. С. Выготский), чтобы установить иерархию этих мотивов с точки зрения их связи с личностным интересом (доминирующим мотивом в иерархии мотивов). Тот из равнодействующих мотивов, который отвечает личностному интересу, возьмет верх над другим и дальше будет побуждать поведение.

Момент мышления в понятиях для усиления одного из мотивов за счет связывания его с личностным интересом можно рассматривать как волевой акт. В результате победивший мотив будет опосредствованным за счет привязки к доминирующему в мотивационной иерархии мотиву и получит новый смысл, который и является залогом того, что поведение будет строиться в соответствии с победившим мотивом.

Описанный процесс «перевешивания» одного из мотивов (сравнение с рычажными весами) возможен только в том случае, если у человека есть сильно выраженный личностный интерес, за счет которого один из мотивов и становится действенным. Если у человека в мотивационной сфере нет четкой иерархии мотивов, а личностный интерес либо вообще отсутствует, либо слабо выражен, то это проявляется в безвольном характере его поведения. Таким образом, *сильная или слабая воля человека определяется развитием его мотивационной сферы*. При хорошо развитой мотивационной сфере, устойчивом доминировании личностного интереса у человека скорее всего будет сильная воля, а при слабо развитой мотивационной сфере и отсутствии личностного интереса — слабая воля. Видимо, правильнее говорить не о волевом поведении, а о волевом акте, когда один из равнодействующих мотивов опосредствуется доминирующими в мотивационной иерархии личности мотивами. А дальше осуществляется произвольное поведение с постановкой цели, формированием намерения и т. д.

«Перевешивание» одного из мотивов проходит без субъективно воспринимаемого ощущения борьбы мотивов и чувства усилия над собой. В работе Л. И. Божович, Л. С. Славиной, Т. В. Ендовицкой (1976) есть указание на возможность такого рода волевого акта. Авторы ста-

ть считают, что такое возможно в случае, когда человек руководствуется возникшими в процессе онтогенетического развития высшими нравственными чувствами, идеалами, убеждениями, всецело определяющими его жизнь. В этом случае волевой поступок совершается без субъективно переживаемого волевого усилия. Кроме того, в статье отмечается, что если волевое поведение осуществляется в результате борьбы мотивов, сопровождающейся чувством усилия над собой, то это «является характерным для человека, как раз не обладающего достаточно сильной волей» (1976, с. 68).

Видимо, борьба мотивов возникает в ситуации с определенным сочетанием разнонаправленных мотивационных тенденций, а именно, когда один из мотивов связан с удовлетворением сильной непосредственной ситуативной потребности, а другой — с не очень сильными мотивами, касающимися личного интереса. Анализ подобных ситуаций показывает, что в этом случае возникает конфликт между разнонаправленными мотивами, сопровождающийся их борьбой. Указанный конфликт может быть разрешен с помощью намерения действовать в пользу одного из мотивов. Принятие намерения осуществляется в рамках развернутого внутреннего плана действия, позволяющего интеллектуально и эмоционально представить себе возможные последствия событий, в результате чего человек создает намерение действовать в пользу менее привлекательного, но более ценного, с его точки зрения, мотива. Осуществляющаяся во внутреннем плане действия перестройка мотивационной сферы субъекта сопровождается переживанием волевого усилия. Этот механизм принятия намерения был подробно изучен и описан Л. И. Божович и ее сотрудниками (Л. И. Божович, 1978, 1981, 1991; Л. И. Божович, Л. С. Славина, Т. В. Ендовицкая, 1976; Л. И. Божович, Л. С. Славина, 1979; Л. С. Славина, 1972).

Из приведенных выше рассуждений можно сделать вывод, что *импульсивное и волевое поведение — это полюса произвольного поведения*. Импульсивное поведение — непосредственное, побуждается непосредственно действующими неустойчивыми, быстро меняющимися мотивами. Волевое поведение — в высшей степени опосредствованное, побуждается устойчивыми доминирующими мотивами, выражающими личный интерес.

Произвольное и волевое поведение связаны с овладением и управлением человеком собственной мотивацией и поведением, что во многом становится возможным благодаря использованию им таких психологических средств, как постановка цели и принятие намерения. Поэтому намерение и цель не побуждают, а организуют деятельность.

Организирующая функция намерения

Во многих психологических работах в механизме волевого акта выделяется обязательный момент — *образование намерения по выполнению непривлекательного для человека действия*. Но функция намерения у разных исследователей понимается по-разному. Вот точка зрения С. Л. Рубинштейна: «...в сколько-нибудь сложных действиях, когда осуществление цели требует более или менее длительных, сложных, непривычных действий, когда исполнение решения затруднено или в силу каких-либо причин должно быть отсрочено, намерение отчетливо выступает в нем как особый момент» (1946, с. 518). Думаю, что понимание С. Л. Рубинштейном намерения может быть проинтерпретировано как организующий момент в выполнении сложных действий. Тем более, что он рассматривает и такие случаи, когда намерения недостаточно, а нужно создание специального плана действий. Поскольку намерение и план рассматриваются в одном ряду, но по линии усложнения ситуации, то есть основание предполагать, что намерение обладает организующей функцией. В работах Л. И. Божович и ее сотрудников Л. С. Славиной и Т. В. Ендовицкой намерение выделяется побудительной силой, причем к этому выводу авторы приходят на основании экспериментального изучения этого феномена. Наиболее интересным в этом плане представляется исследование Л. С. Славиной (1972), в котором была осуществлена попытка экспериментальным путем доказать наличие побудительной силы у цели, поставленной перед ребенком взрослым, и у намерения, образованного самим ребенком.

В экспериментах дети (учащиеся первого класса) должны были продолжать работу (ставить точки в кружки) в ситуации психического насыщения (методика А. Карстен). Эксперимент состоял из подготовительной и критической частей. В подготовительной части испытуемым давалась так называемая полусвободная инструкция, заключавшаяся в том, что взрослый просил ребенка для очень важного дела заполнить точками как можно больше кружков. При этом оговаривалось, что, хотя это очень важная и необходимая работа, а потому желательно заполнить как можно больше кружков, он может сделать столько, сколько хочет, и прекратить работу в любой момент. Перед ребенком каждый раз лежало большое количество листов с экспериментальным материалом (кружками). В подготовительной части, занимавшей несколько дней, у детей создавалось выраженное отрицательное отношение к выполняемой работе и стремление ее прекратить. В конце подготовительной части ребенок окончательно отказывался от работы.

Критическая часть эксперимента проводилась на следующий день после окончания подготовительной части, то есть на следующий день после возникновения психического насыщения и отказа испытуемого от работы, и состояла из одного опыта. В этом опыте вместо полусво-

бодной инструкции, не определявшей количество экспериментального материала, который надо было сделать, ребятам еще до начала эксперимента указывался точный объем работы, который предстояло выполнить. Иначе говоря, взрослым ставилась перед детьми ограничительная цель и проверялось, может ли эта цель выступить как мотив деятельности, несмотря на существовавшее отрицательное отношение к последней.

Результаты исследования показали, что постановка ограничительной цели резко меняла характер работы ребенка. Она становилась гораздо организованнее и упорядоченнее. Постановка цели сильно сокращала количество пауз и отвлечений в работе, кроме того, исчезали беспорядочные вариации в расстановке точек в кружках, сокращалась смена вариаций, а нередко вариации, свойственные психическому насыщению, исчезали вообще. И еще один момент, показывающий влияние поставленной взрослым перед ребенком ограничительной цели на характер его работы, — эмоциональная сторона поведения детей. Л. С. Славина пишет: «Если до постановки цели дети производили впечатление вялых, унылых, скучающих, выполняющих тягостную для них работу, то теперь большинство детей оживлялись, делали все быстро, с улыбкой, весело, организованно» (1972, с. 60).

Чем же объясняется факт такого влияния на деятельность поставленной перед детьми ограничительной цели?

С точки зрения Л. С. Славиной, все дело в побудительной, или мотивирующей силе, которой обладает указанная цель. Но почему автор исследования считает, что используемая ею ограничительная цель обладает именно *побудительной* силой, а не какой-то другой, например *организирующей*?

Л. С. Славина признает, что очень часто не только цель, поставленная перед человеком извне, но и образованное им самим намерение (в виде цели) не способны побудить его к выполнению неприятной для него деятельности. И далее для объяснения полученных в эксперименте фактов автор анализирует, с одной стороны, мотивы, побуждавшие деятельность ребенка, а с другой стороны, — толкавшие его прекратить эту деятельность.

Прежде всего, специальным исследованием было установлено, что непосредственного интереса к расставлению точек в кружки у детей нет. Отсюда следует предположение, что они делают данную им работу потому, что хотят выполнить просьбу взрослого, хотят участвовать в важном деле, не хотят быть хуже других ребят, хотят показать, на что они способны и т. д. С увеличением объема сделанного материала побудительная сила указанных мотивов начинает ослабевать из-за появ-

ления психического насыщения и соответственно возрастания отрицательного отношения к деятельности. Л. С. Славина указывает, что «возникает конфликт между стремлением ребенка прекратить работу (связанным с психическим насыщением) и желанием продолжать ее (ради удовлетворения указанных выше ситуативных потребностей и мотивов). Наличие этого конфликта и обнаруживается в сокращении объема работы, в вариациях, паузах, а также в характере эмоционального поведения ребенка» (1972, с. 61–62). Прекратить работу — значит удовлетворить одну потребность в ущерб другой, что сопровождается эмоциональным дискомфортом. Поэтому многие дети перед отказом от работы сидят некоторое время молча, опустив голову и не глядя на взрослого. Отказ от работы дается им нелегко. На фоне невозможности разрешения существующего конфликта (в силу противоположности испытываемых побуждений) предложение взрослому выполнить точно указанное, причем посильное, количество работы является для ребенка выходом из ситуации конфликта. Наличие конечной цели позволяет ему удовлетворить обе существующие взаимоисключающие потребности: с одной стороны, выполнить полностью предложенную работу, а с другой стороны, — прекратить надоевшее дело. Поскольку удовлетворяются обе потребности, то ребенок испытывает положительные эмоции, отражающиеся на его работе. Из всего этого исследования Л. С. Славина делает следующий вывод: «Итак, поставленная перед ребенком цель, заключающаяся в указании определенного объема работы и не являющаяся сама по себе для ребенка привлекательной, приобретает побудительную силу благодаря тому, что разрешает конфликт противоположных потребностей и тем самым вызывает у ребенка переживание эмоционального благополучия. Именно стремление к такому благополучию и позволяет ребенку преодолеть свое нежелание продолжать работу» (1972, с. 63).

Из этого вывода получается, что цель приобретает побудительную силу вследствие разрешения конфликта, поскольку оно вызывает у ребенка переживание эмоционального благополучия. Иными словами, можно было бы сказать, что мотивация к работе в ответ на поставленную цель опосредствована переживанием эмоционального благополучия. Но проблема в том, что цель начинает проявлять побудительную силу до разрешения конфликта и переживания положительных эмоций. Отсюда вопрос: исходит ли вообще от цели побудительная сила? Рассмотрим еще раз изложенные экспериментальные факты.

Все время речь шла о детях, которые с самого начала стремились хорошо работать в экспериментальной ситуации, и только феномен

психического насыщения заставлял их прекратить работу. На основании этого можно предположить, что доминирующие мотивы в мотивационной сфере этих детей связаны как раз с теми мотивами, которые перечислялись выше как мотивы, побуждающие осуществление экспериментальной деятельности. Таким образом, эмоциональный дискомфорт, который испытывают ребята, прекращая работу, связан как раз с невозможностью удовлетворить потребности, стоящие за указанными выше мотивами, вследствие прекращения деятельности. А поскольку первая инструкция в подготовительной части эксперимента задавалась так, что ребенок никогда не мог кончить работу с полным чувством удовлетворения, так как работа была практически безгранична, то он кончал ее тогда, когда уже больше просто не было сил, а именно в результате психического насыщения. Но эмоциональный дискомфорт при этом все равно существовал. Итак, у ребенка есть потребности, которые он может удовлетворить, продолжая работу, но вместе с тем он уже понимает, что работа бесконечна, а потому он не хочет ее продолжать из-за отвращения к ней. Наступающее состояние эмоционального дискомфорта при прекращении работы свидетельствует о том, что потребность в ее продолжении более лично значима для ребенка, чем прекращение ее. Поэтому, когда перед испытуемым возникает цель в виде конечного объема работы, она становится средством организации его поведения. С помощью этой цели он может продолжить работу, что соответствует его более лично значимой потребности, и при этом, выполнив не бесконечный, а конечный объем работы, испытать эмоциональный комфорт. В такой ситуации борьба мотивов (продолжать или прекращать работу) решается в пользу продолжения работы, поскольку это именно то, чего действительно хочет ребенок, но не в бесконечном варианте. Значит, поставленная взрослым цель приобретает не побудительную силу, а организующую. С ее помощью ребенок организует свою деятельность, овладевает своим поведением в ситуации борьбы мотивов, в результате чего побеждает тот из них, который связан с доминирующими в мотивационной сфере ребенка мотивами, наиболее лично значимыми.

На мой взгляд, правильность этих рассуждений подтверждают дополнительные результаты, полученные Л. С. Славинной. Кроме испытуемых, у которых к концу подготовительной части опытов наблюдалось психическое насыщение, были еще испытуемые, у которых на протяжении всего эксперимента объем выполняемой ими работы не менялся. Причем у одной части этих испытуемых объем был все вре-

мя большой, а у другой постоянно наблюдалось быстрое прекращение работы. Введение ограничительной цели для этих испытуемых вообще не оказывало на них никакого воздействия. И это понятно, поскольку у них, вероятно, не было конфликта между разнонаправленными мотивами (продолжать или бросить работу). Конфликта не было, видимо, потому, что дети первой группы, скорее всего, как указывает автор исследования, сами ставили себе ограничительную цель в работе, то есть фактически образовывали намерение, которое и организовывало их поведение. Поэтому внешняя цель ничего для них не меняла. Организация собственного поведения, помогающая им избежать конфликта, у них уже была. У детей второй группы не было конфликта скорее всего потому, что, как справедливо замечает автор, у них не было достаточно сильных мотивов, побуждавших осуществление экспериментальной деятельности. А раз нет мотивов, побуждающих саму деятельность, то не используются и средства ее организации, или средства овладения собственным поведением. Поэтому поставленная извне цель никак не отразилась на результате их деятельности.

Как уже отмечалось, в исследовании встречались дети, сами ставившие перед собой ограничительную цель и выполнявшие соответствующий ей объем работы. Л. С. Славина пишет: «Такую самостоятельную постановку цели и организацию своей деятельности для ее достижения мы рассматриваем как акт образования ребенком намерения и его осуществления» (1972, с. 71). То есть в этой фразе Лия Соломоновна признает за намерением, образуемым ребенком, или самостоятельно поставленной им целью организующую функцию в выполнении деятельности. Подчеркиваю — *организующую*, а не *побуждающую*. Вспомним приводимые выше характеристики поведения детей во время эксперимента с поставленной взрослым целью, где автор четко описывала происходившие в связи с этим организационные изменения в деятельности испытуемых.

В эксперименте с образованным самими детьми намерением выполнять определенную работу оказалось, что такое намерение менее эффективно в плане побуждения детей к деятельности, чем поставленная перед ними взрослым целью выполнить конкретную работу. Эксперимент проводился с учениками вторых классов. С моей точки зрения, результаты этого эксперимента опять-таки свидетельствуют о том, что намерение, как и цель, выполняет не побуждающую, а организующую функцию. Если бы они выполняли побуждающую функцию, то подтвердилась бы гипотеза автора исследования о том, что лучше должны

были работать дети, самостоятельно намечавшие себе объем работы, то есть создававшие намерение выполнить определенную работу, нежели дети, получавшие цель извне от взрослого. Но все оказалось наоборот. И объяснение этому я вижу в том, что произвольная регуляция ребенком своего поведения, с которой мы здесь сталкиваемся в виде организующего воздействия, оказываемого намерением и целью на деятельность испытуемого, вначале рождается в совместной деятельности со взрослым, а затем путем вращивания (механизм интериоризации по Л. С. Выготскому) становится достоянием психической жизни самого ребенка. Именно поэтому для испытуемых второго класса проще организовывать свое поведение и выполнять не очень привлекательную намеченную деятельность, отвечающую важным для них мотивам, при наличии поставленной взрослым цели, когда управление поведением ребенка осуществляется еще извне. Здесь мы сталкиваемся с закономерностями развития произвольного управления поведением в онтогенезе. В этом возрасте ребята еще недостаточно хорошо владеют формами произвольного управления своим поведением, тем более в ситуации конфликта. Поэтому при самостоятельно образованном намерении детям пока еще достаточно сложно выполнить непосредственно малопривлекательную намеченную работу, отвечающую важным для них мотивам.

В исследовании был получен любопытный факт. Участие взрослого в образовании ребенком намерения по исполнению работы позволило детям выполнять весь объем намечаемой работы, как это наблюдалось при постановке внешней цели взрослым. Можно сказать, что в эксперименте тем самым было показано существование полноценного намерения в зоне ближайшего развития ребенка.

Также в пользу моего предположения об организующей функции намерения говорят и те результаты исследования, в которых показано усиление с возрастом испытуемых роли и значения созданного намерения для выполнения малопривлекательной для ребенка деятельности, отвечающей, однако, важным для него мотивам. При сравнении данных в интервале от I к IV классу оказалось, что «наибольшее расхождение между намерением и его выполнением имеется в I классе, а затем к IV классу это расхождение постепенно уменьшается, то есть намерение приобретает с возрастом все более и более действенный характер» (Л. С. Славина, 1972, с. 78). Это означает, что к подростковому возрасту дети уже намного лучше самостоятельно управляют своей деятельностью, проявляя произвольность, при этом намерение используется как средство управления поведением.

Итак, проведенный выше анализ функции намерения в волевом поведении позволяет остановиться на рассмотрении намерения как средства овладения человеком своим поведением в ситуации конфликта разнонаправленных мотивационных тенденций. При этом образованное намерение способствует осуществлению произвольного поведения и разрешению мотивационного конфликта только в том случае, если оно организует деятельность, отвечающую мотивам, доминирующим в мотивационной сфере человека.

Часто в качестве примера волевого поведения приводят раннее утреннее вставание для занятия зарядкой, пробежкой и т. д. Человеку очень хочется спать, но он, преодолевая себя, встает и выполняет намеченный комплекс упражнений. На основании наблюдений и бесед можно предположить, что когда у человека есть действительная потребность в занятиях спортом и они доставляют ему удовольствие, то он легко просыпается и встает, предвкушая радость физической нагрузки. Если же решение заниматься по утрам спортом принято потому, что это полезно и необходимо с точки зрения врачей, жены или еще чьей-либо, но у него самого настоящего желания нет, то, чтобы встать рано утром, человеку придется прибегнуть к созданию намерения, которое затем может осуществляться весьма нерегулярно именно потому, что оно не направлено на организацию деятельности, отвечающую мотивам, доминирующим в мотивационной иерархии человека.

Нечто подобное происходит и с утренним вставанием детей, когда их рано будят, чтобы отправить в школу или детский сад. Ребенок никак не хочет просыпаться, и эта процедура занимает изрядное количество времени. Но если малыш знает, что завтра он пойдет в театр, кино или еще куда-нибудь, куда ему очень хочется, и для этого надо будет рано встать, то утром он не только легко просыпается, но часто вскакивает раньше необходимого времени.

Выше уже было замечено, что в поздних трудах Л. И. Божович содержится указание на то, что подлинно волевое поведение осуществляется в соответствии с потребностями, определяющими всю жизнь человека, а потому не требует для своего проявления специальных сложных психологических механизмов.

Мне представляется, что предлагаемая в этой книге гипотеза, а именно понимание волевого поведения человека как произвольного поведения, определяемого личностным интересом, не противоречит и трактовке воли в динамической теории действия К. Левина.

Волевое и полевое поведение в теории К. Левина

Согласно этой теории (см. К. Левин, 2001; Б. В. Зейгарник, 1981) вся жизнь человека протекает в некоем «психологическом поле», в котором окружающие человека предметы оказывают на него притягивающее или отталкивающее воздействие (валентность предмета, по

терминологии К. Левина). Причем тем или иным воздействием предметы обладают в зависимости от существующих у человека потребностей. Поэтому К. Левин говорил не отдельно о субъекте и его физическом окружении, а о «жизненном пространстве» индивида, включающем и то, и другое. В «жизненное пространство» могут включаться не только физические объекты, но и социальные факторы, действующие на человека, при этом важно, чтобы все это воспринималось субъектом, поскольку не воспринимаемое в данный момент индивидом не включается в его «жизненное пространство». В зависимости от того, в какое отношение в «жизненном пространстве» человек вступает с предметом, К. Левин выделял *волевое и полевое поведение*. Волевое поведение проявляется в преодолении сил, существующих в «поле», а полевое поведение характеризуется тем, что человек попадает во власть «поля» и не может встать над ним.

Приведу простой пример. Перед вами на эскалаторе стоит женщина в пушистой меховой шубе, видно, что мех мягкий и приятный на ощупь. Вам очень хочется потрогать этот мех, таким образом, вы попали в «поле» притягивающего вас объекта, но чувство приличия подсказывает вам, что этого делать нельзя. Если вы не сможете побороть искушение и, ни о чем не задумываясь, погладите мех, то это будет пример полевого поведения, если же, несмотря на очень сильное желание, вы не дотронетесь до меха, то это будет пример волевого поведения, так как вы смогли встать над «полем» и преодолеть его власть.

Существует два типа полевого поведения. В основе первого лежит существующая у человека потребность, способствующая тому, что человек избирательно реагирует на находящиеся в его «жизненном пространстве» предметы. Так, сытый и голодный по-разному будут реагировать на хлеб, лежащий перед ними на столе. Второй тип полевого поведения характеризуется тем, что нельзя установить связь между потребностью человека и его ситуационным поведением. Например, увидев на столе колокольчик, почти все люди берут его в руки и пробуют звонить, если же ситуация не позволяет этого сделать, то все равно вид колокольчика рождает желание позвонить в него.

Итак, для К. Левина волевое поведение характеризуется прежде всего преодолением сил, идущих от различных предметов, существующих в «психологическом поле». Но почему обязательно понимать указанное преодоление сил как насильственный процесс, когда человеку необходимо совершить усилие по преодолению непосредственного желания? На мой взгляд, здесь вполне допустима иная трактовка: при сильном желании, как уже указывалось, возникает доминанта, позволяющая не замечать импульсы, идущие от других раздражи-

телей, а потому предметы в широком смысле слова, находящиеся в «жизненном пространстве» человека, не вызывают у него полевого поведения. Но если у индивида нет никакой потребности, к осуществлению которой он стремится всей душой, если он не действует согласно созданному намерению, то его поведение имеет импульсивный характер, что, по терминологии К. Левина, и является полевым поведением.

Переосмысление понимания развития произвольности и воли возникло в результате работы с первоклассниками, не готовыми к школьному обучению и отличающимися, в традиционном понимании, слабым развитием произвольности, или неумением сознательно управлять своим поведением. С моей точки зрения, *первоклассники, не готовые к школьному обучению, характеризуются не слабым развитием произвольности, или невозможностью сознательно управлять своим поведением, а слабым развитием воли, протекающим из недоразвития мотивационной сферы. Маленький ребенок не может сознательно выполнять то, что ему не интересно и не нужно, но как только деятельность приобретает для него смысл, появляется и сознательное управление собственным поведением.*

Здесь возможен вопрос: как в таком случае объяснить, что часть учащихся обладает плохим произвольным вниманием или памятью, разве слабость этих процессов не указывает на слабое развитие произвольности у ребенка? Думаю, что и в этих случаях чаще всего причина не в слабом развитии произвольных процессов. Если ребенок не страдает патологическими нарушениями внимания и памяти, то как только удастся вызвать у него интерес к тому, что рассказывают или надо запомнить, проблемы с произвольным вниманием и памятью исчезают. Произвольные, или высшие психические процессы, по терминологии Л. С. Выготского (1983), являются опосредствованными, а не непосредственными, или натуральными. Имеется в виду, что произвольное внимание — это внимание, вызываемое самим объектом независимо от нашей воли, то же самое и произвольная память — это запоминание независимо от нашей воли, как бы «впечатывание» объекта в память человека. Совсем другое дело, когда требуется сознательно сконцентрировать на чем-то свое внимание или что-то запомнить. При этом приходится прибегать к процессам опосредствования, то есть включения данного действия (внимание, запоминание) в контекст какой-то значимой для человека деятельности, в результате чего возможно сознательно что-то запомнить, а затем воспроизвести. Могут быть и другие пути опосредствования, например инструменталь-

ный, когда то, что необходимо запомнить, связывается с каким-то знаком (всем известный узелок на память). Но с моей точки зрения, произвольное развитие таких процессов, как внимание и память, у детей легче всего развивать через опосредствование интересом. Если ребенку интересен конечный результат, то он будет внимателен в процессе работы и постарается запомнить все, что необходимо, чтобы добиться положительного результата. А для большей эффективности его надо обучить приемам овладения произвольным вниманием и запоминанием. Если же ему не интересен конечный результат, то нет смысла и утруждать себя.

Еще в работах Т. Рибо указывалось на значение труда в развитии произвольного внимания человека. Важность для человека результатов его труда, от которых зависела его жизнь, создавала для него такую сильную непосредственную мотивацию овладеть своим вниманием, что начинал развиваться процесс произвольного управления этой психической функцией. Позже Л. С. Выготский в своей культурно-исторической концепции развития психики покажет, как именно с помощью культурных средств-знаков происходило произвольное овладение вниманием. В онтогенезе путь развития произвольного внимания не повторяет в точности развитие в филогенезе, но и здесь, с точки зрения Л. С. Выготского, «...мы должны видеть в произвольном внимании форму приспособления к высшей социальной жизни...» (1984б, с. 134). Таким образом, *и в филогенезе, и в онтогенезе развитие произвольного внимания запускается потребностью в нем для достижения человеком наилучших результатов в важной для него деятельности, то есть для удовлетворения значимой для него потребности.*

Примером того, как под воздействием мотивации происходят качественные изменения деятельности, прямым образом зависящей от произвольных психических процессов (восприятия, внимания, скорости реакции и т. д.), могут служить психологические методики, основанные на известном в психологии принципе, когда в результате изменения мотивов деятельности меняются объективные показатели самой деятельности. Это наглядно видно в методиках по определению направленности личности ребенка. Принцип всех этих методик заключается в том, что они имеют фоновую серию, дающую представление о развитии у испытуемого того или иного психического процесса (восприятия, скорости реакции, внимания и т. д.) в обычных условиях, а затем специальные серии, в которых вводится различная мотивация в условиях соревнования (мотив личного достижения, когда по условиям соревнования разыгрывается личное первенство; коллективистический или групповой мотив, когда по условиям соревнования разыгрывается командное первенство; столкновение личного и коллективистического или группового мотивов, когда испытуемый должен сделать выбор, работать в свою пользу или в пользу команды). Во всех этих методиках направ-

ленность личности определяется по объективным изменениям в качестве выполняемой деятельности, происходящим под воздействием введения в эксперименте мотива, осуществляющего действительно мотивирующее воздействие на данного ребенка. Так, в методике «Глазомер» М. С. Неймарк (1972) и в методике «Морской бой» Н. Н. Власовой (1977), основанных на воспроизведении испытуемым по памяти длины эталонных отрезков, под воздействием доминирующих мотивов поведения резко улучшается точность воспроизведения длины отрезков, что становится возможным в результате улучшения произвольного восприятия, памяти и тонкой моторики, составляющих сенсомоторный акт. В методике «Секундомер» Т. Е. Конниковой (см. М. С. Неймарк, В. Э. Чудновский, 1972), основанной на определении испытуемыми различных временных интервалов, под воздействием мотивации улучшаются показатели произвольного восприятия и оценивания длительности временных промежутков. В методике «Светофор» В. Э. Чудновского (1972, 1981), использующей время реакции испытуемого на световой раздражитель, под воздействием доминирующих мотивов поведения соответственно улучшаются скоростные показатели времени реакции. И, наконец, в методике «Внимание» Н. И. Гуткиной (1982, 1983), основанной на корректурной пробе по типу Бурдона, под воздействием доминирующей мотивации улучшаются показатели произвольного внимания. Мотивация, позволяющая в этих методиках улучшать показатели различных произвольных психических функций, по сути дела, является желанием ребенка (хотя и не всегда осознанным) добиться того или иного результата, тогда как в фоновой, нейтральной серии это желание не пробуждается.

Понимание произвольности как функции мотивации заставляет искать причину неуспеваемости первоклассников не в слабом развитии их произвольной сферы, а в недоразвитии мотивационной сферы, что существенно меняет направление развивающей работы с нуждающимися в ней детьми, ради которой, в принципе, и осуществляется определение психологической готовности к школе.

Глава 2

Диагностика готовности к школе

Все методы диагностики готовности к школьному обучению претендуют на прогностическую значимость, но не все из них имеют надежную корреляцию с успехами ребенка в школе. Это обстоятельство требует особой четкости в постановке задач диагностики готовности к школе, которая должна проводиться прежде всего в интересах профилактики. Определение готовности к школьному обучению целесообразно в следующих случаях:

- 1) выявление особенностей психического развития детей с целью разработки индивидуального подхода к ним в учебно-воспитательном процессе;
- 2) выявление детей, не готовых к школьному обучению, с целью проведения с ними развивающей работы, направленной на профилактику школьной неуспеваемости и дезадаптации;
- 3) распределение будущих первоклассников по классам в соответствии с их зоной ближайшего развития, что позволит каждому ребенку развиваться в оптимальном для него режиме;
- 4) отсрочка на один год начала обучения детей, не готовых к школе (при условии, что им еще не исполнилось 7 лет).

Последнее допускается только по отношению к детям, не достигшим семилетнего возраста. Психологические исследования показали, что обучение с шести лет целесообразно лишь при наличии психологической готовности ребенка к школе. В противном случае обучение шестилеток наносит существенный ущерб их психическому развитию. С шестилетками, не готовыми к школьному обучению, необходимо заниматься по специальным развивающим психологическим программам до начала систематического обучения в школе.

В зависимости от того, каких теоретических взглядов придерживаются психологи на проблему готовности к школе, они используют те или иные методы диагностики. Но четко классифицировать эти методы довольно сложно из-за отсутствия однозначности в использовании глобальных психологических понятий.

Так, А. Анастази (1982) указывает, что в психодиагностике однотипные тесты нередко обозначаются следующими разными понятиями: *интеллект, общие способности, умственные способности, умственная зрелость, обучаемость, школьные способности, способности к обучению в школе и колледже*. «В рамках психометрического подхода эти термины выступают как взаимозаменяемые и рассматриваются как синонимы. Заслуживает внимания то обстоятельство, что в большинстве созданных в последнее время тестов или пересмотренных вариантах батарей понятие интеллект заменяется более специальными терминами. Такая замена объясняется тем, что термин «интеллект» приобрел слишком много побочных значений и его использование может привести к неправильному толкованию тестовых показателей» (А. Анастази, 1982, кн. 1, с. 271).

Учитывая обозначенную трудность, предлагаю все методы диагностики готовности к школе условно сгруппировать следующим образом:

- ◆ тесты школьной зрелости;
- ◆ тесты достижений и тесты способностей;
- ◆ методы определения сформированности психологических предпосылок овладения учебной деятельностью.

1. Тесты школьной зрелости

Среди тестов готовности к школе можно выделить группу тестов, в основе которых лежит представление о развитии ребенка как о функциональном созревании его психики.

Существенное влияние на появление таких тестов оказала концепция готовности ребенка к школе немецкого психолога А. Керна. Он считал: «Если мы не будем торопиться с определением ребенка в школу и подождем, пока он достигнет требуемого уровня развития, то в таком случае любой ребенок сможет относительно легко вступить на школьную дорогу и успешно пройти ее до конца... Если наши рассуждения правильны, то дети, признанные “незрелыми” и по этой причине не принятые в школу, через год благодаря исключительно естественному физическому, психическому и духовному росту достигнут той точки в своем развитии, которая соответствует структуре эффективности, позволяющей рассчитывать на среднюю или хорошую успеваемость в школе» (цитируется по К. Ингенкамп, 1991, с. 167).

Важным показателем этого созревания является степень созревания визуальной дифференциации восприятия, способность к вычленению образа.

Эти положения нашли отражение в «*Тесте первичной успеваемости для определения готовности ребенка к школе*» А. Керна.

Тест первичной успеваемости для определения готовности ребенка к школе (А. Керн, 1951)

Тест содержит шесть заданий:

- 1) черканье (как будто писание);
- 2) копирование простого предложения, написанного письменными буквами;
- 3) рисование детской фигуры (девочки или мальчика);
- 4) срисовывание группы точек;
- 5) одновременное восприятие количества;
- 6) еще одно задание на одновременное восприятие количества.

Позднее этот тест был модифицирован психологом из Чехословакии Я. Йирасеком (J. Jirasek, 1970, 1978) и стал известен как *Ориентировочный тест школьной зрелости Керна-Йирасека*. Он дает представление о степени созревания мозговых структур ребенка через развитие его сенсомоторной координации.

Ориентировочный тест школьной зрелости Керна-Йирасека

Тест состоит из трех заданий:

- 1) рисование мужской фигуры по памяти;
- 2) срисовывание письменных букв;
- 3) срисовывание группы точек.

Результат каждого задания оценивается по пятибалльной системе (1 — высший балл, 5 — низший балл), а затем вычисляется суммарный итог по трем заданиям. Развитие детей, получивших в сумме по трем заданиям от 3 до 6 баллов, рассматривается как выше среднего, от 7 до 11 — как среднее, от 12 до 15 — ниже нормы. Детей, получивших 12–15 баллов, необходимо углубленно обследовать, так как среди них могут быть умственно отсталые ребята (см. J. Jirasek, 1970).

Все три задания данного графического теста направлены на определение развития тонкой моторики руки и координации зрения и движения руки. Кроме того, тест позволяет определить в общих чертах интеллектуальное развитие ребенка (рисунок мужской фигуры по памяти)¹.

¹ Существует целое направление, занимающееся определением психического развития человека по рисуночным пробам (Ф. Гудинаф, Д. Харрис, К. Махвер и др.).

Я. Йирасек провел исследование по установлению связи между успешностью выполнения теста школьной зрелости и успешностью в дальнейшем обучении. Оказалось, что дети, хорошо справляющиеся с тестом, как правило, хорошо учатся в школе, но дети, плохо с ним справляющиеся, тоже могут хорошо успевать. Поэтому Я. Йирасек подчеркивает, что результат тестового испытания можно рассматривать как основание для заключения о школьной зрелости и нельзя интерпретировать как школьную незрелость (например, бывают случаи, когда способные дети схематично рисуют человека, что существенно отражается на полученном ими суммарном балле). Он отмечает также ограниченность методики в связи с неиспользованием вербальных субтестов, позволяющих сделать заключение о кругозоре и мышлении ребенка. Для ограничения этого недостатка невербальный Ориентировочный тест школьной зрелости стал дополняться Ориентировочным тестом школьной зрелости — ВМ (вербальное мышление), состоящим из 20 вопросов (Я. Йирасек, 1978).

Тест Керна-Йирасека может применяться как в группе, так и индивидуально. Нормативы были созданы для детей 6 лет.

Инструкция по применению теста. Ребенку (группе детей) дают бланк теста. На первой стороне бланка должны содержаться данные о ребенке и оставлено свободное место для рисования фигуры мужчины, на обороте в верхней левой части помещен образец письменных букв, а в нижней левой части — образец группы точек. Правая часть этой стороны листа оставлена свободной для воспроизведения образов ребенком. В качестве бланка может служить лист машинописной бумаги, ориентированный так, чтобы нижняя часть листа оказалась длиннее боковой. Карандаш перед испытуемым кладут так, чтобы он был на одинаковом расстоянии от обеих рук (в случае, если ребенок окажется левшой, экспериментатор должен сделать соответствующую запись в протоколе).

Инструкция к заданию № 1: «Здесь (показывают каждому ребенку) нарисуй какого-нибудь мужчину. Так, как сможешь».

Никаких пояснений, помощи или привлечения внимания к ошибкам и недостаткам рисунка не допускается. Если дети все же начнут расспрашивать, как рисовать, то экспериментатор все равно должен ограничиться одной фразой: «Рисуй так, как сможешь». Если ребенок не приступает к рисованию, то следует подойти к нему и подбодрить, например, сказать: «Рисуй, у тебя все получится». Иногда ребята задают вопрос, нельзя ли вместо мужчины нарисовать женщину, в этом случае надо ответить, что все рисуют мужчину и им тоже надо рисовать мужчину. Если ребенок уже начал рисовать женщину, следует разрешить дорисовать ее, а затем попросить, чтобы он нарисовал рядом еще и мужчину. Следует иметь в виду, что бывают случаи, когда ребенок категорически отказывается

рисовать мужчину. Опыт работы с тестом показал, что такой отказ может быть связан с неблагополучием в семье ребенка, когда отца либо вообще в ней нет, либо он есть, но от него исходит какая-то угроза. В такой ситуации не следует настаивать на том, чтобы ребенок нарисовал мужчину.

По окончании рисования фигуры человека детям говорят, чтобы они перевернули лист бумаги на другую сторону.

Инструкция к заданию № 2: «Посмотри, здесь что-то написано. Ты еще не умеешь писать, но попробуй, может быть, у тебя получится точно так же. Хорошенько посмотри, как это написано, и вот здесь, рядом, на свободном месте напиши так же». Предлагается скопировать фразу из трех слов, написанных письменными буквами¹.

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

Инструкция к заданию № 3: «Посмотри, здесь нарисованы точки². Попробуй вот здесь, рядом, нарисовать точно так же». При этом нужно показать, где ребенок должен рисовать, поскольку следует считаться с возможным ослаблением концентрации внимания у некоторых детей.

Во время выполнения ребятами заданий необходимо следить за ними, делая при этом краткие записи об их действиях. В первую очередь обращают внимание на то, какой рукой рисует будущий ученик — правой или левой, перекладывает ли он во время рисования карандаш из одной руки в другую. Отмечают также, вертится ли ребенок слишком много, роняет ли карандаш и ищет его под столом, начал ли рисовать, несмотря на указания, в другом месте или вообще обводит контур образа, желает ли убедиться в том, что рисует красиво и т. д.

Поскольку в тесте Керна–Йирасека в качестве одного из заданий используется рисунок мужской фигуры по памяти, то на основании этого рисунка можно получить некоторую косвенную информацию о личностных особенностях ребенка³.

¹ Используемый русский вариант фразы дан в описании теста Керна–Йирасека в «Рабочей книге школьного психолога». М., 1991.

² Образец точек также дан в «Рабочей книге школьного психолога». М., 1991.

³ Следует заметить, что Я. Йирасек не делал подобных выводов, так как тест предназначен для определения функциональной готовности к школе, которая не включает в себя личностных особенностей ребенка.

Интерпретация рисунка в плане личностных особенностей основывается на тесте К. Маховер «Нарисуй человека» (К. Маховер, 1996; А. Анастаси, 1982; Й. Шванцара и кол., 1978). При этом учитываются место расположения фигуры человека на листе и ее размер, качество линий рисунка (жирные, вдавленные, тонкие, многоразовое обведение одной линии), размер различных частей тела, диспропорция частей тела, отсутствие каких-либо частей тела или каких-либо черт лица, прорисовка глаз (зрачки, ресницы). Если, например, ребенок не рисует пальцы рук или рисует слишком длинные руки, то надо изучить особенности его общения. Когда все линии рисунка жирные, вдавленные, много раз обведенные, необходимо обследовать испытуемого на предмет тревожности. Размер изображенной фигуры и расположение ее на листе бумаги (в центре, в углу) дают основание предположить о тех или иных особенностях самооценки. Но следует помнить, что вся эта косвенная информация о личностных особенностях ребенка не должна приниматься как его характеристика. Эта информация может быть лишь ориентиром при индивидуальном обследовании. Не исключено, что при более внимательном изучении ребенка будут отвергнуты предположения о его личностных особенностях, возникшие на основании интерпретации рисунка.

Представление о школьной зрелости лежит и в основе интеллектуальных шкал эстонского психолога П. Я. Кеэса (1983), определяющих развитие внимания, памяти, логического, пространственного мышления и др. А. Г. Лидерс и В. Г. Колесников опубликовали тест на русском языке и стандартизировали его на выборке детей Москвы и Обнинска см. Тест школьной зрелости, 1992).

Тест школьной зрелости (П. Я. Кеэс)

Тест предназначен для детей от 5,5 до 7,5 лет. Он состоит из пяти заданий и может проводиться как в группе, так и индивидуально. При групповом тестировании задания разбиваются на два дня и проводятся в определенной последовательности. При индивидуальном обследовании все задания можно предложить ребенку в один день.

Субтесты первого дня

1. Определение умственной работоспособности (внимательности).
2. Определение уровня сформированности внутреннего плана действия (мысленное вращение квадратов).
3. Определение уровня развития зрительной опосредованной памяти (запоминание фигурок).

Субтесты второго дня

4. Определение уровня сформированности наглядно-образного мышления (упорядочивание картинок).
5. Определение способности к комбинированию (складывание квадратов из элементов).

Краткая характеристика субтестов

- 1. Определение умственной работоспособности (внимательности).** Этот субтест представляет собой графический вариант теста Бурдона на внимание.
- 2. Определение уровня сформированности внутреннего плана действия.** Задание заключается в том, что детям предлагается мысленно вращать квадрат-этalon по часовой стрелке на 90, 180 или 270 градусов (в зависимости от этапа задания) и определить, какое положение при этом займет нарисованная в квадрате геометрическая фигура. Делается это путем выбора нужного квадрата из имеющихся на рисунке четырех вариантов его расположения.
- 3. Определение уровня развития зрительной опосредованной памяти.** Задание заключается в том, что ребенку предлагается в течение 5 минут изучать различные изображения, расположенные парами в определенном порядке на специальном бланке, запомнить их и постараться воспроизвести сразу после запоминания. Всего предлагается 20 пар изображений. Время воспроизведения не ограничивается.
- 4. Определение уровня сформированности наглядно-образного мышления.** Субтест представляет собой вариант методики «Последовательность событий». Задание заключается в том, что детям предлагается за определенное время упорядочить предложенные им в неправильном порядке серии картинок. Испытание состоит из одной демонстрационной и пяти контрольных серий. Время выполнения каждого задания — 1 минута.
- 5. Определение способности к комбинированию.** Задание заключается в том, что детям предлагается сложить квадрат сначала из двух, затем из трех, четырех, пяти и, наконец, шести частей. В качестве образца служит цельный квадрат со стороной 8 см, который находится на столе перед детьми во время всего испытания. Шесть квадратов (каждый со стороной 8 см) разрезаны на части определенным образом. Квадрат, разрезанный на два равных прямоугольника, используется для демонстрации, остальные — для проведения контрольных испытаний.

Использование данного теста для определения школьной зрелости вызывает ряд вопросов.

Так, в субтесте № 3 определяется уровень развития зрительной опосредствованной памяти. Из исследований памяти (П. И. Зинченко, 1939; А. Н. Леонтьев, 1972в; А. А. Смирнов, 1987 и др.) известно, что у детей-дошкольников существует преимущественно произвольное запоминание. Развитие произвольного, опосредствованного запоминания исследователи связывают со школьным возрастом. Более того, в экспериментах П. И. Зинченко было получено, что «указание средства, облегчающего запоминание, положительно действует только у старших по возрасту испытуемых: у старших школьников и у взрослых. У младших школьников оно не оказывает ни положительного, ни отрицательного действия. У дошкольников же его влияние становится

ся отрицательным. ...их запоминание было в этих случаях менее эффективным, чем тогда, когда то же самое средство, облегчающее запоминание, фактически использовалось ими *непроизвольно*» (цитируется по: А. А. Смирнов, 1987, с. 97).

Само задание субтеста № 3 сконструировано таким образом, что представленные в нем объект и знак объекта принципиально не различаются. А потому есть основание предположить, что неплохие результаты по этому субтесту связаны с тем, что дети демонстрируют в нем уровень развития непосредственного зрительного запоминания, а вовсе не опосредствованного, как предполагает создатель теста.

В субтесте № 4 определяется уровень сформированности наглядно-образного мышления. Почему это делается с помощью методики «Последовательность событий», которая фактически применяется в этом субтесте, остается непонятным, поскольку традиционно данная методика применяется для изучения особенностей обобщения и логического мышления (см. С. Я. Рубинштейн, 1970, 1986; В. М. Блейхер, И. В. Крук, 1986).

