

Государственное образовательное учреждение профессионального образования
(повышения квалификации) специалистов – центр повышения квалификации «Региональ-
ный социопсихологический центр»

Бубнова Ю.В., Ларина Т.В., Флоренко Е.Ю., Баранова О.О.,
Геворкян Е.С., Яхина Р.Р.

Применение психолого-диагностического инструментария педагогами-психологами в рамках сопровождения внедрения ФГОС

Методические рекомендации для педагогов-психологов
образовательных учреждений Самарской области

Самара 2011

Рецензенты:

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

Бубнова Ю.В., Ларина Т.В., Флоренко Е.Ю., Баранова О.О., Геворкян Е.С., Яхина Р.Р.

Применение психолого-диагностического инструментария педагогами-психологами в рамках сопровождения внедрения ФГОС. – Самара: Региональный социопсихологический центр, 2011. –

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

Книга адресована педагогам-психологам образовательных учреждений Самарской области.

Содержание

	Введение	
1.		
1.1.		
1.2.		
1.2.1.		
1.2.2.		
1.2.3.		
1.2.4.		
2.	Комплект диагностических методик, направленных на диагностику сформированности универсальных учебных действий	54
2.1.	Обоснование выбора методик для диагностики сформированности универсальных учебных действий	54
2.2.	Анализ преодоления затруднений ребенком	56
2.3.	Комплект диагностических методик, направленных на диагностику сформированности личностных универсальных учебных действий	66
2.4.	Комплект диагностических методик, направленных на диагностику сформированности познавательных и регулятивных универсальных учебных действий	78
2.5.	Комплект диагностических методик, направленных на диагностику сформированности коммуникативных универсальных учебных действий	123
	Приложения	

Введение

1.

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

2.1.Обоснование выбора методик для диагностики сформированности универсальных учебных действий

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

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

2. Возрастные особенности младшего школьного возраста.

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

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

4. Качественная оценка параметров, свидетельствующих об уровне сформированности компонентов познавательных действий, предполагает умение ребенка анализировать объекты, сравнивать, устанавливать аналогии

и составлять целое из частей, уровень развития зрительно-моторной координации.

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

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

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

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

2.2. Анализ условий преодоления затруднений ребенком

(не известно, куда это вставить)

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

Нормативом выполнения является успешное достижение цели качественно определенными способами. Таким образом, норматив выполнения задания включает два показателя: успешность, способ выполнения. Все эти характеристики используются и при анализе тестов. Однако при тестовом обследовании эти показатели фиксируют достижения ребенка в виде степени

соответствия норме, или она используются при ранжировании результатов. Для нас норматив фиксирует то, как требуется выполнить задание, а всякое расхождение рассматривается как затруднение.

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

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

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

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

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

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

Начинать предъявлять ребенку помощь нужно всегда с наименьшей (стимулирующей), если предлагаемый вид помощи не принят ребенком, экспериментатор увеличивает сложность помощи и переходит к эмоционально-регулирующей и т.д. до тех пор, пока ребенок не воспримет необходимый именно ему вид помощи и не начнет выполнять задание.

Содержательная характеристика видов помощи:

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

2) Эмоционально-регулирующей помощью называются оценочные суждения взрослого, одобряющие или порицающие действия ребенка. Она

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

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

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

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

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

Коротко рассмотрим каждую из групп.

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

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

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

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

2. Дети, нуждающиеся в эмоционально-регулирующей помощи. Эмоционально регулирующей помощью мы называем оценочные суждения взрослого, одобряющие или порицающие действия ребенка. Она может оказываться прямо или косвенно. При прямом оказании помощи дается одобряющая или

порицающая оценка выполненного ребенком действия, при косвенном - одобрение или порицание действий ребенка осуществляется через оценку его личности. Такой вид помощи может оказываться и невербальными средствами: взглядом, кивком, улыбкой, покачиванием головы. В качестве эмоционального регулятора выступает также тон экспериментатора.

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

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

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

Сопоставление психологических особенностей детей описываемой группы с литературными данными о возникновении "смысловых барьеров"

(Л.Славина, 1975) позволяет предположить, что именно такие дети составляют "группу риска", особенно чувствительную к неправильной воспитательной тактике. Повышенная чувствительность к эмоциональному тону высказывания, обидчивость, ранимость этих детей, их неуверенность в себе, боязнь сделать ошибку требуют постоянного подбадривания, поддержки, теплого эмоционального тона.

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

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

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

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

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

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

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

Оказание направляющей помощи показало, что дети самостоятельно, т.е. без специальных содержательных объяснений экспериментатора, могут выделить существенные элементы ситуации. Однако без направляющей помощи они затрудняются оценить каждую новую деталь с точки зрения ее для достижения поставленной цели. Причем их затрудняет не само оценивание, а его необходимость. Следовательно, не рядоположность существенного и второстепенного, а необходимость постоянного осуществления их селекции с точки зрения поставленной цели является психологическим механизмом затруднений у детей этой подгруппы.

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

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

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

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

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

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

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

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

Не следует, исходя из вида помощи, прогнозировать дальнейшую школьную успеваемость. Например, те дети, для которых условием преодоления затруднений является самая «слабая» стимулирующая помощь, могут оказаться в числе слабоуспевающих, в то время как те, для которых эффективна обучающая помощь, станут хорошо успевающими. Это объясняется тем, что первые, предположим, будут систематически избегать умственного напряжения, выполнения только тех указаний учителя, которые не требуют от них особых усилий, а вторые, напротив, будут старательными, внимательными и трудолюбивыми, что будет «компенсировать» их недостаточную сообразительность.

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

Методика самооценки «Дерево»

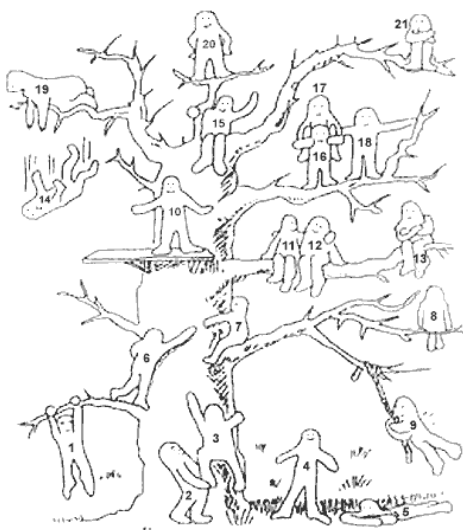
(Дж. и Д. Лампен, модификация Л.П. Пономаренко)

Цель: изучение Я-концепции и самооценки личности.

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

Возраст: от 6,5 лет.

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



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

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

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

Обработка:

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

№ 2, 19, 18, 11, 12 - общительность, дружескую поддержку.

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

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

№ 9 - мотивация на развлечения.

№ 13, 21 – отстраненность, замкнутость, тревожность.

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

№ 10, 15 - комфортное состояние, нормальная адаптация.

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

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

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

Определение эмоционального уровня самооценки (А.В. Захарова)

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

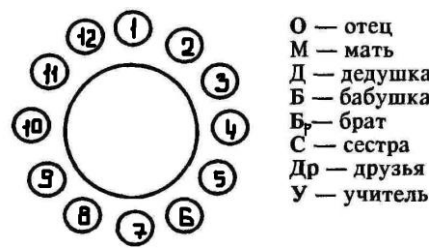
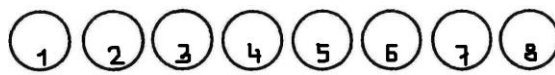
Оцениваемые универсальные учебные действия: развитие Я-концепции и самооценки личности.

Возраст: от 6,5 лет.

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

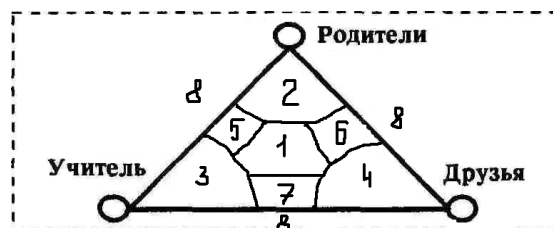
Экспериментатор предъявляет испытуемому рисунок и просит его выполнить задание соответствующего субтеста.

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

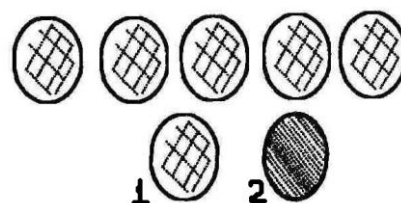


Субтест 2. Большой круг — это твое «Я». Маленькие круги — это твои родные, друзья и учитель. Покажи, где будут находиться отец, мать, бабушка, дедушка, брат (сестра), учитель, друзья.

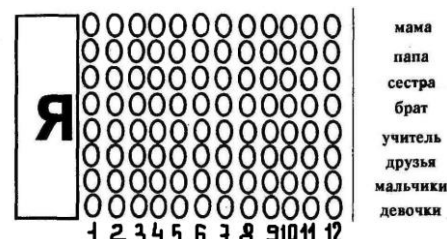
Субтест 3. Вот на рисунке твои родители, учитель, друзья. Поставь крестик там, где находишься ты.



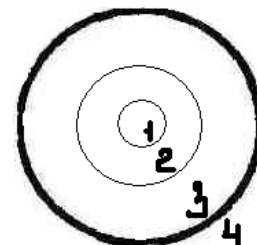
Субтест 4. Представь, что ты находишься в нижнем ряду. Каким из двух кружков ты являешься?



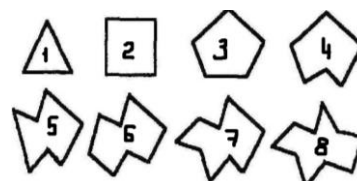
Субтест 5. Слева в прямоугольнике находишься ты. Поставь крестики в соответствующих рядах, где находятся твои мама, папа и т. д.



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



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



Обработка результатов:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Возраст: 6,5 – 8 лет.

Метод оценивания: индивидуальная беседа с ребенком.

Ключ: Все ответы кодируются буквой А или Б.

А – балл в счет сформированности внутренней позиции школьника.

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

Уровни оценивания:

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

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

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

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

При оценке сформированности внутренней позиции школьника как личностного компонента УУД за высокий уровень сформированности прини-

мается 3 уровень оценивания, за средний уровень сформированности – 1 и 2 уровень, за низкий – 0 уровень оценивания.

Методика выявления характера атрибуции успеха/неуспеха (индивидуальная беседа)

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

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

Возраст: 6,5 - 7 лет.

Метод оценивания: индивидуальная беседа с ребенком.

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

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

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

Уровни оценивания:

0 уровень – ответ «не знаю».

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

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

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

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

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

Моральная дилемма (норма взаимопомощи в конфликте с личными интересами)

Цель: выявление усвоения нормы взаимопомощи.

Оцениваемые универсальные учебные действия: действия нравственно-этического оценивания.

Возраст: 6,5 - 7 лет.

Метод оценивания: индивидуальная беседа с ребенком.

Текст:

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

1.Что делать Антону?

2.Почему?

3.А как бы поступил ты?

А. Уровни решения моральной дилеммы

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

Б. Уровни развития моральных суждений

Б. Уровни развития моральных суждений	Варианты ответов на вопрос № 2
--	---------------------------------------

1 - стадия власти и авторитета	«Олег побьет, если Антон не поможет», «Антон уйдет, потому что дома будут ругать, если он задержится в школе»
2 - стадия инструментального обмена	«В следующий раз Олег поможет Антону», «нет, Антон уйдет, потому что Олег раньше ему не помогал»
3 - стадия межличностной конформности и сохранения хороших отношений	«Олег друг, приятель, друзья должны помогать» и наоборот
4 – стадия «закона и порядка»	«Люди должны помогать друг другу»

Задание на учет мотивов героев в решении моральной дилеммы

(модифицированная задача Ж. Пиаже, 2006)

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

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

Возраст: 6,5-7 лет.

Метод оценивания: индивидуальная беседа с ребенком.

Текст:

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

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

Вопросы:

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

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

Уровни оценивания

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

	ентация на намерения героя. Проявление децентрации как учета намерений героя рассказа.
--	--

Задание на выявление уровня моральной децентрации

(Ж. Пиаже)

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

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

Возраст: 7-10 лет.

Метод оценивания: индивидуальная беседа с ребенком.

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

Текст:

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

Вопросы:

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

Критерии оценивания:

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

Уровни оценивания к вопросам

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

Критерии оценки личностного компонента УУД

Универсальные учебные действия	Основные критерии оценивания	Методики						
		«Дерево»	Эмоциональный уровень самооценки	Моральная дилемма	Задание на учет мотивов героев в решении моральной дилеммы	Задание на выявление уровня моральной децентрации	Беседа о школе	Казуальная атрибуция
1. Самоопределение								
Внутренняя позиция школьника							+	
Развитие Я-концепции и самооценки личности	Наличие адекватной самооценки и уровня притязаний, и принятие себя как личности	+	+					
	Осознание собственной ценности		+					
	Склонность к эгоцентризму		+					
Самооценка	Способность адекватно судить о причинах своего успеха/неуспеха в учении, связывая успех с усилиями, трудолюбием, старанием							+
Регулятивный компонент								
Действие нравственно-этического оценивания								
Выделение морального содержания ситуации нарушения/следование мо-	Выявление усвоения нормы взаимопомощи в условиях моральной дилеммы			+				

ральной норме	Уровень развития моральных суждений			+				
Решение моральной дилеммы на основе децентрации как координации нескольких норм	Принятие решения на основе соотнесения нескольких моральных норм					+		
Оценка действий с точки зрения нарушения/ соблюдения моральной нормы	Адекватность оценки действий субъекта с учетом его мотива				+			

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

Прогрессивные матрицы Равена (Пенроуз, Равен, 1936)

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

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

Возраст: от 6,6 лет.