Кроме того, практика работы с детьми по методике «Последовательность событий» показывает, что при групповом обследовании нельзя учесть неверные ответы испытуемых, связанные с неправильным пониманием ребенком рисунка на отдельной картинке. Вызывает также возражение слишком маленький временной интервал (1 минута), отведенный для упорядочивания одной серии картинок.

2. Тесты достижений и тесты способностей

Среди диагностических методов, определяющих готовность к школьному обучению, наиболее многочисленную группу составляют тесты готовности к школе, объединившие в себе:

- ♦ *тесты обученности* в дошкольном возрасте, или *тесты достижений*;
- ♦ *тесты способностей*, или *прогностические тесты*, для оценки готовности ребенка к обучению в первом классе школы.

Указанные тесты выявляют по терминологии Дж. Ханта и Г. Кирка (J. McV. Hunt, G. E. Kirk, 1974) «*вводные навыки*», без которых ребенок не справится с обучением в первом классе. «*Вводные навыки*» — это умения, знания, способности, мотивация, то есть все то, что необходимо для хорошего освоения школьной программы.

А. Анастаси (1982) отмечает, что тесты готовности к школе «*весьма похожи на тесты интеллекта для начальных классов, но в них больше*

внимания уделено способностям, играющим важную роль при обучении чтению. Кроме того, определенное место отводится выявлению усвоенных числовых представлений и сенсомоторного развития, необходимого при обучении письму. Среди конкретных функций часто проверяется способность к зрительным и слуховым различиям, сенсомоторный контроль, понимание на слух, словарный запас, количественные понятия и общая осведомленность» (кн. 2, с. 61–62).

В качестве примера описываемых тестов можно назвать используемый в Америке *национальный тест готовности к школе*.

Американский национальный тест готовности к школе (Metropolitan Readiness Test)

Эта тестовая батарея имеет два уровня: первый уровень рассчитан на младшую и среднюю группы детского сада, а второй уровень — на старшую группу детского сада и первоклассников. Оба уровня предъявляются ребенку устно, а ответ испытуемый должен как-то отметить в тестовой тетради. Второй уровень состоит из следующих 8 субтестов, последний из которых не является обязательным (приводится по А Анастаси, 1982, кн. 2, с. 62).

1. **Начальные согласные:** ребенку показывают 4 картинки из тестовой тетради, одновременно экспериментатор называет каждую из них. Затем ребенок отбирает ту картинку, где название начинается с того же звука, что и слово, произнесенное экспериментатором, но не изображенное на картинках.
2. **Звуко-буквенные соответствия:** каждое задание состоит из картинки и 4 букв. После того, как экспериментатор называет картинку, ребенок выбирает букву, соответствующую звуку, с которого начинается название картинки.
3. **Зрительное сопоставление:** требуется подобрать к изображению, начинающему ряд, одно из последующих 4 изображений. Это могут быть не являющиеся словом серии букв, слова, числа, буквообразные фигуры (искусственные буквы).
4. **Поиск образцов:** предназначен для оценки способности увидеть данное сочетание букв, слов, цифр или буквообразных фигур в более крупных их группировках. Ребенок должен воспринять зрительный стимул, затем обнаружить его в качестве части, входящей в отвлекающее внимание окружение.
5. **Школьный язык:** проверяется понимание ребенком основных и производных грамматических структур, а также языковых по-

ятий, изучаемых в школе. Например, надо отметить картинку, на которой изображена машина, идущая перед поворачивающим за угол грузовиком.

6. **Слушание:** проверяется понимание смысла слов и устно предъявленных отрывков текста; в некоторых заданиях требуется сделать выводы.
7. **Количественные понятия:** проверяется знание основных понятий математики для начальных классов, таких, как размер, форма, положение, количество и т. д.
8. **Количественные действия (выполнение субтеста необязательно):** оценивается владение ребенком счетом и простыми математическими действиями.

А. Анастаси указывает, что при сопоставлении с результатами теста достижений, проведенного в конце первого класса, тесты готовности дают более высокую валидность по сравнению с тестами интеллекта. Это объясняется тем, что тесты готовности оценивают навыки, непосредственно задействованные в процессе обучения в первом классе, а тесты интеллекта или способностей (см. Catalogue of Psychological Tests, 1988–89; Instructional Materials and Tests, 1991; Tests, Materials, Books and Journals, 1991) ориентированы более широко. В качестве примера можно привести *шкалы детских способностей Маккарти*.

Шкалы детских способностей Маккарти (McCarthy Scales of Children's Abilities, 1988–89)

Тест представляет собой серию из 18 индивидуально проводимых субтестов, предназначенных для измерения общего интеллекта ребенка и других его способностей, важных для обучения.

Выделяются 6 шкал:

- 1) **вербальная:** измеряет способность ребенка оперировать с вербальными понятиями (представлениями) и выражать свои идеи;
- 2) **восприятие-представление:** измеряет мыслительную способность посредством манипуляции с материалами;
- 3) **количественная:** измеряет способность к вычислениям;
- 4) **общее познание:** результат по этой шкале выводится на основании результатов по трем предыдущим шкалам (вербальной, восприятие-представление и количественной);
- 5) **память;**

б) **моторная:** отражает грубую моторную координацию на ловкость руки и пальца, при этом фиксируются доминирующая рука и ведущий глаз.

Сокращенный вариант теста, названный «Демонстрационный тест Маккарти» (McCarthy Screening Test, 1988–89), содержит 6 субтестов и предназначен для выявления детей, которые могут стать отстающими в школьном обучении. Предлагаются следующие субтесты: вербальная память, правая – левая ориентация, рисование узора (рисунка), числовая (цифровая) память и обобщение.

Традиционные тесты достижений и способностей, применяющиеся как тесты готовности к школе, неоднократно подвергались критике.

Так, сотрудники Института Гизелла (США) Ф. Илг и Л. Эймс (F. L. Ilg, L. V. Ames, 1965; F. L. Ilg, L. V. Ames, R. J. Apell, 1965), указывали, что тесты интеллекта и готовности к школьному обучению не показывают особенностей поведения ребенка в целом, хотя последнее существенным образом влияет на процесс обучения. Ребенок, недостаточно зрелый для школы с точки зрения целостного поведения, может получить по обычным тестам готовности к школе высокий показатель. Авторы поставили перед собой задачу создать методику обследования поступающего в школу ребенка, показывающую уровень развития его поведения в целом. Созданная методика по сути дела является клинической и требует опытного экспериментатора.

Х. Мандль (Германия), проанализировав традиционный тест готовности к школьному обучению, обнаружил в нем ряд недостатков, ставящих под сомнение его прогностическую ценность, что привело исследователя к выводу о бессмысленности совершенствования данного типа теста. С его точки зрения, неправомерна сама модель, лежащая в основе традиционного теста готовности к школе, не учитывающая тот факт, что отсутствие у детей тех или иных предпосылок к обучению объясняется в первую очередь неблагоприятными условиями их развития (см. Г. Витцлак, 1986).

К. Ингенкамп, анализируя ситуацию, сложившуюся в области определения готовности к школе к последней четверти XX столетия, отмечает, что среди немецких психологов появились призывы отказаться от традиционных тестов готовности к школе «в пользу более дифференцированного диагноза предпосылок учебного процесса с целенаправленным развитием» (К. Ингенкамп, 1991, с. 169). Но, с точки зрения автора, эти призывы в то время еще не были подкреплены адекватным диагностическим инструментарием.

Вместе с тем, в тот период в Восточной Германии появились тесты готовности к школе, применявшиеся для обследования дошкольников дважды: первый раз – примерно за год до поступления ребенка в школу, второй раз – примерно через 6 месяцев (весной). По результатам первого тестирования в случае необходимости с детьми проводилась коррекционно-развивающая работа. Второе тестирование показывало, насколько успешной была проведенная работа и соответствует ли на этот раз развитие ребенка возрастным нормам. В случае неудовлетворительного результата при втором обследовании специальная комиссия могла принять решение об отсрочке начала обучения для данного ребенка еще на год.

Оба обследования проводились на базе детского сада. В обследовании принимали участие врач, воспитатель и специально подготовленные педагоги (психологов просто не хватало). Заключение о развитии ребенка на каждом этапе должно было состоять из медицинской и психолого-педагогической части.

Обследование врача должно было установить, не отстает ли ребенок в физическом развитии и не имеет ли он физические недостатки, что могло отрицательно сказаться на посещении школы.

Психолого-педагогическая часть обычно состояла из результатов теста на готовность к школе и из наблюдений воспитателя детского сада, структурированных специальными анкетами и опросниками.

В качестве примера можно привести анкету наблюдений, включающую данные о социальном, эмоциональном и речевом поведении детей, а также о поведении во время игры и во время занятий (Duhm, Althaus). Анкета могла дополняться добавочными сведениями, необходимыми с точки зрения воспитателя. Также в качестве примера можно привести опросник (W. Gutjahr, D. Roether), состоящий из 55 основных вопросов, позволяющих охарактеризовать ребенка по следующим параметрам: развитие его двигательной сферы, возможности произвольного поведения, речевое развитие, общее интеллектуальное развитие, особенности игровой деятельности, склонность к фантазиям, выраженность познавательного интереса, умение общаться со сверстниками и взрослыми, стремление к лидерству, преобладающий эмоциональный фон, наличие физических недостатков, болезней. Кроме того, воспитатель может дополнительно остановиться на наиболее выраженных особенностях ребенка, недостаточно отраженных в ответах на предложенные вопросы.

Тесты готовности к школе, ориентированные на последующую коррекционно-развивающую работу с ребенком, появились в Восточной Германии в соответствии с возникшими там новыми взглядами на психолого-педагогическую диагностику. Г. Витцлак (1986), формулируя основные положения, касающиеся психолого-педагогической диагностики в школе, пишет: «Первейшей задачей психодиагности-

ческой деятельности педагогов и психологов в школе должна быть не констатация уровня развития учащихся, а получение психологической информации об учащемся или коллективе класса, из которой можно сделать выводы о возможных педагогических мероприятиях, стимулирующих развитие» (1986, с. 124–125).

Поскольку в этих новых тестах готовности к школе диагностика проводилась ради последующей коррекционно-развивающей работы, то представляется более правильным называть эти тесты диагностико-коррекционными программами.

В качестве примера цельных диагностико-коррекционных программ, направленных на подготовку ребенка к школе, остановлюсь на двух, совершенно различных программах, разработанных в Восточной Германии.

Диагностико-коррекционная программа (G. Witzlack)

Программа была основана на тесте Г. Витцлака «Способность к обучению в школе», рассчитанном на детей 5,5–7 лет. Тест состоит из 17 заданий. Кратко охарактеризую каждое из них.

Задание 1. Истории в картинках

В этом задании предлагается две серии последовательных картинок, каждая серия содержит 3 картинки.

Первый сюжет «История о постройке башни» предлагается как вводное задание. При этом взрослый показывает ребенку на разложенные перед ним по порядку картинки, и сам рассказывает нарисованную историю, указывая каждый раз на соответствующую той или иной фазе рассказа картинку. Затем картинки убираются, а испытуемого просят повторить рассказ, который он только что слышал, но уже без зрительной опоры на рисунки. В случае необходимости экспериментатор может задавать наводящие вопросы.

Независимо от качества полученного рассказа исследователь кратко еще раз формулирует основное содержание сюжета. Применительно к данной истории это выглядит следующим образом: «Девочка построила башню из кубиков. Мальчик споткнулся, задел башню, и она упала. Поэтому девочка очень огорчена».

Рассказ испытуемого оценивается в баллах: максимальная оценка — 4, минимальная — 0. При оценивании обращают внимание на следующее: правильно ли отражены основные смысловые моменты, добавляются ли при рассказе второстепенные детали и какое внимание им уделяется (т. е. не затмевают ли они основную линию сюжета), не происходит ли мозаичное описание отдельных картинок без учета их взаимосвязи; особо выделяются случаи отказа от пересказа.

Вторая сюжетная серия картинок предлагается в качестве основного задания. Перед испытуемым раскладывают по порядку 3 картинки и просят его составить по ним рассказ. При этом никакая помощь ребенку не оказывается. После окончания рассказа картинки убирают и ребенка просят еще раз коротко повторить историю.

При оценивании ответа обращают внимание на те же моменты, что и в первой серии картинок при выполнении вводного задания.

Задание 2. Знание цвета

Перед ребенком кладут доску с различными 12 цветами и поочередно (в любом порядке) предлагают ему назвать тот или иной цвет.

Максимальное количество баллов — 12.

Задание 3. Заучивание четверостиший

Ребенку предлагают выучить стихотворение, чтобы потом он мог дома рассказать его родным.

Сначала взрослый выразительно один раз читает все стихотворение, а затем начинается заучивание, для которого четверостишие делится на три части. Взрослый читает каждую часть отдельно, после чего ребенок повторяет ее. При наличии ошибок повторение одной части происходит максимум три раза, после чего переходят к следующему отрывку.

Максимальное количество баллов (6) выставляется только при полном правильном повторении всех трех частей стихотворения.

Задание 4. Знание предметов

Перед ребенком кладут 9 аппликаций, содержательно представляющих фрукты, овощи и цветы. Испытуемый должен назвать каждый предмет, причем при ответе «это цветок» экспериментатор просит уточнить название цветка (то же самое относится и к остальным группам предметов).

После того, как ребенок ответил на все вопросы, исследователь еще раз сам правильно называет все предметы.

Максимальная оценка — 9 баллов.

Задание 5. Процесс счета

Используются те же 9 аппликаций, что и в задании 4. Ребенка спрашивают: «Скажи мне теперь, сколько тут лежит предметов?»

Если испытуемый не может прийти ни к какому решению или дает неправильный ответ, то ему подсказывают: «Ты можешь посчитать». При повторном неправильном решении предлагают: «Посчитай еще раз». Больше никаких указаний для счета не дается, но целесообразно

но проверить, может ли ребенок считать, если указательный палец исследователя соскальзывает с предмета на предмет.

Максимальная оценка 5 баллов ставится при счете глазами без видимых моторных компонентов. Чем больше моторных компонентов (начиная от беззвучного движения губами и кончая дотрагиванием до предметов) употребляется при пересчете предметов, тем меньшее количество баллов получает испытуемый. В случае полного отказа от работы или неправильного решения ставится 0 баллов.

Задание 6. Числовой ряд

Всех детей, которые решили задание 5, просят: «Считай подряд, сколько сможешь». Если ребенок не понимает задания, то исследователь начинает считать: «1, 2, 3». Затем испытуемому предлагают начать считать самостоятельно сначала. При прекращении счета экспериментатор говорит: «Правильно, а какое число дальше?» При продолжении испытуемым счета прервать его на числе «22».

В качестве оценки выставляется число, до которого ребенок правильно досчитал. Соответственно максимальная оценка — 22.

Задание 7. Классификация предметов

Используются все те же 9 аппликаций, что и в предыдущих заданиях, соответственно представляющих фрукты, овощи и цветы, а также доска с изображенными на ней тремя корзинами (одна под другой).

Ребенку предлагают рассортировать все предметы по корзинам так, чтобы в верхнюю попали только фрукты, в среднюю — только овощи, а в нижнюю — только цветы.

Максимальная оценка — 9, означающая, что все предметы разложены по соответствующим корзинам.

В случае ошибок необходимо объяснить ребенку, что именно он неправильно сделал. Например, указать, что яблоко относится не к овощам, а к фруктам и т. д.

Задание 8. Восприятие количества

Используются те же материалы, что и в задании 7, плюс лист однотонной бумаги.

В результате правильно выполненного задания 7 перед ребенком находятся три корзины, соответственно наполненные фруктами, овощами и цветами.

Нижнюю корзину (с цветами) закрывают листом бумаги, после чего испытуемого спрашивают: «Скажи, пожалуйста, сколько всего фруктов и овощей, вместе взятых, в этих двух корзинах?»

Если при подсчете ребенок ошибется, то необходимо предоставить ему еще одну или несколько попыток достичь правильного результата.

Если испытуемый считает только фрукты или только овощи, то те и другие следует вынуть из корзины и разложить перед ним в цепочку. Причем вначале между фруктами и овощами делается разрыв, если этот разрыв мешает ребенку воспринимать все предметы вместе как одно множество, то разрыв убирается, фрукты придвигаются к овощам, а ребенка опять просят сосчитать, сколько всего предметов.

Затем все то же самое проделывается в отношении всех трех корзины, то есть теперь испытуемому надо сосчитать, сколько всего вместе взятых фруктов, овощей и цветов во всех трех корзинах.

Максимальная оценка за все задание — 6 баллов: складывается из 3 баллов за первую часть задания в случае правильного решения без помощи и 3 баллов за вторую часть задания. При выполнении задания с помощью взрослого количество баллов уменьшается — чем больше оказанная помощь, тем меньше сумма баллов. При отсутствии решения или неправильном результате ставится 0 баллов.

Задание 9. Размещение фигур

В качестве экспериментального материала используются 3 карточки с нарисованными на них кругом, треугольником и квадратом, а также 9 вырезанных геометрических фигур, представляющих собой разнообразные круги, треугольники и квадраты.

Сначала проверяют, знает ли ребенок названия фигур, изображенных на карточках. Допустимо, если вместо «квадрат» он скажет «прямоугольник» или «четырёхугольник». Если ребенок не знает названия фигуры, то ее следует назвать. Затем испытуемого просят объяснить, почему треугольник, четырёхугольник и круг называются именно так. Предполагается, что в объяснении ребенок будет ссылаться на наличие и количество углов у фигуры. Если он не может сам этого сделать, то ему объясняют, что фигура называется треугольником, потому что у нее три угла (показать), четырёхугольником — потому что четыре угла (показать), а круг — круглый.

Затем перед испытуемым вразброс кладут 9 вырезанных фигур, а несколько поодаль от них 3 карточки с нарисованными кругом, треугольником и квадратом. Ребенку предстоит выбрать из 9 фигур треугольники, четырёхугольники и круги и положить их на соответствующие карточки.

Каждый этап работы оценивается отдельно.

I этап — количество правильно названных нарисованных геометрических фигур (круг, треугольник, квадрат); максимальное количество баллов — 3.

II этап — количество правильных объяснений названия той или иной нарисованной геометрической фигуры; максимальное количество баллов — 3.

III этап — количество правильных наложений; максимальное количество баллов — 3.

Задание 10. Сравнение картинок

Экспериментальным материалом служат 4 пары картинок. В каждой паре картинки почти идентичны, но вместе с тем имеют некоторые различия, которые испытуемый должен обнаружить.

Если ребенок не может самостоятельно найти различия или называет несуществующие отличия, то ему оказывается помощь.

Каждая пара картинок оценивается по следующей шкале: правильное решение без помощи — 2 балла; с помощью — 1 балл; отсутствие решения — 0 баллов. Таким образом, за 4 пары картинок ребенок может получить максимально 8 баллов.

Задание 11. Воспроизведение четверостиший

В этом задании ребенку предлагают воспроизвести по памяти четверостишие, которое он учил наизусть в задании 3.

Если испытуемый допускает ошибки или вообще забыл стихотворение, то процесс обучения повторяется по той же схеме, что и в задании 3.

Для оценивания результата используются те же критерии качества выполнения работы, что и в задании 3.

Задание 12. Понимание цвета и формы

В этом задании ребенку предлагается достроить незаконченную фигуру определенного цвета, подобрав к ней недостающую часть из предлагаемого набора форм, различающихся по цвету. Таким образом, для решения задачи ребенку необходимо совместить два признака: форму и цвет.

Всего испытуемому предлагается решить 4 задачи. Максимальная оценка за все задания — 4 балла.

Задание 13. Нахождение аналогий

Ребенку предлагается некоторое утверждение, а затем задается вопрос, на который можно ответить путем аналогичного утверждения.

Например: «Днем светло, а ночью?» Предполагается, что ребенок ответит: «Ночью темно».

Всего испытуемому задают 6 вопросов.

Максимальная оценка за выполнение всего задания — 6 баллов.

Задание 14. Описание картинки

Ребенку предлагается составить рассказ по картинке.

При оценивании рассказа отдельно учитываются четыре аспекта:

а) разговорная речь (беглая или запинаяющаяся) — максимальная оценка 2 балла; б) построение предложений (простые или сложные) — максимальная оценка 4 балла; в) артикуляция (четкое или нечеткое произношение звуков) — максимальная оценка 2 балла; г) фантазия, воображение (повествуется только о том, что изображено на картинке или по ходу рассказа домысливается о том, что было и что будет, о переживаниях и мыслях героев и т. д.) — максимальная оценка 1 балл. Таким образом, рассказ по картинке максимально может быть оценен в 9 баллов.

Задание 15. Учебный тест на сравнение величины

В качестве экспериментального материала используются листы с нарисованными на них предметами разной величины. Например, на одном листе мячи разной величины по мере убывания, на других — другие предметы. На каждом листе предметы изображены в два ряда. Верхний ряд представляет собой образцы величин данного предмета, а в нижнем ряду отсутствует один предмет определенной величины. Ребенок должен определить, какой именно величины должен быть недостающий предмет, исходя из имеющихся в верхнем ряду образцов.

Всего для исследования используются 1 учебный лист и 7 экспериментальных.

За ошибочное решение ставится 0 баллов, а правильное можно пометить знаком «+».

Задание 16. Срисовывание

Для срисовывания предлагаются фигуры (для средней группы детского сада — квадрат и треугольник, а для старшей группы детского сада — треугольник и крест) и два узора, напоминающие прописной шрифт.

Ребенок должен как можно точнее срисовать все образцы.

При оценивании обращают внимание на степень соответствия рисунка образцу по форме и пропорциям. Изменения величины образца и незначительные пространственные искажения не учитываются. При полном соответствии с образцом ставится 3 балла, когда рисунок

в общем похож — 2 балла, если частично похож — 1 балл, вообще не похож — 0 баллов. Таким образом, максимальное количество баллов за все задание — 12.

Задание 17. Раскладывание по образцу

В качестве экспериментального материала используются 6 картинок-образцов и 8 квадратов (2 черных, 2 желтых и 4 черно-желтых), из комбинации которых можно получить имеющиеся образцы.

Первая картинка-образец используется как тренировочная и в общую оценку выполнения задания не включается.

Перед ребенком кладут образец и в беспорядке все квадраты, из которых ему предлагают собрать точно такую же фигуру, как на образце.

На выполнение одного задания дается приблизительно от 30 до 60 секунд. Если за это время ребенок не может справиться с задачей самостоятельно, то ему оказывают помощь.

Если, несмотря на помощь, испытуемый не может выполнить подряд два задания, эксперимент прерывается.

Оценивание каждого задания проводится по следующей шкале: решение без помощи — 3 балла; решение с помощью — 2 балла, решения нет, но испытуемый самостоятельно подобрал нужные детали — 1 балл; нет решения — 0 баллов. Таким образом, максимальная оценка за все 5 заданий (тренировочное исключается) — 15 баллов.

В России тест Витцлака был адаптирован Г. Н. Досмаевой и А. Г. Лидерсом (1985). С их точки зрения, этот тест позволяет выявить уровень актуального умственного развития ребенка в трех областях:

- 1) способность к научению;
- 2) развитие мышления,
- 3) развитие речи.

Основываясь на этих показателях интеллектуального развития, психологи в случае необходимости составляют для ребенка индивидуальную коррекционную программу, осуществляемую воспитателями и педагогами.

Диагностико-коррекционная программа (H. Breuer, M. Weuffen, 1986)

Немецкие психологи Х. Бройер и М. Войффен заметили, что неуспеваемость в первом классе очень часто обусловлена плохим речевым развитием ребенка. Обследование таких детей показывает, что они, как правило, отстают в области сенсомоторного и речедвигательного развития, что вызывает трудности при обучении чтению и письму. Ком-

пенсировать указанные дефекты в школе во время учебного процесса сложнее и тяжелее, чем в преддверии школьного обучения, в детском саду, в рамках профилактической работы. В связи с этим Х. Бройер и М. Войффен выдвинули тезис — «Профилактическая диагностика в целях развития». Специфика их диагностической программы заключается в том, что она целиком сконцентрирована на проверке речевого развития детей. Вместе с тем, результаты обследования позволяют определить готовность ребенка к школе и даже дать прогноз успешности обучения в начальных классах.

Диагностико-коррекционная программа предназначена для детей в возрасте от 5 лет 3 месяцев до 7 лет 2 месяцев. Она основывается на двух методиках: «Проверка способности к дифференциации» и «Краткий метод проверки уровня развития устной речи». По результатам диагностики проводится необходимая коррекционная работа.

Методика «Проверка способности к дифференциации» (H. Breuer, M. Weuffen, 1986)

Методика позволяет сделать вывод о развитии зрительной, фонематической, речедвигательной, мелодической и ритмической дифференциации. Авторы считают, что полноценное владение устной и письменной речью возможно лишь при хорошем развитии всех указанных видов дифференциации. В связи с этим чрезвычайно важно раннее выявление недостатков в том или ином виде дифференциации с целью дальнейшего развития ребенка в этом направлении.

Зрительная дифференциация. Способность к правильной восприимчивости и передаче зрительно воспринимаемых знаков — необходимая предпосылка для обучения чтению и письму. Поэтому уже до поступления в школу должен быть достигнут соответствующий этим видам деятельности уровень зрительной дифференциации.

Для проверки уровня развития данной способности используются 5 знаков, содержащих элементы, характерные для букв. Каждый знак изображен на отдельной карточке, предъявляемой ребенку в виде образца, с которого он должен перерисовать этот знак на лист бумаги. Во время работы образец лежит перед ребенком. Последовательность предъявления образцов определяется степенью их трудности: от самого легкого — к самому трудному.

Обследование может проводиться как индивидуально, так и коллективно. В групповом исследовании могут принимать участие 10–12 детей. При оценке результатов проверяется, соответствует ли направление линий, положение элементов знаков и их число оригиналу. Размеры и неровность линий не имеют значения.

Фонематическая дифференциация. Способность точно определять отдельные звуки слова необходима для понимания значения услышанного слова. Кроме того, от качества фонематического слуха, как правило, во многом зависит грамотность письма ребенка.

Методика проверки фонематической дифференциации заключается в следующем. Перед испытуемым кладут 10 карточек, на каждой из которых изображена пара картинок, представляющих собой иллюстрации значений двух похоже звучащих слов (например, лук — луг, суп — сук, икра — игра и т. д.). При недостаточно развитой фонематической дифференциации дети на слух не могут понять значения произнесенного слова. Иллюстрации помогают актуализировать значения слов.

Инструкция испытуемому: «Ты видишь на одной картинке лук, а на другой — луг. Это звучит почти одинаково. Я сейчас произнесу слово, а ты покажешь на картинке то, что услышишь. Покажи..., покажи...».

Чтобы у детей не возникла установка, связывающая первое слово в паре с определенной стороной карточки, следует называть слова в парах в случайном порядке. Имеется в виду, что не должно быть так, что каждый раз значение первого слова в паре оказывается нарисованным слева (или справа), оно должно оказываться то слева, то справа в случайном порядке.

При произнесении слов от экспериментатора не требуется чрезмерно четкая артикуляция, которая может ввести в заблуждение относительно действительной способности ребенка к фонематической дифференциации. Кроме того, следует прикрывать рот рукой, чтобы испытуемый не мог угадать слово по движениям губ.

Если дети вопросительно смотрят на взрослого, ожидая подтверждения правильности своего выбора, то следует подбодрить их высказыванием типа: «Все хорошо, ты все понял, продолжаем дальше». От исправления ошибок следует воздержаться.

При проверке ребят, имеющих речевые недостатки, разрешается включить стимульное слово в контекст фразы, помогающей понять значение данного слова. Например: «На одной картинке ты видишь луг с цветами, а на другой картинке ты видишь лук в тарелке».

При трех или более ошибках можно говорить о сильном недоразвитии фонематического слуха или о явно выраженной недостаточной способности сосредотачиваться, иногда лишь в этой области восприятия. В таких случаях необходима специальная помощь, которая была бы эффективна и для тренировки концентрации внимания.

Речедвигательная дифференциация. Этот вид дифференциации связан с моторными компонентами устной и письменной речи, а именно: артикуляцией звуков и слов и их фиксацией при письме. При недоразвитии этой дифференциации наблюдаются речедвигательные не-

достатки, последние возникают также при плохой акустической и ритмической дифференциации.

Для проверки уровня речедвигательной дифференциации ребенка просят повторить сложно произносимые незнакомые ему слова.

Инструкция испытуемому: «Я скажу тебе сейчас одно слово, ты должен внимательно слушать, чтобы потом правильно его повторить. Слушай (произносится слово). Скажи это слово». Экспериментатор произносит слово в меру отчетливо и медленно. Если слово состоит из нескольких частей, то между ними делается маленькая пауза примерно на полсекунды. Паузы в словах обозначаются в протоколе черточкой. Например, «земле — трясение».

Если ребенок произносит слово с ошибками, то экспериментатор просит его повторить слово еще раз, не делая при этом никаких критических замечаний. Одно и то же слово повторяется до трех раз. Если и в третий раз делается ошибка, то переходят к следующему слову. Обычно для проверки используются три слова.

При безошибочном повторении слова с первого раза ставится 3 балла, при повторении со второй попытки — 2 балла, с третьей попытки — 1 балл, если положительный результат не достигается и с третьей попытки, то ставится 0 баллов.

Максимальное количество баллов по этому заданию — 9.

При получении ребенком в сумме по всем трем словам 5 или более баллов общий результат рассматривается как положительный, если испытуемый получает 4 или меньшее количество баллов, то общий результат оценивается как отрицательный.

Мелодическая дифференциация. Одинаковые слова и предложения имеют различное содержание и предполагают различную реакцию в зависимости от их интонации. Например, если мать говорит ребенку: «Посмотри на меня...», — то в зависимости от ситуации это может звучать нежно, как просьба, энергично или угрожающе. Интонация всякий раз требует различной реакции ребенка.

У всякого человека есть своя индивидуальная речевая мелодика, но существуют и типичные для определенной местности мелодические особенности речи, к которым привык ребенок. В связи с этим у него могут возникать трудности в понимании людей, говорящих на другом диалекте.

Способность к мелодической дифференциации приобретает очень рано, еще до овладения устной речью.

Как известно, монотонная речь ослабляет внимание и затрудняет восприятие содержания. Для первоклассников мелодически окрашенная речь учителя является существенным моментом для усвоения учебного материала. Соответственно если у школьника не развита ме-

лодическая дифференциация, то от этого могут ухудшиться внимание, сосредоточенность и качество усвоения предмета.

При чтении вслух интонация и ударения в словах показывают, понимает ли ребенок смысл прочитанного.

При диагностике мелодической дифференциации ребенка просят спеть по памяти известную всем детям этого возраста песенку. Если он не знает эту песню или не хочет ее петь, то он может спеть любую песню по своему выбору.

Некоторые ребята стесняются петь сразу или одни. В этих случаях экспериментатор может предложить спеть песню вместе. Он запекает, но как только становится слышен голос ребенка, то голос взрослого становится все тише и тише, и ребенок поет дальше один. При необходимости испытуемого просят повторить песню или спеть другую; экспериментатор ведет себя точно так же, как и в первом случае. Если ребенка вообще не удается уговорить спеть, то эксперимент переносится на другое время. В исключительных случаях точность воспроизведения мелодии можно определить и тогда, когда поют несколько детей (например на музыкальных занятиях в детском саду). Если и в этом случае ребенок не поет, то он получает отрицательную оценку.

Отчетливо воспринимаемое на слух искажение мелодии и грубые ритмические ошибки рассматриваются как плохое развитие мелодической дифференциации. Вместе с тем, встречаются дети, которые, несмотря на неспособность верно воспроизвести мелодию и правильно выдержать ритм, могут хорошо различать речевые интонации. Способность к четкой эмоциональной окраске своей речи также является гарантией того, что ребенок воспринимает интонационную модальность речи других людей.

Ритмическая дифференциация. Ритм — это принцип расчленения структуры на содержательные единицы и паузы между ними. Для понимания речи ритм имеет очень существенное значение, так как от ударения на определенном слове или от паузы, сделанной в том или ином месте, зависит смысл сказанного. Например, простое предложение «Моя мать спит» в зависимости от ударения может нести различную смысловую нагрузку. В случае ударения на первом слове говорящему важно подчеркнуть, что спит именно его мать. При ударении на втором слове подчеркивается, что спит мать, а не кто-то еще. И наконец, при ударении на последнем слове смысл сообщения заключается в том, что мать спит, а не занята каким-то делом. А вот пример того, как пауза, сделанная в различных местах одного и того же предложения, может изменить его смысл на прямо противоположный. Фраза «Казнить, (пауза) нельзя помиловать» — означает казнь. Фраза «Казнить нельзя, (пауза) помиловать» — означает помилование.

По мнению Х. Бройера и М. Войффен, развитие ритмической дифференциации сказывается и на грамотности письма, и на математических способностях ребенка.

У отстающих учеников ритмические ошибки достаточно устойчивы, они остаются даже тогда, когда другие типы ошибок уже устранены.

При проверке ритмической дифференциации ребенок должен повторить ритм, который взрослый отбивает ладонями. При этом испытуемый стоит спиной к экспериментатору, чтобы не видеть, как тот хлопает. Но до начала обследования ребенок должен увидеть, как взрослый будет хлопать в ладоши, и только потом он отворачивается.

Инструкция испытуемому: «Ты ведь уже умеешь хлопать в ладоши. Похлопай. Прекрасно. А теперь мы поиграем, будем хлопать. Я прохлопаю тебе что-нибудь. Слушай внимательно, чтобы и ты смог так же прохлопать. Ты начнешь хлопать, когда я закончу хлопать. Слушай...»

Во время тренировочного задания ребенок смотрит и слушает, как взрослый отхлопывает какой-то ритм. Затем испытуемый пробует повторить точно так же. При неудаче ему предоставляется еще одна или две попытки. Если и на третий раз он не справится с пробным заданием, то все равно переходят к первой контрольной пробе. При этом экспериментатор просит ребенка повернуться к нему спиной и ни в коем случае не сообщает ему, что тот не справился с заданием.

Всего дается две контрольные пробы. Если испытуемый не может правильно отбить ритм с первого раза, то ему предоставляется еще одна попытка (это относится к каждой пробе).

Каждое отклонение от заданного ритма считается ошибкой. За правильное выполнение задания с первого раза ставится 2 балла, со второй попытки — 1 балл. Таким образом, максимальное количество баллов, которое может получить испытуемый в этом эксперименте, — 4. Если ребенок получает меньше, чем 2 балла, то считается, что он не справился с заданием. Нулевой результат означает, что ребенок вообще не смог ни разу правильно воспроизвести заданный ритм.

При плохом развитии ритмической дифференциации ребенок нуждается в специальной коррекционной работе, направленной на устранение недостатков в этой области. С этой целью хорошо использовать детские ритмические считалки, в которых необходима координация произносимых слогов с жестами. Следует иметь в виду, что недостаточно развитое чувство ритма нередко наблюдается в сочетании с недостатками в других областях восприятия.

После проведения полного обследования по всем указанным выше параметрам делается вывод об уровне речевого сенсомоторного развития ребенка и намечаются области восприятия, нуждающиеся в коррекции.

Методика «Проверка способности к дифференциации» проводится с дошкольниками дважды. Первый раз — за год до поступления в школу (в сентябре–октябре), второй раз — примерно через 6 месяцев (в апреле). Задача второго исследования — определить достигнутые успехи в результате целенаправленной работы с ребенком и сравнить их с существующими возрастными нормами. Для тех же детей, у которых и при первом обследовании не было выявлено никаких отклонений от нормы, второе обследование является просто контрольным.

Для оценки результатов первого и второго исследований принципиальными являются следующие положения:

- ♦ в коррекции нуждаются все дети, получившие при первом обследовании отрицательную оценку в четырех или пяти областях восприятия независимо от того, насколько грубы были ошибки;
- ♦ дети, допустившие при первом обследовании ошибки в трех или менее областях восприятия, нуждаются в коррекции в том случае, если недостатки дифференциации в соответствующих областях очень серьезны;
- ♦ по итогам второго обследования выявляется группа детей, с которыми необходимо продолжать коррекционную работу. Это ребята, у которых все еще обнаруживаются недостатки в развитии трех или более областей восприятия, а также грубые ошибки в отдельных областях сенсомоторики.

Методика «Краткий метод проверки уровня развития устной речи» (Н. Breuer, M. Weuffen, 1986)

Методика позволяет изучить артикуляцию, словарный запас, речевую память и понимание речи ребенком. Проверка и оценка речевого уровня производятся отдельно для детей старшей группы детского сада (5–6 лет) и первоклассников (6–7 лет).

Проверка артикуляции (на уровне звуков). Контрольные предложения произносятся экспериментатором обычно, как это принято в разговорной речи. Специальное акцентирование не требуется. Для обеих возрастных групп используются те же предложения. Оценка производится по-разному.

В этом задании речь идет не о проверке речевой памяти, поэтому длина предложений не имеет значения. Полностью предложение произносится один раз. Когда же затем ребенка просят повторить предложение, то оно произносится частями. Разбивка предложений на мельчайшие элементы особенно необходима, если проверяют детей, стесняющихся говорить. Для ребят, говорящих с грамматическими ошибками, можно повторить каждое слово в отдельности.

Экспериментатор фиксирует в протоколе все артикуляционные ошибки.

Для старшей группы детского сада неудовлетворительным считается результат, если неправильно произносятся более 1–2 отдельных звуков и (или) до 8 сочетаний согласных. Для I класса — неудовлетворительный результат, если неправильно произносятся более 1 отдельно-го звука и (или) 1–2 сочетания согласных.

По данным Х. Бройера и М. Войффен, в старшей группе детского сада около 10–15% детей нуждаются в логопедической помощи.

Проверка словарного запаса (на уровне слов). Определить весь словарный запас ребенка с помощью «Краткого метода оценки речевого уровня» невозможно. Поэтому исходят из предположения, что словарный запас в бытовой области, в которой у всех детей в нормальных условиях должен быть накоплен примерно одинаковый опыт, может рассматриваться как показатель общего уровня словарного запаса. В результате многочисленных предварительных исследований выяснилось, что наиболее подходящей является тема «Одежда». По этой теме у детей накоплены в значительной степени одинаковые знания и жизненный опыт.

Инструкция испытуемому: «Мы сейчас вспомним всевозможные предметы одежды. Подумаем, что можно надеть. Подумай хорошенько. Назови то, что могут надеть мужчины, женщины и дети — летом и зимой, — днем и ночью — начиная с головы и кончая ногами».

Первая часть инструкции произносится обычно, а начиная со слов «назови то, что могут надеть...», артикуляция становится очень четкой. Экспериментатор говорит медленно, выделенные слова подчеркиваются голосом, а тире соответствуют коротким паузам. При произнесении последней строки взрослый делает движение рукой, указывая сначала на голову, потом на тело и ноги.

Если ребенок не начинает говорить, то можно повторить просьбу: «Назови то, что могут надеть...». Когда испытуемый при перечислении предметов одежды делает более продолжительную паузу, потому что не знает больше слов, то экспериментатор помогает ему вопросом: «Что еще надевают?» Формулировка «что еще» особенно хорошо подходит для побуждения ребенка. Можно повторить и слова «мужчины, женщины и дети» и спустя некоторое время «летом и зимой» и т. д. В случае необходимости задание после 1,5–3 минут можно повторить еще один раз.

Для перечисления слов испытуемому дается 3 минуты. Экспериментатор записывает все, что говорит ребенок. При оценке учитываются все названные ребенком предметы одежды. Повторенные и не относящиеся к теме «Одежда» слова (например, платяной шкаф, ска-терть и т. д.) при подсчете общего количества названных слов не учитываются. Но они указывают на особенности развития: частые повторения могут свидетельствовать о недостаточной сосредоточенности;

неадекватные, не относящиеся к теме слова свидетельствуют о том, что ребенок не может сосредоточиться, чтобы выстроить ассоциативный ряд (нарушается логика).

Если ребенок сначала называет слово «шапка», а потом «шапка-ушанка», то это считается двумя разными словами. Как одно слово оценивается, если ребенок говорит «красная шапка, голубая шапка». В некоторых случаях ребенок говорит «верхняя и нижняя одежда» и потом молчит. Тогда экспериментатор спрашивает: «А что относится к верхней одежде и нижней одежде?»

Некоторые дети не могут назвать ни одного предмета одежды, а начинают рассказывать, например, следующее: «Мама купила мне ботинки, а потом мы пошли есть мороженое» или «У меня есть короткие штаны и длинные голубые, и еще коричневые». В этом случае экспериментатор останавливает его и дружески обращается к нему со словами: «Назови мне быстро все, что можно надеть». Иногда ребенок во время перечисления предметов одежды называет совершенно неадекватные предметы, например автомобиль. И в этом случае взрослый повторяет ребенку, что он должен называть только предметы одежды.

Словарный запас оценивается следующим образом. Для детей старшей группы детского сада неудовлетворительным считается результат, если названо 8 или меньше слов. Для первоклассников — неудовлетворительный результат при 11 и менее словах.

При оценке необходимо учитывать разный возраст ребят в пределах одной группы. Так, например, если в старшей группе детского сада ребенок в возрасте 5 лет 4 месяцев называет 10 предметов одежды, то этот результат оценивается выше, чем тот же результат у ребенка той же группы, но в возрасте 6 лет 1 месяца.

Проверка речевой памяти. Экспериментатор произносит обычным голосом предложение и просит ребенка повторить его. Ребенок должен начать повторять предложение только тогда, когда экспериментатор произнес все предложение. Если ребенок замолкает, потому что забыл текст, взрослый повторяет предложение сначала и вновь просит испытуемого повторить его.

Каждое предложение может быть повторено два раза. Экспериментатор точно записывает то, что воспроизводит ребенок.

Инструкция испытуемому: «Теперь мы будем повторять предложения. Я скажу тебе предложение, а ты потом его повторишь». Дается пробное предложение: «Слушай: меня зовут... (произносится имя ребенка)». Пробное предложение не оценивается. Последующие предложения оцениваются.

Предложения для обеих возрастных групп состоят в общей сложности из 47 слогов. Для детей младшего возраста они распределяются по четырем, а для детей постарше — по трем предложениям. Так, для ре-

бят старшей группы детского сада первое предложение может состоять из 7 слогов, второе — из 8, третье — из 15 и четвертое — из 17 слогов. Для первоклассников первое предложение — из 11 слогов, второе — из 16, третье — из 20 слогов.

Оценивается количество правильно произнесенных слогов, то есть тех, которые произнесены правильно в соответствующем месте. Ошибками считаются пропуски слогов или слов, перестановки и добавление слогов, но не артикуляционные ошибки. Например, для повторения дается предложение: «Я большая девочка». Испытуемый воспроизводит: «Я девочка», — пропустив слово «большая», что соответствует пропуску 3 слогов. В этом случае засчитываются 3 ошибки. Если при повторении предложения ребенок поменяет местами 2 слова, каждое из которых состоит из 2 слогов, то неправильно воспроизведенными считаются 4 слога, что означает 4 ошибки плюс 2 ошибки за перемену слов местами, то есть всего количество ошибок в предложении равно 6. По окончании эксперимента суммируется общее количество ошибок по всем предложениям, а затем это число вычитается из количества слогов, содержащихся в сумме во всех предложениях, представляемых для воспроизведения. Как уже указывалось, артикуляционные ошибки в данном задании не учитываются. Например, если ребенок вместо слова «сентябрь» говорит «сетябрь», то слог не считается неправильным.

Для старшей группы детского сада результат считается неудовлетворительным, если правильно воспроизведены 34 слога или меньше. Для первоклассников — неудовлетворительный результат при правильном воспроизведении 37 слогов и менее.

Понимание речи (на уровне предложений). Проверка производится с помощью предложений, содержащих руководство к действию, что позволяет по реакциям ребенка судить о понимании им речи. Исследование состоит из двух этапов. На первом проверяется, различает ли испытуемый понятия (большой и маленький); цвета (красный, белый, черный); местоположение (впереди, рядом, сзади). Первоклассники должны также различать понятия «слева» и «справа». Если ребенок неправильно различает предметы по величине и цвету, то от дальнейшего исследования можно отказаться. На втором этапе исследования ребенок должен правильно воспринять одновременно 3 признака, содержащиеся в руководстве к действию в одном предложении. Различительные признаки по-прежнему касаются величины, цвета и местоположения. Для разных возрастных групп используются предложения различной степени трудности, а экспериментальный материал и пробные задания одни и те же.