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

Время выполнения: не более 40 минут на одного ребенка.

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

Тест предложен Л. Пенроузом и Дж. Равеном в 1936 г. Матрицы разрабатывались в соответствии с традициями английской школы изучения интеллекта, согласно которым наилучший способ измерения фактора "g" — задача по выявлению отношений между абстрактными фигурами. Наиболее извест-

ны два основных варианта прогрессивных матриц: черно-белые и цветные матрицы.

Тест "Прогрессивные матрицы Равена" относится к числу невербальных тестов интеллекта и основывается на двух теориях, разработанных гештальт-психологией: теорией перцепции форм и так называемой "теорией неогенеза" Ч. Спирмена.

Согласно теории перцепции форм каждое задание может быть рассмотрено как определенное целое, состоящее из ряда взаимосвязанных друг с другом элементов. Предполагается, что первоначально происходит глобальная оценка задания-матрицы, а затем осуществление аналитической перцепции с выделением испытуемым принципа, принятого при разработке серии. На заключительном этапе выделенные элементы включаются в целостный образ, что способствует обнаружению недостающей детали изображения. Теория Ч. Спирмена углубляет рассмотренные положения теории перцепции форм. Матрицы Равена могут применяться на испытуемых с любым языковым составом и социокультурным фоном, с любым уровнем речевого развития.

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

Прогрессивные матрицы Равена используются именно для того, чтобы выяснить реальный потенциал обучаемости детей, которые при педагогическом собеседовании и по речевым тестам оцениваются как недостаточно подготовленные к обучению в школе. Этот тест также дает представление о том, умеет ли ребенок мыслить самостоятельно. Дело в том, что инструкция дается только в общем виде, который позволяет ребенку начать работу. Задания в тесте не однородны, и детям приходится несколько раз самостоятельно частич-

но трансформировать и конкретизировать общий подход к их решению. Если дети с этим не справляются, значит, самостоятельность мышления пока не развита.

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

Описание задания:

Каждому обследуемому раздается экземпляр тестовой тетради. Бланк ответов заполняется психологом или обследуемым. Тестовая тетрадь остается закрытой до начала тестирования. Обследуемый или экспериментатор, прежде всего, заполняет следующие данные: 1) дата тестирования; 2) имя, фамилия; 3) возраст, пол; 4) школа, класс.

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

Инструкция:

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

хой (показываем в белое место) и т.д. Только один из них верен. Твоя задача - найти нужную «заплатку».

В брошюре с рисунками ничего не пиши!»

Критерии оценивания:

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

Таблица 1

Ключ ответов к полному варианту матриц Дж. Равена

№ задания	Ответ	№ задания	Ответ	№ задания	Ответ	№ задания	Ответ	№ задания	Ответ
А 1	4	В 1	2	С 1	8	Д 2	3	Е 1	7
А 2	5	В 2	6	С 2	2	Д 2	4	Е 2	6
А 3	1	В 3	1	С 3	3	Д 3	3	Е 3	8
А 4	2	В 4	2	С 4	8	Д 4	7	Е 4	2
А 5	6	В 5	1	С 5	7	Д 5	8	Е 5	1
А 6	3	В 6	3	С 6	4	Д 6	6	Е 6	5
А 7	6	В 7	5	С 7	5	Д 7	5	Е 7	1
А 8	2	В 8	6	С 8	1	Д 8	4	Е 8	6
А 9	1	В 9	4	С 9	7	Д 9	1	Е 9	3
А 10	3	В 10	3	С 10	6	Д 10	2	Е 10	2
А 11	4	В 11	4	С 11	1	Д 11	5	Е 11	4
А 12	5	В 12	5	С 12	2	Д 12	6	Е 12	5

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

Индекс определяют исходя из таблиц распределения числа правильных решений в каждой из пяти серий. Варианты распределений решений в сериях

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

Таблица 2

Нормальное распределение результатов в каждой серии
(индивидуальное тестирование)

Общая оценка	А	В	С	Д	Е
14	6	5	2	1	0
15	7	5	2	1	0
16	7	5	3	1	0
17	7	6	3	2	0
18	7	6	3	1	0
19	7	6	4	2	1
20	7	6	4	2	0
21	8	7	4	2	1
22	8	7	5	3	1
23	8	7	5	3	1
24	8	7	5	3	1
25	8	8	5	3	1
26	8	8	6	4	1
27	8	8	5	4	1
28	8	8	6	4	1
29	8	9	6	5	1
30	8	9	7	5	1
31	8	9	7	6	1
32	9	9	7	6	1
33	9	10	8	6	1
34	9	10	8	6	1
35	8	10	7	7	2
36	9	10	7	8	2
37	9	10	8	8	2
38	9	11	8	8	2
39	9	11	8	9	2
40	9	11	9	9	3
41	9	11	9	9	4
42	9	11	9	9	3
43	9	11	9	10	4
44	9	11	10	9	5
45	9	11	9	10	5

46	9	11	9	10	5
47	9	11	10	10	6
48	9	11	10	10	8
49	10	12	10	9	6
50	9	11	10	11	8

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

Нормальные значения индекса в пределах 0-4 свидетельствуют о достоверности результата исследования. При увеличении индекса до критического значения (7 и более), это означает, что испытуемый работал по принципу угадывания, результат испытания не является надежным и нужно обследовать испытуемого другим методом.

Качественная обработка результатов по отдельным сериям:

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

А - принцип взаимосвязи в структуре матриц;

В - аналогия между парами;

С - принцип прогрессивных изменений в фигурах матриц;

Д - принцип перегруппировки фигур;

Е - принцип разложения фигур на элементы.