Первый этап исследования. Экспериментальный материал лежит на видном месте в открытой невысокой коробке, стоящей на табуретке, между экспериментатором и испытуемым. Оба сидят перед столом. Взрослый обращается к ребенку: «Покажи маленького мишку; большой мяч; черного мишку; маленький мячик; белого мишку». Всякий раз ребенок должен коснуться рукой названного предмета. Затем экспериментатор вынимает из коробки мишку, сажает его на стол перед ребенком и просит последнего: «Положи руку перед мишкой. Положи ее рядом с мишкой. Положи ее позади мишки». Первоклассников дополнительно просят положить руку сначала справа, а потом слева от мишки. Если ребенок кладет руку неправильно, то экспериментатор поправляет испытуемого приговаривая: «Это значит перед мишкой (позади, рядом, справа, слева)». Задание не повторяется, поскольку цель проверки — выявить определенные знания и умения, а не способность к обучению.

Второй этап исследования. На столе перед ребенком по-прежнему сидит игрушечный медведь, но важно, чтобы он находился посередине стола, чтобы вокруг него можно было располагать другие предметы.

Экспериментальные пробы предвараются одной-двумя тренировками, по ходу которых испытуемого просят расположить какие-то предметы из коробки спереди, сзади и т. д. от мишки. Затем все предметы, включая игрушечного медведя, убираются со стола обратно в коробку, и начинается эксперимент, в котором дети должны выполнить определенные контрольные задания.

1. Для ребят старшей группы детского сада:

- «Положи большой красный мяч перед черным мишкой».
- «Положи маленький голубой мячик позади черного мишки».
- «Положи маленький красный мячик рядом с белым мишкой».

2. Для первоклассников:

- «Положи большой красный мяч позади маленького черного мишки».
- «Положи маленький голубой мячик справа от большого черного мишки».
- «Положи большой красный мяч слева от маленького белого мишки».

Экспериментатор медленно произносит каждое предложение. Если ребенок не выполняет его просьбу, то можно повторить предложение еще раз. Если же задание оказывается слишком трудным для испытуемого, то экспериментатор выполняет его вместе с ребенком, но результат оценивается отрицательно.

Ребенок сам должен достать из коробки все требуемые предметы, включая игрушечного медведя. Экспериментатор может только помочь правильно посадить мишку. Необходимо следить, чтобы ребенок брался за предметы лишь после того, как взрослый произнесет предложение полностью. Не следует исправлять допущенные испытуемым ошибки и порицать его за них.

Если ребенок неправильно выбрал предмет по цвету, величине или неправильно расположил его, то все это расценивается как ошибка. Предложение считается непонятым, если допущены одна или более ошибок.

Как для детей старшей группы детского сада, так и для первоклассников отрицательным считается результат, если допущены ошибки в понимании 2–3 предложений.

Изложенные выше методики «Проверка способности к дифференциации» и «Краткий метод проверки уровня развития устной речи» Х. Бройера и М. Войффен, ориентированные на профилактическую диагностику с целью развития, позволяют на основе имеющихся по ним нормативов выделить в каждом определенном возрасте группу детей, нуждающихся в целенаправленной развивающей работе с ними. Для устранения дефектов и отставания в развитии созданы специальные коррекционные программы, которые в зависимости от тяжести нарушения могут осуществляться либо самими воспитателями детских садов и учителями первого класса, либо в особо трудных случаях специалистами соответствующего профиля. Такая методика работы с детьми позволяет говорить о существовании целостной диагностико-коррекционной программы, направленной на профилактику отклонений в развитии ребенка.

К сожалению, в нашей стране до сих пор не разработана система психологической диагностико-развивающей работы, охватывающая период дошкольного детства и переходный этап к школе, хотя существуют отдельные диагностические и коррекционные программы, ориентированные на тот или иной возраст. Наиболее проработанными среди них, на мой взгляд, являются: диагностика интеллектуального развития дошкольников, созданная Л. А. Венгером и его сотрудниками (Диагностика умственного развития дошкольников, 1978), а также предлагаемые ими дидактические задания, способствующие психическому развитию ребенка в каждом конкретном возрасте (Л. А. Венгер, А. Л. Венгер, 1982, 1983, 1984, 1985; Л. А. Венгер, Э. Г. Пилюгина, Н. Б. Венгер, 1988; Л. А. Венгер, О. М. Дьяченко, 1989); программа психолого-педагогической диагностики и коррекции задержки психического развития у детей 6 лет в условиях диагностико-коррекционных групп детского сада У. В. Ульяновской (1958, 1970, 1983, 1990); направление коррекционно-развивающего обучения, возглавляемое С. Г. Шевченко (1997).

3. Диагностика сформированности психологических предпосылок овладения учебной деятельностью

Понимание готовности к школе как сформированности психологических предпосылок овладения учебной деятельностью представлено в работах отечественных психологов. Методы, определяющие сфор-

мированность психологических предпосылок к обучению, базируются в основном на положениях Д. Б. Эльконина о задачах диагностики психического развития ребенка в переходные периоды.

Д. Б. Эльконин считал, что для диагностики психического развития в переходные периоды диагностическая схема должна включать в себя диагностику как новообразований закончившегося возрастного периода, так и начальных форм деятельности следующего периода, а также появление и уровень развития симптомов, характеризующих наступление переходного периода. В случае перехода от дошкольного к младшему школьному возрасту, с одной стороны, должны диагностироваться сформированность игровой деятельности — ее основных структурных компонентов (использование переноса значения с одного предмета на другой, соотношение роли и правила, уровень подчинения открытому правилу игры), уровень развития наглядно-образного мышления, общих познавательных мотивов, соотношение зрительного и смыслового поля, использование символических средств, уровень развития общих представлений, с другой стороны — потеря непосредственности в социальных отношениях, обобщение переживаний, связанных с оценкой, развитие самоконтроля. Д. Б. Эльконин подчеркивает, что предметом такой диагностики становятся не отдельные психические процессы или функции (восприятие, внимание, память), а операциональные единицы деятельности. С его точки зрения, это создает значительно большую конкретность диагностики и дает возможность на ее основе намечать необходимую коррекцию при обнаружении отставания тех или иных сторон психического развития (Д. Б. Эльконин, 1981).

Существующие методики определения сформированности предпосылок овладения учебной деятельностью фактически отвечают этому методологическому принципу. Среди них методики: «Узор» Л. И. Цеханской (1978), «Графический диктант» Д. Б. Эльконина (см. Особенности психического развития детей 6–7-летнего возраста, 1988), «Рисование по точкам» А. Л. Венгера (1981), «Почтальон» А. З. Зака (1985, 1987), комплекс методик, предложенный Н. Г. Салминой и О. Г. Филимоновой (1999, 2002) и некоторые другие.

Методика «Узор» (Л. И. Цеханская, 1978)

Методика направлена на выявление сформированности умения детей сознательно подчинять свои действия правилу, обобщенно определяющему способ действия, и, кроме того, умения внимательно слушать говорящего.

Материалом методики служат геометрические фигурки, расположенные в три ряда. Верхний ряд состоит из треугольников, нижний — из квадратов, средний — из кружков. Квадраты находятся точно под треугольниками, кружки — в промежутке между ними. Треугольников и квадратов по 17 в ряду, кружков — 16. Все три ряда геометрических фигур в дальнейшем называются «полоской».

Перед ребенком ставится задача — рисовать узор, следуя правилу: соединять треугольники и квадраты через кружок (способ действия). При этом он должен следовать диктанту, который дается экспериментатором и где указывается, какие фигурки и в каком порядке следует соединять (треугольник — квадрат, квадрат — треугольник, два квадрата и т. д.).

Вначале ребенку предлагается образец узора и дается инструкция. Затем следует этап обучения способу действия, после чего дети переходят к выполнению основного задания.

Эксперимент состоит из трех серий, отличающихся друг от друга конфигурацией узора.

Материал методики («полоски» геометрических фигур) располагается на четырех страницах. На первой странице, в центре верхней части, дается образец узора, который детям предстоит вычерчивать после объяснения задания. Внизу этой же страницы расположена «полоска» геометрических фигур, на которой ребята учатся рисовать узор под диктовку. На трех следующих страницах дается по одной «полоске» фигур на каждой, соответственно для I, II и III серий эксперимента.

Инструкция перед этапом обучения: «Мы будем учиться рисовать узор. У вас на листочках нарисованы ряды треугольников, квадратов и кружков. Мы будем соединять треугольники и квадраты, чтобы получился узор. Надо внимательно слушать и делать то, что я буду говорить. У нас будут такие три правила:

- 1) два треугольника, два квадрата или квадрат с треугольником можно соединять только через кружок;
- 2) линия нашего узора должна идти только вперед;
- 3) каждое новое соединение надо начинать с той фигурки, на которой остановились, тогда линия будет непрерывной, и в узоре не получится промежутков.

Посмотрите на листочек, как можно соединять треугольники и квадраты (внимание детей обращается на образец, дается его анализ). Теперь учитесь соединять сами. Посмотрите на «полоску» фигур внизу страницы. Соедините два квадрата, квадрат с треугольником, два треугольника, треугольник с квадратом».

На этапе обучения взрослый следит за тем, как каждый ребенок выполняет задание, а в случае необходимости исправляет ошибки и объясняет ребенку, в чем тот ошибся. В процессе обучения дети производят четыре соединения. После этого начинается основной эксперимент.

Инструкция перед первой серией эксперимента (диктанта): «Теперь мы будем рисовать на другом листочке. Вы должны внимательно слушать и соединять те фигуры, которые я буду называть, но не забывайте, что их можно соединять только через кружок, что линия узора должна идти все время вперед и быть непрерывной, то есть начинать каждое новое соединение надо с той фигурки, на которой кончилась линия. Если ошибетесь, то не исправляйте ошибку, а начинайте со следующей фигурки». Закончив первую серию диктанта, переходят ко второй, а затем — к третьей.

Диктовать следует медленно, так, чтобы все дети успевали прочертить очередное соединение. Повторять одно и то же дважды нельзя, поскольку некоторых ребят это может натолкнуть на прочерчивание лишних соединений. Никакой помощи испытуемым во время выполнения основного задания экспериментатор не оказывает. После того, как все дети окончат работу, листочки собирают.

При оценке результатов правильными считаются соединения, соответствующие диктанту. Штрафные очки начисляют за лишние соединения, не предусмотренные диктантом, и за «разрывы», или пропуски «зон соединения» между правильными соединениями.

Методика «Графический диктант» (Д. Б. Эльконин)

Методика (см. Особенности психического развития детей 6–7-летнего возраста, 1988, с. 126–128) позволяет определить умение ребенка точно выполнять задания взрослого, предлагаемые им в устной форме, и возможность самостоятельно выполнить требуемое задание по зрительно воспринимаемому образцу.

Методика проводится следующим образом. Каждому ребенку выдается тетрадный лист в клетку, в правом верхнем углу которого записывается фамилия и имя испытуемого, а также дата проведения обследования. С левой стороны каждого листа, на расстоянии 4 клеток от левого края, ставятся три точки одна под другой (расстояние между ними по вертикали — 7 клеток).

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

клетки вверх, а теперь — на три клетки направо». (Слова сопровождаются вычерчиванием линий на доске.)

После этого переходят к рисованию тренировочного узора.

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

Во время работы над тренировочным узором экспериментатор ходит по рядам и исправляет допущенные детьми ошибки. При рисовании основных узоров такой контроль снимается и следят только за тем, чтобы дети не переворачивали свои листочки и начинали новый узор с нужной стороны. При диктовке следует соблюдать достаточно длительные паузы, чтобы испытуемые успевали кончить предыдущую линию. На самостоятельное продолжение узора дается 1,5–2 минуты. Ребят следует предупредить, что не обязательно занимать всю ширину страницы. По окончании тренировочного узора переходят к рисованию двух основных узоров.

Инструкция к первому основному узору: «Теперь поставьте карандаш на следующую точку. Приготовились? Внимание! Одна клетка вверх. Одна клетка направо. Одна клетка вверх. Одна клетка направо. Одна клетка вниз. Одна клетка направо. Одна клетка вниз. Одна клетка направо. Одна клетка вверх. Одна клетка направо. А теперь сами продолжайте рисовать этот узор. (Через некоторое время.) Все. Этот узор дальше рисовать не надо».

Инструкция ко второму основному узору: «Займемся последним узором. Поставьте карандаш на следующую точку. Начинаю диктовать. Внимание! Три клетки вверх. Одна клетка направо. Две клетки вниз. Одна клетка направо. Две клетки вверх. Одна клетка направо. Три клетки вниз. Одна клетка направо. Две клетки вверх. Одна клетка направо. Две клетки вниз. Одна клетка направо. Три клетки вверх. Теперь сами продолжайте рисовать этот узор».

При анализе результатов выполнения задания (анализируются только основные узоры) необходимо порознь оценить действия под диктовку и правильность самостоятельного продолжения узора. Первый показатель свидетельствует об умении внимательно слушать и четко выполнять указания взрослого, не отвлекаясь на посторонние раздражители, второй — о степени самостоятельности ребенка в учебной работе. И в том, и в другом случае ориентируются на следующие критерии оценивания:

- 1) высокий уровень: оба узора в целом соответствуют диктуемым; в одном из них встречаются отдельные ошибки;

- 2) средний уровень: оба узора частично соответствуют диктуемым (содержат ошибки) или один узор сделан безошибочно, а другой вовсе не соответствует диктуемому;
- 3) уровень ниже среднего: один узор частично соответствует диктуемому, другой — вовсе не соответствует;
- 4) низкий уровень: ни один из двух узоров вовсе не соответствует диктуемому.

Методика «Графический диктант» очень популярна среди психологов, но при ее использовании необходимо обратить особое внимание на детей-левшей, так как в вводной инструкции ребенку напоминают, что правая рука — это та, в которой он держит карандаш. Кроме того, как показывает практика, некоторые будущие первоклассники путают не только правую и левую сторону, но также верх и низ листа бумаги, и не все умеют отсчитать одну, две или три клетки. В связи с этим не всегда представляется возможным установить причину некачественного выполнения задания, а именно: является ли причиной невнимательность ребенка или трудность восприятия на слух задания, а может быть, дело в том, что он не ориентируется в понятиях «лево — право», «верх — низ» и не умеет считать.

Методика «Рисование по точкам», или «Образец и правило» (А. Л. Венгер, 1981)

Методика предназначена для исследования уровня ориентировки на заданную систему требований. Данная методика отличается от методики Л. И. Цеханской тем, что в ней ребенок должен осуществлять заданное правило и одновременно ориентироваться на зрительно воспринимаемый образец, тогда как в методике Л. И. Цеханской осуществление правила сопровождается выполнением задания, воспринимаемого на слух.

А. Л. Венгер считает, что «последовательная ориентировка на систему требований возможна лишь при достаточно высоком уровне развития произвольности, планирования своих действий и контроля за их протеканием. Таким образом, показатель, выбранный для диагностирования, является комплексным» (1981, с. 49).

Методика может применяться для шестилетних, семилетних и восьмилетних ребят. Обследование проводится с группой детей. Желательно, чтобы количество человек в группе не превышало 15.

Ребенку предлагается 6 задач, каждая из которых помещается на отдельном листе специальной книжечки. В задачах слева на листе нарисована какая-то фигура-образец, а справа от нее нанесены своеобразные

«точки», представляющие собой крестики, кружочки и треугольники. Следуя заданному правилу (не проводить линию между двумя одинаковыми «точками»), ребенок должен, соединяя эти «точки» карандашом, воспроизвести фигуру-образец. Задания отличаются одно от другого формой образца и расположением «точек». Образцами в задачах № 1 и № 5 служат неправильные треугольники, в задаче № 2 — неправильная трапеция, в задаче № 3 — ромб, в задаче № 4 — квадрат и в задаче № 6 — четырехлучевая звезда.

Чтобы правильно выполнить задание, ребенок должен ориентироваться одновременно на две системы отношений между «точками»: с одной стороны, на пространственные отношения (определяемые образцом), с другой стороны — на отношения, определяемые правилом соединения «точек». Между «точками» существуют также некоторые отношения, неадекватные поставленной задаче, но соответствующие устойчивым перцептивным гештальтам: отдельные группы «точек» образуют простые геометрические фигуры, часто симметричные.

Каждая задача имеет единственное решение: точно воспроизвести образец, не нарушая при этом правила, можно только одним способом. При этом существует много возможных фигур, воспроизводящих образец, но построенных с нарушением правила или построенных без нарушения правила, но не похожих на образец.

Обследование проводят два человека (экспериментатор и ассистент) следующим образом.

Детей рассаживают за столы по-одному. Перед каждым ребенком кладут книжечку с заданиями. На первом чистом листе записывают данные об испытуемом (фамилия, имя, возраст, дата обследования и, если нужно, другие данные) Экспериментатор, стоя так, чтобы его было хорошо видно всем детям, раскрывает такую же книжечку и, показывая лист с задачей № 1, дает инструкцию.

Инструкция: «Открой свои книжечки на первой странице. Посмотри, у вас все нарисовано так же, как у меня (если кто-либо из детей открыл не ту страницу, то его необходимо поправить). Видите, здесь были точки (слова сопровождаются указанием на вершины треугольника-образца), которые соединили линиями так, что получился этот рисунок (следует указание на стороны треугольника; слова «вершина», «стороны», «треугольник» экспериментатором не произносятся). Рядом нарисованы другие, так называемые «точки» (следует указание на «точки», изображенные справа от образца). Вы должны будете сами соединить эти «точки» линиями так, чтобы получился точно такой же рисунок. Но прежде чем вы начнете работать, давайте рассмотрим эти «точки». Они одинаковые или нет? (Получив отрицательный ответ, экспериментатор продолжает.) Правильно, они разные. Тут есть крестики, кружки, треугольники. Вы должны запомнить правило: одинаковые «точки» соединять нельзя. Нельзя проводить линию от крестика к другому крестику, или от кружка к другому кружку, или от треугольника к другому треугольнику. Линию можно проводить только между разными «точками». Теперь, когда вы знаете, как можно соединять «точки», соедините их

линиями так, чтобы получился точно такой же рисунок, как этот (следует указание на фигуру-образец). Имейте в виду, что здесь есть лишние точки, их соединять не надо. Если вы проведете линию неправильно, скажите мне — я сотру ее резинкой, она не будет считаться. Когда вы полните это задание, переверните лист. Там вы увидите другие «точки» и другой рисунок — вы должны будете нарисовать его».

По окончании инструктирования детям раздают простые карандаши. Экспериментатор и ассистент по ходу выполнения задания стирают по просьбе детей неверно проведенные линии, следят за тем, чтобы не была пропущена какая-либо задача, ободряют детей, если это требуется.

Основным показателем выполнения задания служит суммарный балл, полученный за все шесть задач, причем чем хуже качество выполнения задания, тем меньше суммарный балл.

В ряде случаев оказывается достаточной более грубая и простая оценка — число правильно решенных задач.

Методика «Почтальон» (А. З. Зак, 1985, 1987)

Методика направлена на определение уровня развития способности ребенка действовать «в уме» (внутренний план действия), а также позволяет выявить его умение копировать зрительно воспринимаемый образец и изображать объект по словесному описанию.

Диагностика проводится в виде 30-минутного игрового занятия (игра с правилами) и рассчитана на детей 5–7 лет.

В начале игры экспериментатор рисует на доске (задание № 1) определенным образом три круга («домики»), помещает в них соответствующие значки («жители») и соединяет круги линиями («дорожки»). Детям объясняют, что в каждом домике живут два жителя: треугольник и знак «плюс» в верхнем домике; треугольник и точка — в среднем домике; квадрат и знак «равно» — в нижнем домике¹.

Между домиками есть дорожки, по которым ходит почтальон и разносит письма. Но почтальону нельзя ходить по любым дорожкам. Ему разрешается ходить только по тем дорожкам, которые соединяют домики с одинаковыми жителями. Далее детям предлагают отгадать, куда почтальон отнесет письмо из среднего домика. Правильную отгадку экспериментатор рисует на доске в виде схемы, а дети должны перерисовать ее себе в тетрадь.

Всего предлагается 8 заданий. В заданиях № 1–4 нужно отгадать одну дорожку среди трех домиков, в заданиях № 5–8 нужно отгадать две дорожки среди четырех домиков.

В заданиях № 1, 2, 5 и 6 дети коллективно обсуждают и находят решение. При этом, в заданиях № 1 и 5 дети срисовывают схему отгадки с доски, а в заданиях № 2 и 6 они рисуют в тетрадях схему отгадки по словесному описанию, данному взрослым.

¹ Существуют варианты методики, в которых жители домиков обозначены с помощью буквы и цифры, только букв или только цифр.

Задания № 3, 4, 7 и 8 дети должны выполнить полностью самостоятельно: без обсуждения найти ответ и схематично зарисовать его в тетради.

Каждая из описанных выше методик, по существу, определяет развитие того или иного аспекта произвольного поведения ребенка, а потому, примененная в отдельности, не дает достаточной информации о психологической готовности ребенка к школе в целом. Из школьной практики известно, что нередки случаи, когда неплохо развитые дети становятся неуспевающими учениками из-за отсутствия необходимой для успешного обучения учебной мотивации. В связи с этим группой психологов под руководством А. Л. Венгера была разработана диагностическая программа по определению готовности к школьному обучению (Е. В. Филиппова, А. Л. Венгер, 1981; Готовность детей к школе..., 1989), в которую помимо методик, объединенных в блок «сформированность предпосылок учебной деятельности» (умение подчиняться словесной инструкции, действовать при решении задач по внешнему правилу и образцу), были включены методики, отражающие отношение детей к школе и к учению (Т. А. Нежнова, 1988), их общую направленность (М. Е. Котова, 1975) и уровень умственного развития (Диагностика умственного развития дошкольников, 1978, с. 228–233). В комплекс также вошли «Ориентировочный тест школьной зрелости» Керна—Йирасека (см. Й. Шванцара и кол., 1978), методика «4-й лишний» (см. С. Я. Рубинштейн, 1970) и две методики Ж. Пиаже, направленные на исследование понимания детьми принципа сохранения: одна из них на материале сохранения массы, другая — сохранения длины (Ж. Пиаже, 1969).

Позднее этот комплекс был несколько видоизменен (см. Готовность детей к школе..., 1989), но все равно остался очень громоздким и без единой стержневой идеи, объясняющей необходимость использования всех входящих в него методов исследования.

Интересно отметить, что использование разнообразных комплексов методик или тестов в качестве экспериментального материала может позволить получить совершенно иные сведения об испытуемом, нежели просто зафиксировать уровень его актуального психического развития. Примером такого обследования на готовность к школьному обучению служит методика М. Н. Костиковой.

Методика определения готовности к школьному обучению (М. Н. Костикова, 1985, 1987)

Автор методики предлагает ориентироваться не на результат тестового испытания, а на процесс решения, анализируя при этом затрудне-

ния, испытываемые детьми, и те виды помощи, которые необходимы им для успешного выполнения задания. Под затруднениями подразумеваются любые остановки в выполнении заданий, любое неправильное их выполнение (например, малопродуктивный способ работы), превышение среднего временного показателя. Затруднения свидетельствуют о том, что ребенок не может выполнить экспериментальное задание в соответствии с нормативами.

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. В каждом конкретном случае помощь осуществляется в таком объеме и того качества, которые требуются для преодоления ребенком испытываемых им затруднений.

М. Н. Костикова выделяет пять видов помощи: стимулирующая, эмоционально-регулирующая, направляющая, организующая и обучающая. За каждым из них стоят различные степень и качество вмешательства экспериментатора в работу ребенка. Под *стимулирующей* помощью подразумевается императивное воздействие психолога, направленное на активизацию собственных возможностей ребенка для преодоления затруднений. *Эмоционально-регулирующая* помощь — это оценочные суждения взрослого, одобряющие или порицающие действия ребенка. Смысл *направляющей* помощи заключается в такой организации умственной деятельности испытуемого, когда все ее компоненты осуществляются им самостоятельно, но экспериментатор направляет ориентировку ребенка в задании. *Организирующая* помощь предусматривает, что исполнительская часть умственной деятельности осуществляется ребенком, а планирование и контроль — взрослым. *Обучающая* помощь применяется в том случае, когда все другие условия преодоления затруднений оказываются неэффективными и ребенка попросту надо обучить новому для него виду деятельности.

Разработанная М. Н. Костиковой методика определения готовности к школьному обучению весьма трудоемка, занимает много времени и, кроме того, требует высокого психологического профессионализма от экспериментатора при работе с испытуемым — все это затрудняет внедрение данного метода в массовую практику. Но в нем содержится очень важное рациональное зерно, заключающееся в том, что результат обследования не просто показывает уровень психического развития ребенка, а дает ключ к индивидуальному подходу при его обучении.

4. Диагностика учебной мотивации как критерия психологической готовности к школе

В начале данной главы уже было сказано о том, что «диагноз подготовленности к школе в большой мере зависит от теоретической концепции, которая является исходной при расшифровке сущности подготовленности к школе» (Ю. Сьэрд, 1982, с. 165).

Анализ учебной программы и требований школы, предъявляемых к ученику, подтверждает общепринятые положения, что готовность к школе проявляется в мотивационной, произвольной, интеллектуальной и речевой сферах. Работы Л. И. Божович и ее сотрудников показали, что к моменту поступления в школу в мотивационной сфере ребенка должны быть развиты как познавательные, так и социальные мотивы учения, в совокупности позволяющие ребенку стать субъектом учения, то есть сознательно принимать и выполнять поставленные перед ним задачи. Другими словами, первоклассник, готовый к школьному обучению, должен обладать учебной мотивацией, состоящей из познавательных и социальных мотивов учения, при этом немаловажной характеристикой являются и мотивы достижения (Л. И. Божович, 1968; А. К. Маркова, 1983; М. В. Матюхина, 1984; Х. Хекхаузен, 1986). Как и другие предпосылки овладения учебной деятельностью (произвольность, обобщение), учебная мотивация при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту находится на начальной стадии своего развития.

Учебная мотивация как доминирующая, определяющая новый для ребенка тип ведущей деятельности — учебной, возникает, когда отживает предыдущий тип ведущей деятельности — игра, внутри которого преимущественно формировалась психика ребенка. К началу младшего школьного возраста игра исчерпывает свои возможности по образованию зон ближайшего развития (являющихся механизмом психического развития) при условии, что ребенок прошел все ступени детской игры от манипулятивной до игр с правилами.

Как отмечал еще Л. С. Выготский, процесс развития игры характеризуется постепенным уменьшением значения в ней воображаемой ситуации и существенным возрастанием роли правила. В старшем дошкольном возрасте, особенно от 6 до 7 лет, игры с правилами становятся наиболее предпочитаемыми, а выполнение действия по правилу становится основным содержанием игры. Таким образом, подготавливается почва для смены ведущего типа мотивации с игровой на учебную, стимулирующую ребенка в роли ученика к постоянному выполнению действий по разнообразным правилам.

Если ребенок не прошел все стадии развития игры, то с большой долей вероятности можно сказать, что к моменту поступления в школу у него отсутствует учебная мотивация и, как следствие, психологическая готовность к школе.

Но почему все же игровая мотивация, стимулирующая деятельность (игру), всегда приятную для ребенка, вдруг уступает место учебной мотивации, стимулирующей деятельность, отнюдь не всегда приятную для ученика? Думаю, ответ на этот вопрос содержится в развитии самой игры. В раннем и дошкольном возрасте основной смысл игры — в процессе: и манипулятивные, и предметные, и сюжетно-ролевые, и режиссерские игры — это процессуальная деятельность, осуществляющаяся ради самого процесса, от которого ребенок получает удовольствие. Развитие игр с правилами в старшем дошкольном возрасте приводит к тому, что для ребят становится важным не только процесс, но и результат: дети получают удовольствие не только от процесса игры, но и от выигрыша, причем в большинстве игр с правилами победителем становится самый опытный игрок, то есть тот, кто лучше всех освоил эту игру. Итак, в игре впервые появляются мотивы учения, стимулирующие деятельность, процессуально не всегда приятную. Эти же мотивы побуждают произвольное поведение, приводящее к развитию высших психических процессов. В качестве примера рассмотрим игру в классики. Чтобы выиграть в нее, надо метко бросать битку и очень хорошо координировать свои движения, а это часто требует специальной тренировки (обучения) в одиночку, а не в игре с ребятами. Таким образом, в самом развитии игровой мотивации постепенно происходит смещение акцента с процесса игры на результат игры, которого зачастую можно добиться только после специального обучения. Здесь же можно говорить и о развитии мотива достижения, характеризующем скорее индивидуальные особенности мотивационной сферы ребенка. Значит, в недрах игровой мотивации зарождается мотивация учения, стимулирующая деятельность не ради процесса, а ради результата в виде конкретных знаний, умений, навыков, позволяющих удовлетворять другие развивающиеся потребности ребенка (познавательную, в признании, в новом статусе и т. д.).

В игре как ведущей деятельности дошкольного возраста развиваются все аспекты психики ребенка и, конечно же, интеллект. Игра способствует развитию символической функции и процессов обобщения, в игре появляется внутренний план действия (Д. Б. Эльконин, 1978). Безусловно, интеллект ребенка развивается не только в игре. Огром-

ное значение имеет чтение художественной и познавательной литературы, общение со взрослыми и детьми, детское творчество. В книге М. Доналдсон (1985) приводятся данные, свидетельствующие о том, что дети с хорошо развитой литературной речью обладают более развитым интеллектом.

Из всего сказанного ясно: если ребенок на протяжении дошкольного детства много играл, имел полноценное общение со взрослыми и сверстниками, если ему читали книги и поощряли его занятия детским творчеством, то к началу младшего школьного возраста у него, скорее всего, появится мотивация учения. Появление учебной мотивации свидетельствует о том, что игра выполнила свою роль в развитии ребенка и дальнейшее его развитие пойдет уже в рамках учения, то есть произойдет смена ведущей деятельности.

Появление мотивации учения можно рассматривать как вершину психического развития ребенка-дошкольника, когда в рамках игровой деятельности у него сформировались все необходимые и достаточные психологические предпосылки для овладения учебной деятельностью, и он может быть признан готовым к школьному обучению.

Мой собственный опыт исследования психологической готовности к школе, а также опыт других ученых показывает, что интеллектуальная готовность к школьному обучению появляется раньше личностной, то есть интеллектуальное развитие ребенка опережает развитие его мотивационной сферы¹.

Отсюда вывод: **мотивация учения может рассматриваться как критерий наличия психологической готовности к школе.**

Исходя из вышеприведенного рассуждения логично предложить определять психологическую готовность к школе путем выявления учебной мотивации. Но методически эту задачу решить крайне трудно. Существующие методики, направленные на определение мотивации учения (D. C. Adkins, B. L. Ballif, 1975; X. Хекхаузен, 1986; М. В. Матюхина, 1984; Т. А. Нежнова, 1981, 1988; М. Р. Гинзбург, 1988; Н. Г. Лусканова, 1999; Д. В. Солдатов, 2001 и др.), по сути дела, являются проективными, кроме того ни одна из них не определяет учебную мотивацию в полном объеме, а скорее дает характеристику тех или иных учебных мотивов.

¹ Эта закономерность проявилась и при исследовании интеллектуальной и личностной рефлексии (см. Н. И. Гуткина, 1983, 1987, 1989; А. З. Зак, 1976; А. В. Захарова, Т. Ю. Андрущенко, 1981; Н. М. Трунова, 1981). Оказалось, что интеллектуальная рефлексия развивается у детей раньше личностной.

Приведу примеры методик, которые можно использовать для изучения мотивационной готовности к школе детей дошкольного возраста:

Тест мотивации достижений «Различение животных»
(D. C. Adkins, B. L. Ballif, 1975)

Тест состоит из 60 картинок, в каждой из которых нарисована пара идентичных животных. Ребенка просят представить, что в каждой паре животных одно принадлежит ему и его животное любит и делает все то, что любит и делает сам ребенок. Затем испытуемому поочередно предъявляют картинки и рассказывают, что любит делать одно животное и что любит делать другое животное. Ребенок должен указать, какое животное принадлежит ему. Авторы теста назвали его «объективной проективной методикой». Однако А. Анастаси отмечает, что данные по валидности скудны, а потому тест лучше использовать как исследовательский инструмент.

Методика по определению мотивов учения
(М. Р. Гинзбург, 1988)

Методика направлена на выявление следующих мотивов учения: *учебный, социальный, позиционный, внешний, игровой и отметка.*

В основу методики положен принцип «персонификации» мотивов. Детям предлагается небольшой рассказ, в котором каждый из исследуемых мотивов выступает в качестве личностной позиции одного из персонажей. После прочтения рассказа ребенок должен ответить на три вопроса, проясняющие с кем из героев отождествляет себя испытуемый.

Эксперимент проводится индивидуально. Методика применяется для детей 6–7 лет.

Методика «Мотивационные предпочтения»
(А. В. Солдатов, 2001)

Методика предназначена для выявления иерархии мотивов в мотивационной сфере ребенка путем ранжирования им разных занятий по степени их привлекательности. Экспериментальным материалом служат фотографии, на которых мальчик и девочка младшего школьного возраста выполняют различные действия, относящиеся либо к учебной, либо к игровой, либо к трудовой деятельности. На первом этапе эксперимента испытуемый должен выбрать три фотографии, на которых изображены наиболее привлекательные для него занятия. На втором этапе ребенок должен выбрать из оставшихся карточек те, на которых изображены занятия, которые ему не нравятся. Количество выборов,

нежелательных занятий не ограничивается. Если после выполнения второго этапа эксперимента остались фотографии, то экспериментатор просит ребенка разделить их на более и менее привлекательные.

Методика проводится индивидуально и предназначена для детей 6–9 лет.

Методики по определению отношения детей к ситуации
«ребенок—взрослый—задача»

Мотивационную готовность к школе можно также определять с помощью методик, разработанных А. Л. Венгером и К. Н. Поливановой, позволяющих определить характер отношения детей 6–7 лет к общей ситуации «ребенок—взрослый—задача», проявляющийся в отношении ребенка к взрослому, выступающему в роли учителя, и к предлагаемому с его стороны задачам (см. Готовность детей к школе..., 1989, 1992; К. Н. Поливанова, 2000). Соответственно выделяются следующие типы отношений: *учебный, предучебный, дошкольный (игровой), псевдоучебный и коммуникативный.*

Учебный тип характеризуется тем, что ребенок принимает позицию ученика с вытекающими отсюда последствиями (что делать, как себя вести и т. д.) и вступает с учителем в учебные отношения, предполагающие содержательную учебную деятельность.

Дети, относящиеся к *учебному типу* взаимодействия с учителем, характеризуются тем, что главным в этом взаимодействии для них становится содержание задачи, предлагаемой педагогом, а не отношения с последним. Эти ребята одинаково хорошо работают как в присутствии учителя, так и самостоятельно, поэтому домашние задания они выполняют добросовестно.

Внутренняя позиция этих детей может быть охарактеризована через сочетание учебных и социальных мотивов учения, то есть как внутренняя позиция школьника, поэтому они вполне готовы к школе.

Дети, относящиеся к *предучебному типу* взаимодействия, характеризуются тем, что они выполняют учебные задания только в присутствии учителя. Дома они могут не приготовить домашнее задание, так как не будет рядом учителя, а родители не являются для них членами учебной ситуации. Для этих детей одинаково важны любые задания педагога, как содержательные, так и бытовые (например, вымыть классную доску). Особенностью ребят предучебного типа является то, что они включаются в работу только после прямого обращения к ним учителя, выраженного как вербальным, так и невербальным способом: словом, взглядом, жестом.

Внутренней позиции таких детей присуще общее положительное отношение к учению и к школе, а также начало ориентации на содержательные моменты обучения, но они еще не вполне готовы к школе.

Дошкольный (игровой) тип отношения к ситуации «ребенок—взрослый—задача» характеризуется тем, что ребенок пока еще не принимает роли ученика, а к взрослому—учителю относится просто как к взрослому, не учитывая социальной позиции последнего. Учебное содержание деятельности и нормы школьной жизни игнорируются, а ребенок не вступает в учебные отношения с учителем, порой пытаясь их трансформировать в игровые. Учебная ситуация воспринимается этими детьми как триада «ребенок—партнер—игра», а потому они совершенно не готовы к школьному обучению.

Мотивация у таких ребят преимущественно игровая, хотя отмечается общее положительное отношение к школе.

Псевдоучебный тип характеризуется тем, что ребенок принимает учебное задание формально как подчиненный (в роли командира выступает для него учитель). Эта ситуация взаимодействия приводит к тому, что самостоятельно дети выполняют задания, но присутствие рядом учителя, предлагающего свою помощь, блокирует их интеллектуальную активность. В присутствии взрослого они могут лишь выполнять его указания и копировать готовые образцы.

Коммуникативный тип отношения к учебной ситуации характеризуется тем, что при нем, с точки зрения авторов, утрачивается суть обучения: общение не опосредствовано учебной задачей, а ученик и учитель становятся просто собеседниками¹.

Такой тип взаимодействия со взрослым присущ, в основном, демонстративным детям, а потому они готовы говорить со взрослым о чем угодно, лишь бы быть в центре внимания. Для таких ребят похвала со стороны учителя их содержательной деятельности может быть очень эффективным способом направить их активность на учебу.

Авторы отмечают, что у детей с псевдоучебным и коммуникативным типом отношения к учебной ситуации не удастся обнаружить преимущественную учебную мотивацию, что говорит о том, что они не готовы к школьному обучению.

¹ Замечу, что беседы — это тоже обучение, но построенное на других принципах, нежели традиционная начальная школа. Вспомним беседы древнегреческих философов с их учениками; чтение книги — это тоже своего рода беседа, только с незримым собеседником.

Анализируя приведенные выше типы отношения ребенка к общей ситуации «ребенок—взрослый—задача», можно заметить, что учебный, предучебный и дошкольный типы связаны с возрастными закономерностями развития ребенка, а псевдоучебный и коммуникативный — с его личностными особенностями.

Для выяснения характера отношения ребенка к общей ситуации «ребенок—взрослый—задача» используются методики «Зеркало», «Раскраска», «Колдун», разработанные А. Л. Венгером и К. Н. Поливановой (см. Готовность детей к школе., 1989, 1992; К. Н. Поливанова, 2000).

Методика «Раскраска» состоит из двух частей («Елочка» и «Дерево»). Суть методики заключается в том, что ребенок должен так раскрасить деревья, чтобы на них остались незакрашенные места для елочных игрушек в одном случае и для плодов в другом случае.

В методике «Колдун» ребенок должен восстановить (нарисовать) предметы по их контурам.

В методике «Зеркало» испытуемому предлагается сделать рисунок, представляющий собой зеркальное отображение образца.

Выполнение заданий во всех методиках происходит как в присутствии взрослого, так и самостоятельно. Обследование проводится индивидуально и рассчитано на детей 6–7 лет.

Авторы не предлагают эти методы для определения мотивационной готовности к школе, более того, они считают, что для выявления структуры мотивов ребенка нужно проводить специальную диагностику. Однако характер принятия ребенком задачи и его поведение в общей ситуации «ребенок—взрослый—задача» могут интерпретироваться с точки зрения наличия или отсутствия мотивации учения и связанной с ней произвольной регуляции деятельности.

Отдельное место занимают методика Н. Л. Белопольской (1974, 1976), в которой объективным образом определяется действенность учебного мотива (см. описание методики в главе 1), и экспериментальная беседа, выявляющая внутреннюю позицию школьника, предложенная Л. И. Божович с сотрудниками (Л. И. Божович, Н. Г. Морозова, Л. С. Славина, 1951). С точки зрения Л. И. Божович, экспериментальная беседа дает ту же информацию, что и эксперимент.

Таким образом, *методически определить мотивацию учения очень сложно, поскольку имеющиеся для этого методы являются скорее исследовательскими, чем диагностическими*. Поэтому, во избежание серьезных ошибок, будет правильно при определении психологической готовности к школе смотреть на развитие ребенка с точки зрения не-

обходимого и достаточного уровня его психического развития для начала обучения в школе в целом.

Этот уровень или базис развития можно вывести на основе теоретической проработки вопроса психологической готовности к школе, содержащейся в работах Л. С. Выготского, Л. И. Божович, Д. Б. Эльконина. Прежде всего следует отметить, что выделяются личностная и интеллектуальная готовность к школьному обучению (Л. И. Божович, 1968).

При характеристике личностной готовности к школе имеется в виду развитие мотивационной сферы ребенка, а именно наличие познавательных и социальных мотивов учения. Кроме того, отмечается стремление ребенка занять новую позицию в обществе. Л. И. Божович указывает на важность субъективного момента, связанного с осознанием новой позиции, и говорит не о реальной позиции, а о **внутренней позиции ребенка**, понимаемой ею как отношение субъекта к тому объективному положению, которое он реально занимает в жизни, и к тому положению, которое он хочет занимать (Л. И. Божович, 1968). С точки зрения Л. И. Божович, психологически готовый к школе ребенок обладает **внутренней позицией школьника**, позволяющей говорить о наличии в его мотивационной сфере познавательных и социальных мотивов учения (подробно об этом говорилось в главе 1).

А. Л. Венгер, признавая чрезвычайную важность этого новообразования старшего дошкольного возраста, отмечает, что внутренняя позиция школьника складывается еще до начала школьного обучения (А. Л. Венгер, 1988). На этом моменте следует остановиться особо, так как внутренняя позиция школьника — явление историческое. И, если в конце 40-х годов XX века, когда проводились под руководством Л. И. Божович исследования мотивов учения у школьников, внутренняя позиция школьника действительно возникала до школы (в то время школа переходила на начало обучения с 8 на 7 лет и, кроме того, до школы детей не учили в подготовительных группах азам чтения, счета и письма), то, как показывают исследования сегодняшнего дня, к началу обучения в школе большинство детей не обладают внутренней позицией школьника, что негативно отражается на их отношении к учебе и говорит о массовой неготовности ребят к школе с психологической точки зрения.

При характеристике интеллектуальной готовности к школьному обучению вслед за Л. С. Выготским акцент делается не на количественный запас представлений ребенка, хотя это тоже немаловажный фактор, а на уровень развития его интеллектуальных процессов, или на каче-

ственные особенности детского мышления. Исходя из этого, ребенок, готовый к школьному обучению, «должен уметь выделять существенное в явлениях окружающей действительности, уметь сравнивать их, видеть сходное и отличное; он должен научиться рассуждать, находить причины явлений, делать выводы. Ребенок, который не способен следить за рассуждением учителя и вслед за ним приходит к простейшим выводам, является еще не готовым к обучению в школе. По мнению Л. С. Выготского, быть готовым к школьному обучению значит прежде всего обладать умением обобщать и дифференцировать в соответствующих категориях предметы и явления окружающего мира» (Л. И. Божович, 1968, с. 210).

Особое место при обсуждении психологической готовности к школе отводится развитию произвольной сферы ребенка, а именно его готовности к произвольной организации познавательной и учебной деятельности.

Дошкольник приобретает знания в результате непосредственного запоминания в игровой и практической деятельности. То есть в дошкольном возрасте знания приобретаются произвольно благодаря непосредственному познавательному интересу. В школе усвоение знаний проходит целенаправленно и систематически и представляет собой самостоятельный вид деятельности, невозможный без произвольной организации познавательных процессов. Зарождение произвольности психических процессов происходит в сюжетно-ролевых играх и играх с правилами (см. А. Н. Леонтьев, 1972а), поэтому дети, полноценно игравшие до школы, приходят в первый класс, обладая зачатками произвольного внимания, памяти, мышления и т. д. Кроме того, Л. И. Божович указывает, что к концу дошкольного возраста (имеется в виду к 7 годам) в развитии мотивации ребенка происходят серьезные качественные изменения, являющиеся предпосылкой для школьного обучения: возникает умение соподчинять мотивы своего поведения и деятельности, что делает возможным произвольную регуляцию последней.

Анализируя предпосылки, необходимые для успешного овладения учебной деятельностью, Д. Б. Эльконин (1981, 1989) и его сотрудники на первое место ставят умение детей сознательно подчинять свои действия правилу, обобщенно определяющему способ действия, и умение ориентироваться на заданную систему требований. Также отмечается важность умения самостоятельно выполнить требуемое задание по зрительно воспринимаемому образцу и умения внимательно слушать говорящего и точно выполнять задания, предлагаемые в устной форме.

К психологическим предпосылкам к обучению в школе я отношу также речевое развитие ребенка: плохое знание языка, на котором ведется обучение, препятствует усвоению учебной программы. Кроме того, применяемая сегодня методика обучения чтению, основывается на звуковом анализе слов, что предполагает развитый фонематический слух. Выделение параметра речевого развития при характеристике психологической готовности к школе обусловлено конкретно-историческими причинами.