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

При решении заданий серии А протекает два мыслительных процесса:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Таблица 3

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

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

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

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

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

Уровень развития интеллекта	6,6 – 7 лет (640 уч.)	7,1 – 7,6 лет (2245 уч.)	7,7 – 8 лет (1440 уч.)	8,1 – 8,6 лет (615 уч.)	8,7 – 9 лет (536 уч.)	9,1 – 9,6 лет (449 уч.)
1. Особо высокоразвитый интеллект испытуемого, соответствующий возрастной группе (от 95)	39 и >	40 и >	41 и >	46 и >	47 и >	48 и >
2. Незаурядный интеллект (для данной возрастной группы) (75 – 94)	30 - 38	31 - 39	33 - 40	39 - 45	40 - 46	42 - 47
3. Средний интеллект, принадлежащий данной возрастной группе (50 – 74)	24 - 29	25 - 30	27 - 32	31 - 38	34 - 39	36 - 41
4. Близкий к среднему интеллекту (24 – 49)	18 - 23	19 - 24	19 - 26	23 - 30	27 - 33	29 - 35
5. Ниже среднего интеллект (6 – 24)	12 - 17	13 - 18	13 - 18	14 - 22	16 - 26	16 - 28
6. Дефектная интеллектуальная способность (соответствующая возрасту) (до 5)	0 - 11	0 - 12	0 - 12	0 - 13	0 - 15	0 - 15

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

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

1) Стимулирующая помощь:

- подумай;
- что не так?;
- посмотри еще раз;

- нужно стараться все делать самому и др.

2) Эмоционально-регулирующая помощь:

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

3) Направляющая помощь:

- что здесь изображено?;
- какие квадраты расположены на коврике?;
- как расположены маленькие квадраты внутри больших?;
- как расположены маленькие квадраты внутри больших по вертикали;
- как расположены маленькие квадраты внутри больших по горизонтали;
- как надо расположить маленький квадрат в большом, в заплатке, чтобы заплатка подошла к коврику?

4) Организующая:

- в какой части большого квадрата расположены маленькие квадраты (сверху, в середине, снизу) в верхнем горизонтальном ряду?;
- в какой части большого квадрата расположены маленькие квадраты (сверху, в середине, снизу) в среднем горизонтальном ряду?;
- в какой части большого квадрата расположены маленькие квадраты (сверху, в середине, снизу) в нижнем горизонтальном ряду?;
- значит в недостающем кусочке коврика, в какой части большого квадрата должен быть расположен маленький квадрат (сверху, в середине, снизу)?
- в какой части большого квадрата расположены маленькие квадраты (справа, в центре, слева) в левом вертикальном ряду?;

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

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

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

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

Полученные в результате помощи баллы суммируются и дополнительно складываются с основными баллами, полученными ребенком вне ситуации оказания помощи. В результате по тесту получаем три количественных результата: 1) баллы «без помощи»; 2) баллы «с помощью»; 3) общий балл. Уровень развития интеллекта ребенка оценивается только по баллам «без помощи». И на основании этого делается вывод об уровне сформированности логических компонентов познавательных универсальных учебных действий.

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

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

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

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

Если ребенок даже после повторных объяснений не смог справиться с первой половиной заданий серии А (не говоря уже о всех остальных заданиях), можно предполагать наличие органических или функциональных нарушений в работе определенных зон головного мозга, из-за которых формиро-

вание визуального мышления стало невозможным. В данном случае необходимы консультации невропатолога, дефектолога и окулиста.

Если ребенок быстро понял, как надо работать, и правильно выполнил задания А1-А6, а с оставшимися заданиями не справился, то его визуальное мышление развито слабо. Попытки использовать рисунки, чертежи и аналогичные вспомогательные материалы при объяснении уроков успеха иметь не будут. Если в оставшихся заданиях ребенок дал следующие ответы: А7- 4, А8-1 или 6 (реже 3), А9-5, а в А10 может выбрать и 2, В3-5, В4-5, это говорит о том, что он выбирает ответ по принципу образного тождества, по общему впечатлению схожести картинки-задания и картинки-ответа. Мышление функционирует как примитивное образное сравнение, при котором операция анализа (или первичное абстрагирование) еще не выделилась в самостоятельную деятельность. Аналитико-синтетической деятельности в собственном смысле еще нет. Ребенок еще не разделяет целое и его часть. Явление (предмет) воспринимается им целостно. Отдельные части если и выделяются, то отождествляются между собой и с предметом (явлением) в целом. Представление об отличии целого от составляющих его частей еще отсутствует. Свойства и само явление воспринимаются слитно, свойство может полностью «замещать» предмет. Ребенок еще не умеет обобщать и может создавать группировки только из абсолютно тождественных или субъективно одинаковых предметов. Если мышление ребенка в целом находится на этом уровне, то и в других тестах он будет действовать аналогично. Например, в речевых заданиях на дополнение классификационных групп он добавляет только те же самые слова, которые сказал экспериментатор. К словам «кастрюля, тарелка» он называет кастрюлю, тарелку. Ребенок не может (без специальных объяснений) расширить классификационную группу, так как у него (в отсутствии первичного абстрагирования) операция обобщения не сформировалась. О сходстве или различии ребенок судит по внешнему сравнению и общему впечатлению, не пользуется категоризацией, т. е. отнесением к какой-либо группе, чтобы охарактеризовать предмет.

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

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

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

струкции и алгоритмы решения задач, используют чертежи и рисунки для лучшего понимания материала. На основе визуального интеллекта легче формируются математические способности и полноценное понятийное мышление.

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

Структурно-динамическое (или «матричное») визуальное мышление позволяет анализировать закономерности и выделять направленность изменений информации, представленной с помощью таблиц (или матриц) в двумерном (и-мерном) пространстве, (благодаря этому типу мышления ребенок может преобразовывать качественную неструктурированную информацию (образную, вербальную, символическую) в табличную (матричную) форму, так как способен выделять основные тенденции в ее многомерной динамике.

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

Начиная работать с серией С, дети обычно не испытывают трудностей, так как задание С, исключительно простое: изменяется только один признак (количество окружностей) и только в одном направлении. Это задание фактически решается с помощью мышления по аналогии: третий столбец надо дополнить по аналогии с первыми двумя. Задания С2 и С4 также кажутся детям легкими, так как изменения элементов происходят по наглядному количественному признаку. Происходящие изменения можно измерить или сосчи-

тать, просуммировать и найти соответствующий вариант ответа. Задания С3 и С5 являются как бы «переходными». Изменения в них также количественно наглядны, но принцип суммирования уже не соблюдается. При выполнении этих заданий (особенно С3) дети часто говорят, что правильный ответ не нарисован, или находят его «методом исключения», заявляя, что остальные варианты ответов вообще не подходят, а этот все же ближе к правильному. При неразвитом структурно-динамическом мышлении может быть правильно решено и задание С9, так как в нем сами визуальные признаки остаются константными, они только «перемещаются» в одном направлении до полного совмещения.

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

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

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

не видят закономерного характера изменений. Изучая, например, биологию или историю, они просто заучивают пересказы и не видят никакого другого смысла в прочитанных текстах.

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

Зрительно-моторный гештальт тест Л. Бендер

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

Оцениваемые универсальные учебные действия: познавательные действия - особенности зрительного восприятия, уровня развития пространственных представлений, уровень координации «глаз - рука»; регулятивные действия — волевая саморегуляция, наличие стратегии деятельности, принятие задачи, планирование, контроль выполнения деятельности, коррекция, оценка деятельности, характер отношения к успеху и неудаче.

Возраст: от 3 до 12 лет.

Форма и ситуация оценивания: индивидуальная работа с ребенком.

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

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

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

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

Временные ограничения на выполнение теста отсутствуют, и фигуры не нужно убирать до тех пор, пока испытуемый не закончит копирование. Тест

не предполагает проверку памяти. Некоторые испытуемые предпочитают иметь перед собой все карточки в стопке, сначала просмотреть их все, а затем разложить весь набор в определенной ориентации к листу бумаги. Это можно разрешить, но, тем не менее, копировать испытуемый должен сначала фигуру А, затем фигуры 1-8 в определенной автором теста последовательности. Многие успешно ориентируют весь набор фигур по отношению к их фону на листе бумаги и без этого первоначального просмотра.

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

Критерии оценивания:

Каждый рисунок оценивается по трем параметрам:

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

Таблица 5

Фигура А

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

Таблица 6

Фигура 1

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

Таблица 7

Фигура 2

Баллы	Ориентация	Взаимное расположение элементов
		Условия: а) горизонтальное расположение рядов кружочков; б) равное расстояние между элементами; в) три кружка в каждой колонке лежат на одной прямой
0	все колонки сохраняют правильный наклон	все условия выполнены
1		два условия выполнены
2	от одной до трех колонок не сохраняют правильной ориентации	кружочки соприкасаются или пересекаются более, чем в одной колонке; + 2 балла, если вместо кружочка нарисованы точки или черточки
3	более трех колонок имеют неправильную ориентацию	выполнено одно из условий
4	рисунок неполный, то есть воспроизведено шесть или	

	менее колонок или колонки состоят из двух элементов вместо трех; не сохранены уровни, одна или несколько колонок сильно выступают вверх или "провалены" вниз (так что средний кружок одной колонки находится на уровне верхнего или нижнего другой)	
5	"ротация" - вся композиция развернута на 45 градусов или больше; "персеверация" - общее число колонок больше тринадцати	ни одно из условий не выполнено

Таблица 8

Фигура 3

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

			рисунок неполон, то есть отсутствует ряд точек
5	отсутствие углов	"ротация" - поворот всей композиции не менее чем на 45 градусов	"инверсия" - изменение направления углов

Таблица 8

Фигура 4

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

		единяется с квадратом на расстоянии около $1/3$ от нужного места	
--	--	--	--

Таблица 9

Фигура 5

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

Таблица 10

Фигура 6

Баллы	<i>Выполнение углов</i>	<i>Ориентация</i>	<i>Взаимное расположение элементов</i>
0	синусоиды выполнены правильно, отсутствуют острые углы	синусоиды пересекаются в правильном месте под углом, соответствующим образцу	количество волн обеих синусоид соответствует образцу
2	синусоиды воспроизведены как гирлянды или последовательность полудуг	синусоиды пересекаются под прямым углом	количество волн наклонной синусоиды существенно больше или меньше, чем на образце;

			количество волн горизонтальной синусоиды существенно больше или меньше, чем на образце
3			
4	синусоиды воспроизведены как прямые или ломаные	линии не пересекаются вовсе	на рисунке воспроизведено более двух отдельных линий

Таблица 11

Фигура 7

Баллы	<i>Выполнение углов</i>	<i>Ориентация</i>	<i>Взаимное расположение элементов</i>
0	все углы (по 6 в каждой фигуре) выполнены правильно	ориентация обеих фигур правильная	пересечение фигур правильное, то есть два угла наклонной фигуры находятся внутри вертикальной, а один угол вертикальной фигуры находится внутри наклонной
2	отсутствует один угол	ориентация одной из фигур неправильная, но это еще не ротация	пересечение не совсем правильное
3	отсутствует более одного угла		одна фигура лишь соприкасается с другой
4	лишние углы, то есть более 6 в фигуре		пересечение неправильное
5	"деформация" - фигуры неопределенной формы	"ротация" - угол наклона составляет 90 и 0 градусов по отношению к другой фигуре (правильно 30 градусов)	фигуры отдалены друг от друга

Таблица 12

Фигура 8

Баллы	<i>Выполнение углов</i>	<i>Ориентация</i>	<i>Взаимное расположение элементов</i>
0	все углы выполнены правильно	ориентация обеих фигур правильная	пересечение фигур правильное, то есть

			внутренняя фигура касается внешней вверху и внизу; правильно воспроизведены относительные пропорции фигур
2	отсутствует один угол	ориентация одной из фигур неправильная, но это еще не ротация	пересечение не совсем правильное (внутренняя фигура имеет один зазор с внешней)
3	отсутствует более одного угла		нарушены относительные пропорции фигур
4	лишние углы		
5	"деформация" - фигуры неопределенной формы	"ротация" - угол наклона составляет 90 и 0 градусов по отношению к другой фигуре (правильно 30 градусов)	внутренняя фигура пересекает внешнюю в двух местах или не соприкасается с нею

Таблица 13

Общие тенденции

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

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

Таблица 14

Нормы выполнения теста

(получены на выборке Самарских детей)

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

Дополнительную информацию дают следующие качественные показатели:

1) Время, затраченное на выполнение задания в целом.

Время, затрачиваемое на выполнение гештальт-теста в целом в норме, составляет 10-20 минут у детей от 4 до 8 лет и 5-10 минут у более старших детей и взрослых. Превышение этого времени более чем в два раза является неблагоприятным признаком и требует отдельной интерпретации.

2) Особенности поведения испытуемого.

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

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

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

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

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

Тест Бендер позволяет выяснить, имеется ли у ребенка минимальная необходимая для начала обучения в школе зрительно-моторная координация. Если у выполненных рисунков есть общее сходство с образцами, совпадают также количество и характер деталей (несмотря на некачественную прорисов-

ку, несоблюдение формы, размеров, расположения на листе), то делается положительный вывод.

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

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

пользовать графический анализ (направление движения и характер перегиба), предложенный П. Я. Гальпериным.