Опираясь на теоретическую проработку вопроса о психологической готовности к школе, содержащуюся в работах школы Л. С. Выготского, и на анализ учебной программы первого класса и требований школы, предъявляемых к первокласснику, можно заключить, что ребенок считается психологически готовым к школьному обучению, если:

- 1) у него есть мотивационная готовность к школе, проявляющаяся в наличии мотивов учения (познавательные, социальные, достижения), в результате чего он становится активным субъектом учения;
- 2) он может осуществлять произвольную регуляцию поведения и деятельности, неразрывно связанную с развитием мотивационной сферы, предполагающим соподчинение мотивов поведения и деятельности, принятие поставленной цели и формирование намерения для достижения требуемого результата, без чего невозможны работа по образцу и работа по правилу, лежащие в основе обучения в первом классе;
- 3) у него есть интеллектуальная готовность к школьному обучению, проявляющаяся прежде всего в хорошей обучаемости, что напрямую связано с развитием процесса обобщения;
- 4) ребенок достаточно хорошо владеет речью, чтобы понимать учителя, и, кроме того, у него хорошо развит фонематический слух, что необходимо при современной методике обучения чтению через звуковой анализ слова.

Фактически, перечисленные выше пункты содержательно наполняют определение психологической готовности к школе, данное в главе 1.

Замечу, что в психологический базис развития ребенка, необходимый и достаточный для начала обучения в школе, не включаются отдельными пунктами такие показатели развития, как внимание, память, кругозор. Объясняется это тем, что они входят как составляющие в базисные параметры развития. Так, кругозор ребенка связан с его познавательным интересом; без определенного развития произвольного внимания и произвольной памяти ребенок не справляется с работой

по образцу и с работой по правилу. Кроме того, у Л. С. Выготского (1983) есть очень важное замечание о том, что внимание в чистом виде не наблюдается, а могут существовать различные виды внимания при различных формах деятельности. Отсюда, диагностика абстрактного внимания просто теряет смысл. А кроме того из исследований известно, что показатели внимания в значимой деятельности существенно улучшаются (см. Н. И. Гуткина, 1976).

На основе приведенного выше теоретического понимания психологической готовности к школе мною была разработана диагностика, позволяющая выявить как уровень актуального психического развития ребенка, так и его зону ближайшего развития. Игры и задания, используемые в ней для обследования детей, подбираются таким образом, чтобы ребенок, полноценно игравший в дошкольном детстве, в рамках отживающего типа ведущей деятельности (игры) мог продемонстрировать довольно высокие показатели психического развития, адекватные этому типу деятельности и являющиеся уровнем актуального психического развития ребенка.

Вместе с тем диагностика психологической готовности к школе на материале игр позволяет будущему первокласснику показать неплохое интеллектуальное и произвольное развитие и в том случае, если оно не является еще уровнем актуального психического развития ребенка, а находится в зоне ближайшего развития¹.

Но в этом случае, как правило, у испытуемого отсутствует мотивационная готовность к школе и, как следствие — в заданиях, не вызывающих у него игровую мотивацию, результаты недостаточно хорошие. Объяснить это можно тем, что на имеющемся у ребенка уровне развития он пока еще не принимает поставленную цель и не формирует намерение, без чего невозможна произвольная регуляция деятельности, необходимая для качественного выполнения задания.

В случае, если в предлагаемой диагностике ребенок не справляется с игровыми заданиями, то это означает, что даже игра не позволяет ему пока подняться на необходимый и достаточный уровень психического развития для начала обучения в школе. В рамках же учебной деятельности он и подавно не сможет быть успешным. Таким образом, неуспешность ребенка, обнаруженная предлагаемой диагностикой, свидетельствует об отсутствии у него психологической готовности к школе.

¹ Это возможно благодаря тому, что игра создает для ребенка зону ближайшего развития, способствующую проявлению его возможностей в различных психических сферах (подробно об этом будет говориться в главе 3).

Игры и задания, применяющиеся для обследования детей, подбираются таким образом, что хорошего результата в них можно добиться только тогда, когда ребенок уже имеет опыт обучения (тренировки) в подобных играх (заданиях), что свидетельствует о его достаточном психическом развитии внутри игровой деятельности.

Набор игр и заданий должен быть таким, чтобы в нем могли проявиться мотивационное, произвольное, интеллектуальное и речевое развитие ребенка в той степени, в которой это необходимо и достаточно для начала обучения в школе.

Предлагаемая диагностика психологической готовности к школе может применяться для обследования детей 6–7 лет. Все методики, входящие в данную диагностическую программу, кроме одной («Последовательность событий»), разработаны автором книги¹.

Диагностическая программа по определению психологической готовности детей 6–7 лет к школьному обучению (Н. И. Гуткина, 1993, 1996, 2002)

Данная программа состоит из трех основных блоков (мотивационная сфера, произвольная сфера, интеллектуальная и речевая сфера), каждый из которых включает в себя несколько методик.

Мотивационная сфера

■ Методика «Сказка» (Н. И. Гуткина)

Методика направлена на определение доминирования познавательного или игрового мотива в мотивационной сфере ребенка.

В комнату, где на столике выставлены обычные, не слишком привлекательные игрушки, приглашают ребенка и предлагают ему в течение минуты рассмотреть их. Затем экспериментатор подзывает его к себе и предлагает ему послушать сказку. Ребенку читают интересную для его возраста сказку, которую он раньше не слышал (Н. И. Гуткина, 1990, 1993, 1996, 2000, 2002). На самом интересном месте чтение прерывается, и экспериментатор спрашивает испытуемого, что ему в данный мо-

¹ В книге методики даются без стимульного материала и подробного описания обработки, поскольку широкая известность диагностических методов приводит к тому, что ими в дальнейшем нельзя пользоваться. Для специалистов предлагаемая программа обследования (Н. И. Гуткина «Диагностическая программа по определению психологической готовности детей 6–7 лет к школьному обучению») издается в виде пакета, содержащего методичку и стимульный материал.

мент больше хочется — поиграть с выставленными на столике игрушками или дослушать сказку до конца.

Дети с выраженным познавательным интересом обычно предпочитают послушать продолжение сказки. Дети со слабой познавательной потребностью предпочитают поиграть. Но игра их, как правило, носит манипулятивный характер.

■ Методика «Внутренняя позиция школьника» (Н. И. Гуткина)

Методика представляет собой экспериментальную беседу и направлена на выявление внутренней позиции школьника.

Внутренняя позиция школьника — это новое отношение ребенка к окружающей среде, возникающее в результате сплыва познавательной потребности и потребности в общении со взрослыми на новом уровне (Л. И. Божович, 1968). В исследованиях по изучению этого новообразования дошкольного возраста (Л. И. Божович, Н. Г. Морозова, Л. С. Славина, 1951) было установлено, что в игре в школу дети, характеризующиеся наличием внутренней позиции школьника, предпочитают роль ученика, а не учителя и хотят, чтобы все содержание игры сводилось к реальной учебной деятельности (письмо, чтение, решение примеров и т. д.). Наоборот, в случае несформированности этого образования дети предпочитают в игре в школу роль учителя, а не ученика, а также вместо конкретной учебной деятельности — игру в «перемены», разыгрывание прихода в школу, ухода из нее и т. д.

Это связано с тем, что, как показали исследования Д. Б. Эльконина (1978), центральным моментом в игре дошкольников всегда становится самое важное для них в разыгрываемом событии. При этом самые значимые моменты наиболее развернуты и реалистичны в игре. Соответственно незначимым моментам уделяется мало внимания. С точки зрения Л. И. Божович, экспериментальная игра в школу может показать, что прежде всего привлекает будущих первоклассников в их новой школьной жизни.

Таким образом, внутреннюю позицию школьника можно выявить в игре, но этот путь занимает слишком много времени. В том же исследовании было показано, что игра может быть заменена специальной экспериментальной беседой, дающей аналогичный результат.

На основании вышеизложенного мною была разработана беседа, направленная на определение внутренней позиции школьника (Н. И. Гуткина, 1990, 1993, 1996, 2000, 2002), включающая вопросы, косвенным образом позволяющие определить наличие познавательной и учебной

мотивации у ребенка, а также культурный уровень среды, в которой он растет. Последнее имеет существенное значение для развития познавательной потребности, а также личностных особенностей, способствующих или, наоборот, препятствующих успешному обучению в школе (Х. Мыттус, 1982; М. Туулик, 1982; Л. В. Загик, 1982; А. Лунге, Т. Тувикене, 1982; В. Неаре, 1982).

Произвольная сфера

■ Методика «Домик» (Н. И. Гуткина)

Методика представляет собой задание на срисовывание картинки, изображающей домик, отдельные детали которого составлены из геометрических фигур и элементов прописных букв (Н. И. Гуткина, 1988, 1990, 1991, 1993, 1996, 2000, 2002). Задание позволяет выявить умение ребенка воспроизводить зрительно воспринимаемый образец, выявляет особенности развития произвольного внимания, пространственного восприятия, сенсомоторной координации и тонкой моторики руки, а также произвольную регуляцию деятельности.

Методика имеет клинический характер и не предполагает получение нормативных показателей. В программе по исследованию психологической готовности к школе методика применяется для детей 6–7 лет, а в случае специального использования ее для определения особенностей сенсомоторного развития ребенка возрастной диапазон может быть расширен от 5,5 до 10 лет.

Инструкция испытуемому: «Перед тобой лежит лист бумаги и карандаш. На этом листе я прошу тебя нарисовать точно такую картинку, какую ты видишь на этом рисунке (перед испытуемым кладется листок с образцом домика). Не торопись, будь внимателен, постарайся, чтобы твой рисунок был точно такой же, как этот на образце. Если ты что-то не так нарисуешь, то стирать резинкой или пальцем ничего нельзя (необходимо проследить, чтобы у испытуемого не было резинки), а надо по-верх неправильного или рядом нарисовать правильно. Тебе понятно задание? Тогда приступай к работе».

По ходу работы ребенка необходимо зафиксировать следующее:

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

- 6) сверяет ли испытуемый после окончания работы свой рисунок с образцом.

Когда ребенок сообщает об окончании работы, экспериментатор предлагает ему проверить, все ли нарисовано правильно. Все изменения, внесенные в рисунок во время проверки, фиксируются в протоколе. Если ребенок не замечает свою ошибку или ошибки в первый раз, то ему снова предлагают проверить точность рисунка, если и на этот раз он не увидит ошибки, то ему предлагают осуществить проверку в третий (последний) раз. Независимо от результата больше испытуемому не предлагают проверить правильность выполненного задания. По ходу осуществления указанных проверок все вопросы экспериментатора, а также все ответы, реплики и действия испытуемого должны быть внесены в протокол. Детей, которые после трех проверок так и не увидят пропущенные детали, необходимо дополнительно обследовать.

При анализе рисунка с ошибками учитывается не только характер ошибок, но и особенности деятельности испытуемого по срисовыванию образца. Так, разную информацию для последующей работы с ребенком дают ошибки, допущенные в результате того, что испытуемый, мельком взглянув на образец, дальше рисовал его по памяти, и ошибки, допущенные, несмотря на тщательное изучение образца и даже проверку сделанного.

Обработка детского рисунка проводится путем качественного анализа допущенных ребенком ошибок. Ошибками считаются:

- 1) отсутствие какой-либо детали рисунка;
- 2) неправильно изображенная деталь рисунка;
- 3) неправильное расположение деталей в пространстве рисунка;
- 4) диспропорция деталей рисунка;
- 5) увеличение всего рисунка вдвое и более;
- 6) отклонение прямых вертикальных и горизонтальных линий от заданного направления;
- 7) изображение прямых линий не просто неровными, а в виде изломанных и волнистых;
- 8) разрывы между линиями в тех местах, где они должны быть соединены;
- 9) залезание линий одна на другую.

Все ошибки можно разделить на грубые (приводящие к изменению гештальта) и не грубые (не изменяющие гештальт). К грубым ошиб-

кам относятся 1, 2, 3, 4, 5. Ошибки 6, 7, 8, 9 могут быть как грубыми, так и не грубыми.

При интерпретации результатов эксперимента необходимо учитывать возраст испытуемого. Так, дети 5,5–6 лет редко выполняют задание без ошибок в связи с недостаточным функциональным созреванием структур головного мозга, отвечающих за дифференцированное восприятие (включающее выделение фигуры из фона), концентрацию внимания, развитие тонких движений руки и сенсомоторную координацию. Наличие грубых ошибок после 7 лет говорит о том, что ребенок плохо справляется с работой по образцу. Причиной может быть неблагополучие в развитии одного или нескольких исследуемых методикой психологических параметров.

При анализе детского рисунка необходимо обратить внимание на характер линий: очень жирные или «лохматые» линии могут свидетельствовать, согласно имеющейся по этому вопросу литературе, о тревожности ребенка. Но вывод о тревожности ни в коем случае нельзя делать на основании одного лишь рисунка. Возникшее подозрение необходимо проверить специальными экспериментальными методами по определению тревожности (см. А. М. Прихожан, 2000).

Поскольку данная методика носит клинический характер и не имеет нормативных показателей, то полученные по ней результаты интерпретируются не с точки зрения нормальности-аномальности развития ребенка, а с точки зрения особенностей его сенсомоторного развития.

■ Методика «Да и нет» (Н. И. Гуткина)

Методика представляет собой игру, позволяющую выявить умение ребенка действовать по правилу, что невозможно без произвольного внимания, произвольной памяти и произвольной регуляции деятельности.

Методика является модификацией известной детской игры ««Да» и «нет» не говорите, черного с белым не носите». По ходу игры ведущий задает ее участникам такие вопросы, на которые проще всего ответить словами «да» или «нет», а также употребив названия белого или черного цвета. Но именно этого по условиям игры делать нельзя.

Для методики взята только первая часть правила игры, а именно: детям запрещено отвечать на вопросы словами «да» и «нет».

Инструкция испытуемому: «Сейчас мы будем играть в игру, в которой нельзя произносить слово «да» и слово «нет». Повтори, пожалуйста, какие слова нельзя будет произносить. (Испытуемый повторяет эти слова.) Теперь будь внимателен, я буду задавать тебе вопросы, отвечая на которые нельзя произносить слова «да» и «нет». Понятно?» После того, как

испытуемый подтвердит, что ему понятно правило игры, экспериментатор начинает задавать ему вопросы, провоцирующие ответы «да» и «нет».

Умение действовать по правилу предполагает достаточное развитие произвольного внимания и произвольной памяти. Чтобы правильно ответить на вопросы, ребенку необходимо, не отвлекаясь, постоянно удерживать в памяти условие игры и принятое им намерение отвечать определенным образом. По ходу игры он должен контролировать свои ответы, сдерживая непосредственное желание ответить словами «да» и «нет», и одновременно обдумывать содержательный ответ. Все это невозможно без определенного развития произвольной регуляции деятельности.

Обработка результатов проводится путем подсчета ошибок, под которыми понимаются только слова «да» и «нет». Слова «ага», «неа» и тому подобные не рассматриваются в качестве ошибок. Также не считается ошибкой бессмысленный ответ, если он удовлетворяет формальному правилу игры. Вполне допустимо, если ребенок вообще молчит и лишь ограничивается утвердительным или отрицательным движением головы (Н. И. Гуткина, 1988, 1990, 1993, 1996, 2000, 2002).

Задание выполнено на хорошем уровне, если не допущено ни одной ошибки. Если допущена одна ошибка, то это — средний уровень выполнения задания. Если допущено более одной ошибки, то считается, что испытуемый с заданием не справился.

Проведение указанных выше четырех методик позволяет сделать следующие выводы о состоянии мотивационной сферы будущего первоклассника.

1. Какое место занимают познавательные интересы в структуре мотивационной сферы ребенка.
2. Хочет ли ребенок идти в школу и если хочет, то для чего: для того, чтобы учиться, или только для того, чтобы как-то изменить не устраивающую его окружающую социальную среду. Например, детям надоел детский сад, и поэтому они хотят пойти в школу, но при этом их мало беспокоит тот факт, что в школу идут учиться, то есть собственно мотивы учения у них отсутствуют.
3. Способен ли ребенок сознательно принять поставленную перед ним задачу и выполнить ее в соответствии с предъявленными требованиями (правилами), что свидетельствует о заинтересованности будущего первоклассника в качественном выполнении задания и последующем одобрении его работы.

Если ребенок проявляет познавательный интерес и хочет идти в школу, чтобы заниматься собственно учебной деятельностью, а предлагаемые ему задания выполняет точно и аккуратно, то с большой долей вероятности можно заключить, что он уже обладает учебной мотивацией, являющейся критерием психологической готовности к школьному обучению. Для уточнения данного вывода проводится обследование интеллектуальной и речевой сферы.

Интеллектуальная и речевая сфера

При исследовании интеллекта ребенка с точки зрения готовности к школьному обучению на первый план должны выйти характеристики, необходимые и достаточные для начала обучения в школе. Наиболее яркой такой характеристикой является обучаемость, включающая в себя два этапа интеллектуальных операций. Первый — усвоение нового правила работы; второй — перенос усвоенного правила выполнения задания на аналогичные, но не тождественные ему. Второй этап возможен только при осуществлении процесса обобщения.

Хорошая обучаемость ребенка косвенным образом свидетельствует о существовании учебной мотивации, поскольку обучение чему-то новому возможно только при наличии познавательного интереса и желания хорошо справиться с заданием. Качественное выполнение задания дошкольником означает, что ребенок успешно прошел предшествующие фазы развития в дошкольном детстве и теперь может обучаться в школе.

Уровень развития обобщения, проявляющийся при определении обучаемости, желательно дополнительно исследовать и другими методами, поскольку эта интеллектуальная операция рассматривается исследователями психологической готовности к школьному обучению как основополагающая характеристика интеллектуальной готовности к школе. Так, Л. И. Божович пишет: «...усвоение любого учебного предмета предполагает наличие у ребенка способности выделить и сделать предметом своего сознания те явления действительности, знание о которых он должен усвоить. А это обязательно требует определенного уровня обобщения» (1968, с. 210).

Проблемой обучаемости занимались в разное время представители различных психологических школ (З. И. Калмыкова, 1968, 1975, 1981, 1986; А. Я. Иванова, 1976; Ю. Гутке, У. Волраб, 1986 и др.). Существует несколько трактовок и определений этого явления и соответственно разные методы исследования. Но для диагностики психологической готовности к школьному обучению пришлось создать оригинальную методику, отвечающую условиям, в которых проводится обследование детей, а именно: проведение методики должно занимать как можно меньше времени. Вместе с тем, созданная методика отвечает основным принципам построения методов диагностики обучаемости (см. З. И. Калмыкова, 1975).

■ Методика «Сапожки» (Н. И. Гуткина)

Методика представляет собой игру с правилами, позволяющую определить обучаемость ребенка и применение им при решении задач

операции обобщения (эмпирического и теоретического). Успешное выполнение задания невозможно без произвольного внимания, произвольной памяти и произвольной регуляции деятельности.

Определяя обучаемость ребенка, экспериментатор имеет возможность проследить, как испытуемый пользуется для решения задач введенным правилом, с которым он раньше никогда не встречался. Трудность предлагаемых задач постепенно возрастает за счет введения в них объектов, по отношению к которым можно применить усвоенное правило только после осуществления необходимого процесса обобщения. Используемые в методике задачи построены таким образом, что для их решения требуется осуществить эмпирическое или теоретическое обобщение. Под эмпирическим обобщением понимается умение классифицировать предметы по существенным признакам, или подводить под общее понятие. Под теоретическим обобщением понимается обобщение на основе содержательной абстракции, когда ориентиром служит не конкретный отличительный признак, а факт наличия или отсутствия отличительного признака независимо от формы его проявления (подробно о видах обобщения см.: В. В. Давыдов, 1972).

Методика имеет клинический характер и не предполагает получение нормативных показателей. В программе по исследованию психологической готовности к школе методика применяется для детей 6–7 лет, а в случае специального использования ее для определения у ребенка обучаемости и особенностей развития процесса обобщения возрастной диапазон может быть расширен от 5,5 до 10 лет.

В качестве экспериментального задания используется обучение испытуемого цифровому кодированию цветных картинок (лошадка, девочка, аист) по наличию или отсутствию у них одного признака — сапожек на ногах. Есть сапожки — картинка обозначается «1» (единицей)¹, нет сапожек — «0» (нулем)¹.

Цветные картинки предлагаются испытуемому в виде таблицы, содержащей:

- 1) правило кодирования;
- 2) этап закрепления правила;
- 3) так называемые «загадки», которые испытуемый должен разгадать путем кодирования.

¹ Принцип кодирования картинок цифрами «1» и «0» по признаку наличия или отсутствия сапожек на ногах фигурок взят из игры А. Лельевра «Забавная кибернетика» (Веселые картинки, — 1986. — № 7).

Помимо таблицы цветных картинок в эксперименте используется белый лист бумаги с изображением геометрических фигур, представляющих собой еще две загадки (Н. И. Гуткина, 1988, 1990, 1993, 1996, 2000, 2002).

Первая инструкция испытуемому: «Сейчас я научу тебя игре, в которой фигурки, нарисованные в этой таблице, надо будет обозначать цифрами «0» и «1». Посмотри на картинки (показывается первая строка таблицы), кто здесь нарисован?» (Испытуемый называет картинки. В случае затруднения экспериментатор помогает ему.) «Правильно, а теперь обрати внимание: в первой строке фигурки лошадки, девочки и аиста нарисованы без сапожек, и напротив них стоит цифра «0», а во второй строке фигурки нарисованы в сапожках, и напротив них стоит цифра «1». Для правильного обозначения фигурок цифрами тебе необходимо запомнить, что если на картинке фигурка изображена без сапожек, то ее надо обозначать цифрой «0», а если в сапожках, то цифрой «1». Запомнил? Повтори, пожалуйста». (Испытуемый повторяет правило.)

Затем ребенку предлагается расставить цифры в следующих трех строках таблицы. Этот этап рассматривается как закрепление выученного правила. В случае, если ребенок совершает ошибки, экспериментатор опять просит его повторить правило обозначения фигурок и указывает на образец (первые две строки таблицы). Каждый свой ответ испытуемый должен объяснить, почему именно так он ответил. Этап закрепления правила показывает, насколько быстро и легко ребенок усваивает новое правило и начинает применять его, то есть определяется **скорость обучаемости** ребенка. На этом этапе экспериментатор фиксирует все ошибочные ответы испытуемого, поскольку характер ошибок может показать, просто ли ребенок нетвердо запомнил правило и путает, где надо ставить «0», а где «1», или же он вообще не применяет в работе необходимое правило. Так, например, бывают ошибки, когда лошадку обозначают цифрой «4», девочку — цифрой «2», а аиста — цифрой «1» и объясняют такие ответы, исходя из количества ног у данных персонажей. После того, как экспериментатор удостоверится, что ребенок научился применять правило, которому его обучали, испытуемому дается вторая инструкция.

Вторая инструкция испытуемому: «Ты уже научился обозначать фигурки цифрами, а теперь, используя это умение, попробуй «отгадать» нарисованные здесь загадки. «Отгадать» загадку — значит правильно обозначить нарисованные в ней фигурки цифрами «0» и «1»».

Замечания к проведению методики. Если на закрепляющем этапе ребенок делает ошибки, то экспериментатор тут же анализирует характер допущенных ошибок и путем наводящих вопросов, а также повторным обращением к правилу обозначения фигурок цифрами, содержащемуся в двух первых строках таблицы, старается добиться

безошибочной работы испытуемого. Когда экспериментатор уверен, что испытуемый хорошо научился применять заданное правило, можно переходить к «разгадыванию» загадок. Если испытуемый при многократных повторных попытках так и не осваивает применение заданного правила, то есть не может правильно расставить цифры «0» и «1» на этапе закрепления правила, то к «разгадыванию» загадок не переходят. В этом случае необходимо тщательное обследование интеллектуального развития ребенка на предмет умственной отсталости.

В случае неправильного «отгадывания» загадки экспериментатор не сообщает об этом испытуемому, а предьявляет ему следующую загадку. При правильном решении новой загадки следует опять вернуться к предыдущей, чтобы выяснить, не сыграла ли последующая загадка роль подсказки для предыдущей. Такие повторные возвращения можно совершать несколько раз. Так, целесообразно после второй загадки вернуться к первой; после четвертой — к третьей и ко второй. Возвращение после удачного решения последующей загадки к предыдущей можно рассматривать как помощь взрослого, а потому правильное выполнение задания в этом случае является зоной ближайшего развития ребенка.

Для уточнения характера обобщения при «отгадывании» загадок необходимо подробно расспрашивать детей о том, почему именно так обозначены фигурки. Если ребенок правильно «отгадал» загадку, но не может дать объяснения, то переходят к следующей загадке. В случае правильного объяснения испытуемым ответа в новой загадке следует вернуться к предыдущей и опять попросить его объяснить в ней ответ.

На всех этапах работы правило, содержащееся в первых двух строках таблицы, должно быть открыто.

По ходу всего эксперимента нужно вести подробный протокол, где будут фиксироваться все высказывания испытуемого, направления его взгляда, а также все вопросы и замечания экспериментатора.

Поскольку данная методика носит клинический характер и не имеет нормативных показателей, то полученные по ней результаты интерпретируются не с точки зрения нормальности-аномальности развития ребенка, а с точки зрения особенностей развития у него процесса обобщения.

■ Методика «Последовательность событий»

Методика предложена А. Н. Бернштейном (см. С. Я. Рубинштейн, 1970, 1986; В. М. Блейхер, И. В. Крук, 1986), но инструкция и порядок ее проведения несколько изменены.

Методика представляет собой задание на понимание смысла сюжета, изображенного на картинках, предъявленных испытуемому в неправильной последовательности. Она позволяет исследовать такие качества мышления, как процесс обобщения и способность устанавливать причинно-следственные связи, а также выявляет уровень речевого развития, произвольного внимания, произвольной регуляции деятельности и кругозор ребенка.

В качестве экспериментального материала используются три сюжетные картинки, предъявляемые испытуемому в неправильной последовательности.

Ребенок должен понять сюжет, выстроить правильную последовательность событий и составить по картинкам рассказ, что невозможно без достаточного развития способности к обобщению и понимания причинно-следственных связей. Устный рассказ показывает уровень развития речи ребенка: как он строит фразы, свободно ли владеет языком, каков его словарный запас и т. д.

Перед началом эксперимента необходимо удостовериться, что ребенок понимает все детали рисунка на каждой из картинок.

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

Задание состоит из двух частей:

- 1) выкладывание последовательности картинок;
- 2) устный рассказ о нарисованном событии.

Правильно найденная последовательность картинок свидетельствует о том, что ребенок понимает смысл сюжета, а устный рассказ показывает, может ли он выразить свое понимание в словесной форме.

Бывают случаи, когда при неправильно выложенной последовательности картинок испытуемый тем не менее сочиняет логичную версию рассказа. Такое выполнение задания рассматривается как хорошее.

Если испытуемый правильно нашел последовательность, но не смог составить хорошего рассказа, то необходимо задать ему несколько вопросов, чтобы уточнить причину затруднения. Так, ребенок может понимать общий смысл нарисованного на картинках события, но ему не хватает конкретных знаний для объяснения того, что он видит (например, в случае с сюжетом «Половодье»). Бывает, что испытуемому не хватает словарного запаса для объяснения происходящего на рисун-

ках. Вопросы экспериментатора позволяют понять причину плохого рассказа.

Составление рассказа с помощью наводящих вопросов можно рассматривать как зону ближайшего развития ребенка. Для шестилетних детей такое выполнение задания оценивается как хорошее, а для семилетних — на среднем уровне. Если испытуемый правильно выложил последовательность картинок, но не смог составить рассказ даже с помощью наводящих вопросов, то такое выполнение задания рассматривается как неудовлетворительное и для шестилетних, и для семилетних детей. Особо следует рассматривать случаи, когда молчание ребенка обуславливается личностными причинами: страх общения с незнакомыми людьми, боязнь допустить ошибку, ярко выраженная неуверенность в себе и т. д.

Считается, что испытуемый не справился с заданием, если:

- 1) не смог установить последовательность картинок и отказался от рассказа;
- 2) установив последовательность картинок, отказался от рассказа;
- 3) по выложенной им самим последовательности картинок составил рассказ, не отражающий сути изображенного события; в этом случае версия рассказа не привязана к картинкам;
- 4) выложенная испытуемым последовательность картинок не соответствует рассказу (за исключением тех случаев, когда ребенок после наводящего вопроса взрослого меняет последовательность на соответствующую рассказу);
- 5) каждая картинка рассказывается отдельно, сама по себе, без связи с остальными — в результате рассказ не получается;
- 6) на каждом рисунке просто перечисляются отдельные предметы.

Если экспериментатор сталкивается с феноменами, описанными в 5-м и 6-м пунктах, то необходима тщательная проверка интеллектуальных способностей ребенка, поскольку невозможность связать события воедино (5), а тем более соединить отдельные объекты на одной картинке в целостную композицию (6) может свидетельствовать о несформированности обобщения, что в возрасте 6–7 лет, по данным патопсихологов, наблюдается при задержке психического развития или даже умственной отсталости (И. М. Соловьев, 1953; С. Д. Забрамная, 1985).

И. М. Соловьев (1953) отмечал, что умственно отсталые дети не могут осмыслить и рассказать сюжет картины вследствие того, что они не в состоянии установить отношения между изображенными на ней объектами. В качестве примера он приводил описание картины,

изображающей мать, пьющую вечером чай, и сидящего напротив нее за столом сына, который что-то рассказывает ей. Для правильного понимания сюжета весьма существенно специфическое распознавание изображения мальчика как сына, а женщины как матери. Но умственно отсталые дети распознают их как просто мальчика и женщину. Например, рассказ по такой картинке может свестись к следующему: «Мальчик, абажур, стол, часы». Здесь вообще даже не упоминается о матери или о женщине. Возможны и такие варианты, когда ошибочное узнавание изображений приводит к установлению ложных отношений между действующими лицами и действующих лиц к предметам. Например, применительно все к той же картине возможны такие интерпретации: «Мальчик и девочка чай пьют» или «Мама сидит за столом, кушает суп, мальчик зажигает лампу, а там часы стоят, мать смотрит, сколько времени».

Описание картинке путем перечисления отдельных предметов означает примитивный уровень развития речи испытуемого¹, косвенным образом отражающий уровень синкретического мышления, то есть мышления целыми ситуациями, целыми связными частями, свойственный детям в раннем онтогенезе (Л. С. Выготский, 1983).

Напомним, что синкретическое обобщение, по Л. С. Выготскому, включает в себя целый ряд внешне связанных, но внутренне не объединенных между собой объектов, все вместе и каждый по отдельности из которых могут называться одним и тем же словом. Ж. Пиаже считал синкретизм основной характеристикой детского мышления, объясняющей неспособность ребенка к логическому рассуждению из-за тенденции заменять синтез соположением (см. Психологический словарь, 1983, с. 341).

Л. С. Выготский указывал, что «развитие речи перестраивает мышление, переводит в новые формы. Ребенок, который при описании картинке перечисляет отдельные предметы, еще не перестраивает мышления... Не мысля словами, ребенок видит целую картину, и мы имеем основание предположить, что он видит жизненную ситуацию глобально, синкретически» (1983, с. 269–270).

Таким образом, ребенок, описывающий картинку путем называния отдельных предметов, скорее всего находится на гораздо более низком уровне развития мышления, чем остальные его сверстники, дающие полноценное описание сюжета.

¹ В экспериментах В. Штерна было показано, что ребенок описывает картинку так, как говорит в жизни (см. Л. С. Выготский, 1983, с. 261).

Из вышесказанного ясно, что по ходу проведения методики «Последовательность событий» необходимо тщательно фиксировать характер речи испытуемого, поскольку развитие мышления во многом определяется речевым развитием.

Плохо развитая речь ребенка обуславливается различными причинами, одной из которых является слабое развитие фонематического слуха. Неразличение фонем приводит к тому, что ребенок неправильно произносит слова, а затем неправильно их пишет. Современная методика обучения чтению строится на основе звукового анализа слова, поэтому умение выделять на слух в слове различные звуки становится принципиально важным для будущего первоклассника. В связи с этим исследование развития речевой сферы ребенка дополняется еще одной методикой.

■ Методика «Звуковые прятки» (Н. И. Гуткина)

Методика представляет собой игру, позволяющую проверить фонематический слух ребенка. Хороший результат в ней невозможен без произвольного внимания и произвольной регуляции деятельности.

Экспериментатор рассказывает испытуемому, что все слова состоят из звуков, которые звучат. Поэтому люди могут слышать и произносить слова. Для примера взрослый произносит несколько гласных и согласных звуков. Затем ребенку предлагают поиграть в «прятки» со звуками. Условия игры следующие: каждый раз договариваются, какой звук надо искать, после чего экспериментатор называет испытуемому различные слова, а тот должен сказать, есть или нет разыскиваемый звук в слове (Н. И. Гуткина, 1990, 1993, 1996, 2000, 2002).

Предлагается поочередно искать звуки: «О», «А», «Ш», «С».

Все слова необходимо произносить четко, особо выделяя каждый отыскиваемый звук: гласный звук тянется нараспев, а согласный артикулируется с усилением. Можно повторить слово несколько раз. Испытуемому разрешается произнести вслед за экспериментатором слово и послушать его.

На бланке фиксируются правильные и ошибочные ответы, а затем анализируется способ выполнения задания. Так, например, бывают дети, которые подряд на все слова отвечают, что искомый звук в них есть. В этом случае правильные ответы надо рассматривать как случайные. То же самое, если ребенок считает, что нигде нет разыскиваемого звука.

Если испытуемый не допустил ни одной ошибки, то считается, что задание выполнено хорошо. Если допущена одна ошибка, то считается, что задание выполнено средне. Если допущено более одной ошибки, то задание выполнено плохо.

В предложенной диагностике психологической готовности к школе нет специальных методов, исследующих внимание, память, кругозор детей. Однако о развитии этих параметров, так же, как и о личностных особенностях ребенка, можно получить косвенные сведения из имеющихся в программе методик.

Представленная диагностическая программа по определению психологической готовности к школе может рассматриваться как критериально-ориентированная методика¹, поскольку заданный в ней уровень психического развития ребенка, необходимый и достаточный для начала обучения в школе, получен из анализа учебной программы первого класса и требований школы, предъявляемых к первокласснику.

Поэтому если ребенок не справляется с заданиями методик, то с большой долей вероятности можно сделать вывод о том, что он психологически не готов к школе и у него будут трудности при овладении школьной программой. Если ребенок показывает по данной диагностике высокий уровень развития (включая мотивационную готовность к школе), то это означает, что он может хорошо учиться, если ему не мешают личностные проблемы, например, не сложившиеся отношения с учителем² или исчезновение учебной мотивации.

Последнее может произойти в результате того, что в первом классе школы ученики по-второму, а иногда и по-третьему для них разу изучают один и тот же учебный материал. Сначала им давали его в подготовительной группе детского сада, потом в подготовительной группе при школе и, наконец, в первом классе. Для познавательного интереса испытание не из легких.

5. Методические рекомендации к диагностике психологической готовности к школе

Прежде всего следует оговорить, что цель диагностики психологической готовности к школе не отбор детей по тем или иным критериям, а выявление особенностей психического развития будущих первоклас-

¹ Отличительной чертой критериально-ориентированных методов диагностики является интерпретация результатов с точки зрения содержательного смысла, то есть важен качественный анализ, а не количественные показатели. А Анастаси указывает, что в таких методах «упор делается на то, что индивид может делать и что он знает, а не на то, как он выглядит на фоне других» (1982, кн. 1, с. 93).

² О том, как личностные проблемы могут мешать учебе, см.: Л. С. Славина, 1976, 1998, Н. И. Гуткина, 1984

сников для осуществления необходимой развивающей работы с детьми в целях профилактики школьной неуспеваемости и дезадаптации

При использовании в качестве диагностического инструмента описанной выше «Диагностической программы по определению психологической готовности детей 6–7 лет к школьному обучению» (Н. И. Гуткина, 1993, 1996, 2002) необходимо обратить внимание на следующие моменты.

Процедура определения психологической готовности к школе может быть различной в зависимости от условий, в которых приходится работать. Наиболее благоприятные условия — это обследование детей в детском саду, поскольку при этом ребенок находится в привычной обстановке, а само обследование похоже для него на индивидуальное занятие. Обследование может проводиться в один прием или, если малыш работает очень медленно и быстро устает, за два раза. Необходимо помнить, что при обследовании детям должно быть не меньше 5 лет 6 месяцев — возраст, раньше которого нельзя проводить предложенную программу обследования. При этом диагностика психологической готовности к школе осуществляется с целью создания групп развития, позволяющих подготовить ребят к школьному обучению.

В школе указанная выше диагностика должна проходить в апреле — мае, поскольку к этому времени будущим первоклассникам-шестилеткам уже исполнится 5 лет 6 месяцев — возраст, раньше которого, как уже указывалось выше, нельзя проводить предложенную диагностическую программу. И в школе собеседование может проходить в один прием или за два раза. Последний вариант применяется, когда психологу надо обследовать большое количество детей за ограниченное время (2 месяца). Делается это следующим образом. В школе вывешивается объявление, что родители будущих первоклассников должны прийти в указанный срок (с середины марта до начала апреля) без детей и записать их на собеседование. Следует отметить, что на доске объявлений заранее вывешивается листок с требованиями, которые будут предъявляться на собеседовании у психолога, чтобы родители могли подготовить ребенка. Требования в общем виде могут быть сформулированы следующим образом. Ребенок должен уметь: воспроизводить рисуночный образец, работать по правилу, выкладывать последовательность сюжетных картинок и составлять по ним рассказ, различать отдельные звуки в словах.

Первый этап обследования включает методику «Домик», проводимую коллективно в группах по 5 человек, и индивидуально проводимые методики: «Сказка», «Внутренняя позиция школьника», «Да и нет»,

«Звуковые прятки». Методику «Домик» проводит сам школьный психолог, а остальные перечисленные методики проводят подготовленные им учителя начальных классов, что значительно ускоряет процедуру обследования. Объясню на примере. Допустим, в школу должно прийти около 150 первоклассников. С 1 апреля три раза в неделю проходит обследование ребят. На один день первого обследования можно записать 25 человек, распределив их приход по 5 детей через каждые полчаса. Тогда вся работа психолога и педагогов в этот день уложится приблизительно в три часа.

Предварительно для каждого ребенка готовится буклет, состоящий из бланков методик и чистых листов, необходимых для рисования испытуемым, а также фиксирования его ответов по методикам, не имеющим специальных бланков.

Процедура первого обследования сводится к следующему. Первые пять детей расходятся по двум или трем кабинетам, где сидят учителя, проводящие с ребенком индивидуально все методики, входящие в первое обследование, кроме «Домика». Причем одна классная комната, отведенная только для проведения методики «Сказка», должна быть специально оборудована игрушками. Последовательность выполнения тех или иных заданий не имеет значения, поэтому дети идут к разным учителям в зависимости от того, кто в данный момент свободен.

После того, как все пять ребят пройдут индивидуальные собеседования, они приходят в класс, где коллективно выполняют методику «Домик». На этом первый этап обследования заканчивается. Все буклеты испытуемых остаются у психолога, а родители записывают своих детей на второй этап собеседования на удобное им число и время. Дни и время второго этапа обследования должны быть определены заранее с учетом того, что он проходит индивидуально с каждым ребенком, на которого, как показывает практика, желательно отвести не менее получаса. Во второй раз каждый ребенок приходит точно в назначенное время, чтобы свести к минимуму утомительное ожидание своей очереди.

Почти все обследование и в первый, и во второй раз проводится в присутствии родителей. Исключение составляют только две методики: «Домик» и «Сказка». Во время проведения этих методик родители не присутствуют, так как при срисовывании «домика» они могут отвлекать детей, а при исследовании доминирующего в мотивационной сфере мотива случайной или сознательной репликой могут повлиять на выбор ребенка. При выполнении остальных заданий их присутствие не только допустимо, но и желательно, поскольку иначе родители считают, что ребенок не справился с заданиями из-за чрезмерной сложно-

сти последних. Когда же родители лично видят и слышат, что детям предлагают ответить на довольно простые вопросы или поиграть в игры, вполне доступные данному возрасту, то в случае, если ребенок не готов к школе, они лучше воспринимают рекомендации психолога. Во время обследования родители садятся рядом со своим ребенком (а не напротив него), но вместе с тем на некотором расстоянии, чтобы все видеть и слышать, но не мешать. Перед началом второго собеседования им показывают детский рисунок «домика» и образец, с которого была сделана копия, при этом указывают на все ошибки, допущенные их сыном или дочерью. Затем напоминаются результаты выполнения других заданий первого этапа, после чего испытуемому даются методики «Сапожки» и «Последовательность событий».

На основании обследования в случае необходимости родителям даются рекомендации, как лучше за оставшееся время подготовить их ребенка к школе.

При отборе наиболее развитых детей в классы с усложненной программой обучения второй этап обследования должен проводиться в присутствии небольшой комиссии из учителей (и, если есть возможность, логопеда), находящейся несколько поодаль от стола, за которым сидят психолог, ребенок и его родители. Работает с ребенком психолог. Родителям сообщают, что комиссия вынесет свое решение по результатам обследования после того, как собеседование пройдут все дети.

Если обследование проводится исключительно с целью изучения особенностей психического развития ребенка к моменту начала систематического обучения, что может послужить основой для индивидуального подхода к будущему ученику, то на втором этапе обследования совсем необязательно наличие комиссии. Обследование может проводить психолог в присутствии родителей.

Во время собеседования с ребенком необходимо установить дружелюбный, непринужденный контакт. Все задания должны восприниматься детьми как игры. Атмосфера игры помогает ребятам расслабиться, уменьшает стрессовую ситуацию. Если ребенок тревожный, боится отвечать, то со стороны экспериментатора необходима эмоциональная поддержка, вплоть до того, что можно обнять, погладить малыша и ласковым голосом выразить уверенность, что он очень хорошо справится со всеми играми. По ходу выполнения заданий надо постоянно давать ему знать, что он все делает правильно и хорошо (независимо от действительного результата). Без такой обратной связи тревожный испытуемый может просто молчать. Следует заметить, что подобно-

го рода тактика рекомендуется в общении со всеми испытуемыми, поскольку детям очень важны одобрительные замечания взрослого на их ответы.

Результаты обследования на предмет определения психологической готовности к школе должны быть занесены в карту психического развития ребенка, кратко называемую «психологическая карта». Подробное описание карты дано в книге И. В. Дубровиной «Школьная психологическая служба» (1991). На первой странице фиксируются формальные данные о ребенке: фамилия, имя, дата рождения, сведения о семье, класс. Затем идет таблица «Сводные данные о работе с ребенком», заполняющаяся постоянно на протяжении всего времени пребывания ученика в школе. Сводная таблица имеет следующие рубрики:

- 1) дата;
- 2) причины проведения обследования или других видов работы;
- 3) цель мероприятия и результат;
- 4) вопросы для дальнейшей работы.

Далее идут разделы, в которых представлены конкретные результаты работы с ребенком.

- I. Данные об особенностях развития, обучения и воспитания на предыдущих этапах.
- II. Сведения о состоянии здоровья.
- III. Данные о проведении диагностической работы (использованные методы, результаты).
- IV. Данные о психокоррекционной и развивающей работе.
- V. Данные о совместной работе с педагогами (запись бесед с учителями, воспитателями; характеристика, которую они дают ребенку; рекомендации психолога; совместно принятые решения; анализ хода и результатов выполнения решений и рекомендаций).
- VI. Данные о совместной работе с родителями (запись бесед с родителями; рекомендации, данные психологом; совместные решения; анализ хода и результатов их выполнения).
- VII. Копии заключений для третьих лиц и инстанций, данных психологом по поводу ребенка.
- VIII. Заключение специалистов, полученные в ответ на запрос психолога по поводу ребенка.
- IX. Дополнительные данные. Особые отметки.

И. В. Дубровина указывает, что для предотвращения утечки информации карту целесообразно зашифровать. В этом случае первый лист

с формальными данными о ребенке (фамилия и т. д.) хранится отдельно. На нем так же, как и на остальной части психологической карты, указывается шифр, ключ к которому хранится у психолога.

К карте имеют доступ психолог и его руководители по профессиональной линии. Администрация и педагоги могут пользоваться имеющимися там сведениями только по согласованию с психологом.

При переходе ученика в новое учебное заведение карта может передаваться психологу этого учреждения.

Основная цель психологического обследования ребенка при приеме в школу — выявить детей, нуждающихся в специальной развивающей работе с ними. Исходя из этого тезиса, в психологической карте необходимо заполнить все рубрики, отражающие развитие ребенка на момент обследования (с описанием применявшихся диагностических методов и полученных по ним результатов), зафиксировать основные проблемы ребенка (как интеллектуальные, так и личностные) и наметить план необходимой развивающей работы.