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

Нарушения зрительно-моторной координации связываются с различными поражениями теменных (теменно-височных) отделов головного мозга (56). Чаще всего встречаются нарушения двух типов: либо нарушено воспроизведение целостных форм (это выявляется рисунками 2, 3, 5 теста Бендер), либо внутривидовых отношений (это выявляется рисунками 1 и 4). Это может быть следствием органических поражений в первом случае правых теменной или теменно-височной областей, а во втором — левых теменной или теменно-височной областей. Чаще всего причинами органических нарушений являются ушибы, травмы соответствующих зон головы, а также наложение щипцов в родах. Если рисунок ребенка позволяет подозревать наличие органических поражений и функциональных нарушений в работе мозга, то абсолютно необходимо неврологическое обследование и консультация невропатолога.

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

Для диагностики регулятивных действий учитываются следующие качественные показатели.

Показатели развития регулятивных действий:

1. Принятие задачи:

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

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

- ✓ хаотические пробы и ошибки, то есть деятельность без учета и анализа результата и соотношения с условиями выполнения действия - 0 баллов.
- ✓ опора на план и средства, но не всегда адекватная (действия методом «проб и ошибок», то есть достаточно целенаправленные действия (может, даже неверные), но с частичным учетом проведенных проб и сделанных ошибок) - 1 балл;
- ✓ целенаправленное, последовательное выполнение заданий в соответствии с планом – 2 балла.

3. Контроль выполнения деятельности:

- ✓ не осуществляет – 0 баллов;
- ✓ осуществляет периодически – 1 балл;
- ✓ осуществляет постоянно – 2 балла.

4. Коррекция выполнения заданий:

- ✓ не осуществляет – 0 баллов;

- ✓ осуществляет периодически – 1 балл;
- ✓ осуществляет постоянно – 2 балла.

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

- ✓ оценка либо отсутствует, либо ошибочная – 0 баллов;
- ✓ оценивается только достижение/недостижение результата, причины не называются, часто неадекватно называются – 1 балл;
- ✓ адекватная оценка результата, эпизодически осуществляются меры приближения к цели, называются причины, но не всегда адекватно – 2 балла.

6. Отношение к успеху/неудаче:

- ✓ парадоксальная реакция, либо реакция отсутствует – 0 баллов;
- ✓ адекватная на успех, неадекватная на неудачу – 1 балл;
- ✓ адекватная на успех и неудачу – 2 балла.

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

Тест Тулуз-Пьерона

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

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

Возраст: от 6 до 17 лет.

Форма и ситуация оценивания: групповое тестирование.

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

«Классический» вариант теста Тулуз-Пьерона (30 строчек) применим для широкого возрастного диапазона, начиная с 15 лет. Укороченный вариант (10 строчек) можно использовать, начиная с 3 класса. Для детей 6-8 лет (1-2 класс) предлагается упрощенный вариант методики. Он был разработан с учетом еще не полного сенсомоторного развития детей этого возраста и меньшего объема их оперативной памяти. Использовать тест (даже в упрощенном варианте) на детях более младшего возраста не рекомендуется, так как он перестает быть валидным.

Материал.

В тесте Тулуз-Пьерона стимульным материалом являются 8 типов квадратов, различающихся тем, к какой грани или к какому из углов добавлены черные полукруг или четверть круга. Тестовый бланк состоит из 10 строчек, на которых в случайном порядке расположены все типы используемых квадратов. В верхнем левом углу бланка изображены квадратики-образцы (два - на бланках для дошкольников и учащихся 1-2 классов). В расположенных ниже строчках обследуемый должен находить и зачеркивать квадратики, аналогичные образцам, а остальные - подчеркивать. Время работы с каждой строчкой ограничено. Дети от 6 лет до 6 класса работают с каждой строчкой 1 минуту. Когда отведенное время истекает, обследуемый должен переходить к следующей строчке, независимо от того, смог он обработать предыдущую до конца или нет.

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

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

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

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

Для более полной оценки возможных осложнений в развитии ребенка тест Тулуз-Пьерона необходимо использовать в комплексе с интеллектуальными и личностными психодиагностическими методиками. В этом случае при тестировании дошкольников и учащихся 1-2 классов процедуру тестирования необходимо начинать с теста Тулуз-Пьерона, чтобы определить особенности работоспособности.

Описание задания.

Обследование с помощью теста Тулуз-Пьерона может проводиться как групповым способом, так и индивидуально. Однако следует помнить, что результаты индивидуального и группового тестирования детей до 12 лет могут не совпадать. Ситуации самостоятельной работы в группе и диалогового взаимодействия со взрослым оказываются неидентичными для детей этого возраста из-за того, что произвольность, волевое самоуправление у них еще развиты недостаточно. Когда ребенок находится один на один со взрослым, он как бы попадает в его «волевое поле» и действует намного более четко, собранно, чем ему это обычно свойственно. Для того, чтобы выяснить, как он будет работать в классе, тестирование должно проводиться групповым спосо-

бом, воспроизводя типичную обстановку урока. Индивидуальное обследование показывает возможности ребенка при наличии внешнего контроля (родителей, репетитора), т. е. зону его ближайшего развития.

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

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

Инструкция

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

Нельзя:

1. Сначала вычеркнуть все квадратики, совпадающие с образцами, а по-

том подчеркнуть оставшиеся.

2. Ограничиться только вычеркиванием квадратиков.

3. Подчеркивать сплошной чертой, если подряд встречаются несовпадающие с образцами квадратики.

4. Выполнять инструкцию наоборот: подчеркивать совпадающие и вычеркивать несовпадающие с образцами квадратики».

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

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

нии постоянно сохраняется горизонтальная доминанта, и моторного переключения, предусмотренного методикой, не происходит. Таким образом, вся работа значительно упрощается.

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

Закончившие обработку тренировочной строчки отдыхают и ждут, пока не закончат все дети. При переходе к основной части задания необходимо проверить, чтобы у всех детей пронумерованные строчки на бланках были «чистыми».

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

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

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

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

Особенности тестирования первоклассников

Для получения надежных результатов необходимо четко следовать описанной ниже процедуре.

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

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

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

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

Тем, кто сделал неправильно, надо также оказать помощь. Пометьте для себя тех детей, которые не смогли правильно понять инструкцию в процессе группового объяснения, для того, чтобы в дальнейшем выяснить причину.

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

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

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

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

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

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

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

Обработка результатов

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

Для каждой строчки подсчитывается:

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

За ошибку считается: неверная обработка (когда внутри маркера квадратик подчеркнут, а вне - зачеркнут), любые исправления и пропуски (когда квадратик вообще не обработан). Соответствующие две цифры проставляются справа против каждой строчки и затем переносятся в соответствующую таблицу на Бланке фиксации результатов.

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

Основные расчетные показатели:

1. Скорость выполнения теста:

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

1. Скорость выполнения теста:

2.

n - число рабочих строчек; x_1 - количество обработанных знаков в строке. Таким образом, общая сумма обработанных знаков делится на количество рабочих строчек.

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

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

V - скорость;

α - среднее количество ошибок в строке;

n - количество рабочих строчек;

y_1 - количество ошибок в строке.

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

Интерпретация результатов

Основным показателем является коэффициент точности выполнения теста Тулуз-Пьерона, характеризующий развитость произвольного внимания и, в особенности, способность к произвольной концентрации. Именно этот показатель (K) необходимо анализировать в первую очередь, сравнивая полученное числовое значение с нормативами, приведенными в Таблице 15.

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

Таблица 15

Возрастные нормативы точности выполнения теста Тулуз-Пьерона

Возрастные группы	Точность выполнения (К)				
	Очень низкая	Низкая	Средняя	Высокая	Очень высокая
Дошкольники (6-7 лет) - 1 классы	0,89 и менее	0,9 -0,91	0,92-0,95	0,96-0,97	0,98-1

Таблица 16

Возрастные нормативы скорости выполнения теста Тулуз-Пьерона

Возрастные группы	Скорость выполнения (V)				
	Очень низкая	Низкая	Средняя	Высокая	Очень высокая
Дошкольники (6-7 лет)	0-14	15-17	18-29	30-39	40 и более
1 класс	0-19	20-27	28-36	37-44	45 и более

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

Общая интерпретация основных показателей теста

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

1. Особенности нейродинамики;
2. Оперативную память;
3. Визуальное мышление;
4. Личностные установки.

Ее нельзя рассматривать, как это принято, только в качестве характеристики динамики (скорости возникновения, распространения, смены) нервных

процессов, которая определяет динамические особенности психической деятельности (восприятия, переработки информации, формирования и осуществления двигательного ответа).

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

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

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

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

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

5. При высокоразвитом визуальном интеллекте (который обычно имеют учащиеся физико-математических классов) происходит мысленное преобразование всего зрительного поля, выделяется единый обобщающий признак, который связывается (обычно) с движением вычеркивания, все остальное - подчеркивается. Фактически вся работа сводится к узнаванию одного-единственного признака. Исключительно быстро работают даже те школьники, которые характеризуются как ригидные по тепинг-тесту.

Чтобы адекватно проинтерпретировать результаты тестирования, необходимо понять, каким способом действовал ребенок. Если группа небольшая (до 10-15 человек), то выявить детей с недостатками оперативной памяти довольно легко простым наблюдением. Они выделяются тем, что либо постоянно смотрят на доску, либо все время сверяются с образцами на бланках. У всех остальных взгляд совпадает с движением руки по рабочей строке, и зрительных отвлечений не происходит (или они очень редки). Если ребенок достаточно взрослый, то стратегию его работы можно попытаться выяснить в беседе с ним.

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

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

1. Переключение внимания;
2. Объем внимания;
3. Оперативная память;
4. Визуальное мышление;
5. Личностные особенности (исполнительность, ответственность, тревожность или, напротив, беспечность, расслабленность, инфантильность).

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

Можно выделить и ряд систематических ошибок:

1. Преобладание ошибок в начале и в конце строки свидетельствует о нарушении переключения внимания. Об этом же говорят ошибки «запаздывания» в переключении движения, когда как бы на один шаг сдвигается, проделывается предыдущая операция.

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

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

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

Исполнительность, ответственность, тревожность способствуют повышению точности работы. Беспечность, расслабленность, напротив, могут снижать надежность, качество переработки информации даже в том случае, когда сам по себе процесс внимания развит достаточно хорошо. Нужно проявлять определенную осторожность в выводах, если ребенок левша или переученный левша. У переученных левшей точность в работе может страдать

долго, и качество выполнения теста Тулуз-Пьерона при этом будет постоянно низким (иногда на уровне патологии).

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

Устойчивость внимания связана с развитием произвольности, способности к волевому усилию. Либо, напротив, может отражать перепады в работоспособности. Чем выше точность, скорость и устойчивость, тем выше и общая работоспособность.

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

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

Если ребенок на речевые тесты отвечает быстро, то его медлительность имеет ограниченный характер, не распространяясь на сферу речевого взаимодействия. Следовательно, он нормально будет воспринимать на слух объяснения учителя в процессе урока. Осложнения него могут быть только при выполнении письменных работ: либо он не станет успевать, либо качество работы будет низким. В этом случае дома надо больше внимания уделять отработ-

ке навыков письма, нельзя делать это «механически». Следует помнить, что скорость выполнения письменных работ напрямую зависит от навыков чтения и счета. Бесполезно заставлять ребенка быстро писать палочки, буквы или цифры. Этим можно довести его до невроза, но быстрее писать он не сможет. Только беглое чтение и формирование представительства числового поля в голове ребенка переводят выполнение письменных работ на качественно другой, более высокий уровень, превращая механическое срисовывание в собственно письменную деятельность. Скорость будет повышаться по мере автоматизации и свертывания навыков чтения и счета. Можно, конечно, поработать и над моторикой. Если ребенок не устал при выполнении домашнего задания и готов поработать, то можно предложить ему написать еще 2-3 строчки в черновике, повторив основное задание, которое он проделал в прописи. Лучше, чтобы ребенок писал не отдельные буквы, а целые слова. Как только ребенок освоит несколько букв, можно придумать из них слова и предлагать ребенку писать именно их. Такая работа выполняется ребенком с большим интересом. Кроме того, простые навыки (например, написание различных букв) быстрее автоматизируются, если они включены в более сложную деятельность.

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

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

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

Во всех случаях, когда приходится иметь дело с медлительностью, ни в коем случае нельзя действовать «напрямую»: подгонять детей, заставлять их работать быстрее, тренировать на выполнение действий в более быстром темпе. И не только потому, что нейрофизиологический природный компонент фактически не поддается механической тренировке и внешним управляющим воздействиям и детей таким образом можно довести только до невроза. Внешняя моторная деятельность вторична, она — результирующая. Нельзя ускорять результат, но можно ускорить процесс, который приводит к соответствующей результирующей деятельности, т.е. качественно изменять внутренние механизмы. Например, не просто заставлять ребенка все делать быстрее, но работать с такими сложными навыками (чтение, письмо, устный счет и пр.), которые можно «свернуть» и автоматизировать, т. е. качественно изменить их внутреннее протекание. Ребенок не сможет быстро писать, если он читает медленно, только по слогам. Но если он научится быстро читать и считать, то и все письменные работы будет выполнять значительно быстрее, даже без специальной моторной тренировки. И, конечно, особое значение имеет формирование понятийного мышления, которое разрывает прямую связь скорости деятельности с природными характеристиками и дает человеку совершенно новые возможности.