Если психолог встречается с ребенком, явно опережающим по своему развитию остальных своих сверстников, все сказанное выше о заполнении карты относится и к этому случаю, только с обратным знаком. Здесь важно наметить индивидуальный подход к будущему ученику (в школе и дома), чтобы учебная программа, рассчитанная на среднего учащегося, не тормозила темп его развития.

Подчеркну еще раз, основной смысл определения психологической готовности к школьному обучению заключается в профилактике школьной дезадаптации и неуспеваемости будущих учеников. О том, как это делается, будет рассказано в последней главе книги.

Глава 3

Психологические портреты шестилетних и семилетних детей 90-х годов XX столетия

1. Можно ли «научить» психологической готовности к школе?

Согласно отечественным периодизациям психического развития ребенка, дети от шести до семи лет относятся к старшему дошкольному возрасту. В трудах психологов советского периода убедительно показаны роль и значение игры в жизни дошкольников, являющейся в этом возрасте ведущей деятельностью. Напомню, что ведущая деятельность обуславливает главные изменения в психических процессах и психологических особенностях личности ребенка на конкретной возрастной стадии и подготавливает его переход на новую, более высокую ступень развития (А. Н. Леонтьев, 1972а, б).

«Отношение игры к развитию, — писал Л. С. Выготский, — следует сравнить с отношением обучения к развитию. За игрой стоят изменения потребностей и изменения сознания более общего характера. Игра — источник развития и создает зону ближайшего развития. ... По существу, через игровую деятельность и движется ребенок. Только в этом смысле игра может быть названа деятельностью ведущей, т. е. определяющей развитие ребенка» (1966, с. 74–75). Таким образом, игра рассматривается Л. С. Выготским как обучение, осуществляемое в адекватной для дошкольного возраста форме. Причем сначала в игре более высокий уровень развития психики и сознания возникает в виде зоны ближайшего развития ребенка, а затем уже становится уровнем его актуального развития: «... в игре возможны высшие достижения ребенка, которые завтра станут его средним реальным уровнем...» (Л. С. Выготский, 1966, с. 72). Справедливость этого положения впоследствии была доказана целым рядом экспериментальных работ, показывающих, что в игре высшие психические функции достигают такого уровня развития, который в обычной жизненной ситуации у детей пока не проявляется

(Н. Г. Морозова, 1948; З. М. Истомина, 1948; З. В. Мануйленко, 1948; А. В. Запорожец, 1948; Я. З. Неверович, 1948; Т. О. Гиневская, 1948; А. Н. Леонтьев, 1972а).

Почему же в игре ребенок оказывается на более высокой ступени развития, чем это доступно ему в повседневной жизни? Один из возможных ответов на этот вопрос — определяющая роль игровой мотивации, которая позволяет раскрыться зоне ближайшего развития. В литературе существует попытка (М. Р. Гинзбург, 1981) содержательного анализа зоны ближайшего развития через качественные особенности мотивационного взаимодействия ребенка и взрослого, то есть через категорию «мотивации». Спонтанное обучение в игре строится по типу обучения в ситуации взаимодействия между взрослым и ребенком. Только здесь не непосредственно взрослым задается эталон действия (в виде помощи или непосредственного показа действия), а взрослый выступает в качестве некоторого идеального образца, эталона, о действиях которого ребенок знает (из своего жизненного опыта или художественных произведений) и соотносит свои действия с теми, которым он стремится подражать. Вспомним, какую роль в обучении Л. С. Выготский отводил подражанию в ситуации возникновения зоны ближайшего развития при непосредственном взаимодействии ребенка и взрослого.

Итак, психика ребенка-дошкольника развивается в игре, поскольку в дошкольном детстве именно игра создает зоны ближайшего развития. Исчерпав свои возможности по созданию зон ближайшего развития, игра как ведущая деятельность уступает место учению (имеется в виду систематическое школьное обучение). Но это происходит только в том случае, если в игре возникли предпосылки будущих новообразований младшего школьного возраста. Анализируя переход от дошкольного к школьному возрасту, Л. С. Выготский писал: «Путь от игры к внутренним процессам в школьном возрасте — внутренняя речь, вращивание, логическая память, абстрактное мышление (без вещей, но в понятиях) — есть главный путь развития, кто поймет эту связь, тот поймет главное, в переходе от дошкольного к школьному возрасту» (1978, с. 293). Кроме того, он указывал, что переход с одной возрастной ступени на другую невозможен, пока у ребенка не произойдут необходимые изменения в аффективно-потребностной сфере (Л. С. Выготский, 1966). Эти личностные изменения происходят в рамках ведущей деятельности и появляются в виде психологических новообразований к концу уходящего возрастного периода. Итак, переход от дошкольного к школьному возрасту осуществляется в тот момент, когда игра

выполнила свои функции по созданию зон ближайшего развития и эти функции должно взять на себя школьное обучение.

В исследованиях показано, что период наибольшего расцвета сюжетно-ролевой игры приходится на возраст 5–7 лет (Д. Б. Эльконин, 1978). В игре, благодаря игровой мотивации, развиваются: функции обобщения, символическая и семиотическая функции, воображение и фантазия, идеальный план, умение соотносить свои действия с образцом, умение подчиняться правилу и др. В игре начинает развиваться произвольное управление психическими процессами. Все это, возникнув в дошкольном возрасте в игре в зоне ближайшего развития, в младшем школьном возрасте будет способствовать дальнейшему интеллектуальному росту ребенка и станет уровнем его актуального развития.

К сожалению, надо заметить, что современные ребята вообще меньше играют, а сама игра часто не достигает своего высшего уровня, что сказывается и на общем уровне развития детей. Почему же это происходит? Я вижу несколько причин.

1. Показано, что игра появляется как самостоятельная деятельность тогда, когда ребенок не занят никаким другим общественно полезным делом. Раннее систематическое обучение детей в детских садах, а теперь еще и в дошкольных гимназиях, и в группах подготовки к обучению при школах приводит к сокращению свободной игры в период от 5 до 7 лет. Недоразвитие игры именно в это время, с точки зрения Д. Б. Эльконина, наносит ребенку непоправимый ущерб, поскольку в этот период в игре развиваются мышление, воображение, фантазия, мотивационная сфера и др.

2. Все меньше уделяется внимания обучению детей игре. Родителям некогда играть с детьми, они слишком заняты на работе и дома. Бабушки и дедушки часто живут отдельно и видятся с внуками эпизодически, кроме того, многие из них также целый день заняты на работе. В детском саду воспитатели, часто работающие без няни, еле-еле успевают справиться с режимными моментами и обязательными учебными занятиями. Им уже не до игры. Даже во время прогулки они редко организуют игру детей, а большей частью, беседуя друг с другом, наблюдают за своими подопечными. Вот и получается, что игра попросту отмирает.

В старину в деревнях игры поддерживались народными традициями: были взрослые игры, были детские игры. Культура игры передавалась из поколения в поколение. Для игр выделялось специальное время. Народная мудрость и это предусмотрела. В дворянских и купе-

ческих семьях воспитанием детей на первых порах занимались мамы и нянюшки, знавшие народный фольклор и соответственно множество игр.

В деревнях семьи, как правило, были многодетные, и старшие братья и сестры воспитывали младших, одновременно обучая их играть. В современных семьях такая ситуация практически не наблюдается, как вследствие преобладания малодетных семей, так и вследствие того, что сегодняшние старшие дети, сами уже не умея играть, не могут научить этому младших. В детских садах и на улице малышам также нечему учиться у старших ребят, так как те фактически не играют, а бегают, катаются на роликовых коньках или упражняются на физкультурных снарядах.

Итак, сегодня в нашем обществе из-за недостаточного внимания, уделяемого в семье детям, и из-за плохо организованной воспитательной работы в детских садах игра все меньше и меньше заполняет жизнь ребенка. Но, как известно, свято место пусто не бывает, и на место игры пришло «балдение» перед телевизором.

3. Удовлетворение потребностей, вызывающих игру, другим образом. Поясню эту мысль. Л. С. Выготский считал, что дети в игре удовлетворяют потребности, которые они в данный момент не могут удовлетворить в жизни. Например, в действительности маленький ребенок не может быть космонавтом, а в игре — пожалуйста. При этом, играя в космонавта и воображая ситуацию космического полета, он переживает на полном серьезе все придуманные приключения и соответственно испытывает разнообразную гамму чувств и эмоций. Тему игры ребенок, как правило, берет из жизни или из художественного произведения, воображая себе ситуацию, в которой ему хочется быть действующим лицом. Для того чтобы сюжетно-ролевая игра осуществлялась, необходимо свободное время, когда ребенок в одиночку или с другими детьми может играть. Но сегодня свободного времени у детей не так много. Связано это с ранним специализированным обучением (спортивные секции, иностранный язык, музыка, рисование, танцы и т. д.), а для части детей прибавились еще и дошкольные гимназии. Кроме того, игра как любой вид деятельности требует много сил и энергии, а уставший от занятий ребенок, как правило, не может полноценно играть в сюжетно-ролевую игру и предпочитает удовлетворить свои потребности с минимальными затратами сил, что возможно, например, при просмотре художественных фильмов и мультфильмов, когда не требуется напряжения собственной фантазии, а достаточно просто сопереживания героям фильма или идентификации с ними.

Подмена игры просмотром фильмов часто наблюдается и у тех детей, которые ничем особенно не заняты, но, будучи предоставлены сами себе, предпочитают проводить большую часть времени у телевизора или видеомэгафона. Встречаясь, ребята ограничиваются обменом впечатлений по поводу увиденного, не разворачивая при этом игру по просмотренному сюжету. Вероятно, сопереживания героя экрана достаточно многим сегодняшним дошкольникам для удовлетворения своих потребностей. По сути дела, ребенок все равно включает в некоторую игру и является ее участником, отождествляя себя с кем-то из героев. При этом малыш послушно следует чужому сценарию, не зная, что его ожидает впереди, и вместе с действующими лицами радуется, печалится, боится и торжествует. Но принципиальная разница заключается в том, что в «телевизионной игре» не работают воображение и фантазия ребенка, нет внутреннего плана действия, не развиваются символическая функция и мотивационная сфера, то есть нет всего того, что является специфическим порождением живой игры, где ребенок выступает в качестве активного субъекта, а не пассивного зрителя. Подмена живых игр «телевизионными» приводит к снижению интеллектуальной активности и творческого потенциала детей, к угасанию познавательной потребности. В дальнейшем это проявляется в отрицательном отношении к интеллектуальному труду. В этом смысле слушание сказок, рассказов, повестей гораздо ближе по своему развивающему эффекту к игре, поскольку ребенок должен сам представить и вообразить описываемых персонажей и ситуации, то есть здесь присутствуют и фантазия, и образное мышление, и внутренний план действия. Но как игра не может заменить чтение книг, так и книги, а тем более фильмы, не могут заменить игру.

Итак, на сегодняшний день дошкольники явно недоигрывают в игры, необходимые для их нормального психического развития. Исчезли из жизни многих детей такие развивающие игры, как мозаика, кубики, сюжетное лото, конструкторы и т. д. Их вытеснили дорогие электронные игрушки (машины, луноходы и т. п.), которые очень привлекают на первых порах, но вскоре надоедают из-за невозможности использовать их многофункционально. Известно, что ребенку в игре помимо уменьшенных точных копий человеческих орудий, предметов и машин, с которыми он действует специфически в зависимости от их предназначения, необходимы еще предметы, с которыми можно действовать неспецифически, и использовать их для замещения недостающих в игре объектов. Для этой цели подходят палочки, чурбачки, тряпочки, разносортные кубики, коробочки, баночки и т. д. Именно с их по-

мощью в игре осуществляется замещение недостающих предметов, что оказывает существенное влияние на развитие интеллекта малыша.

Оскудели и сюжеты ролевых игр дошкольников. Наблюдая за детьми в детском саду, Е. М. Гаспарова (1984) установила, что малыши в основном обучаются игре по нескольким стандартным сюжетам, для которых существуют шаблонные наборы игрушек (например, игра в больницу, парикмахерскую, магазин). И здесь игрушки в виде точных копий предметов окружающего мира препятствуют развитию функций обозначения и замещения, что опять-таки отрицательно сказывается на развитии интеллекта детей.

Особо следует остановиться на компьютерных играх. Это новая эпоха в развитии игр. Здесь и дидактические игры, и игры, похожие на сюжетно-ролевые, но в виртуальной реальности. Думаю, что воздействие этих игр на психику ребенка и вообще человека мы сможем оценить только через некоторое время, когда на них вырастет несколько поколений.

В период конца 90-х годов XX столетия—начала XXI столетия можно зафиксировать следующие основные моменты, определяющие особенности развития российских дошкольников.

1. Дети все меньше и меньше играют в традиционные игры.
2. Традиционные игры (сюжетно-ролевые и развивающие) все больше вытесняются компьютерными играми.
3. Родители стремятся начать систематическое обучение своего ребенка как можно раньше, причем помимо дошкольной гимназии его могут водить в спортсекции, музыкальную школу, изостудию и т. д.

Считается, что, чем больше «джентльменский» набор, тем лучше. При этом, как правило, ребенок еще ходит в детский сад, а за год до школы начинает ходить в специальную группу подготовки к школе¹.

Современные родители одержимы манией раннего систематического обучения. Им невдомек, что такое обучение, сводящееся, как правило, к выработке навыков и умений в той или иной области, не способствует психическому развитию ребенка. И наоборот, несистематическое обучение (которое сегодня явно недооценивается), начинающееся с момента рождения малыша и продолжающееся на протяжении всего дошкольного возраста, во многом определяет его психическое развитие. Несистематическое обучение ребенок получает, общаясь с близкими взрослыми, с другими детьми, с природой, с животными, с игрушками, книгами и т. д. Важной составляющей такого обучения является спон-

¹ Наиболее заметны эти тенденции в крупных городах.

танная активность самого ребенка, наиболее ярким примером которой служит игра.

А. Анастаси (2001) приводит американские исследования по проблеме влияния посещения детских дошкольных учреждений или детских школ на умственное развитие ребенка. Оказалось, что для детей с хорошим исходным уровнем IQ посещение детской школы не оказывает на IQ ребенка никакого влияния. Если дети живут в благоприятной для интеллектуального развития обстановке (в семье, где ребенком занимаются), то дополнительное обучение в детской школе не является эффективным. Если же дети живут в среде, не способствующей их развитию, и изначально имеют IQ ниже среднего, то посещение детской школы оказывает значимое влияние на рост IQ. Последние данные были получены на детях-сиротах, имевших по результатам первичного тестирования значения IQ ниже средних и живших в детском доме. Детская школа внесла контрастную струю в однообразную жизнь детского дома и способствовала развитию детей.

4. К моменту поступления в школу большинство будущих первоклассников психологически не готовы к школьному обучению, хотя многие из них посещали группы подготовки к школе и дошкольные гимназии, где обычно педагоги делают упор не на развитие детей, а на обучение их навыкам счета, чтения и письма. Но психологическая готовность к школе не возникает на уроках подготовительных курсов, в дошкольных гимназиях и мини-лицеях. Исследования А. М. Прихожан (1981) и В. С. Юркевич (1981), проведенные еще в конце 70-х годов XX века, показали, что между сформированностью у детей элементарных школьных знаний, умений и навыков, с одной стороны, и их интеллектуальным развитием и сформированностью у них некоторых предпосылок учебной деятельности, с другой стороны, нет связи.

Л. Ф. Обухова пишет, что, хотя ребенка еще в дошкольном возрасте учат читать, писать, считать, это не означает, что, получив эти навыки, он готов к школьному обучению. «Готовность определяется тем, в какую деятельность все эти умения включены. Усвоение детьми знаний и умений в дошкольном возрасте включено в игровую деятельность, и поэтому эти знания имеют другую структуру. Отсюда первое требование, которое надо учитывать при поступлении в школу — никогда не следует измерять готовность к школьному обучению по формальному уровню умений и навыков, таких, как чтение, письмо, счет. Владея ими, ребенок может еще не иметь соответствующих механизмов умственной деятельности» (1995, с. 256).

Кроме того, существуют исследования, показывающие, что если детей старшего дошкольного возраста начинают систематически обучать, то развитие учебной мотивации у них задерживается. Так, в исследовании А. М. Прихожан (1981) было показано, что у шестилетних школьников учебная мотивация выражена гораздо меньше, чем у шестилетних детей в детском саду. Эти результаты согласуются с данными, полученными по тесту мотивации достижений «Различение животных» (D. C. Adkins, B. L. Ballif, 1975) на американских дошкольниках и первоклассниках¹.

В исследовании М. Р. Гинзбурга (1988) показано, что у шестилетних детей, окончивших нулевой класс школы, игровые мотивы выражены сильнее, чем у детей того же возраста в подготовительной группе детского сада.

Проведенное мною в начале 90-х годов прошлого века исследование учеников-шестилеток первого класса на предмет выраженности у них познавательной мотивации показало, что к концу учебного года у большинства ребят игровая мотивация начинает доминировать над познавательной. Обследование детей проводилось по методике «Сказка»² (Н. И. Гуткина, 2002).

Напомню, что суть эксперимента заключается в том, что испытуемому приходится осуществить выбор между недочитанной сказкой и малоинтересными игрушками. Выбор сказки свидетельствует о доминировании познавательной мотивации, а выбор игрушек — о доминировании игровой мотивации. В конце учебного года описанная выше методика была проведена в лучшем в школе классе шестилеток. Оказалось, что из 23 учеников 14 ребят, что составляет 61 %, предпочли играть в игрушки, причем надо отметить, что в эти игрушки они играли каждый день в группе продленного дня, и 9 человек (39 %) захотели дослушать до конца сказку. Сравнительный анализ поведения этих детей во время обследования при записи в школу и во время эксперимента, проведенного после окончания первого класса (программа 1–4 для шестилеток), показал, что 7 ребят, проявивших до обучения доминирование познавательного мотива над игровым в экспериментальной ситуации, в конце учебного года в той же ситуации показали преобладание игрового мотива над познавательным; двое так и оста-

¹ В США обучение в первом классе обычно начинается в 6 лет

² В более ранних публикациях эта методика называется «Методика по определению доминирования познавательного или игрового мотива в мотивационной сфере ребенка».

лись с выраженной игровой мотивацией; 7 учеников сохранили доминирование познавательного мотива, и только у одного школьника игровая мотивация сменилась на познавательную¹.

Таким образом, систематическое обучение детей шестилетнего возраста не только не способствует развитию у них познавательной мотивации, являющейся составной частью учебной мотивации, но, наоборот, приводит к усилению игровой мотивации.

Некоторый свет на полученные результаты, а также на результаты приведенных выше исследований, показывающих меньшую выраженность мотивации учения у детей 6 лет, обучающихся в школе, по сравнению с детьми того же возраста, посещающими детский сад, может пролить дипломная работа Е. А. Кудрявцевой (1996), выполненная под руководством Е. И. Захаровой на психологическом факультете МГУ.

В работе изучались особенности познавательной активности детей 6–7 лет. В качестве экспериментальной ситуации использовалась ситуация, где детям было что-то непонятно. Так, им читали сказку, в которой было неизвестное слово, но без его понимания сказка теряла смысл. Или на глазах у ребят получали новые цвета красок путем смешивания исходных, но действие прекращалось до того момента, когда становилось ясно, какой цвет получится.

Несмотря на то что дети с удовольствием слушали сказку или наблюдали за опытом с красками, они не пытались добиться от взрослых объяснений по поводу непонятного. Следует заметить, что в эксперименте участвовали ребята с нормальным уровнем развития. Результаты эксперимента плохо соотносились с общепринятым положением, что в дошкольном возрасте наблюдается ярко выраженная познавательная активность.

Поведение испытуемых резко изменилось, когда в последней серии познавательная задача была включена в игровую ситуацию. Появление познавательной активности проявилось в том, что дети хотели сами экспериментировать и сами высказывали различные гипотезы.

Результаты данного исследования могут быть проинтерпретированы с точки зрения влияния ведущей деятельности (игры) на психическое развитие дошкольников. В эксперименте получилось, что познавательная потребность (являющаяся составной частью мотивации учения) тормозится в неадекватной для дошкольного возраста деятельности.

¹ У 6 ребят при записи в школу не определялось, какой мотив (игровой или познавательный) доминирует в мотивационной сфере ребенка.

Итак, современные дошкольники мало играют в игры (сюжетно-ролевые, с правилами, дидактические), мало слушают хорошие детские книги, недостаточно занимаются конструированием, лепкой, рисованием и другими видами детского творчества. А психологическая готовность к школьному обучению в том понимании, как это было представлено выше, генетически вырастает из всех этих дошкольных видов деятельности.

* * *

Напомню еще раз, что *под психологической готовностью к школе в этой книге понимается прежде всего существование у ребенка мотивации учения, позволяющей ему адекватно воспринимать и старательно выполнять учебные задания*. Учебная мотивация, складывающаяся из познавательных и социальных мотивов учения, а также мотивов достижения, обеспечивает необходимый уровень произвольной организации поведения и деятельности. Если при выполнении заданий проявляется слабое развитие произвольности, то обычно этому сопутствует отсутствие учебной мотивации. Уровень интеллекта должен быть таким, чтобы ребенок мог осуществлять обобщение. Речевое развитие должно позволять будущему первокласснику свободно выражать свои мысли и понимать другого, что возможно при наличии необходимого словарного запаса и способности грамотно строить фразы. Очень важной характеристикой является развитие фонематического слуха.

Как правило, все указанные выше компоненты психологической готовности к школе возникают естественным путем при нормальном развитии ребенка-дошкольника, подразумеваемом, что малыш много играет сам, со сверстниками и взрослыми. В арсенале игр должны быть и сюжетно-ролевые, и дидактические, и игры с правилами. Кроме того, он рисует, лепит, раскрашивает картинки, вырезает и клеит самоделки, делает аппликации, складывает узоры из мозаики и собирает кубики по картинкам-образцам, занимается с разнообразными конструкторами, пытается играть на игрушечных инструментах (бубне, дудке и т. д.) и, конечно же, слушает сказки, повести и рассказы. Чтение должно быть неотъемлемой частью каждого дня ребенка. Занимаясь с детьми, взрослые общаются с ними, что также очень важно для нормального развития малыша. Вырастая в атмосфере доброты, любви, игры, книг, интереса ко всему окружающему, ребенок к 6 годам, а порой и раньше, сам стремится научиться читать и считать, и в этом на первых порах ему вполне могут помочь окружающие его близкие взрослые. И все

это происходит естественно, без надрыва в виде специальных уроков, что совершенно неадекватно для психического развития дошкольника. Кажется, чего проще, чтобы все перечисленное выше присутствовало в жизни маленького человека, и как итог — нормальное развитие к моменту поступления в школу, именуемое «психологическая готовность к школе». Но, как показывают многочисленные беседы с родителями детей, не готовых к школе, такие игры, как мозаика, кубики с сюжетными картинками, лото с картинками, относящимися к различным областям жизни человека, конструкторы, исчезли из детского обихода. Да и книги, которые читают детям, не всегда способствуют их развитию: иногда это чтение с отставанием, когда шести-семилетним ребятам читают сказки «Репка», «Колобок», а иногда это чтение с опережением, когда дошкольникам читают книги, рассчитанные на младшего подростка, в то время как шедевры мировой литературы для их возраста им еще не читали.

Из всего вышесказанного ясно, что в конце 90-х годов XX века большинство дошкольников 6–7 лет не были готовы к школе, а отсюда и те проблемы в обучении, с которыми они столкнулись.

Плохая готовность детей к школьному обучению была показана автором книги экспериментально еще в начале 90-х годов прошлого столетия. На основе ежегодно проводимого мною на протяжении последних 10 лет обследования детей при записи их в первый класс можно констатировать, что ситуация с психологической готовностью будущих первоклассников к школе на сегодняшний день ничуть не лучше, чем она была в начале 90-х годов XX века. Поэтому результаты эксперимента не устарели и представляют такой же интерес, как и в то время, когда проводилось исследование.

2. Сравнение психологической готовности к школе шестилетних и семилетних детей

Исследование проводилось во время записи будущих первоклассников в школу на протяжении двух лет (весна 1990 г. и весна 1991 г.) по описанной в предыдущей главе диагностической программе определения психологической готовности к школе, где в качестве критерия последней рассматривается существование у ребенка учебной мотивации. Всего было обследовано 411 ребят: 180 детей шестилетнего и 231 ребенок семилетнего возраста. На момент обследования шестилеткам было от пяти с половиной до шести с половиной лет, а семилеткам соответственно — от шести с половиной до семи с половиной.

То, что дети шести с половиной лет могли проходить как с группой шестилеток, так и с группой семилеток, объясняется как желанием родителей отдать ребенка на четырехлетнее (с 6 лет) или трехлетнее (с 7 лет) обучение в начальной школе, так и датой рождения будущего первоклассника (начало или конец сентября), поскольку по существовавшему в то время положению на трехлетнее обучение в начальной школе принимались дети, которым на 1 сентября уже исполнилось 7 лет. Проводимое обследование позволило избежать формального распределения по классам шестилеток и семилеток по возрастному цензу, поскольку ребенок, которому в апреле — мае было шесть с половиной лет, направлялся на четырехлетнее или трехлетнее обучение в начальной школе в зависимости от уровня его психического развития.

В первой главе книги уже было сказано, что психологическая готовность к школьному обучению подразумевает некоторый исходный уровень психического развития, без которого начало обучения в школе, как правило, приводит к неуспеваемости. Ниже будут приведены результаты обследования на предмет психологической готовности к школе, полученные на репрезентативной выборке в г. Москве (исследовались дети из самых разных социальных слоев общества: начиная от «группы риска» и кончая высокоинтеллектуальными семьями). Полученные данные позволяют «нарисовать» обобщенные психологические портреты московских шестилетних и семилетних ребят начала 90-х годов XX столетия.

Шестилетки

Среди обследованных детей шестилетнего возраста к школе оказались готовы только 6 %, соответственно 94 % детей, которым предстояло начать учиться с 6 лет, к школе не были готовы. Рассмотрим уровень развития этих ребят отдельно по каждому изучавшемуся параметру психического развития.

Мотивационная сфера. Методика «Сказка», позволяющая выявить доминирование игрового или познавательного мотива в мотивационной сфере ребенка, показала, что преобладание познавательного мотива отмечается у 69 % ребят, а игрового — у 31 %. Что касается внутренней позиции школьника, то об этом психологическом новообразовании можно говорить лишь применительно к 41 % будущих шестилетних первоклассников; у 59 % испытуемых внутренняя позиция школьника не проявляется. Любопытно отметить, что лишь единицы прямо говорят о нежелании идти в школу. Основная масса детей хочет туда

пойти, но вовсе не затем, чтобы учиться. Среди ответов на вопрос, почему они хотят учиться, встречаются, например, такие: «В детском саду надоело, в школе будет лучше», «Хочу пойти в школу, потому что тогда днем не будут заставлять спать», «В школе много детей, у меня появятся друзья», «Раз я пойду в школу, значит, я уже большая и меня будут отпускать всюду одну» и т. д. Эти ответы показывают, что ребята стремятся в школу не для того, чтобы учиться, а чтобы изменить в своей жизни то, что их не устраивает. Результаты обследования таких детей, как правило, подтверждают отсутствие у них учебной мотивации.

Произвольная сфера. При выполнении методики «Домик» только 36 % шестилетних испытуемых справились с заданием, то есть без ошибок перерисовали образец в виде картинке «домика». А ведь обучение в первом классе в основном строится на копировании образцов. Плохие результаты по этой методике свидетельствуют не только о слабой учебной мотивации, что проявляется в отсутствии старательности при выполнении поставленной задачи, но и о слабом развитии сенсомоторной координации ребенка, связанной с созреванием мозговых структур. Таким образом, многие шестилетние дети даже на психофизиологическом уровне еще не готовы к обучению в школе.

Результаты по методике «Да и нет» на первый взгляд существенно лучше. Здесь только 38 % испытуемых не справились с заданием, а 62 % справились. Но если вспомнить, что собой представляет это задание, являющееся ничем иным, как обычной вербальной игрой с правилами (один из вариантов игры в фанты), да еще в облегченном варианте, то становится ясно, что 38 % несправившихся — это не так уж и мало. Это, по-видимому, те дети, которые к 6 годам либо еще не сталкивались с играми по правилам, либо не научились в них играть.

Интеллектуальная и речевая сфера. Методика «Сапожки», позволяющая исследовать особенности развития процесса обобщения у ребенка, показывает, что полностью с заданием справились 41 % испытуемых, частично — 25 % и вообще не справились 34 % исследуемых ребят. Таким образом, с заданиями на обобщение справляются меньше половины шестилетних детей, а, как уже отмечалось выше, умение обобщать необходимо для начала обучения в школе.

С методикой «Последовательность событий» справились 52 % испытуемых. Эти дети смогли правильно восстановить последовательность событий на рисунках и составить по ним рассказ. Хорошее выполнение этого задания возможно при нормально развитом процессе обобщения, достаточно широком кругозоре и развитой речи ребенка.

Разность процентов детей, справившихся с заданием в методике «Сапожки» и в методике «Последовательность событий», недостоверна по критерию Стьюдента для проверки достоверности разности процентов (Н. А. Плохинский, 1970) даже на 5%-ном уровне значимости. Это означает, что в целом дети шестилетнего возраста одинаково справляются и соответственно не справляются с заданиями упомянутых выше методик, что обусловлено необходимостью применения обобщения как в том, так и в другом случае.

Самые благоприятные результаты оказались по методике «Звуковые прятки», проверяющей развитие фонематического слуха испытуемых. Правильно нашли требуемые звуки в словах 71 % детей, соответственно 29 % не смогли этого сделать. Но следует заметить, что эти 29 % будущих первоклассников скорее всего обречены на неуспеваемость, поскольку современная методика обучения чтению строится на фонематическом анализе слова. Кроме того, известно, что учащиеся с плохо развитым фонематическим слухом часто допускают ошибки при письме. Из сказанного ясно, что отрицательный результат по указанной методике у 29 % испытуемых не может не беспокоить психологов и педагогов.

Проведенное обследование позволяет дать следующую характеристику шестилетним детям. Как и предполагалось, в 6 лет ребята еще не обладают теми психологическими новообразованиями, которые составляют канву понятия «психологическая готовность к школе». Прежде всего следует отметить, что у большинства в это время еще не существует учебной мотивации, хотя один из ее компонентов — познавательная потребность — выражен достаточно ярко. Но одной познавательной потребности мало для успешного обучения в школе по существующим программам, необходимы еще и социальные мотивы учения. При характеристике интеллектуальной сферы можно выделить слабое развитие процесса обобщения. У многих ребят оставляет желать лучшего речевое развитие. Эксперименты показали также, что у многих детей в этом возрасте не созрели еще мозговые структуры, обеспечивающие необходимый уровень развития сенсомоторной координации, то есть шестилетки не готовы к школе не только в психологическом, но и в психофизиологическом плане. Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что шестилетние дети нуждаются в психологическом развитии, способствующем появлению психологической готовности к школе. Развивающая работа должна осуществляться в адекватной для психологических особенностей этого возраста форме, а именно в форме игры. Кроме того, следует уметь использовать выраженный познавательный интерес ребят.

Семилетки

Среди обследованных детей семилетнего возраста к школе оказались готовы 17 %, соответственно 83 % детей в 7 лет еще не были готовы к школе. Рассмотрим уровень развития этих ребят отдельно по каж-

дому изучавшемуся параметру психического развития, как это было сделано для шестилетних детей.

Мотивационная сфера. Изучение строения мотивационной сферы детей семилетнего возраста показало, что преобладание познавательного мотива отмечается у 71 % семилетних испытуемых, а игрового — у 29 %. Внутренняя позиция школьника проявляется у 52 % и соответственно отсутствует у 48 % семилеток. В этом возрасте, так же, как и в случае с шестилетними детьми, многие стремятся в школу не для того чтобы учиться, а для того чтобы изменить порядок вещей в своей жизни.

Произвольная сфера. С методикой «Домик» успешно справились 56 % ребят. Получается, что 44 % будущих семилетних первоклассников, то есть почти половина, не в состоянии хорошо справиться с работой по образцу, причем, ошибки обусловлены как легкомысленным отношением к выполнению учебного задания, так и слабым развитием сенсомоторной координации, проявляющим недостаточный уровень созревания мозговых структур.

Результаты по методике «Да и нет» показывают, что 31 % семилеток не могут справиться с работой по правилу. Если же учесть, что задание фактически представляет собой увлекательную несложную игру, вполне доступную и детям шестилетнего возраста (в эксперименте справились с игрой 62 % шестилеток), то становится ясно, что процент не справившихся с заданием ребят-семилеток не так уж и мал.

Интеллектуальная и речевая сфера. Методика «Сапожки» показала, что 63 % испытуемых семилетнего возраста хорошо справляются с заданием на обобщение. Частично справились 19 % и вообще не справились 18 % ребят.

По методике «Последовательность событий» хорошие результаты у 66 % ребят, а неудовлетворительные — у 34 %. Поскольку и методика «Сапожки», и методика «Последовательность событий» позволяют судить о развитии процесса обобщения, то и здесь, как и в случае с шестилетними испытуемыми, была проведена статистическая проверка по критерию Стьюдента на достоверность разности процентов, полученных по каждой из методик. Проверка показала, что разность процентов детей, справившихся с заданием в методике «Сапожки» и в методике «Последовательность событий», недостоверна даже на 5 %-ном уровне значимости. Это означает, что семилетние дети в равной мере справляются, либо не справляются с заданиями указанных методик.

Так же, как и у шестилетних ребят, самые благоприятные результаты по методике «Звуковые прятки», позволяющей проверить развитие фонематического слуха. Правильно выполнили задание 82 % испыту-

емых, 18 % допустили ошибки, то есть не смогли определить наличие искомого звука в слове. Для статистики 18 % — это немного, но поскольку каждый ребенок, попадающий в эти 18 %, обречен фактически на неуспеваемость (о чем уже писалось выше), то специалисты, занимающиеся развитием и обучением ребенка, не могут спокойно мириться с таким положением дел.

Проведенное обследование показывает, что большинство семилетних детей так же, как и шестилетние, не обладают теми психологическими новообразованиями, которые составляют понятие «психологическая готовность к школе». Напомню, что среди шестилеток только 6 % ребят оказались готовы к школе, а среди семилеток — 17 %. Результаты исследования позволяют предположить, что семилетние дети ближе по своему уровню развития к старшему дошкольному возрасту, чем к младшему школьному. В таком случае, нельзя ли шестилеток и семилеток рассматривать как одну возрастную группу? Для ответа на этот вопрос необходимо сравнить данные психологического обследования детей того и другого возраста. Все результаты, выраженные в процентах, сведены в таблицу (см. таблица 1).

Таблица 1

Успешное выполнение заданий (в %) на определение психологической готовности к школе шестилетними и семилетними детьми

Методики	Возрастная группа	
	Шестилетки	Семилетки
«Сказка» (доминирование познавательного мотива)	69 %	71 %
«Внутренняя позиция школьника»	41 %	52 %
«Домик»	36 %	56 %
«Да и нет»	62 %	69 %
«Сапожки»	41 %	63 %
«Последовательность событий»	52 %	66 %
«Звуковые прятки»	71 %	82 %
Всего готовы к школе	6 %	17 %

Применив критерий Стьюдента для проверки достоверности разности процентов, можно определить, существует ли различие по интересующим нас параметрам между обследованными выборками шестилетних и семилетних детей.

Приведу сравнительный анализ результатов по каждой из методик в отдельности.

Доминирование познавательного мотива — между шестилетними и семилетними детьми нет различий в степени выраженности доминирования познавательного мотива над игровым (различия между группами статистически недостоверны). Это означает, что по данному параметру психического развития шестилетки и семилетки могут рассматриваться как одна возрастная группа.

Внутренняя позиция школьника — у семилетних ребят внутренняя позиция школьника чаще встречается и более выражена, чем у шестилетних (различия между группами статистически значимы). Это означает, что по данному параметру развития мотивационной сферы шестилетки и семилетки не могут рассматриваться как одна возрастная группа.

Умение работать по образцу (методика «Домик») — семилетние дети лучше выполняют работу по зрительно воспринимаемому образцу, чем шестилетние (различия между группами статистически значимы). По-видимому, это связано как с более серьезным отношением к учебному заданию (о чем свидетельствуют результаты по исследованию внутренней позиции школьника), так и с большей зрелостью мозговых структур, обеспечивающих сенсомоторную координацию ребенка. Значит, и по параметрам развития, исследуемым методикой «Домик», шестилетки и семилетки не могут рассматриваться как одна возрастная группа.

Умение работать по правилу (методика «Да и нет») — шестилетние и семилетние ребята одинаково справляются с несложной работой по правилу, фактически представляющей собой игру по правилу (различия между группами статистически недостоверны). Значит, по этому параметру шестилетки и семилетки могут рассматриваться как одна возрастная группа.

Уровень развития процесса обобщения (методика «Сапожки») — у семилетних детей процесс обобщения развит лучше, чем у шестилетних (различия между группами статистически значимы). Это свидетельствует о более высоком интеллектуальном развитии семилеток по сравнению с шестилетками, а потому по данному параметру развития они не могут рассматриваться как одна возрастная группа.

Уровень развития процесса обобщения и логического мышления (методика «Последовательность событий») — интеллектуальные особенности, исследуемые методикой «Последовательность событий», позволяют семилетним детям добиваться по этой методике лучших результатов, чем шестилетним, что означает более высокий уровень интеллектуального развития семилеток (различия между группами статистически значимы).

Таким образом, в плане интеллектуального развития (методики «Сапожки» и «Последовательность событий») шестилетки и семилетки не могут рассматриваться как одна возрастная группа.

Уровень развития фонематического слуха (методика «Звуковые прятки») — у семилетних ребят фонематический слух развит лучше, чем у шестилетних (различия между группами статистически значимы). Значит, и по этому параметру развития шестилетки и семилетки не могут рассматриваться как одна возрастная группа.

При сравнении двух обследованных выборок по **суммарному показателю «психологическая готовность к школьному обучению»** оказалось, что среди семилетних детей гораздо больше готовых к школе, чем среди шестилетних (различия между группами статистически значимы). Этот факт также указывает на то, что шестилетки и семилетки не могут рассматриваться как одна возрастная группа.

Математическая обработка результатов обследования показала, что семилетние дети лучше готовы к школе, чем шестилетние, в области: мотивационной сферы (внутренняя позиция школьника); произвольной сферы (работа по зрительно воспринимаемому образцу и сенсомоторная координация); интеллектуальной сферы (развитие обобщения и логического мышления); речевой сферы (развитие фонематического слуха). Можно предположить, что эти различия обусловлены как с психофизиологической стороны (за год от 6 до 7 лет происходит необходимое созревание структур головного мозга), так и с психологической — период от 6 до 7 лет всегда считался в отечественной психологии необычайно важным в плане появления психологических новообразований, позволяющих ребенку перейти на новый этап возрастного развития, то есть стать младшим школьником. Интересно заметить, что только по двум методикам испытуемые обеих возрастных групп продемонстрировали одинаковый уровень развития, а именно: по методике «Сказка», позволяющей определить доминирование познавательного или игрового мотива в мотивационной сфере ребенка, и по методике «Да и нет», исследующей, как испытуемый справляется с работой по правилу, причем в качестве экспериментального материала в этой методике используется вербальная игра с правилами (вариант игры с фантами). Отсутствие возрастных различий по данным методикам можно объяснить тем, что по условиям эксперимента, определяющего доминирующий мотив в методике «Сказка», игровой мотив актуализируется очень слабо, и у детей с нормально развитой познавательной потребностью уже к 6 годам наблюдается преобладание познавательного мотива в ситуации конкуренции со слабо выраженным игровым.

По методике «Да и нет» также нет возрастных различий, поскольку нормально развивающиеся дети в 6 лет уже умеют играть в игры с правилами. Таким образом, отсутствие возрастных различий по указанным методикам означает, что проверяемый ими необходимый уровень развития в исследуемых психологических сферах достигается уже к 6 годам. Но, как уже отмечалось выше, во всех остальных исследуемых психических сферах шестилетние дети уступают по развитию семилетним, и потому можно констатировать, что *шестилетки и семилетки не могут рассматриваться как одна возрастная группа*. Вместе с тем, количество семилетних ребят, отличающихся по своему развитию от шестилетних и не позволивших при математической обработке объединить обе возрастные группы в одну, весьма незначительно (только 17% семилеток готовы к школьному обучению). Поэтому целесообразно ставить вопрос о необходимости специальной подготовки детей к школе. Смысл и задача такой подготовки — не формирование простых учебных навыков (чтение, счет, письмо), что повсеместно сегодня практикуется, а развитие психики ребенка до уровня психологической готовности к школьному обучению. Последнюю предлагается формировать в группах и классах развития, после которых ребята смогут нормально учиться в школе. Как показывает практика, дети, готовые к школьному обучению, успешно справляются с любой грамотно сделанной программой (и с развивающей, и с обычной). Важно только, чтобы учитель осуществлял индивидуальный подход к ребенку, учитывая его личностные особенности, что позволит избежать возникновения у последнего отрицательного отношения к учителю и учению.

Глава 4

Развивающая работа, способствующая появлению психологической готовности к школе

1. Развивающая и коррекционная работа

Группы и классы развития: что это такое и чем они отличаются от существующих коррекционно-развивающих классов? Прежде всего, предлагаемые мной группы и классы¹ отличаются тем, что в них реализуется не обучающая, а развивающая психику ребенка программа. Не ставится специальной задачи научить детей читать, считать, писать. Зато как задача рассматривается психическое развитие ребенка до уровня готовности к школе².

Не случайно речь идет о развитии, а не о коррекции. Дело в том, что психологическая служба в системе народного образования должна способствовать созданию условий для оптимального развития каждого ребенка. Все дети уникальны по-своему, и, хотя существуют возрастные закономерности развития, конкретный ребенок может чем-то не

¹ Принципиальной разницы между группой развития и классом развития нет. Просто в системе детского сада — это группа, а в системе школы — это класс. В школе тоже может быть группа, если она функционирует как группа подготовки к школьному обучению, только на базе школы, а не детского сада. В связи с тем, что по принципам работы и по содержанию группа развития и класс развития — это одно и то же, а класс в рамках более общего понятия — это всегда группа, то в дальнейшем в книге речь будет идти о группе развития, хотя все то же самое может быть отнесено и к классу развития.

² Сегодня заимствованный из моей системы термин «группа развития» применяется часто не по назначению. Нередко этим названием обозначают обычные тренинговые группы, где у детей тренируют отдельные психические функции. В последнее время группами развития стали называть подготовительные группы, создаваемые при школах для детей, не посещавших детский сад. Но эти группы не имеют ничего общего с предлагаемыми в этой книге.

вписываться в научную схему. Что в таком случае делать психологу и педагогу: уравнивать данного ребенка с остальными или искать для него такие условия развития, при которых в полной мере проявится его индивидуальность, пусть даже по очень скромным меркам? Первый путь — это путь коррекционной работы с детьми, когда взрослый имеет некий эталон среднего развития, к которому он хочет приблизить ребенка. Второй путь — это развивающая работа. В этом случае психолог ориентируется на средневозрастные нормы для создания условий развития, в которых ребенок сможет подняться на оптимальный для него уровень развития. Причем этот уровень может быть ниже или выше среднестатистического. Термин «коррекция» в переводе с латинского означает «исправление» (Словарь иностранных слов, 1982), развитие же подразумевает реализацию возможностей, заложенных в человеке. Таким образом, даже на терминологическом уровне проявляется один из основных принципов работы в группе развития, а именно: отношение к ребенку должно быть субъектным, а не объектным. Объект мы можем исправлять, но субъекта исправить нельзя, можно лишь предоставить ему возможность для самоизменения. В этом одно из коренных отличий развивающей работы с ребенком от коррекционной. Только добившись того, что маленький человек станет союзником взрослого, и сам пожелает научиться тому, что ему предлагают, можно решить задачи, поставленные в группе развития. Об этом было подробно написано в первой главе книги, когда разбирался вопрос о природе воли и произвольного поведения человека.