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

Нередко встречается и "как бы противоположный только что описанному вариант выполнения теста Тулуз-Пьерона. Ребенок вначале работает быстро и безошибочно, но постепенно или снижается скорость, или нарастают ошибки, или отмечается и то и другое одновременно. Такой тип выполнения

теста свидетельствует о быстрой утомляемости, истощаемости ребенка. Причин может быть несколько. Чаще всего это связано со снижением энергетического обеспечения деятельности ребенка вследствие перегрузок и переутомления. В этом случае расчетные значения вегетативного коэффициента (по Шипошу) свидетельствуют о наличии состояния усталости или хронического переутомления. Чтобы вернуть ребенка к нормальному уровню работоспособности, необходимо снизить его общую загруженность (например, освободить от многочисленных кружков), обеспечить здоровый образ жизни, следить за режимом. Пока не восстановится оптимальный энергетический потенциал, следует чаще устраивать небольшие перерывы для отдыха, а продолжительность работы не должна превышать 10-15 минут. Следует помнить, что дети со сниженной энергетикой значительно чаще простужаются, болеют, причем заболевания нередко переходят в хронические формы.

Однако повышенная утомляемость, выявленная тестом Тулуз-Пьерона, может сопровождаться и высокими значениями вегетативного коэффициента. В таких случаях истощаемость ребенка, скорее всего, вызывается неудобным для него темпом работы. И в обыденной жизни такой ребенок делает все более медленно, чем от него постоянно требуют родители. Послушный ребенок усваивает установку на более быстрый темп деятельности, но длительное время так работать не может, хотя и «подгоняет» себя. Неудобный темп снижает качество работы, из-за этого тревожность может расти, падает самооценка, формируется отрицательная установка по отношению к школе. Завышенные значения вегетативного коэффициента свидетельствуют о нарушении энергетического баланса, указывают на то, что ребенок работает на пределе своих возможностей. Долго такой темп ребенок выдержать не может, перенапряжение его выматывает, происходит «энергетический срыв», наступает состояние крайнего переутомления. Таким образом, медлительному ребенку необходимо предоставить возможность действовать в удобном для него темпе. Ему необходимо оказывать помощь, используя приведенные выше рекомендации.

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

Опросник «Саморегуляция» А.К. Осницкого

Цель: определение уровня сформированности регуляции.

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

Форма и ситуация оценивания: письменный опрос педагогов.

Инструкция:

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

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

Критерии оценивания:

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

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

Таблица 17

Критерии оценки регулятивного и познавательного компонентов УУД

Универсаль- ные учебные действия	Основные критерии оце- нивания	Методики			
		Равен	Бендер	Тулуз- Пьерон	Опрос- ник «Само- регуля- ция»
Регулятивные УУД					
Целеполага- ние	Постановка учебной задачи на основе соотнесения того, что уже известно и усвоено учащимся, и того, что еще неизвестно				+
Принятие за- дачи	Умение принимать задачу, сохранять и выполнять с интересом		+		
Планирова- ние	Осуществление постоянного планирования		+		
Контроль и волевая са- морегуляция	Умение осуществлять актуальный контроль на уровне произвольного внимания		+		
	Умение мобилизовать силы и энергию на преодоление трудностей			+	
Коррекция	Умение вносить необходимые коррективы в дей- ствие после его завершения на основе его оценки и учё- та характера сделанных ошибок		+		+
Оценка	Умение самостоятельно		+		+

	адекватно оценивать правильность выполнения действий				
	Умение адекватно реагировать на ситуацию успеха и неудачи		+		
Познавательные УУД					
Логические		+			

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

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

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

Оцениваемые универсальные учебные действия: коммуникативные действия.

Возраст: 8 – 10 лет.

Метод оценивания: индивидуальная беседа с ребенком.

Описание задания: ребенку читают текст и задают вопросы.

Текст 1

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

«Фу, ну и страшилище!»

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

Текст 2

После школы три подруги решили готовить уроки вместе.

— Сначала решим задачи по математике, — сказала Наташа.

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

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

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

Текст 3

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

— Давай купим ему это лото, — предложила Лена.

— Нет, лучше подарить самокат, — возразила Аня.

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

Что бы ты предложил подарить? Почему?

Критерии оценивания:

- ✓ понимание возможности различных позиций и точек зрения (преодоление эгоцентризма), ориентация на позиции других людей, отличные от собственной;
- ✓ понимание возможности разных оснований для оценки одного и того же предмета, понимание относительности оценок или подходов к выбору;
- ✓ учет разных мнений и умение обосновать собственное;
- ✓ учет разных потребностей и интересов.

Уровни оценивания:

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

2. *Средний уровень:* частично правильный ответ — ребенок понимает возможность разных подходов к оценке предмета или ситуации и допускает,

что разные мнения по-своему справедливы или ошибочны, но не может обосновать свои ответы.

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

Задание «Рукавички» (Г.А. Цукерман)

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

Оцениваемые универсальные учебные действия: коммуникативные действия.

Возраст: 6,5—7 лет.

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

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

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

Критерии оценивания:

- ✓ продуктивность совместной деятельности оценивается по степени сходства узоров на рукавичках;
- ✓ умение детей договариваться, приходить к общему решению, умение убеждать, аргументировать и т. д.;
- ✓ взаимный контроль по ходу выполнения деятельности: замечают ли дети друг у друга отступления от первоначального замысла, как на них реагируют;
- ✓ взаимопомощь по ходу рисования;

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

Уровни оценивания:

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

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

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

Карта наблюдения

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

Таблица 18

Критерии оценки коммуникативного компонента УУД

Коммуникативные универсальные учебные действия	Основные критерии оценивания	Методика		Карта наблюдения
		Методика «Кто прав?»	Задание «Рукавички»	
Общий уровень развития общения (предпосылки формирования)	Владение определенными вербальными и невербальными средствами общения, эмоционально позитивное отношение к процессу сотрудничества, ориентация на партнера по общению, умение слушать собеседника			+
Коммуникация как взаимодействие (ин-	Понимание возможности различных позиций и точек зрения на какой-либо предмет или вопрос, ориентация на позицию дру-	+		+

теракция)	гих людей, отличную от собственной, уважение иной точки зрения, понимание возможности разных оснований для оценки одного и того же предмета, понимание относительности оценок или подходов к выбору, учет разных мнений и умение обосновать собственное			
Коммуникация как кооперация	Умение договариваться, находить общее решение, умение аргументировать свое предложение, убеждать и уступать, способность сохранять доброжелательное отношение друг к другу в ситуации конфликта интересов, взаимоконтроль и взаимопомощь по ходу выполнения заданий		+	+