Группа (класс) развития принципиально отличается от классов адаптации, коррекции, компенсирующего обучения, выравнивания, существовавших в разные годы и замененных начиная с середины 90-х годов XX столетия коррекционно-развивающими классами. *В группе (классе) развития не проходят учебную программу, а развивают у детей мотивационную, произвольную, интеллектуальную и речевую сферу до уровня психологической готовности к школьному обучению, и лишь потом ребенок начинает учиться в школе.* В других перечисленных выше классах осуществлялось обучение проблемных детей, при этом были разные критерии отбора в тот или иной класс и разные программы обучения. Фактически в этих классах воплощалось одно из направлений дифференциации в образовании. В связи с большой важностью указанного вопроса остановлюсь на историческом аспекте этой проблемы.

Сначала появились классы выравнивания, задуманные как классы для детей, не справляющихся со школьной программой. Предполагалось, что отстающий ученик сможет ликвидировать в таком классе

свои пробелы, улучшить успеваемость, а затем продолжать обучение в обычных классах. Исходя из таких посылок, классы выравнивания создавались и после первого, и после второго года обучения. Но такого рода практика не увенчалась успехом, поскольку создатели специальных классов не принимали во внимание психологические особенности развития ребенка. Одним из самых серьезных просчетов было то, что в указанные классы ученики попадали уже после того, как в результате длительного неуспеха у них возникало отрицательное отношение к школе и к учебе вообще. Контингент этих классов состоял из ребят, изначально не готовых к школьному обучению, в результате чего они сразу же становились неуспевающими. Дополнительно возникшее отрицательное отношение к учению практически исключало возможность формирования учебной мотивации, что, в свою очередь, сводило на нет все усилия педагогов в данных классах.

После неудачного опыта классы выравнивания, или, как их еще стали называть, классы коррекции, стали создаваться в самом начале первого года обучения на основании впечатления учителей от работы с детьми на протяжении первого месяца учебы (И. Юрченко, Ю. Гильбух, 1987). Предполагалось, что в этом случае в специальный класс попадали именно те дети, кому это необходимо, и вместе с тем для них не терялся зря целый год. Но с психологической точки зрения, и в этом случае допускался серьезный просчет: не учитывалась та психическая травма, которую наносили ребенку, переводя его из обычного класса в специальный. Причем перевод совершался в период адаптации ученика в классе и в школе — время, очень трудное для любого первоклассника.

Затем появились классы адаптации и коррекции, куда детей определяли до начала обучения по результатам собеседования во время записи их в школу. Как правило, критерием отбора в такие классы была педагогическая запущенность ребят (хотя туда попадали и дети с задержкой психического развития, и умственно отсталые).

Некоторое время параллельно существовали под разными названиями однотипные классы для детей, не справляющихся со школьной программой. Исторически первым было название «классы выравнивания», но именно это название было потом закреплено за специальными классами для детей с задержкой психического развития разного происхождения. Наиболее распространенным стало название «классы коррекции». Оно сохранилось до сих пор, хотя классы коррекции были заменены на классы компенсирующего обучения, которые, в свою очередь, ушли в прошлое после создания коррекционно-развивающих классов.

По положению в классе коррекции должно было быть не более 15 человек, а в классе компенсирующего обучения — не более 20 человек. Критерии формирования классов коррекции были весьма размыты. Вопрос о направлении ученика в такой класс решался педагогами, иногда вместе со школьным психологом. В результате в эти классы попадали не только дети с проблемами в обучении, но и школьники с плохим поведением, и просто ребята, с которыми учителя не могли найти общий язык. Классы коррекции существовали и в начальной, и в средней школе. Как показала практика, эффективность этих классов была весьма невысока, поскольку обучение в них происходило по обычным школьным программам. Поэтому несомненным шагом вперед было создание классов выравнивания для детей с задержкой психического развития разного происхождения. Формированием классов выравнивания занимались медико-педагогические комиссии. Без их заключения ребенок не мог быть определен в такой класс. Численность класса не должна была превышать 15 человек.

Для классов выравнивания дефектологи разработали специальные программы обучения, учитывающие особенности развития детей этих классов (см.: Программы специальной общеобразовательной школы и классов выравнивания для детей с задержкой психического развития, 1990).

С середины 90-х годов прошлого столетия ученые-дефектологи, занимавшиеся классами выравнивания, стали разрабатывать систему коррекционно-развивающего обучения. Возглавила это направление С. Г. Шевченко (Институт коррекционной педагогики РАО, Москва). Принципиально новым в этом направлении считается возможность перевода ребенка на определенном этапе обучения из коррекционно-развивающего класса в обычный. Система коррекционно-развивающих классов предусматривает комплексный подход и вариативность образования. Девиз этой системы: «Дифференциация ради активной интеграции». В школе, имеющей указанные классы, обязательно должна быть бригада специалистов, состоящая из дефектолога, логопеда, психолога, социального педагога и врача, которые должны взаимодействовать на уровне психолого-медико-педагогического консилиума. Комплектование этих классов осуществляется как на основе диагностики развития детей, проводимой специалистами в детском саду, так и на основе результатов обучения в школе: по итогам I класса и по итогам обучения в конце начальной школы перед переходом в среднюю. Направление в коррекционно-развивающие классы дает психолого-медико-педагогическая комиссия. Коррекционно-развивающие классы работают по спе-

циальным программам, разработанным дефектологами. По положению в таких классах должно быть 12 человек (см. С. Г. Шевченко, 1997).

Грамотная работа с детьми в коррекционно-развивающих классах — это несомненный плюс в развитии дифференцированного обучения. Но, к сожалению, сегодня встречаются еще и старые классы коррекции, о которых писалось выше. Причем на нормативном уровне эти классы больше не существуют, но в реальной жизни их пока еще достаточно много. Эти классы по-прежнему создаются как в начальной школе, так и в средней. Сохранение классов коррекции, несмотря на их неэффективность, вероятно, можно объяснить несколькими причинами. Во-первых, далеко не всюду есть специалисты, необходимые для создания коррекционно-развивающих классов в соответствии с нормативными документами. Во-вторых, не все школы, испытывающие потребность в таких классах, получают достаточное финансирование для оплаты указанных специалистов.

Предлагаемые мною группы (классы) развития могут существенно уменьшить количество требующихся коррекционно-развивающих классов, а тем более классов коррекции. Не готовые к школе дети обречены на неуспеваемость, а потому они уже на уровне детского сада или после неуспешного обучения в I классе потенциально или реально становятся учениками коррекционно-развивающих классов. Группы (классы) развития позволяют существенно снизить процент учащихся, не справляющихся с программой I класса, и как следствие — уменьшить количество ребят, нуждающихся в коррекционно-развивающем обучении.

Группы (классы) развития обладают еще и диагностической функцией. Через год занятий они достаточно точно позволяют выделить детей, которым требуется обучение в специальной школе или коррекционно-развивающем классе. Это будут умственно отсталые дети и дети с тяжелыми формами задержки психического развития, для которых целенаправленная развивающая работа не дает ожидаемого эффекта. Можно сказать, что группы (классы) развития позволяют более точно определить контингент специальных школ, поскольку направление в такие школы ребенка психолого-медико-педагогической комиссией до начала обучения не исключает ошибки.

2. Группы и классы развития

Занятия группы развития проводятся не реже трех раз в неделю, а лучше — каждый день. Продолжительность занятий постепенно возрастает от 30 минут до 2 часов. Через каждые 30 минут делается десяти-

минутный перерыв с подвижными играми. Развивающим материалом на занятиях служат разнообразные игры: дидактические и сюжетно-ролевые (см. приложение). Отдельное время в группе развития должно быть отведено чтению художественной и познавательной литературы, разыгрыванию инсценировок по прочитанным произведениям, составлению детьми рассказов по картинкам.

Классы развития имеют такую же сетку часов, как первые классы в школе. Учебный день класса развития состоит из своеобразных «уроков». Так, специальные «уроки» предусмотрены для проведения сюжетно-ролевых и развивающих игр, очень большое внимание уделяется чтению художественной литературы, развитию речи детей, знакомству с окружающим миром. Если в школе или детском саду есть логопед, то желательно, чтобы в расписание вошли и логопедические занятия. Таким образом, каждый день ребята этого класса имеют четыре–пять разнообразных «уроков», среди которых есть и обычные для первоклассников: рисование, труд, музыка, физкультура.

Следует заметить, что число детей в группе развития должно определяться контингентом ребят, не готовых к школе. В зависимости от степени неготовности к школьному обучению требуются как разные программы развивающей работы, так и разная величина упомянутых групп. Дети с серьезными задержками психического развития должны заниматься в группах, не превышающих численностью 6–8 человек, потому что с этими ребятами помимо групповой необходимо постоянно вести и индивидуальную работу. Дети, не готовые к школе в основном из-за педагогической запущенности, а также в результате недостаточного освоения игровой деятельности в дошкольном детстве, могут заниматься в группах численностью 16–20 человек. В принципе группу развития могут посещать и дети, готовые к школе. В этом случае не требуется время на развитие познавательной мотивации, а задания подбираются в соответствии с зоной ближайшего развития ребят. Такая группа позволяет ее участникам достичь оптимального на момент работы уровня развития. Количество человек в группе развития должно быть четным, потому что очень часто занятия проходят в форме командных соревнований.

Желательно, чтобы в группе было не более одного гиперактивного ребенка. Двое гиперактивных детей в одной группе, не говоря уже о большем количестве, могут срывать занятия. Тревожных ребят в одной группе может быть несколько, но нельзя, чтобы группа целиком состояла из тревожных детей.

Предлагаемые мною группы развития лучше всего проводить с ребятами в возрасте от 5 до 7 лет до начала обучения в I классе школы.

Группа развития, функционирующая параллельно с учебой в I классе, дает эффект только в том случае, если действия психолога и учителя согласованы. Но, к сожалению, это не всегда получается. Чаще всего ребенок, не готовый к школьному обучению, обучаясь в I классе, приобретает еще и отрицательное отношение к школе и к учебе вообще, поскольку в классе он постоянно испытывает неуспех. В связи с этим в группе развития, работающей параллельно с обучением в школе, очень сложно решить одну из главных задач, ради которых она создается, а именно — развить у ребенка учебную мотивацию. Получается порочный круг: в группе развития проводится работа, способствующая появлению у школьника учебной мотивации, а в классе, испытывая постоянный неуспех и порицание, первоклассник и слышать уже не хочет об учении. Таким образом, если группа развития ведется параллельно со школьными уроками, то помимо тех задач, которые должна решать эта группа (имеется в виду психологическая подготовка к школьному обучению), в ней приходится снимать еще и те негативные наслоения, которые приобретает в классе ребенок, не готовый к школе. Значит ли это, что группа развития ни при каких условиях не может проводиться параллельно со школьными занятиями? Может, но только в том случае, если психолог и учитель действуют согласованно. Пока психолог развивает у ребенка мотивы учения, учителю надо быть максимально снисходительным к последнему, понимая, что порицание и наказание за неуспеваемость не только не побудят школьника хорошо учиться, но скорее всего сведут на нет все усилия психолога. Если же этот первоклассник почувствует, что учитель по-доброму расположен к нему и верит в него, то постепенно развивающиеся в группе мотивы учения начнут распространяться и на школьные уроки. Естественно, порядком отстав от класса, ученик еще долго будет учиться слабо. Но, если учитель будет отмечать его успехи, являющиеся для этого ребенка весьма существенными (хотя для других школьников такой результат оценивается низко), это позволит ученику поверить в свои возможности.

При согласованности действий учителя и психолога часто можно напрямую проследить перенос мотивов, развившихся в группе, в ситуацию урока. Так, испытав радость победы в группе (в игре, в соревновании) и эмоциональный подъем от похвалы психолога, ученик на следующий день начинает активно работать на уроках, поднимает руку, хотя его ответы могут быть весьма далеки от совершенства. Если эта активность получит одобрение со стороны учителя, который выразит надежду на то, что вскоре мальчик или девочка будет допускать

меньше ошибок, поскольку уже налицо существенные сдвиги, то такая позиция учителя еще больше будет способствовать дальнейшему развитию учебной мотивации ребенка.

Приведу в качестве примера удачного сочетания группы развития с обучением в I классе эксперимент, когда группу развития вела преподавательница, учившая этих же детей. Группа состояла из 6 человек, причем у двоих мальчиков (назову их Слава и Денис) была задержка психического развития. Оба не хотели учиться и ходить в школу. Слава с первого же дня занятий сидел, повернувшись к учительнице спиной (при этом он сидел за первой партой). Денис в любой момент мог встать и выйти без разрешения из класса и даже уйти из школы. На уроках они ничего не делали, часто грубили педагогу.

Группа развития велась во второй половине дня после уроков. Фактически она была вписана в расписание занятий в группе продленного дня.

Мальчики довольно быстро привыкли к занятиям в развивающей группе и не стремились их пропускать. Денису очень нравилось участвовать в драматизациях по прочитанным сказкам и рассказам. У него явно открылось актерское дарование.

На уроках преподавательница спрашивала ребят в том случае, если они хотели ответить, и при хорошем ответе поощряла их не только положительной оценкой, но и эмоциональной похвалой. Постепенно отрицательное отношение к школе начало проходить. Слава стал сидеть не спиной, а лицом к учителю, а Денис перестал без разрешения уходить из класса. Изменения отмечались в основном в поведении и отношении к учебе, а успеваемость по-прежнему была очень плохой. У обоих мальчиков был явно сниженный познавательный интерес.

Первые проблески познавательного интереса появились у Славы через полгода занятий.

Он вдруг стал требовать от учительницы, чтобы она научила его читать. Причем делал он это в свойственной ему грубой манере, следуя за учительницей по пятам по школе с букварем в руках и вопрошая ее: «Когда буквы-то будем учить?» К концу учебного года он с трудом, но уже читал. На уроках мальчик старался по мере сил и возможностей выполнять задания. Таким образом, для этого ребенка посещение группы развития положительным образом сказалось и на результатах обучения в школе.

Денис с большим трудом учился в I классе. Ситуация осложнялась плохим развитием памяти. В связи с этим инцидент, происшедший

на утреннике по поводу окончания первого класса, свидетельствовал о существенных изменениях в мотивационной сфере ребенка. А произошло следующее. Для утренника дети готовили концерт, и заранее были намечены его участники. Дениса не включили в программу, потому что учительница не была уверена, что он приготовит порученный ему номер. Каково же было всеобщее изумление, когда на утреннике Денис заявил, что он выучил стихотворение и хочет его прочитать. Тут же ему предоставили сцену, и мальчик, с выражением продекламировав стихи, удалился под аплодисменты, весьма довольный происходящим.

Если учесть тот факт, что заучивание стихов было для Дениса очень непростым делом, то станет ясно, что требовался серьезный стимул, чтобы подвигнуть его на этот поступок. Анализ ситуации позволил предположить, что все дело в тех новых мотивах, которые возникли в мотивационной сфере ребенка, а именно: познавательные мотивы, мотивы достижения и широкие социальные мотивы учения. Кроме того, по мере занятий в группе развития у Дениса менялись самооценка и представление о себе. Описанное развитие мотивационной сферы мальчика позволило ему самостоятельно взяться за выполнение сложной для него деятельности и хорошо ее выполнить, что раньше было просто невозможно. Поступок Дениса продемонстрировал всем, что он может участвовать в утреннике наравне с остальными, а значит, он не хуже других.

Напомню, что в группе развития Слава и Денис занимались параллельно с обучением в I классе. В силу того, что и в группе, и в классе у ребят была одна и та же преподавательница, она учитывала все, что делалось в группе развития, при обучении ребят в классе. Таким образом, новые мотивы, возникавшие у детей на занятиях в группе, переносились в ситуацию урока и просто в жизненные ситуации.

В эту же группу ходили еще 4 ребенка, но с менее тяжелыми проблемами в развитии. У всех четырех учеников к концу I класса появилась учебная мотивация, и они справились (правда, на среднем уровне) с учебной программой. Обследование перед поступлением в школу показало, что эти дети психологически совершенно не были готовы к школьному обучению. Без группы развития они вряд ли достигли бы таких успехов. Сделать подобное предположение мне позволяет сравнение успеваемости этих четырех ребят с успеваемостью детей из параллельных классов, которые также при обследовании были выделены как не готовые к школе. Последние окончили I класс как неуспевающие ученики.

3. Методологические принципы и методика работы в группе (классе) развития

Методологические принципы работы в группе (классе) развития

Исходя из рассуждений о развитии произвольности, представленных в первой главе, ясно, что в группе развития взрослый не пытается научить чему-то своего подопечного помимо его воли, а старается сделать так, чтобы ребенок сам захотел научиться тому, что ему предлагается. Другими словами, задача ведущего группу — так организовать деятельность детей, чтобы они стали активными субъектами учения¹.

Это возможно только при скрупулезном соблюдении методологических принципов ведения группы развития. Вот эти принципы:

- 1) развитие отдельных психических процессов через перестройку и развитие мотивационной сферы ребенка;
- 2) субъектное отношение к ребенку;
- 3) развивающая работа должна строиться на основе индивидуального подхода, учитывающего зону ближайшего развития ребенка;
- 4) занятия должны проходить в игровой форме и вызывать у участников группы живой интерес;
- 5) отношения с детьми должны быть доброжелательными и дружелюбными; недопустимы менторская позиция и порицание за неуспех;
- 6) ребенок должен иметь право на ошибку;
- 7) успех должен переживаться ребятами как радость; этому способствует положительная эмоциональная оценка любого достижения учащегося со стороны ведущего группу;
- 8) большое внимание на занятиях должно уделяться развитию у детей способности к самостоятельной оценке своей работы.

Последний пункт требует дополнительного пояснения. Оценка — это не отметка, выраженная тем или иным баллом («один», «два», ..., «пять»), а словесный развернутый анализ достоинств и недостатков качества выполненной работы. Вначале взрослый сам объясняет ребенку, что у того получилось хорошо, а что не удалось, причем такого рода объяснение должно быть в максимально доброжелательной фор-

¹ Подробно о субъекте учения и позиции субъекта учения см.: Е. Д. Божович, 2000.

ме, ни в коем случае нельзя ругать ученика за ошибки. Затем ведущий группу вместе с ребенком оценивает результат его работы. Через некоторое время ученику предлагается самостоятельно проанализировать качество своей работы. Можно предлагать участникам группы оценивать работу друг друга. Такого рода обучение самоанализу результатов собственной работы способствует развитию самоконтроля во время выполнения заданий, а также адекватному восприятию оценки учителя.

Особо следует остановиться на поведении того, кто ведет группу. Прежде всего психолог или педагог, ведущий занятия, должен заражать детей своей эмоциональностью. Он как бы переливает в ребят свою энергию, стараясь расшевелить их и зажечь в них интерес к предлагаемым заданиям. Образно можно сказать, что ведущий группу является эмоциональным донором для ее участников. Эмоциональный фон, на котором проходят занятия, очень важен еще и потому, что он способствует усвоению информации, идущей от взрослого. Чем разнообразнее поведение последнего (мимика, жесты, интонация речи и т. д.), тем легче и быстрее усваивается передаваемая им информация, поскольку фон, на котором преподносится некоторое содержание, постоянно вызывает ориентировочную реакцию у слушателей. Ведущего группу можно сравнить с актером, который на протяжении всего спектакля держит зрителей в напряжении.

Для того, чтобы подчеркнуть значение особенностей поведения взрослого в группе для достижения желаемого результата, приведу пример из собственной практики. Группа состояла из 6 первоклассников, обучавшихся по программе 1–4, предназначенной для детей, начинавших учиться в школе с 6 лет. Вначале наши взаимоотношения складывались очень трудно, в основном из-за того, что занятия группы проходили в то время, когда остальные ученики класса шли гулять. Но постепенно ребята так увлеклись проводимыми занятиями, что стали оставаться на них без переживаний по поводу пропущенной прогулки. Однажды я опоздала к началу занятий в группе, и учительница, думая, что я не приду, сказала моим подопечным одеться (дело было зимой) и вместе со всеми пойти гулять. Когда я вошла в вестибюль школы, то вся «великолепная шестерка» была уже полностью экипирована и готова выбежать на улицу. Увидев меня, они подошли, поздоровались и сказали, что учительница велела им собираться гулять, поскольку меня не было. Я ответила им, что раз я опоздала, а они уже одеты, то придется в этот раз пропустить занятия. Каково же было мое изумление, когда они хором заявили, что раздеться — это минутное

дело, и, действительно, через минуту вся группа стояла около меня без пальто и шапок, готовая отправиться в класс. Признаюсь, тогда я ликовала в душе, понимая, что в наших взаимоотношениях произошел серьезный перелом. Но радость моя была преждевременной, поскольку тогда я еще не знала, насколько это хрупкий механизм — взаимоотношения с детьми. Какое-то время все шло хорошо, но однажды я пришла на занятия, расстроенная домашними проблемами, и в общении с детьми то и дело прорывалось мое раздражение. Я была в таком подавленном состоянии, что не могла заразить ребят интересом к тому, что мы делали, и, как следствие, они стали плохо себя вести, а я сорвалась и накричала на них. Одного этого раза было довольно, чтобы с таким трудом выстроенное здание наших добрых, хороших взаимоотношений рухнуло. После этого потребовалось немало времени и усилий для восстановления прежнего взаимопонимания и доверия между нами.

Принципы ведения группы развития — это та основа, которая позволяет применять специальные методики развития детей. Главная методика, разработанная мною специально для такой группы, — развитие познавательной мотивации и произвольности в учебной ситуации для нуждающихся в этом детей. Я считаю ее главной, потому что она позволяет работать даже с теми детьми, не готовыми к школьному обучению, которые почти ничем не интересуются, ничего не хотят, не имеют потребностей в духовной сфере. А потому первоочередная задача в работе с ними — пробудить их желание чему-то научиться. Я пишу «пробудить», потому что каждый малыш рождается с потребностью в новых впечатлениях. Л. И. Божович считала эту потребность движущей силой психического развития ребенка. Но потребность в новых впечатлениях — это познавательная потребность, а значит, желание узнавать новое — это базальная человеческая потребность, которая присуща каждому нормальному человеку, но может быть в разной степени выражена. И зависит эта степень выраженности от того, как мы насыщаем эту потребность, поскольку она относится к высшим ненасыщаемым потребностям. Познавательный интерес можно сравнить с костром, которому для горения постоянно необходимо новое топливо в виде новых впечатлений, знаний, умений. Без этого «топлива» костер познания начинает тлеть и гаснуть. Эта метафора в особенности относится к детям, у которых познавательный интерес подобен слабому костру, который надо раздувать, чтобы он не погас. И если мы его раздуем, то сильное, бушующее пламя само захватывает новое «топливо». У детей, которые в детстве не получают необходимого им

общения с родителями и другими близкими взрослыми, удовлетворяющими и стимулирующими их познавательную потребность, эта потребность гаснет в зародыше, но она не умирает, а остается в неразвитом виде.

Основная задача группы развития — формирование познавательной мотивации и на ее основе развитие детей в целом. В итоге у ребенка появляется учебная мотивация, рассматриваемая мною как критерий психологической готовности к школьному обучению (об этом говорилось во второй главе).

Методика развития познавательной мотивации и произвольности в учении для нуждающихся в этом детей рассчитана на старший дошкольный и младший школьный возраст. Методика выполнена в русле метода формирующего эксперимента и основана на следующих теоретических положениях.

1. Для искусственного развития познавательной мотивации можно использовать ситуацию, в которой развернется деятельность, направленная на удовлетворение сильной непосредственной потребности в положительном эмоциональном общении со взрослым, не связанной с познанием, но связанной с новыми впечатлениями (Н. И. Гуткина, 1999, 2000, 2003). Потребность в новых впечатлениях — это базальная духовная ненасыщаемая потребность, лежащая в основе психического развития ребенка (Л. И. Божович, 1968). Для удовлетворения потребности в положительном эмоциональном общении со взрослым ребенку придется выполнять ряд действий (осуществлять цели), которые связаны с познанием. Затем наступает момент, когда результат действия, или достижение цели, оказывается более значимым для ребенка, чем мотив, реально побуждавший это действие. В этот момент происходит сдвиг мотива на цель (механизм, описанный А. Н. Леонтьевым, 1972а) и образуется новый мотив. В конкретном случае это познавательный мотив, поскольку действие (цель) было связано с познанием.
2. Для развития произвольности в учебе необходимо наличие соответствующей мотивации, побуждающей ребенка к достижению положительного результата в указанной деятельности. В качестве такой мотивации используется сильная непосредственная потребность в положительном эмоциональном общении со взрослым (см. пункт 1), удовлетворить которую ребенок может только в случае качественного выполнения действий, не имеющих для него самостоятельной побудительной силы. Осуществить это он может при условии управления своим поведением, то есть при условии

преодоления импульсивности и проявления произвольности. Это первичное появление произвольности. Вторично произвольность стимулируется появившимся новым познавательным мотивом (см. пункт 1), побуждающим ребенка к достижению успеха в решении поставленной задачи, что возможно опять-таки только при управлении своим поведением, подразумевающим преодоление импульсивности и проявление произвольности.

Методика развития познавательной мотивации и произвольности в учении

Работа в группе развития начинается с очень простой игры с правилами, в которой должны соревноваться две команды игроков. Игра заключается в том, что если ведущий говорит слово «пожалуйста», то играющие должны выполнить требуемое движение, если же слово «пожалуйста» не произносится, то движение выполнять не нужно. Несмотря на простоту игры, дети с ней не справляются и не проявляют к ней никакого интереса. Очевидно, что вначале выигрыш в игре ничего для них не значит и не побуждает к деятельности. Скорее всего, это объясняется тем, что они уже привыкли к роли «незнайки» и «неумейки». Но по мере процесса игры ребята начинают постепенно включаться в соревнование, поскольку взрослый вначале искусственно создает успех одной команде, и другая хочет показать, что она не хуже. Играющих задевает проигрыш, и они начинают следить друг за другом, помогая репликами (типа «Ты что, не слышал “пожалуйста”?») выполнять правило игры. Таким образом сначала появляется внешнее опосредствование речевыми высказываниями внимания ребенка, а затем дети способны следить за своим поведением уже самостоятельно. Интересно заметить, что на «раскачку» в игре и описанный процесс интериоризации уходит не более получаса. Но для того чтобы этот процесс осуществился, необходимо соблюдение следующего условия. Каждый реальный выигрыш одной из команд сопровождается ярко выраженной эмоциональной похвалой взрослого. С такой оценкой своего поведения эти дети, как правило, сталкиваются впервые. Они привыкли, что их ругают, а не хвалят, потому что они ничего не могут и не умеют. Эмоциональное переживание похвалы (ненасыщаемая духовная потребность) является для них новым очень приятным впечатлением, которое хочется ощутить снова и снова. Но достичь этого можно только выиграв игру. Таким образом эмоциональное переживание похвалы связывается с выигрышем в игре, который становится мотивом, побуждающим деятельность ребят. Зарождающий-

ся мотив выигрыша обусловлен как общей эмоциональной атмосферой игры, так и недовольством партнеров по команде в случае плохого выполнения задания каким-нибудь игроком. Но выиграть можно только при условии соблюдения правил игры, для чего необходимо проявлять произвольное поведение. Таким образом, деятельность ребенка становится вполне произвольной: он ставит и выполняет поставленные цели — и все это благодаря существующему у него теперь желанию добиться победы и похвалы. Описанный механизм появления мотивирующей силы выигрыша и пробуждения потребности в произвольном поведении усиливается во много раз, когда командное первенство заменяется личным, а именно турниром по выявлению самого лучшего игрока. Здесь вся похвала достается одному ребенку-победителю, причем поздравляет его не только взрослый, но и все дети, что специально организуется ведущим группу развития. Делается это следующим образом. Взрослый с радостной улыбкой хвалит ребенка, обнимает его, поздравляет, пожимает ему руку, исполняет для него голосом туш победителя, под который обычно вручают призы. В это время все остальные ребята стоят вокруг и хлопают в ладоши. *Необходимо оговорить, что в играх-соревнованиях не используются никакие материальные призы. Наградой победителю служат только эмоциональная похвала взрослого и одобрение ребят, то есть удовлетворение ненасыщаемых духовных потребностей. Важно указать и то, что специальные приемы организации соревнования (в общей группе, попарно и т. д.) позволяют каждому ребенку стать победителем и испытать радость победы.*

Если с игрой «Пожалуйста», применяемой для включения участников группы в совместную деятельность, дети справляются довольно быстро, то с последующими играми дело обстоит не так просто. Поэтому, когда ребята осваивают очередную игру, они хотят без конца играть в нее, испытывая явное удовольствие от ощущения собственных возможностей. Порой ведущему группе бывает очень трудно переключить детей на новую, пока еще не освоенную ими игру. Ребята требуют играть в то, что у них уже получается и позволяет им испытывать положительные эмоции. Таким образом, *мотив выигрыша в результате освоения деятельности связывается для ребенка с радостными переживаниями и новыми впечатлениями, которые он хочет испытать снова и снова, тем более, что взрослый очень эмоционально приветствует победителя и предлагает всем ребятам поздравить его.*

Выиграть в игре — значит качественно выполнить задание, а для этого необходимы развитые произвольные психические процессы:

восприятие, внимание, память, мышление и др. Но как раз с этим у детей большие проблемы. И здесь на помощь приходит взрослый, обучая их с помощью специальных техник произвольному овладению психическими процессами через опосредствование. Очень эффективным для решения указанной задачи является метод поэтапного формирования умственных действий, предложенный П. Я. Гальпериным (П. Я. Гальперин, 1959, 1965, 1985; П. Я. Гальперин, С. Л. Кабыльницкая, 1974; Н. Ф. Талызина, 1984). Ребята охотно обучаются приемам овладения собственными психическими процессами, поскольку это помогает им выиграть в соревновании. Надо отметить, что в качестве игр в основном используются дидактические, среди которых много познавательных и развивающих различные психические функции (см. приложение). Победителем становится тот игрок, который не ленится учиться наблюдать, запоминать, быстро реагировать, логически мыслить и т. д. Таким образом, происходит процесс, о котором уже было написано выше, а именно: в недрах игровой мотивации рождается учебная. Можно представить дело так, что ребенок учится чему-то для того, чтобы выиграть. По мере развития высших психических процессов у ребенка хорошо получаются все новые и новые задания, в результате чего он выигрывает, то есть удовлетворяет свою потребность в выигрыше и похвале. Для некоторых детей момент выигрыша так и остается самым главным в игре, то есть вне ситуации соревнования им уже неинтересно выполнять данное задание. Но для большинства ребят вместе с приходящими к ним умениями появляется интерес и к самой деятельности, являющейся содержанием игры-соревнования. Постепенно выигрыш становится для них знаком не только переживания удачи и похвалы, но и положительного отношения к себе, повышения своей самооценки, принятия себя, уважения к себе, чувства собственного достоинства и других важных составляющих «Я» человека. Фактически, происходит развитие самосознания и мотивационной сферы. И вот наступает момент, когда ребенок, выполнив задание, интересуется не выигрышем, а радуется самому факту выполнения задания. Теперь для него важно, что он смог достичь результата, и это возвышает его в собственных глазах. Мотив сдвигается на цель, поскольку результат действия оказывается более значимым, чем мотив, побуждавший это действие, и появляется новый мотив (А. Н. Леонтьев, 1972а). Старый мотив — выигрыш, новый мотив — результат. А раз для ребенка мотивом становится результат, то можно говорить о возникновении познавательного мотива и мотива достижения (оба эти мотива — высшие ненасыщаемые потребно-

сти). Первоначальным мотивом, побуждавшим деятельность ребенка, было удовлетворение потребности в похвале, переживавшейся им как очень приятное новое впечатление. Потребность в новых впечатлениях как движущая сила психического развития (Л. И. Божович, 1968) играет существенную роль в образовании новых мотивов. В разбираемом случае новый мотив образуется тогда, когда при выполнении задания ребенок получает новое сильное впечатление от результата своего труда. Это новое впечатление отодвигает на задний план впечатление от переживания похвалы и тем самым способствует появлению новой потребности — познавательной. Удовлетворение познавательной потребности, выраженной в интересе к заданию и стремлении хорошо его выполнить, позволяет ребенку переживать новые впечатления, связанные не только с самим процессом результативного выполнения задания, но и с изменением своей самооценки. И так, *первоначально ребенок хорошо выполняет задание ради победы в соревновании, затем ситуация соревнования перестает быть определяющей, и он получает удовольствие от качественного выполнения самого задания. Теперь уже само задание стимулирует его деятельность. Оно становится для него интересным. Постепенно у ребенка изменяется самооценка, он перестает считать себя ни на что не способным. Появляется интерес попробовать свои возможности в новых видах деятельности и освоить их. Так развивается познавательная потребность, а ребенок становится субъектом учения, сознательно выполняющим предложенные ему задания.* Но все это время взрослый должен быть начеку, рядом и внимательно следить за развитием своего подопечного, при необходимости помогая ему и поддерживая его веру в себя, так как серьезные неудачи могут свести на нет уже достигнутые успехи.

По ходу занятий в группе развития у детей возникают и широкие социальные мотивы учения, в частности потребность в общении со взрослым на новом уровне, когда ребенку важна положительная оценка взрослым его умений и возможностей. Это происходит вследствие уважительного отношения взрослого к ребенку и вследствие развития мотивационной сферы последнего и его самосознания.

Таким образом, описанная методика позволяет развить (сформировать) у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста познавательные мотивы, мотивы достижения, широкие социальные мотивы учения, что все вместе составляет учебную мотивацию. Добиваясь результативности в предложенных заданиях, дети развивают произвольность психических процессов, преодолевают ситуативность

поведения и начинают проявлять произвольность в учении. Здесь может возникнуть вопрос: при чем тут учение, когда речь все время шла о дидактических играх, то есть об игре? Но при внимательном рассмотрении дидактических игр, среди которых много познавательных, а также способствующих выработке различных умений и навыков, оказывается, что эти игры аналогичны учебным заданиям. В обоих случаях требуется произвольно ставить или принимать цель, важен постоянный контроль за своими действиями на всех этапах выполнения задания и контроль за окончательным результатом деятельности, для которого необходимо сравнение реального результата с его предварительным имевшимся образом.

В том случае, когда у ребенка появляется познавательная и учебная мотивация, можно надеяться, что он и в дальнейшем в школе будет учиться (при условии, что у него сложатся нормальные отношения с учителем). Но будет ли учиться школьник, который в группе развития выполнял задания только из желания выиграть и у которого так и не появились познавательная и учебная мотивация? Для ответа на этот вопрос интересно рассмотреть школьную отметку с несколько нетрадиционной точки зрения, а именно: получение хорошей отметки за определенное качество выполнения задания можно приравнять к выигрышу в игре. Поэтому использование в группе развития соревнований в играх с правилами и в играх с результативным выигрышем может быть мостиком к развитию мотива учения в виде желания получить хорошую отметку. И при этой схеме развития мотивации возможен сдвиг мотива на цель, в результате чего ученика будет интересовать не только отметка, но и сам учебный материал. Используя отметку для развития мотивационной сферы учащегося, нельзя допускать у него хронического неуспеха и неудач, поскольку это может навсегда отбить интерес к учению. Отметка должна использоваться таким образом, чтобы ребенок «то выигрывал, то проигрывал». В случае «проигрыша», то есть получения плохой отметки, необходимо пободить «проигравшего», выразить уверенность, что в следующий раз у него наверняка все получится, и вместе с ним проанализировать его ошибки. Совместный анализ ошибок, при котором недопустимы отрицательные эмоции, постепенно приучит учащегося самого анализировать и оценивать свою работу. Это поможет ему в дальнейшем более адекватно воспринимать отметку учителя.

Основной содержательный материал, используемый в группе развития, — развивающие игры, среди которых обязательно должны быть следующие:

- ♦ игры, расширяющие кругозор и словарный запас ребенка;
- ♦ игры, развивающие ориентацию в пространстве;
- ♦ игры, развивающие внимание и память;
- ♦ игры с правилами;
- ♦ игры, развивающие мелкую и крупную моторику ребенка;
- ♦ логические игры;
- ♦ игры, развивающие фонематический слух.

Но кроме всевозможных игр существенное место в программе групп развития должно быть уделено «урокам» литературы, на которых дети знакомятся с хорошими детскими книгами. На этих же «уроках» ребята учатся правильно и литературно говорить.

Программа читаемой детям литературы должна быть разной в зависимости от степени их развития. Ребятам с отсутствием познавательного интереса надо начинать читать самые простые сказки (типа «Теремок», «Колобок», «Курочка Ряба»). Причем вначале чтение должно быть очень непродолжительным, не более 5 минут, поскольку эти дети не привыкли слушать книги, да им это и не интересно. После окончания чтения необходимо поговорить с ребятами о прочитанном, задать им вопросы по тексту. При ответах на вопросы необходимо хвалить детей за любую попытку ответить.

Очень хорошо стимулируют интерес к чтению инсценировки прочитанного, которые разыгрываются ребятами сразу после прочтения сказки или рассказа. Делается это следующим образом. Ведущий группы предупреждает детей, что сейчас они послушают сказку, а потом по этой сказке поставят маленький спектакль. После первого прочтения текста взрослый спрашивает, кого из персонажей сказки запомнили ребята и кто кем хочет быть. Распределив роли, слушают сказку еще раз или два, а затем с помощью взрослого инсценируют ее. Если кому-то не досталось роли, то он участвует в этой же инсценировке при повторном ее исполнении. Кроме того, рекомендуется одну и ту же инсценировку повторять несколько раз, чтобы дети могли меняться ролями.

Прием инсценировки основывается на том, что, получив роль, ребенок воспринимает текст уже с другой мотивационной установкой, способствующей выделению и запоминанию основного смысла сюжета, а также речевых оборотов, обогащающих литературную речь детей.

Постепенно ребята привыкают к чтению, слушают охотно, могут ответить на вопросы по тексту и даже сами просят почитать полюбившиеся им книги.

В группах развития, где собраны более сильные дети, надо начинать с книг, соответствующих их интересу. Но и в этом случае рекомендуются инсценировки прочитанного.

На занятиях обязательно надо уделять время составлению детьми рассказов по сюжетным картинкам. Сначала для этого можно использовать картинки, являющиеся иллюстрациями к прочитанным литературным произведениям. Затем ребята должны составлять рассказы по картинкам с неизвестным им сюжетом. Кроме того, необходимо обучать детей пересказывать прочитанный текст. Делается это следующим образом. Взрослый читает ребенку небольшой отрывок текста и просит выделить в нем основную мысль. Затем читает следующий отрывок, и опять просит выделить основную мысль. После этого ребенок должен соединить вместе выделенные основные мысли. Затем чтение текста, выделение и последовательное соединение основных мыслей продолжается до тех пор, пока ребенок не перескажет весь текст.

По мере появления познавательного интереса у детей и улучшения их психического развития в целом, после того, как они с удовольствием начнут слушать книги, будут справляться с играми на фонематический слух и с логическими играми, можно начинать обучение чтению и счету. Но азы чтения и счета также должны даваться в игровой форме, а не в виде уроков.

В главе 3 уже говорилось о том значении, которое имеет для развития ребенка сюжетно-ролевая игра. Но в связи с тем, что многие сегодняшние дошкольники не умеют играть в эти игры, взрослому приходится организовывать детей и обучать их ролевой игре, в ходе которой развиваются символическая функция, внутренний план действия, фантазия и др.

Описанная выше методика работы в группе (классе) развития не снабжена конкретной программой, в которой были бы прописаны все развивающие занятия. И это не случайно. Ведь один из основных принципов группы (класса) развития гласит: «Развивающая работа должна строиться на основе индивидуального подхода, учитывающего зону ближайшего развития ребенка». Поскольку никогда не известно, с какими именно детьми придется иметь дело в каждой конкретной группе (классе), то понятно, что универсальной программы быть не может. Ведущий группу, основываясь на изложенных выше методологических принципах и методике развития познавательной мотивации и произвольности в учении, каждый раз подбирает наиболее адекватные для каждого момента работы игры (задания) и выбирает нужный темп продвижения вперед. Кроме того, я считаю, что тот, кто

будет вести группу (класс) развития, должен подбирать такие игры, которые ему самому нравятся. Если же игры будут ему навязаны, то он не сможет проводить занятия на нужном эмоциональном подъеме.

В заключение приведу два примера, иллюстрирующие работу группы развития.

Первый пример показывает, как развитие мотивационной сферы ребенка привело к изменению его психического развития в целом.

Юра (6 лет 2 месяца) пришел записываться в школу с мамой. Первое же задание, в котором требовалось нарисовать фигуру мужчины, а затем срисовать два предложенных образца, выполнил крайне неохотно, все время говоря, что ему не нравится рисовать и он не хочет этого делать. Выполняя задание, в котором требуется по определенному правилу соединять нарисованные геометрические фигуры в предложенном взрослым порядке, он все время говорил, что уже устал и не хочет больше рисовать, но тут же вскакивал из-за стола, подбегал к доске, хватал мел и хотел рисовать на доске корабль. От выполнения следующих заданий пытался уклониться, ссылаясь на боль в животе, но его мать, находившаяся все время рядом с ним, сказала, что он всегда так говорит, когда не хочет что-то делать. Мальчик не мог справиться практически ни с одним заданием; все они вызывали у него отрицательные эмоции и нежелание что-либо делать. Обследование показало, что ребенок абсолютно не готов к школе ни в мотивационном, ни в произвольном, ни в интеллектуальном, ни в речевом планах. Посадить такого мальчика за парту в первый класс означало сразу обречь его на неуспеваемость. Я сказала об этом его матери и предложила ей подождать со школой еще год, чтобы Юра повзрослел и пошел учиться с 7 лет. В предстоящем же году я посоветовала ей заняться развитием ребенка. Но женщина ответила мне, что она понимает, что ее сын очень неусидчив и невнимателен, что он очень запущен, так как им никто никогда не занимался ни в семье, ни в детском саду, но именно поэтому она и хочет, чтобы он пошел в школу с 6 лет, чтобы в школе им наконец занялись. Тогда я предложила ей походить с Юрой на занятия в группу развития, которую собиралась вести в мае и июне до начала школьных занятий. Она с радостью согласилась, и Юра стал посещать группу.

Придя на первое занятие, он тут же заканючил: «Я хочу домой, а скоро можно будет пойти домой?» Но на предложение поиграть с охотой согласился. Правда, игры оказались для него сложными (тогда как для нормально развитых детей этого возраста они не представляют труда), и он вскоре заскучал, поглядывая в окно. На занятии Юра ничего

не слушал, не выполнял заданий, постоянно отвлекался и занимался чем-то посторонним, что-то выкрикивал с места, хватал то один, то другой предмет и т. д. Он выражал явное недовольство по поводу того, что надо сидеть в классе с другими детьми и что-то делать, когда можно гулять на улице. Но тем не менее уже с первого же дня наметились проблески некоторой заинтересованности в достижении результата, позволяющего выиграть. Так, в игре «Пожалуйста» (описанной выше) при проигрыше Юра входил в азарт и говорил: «Давайте еще играть, я хочу выиграть».

Необходимо подчеркнуть, что стремление добиться успеха на занятиях субъективно для ребенка заключалось в выигрыше, а объективно — в качественном выполнении задания.

Особенно ярко настойчивость при овладении новым видом деятельности проявилась у Юры в игре, сделанной по методике «4-й лишний» (см. приложение). Вначале это задание было для него очень сложным, так как у него не только отсутствовало какое-либо обобщение, но он не знал и названий, объединяющих различные группы предметов, например «мебель», «посуда», «одежда», «транспорт» и т. д. А выучив обобщающие названия и усвоив принцип исключения 4-го лишнего, Юра неплохо стал справляться с первой частью игры, где требовалось из предложенных четырех картинок исключить одну лишнюю и объяснить, почему надо исключить именно эту картинку. В этой части игры он нередко выигрывал и выполнял ее гораздо охотнее второй, где требовалось самостоятельно сложить «загадку» из 4 картинок, чтобы одна не подходила к остальным. Это задание долгое время ему никак не удавалось, он не мог выиграть, и каждый раз, потерпев неудачу, начинал спрашивать, скоро ли можно идти домой. Но любопытно, что, приходя на следующее занятие, Юра сразу же говорил: «Давайте поиграем в лото» (так мы с детьми называли игру «4-й лишний»). И это очень важный факт, так как игровая мотивация и стремление к выигрышу (фактически мотивация достижения) настолько сильны, что позволяют обучать детей даже такому заданию, в котором они терпят неудачу; разумеется, взрослый при этом должен оказывать ребенку как содержательную, так и эмоциональную помощь.

Интересно также отметить, что, по словам Юриной мамы, придя домой из группы, где он не справился с заданием на самостоятельное составление «загадки» из 4 картинок с одной лишней, мальчик доставал лото, с интересом рассматривал картинки и просил мать поиграть с ним. Таким образом, можно сказать, что *желание выиграть зародило у ребенка интерес к самому заданию, и он возвращался к нему без вся-*

кого внешнего напоминания или воздействия, то есть возвращался к нему сознательно и целенаправленно. Игровая мотивация (желание выиграть) позволила ребенку преодолеть его обычную реакцию на неуспех (отказ от деятельности, вызывающей неуспех) и довести обучение до желаемого результата.

Постепенно Юра хорошо освоил всю игру, и тут же прекратились вопросы «а скоро ли можно идти домой?», напротив, мальчик хотел играть еще и еще.

Напомню, что результаты первого обследования показали, что Юра не умеет слушать взрослого, не умеет работать по правилу, не может сосредоточиться на предложенном ему задании. Выше уже описано, как все это было преодолено в игре на «составление загадок». Аналогичные результаты были получены и в других играх, где надо было внимательно слушать, что говорит ведущий, или внимательно смотреть, что он показывает, чтобы точно выполнять заданное правило и не проиграть игру. Почти во всех играх на первых порах Юра сталкивался с неуспехом и отказывался играть дальше, но на предложение обучиться игре, чтобы выиграть, он соглашался, и игровая мотивация, стремление к выигрышу позволяли осуществлять обучение. Например, в игре «Что изменилось?» (см. приложение) обучение строилось на основе применения метода поэтапного формирования умственных действий, предложенного П. Я. Гальпериным¹ (1966, 1969, 1974).

Как только мальчик стал справляться с этим заданием, ему тут же понравилась эта игра, и запоминание стало произвольным — осознанным и намеренным.

На последнем занятии группы ребятам была предложена в виде игры методика «Узор» Л. И. Цеханской (1978), использовавшаяся при первом обследовании. Задание в этой методике требует от ребенка запомнить правило соединения нарисованных на бланке геометрических фигур и внимательно слушать, какие фигуры предложит соединить взрослый. Только внимательная работа по правилу позволяет качественно выполнить задание. При первом обследовании результат

¹ Теория П. Я. Гальперина о поэтапном формировании умственных действий предусматривает четкую последовательность этапов овладения человеком новым для него действием, в результате чего резко повышаются эффективность и скорость обучения. Фактически метод П. Я. Гальперина показывает, как происходит процесс интериоризации, то есть как формы внешней предметной деятельности, перенесенные во внутренний план, становятся психическими процессами.

Юры по этой методике был очень плохим. На этот раз, в игре на соревнование, мальчик сразу принял задание (в отличие от первого обследования) и стал охотно его выполнять. С работой он справился очень хорошо, допустив 1–2 ошибки, которые после напоминания («Юра, будь внимательнее») сам и исправил. Каждую следующую серию диктанта¹ он выполнял все с большим энтузиазмом.

Последнюю серию, выполненную без ошибок, он с гордостью показал матери.

Занятия в группе закончились, и напоследок было проведено второе обследование, которое должно было показать, произошли ли какие-нибудь изменения в психическом развитии детей.

Второе обследование включало в себя те же задания, что и первое. Непосредственно эти задания не использовались в качестве игр по ходу группы развития, но аналогичные им, конечно, были. Исключение составляет лишь методика «Узор», которая была дана на последнем занятии в виде игры-соревнования. Но фактически результаты, полученные по ней, можно было засчитать как результаты второго обследования, поскольку никакой помощи, а тем более обучения в этой игре на занятии не было. Ребята выполняли задание самостоятельно.

Когда Юра пришел на второе обследование, то было видно, что он чем-то очень расстроен и недавно плакал. Из разговора выяснилось, что только что на прогулке у него произошел конфликт с незнакомым мальчиком из-за найденной на улице игрушки. Мать Юры, не разобравшись, отругала его, хотя на самом деле он был не виноват.

Было ясно, что начинать обследование, когда ребенок в таком состоянии, нельзя, и некоторое время мы беседовали с ним на разные темы, в частности обсуждали достоинства игрушечного пистолета, торчавшего у него из-за пояса. Наконец Юра успокоился, и тогда ему было предложено выполнить тест Керна-Йирасека (нарисовать фигуру мужчины и срисовать два предложенных образца). С этими заданиями он быстро и охотно справился, тогда как на первом обследовании ни за что не хотел рисовать то, что требовалось, а порывался рисовать мелом на доске корабли. Выполнив этот тест, Юра спросил: «А фигурки соединять будем?» (имелась в виду методика «Узор», дававшаяся в виде игры на последнем занятии). «А ты хочешь?» — спросила я. «Хочу», — ответил он.

Методику «Узор» мальчик выполнял с явным удовольствием и без ошибок. Следует отметить, что на этот раз задание давалось не в фор-

¹ Методика «Узор» состоит из нескольких серий диктанта (Л. И. Цеханская, 1978).

ме игры, тем не менее Юра с удовольствием выполнял его, и было видно, что он получает удовлетворение от того, что хорошо справляется с работой. Отлично выполненное задание мальчик с гордостью показал матери, а потом сказал, обратившись ко мне: «Пришел сюда обиженный, а сейчас развеселился».

Все задания второго обследования Юра выполнял спокойно и не говорил (как при первом обследовании), что ему не хочется работать, не спрашивал, когда можно будет пойти домой. Он только сожалел, что нет рядом других детей из группы.

Практически все показатели развития во втором обследовании лучше, чем в первом. А ведь в группе ребенок занимался всего два месяца. Но за это время удалось добиться главного — пробудить в мальчике интерес к познанию нового, заставить его поверить в свои возможности.

Развитие мотивационной сферы в группе развития не сводится только к формированию познавательной и учебной мотивации. Серьезные изменения в структуре мотивационной сферы происходят у ребят, отличающихся ярко выраженной неуверенностью в себе, боящихся допустить ошибку и получить за нее порицание, с трудом общающихся с незнакомыми людьми. Как правило, эти дети имеют негативный опыт общения со взрослыми, являющимися для них источником дискомфорта и стресса. Такими взрослыми могли быть в их жизни воспитатели детского дошкольного учреждения, а порой и сами родители. В группе ребенок должен почувствовать доверие к взрослому человеку, проявляющему к нему интерес и доброту, а также поверить в свои возможности.

В качестве примера опишу следующий случай.

Во время обследования, направленного на определение психологической готовности к школе, Юля (5 лет 9 месяцев) очень долго молчала, прежде чем ответить. При чем отвечала она только после настойчивой ободряющей поддержки. Фактически я вытягивала из нее ответы. С заданиями она справилась на среднем уровне. Присутствовавшие при обследовании учителя отметили ее для себя как очень слабо развитую девочку.

Как показывает опыт, такие дети-молчуны не уверены в своих силах и часто в прошлом встречались с санкциями за сделанные ошибки, в результате чего они предпочитают вообще не выполнять задание, чем подвергаться опасности совершения ошибки. В школе они адаптируются с большим трудом, так как, не отвечая на вопросы учителя, зачисляются последним в разряд неуспевающих учеников. Фактически эти дети нуждаются в психологической помощи до начала школьных занятий. Их, как, впрочем, и всех остальных детей, не готовых к школе, необходимо выявлять еще в детском саду, поскольку, чем раньше будет оказана ребенку требующаяся ему психологическая помощь, тем более эффективной она окажется.

Юля была зачислена в группу развития, которая велась в течение двух месяцев (мая и июня) до начала занятий в первом классе. По своему развитию она была самым сильным ребенком в этой группе, но резко отличалась от всех детей своей неконтактностью.

На первом занятии Юля начала плакать сразу же, как только я к ней обратилась. Тогда я посадила ее рядом с мамой¹ и некоторое время вообще к ней не обращалась.

К концу занятия девочка уже улыбалась и отвечала так, что было слышно. На вопрос, понравилось ли ей в группе и придет ли она в следующий раз, Юля отвечала утвердительно и при этом улыбалась. В течение всего занятия она получала всевозможную поддержку с моей стороны. К этому же я призывала и ребят. Когда во время перерыва все играли в подвижные игры, она отказалась играть с нами и осталась сидеть рядом с мамой, наблюдая за играми со стороны.

На втором занятии Юля опять сидела рядом с мамой, но уже не плакала и отвечала на некоторые вопросы, хотя было видно, что она по-прежнему боится отвечать и из-за этого часто молчит. Услышав, что начинается перерыв, она сама, без специального приглашения, пошла играть вместе с остальными ребятами.

На третье занятие Юля пришла с папой, села за парту одна, сказав, что будет сидеть без папы. (Папа сел за последнюю парту.) На занятии была очень активной, все время тянула руку. Если я ее не сразу замечала, то она говорила вслух, что знает ответ. Отвечала так, что ее можно было услышать, но не всегда быстро. Ей требовалось некоторое усилие, чтобы начать говорить. В середине занятия я посадила рядом с ней за парту мальчика; ее это не смутило.

На четвертое занятие Юля опять пришла с папой, но сказала ему, что он может уходить по своим делам, а она останется в группе без него. Папа ушел, а Юля, оставшись одна, чувствовала себя весьма непринужденно. Не было заметно и тени скованности, было даже легкое непослушание и заявления типа: «Это я хочу, а это не хочу делать».

На пятое занятие Юля пришла с мамой и сказала ей, чтобы она ушла, а Юля останется без нее. Но маме некуда было идти, и она осталась. На занятии девочка вела себя раскованно и свободно, хотя группа занималась не в своем обычном классе, поскольку он был занят, а в кабинете директора, но Юлю это не смущало.

Работая с детьми в группе, я постоянно оказывала им эмоциональную поддержку, выражая свою уверенность в их возможностях, кото-

¹ На занятиях группы я разрешаю присутствовать родителям детей.

рые проявятся после некоторой тренировки в выполнении задания, кроме того, я объясняла им, что не надо бояться сделать ошибку, потому что на ошибках учатся. В том, что за ошибки не ругают, участники группы убеждались очень быстро. Если кто-то, отвечая, ошибался, то его поправляли либо другие ребята, либо я сама, а затем мы вместе разбирали ошибочный и правильный ответы, чтобы всем стало понятно.

Поскольку Юля превосходила по развитию остальных ребят в группе, то ей чаще других удавалось одержать победу в соревновании. Это придавало ей уверенность, и она смелее отвечала в следующий раз. На ее примере я показывала ребятам, что и они смогут так же хорошо справиться с заданием и выиграть игру, если захотят. Тут же я начинала обучать детей выполнению задания, а порой просила Юлю помочь мне в этом и объяснить задание своему соседу по парте. Успех любого ребенка отмечался в группе очень эмоционально. Естественно, я следила за тем, чтобы каждый участник группы пережил радость и гордость победителя. Но если для основной части группы радость победы подкрепляла развитие мотива выигрыша, который затем постепенно переходил в познавательный мотив, в интерес к самому содержанию деятельности, то для Юли каждая победа, радостно встречаемая взрослыми и детьми, была доказательством того, что от окружающих ее в группе людей ей не грозит опасность в форме порицания, насмешек и т. д. А поскольку уровень развития позволял ей чаще побеждать в соревнованиях, то это способствовало повышению ее самооценки и уверенности в своих силах.

Итак, за время занятий в группе поведение Юли резко изменилось. К концу мая, то есть уже через месяц, она по общительности мало чем отличалась от остальных участников группы. Мать одного ребенка, видевшая Юлю на первом занятии, а потом увидевшая ее уже только через месяц, была поражена, когда узнала, что это та самая девочка, которая в первый день плакала и не отпускала руку матери. Но самое интересное заключалось в том, что поведение девочки изменилось не только в группе, но и в повседневной жизни. Мать Юли сообщила мне, что не узнает свою дочь, настолько она изменилась. И в детском саду, и на улице Юля стала живой, раскованной девочкой. Когда в конце мая в детском саду проходил прощальный утренник, то Юля, обычно, по словам ее мамы, тихо сидевшая в уголке, скакала и плясала вместе со всеми детьми. Мать даже выразила беспокойство, не слишком ли свободной в общении стала ее дочь. Удивление этой женщины было вполне понятно, так как на первом собеседовании родители ребенка выразили опасение, что она вообще не сможет ходить в школу,

поскольку очень боится и стесняется незнакомых людей. Как выяснилось, Юля со слезами ходила в детский сад на прежнем месте жительства, правда, здесь, в новый сад, она ходила уже спокойнее (видимо, обстановка в этом саду была лучше). По свидетельству родителей, в группе развития Юля ходила с удовольствием.

Перестав бояться сделать ошибку, Юля стала лучше выполнять предложенные ей задания. Можно привести такой пример. Во время второго обследования на предмет готовности к школе, проводившегося после окончания занятий в группе развития, произошло следующее. В комнате, где проходило обследование, кроме Юли находились еще ее мама и старшая сестра. На мои вопросы девочка отвечала быстро и достаточно громко, выражая радость, когда ее хвалили за хороший ответ. Но вот во время проведения методики «10 слов», заключающейся в том, что испытуемому предлагается запомнить услышанные 10 слов, а затем воспроизвести их по памяти (С. Я. Рубинштейн, 1970), Юля допустила ошибку. Услышав это, ее сестра ахнула, а Юля смутилась и замолчала. На мой вопрос, помнит ли она еще что-нибудь, девочка ответила «нет». Было ощущение, что она поняла, что сделала ошибку, и, боясь новых ошибок, предпочла молчать. Тогда мы перешли ко второй пробе этой методики, и она хорошо с ней справилась, воспроизведя 7 слов из 10 и одно лишнее (то есть слово, которого не было в предложенных десяти). Таким образом, боязнь ошибки теперь уже не разрушила окончательно выполняемую деятельность.

Группа развития не только помогла Юле измениться в личностном плане, но и способствовала ее интеллектуальному и речевому развитию. Так, при втором обследовании она хорошо справилась с заданиями на обобщение, на концентрацию внимания, на проверку фонематического слуха, тогда как в первый раз при выполнении этих заданий допускались ошибки¹.

Расставаясь с девочкой и ее родителями на лето, я выразила уверенность, что у Юли в школе все будет хорошо. Кроме того, с родителями была проведена специальная беседа о том, как вести себя с дочкой. Особое внимание было уделено тому моменту, что тревога и беспокойство родителей передаются ребенку, а потому они не должны высказывать вслух опасения по поводу учебы, а также не должны беспокоиться по поводу того, как их дочь будет ходить в школу. Юля должна быть настроена, что в школе все будет хорошо.

¹ Напомним, что конкретные задания, предлагаемые детям при обследовании, не разбираются с ними в группе развития

Девочка попала в класс очень опытного и внимательного к детям педагога. Заранее учительница не была предупреждена о том, что с Юлей могут быть трудности, так как этот класс формировался накануне начала учебного года, когда меня не было в школе. Через некоторое время я поинтересовалась, нет ли проблем с Юлей. Учительница была очень удивлена моему вопросу и сказала, что она бы не возражала, если бы весь класс состоял из таких детей. Не возникли проблемы и позднее, так что можно было считать, что девочка нормально адаптировалась к школе. Когда мы с Юлей встречались в коридоре, то она радостно подбегала ко мне и, улыбаясь, здоровалась.

Конечно же, такой «happy end»¹ получается отнюдь не всякий раз, но дети, похожие на Юлю и ходившие в группу развития до школы, адаптируются к школе намного лучше, чем такие же дети, пришедшие в школу без психологической подготовки

* * *

Группы и классы развития могут стать звеном, обеспечивающим плавный переход от дошкольного детства к младшему школьному возрасту. Благодаря таким группам и классам многие дети легче переживут период школьной адаптации, другие избегут участи неуспевающих учеников и, как следствие, не будут испытывать отвращения к учению. Дети с аномальным развитием будут направлены в специальные школы и классы, где обучение ведется по программам, учитывающим особенности их психического развития. Эксперимент по созданию групп развития до начала школьного обучения завоевывает все новых и новых сторонников, считающих, что пора уже претворять в жизнь предлагаемый путь развития наших детей.

¹ Счастливым концом

Заключение

Проблеме психологической готовности к школе посвящено немало книг и статей, но большая часть работ рассматривает ее только с точки зрения прикладной психологии. В связи с этим многие психологи и педагоги связывают данную проблематику исключительно с диагностикой готовности к школьному обучению и с вытекающими из нее последствиями в виде отбора детей при приеме их в школу. В результате в последнее время появилось негативное отношение к самой проблеме.

В данной книге я хотела показать всю несостоятельность упомянутого выше подхода. Для решения этой задачи, прежде всего, было необходимо научное исследование феномена, описываемого как готовность к школьному обучению. Нужно было понять его связь с возрастными закономерностями психического развития ребенка и ту роль, которую играет данное явление в общем развитии детей.

Исследование велось на основе идей Л. С. Выготского и его последователей. Можно сказать, что удалось приблизиться к постижению сущности изучаемого феномена, вскрыть его генезис и в условиях формирующего эксперимента получить его искусственным путем. Последнее, видимо, подтверждает правильность предложенного понимания природы психологической готовности к школе. Тем более, что существующая современная подготовка детей к школе, основанная на принципиально иной трактовке готовности к школьному обучению, приводит к тому, что большинство первоклассников оказываются не готовы к школьным будням.

В заключение еще раз выделю те основные моменты, на которых мне было важно заострить внимание читателя.

1. Психологическая готовность к школе, прежде всего, проявляется в наличии у ребенка учебной мотивации, позволяющей ему эффективно включиться в учебный процесс. Одновременно мотивация учения свидетельствует о необходимом и достаточном для начала обучения в школе развитии интеллектуальной и произвольной сферы будущего ученика.

2. Психологическая готовность к школе появляется как новообразование на рубеже дошкольного и младшего школьного возраста, который согласно отечественным периодизациям психического развития ребенка приходится приблизительно на 7 лет.
3. Психологическая готовность к школе появляется как итог полноценного развития ребенка-дошкольника, подошедшего к вступлению в младший школьный возраст. Важно отметить, что попытки искусственного ускорения наступления школьного возраста приводят к замедлению развития мотивации учения, а следовательно, к более позднему появлению психологической готовности к школе. Последняя вырастает не из целенаправленной подготовки детей к школьному обучению, а из традиционно детских занятий, главное место в которых занимает игра.

Приложение

Игры, используемые в группе развития

На занятиях в группе развития используются всевозможные игры (дидактические, игры с правилами, сюжетно-ролевые). Игры проводятся как в форме соревнований, так и без соревнования. Большое значение уделяется содержанию игр, поскольку через них развиваются психические функции ребенка: мышление, память, внимание, речь и т. д. Прекрасным игровым материалом являются народные игры, которые способствуют психическому развитию детей. В данном приложении будет показано, как на занятиях группы можно применять народные игры с извлечением из них максимального развивающего эффекта.

Ниже даны примеры игр, в которые можно играть в группе развития.

Игры, помеченные звездочкой (*), разработаны автором книги.

1. Логические игры

Составь загадку*

Эта игра основана на известной психологической методике «4-й лишний». Экспериментатор предлагает испытуемому 4 картинки, среди которых три можно отнести к какой-то одной группе предметов или живых существ, а четвертую к этой группе отнести нельзя, и потому ее надо исключить. Например, 4 картинки: кастрюля, сковородка, чайник, стул. Три картинки (кастрюля, сковородка, чайник) можно объединить в одну группу, так как это — посуда, стул в эту группу предметов включить нельзя, потому что он к посуде не относится, следовательно, картинку «стул» надо исключить как неподходящую к остальным.

Сначала с детьми проводится в виде игры на отгадывание загадок непосредственно методика «4-й лишний» (но желательно на другом стимульном материале). При этом преследуется цель — развить у ре-

бят эмпирическое обобщение, то есть научить их классифицировать предметы по основным существенным признакам, или подводить под общее понятие. Обучаясь этой игре, сделанной из лото, дети знакомятся с такими общими понятиями, как «мебель», «посуда», «транспорт» и т. д. После того, как с этим вариантом игры все справятся хорошо, предлагается другой вариант, заключающийся в том, что ребята самостоятельно должны составить «загадку» на исключение четвертого лишнего. Все игроки разбиваются на пары, и каждый для другого составляет свою «загадку», причем по условиям игры требуется не просто исключить лишний предмет, но и объяснить свой ответ. Если ребенок затрудняется это сделать, то ответ и объяснение дает тот, кто придумал «загадку».

Второй вариант игры позволяет лучше освоить процесс эмпирического обобщения, так как требуется не просто решение предложенной задачи, а самостоятельное составление таковой, что гораздо сложнее.

Игра проводится в виде соревнования

Лодочки*

Ребенку показывают картинку, где в виде человечков нарисованы красный и синий карандаши, стоящие возле реки. У берега реки находятся три лодки: красная, красно-синяя (наполовину красная, наполовину синяя) и синяя. Показывая на картинку, взрослый предлагает ребенку следующую сказочную задачу: «Красный и синий карандаши хотят вместе покататься по реке в одной лодке. У берега реки три лодки. Красному карандашу нравится лодка красного цвета, а синему карандашу нравится лодка синего цвета. Какую лодку им выбрать, чтобы они могли покататься вместе в одной лодке и чтобы и красный, и синий карандаши были довольны?»

Успешно справиться с этим заданием ребенок может только в том случае, если совместит данные сразу о двух объектах, содержащиеся в условии задачи (желания красного и синего карандаша), что позволит ему выбрать лодку красно-синего цвета.

Точки, снежинки, палочки*

Перед ребенком кладут три ряда карточек по четыре в каждом. В первом ряду нарисованы точки, во втором — снежинки, а в третьем — палочки (см. рис. 1).

Взрослый показывает на первую карточку в первом ряду и говорит: «Посмотри, здесь нарисована одна точка. А здесь?» — спрашивает он, поочередно показывая на вторую, третью и четвертую карточки

первого ряда. Ребенок отвечает, что на второй карточке нарисованы 2 точки, на третьей — 3 точки, а на четвертой — 4 точки. Затем взрослый показывает на первую карточку второго ряда и говорит: «Здесь нарисована одна снежинка. А здесь?» (Поочередно показывает на каждую следующую карточку второго ряда.) Ребенок отвечает, что на второй карточке нарисованы 2 снежинки, на третьей — 3 снежинки, на четвертой — 4 снежинки. Тогда ведущий игру говорит: «Смотри, в первом и во втором ряду точки и снежинки расположены в определенном порядке, а в третьем ряду палочки расположены в беспорядке. Разложи карточки, на которых нарисованы палочки, в таком же порядке, в каком лежат карточки с точками и снежинками».

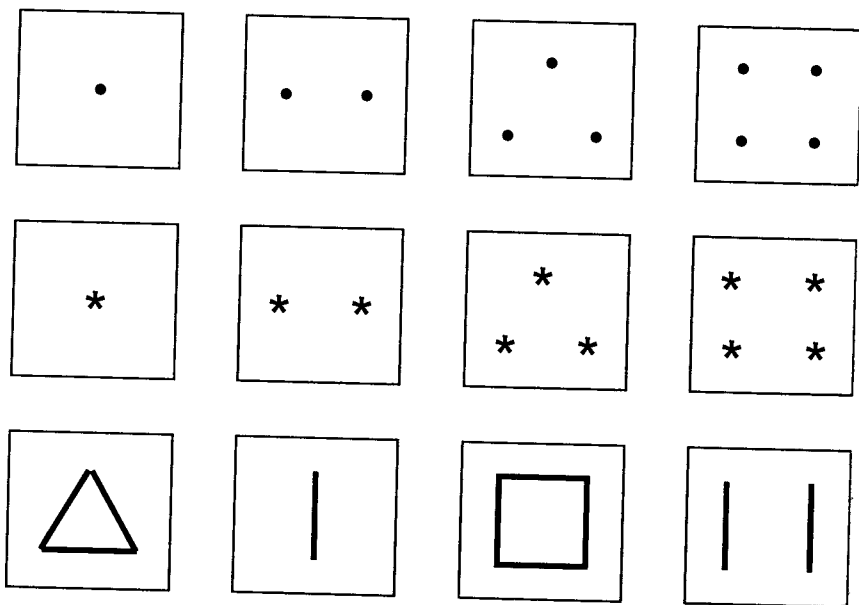


Рис. 1. Карточки к игре «Точки, снежинки, палочки»

Чтобы справиться с игрой, ребенку необходимо понять принцип построения первого и второго рядов, а затем перенести его на третий ряд. Но этот принцип фактически дается детям, так как они сами называют количественно возрастающую последовательность из точек и снежинок.

Еще один возможный способ решения этой задачи — установление принципа построения ряда не по количественному возрастанию его эле-

ментов, а по восприятию гештальт-структур. Так, одна точка и одна снежинка зрительно соответствуют одной палочке, две точки и две снежинки — двум палочкам, три точки и три снежинки расположены в виде треугольника, а четыре точки и четыре снежинки — в виде квадрата.

Составь рассказ

Перед детьми раскладывается серия последовательных картинок в неправильном порядке. Играющим предлагается установить правильную последовательность картинок и составить по ним рассказ.

2. Игры, развивающие фонематический слух

Эхо*

Перед игрой взрослый объясняет детям, что такое эхо. «Вы слышали когда-нибудь про эхо? — спрашивает он. — Чаще всего оно живет в лесу и в горах, но его никто никогда не видел, его можно только услышать. Эхо любит подражать голосу людей, птиц, зверей. Если вы попадете в горное ущелье и скажете: «Здравствуй, эхо!» — то оно ответит вам так же: «Здравствуй, эхо!» — потому что эхо всегда в точности повторяет то, что слышит». После этого рассказа детям предлагают поиграть в игру, в которой они по очереди будут исполнять роль эхо, то есть они должны будут в точности повторять любой звук, который услышат.

В качестве материала воспроизведения предлагаются отдельные звуки, звуко сочетания, слова и целые фразы.

Расколдуй слово*

Эта игра применяется для развития фонематического слуха и облегчает обучение звуковому анализу слова. Ведущий группу рассказывает детям сказку о злом волшебнике, заколдовывающем в своем замке слова. Заколдованные слова не могут уйти из замка, пока их кто-нибудь не освободит. Чтобы расколдовать слово, надо не более чем с трех попыток угадать его звуковой состав, то есть назвать по порядку звуки, из которых оно состоит. Сделать это можно только в то время, когда волшебника нет в замке. Если волшебник застанет в своем замке спасителя слов, то он заколдует и его. После сказочного вступления и условий игры ребятам объясняют, что такое звук, чем он отличается от буквы, и приводят несколько примеров звукового анализа. Затем дети распределяют между собой роли. Злой волшебник должен быть

один, а спасителей слов может быть несколько. По ходу игры участники меняются ролями.

Трудность предлагаемых для «расколдовывания» слов должна возрастать постепенно. Вначале должны предлагаться совсем простые слова типа: «пол», «кот», «кит», «каша» и т. д. Все звуки слова должны произноситься ведущим очень четко, а гласные даже тянуться.

Эта игра проводится не в виде игры-соревнования, а как обычная сюжетно-ролевая игра. Как правило, ребята в ней с увлечением и азартом производят звуковой анализ слов, который в виде учебного задания им недоступен и неинтересен.

Много игр, способствующих развитию фонематического слуха, можно найти в книгах Е. А. Бугрименко и Г. А. Цукерман (1987, 1994).

3. Игры, расширяющие кругозор и словарный запас ребенка¹

Краски

Дети выбирают хозяина и двух покупателей, все остальные игроки — краски. Каждая краска придумывает себе цвет и тихо называет его хозяину. Когда все краски выбрали цвет, хозяин приглашает одного из покупателей.

Покупатель стучится: «Тук-тук!»

- Кто там?
- Покупатель.
- За чем пришел?
- За краской.
- За какой?
- За голубой.

Если голубой краски нет, хозяин говорит: «Иди по голубой дорожке, найди голубые сапожки, поноси да назад принеси» или «Скачи на одной ножке по голубой дорожке». Если же покупатель цвет краски угадал, то краску забирает себе. Идет второй покупатель, разговор с хозяином повторяется. И так они приходят по очереди и разбирают краски. Выигрывает покупатель, который угадал больше красок. При повторении игры он выступает в роли хозяина, а покупателей играющие выбирают.

¹ В этом разделе использованы игры из книг: Литвинова М. Ф. Русские народные подвижные игры. М., 1986; Детские подвижные игры народов СССР. М., 1988

Правила игры. Покупатель не должен повторять дважды один и тот же цвет краски, иначе он уступает свою очередь второму покупателю.

Указания к проведению. Перед игрой ведущий группу должен познакомить детей с самыми разнообразными цветами и оттенками красок.

Ловля рыб

Игроки делятся на две группы. Они становятся друг против друга на расстоянии нескольких шагов. Одна группа — рыболовы (их меньше), другая — рыбы. В начале игры между ними происходит разговор:

- Что вы вяжете? — спрашивают рыбы.
- Невод, — отвечают рыболовы, выполняя имитирующие движения.
- Что вы будете ловить?
- Рыбу.
- Какую?
- Щуку.
- Ловите!

Рыбы поворачиваются и бегут до установленной черты. Каждый рыболов старается поймать хоть одну рыбу. Игра повторяется, но называется другая рыба.

Правила игры. Ловить рыб можно только в границах моря. Рыба считается пойманной, когда рыболов дотрагивается до нее рукой.

Указания к проведению. Перед началом игры ведущий группу знакомит детей по книжкам и картинкам с разными видами рыб.

Цветы

Каждый играющий выбирает себе название какого-нибудь цветка (роза, лилия, нарцисс и т. п.). Одно и то же название не может быть у нескольких детей. По жребию выбранный цветок, например роза, начинает игру. Он вызывает какой-нибудь цветок, например мак. Мак бежит, а роза догоняет его. Когда маку грозит опасность быть пойманным, он называет название какого-нибудь другого цветка, участвующего в игре. Убегает названный цветок.

Правила игры. Пойманный меняет свое название и снова включается в игру. Нельзя повторно придумывать одно и то же название цветка. Побеждает тот, кто ни разу не был пойман.

Указания к проведению. Играющие могут называться цветами, зверями, рыбами, птицами и т. д. Каждый раз ведущий группу перед началом игры показывает детям картинки с изображением различных цветов, зверей, рыб, птиц и т. д. и рассказывает о них.

Птицы

Играющие по считалочке выбирают хозяйку и ястреба, остальные — птицы. Хозяйка тайком от ястреба дает название каждой птице: кукушка, ласточка и т. д. Прилетает ястреб. У него с хозяйкой начинается переключка:

- За чем пришел?
- За птицей.
- За какой?

Ястреб называет, например, кукушку. Она выбегает, ястреб ее ловит. Если названной ястребом птицы нет, хозяйка прогоняет его. Игра продолжается до тех пор, пока ястреб не поймает всех птиц.

Правила игры. Ястреб ловит только угаданную птицу.

Указания к проведению. До начала игры ведущий группу читает детям рассказы о различных птицах и показывает их на картинках.

Птицелов

Выбирают птицелова. Остальные дети становятся птицами, крику которых они могут подражать. Птицы встают в круг, в центре которого птицелов с завязанными глазами, кружатся вокруг него и произносят нараспев:

В лесу, во лесочке,
На зеленом дубочке.
Птички весело поют,
Ай! Птицелов идег!
Он в неволю нас возьмет,
Птицы, улетайте!

Птицелов хлопает в ладоши, играющие останавливаются на месте, и он начинает искать птиц. Тот, кого он нашел, подражает крику птицы, название которой выбрал. Если птицелов угадает название птицы и имя игрока, то последний становится птицеловом.

Правила игры. Играющие не должны прятаться за предметы, встречающиеся на пути. Игроки обязаны останавливаться на месте точно по сигналу.

Указания к проведению. До начала игры ведущий группу разучивает с детьми крики различных птиц.

Путешественник

Выбирают путешественника. Участники игры садятся в круг. Один лишь путешественник остается в центре круга. Сидящие по кругу тихо,

так, чтобы путешественник не слышал, выбирают для себя наименование знакомых городов или местностей. Путешественник вслух называет города, откуда и куда он хочет поехать. Например: «Я путешествую из Риги в Москву». Участники игры, выбравшие эти названия городов, встают и меняются местами. Путешественник старается занять одно из освободившихся мест. Тот, кто останется без места, продолжает путешествие, то есть становится путешественником.

Указания к проведению. Каждая игра может быть тематической. Например, одна игра может быть посвящена названиям улиц родного города. Другая — названиям городов своей страны, третья — названиям рек своей страны, четвертая — названиям столиц разных государств и т. д. Но перед каждой игрой надо разбирать с детьми тот конкретный материал, которому будет посвящена игра.

Земля, вода, огонь, воздух

Выбирают водящего, и играющие становятся вокруг него. Водящий бросает мяч кому-нибудь из играющих, произнося при этом одно из четырех слов: «земля», «вода», «воздух», «огонь». Если он сказал слово «земля», то тот, кто поймал мяч, должен быстро назвать какое-нибудь домашнее или дикое животное. На слово «вода» играющий отвечает названием какой-либо рыбы. На слово «воздух» — названием птицы. При слове «огонь» все должны несколько раз быстро повернуться кругом, помахивая руками. Затем мяч возвращается водящему.

Правила игры. Ошибающийся выбывает из игры.

Указания к проведению. До начала игры ведущий группу рассказывает детям об обитателях земной, водной и воздушной среды и показывает их на картинках.

Море волнуется

При помощи считалки выбирают капитана. Остальные дети садятся на стулья, поставленные по кругу. Капитан присваивает каждому играющему название какого-либо предмета из корабельной обстановки. Затем он начинает двигаться по внешнему кругу за спинами сидящих и рассказывать о плавании на корабле, называя при этом предметы, необходимые для морского плавания. Названный капитаном «предмет» встает и следует за ним. Когда встали все игроки, капитан выкрикивает: «Море волнуется!» Дети начинают двигаться, изображая волны. Команда капитана «Море, утихни!» служит сигналом к тому, что нужно как можно скорее занять места на стульях. Оставшийся без стула становится новым капитаном.

Правила игры. Строиться за капитаном нужно в порядке названных предметов. Занимать места можно только по сигналу. Садиться разрешается на любой свободный стул.

Указания к проведению. До начала игры ведущий группу должен познакомить ребят со старинными и современными кораблями, рассказать о парусниках и теплоходах, рассказать и показать, что такое капитанский мостик, рубка, каюта, иллюминатор, палуба и т. д.

У Мазалю

Участники игры по считалке выбирают деда Мазалю. Все остальные отходят от Мазалю и договариваются, какие движения будут ему показывать, имитируя определенные действия. Затем идут к Мазалю и говорят:

— Здравствуй, дедушка Мазаль,
С длинной белой бородой,
С карими глазами,
С белыми усами!
— Здравствуйте, детки!
Где вы были?
Что делали?
— Где мы были, Вам не скажем,
А что делали — покажем!

Все делают те движения, о которых договорились заранее. Когда дед Мазаль отгадает, что они задумали, то играющие разбегаются, а дед ловит их. Тот, кого он поймает, становится новым дедом Мазалем.

4. Игры, развивающие внимание и память

Пуговицы*

Играют двое. Перед каждым игроком лежит набор пуговиц, причем наборы абсолютно одинаковые. Внутри одного набора ни одна пуговица не повторяется. Количество пуговиц из набора, используемых в игре, зависит от уровня сложности последней: чем сложнее игра, тем больше используется пуговиц. Для начала можно взять всего три пуговицы, но при этом перед играющими лежит весь набор, из которого выбираются эти пуговицы. У каждого игрока есть игровое поле, представляющее собой квадрат, разделенный на клетки. Чем сложнее игра, тем больше клеток в квадрате. Для начала можно взять игровое поле из четырех или шести клеток. Итак, игра начинается с тремя пугови-

цами на игровом поле из четырех или шести клеток. Начиная игру выставляет на своем поле три пуговицы из имеющегося у него набора. Второй участник игры должен посмотреть на расположение пуговиц, запомнить, где какая пуговица лежит, после чего первый игрок накрывает листком бумаги свое игровое поле, а второй должен выбрать из своего набора пуговиц необходимые и расставить их соответствующим образом на своем игровом поле. Затем первый игрок открывает свое игровое поле, и оба проверяют правильность выполнения задания. Пока игра идет на примитивном уровне, время запоминания и воспроизведения не учитывается, с усложнением игры ограничение времени должно стать одним из условий игры.

Как правило, вначале ребята не могут справиться с игрой. Им необходимы средства овладения произвольным вниманием и запоминанием. В качестве таких средств были выбраны указующий жест пальцем (указывает сам ребенок) и развернутое речевое описание тех объектов и их пространственного расположения, которые требуется запомнить и воспроизвести. Детям предлагается брать каждую пуговицу в руки (из тех, которые необходимо запомнить), рассматривать ее, ощупывать, описывать внешний вид вслух, затем также вслух объяснять себе, где пуговица лежит. Я не случайно пишу «объяснять себе», поскольку другой человек вряд ли смог бы понять это объяснение, так как участники группы развития часто не владеют понятиями «левый», «правый», «верх» и «низ». Вначале вся эта процедура совершается вслух, через некоторое время шепотом, а потом про себя. Затем достаточно просто указания пальцем на пуговицу. При соблюдении такого способа запоминания¹ результат, как правило, неплохой. Как только дети пытаются просто запомнить, опять могут начаться ошибки.

Исчезнувший предмет

На столе ставят несколько небольших игрушек. Ребятам предлагается запомнить, что находится на столе. Затем они отворачиваются, а ведущий прячет какой-то один предмет и предлагает участникам игры отгадать, какой предмет исчез.

Детям, для которых эта игра окажется трудной, целесообразно предложить тот же способ запоминания, что и в предыдущей игре.

¹ Фактически здесь используется схема поэтапного формирования умственных действий, предложенная П. Я. Гальпериным, о которой уже упоминалось в книге.

Что изменилось?

На столе ставят несколько небольших игрушек. Играющим предлагают запомнить, что и в каком порядке находится на столе. Затем они отворачиваются, а ведущий меняет местами несколько игрушек и предлагает ребятам отгадать, что изменилось на столе.

Тем детям, для которых эта игра окажется трудной, целесообразно применить тот же способ запоминания, что и в предыдущих двух играх.

Хамелеон*

Взрослый рассказывает детям, кто такой хамелеон. Объясняется, что это — ящерица, меняющая свою окраску в зависимости от того места, где она находится, чтобы ее не было заметно. Например, если хамелеон забрался на серый камень, то он станет серым, а если он сидит на желтом песке, то он станет желтым. Затем ведущий начинает задавать играющим вопросы, какого цвета станет хамелеон, если он будет сидеть в зеленой траве, на коричневом бревне, на черном камне, на шахматной доске и т. д. Ребята должны быстро отвечать, после чего обсуждаются правильные и неправильные ответы.

Игра проводится в виде соревнования. В начале время ответа не учитывается, важно только правильно ответить. Но затем вводится дополнительное условие, что победителем будет тот, кто быстрее всех даст правильный ответ.

Указания к проведению. Перед игрой детей знакомят с цветами радуги и с другими цветами и цветовыми оттенками.

Примечание. В этой игре развивается умение ориентироваться в различных цветах (это важно, поскольку некоторые дети не знают названия цветов), умение внимательно слушать, скорость реакции и др.

Найди различия

Перед детьми кладут две картинку, кажущиеся на первый взгляд одинаковыми, но имеющие существенные различия. Играющие должны найти эти различия. Выигрывает тот, кто найдет больше различий.

Зашумленные картинки

Перед играющими кладут картинку, представляющую собой хаотично переплетенные линии. Но за этими линиями скрыто изображение, которое надо найти.

Сосед, подними руку¹

Играющие, стоя или сидя (в зависимости от уговора), образуют круг. По жребью выбирают водящего, который встает внутри круга. Он спокойно ходит по кругу, затем останавливается напротив одного из игроков и громко произносит: «Руки!» Тот игрок, к кому обратился водящий, продолжает стоять (сидеть), не меняя положения. А оба его соседа должны поднять вверх одну руку: сосед справа — левую, сосед слева — правую, то есть ту руку, которая находится ближе к игроку, находящемуся между ними. Если кто-то из ребят ошибся, то есть поднял не ту руку или вообще забыл ее поднять, то он меняется с водящим ролями.

Играют установленное время. Выигрывает тот ребенок, кто ни разу не был водящим.

Правила игры. Игрок считается проигравшим даже тогда, когда он только попытался поднять не ту руку. Водящий должен останавливаться точно напротив игрока, к которому он обращается. В противном случае его команда не выполняется.

Сокол и лиса

Выбираются сокол и лиса. Остальные дети — соколята. Сокол учит своих соколят летать. Он легко бегаёт в разных направлениях и одновременно производит руками разные летательные движения (вверх, в стороны, вперед) и еще придумывает какие-нибудь более сложные движения руками. Стайка соколят бежит за соколом и следит за его движениями. Они должны точно повторять движения сокола. Неожиданно выскакивает из норы лиса. Соколята быстро приседают на корточки, чтобы лиса их не заметила.

Правила игры. Лиса появляется по сигналу ведущего группы и ловит только тех детей, кто не присел.

Игровая

Выбирают водящего. Остальные дети встают в круг, в центре которого водящий, и берутся за руки. Они водят хоровод и говорят нараспев:

У дядюшки Трифона
Было семеро детей,

¹ Нижеследующие игры этого раздела взяты из книг: Детские подвижные игры народов СССР. М., 1988; Литвинова М. Ф. Русские народные подвижные игры. М., 1986.

Семеро сыновей,
Они не пили, не ели,
Друг на друга смотрели.
Разом делали, как я!

При последних словах все начинают повторять жесты водящего. Тот, кто повторил движения лучше всех, становится новым водящим.

Рыбаки

Выбирают водящего, остальные дети — рыбаки. Они становятся в круг, в центре которого водящий. Он показывает им движения рыбаков: тянут сети, вынимают рыбу, чинят сети, гребут веслами.

Правила игры. Кто из играющих повторит движения неправильно, тот выходит из игры.

Полярная сова и евражки

По считалке выбирают полярную сову. Остальные играющие — евражки (зверьки-грызуны). Сова находится в углу площадки или комнаты.

Под тихие ритмичные удары небольшого бубна евражки бегают по площадке, на громкий удар бубна евражки становятся столбиком, не шевелятся. Полярная сова облетает евражек и того, кто пошевелится или стоит не столбиком, уводит с собой. В заключение игры (после трех-четырех повторений) отмечают тех игроков, кто отличился большей выдержкой.

Правила игры. Громкие удары не должны звучать длительное время. Дети должны быстро реагировать на смену ударов.

Среди игр, способствующих развитию внимания и памяти, можно выделить большую группу игр с фантами.

Примечание. Фантом называется любая мелкая вещь: игрушка, ручка, карандаш и др. Все участники игры имеют по несколько фантов. Проигранные фанты отдаются водящему в игре, который хранит их у себя до момента «выкупа» фантов. Под «выкупом» понимаются какие-то действия играющего, которые он должен совершить по просьбе других детей. Происходит это следующим образом. В конце игры водящий обращается к игрокам и сообщает им, что сейчас будут «выкупаться» фанты. Выбирают игрока, который будет назначать «выкуп». Затем водящий берет чей-то фант и, не показывая его детям, спрашивает: «Что сделать этому фанту?» Назначающий «выкуп» должен придумать интересное задание: спеть песню, прочесть стихотворение, загадать загадку, что-то изобразить и т. д. После того, как владелец фанта выполнит задание, он получает фант обратно. В случае отказа выполнить требуемое действие фант остается у водящего.

Черный, белый не берите, «да» и «нет» не говорите

Выбирают водящего. Он обходит играющих и говорит:

Вам прислали сто рублей.
Что хотите, то купите,
Черный, белый не берите,
«Да» и «нет» не говорите!

После этого он ведет с участником игры беседу, задавая разные провочационные вопросы с тем, чтобы кто-то в разговоре произнес одно из запрещенных слов: «черный», «белый», «да», «нет». Тот, кто сбился, отдает водящему фант. После игры каждый проштрафившийся «выкупает» свой фант.

Дети в игре внимательно слушают вопросы и следят за своей речью.

Водящий ведет примерно такой разговор:

- Что продается в булочной?
- Хлеб.
- Какой?
- Мягкий.
- А какой хлеб ты больше любишь: черный или белый?
- Всякий.
- Из какой муки пекут булки?
- Из пшеничной.

И т. д.

Правила игры. На вопросы играющие должны отвечать быстро. Ответ исправлять нельзя.

Почта

По считалке выбирают водящего-почтальона. Он начинает переключаться с игроками:

- Динь, динь, динь!
- Кто там?
- Почта!
- Откуда?
- Из города...
- А что в городе делают?

Водящий может сказать, что в городе танцуют, поют, прыгают, рисуют и т. д. Все играющие должны делать то, что сказал водящий. А тот, кто плохо выполняет задание, отдает фант. Игра заканчивается, как только водящий наберет пять фантов. А затем начинают «выкупать» фанты.

Птичка

Выбирается водящий. Все дети садятся в круг, в центре которого водящий. Он дает всем игрокам названия деревьев (дуб, клен, липа и т. д.). Каждый должен запомнить свое название.

Водящий говорит: «Прилетела птичка и села на дуб». Дуб должен ответить: «На дубу не была, улетела на елку». Елка вызывает другое дерево и т. д. Кто прозеваает, отдает фант. В конце игры фанты «выкупаются».

Правила игры. Необходимо внимательно следить за ходом игры и быстро отвечать. Подсказывать нельзя.

Указания к проведению. Перед началом игры ведущий группу должен познакомить ребят с различными породами деревьев, показать их на картинках, рассказать, где какое дерево растет.

Ригу-рагу

Выбирается водящий. Он стоит перед играющими. У всех пальцы сжаты в кулаки. Водящий трясет перед собой руками, сжатыми в кулаки, и приговаривает: «Ригу-рагу, ригу-рагу...» Затем высовывает большие пальцы, изображая рога, и называет, например: «Коза с рогами» или «Дом с рогами». Если названо животное с рогами, то все должны быстро таким же образом показать рога. Если названо животное без рогов или какой-то предмет, то дети не показывают пальцами рога. За ошибку платят фант. В конце игры фанты «выкупаются».

Указания к проведению. Перед началом игры ведущий группу должен познакомить ребят с различными животными, имеющими рога, рассказать о месте их обитания, показать на картинках.

Летит — не летит

Эта игра проходит за столом. По считалке выбирают водящего. Играющие кладут на стол пальцы. Водящий называет птиц, зверей, насекомых, цветы и т. д. При назывании летающего предмета все должны поднять пальцы вверх. Кто поднимет пальцы при назывании нелетающего предмета или же не поднимет при назывании летающего — платит фант. В конце игры фанты «выкупаются».

Указания к проведению. Перед началом игры ведущий группу разбирает с детьми, кто летает, а кто — нет; показывает картинки. Отдельно рассказывается о летающих птицах и насекомых, о летающих предметах, сделанных руками человека (самолет, ракета), о летающих сказочных существах (при этом читаются соответствующие сказки).

Дай ответ

Выбирают водящего. Игроки делятся на две группы, выстраиваясь друг против друга. Водящий становится между ними. Обращаясь по очереди к каждой группе, он задает игрокам разные вопросы. По условиям игры игроки не должны отвечать. Кто ответит на вопрос водящего, тот платит фант. Например, водящий спрашивает: «Завтра будете с нами играть?» Если кто-то из игроков ответит: «Да, будем!» — то он отдает фант. Выигрывает та группа, игроки которой меньше ошибались или не ошибались совсем. В конце игры фанты «выкупаются».

5. Игры, развивающие моторику ребенка¹

Палочки

Палочки рассыпают на столе. Участники игры по очереди выбирают их, но так, чтобы рядом лежащие не сдвинулись с места. Если ребенок, неосторожно выбирая палочку, пошевелил соседнюю, он выходит из игры. Кто из играющих взял больше палочек, тот и выиграл.

Правила игры. Чтобы рассыпать палочки на столе, надо сначала зажать их в кулаке, а затем быстро разжать пальцы.

Поднимать палочки можно рукой или уже взятой палочкой.

Палочки делают одинаковой толщины (до 5 мм) и длины (10–15 см). На каждого играющего должно быть до 10 палочек.

Бирюльки

Играющие рассыпают бирюльки (разные мелкие предметы) на столе и вытаскивают их по одной палочкой с крючком на конце так, чтобы не задеть рядом лежащий предмет. Если крючок, которым поднимают бирюльки, прикрепить к шнурку, то подцепить предмет будет еще сложнее. Выигрывает тот, кто больше вытащил бирюлек. Игра заканчивается, когда все бирюльки будут разобраны.

Дорожки

На земле проводят разные по форме линии — это дорожки. Играющие бегают по ним друг за другом, делают сложные повороты, сохраняя при этом равновесие. Бегать по дорожке нужно, точно наступая на линию, не мешая друг другу и не наталкиваясь на впереди бегущего.

¹ Игры этого раздела взяты из книг: Литвинова М. Ф. Русские народные подвижные игры. М., 1986; Детские подвижные игры народов СССР. М., 1988.

Указания к проведению. Длина дорожки должна быть не менее 3 м. Игру можно провести на соревнование. Нарисовать несколько одинаковых по форме линий, в конце каждой положить цветные флажки. Тот, кто первым из играющих добегит до флажка, быстро должен поднять его над головой.

Стая уток

Играющие становятся в шеренгу на таком расстоянии, чтобы не мешать друг другу. Они слегка сгибают ноги в коленях и кладут на них руки. По сигналу все начинают в полуприседе быстро продвигаться вперед до обозначенной черты — «озера» (10–15 м), не меняя положения рук и ног. Побеждает та утка, которая первой достигнет озера (перейдет черту).

Правила игры. Тот, кто начал движение до сигнала или нарушил установленное положение рук и ног, считается проигравшим.

Колечко

Выбирается водящий. Играющие стоят в шеренгу, держа руки впереди лодочкой. В руках у водящего лежит небольшой блестящий предмет (колечко, фантик из фольги). Водящий идет вдоль шеренги и каждому как будто кладет колечко в руки. При этом он говорит:

Я иду, иду, иду,
 Всем колечко вам кладу,
 Ручки крепче зажимайте
 Да следите, не зевайте!

Одному из детей он незаметно кладет колечко, а потом отходит и говорит: «Колечко, колечко, выйди на крылечко!» Тот, у кого в ладошках окажется колечко, выбегает, а остальные дети должны постараться задержать его.

Правила игры. После слов: «Колечко, колечко, выйди на крылечко!» — все игроки должны успеть быстро взяться за руки, чтобы не выпустить игрока с колечком.

6. Игры, развивающие ориентацию в пространстве

Примечание. До того, как играть с детьми в игры этого раздела, их надо научить определять правую — левую руку и соответственно правую — левую сторону. Для этого целесообразно использовать метод поэтапного формирования умственных действий, предложенный П. Я. Гальпериным (1974, 1985). Окончательное закрепление требуемых навыков происходит в предлагаемых играх.

Найди клад*

Цель игры: научить ребенка ориентироваться в пространстве (повернуть направо или налево).

Ведущий группу предлагает детям отыскать клад (в качестве клада прячется какой-то предмет), ориентируясь на говорящий дорожный указатель. Роль указателя исполняет взрослый, сообщающий детям, что их ждет на том или другом направлении пути. Ребенок должен выбрать дорогу, ориентируясь на следующие высказывания:

«Направо пойдешь — клад найдешь, налево пойдешь — сам пропадешь».

«Налево пойдешь — клад найдешь, направо пойдешь — сам пропадешь».

Взрослый держит в каждой руке, указывающей направление дороги, по табличке. На одной из них нарисован сундук, а на другой сундук, перечеркнутый крестообразным знаком. Для каждого следующего игрока местоположение клада меняется в случайном порядке. Проигравшие дети (выбравшие неправильное направление пути) выбывают из игры, а нашедшие клад сохраняют его у себя до конца игры, поэтому в качестве клада хорошо использовать различные привлекательные игрушки. Клад должен быть спрятан так, чтобы ребята не видели его местонахождение и не знали, где он находится. Для этого в тот момент, когда взрослый прячет клад, все играющие ребята должны отвернуться.

До начала игры ведущий группу предлагает детям представить себя различными сказочными персонажами, отправившимися в путь на поиски клада. Таким образом, данная игра приближается к сюжетно-ролевой.

Когда дети хорошо будут справляться с этим вариантом игры, то предлагается усложненный вариант¹.

Усложнение игры идет по нескольким направлениям.

1. Местоположение клада смещается относительно исходного по кругу: на 90°, 180°, 270°, 360°. Соответственно смещается и говорящий указатель. Это делается для того, чтобы дети не запоминали «право» и «лево» относительно каких-то предметов в комнате, а должны были каждый раз самостоятельно определять направление в пространстве.

2. На пути сказочного персонажа, которого изображает ребенок, до того, как он дойдет до основного указателя дороги, встречаются различные препятствия, которые можно благополучно миновать, только используя подсказку, куда идти — направо или налево. Так, перед

¹ Усложненный вариант игры «Найди клад» предложен Т. Н. Стерлядкиной.

путешественником внезапно встает скала, которую можно обойти по узенькой тропинке справа (слева). А потом дорога доходит до реки, через которую можно переправиться вброд, находящийся слева (справа). Затем надо пройти через дремучий лес и не попасться злему волшебнику, для чего в лесу надо сначала идти направо (налево), потом налево (направо), а затем опять направо (налево) и т. д. Если ребенок не может воспользоваться подсказкой, то есть выбирает неправильное направление пути, то он проигрывает и дальше игру не продолжает.

3. Миновав всевозможные препятствия, путник подходит к дорожному указателю, который на этот раз молчит и показывает только одно направление дороги, где находится клад (в руке у взрослого табличка с сундуком). Но пойти по нужной дороге путешественник сможет только в том случае, если правильно назовет направление пути: направо или налево. Если он ошибется, то проиграет

Примечание. Выступая в роли указателя, взрослый стоит к играющему лицом и сообщает местонахождение клада (направо или налево), исходя из того, куда должен идти ребенок. Так, если взрослый держит в левой руке табличку с рисунком сундука, то ребенку он сообщает, что клад находится направо, и наоборот

Когда ребенок сам должен назвать направление пути (направо или налево), ориентируясь на указатель, то он называет направление соответственно тому, куда он пойдет. Так, если взрослый, стоя лицом к ребенку, держит в правой руке табличку с рисунком сундука, то ребенок называет направление «налево», и наоборот.

Подсказки по преодолению препятствий даются безлично. Путешественник слышит голос, идущий сзади него (для этого взрослый в этой части игры стоит позади ребенка).

Волшебная страна*

Цель игры: научить ребенка понимать зеркальное отражение направлений «направо — налево».

Ведущий группу предлагает детям отправиться в путешествие по волшебной стране, где все звери и птицы умеют разговаривать. Ребятам предлагается по очереди дойти до замка, где томится заколдованный принц — правитель волшебной страны. Принц превращен злым волшебником в зверя (выбирается животное, которое есть в виде игрушки). Расколдовать принца сможет тот, кто сумеет добраться до замка и пройти в центр находящегося в нем лабиринта, где находится принц. Добраться до замка очень сложно, потому что злой волшебник выставляет на пути спасателей одно препятствие за другим. Но на помощь путнику приходят обитатели этой страны, которые подсказывают ему, как обой-

ти препятствие, потому что они хотят, чтобы принц скорее вернулся в свой дворец и, как раньше, стал управлять волшебной страной.

Ведущий группу предлагает ребенку закрыть глаза, повернуться три раза на месте и сказать: «Крибле-крабле-бумс». После этого глаза можно открыть, и ребенок окажется в волшебной стране.

Взрослый рассказывает ребенку, куда тот попал, и описывает препятствие, которое надо обойти. Он также исполняет роли всех разговаривающих животных.

Сначала путешественник попадает в дремучий лес, через который идут много тропинок, но только одна из них выведет из леса к реке. Перед путником на ветку дерева садится сова и говорит: «**Справа от меня** тропинка, по которой надо идти». Если ребенок пойдет по тропинке, которая будет идти справа от него самого (а от совы это будет слева), то он заблудится в лесу и выйдет из игры. Если ребенок правильно выберет путь, то он выйдет к реке, через которую надо переправиться на другой берег.

На берегу слева и справа находятся привязанные лодки. Здесь к спасателю подбегает ежик и говорит: «**Слева от меня** находится хорошая лодка, в ней ты сможешь переправиться на другой берег. Не ошибись, другая лодка дырявая, и ты в ней утонешь». Если ребенок выберет лодку, которая будет находиться слева от него самого (а от ежика это будет справа), то он не доберется до другого берега и выйдет из игры. Если он правильно выберет лодку, то благополучно переправится на другой берег, где увидит два шатра.

В шатрах на столах стоят вкусная еда и напитки. Уставший путник хочет отдохнуть и поесть, но тут к нему подбегает заяц и говорит: «Не ходи в левый от меня шатер, если ты съешь там еду, то заснешь и не проснешься, иди **в правый от меня шатер**». Если ребенок все же выберет правый от себя шатер (левый от зайца), то он считается заснувшим и вышедшим из игры. Если он правильно выберет шатер, то, подкрепившись и отдохнув, он продолжает путь.

На этот раз перед ним болото, через которое есть тропинка, но ее надо знать. Тут перед спасателем оказывается лягушка, которая говорит: «Иди **влево от меня** и увидишь тропинку». Если ребенок пойдет налево от него самого (то есть от лягушки направо), то он утонет в болоте и выйдет из игры. Если он пойдет правильно, то благополучно перейдет болото и выйдет на поляну, на которой стоит замок волшебника.

Путник входит в замок и попадает в лабиринт, в центре которого находится заколдованный принц. По лабиринту путешественника сопровождает мышонок, который бежит впереди и предупреждает, куда надо свернуть.

Если играющий без ошибок пройдет лабиринт до центра, то он увидит заколдованного принца (спрятанного игрушечного зверька). Теперь надо произнести волшебное заклинание, и принц снова станет принцем к всеобщей радости. Если ребенок, проходя лабиринт, хоть раз ошибется, то он выходит из игры, так и не освободив принца.

Примечание. «Проходя» лабиринт в роли мышонка, взрослый неподвижно находится в стороне от ребенка и сообщает ему направление движения по лабиринту.

Перед тем, как ребенок начнет двигаться по лабиринту, взрослый объясняет ему, что мышонки бежит вправо—налево в том же направлении, что и путник, а потому его указания «направо—налево» соответствуют направлению пути ребенка. Отсюда следует, что при прохождении лабиринта играющему не требуется осуществлять зеркальное отражение указанного направления пути, чтобы понять, куда повернуть.

Зазеркалье*

Цель игры: научить ребенка правильно воспринимать зеркальное отражение собственного тела.

Ведущий группу рассказывает детям, что в зеркале мы видим свое отражение с точностью до наоборот. Так, если, смотрясь в зеркало, человек поднимет правую руку, то его отражение поднимет левую руку. Если человек закроет левый глаз, то его отражение закроет правый глаз. Если человек наклонит голову направо, то его отражение наклонит голову налево и т. д. Рассказав это, взрослый ставит перед детьми зеркало и предлагает им самостоятельно убедиться в справедливости его слов. После этого устраивается соревнование, в котором побеждает тот, кто смотрясь в зеркало, ни разу не ошибется, определяя и называя, какая сторона (правая или левая) зеркального отражения отвечает на те или иные движения самого ребенка.

Говорящее зеркало*

Цель игры: научить ребенка правильно воспринимать зеркальное отражение собственного тела.

Дети становятся парами друг против друга. Один ребенок — «зеркало». Он должен не только зеркально отражать движения своего партнера, но и словесно обозначать свои движения, как отраженные в зеркале движения другого ребенка. Так, если первый ребенок поднимает правую руку, то «зеркало» отражает зеркально его движение и говорит: «Я поднимаю левую руку». Если первый ребенок отставляет в сторону левую ногу, то «зеркало», повторяя зеркально движение, говорит: «Я отставляю в сторону правую ногу» и т. д.

Зеркальное отражение*

Цель игры: научить ребенка правильно воспринимать зеркальное отражение собственного тела.

Дети становятся парами друг против друга. Один ребенок — «зеркало». Он начинает игру, показывая какое-то движение. Другой ребенок должен назвать и показать то движение, которое он должен был совершить, чтобы получилось такое зеркальное отражение. Например, «зеркало» вытягивает вперед правую руку. Его партнер говорит: «Я вытянул вперед левую руку». «Зеркало» закрыло правой рукой левый глаз. Его партнер говорит: «Я закрыл левой рукой правый глаз» и т. д.

Зеркало

Цель игры: научить ребенка правильно воспринимать зеркальное отражение собственного тела.

Двое играющих встают друг против друга. Один ребенок — «зеркало». Он должен зеркально повторять движения другого.

* * *

Описанные в данном приложении игры являются лишь примерами того, во что и как можно играть с ребятами в группе развития. Не случайно многие игры похожи друг на друга, это необходимо для лучшего усвоения детьми новых знаний, умений, навыков и т. д.

В указании к проведению игр часто сказано, что перед началом необходимо дать ребятам конкретные знания, требующиеся им во время игры. Но поскольку участники группы развития вначале практически не обладают познавательным интересом, то эти сведения могут ими не восприниматься до тех пор, пока они не почувствуют в них необходимость для выигрыша. Поэтому после нескольких неудачных игр можно обратить внимание детей на то, что причина их неуспеха заключается в недостаточном знании используемого в игре фактического материала (названия животных, растений, городов и т. д.), а затем опять предложить им познакомиться с необходимым для игры содержательным материалом.

Представленные в приложении игры сгруппированы в разделы в зависимости от того, какую психическую функцию в большей степени может развивать та или иная игра. Но это не означает, что в данной игре не развиваются и другие функции. Например, игра «Полярная сова и евражки» дана в разделе на развитие внимания (различение тихих и громких ударов в бубен), но в этой же игре ребенок должен длительное время сохранять одну и ту же позу, что возможно только при произвольном управлении своим поведением.

Литература

1. *Анастаси А.* Психологическое тестирование. Книги 1, 2. — М., 1982.
2. *Анастаси А.* Дифференциальная психология. Индивидуальные и групповые различия в поведении. — М., 2001.
3. *Белопольская Н. Л.* Экспериментальное изучение учебных и игровых мотивов деятельности в целях диагностики задержки психического развития у детей 7–8 лет // Вопросы диагностики психического развития. — Таллин, 1974.
4. *Белопольская Н. Л.* Психологическое исследование мотивов учебной деятельности у детей с задержкой психического развития: Дисс.... канд. психол. наук. — М., 1976.
5. *Блейхер В. М., Крук И. В.* Патопсихологическая диагностика. — Киев, 1986.
6. *Божович Е. Д.* Психологические и методологические аспекты исследования позиции субъекта учения // Психолого-педагогические проблемы развития школьника как субъекта учения. — Москва–Воронеж, 2000.
7. *Божович Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. — М., 1968.
8. *Божович Л. И.* Проблема развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации поведения детей и подростков. — М., 1972.
9. *Божович Л. И.* К развитию аффективно-потребностной сферы человека // Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии. — М., 1978.
10. *Божович Л. И.* Что такое воля? // Семья и школа. 1981. № 1.
11. *Божович Л. И.* Правильно организовать жизнь... (Развитие воли в раннем и дошкольном возрасте) // Семья и школа. 1981. № 2.
12. *Божович Л. И.* Сознательно управлять своим поведением... (Воспитание воли в младшем школьном возрасте) // Семья и школа. 1981. № 3.
13. *Божович Л. И.* Воля у подростков // Семья и школа. 1981. № 4.
14. *Божович Л. И.* Развитие воли в онтогенезе // Формирование личности в онтогенезе. — М., 1991.
15. *Божович Л. И.* Проблемы формирования личности. — Москва–Воронеж, 1995.
16. *Божович Л. И., Морозова Н. Г., Славина Л. С.* Развитие мотивов учения у советских школьников // Известия АПН РСФСР, 1951. — Вып. 36.
17. *Божович Л. И., Славина Л. С.* Психическое развитие школьника и его воспитание. — М., 1979.
18. *Божович Л. И., Славина Л. С., Ендовицкая Т. В.* Опыт экспериментального изучения произвольного поведения // Вопросы психологии. 1976. № 4.
19. *Бугрименко Е. А., Цукерман Г. А.* Чтение без принуждения. — М., 1987.
20. *Бугрименко Е. А., Цукерман Г. А.* Учимся читать и писать. — М., 1994.
21. *Венгер А. Л.* Диагностика ориентировки на систему требований в младшем школьном возрасте // Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей. — М., 1981.
22. *Венгер А. Л.* Переход от дошкольного к младшему школьному возрасту // Особенности психического развития детей 6–7-летнего возраста. — М., 1988.
23. *Венгер Л. А., Венгер А. Л.* Домашняя школа мышления. — М., 1982.
24. *Венгер Л. А., Венгер А. Л.* Домашняя школа мышления (для детей четырех лет). — М., 1983.
25. *Венгер Л. А., Венгер А. Л.* Домашняя школа мышления (для пятилетних детей). — М., 1984.
26. *Венгер Л. А., Венгер А. Л.* Домашняя школа мышления. — М., 1985.
27. *Венгер Л. А., Дьяченко О. М. (составители).* Игры и упражнения по развитию умственных способностей у детей дошкольного возраста. — М., 1989.
28. *Венгер Л. А., Пилюгина Э. Г., Венгер Н. Б.* Воспитание сенсорной культуры ребенка. — М., 1988.
29. *Витцлак Г.* Основы психодиагностики // Психодиагностика: теория и практика. — М., 1986.
30. *Витцлак Г.* Принципы разработки и применения психодиагностических методов в школьной практике // Психодиагностика: теория и практика. — М., 1986.

31. *Власова Н. Н.* Изучение доминирования мотивов у детей младшего школьного возраста // Вопросы психологии. 1977. № 1.
32. *Власова Н. Н.* Особенности доминирования мотивов у детей младшего школьного возраста: Автореф. дисс.... канд. психол. наук. — М., 1977.
33. *Выготский Л. С.* Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1966. № 6.
34. *Выготский Л. С.* Из записок-конспекта к лекциям по психологии детей дошкольного возраста // Эльконин Д. Б. Психология игры. — М., 1978.
35. *Выготский Л. С.* Мышление и речь // Собр. соч. — М., 1982. Т. 2.
36. *Выготский Л. С.* История развития высших психических функций // Собр. соч. — М., 1983. Т. 3.
37. *Выготский Л. С.* Кризис семи лет // Собр. соч. — М., 1984(а). Т. 4.
38. *Выготский Л. С.* Педология подростка // Собр. соч. — М., 1984(б). Т. 4.
39. *Выготский Л. С.* Проблема возраста // Собр. соч. — М., 1984(в). Т. 4.
40. *Выготский Л. С.* Динамика умственного развития школьника в связи с обучением // Педагогическая психология. — М., 1991.
41. *Выготский Л. С.* Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте // Педагогическая психология. — М., 1991.
42. *Гальперин П. Я.* Развитие исследований по формированию умственных действий // Психологическая наука в СССР. — М., 1959. Т. 1.
43. *Гальперин П. Я.* Основные результаты исследований по проблеме: «Формирование умственных действий и понятий». — М., 1965.
44. *Гальперин П. Я.* Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследование мышления в советской психологии. — М., 1966.
45. *Гальперин П. Я.* К исследованию интеллектуального развития ребенка // Вопросы психологии. 1969. № 1.
46. *Гальперин П. Я.* Организация умственной деятельности и эффективность учения // Возрастная и педагогическая психология. — Пермь, 1974.
47. *Гальперин П. Я.* Методы обучения и умственное развитие ребенка. — М., 1985.
48. *Гальперин П. Я., Кабыльницкая С. Л.* Экспериментальное формирование внимания. — М., 1974.

49. *Гаспарова Е. М.* Роль социального опыта в игре детей раннего и дошкольного возраста // Вопросы психологии. 1984. № 6.
50. *Гиневская Т. О.* Развитие движений руки при осязании у детей дошкольного возраста // Известия АПН РСФСР, 1948. Вып. 14.
51. *Гинзбург М. Р.* О возможной интерпретации понятия зоны ближайшего развития // Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей. — М., 1981.
52. *Гинзбург М. Р.* Развитие мотивов учения у детей 6–7 лет // Особенности психического развития детей 6–7-летнего возраста. — М., 1988.
53. Готовность детей к школе. Диагностика психического развития и коррекция его неблагоприятных вариантов. — М., 1989, 1992.
54. *Гутке Ю., Волраб У.* Диагностические программы как вариант тестов обучаемости // Психодиагностика: теория и практика. — М., 1986.
55. *Гуткина Н. И.* Об одном из факторов формирования направленности личности. Дипломная работа. — М., 1976.
56. *Гуткина Н. И.* О психологической сущности рефлексивных ожиданий // Психология личности: теория и эксперимент. — М., 1982.
57. *Гуткина Н. И.* Личностная рефлексия в подростковом возрасте: Дисс.... канд. психол. наук. — М., 1983.
58. *Гуткина Н. И.* Психологические проблемы общения учителя с подростком // Вопросы психологии. 1984. № 2.
59. *Гуткина Н. И.* Личностная рефлексия как один из механизмов самосознания // Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту. — М., 1987.
60. *Гуткина Н. И.* «Зона ближайшего развития» и индивидуальный подход к ребенку на первых этапах обучения // Научно-методические основы использования в школьной психологической службе конкретных психодиагностических методик. — М., 1988.
61. *Гуткина Н. И.* Личностная рефлексия и интроспекция // Формирование личности старшеклассника. — М., 1989.
62. *Гуткина Н. И.* Психологическая подготовка детей к школе в группе развития // Активные методы в работе школьного психолога. — М., 1990.
63. *Гуткина Н. И.* Основные направления работы с младшими школьниками // Рабочая книга школьного психолога. — М., 1991.

64. *Гуткина Н. И.* Диагностическая программа по определению психологической готовности детей 6–7 лет к школьному обучению. — М., 1993, 1996, 2002.
65. *Гуткина Н. И.* Психологическая готовность к школе. — М., 1993, 1996, 2000.
66. *Гуткина Н. И.* Методологические принципы развития познавательной мотивации и произвольности в учебной деятельности и реализация их на практике // Доклады юбилейной научной сессии, посвященной 85-летию Психологического института им. Л. Г. Шукиной. — М., 1999.
67. *Гуткина Н. И.* Инструментальный метод в детской практической психологии // Вопросы психологии. 2003. № 1.
68. *Давыдов В. В.* Виды обобщения в обучении. — М., 1972.
69. *Детские подвижные игры народов СССР.* — М., 1988.
70. *Диагностика умственного развития дошкольников /* Под ред. Л. А. Венгера и В. В. Холмовской. — М., 1978.
71. *Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей /* Под ред. Д. Б. Эльконина и А. Л. Венгера. — М., 1981.
72. *Доналдсон М.* Мыслительная деятельность детей. — М., 1985.
73. *Досмаева Г. Н., Лидерс А. Г.* Об одном способе адаптации теста «Способностей к обучению в школе» // Вопросы психологии. 1985. № 1.
74. *Дубровина И. В.* Школьная психологическая служба. — М., 1991.
75. *Забрамная С. Д.* Наглядный материал для психолого-педагогического обследования детей в медико-педагогических комиссиях. — М., 1981.
76. *Загик Л. В.* Влияние семьи на воспитание коллективистической направленности у старших дошкольников // Формирование школьной зрелости ребенка. — Таллин, 1982.
77. *Зак А. З.* Психологические особенности рефлексии у детей младшего школьного возраста: Дисс.... канд. психол. наук. — М., 1976.
78. *Зак А. З.* Занимательные задачи для развития мышления // Начальная школа. 1985. № 5.
79. *Зак А. З.* Групповое игровое занятие как метод определения интеллектуальной готовности детей 6 лет к обучению в школе // Научно-практические проблемы школьной психологической службы. — М., 1987. Т. II.

80. *Запорожец А. В.* Изменение моторики ребенка-дошкольника в зависимости от условий и мотивов его деятельности // Известия АПН РСФСР, 1948. Вып. 14.
81. *Захарова А. В., Андрущенко Т. Ю.* Особенности формирования оценки и самооценки качеств личности в младшем школьном возрасте // Новые исследования в психологии. 1981. № 2.
82. *Зейгарник Б. В.* Теория личности К. Левина. — М., 1981.
83. *Зинченко П. И.* Проблема произвольного запоминания // Научные записки Харьковского гос. пед. ин-та ин. яз. 1939. Т. 1.
84. *Иванников В. А.* Психологические механизмы волевой регуляции. — М., 1991, 1998.
85. *Иванова А. Я.* Обучаемость как принцип оценки умственного развития детей. — М., 1976.
86. *Ингенкамп К.* Педагогическая диагностика. — М., 1991.
87. *Истомина З. М.* Развитие произвольной памяти в дошкольном возрасте // Известия АПН РСФСР, 1948. Вып. 14.
88. *Йирасек Я.* Диагностика школьной зрелости // Диагностика психического развития. — Прага, 1978.
89. *Калмыкова З. И.* Проблема индивидуальных различий в обучаемости школьников // Советская педагогика. 1968. № 6.
90. *Калмыкова З. И.* Обучаемость и принципы построения методов ее диагностики // Проблемы диагностики умственного развития учащихся. — М., 1975.
91. *Калмыкова З. И.* Продуктивное мышление как основа обучаемости. — М., 1981.
92. *Калмыкова З. И.* Влияние различных условий обучения на мышление школьников, отстающих в учении // Отстающие в учении школьники (Проблемы психического развития). — М., 1986.
93. *Калмыкова З. И.* Умственное развитие школьников, отстающих в учении // Отстающие в учении школьники (Проблемы психического развития). — М., 1986.
94. *Карстен А.* Психическое насыщение // Левин К. Динамическая психология. — М., 2001.
95. *Кеэс П. Я.* К разработке диагностических тестов интеллектуального развития шестилетних детей // Вопросы психологии. 1983. № 6.
96. *Костикова М. Н.* Психологические особенности готовности детей к школьному обучению: Дисс.... канд. психол. наук. — М., 1985.

97. *Костикова М. Н.* Анализ условий преодоления детьми затруднений при выполнении заданий как один из методов определения готовности к школьному обучению // Диагностическая и коррекционная работа школьного психолога. — М., 1987.
98. *Котова М. Е.* Эмпирическое исследование ценностности // Опыт системного исследования психики ребенка. — М., 1975.
99. *Кравцов Г. Г., Кравцова Е. Е.* Шестилетний ребенок. Психологическая готовность к школе. — М., 1987.
100. *Кравцова Е. Е.* Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. — М., 1991.
101. *Красногорский Н. И.* О некоторых возрастных особенностях физиологической деятельности головного мозга у детей. Доклад на сессии Медицинской Академии наук СССР. 1946.
102. *Кудрявцева Е. А.* Исследование причин низкой познавательной активности у детей старшего дошкольного возраста. Дипломная работа. — М., 1996.
103. *Левин К.* Динамическая психология. Избранные труды. — М., 2001.
104. *Леонтьев А. Н.* К теории развития психики ребенка // Проблемы развития психики. — М., 1972(а).
105. *Леонтьев А. Н.* Психологические основы дошкольной игры // Проблемы развития психики. — М., 1972(б).
106. *Леонтьев А. Н.* Развитие высших форм запоминания // Проблемы развития психики. — М., 1972(в).
107. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. — М., 1975.
108. *Леонтьев А. Н.* Лекции по общей психологии. — М., 2001.
109. *Лисина М. И.* Проблемы онтогенеза общения. — М., 1986.
110. *Литвинова М. Ф.* Русские народные подвижные игры. — М., 1986.
111. *Лунге А., Тувикене Т.* О влиянии среды на эмоциональное развитие и готовность к школе ребенка // Формирование школьной зрелости ребенка. — Таллин, 1982.
112. *Лусканова Н. Г.* Методы исследования детей с трудностями в обучении. — М., 1999.
113. *Лурия А. Р.* Мозговые механизмы и проблемы формирования умений и навыков // Советская педагогика. 1946. № 8–9.
114. *Мануйленко Э. В.* Развитие произвольного поведения у детей дошкольного возраста // Известия АПН РСФСР, 1948. — Вып. 14.
115. *Маркова А. К.* Формирование мотивации учения в школьном возрасте. — М., 1983.

116. *Маркова А. К., Орлов А. Б., Фридман Л. М.* Мотивация учения и ее воспитание у школьников. — М., 1983.
117. *Матюхина М. В.* Мотивация учения младших школьников. — М., 1984.
118. *Махвер К.* Проективный рисунок человека. — М., 1996.
119. *Морозова Н. Г.* Развитие отношения детей дошкольного возраста к словесному заданию // Известия АПН РСФСР, 1948. Вып. 14.
120. *Мыттус Х.* Семья и готовность ребенка к школе // Формирование школьной зрелости ребенка. — Таллин, 1982.
121. *Неаре В.* Подготовленность к обучению в школе в зависимости от среды развития ребенка // Формирование школьной зрелости ребенка. — Таллин, 1982.
122. *Неверович Я. З.* Овладение предметными движениями в дошкольном и дошкольном возрасте // Известия АПН РСФСР, 1948. Вып. 14.
123. *Нежнова Т. А.* Психологические различия в отношении к школе и учению у шести- и семилетних школьников в начале и в конце первого года обучения // Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей. — М., 1981.
124. *Нежнова Т. А.* Динамика «внутренней позиции» при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. 1988. № 1.
125. *Нежнова Т. А.* Формирование новой внутренней позиции // Особенности психического развития детей 6–7-летнего возраста. — М., 1988.
126. *Нежнова Т. А., Филиппова Е. В.* Различия в эмоциональном отношении к школе и учению у детей шестилетнего и семилетнего возраста, обучающихся и не обучающихся в школе // Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей. — М., 1981.
127. *Неймарк М. С.* Направленность личности и аффект неадекватности у подростков // Изучение мотивации поведения детей и подростков. — М., 1972.
128. *Неймарк М. С., Чудновский В. Э.* Сопоставление различных экспериментальных методик по выявлению направленности личности // Изучение мотивации поведения детей и подростков. — М., 1972.
129. *Нижегородцева Н. В., Шадриков В. Д.* Комплексная диагностика готовности детей к обучению в школе. — Ярославль, 1999.

130. *Нижегородцева Н. В., Шадриков В. Д.* Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе. — М., 2001.
131. *Нижегородцева Н. В., Шадриков В. Д., Воронин Н. П.* Готовность детей к учебной деятельности: теория и методы исследования. — Ярославль, 1999.
132. *Обухова Л. Ф.* Детская психология. — М., 1995.
133. *Ожегов С. И.* Словарь русского языка. — М., 1986.
134. Особенности психического развития детей 6–7-летнего возраста / Под ред. Д. Б. Эльконина, А. Л. Венгера. — М., 1988.
135. *Пиаже Ж.* Избранные психологические труды. — М., 1969.
136. *Плохинский Н. А.* Биометрия. — М., 1970.
137. *Поливанова К. Н.* Психология возрастных кризисов. — М., 2000.
138. Практикум по психологии. — М., 1972.
139. *Прихожан А. М.* Сравнительный анализ формирования психологической готовности к школьному обучению в детских садах и подготовительных классах // Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей. — М., 1981.
140. *Прихожан А. М.* Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. — Москва–Воронеж, 2000.
141. Программы специальной общеобразовательной школы и классов выравнивания для детей с задержкой психического развития. — М., 1990.
142. Психологический словарь. — М., 1983.
143. Рабочая книга школьного психолога. — М., 1991.
144. Развитие и современное состояние психологической науки в СССР. — М., 1975.
145. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. — М., 1946.
146. *Рубинштейн С. Я.* Экспериментальные методики патопсихологии. — М., 1970.
147. *Рубинштейн С. Я.* Психология умственно отсталого школьника. — М., 1986.
148. *Салмина Н. Г.* Знак и символ в обучении. — М., 1988.
149. *Салмина Н. Г., Филимонова О. Г.* Диагностика и коррекция произвольности в дошкольном и младшем школьном возрастах. — М., 1999.
150. *Салмина Н. Г., Филимонова О. Г.* Психологическая диагностика уровня развития детей младшего школьного возраста. — М., 2002.

151. *Славина Л. С.* Роль поставленной перед ребенком цели и образованного им самим намерения как мотивов деятельности школьника // Изучение мотивации поведения детей и подростков. — М., 1972.
152. *Славина Л. С.* Знать ребенка, чтобы воспитывать. — М., 1976.
153. *Славина Л. С.* Дети с аффективным поведением // Трудные дети. — Москва–Воронеж, 1998.
154. *Славина Л. С.* Индивидуальный подход к неуспевающим и недисциплинированным ученикам // Трудные дети. — Москва–Воронеж, 1998.
155. Словарь иностранных слов. — М., 1982.
156. *Смирнов А. А.* Психология запоминания // Избранные психологические труды: В 2 т. — М., 1987. Т. II.
157. *Смирнова Е. О.* О коммуникативной готовности шестилетних детей к школьному обучению // Результаты психологических исследований — в практику обучения и воспитания. — М., 1985.
158. *Солдатов Д. В.* Диагностика мотивационной готовности к обучению в школе. — Обнинск, 2001.
159. *Соловьев И. М.* Восприятие действительности умственно отсталыми детьми // Особенности познавательной деятельности учащихся вспомогательной школы. — М., 1953.
160. *Сызрд Ю.* Проблемы психологической диагностики подготовленности к школе // Формирование школьной зрелости ребенка. — Таллин, 1982.
161. *Талызина Н. Ф.* Управление процессом усвоения знаний. — М., 1984.
162. Тест школьной зрелости / Под ред. А. Г. Лидерса и В. Г. Колесникова. — Обнинск, 1992.
163. *Трунова Н. М.* Влияние учебной деятельности на развитие самосознания младших школьников // Новые исследования в психологии. 1981. № 1.
164. *Туулик М.* Роль дома при формировании социальной школьной зрелости // Формирование школьной зрелости ребенка. — Таллин, 1982.
165. *Ульянова У. В.* Об особенностях умозаключающего мышления у детей дошкольного возраста // Вопросы психологии. 1958. № 5.
166. *Ульянова У. В.* К вопросу о генезисе самостоятельности мышления у детей дошкольного возраста // Ученые записки Горьковского государственного пединститута им. М. Горького, 1970. Вып. 89.

167. Ульенкова У. В. Исследование психологической готовности шестилетних детей к школе // Вопросы психологии. 1983. № 4.
168. Ульенкова У. В. Шестилетние дети с задержкой психического развития. — М., 1990.
169. Филиппова Е. В., Венгер А. Л. О психологических особенностях детей, обучающихся в школе с шести лет // Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей. — М., 1981.
170. Формирование интереса к учению у школьников / Под ред. А. К. Марковой. — М., 1986.
171. Фресс П., Пиаже Ж. Экспериментальная психология. — М., 1975. Вып. V.
172. Фрэнкин Р. Мотивация поведения: биологические, когнитивные и социальные аспекты. — СПб., Питер, 2003.
173. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность: В 2 т. — М., 1986.
174. Цехаиская Л. И. Диагностика степени овладения некоторыми предпосылками учебной деятельности // Диагностика умственного развития дошкольников. — М., 1978.
175. Чудновский В. Э. Нравственная устойчивость личности. — М., 1981.
176. Шванцара Й. и кол. Диагностика психического развития. — Прага, 1978.
177. Шевченко С. Г. Методические рекомендации по организации и содержанию коррекционно-развивающего обучения в условиях общеобразовательных учреждений // Начальная школа (еженедельное приложение к газете «Первое сентября»). 1997. № 29.
178. Эльконин Д. Б. Психология игры. — М., 1978.
179. Эльконин Д. Б. Некоторые вопросы диагностики психического развития детей // Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей. — М., 1981.
180. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. — М., 1989.
181. Юркевич В. С. Уровень подготовленности к школьному обучению воспитанников детского сада и учащихся подготовительных классов средней школы // Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей. — М., 1981.
182. Юрченко И., Гильбух Ю. Классы выравнивания в школах Украины // Народное образование. 1987. № 6.
183. Якобсон П. М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. — М., 1969.

184. Якобсон П. М. Психология чувств и мотивации. — Москва–Воронеж, 1998.
185. Adkins D. C., Ballif B. L. Animal Crackers: A Test of Motivation to Achieve. Examiner's manual. — Monterey, Calif., 1975.
186. Breuer H., Weuffen M. Cut vorbereitet auf das Lesen und Schreiben lernen? — Berlin, 1986.
187. Catalogue of Psychological Tests. 1988–89. Australian Council for Educational Research. — Australia.
188. Hetzer H. Die seelischen Veränderungen des Kindes während des ersten Gestaltwandels. — Leipzig, 1936.
189. Hunt J. McV., Kirk G. E. Criterion-referenced tests of school readiness: a paradigm with illustrations. // Genetic Psychology Monographs, 1974. — 90.
190. Ilg F. L., Ames L. B. School Readiness: Behavior Tests Used at the Gesell Institute. — N.Y., 1965.
191. Ilg F. L., Ames L. B., Apell R. J. School Readiness as evaluated by Gesell developmental, visual, and projective tests. // Genetic Psychology Monographs, 1965. — 71.
192. Instructional Materials and Tests. AGS. 1991.
193. Jirasek J. Pokyny pro administraci a interpretaci orientačního testu školní zralosti. — Bratislava, 1970.
194. Kern A. Sitzenbleiberelend und Schulreife. — Freiburg, 1951.
195. Madsen K. B. Modern Theories of Motivation. — Copenhagen, 1974.
196. McCarthy Scales of Children's Abilities // Catalogue of Psychological Tests. 1988–89.
197. McCarthy Screening Test // Catalogue of Psychological Tests. 1988–89.
198. Strebel C. Schulreifetest. — Solothurn, 1957.
199. Tests, Materials, Books and Journals. PRO-ED, Catalog. 1991.
200. Witzlack G. Schulfähigkeits-Test (SFT-1).

Оглавление

Введение	5
Глава 1. ФЕНОМЕН ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ	12
1. Психологическая готовность к школе и зона ближайшего развития	12
2. Определяющая роль мотивации в психологической готовности к школьному обучению	21
Внутренняя позиция школьника и мотивы учения	21
Произвольность как компонент психологической готовности к школе и мотивация	27
3. Произвольность — функция мотивации	32
Импульсивное и произвольное поведение	32
Волевое поведение	36
Организирующая функция намерения	41
Волевое и полевое поведение в теории К. Левина	47
Глава 2. ДИАГНОСТИКА ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЕ	52
1. Тесты школьной зрелости	53
Тест первичной успеваемости для определения готовности ребенка к школе (А. Kern)	54
Ориентировочный тест школьной зрелости Керна—Йирасака	54
Тест школьной зрелости (П. Я. Кеас)	57
2. Тесты достижений и тесты способностей	59
Американский национальный тест готовности к школе (Metropolitan Readiness Test)	60
Шкалы детских способностей Маккарти (McCarthy Scales of Children's Abilities)	61
Диагностико-коррекционная программа (G. Witzlack)	64
Диагностико-коррекционная программа (Н. Breuer, М. Weuffen)	70
3. Диагностика сформированности психологических предпосылок овладения учебной деятельностью	81
Методика «Узор» (Л. И. Цеханская)	82
Методика «Графический диктант» (Д. Б. Эльконин)	84
Методика «Рисование по точкам», или «Образец и правило» (А. Л. Венгер)	86
Методика «Почтальон» (А. З. Зак)	88
Методика определения готовности к школьному обучению (М. Н. Костилова)	89
4. Диагностика учебной мотивации как критерия психологической готовности к школе	91

Тест мотивации достижений «Различение животных» (D. C. Adkins, B. L. Ballif)	94
Методика по определению мотивов учения (М. Р. Гинзбург)	94
Методика «Мотивационные предпочтения» (Д. В. Солдатов)	94
Методики по определению отношения детей к ситуации «ребенок—взрослый—задача»	95
Диагностическая программа по определению психологической готовности детей 6–7 лет к школьному обучению (Н. И. Гуткина)	102
5. Методические рекомендации к диагностике психологической готовности к школе	116
Глава 3. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПОРТРЕТЫ ШЕСТИЛЕТНИХ И СЕМИЛЕТНИХ ДЕТЕЙ 90-Х ГОДОВ XX СТОЛЕТИЯ	122
1. Можно ли «научить» психологической готовности к школе?	122
2. Сравнение психологической готовности к школе шестилетних и семилетних детей	132
Шестилетки	133
Семилетки	135
Глава 4. РАЗВИВАЮЩАЯ РАБОТА, СПОСОБСТВУЮЩАЯ ПОЯВЛЕНИЮ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЕ	141
1. Развивающая и коррекционная работа	141
2. Группы и классы развития	145
3. Методологические принципы и методика работы в группе (классе) развития	150
Методологические принципы работы в группе (классе) развития	150
Методика развития познавательной мотивации и произвольности в учении	154
Заключение	170
Приложение. ИГРЫ, ИСПОЛЬЗУЕМЫЕ В ГРУППЕ РАЗВИТИЯ	172
1. Логические игры	172
2. Игры, развивающие фонематический слух	175
3. Игры, расширяющие кругозор и словарный запас ребенка	176
4. Игры, развивающие внимание и память	180
5. Игры, развивающие моторику ребенка	187
6. Игры, развивающие ориентацию в пространстве	188
Литература	194