Оглавление

ВВЕДЕНИЕ……7
Глава 1. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ 13
1.1. Социализация личности в отечественных и зарубежных исследованиях 13
1.1.1. Концепции развития личности, ее основные характеристики..... 13
1.1.2. Проблема социализации личности. Механизмы и условия социализации 20
1.2. Роль активности в социализации личности 32
1.2.1. Активность субъекта познания в «конструировании» социального мира 32
1.2.2. Активность личности в общепсихологических теориях 34
1.2.3. Творческая активность как условие развития личности 42
Выводы……...45
Глава 2. ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ РЕБЕНКА 47
2.1. Когнитивное развитие и усвоение ведущих видов деятельности в социализации ребенка 47
2.2. Механизмы и условия социализации детей..... 57
2.3. Роль творческой активности в социализации ребенка 62
2.3.1. Проблема активности в детском возрасте 62
2.3.2. Исследования детского творчества..... 65
2.3.3. Проявления творческой активности детей……..71
Выводы……76
Глава 3. ИССЛЕДОВАНИЕ КОГНИТИВНО-МОТИВАЦИОННЫХ ХАРАКТЕРИСТИК СОЦИАЛИЗАЦИИ РЕБЕНКА..... 79
3.1. Связь когнитивно-мотивационного развития ребенка с содержанием социальных ролей и занимаемой статусно-ролевой позицией в группе сверстников 79
3.1.1. Организация эмпирического исследования 79
3.1.2. Результаты эмпирического исследования..... 85

3.1.3. Анализ результатов эмпирического исследования 99
3.2. Изменение статусно-ролевой позиции младших школьников 140
3.2.1. Организация экспериментального исследования..... 140
3.2.2. Результаты экспериментального исследования 143
3.2.3. Анализ результатов экспериментального исследования..... 145
Выводы……148
ЗАКЛЮЧЕНИЕ 153
БИБЛИОГРАФИЯ 156
ПРИЛОЖЕНИЯ 176

Хочется выразить свою признательность тем, кто помог своей поддержкой, пониманием, критическими замечаниями разрабатывать проблематику ранней социализации. Особые слова благодарности хочется выразить профессору СПбГУ В.Н. Куницыной, профессору ЯрГУ С.М. Кашапову, профессору КГУ А.Г. Кирпичнику, профессору ЯрГУ Н.В. Клюевой, профессору ПИСГУ Р.М. Шамионову, профессору ГУ-ВШЭ А.Н. Поддъякову, доценту МГУ С.М. Чурбановой, доценту МГУ С.А. Липатову, доценту ИПиПКГУ Ю.В. Румянцеву, доценту ЧГУ И.А. Бучиловой, доценту КГУ Т.И. Мироновой; коллегам, а также учителям начальных классов и директору общеобразовательной школы № 1967 ЮВАО г. Москвы С.И. Перепелкиной, воспитателям подготовительных групп ДОУ № 2426 ЮВАО г. Москвы, которые помогли обеспечить экспериментальную базу исследования.

ВВЕДЕНИЕ

Стремительные темпы общественных изменений, развитие социальных институтов, механизмов социальной регуляции сопровождаются новыми требованиями к человеку, такими как умение «совладать» со сложной ситуацией, оптимизировать деятельность в ней, соотнести свои устоявшиеся знания о социальном мире и о своем месте в нем с поступающей информацией и т.п. Поэтому проблема соотношения когнитивных и мотивационных аспектов социализации является сегодня актуальной областью социально-психологических исследований. Важно подчеркнуть, что эта проблема касается всех возрастов, в том числе и детского периода жизни, когда у ребенка формируются представления о системе взаимоотношений, закладываются основы статусно-ролевого поведения и т.д.

Социализация в дошкольном и школьном возрастных периодах традиционно рассматривается в контексте возрастной и педагогической психологии. Но в то же время многими авторами подчеркивается и необходимость междисциплинарного анализа проблемы детства как особой психосоциокультурной категории, с помощью которой возможно создание целостной панорамы представлений о закономерностях становления личности в обществе (Р. Заззо, С. Московичи, А.В. Петровский, Д.И. Фельдштейн, Р. Харре, Д.Б. Эльконин, Э. Эриксон и др.). Исследования ранней социализации могут дать богатый материал для понимания факторов и механизмов включения индивида в социальные отношения (В.В. Новиков), поскольку в детском периоде жизни наблюдается специфическая смена ведущих видов деятельности, а также основных факторов социализации (А.В. Мудрик, Л.Ф. Обухова, Д.Б. Эльконин).

Важность анализа процесса социализации ребенка определяется тем, что в детстве закладываются навыки ролевого общения, важнейших форм и механизмов социального поведения. В детских играх происходит начальное освоение социальных норм и правил, понимание и усвоение ценностей,

формирование представлений о себе (Д.Б. Эльконин). Все это является подготовкой ребенка к взрослой жизни. Ребенок проигрывает основные схемы, функции тех ролей, с которыми он сталкивается в своем окружении. Он как бы примеривает на себя ту или иную схему поведения. Став взрослым, он исполняет уже устоявшиеся, сложившиеся в его представлении социальные роли (В.В. Новиков). Социальная идентичность, система ценностей, которые начинают формироваться в детстве, являются важнейшими показателями социального развития. Они играют большую роль в социальном поведении человека (Н.Л. Иванова, Н.В. Клюева). Идентичность, как когнитивно-мотивационная характеристика личности, выступает в качестве одного из механизмов социализации (Н.Л. Иванова).

Социализация ребенка происходит в процессе усвоения опыта совместной деятельности, общения со сверстниками и взрослыми людьми и связана с ведущим видом деятельности, когнитивно-мотивационными характеристиками личности (Л.Л. Гурова, К. Нельсон, А.В. Петровский, И. Слакман, Дж. Хадсон, Д.Б. Эльконин, М.Г. Ярошевский).

Современные условия характеризуются также тем, что меняются требования к качеству подготовки ребенка к школе, причем в контексте и познавательного, и социально-психологического развития. Это отражается на исследованиях, например, готовности к обучению в школе (Н.В. Нижегородцева, В.Д. Шадриков), развития творческого мышления (Л.Л. Гурова, М.М. Кашапов, В.Т. Кудрявцев, А.М. Матюшкин) и т.д. Успешному включению в учебную деятельность ребенку помогают не только его когнитивные качества, но и социально-психологические, такие как понимание ролевого репертуара, своего статуса в группе, норм общения и т.д. Возрастающие требования к социально-психологическим, личностным, когнитивным характеристикам ребенка на этапе его включения в учебную деятельность также повышают актуальность исследования соотношения показателей когнитивного и социального развития дошкольников и младших школьников.

Таким образом, проблема ранней социализации является важнейшей областью психологических исследований. В целом она носит междисциплинарный характер, однако требует своего изучения в аспекте социальной психологии. Несмотря на актуальность социально-психологических исследований в данной области, пока что слабо изучены вопросы о том, какую роль играют когнитивные характеристики ребенка в его социальном поведении, усвоении им статусов и ролей. Все это обусловливает необходимость исследования когнитивно-мотивационных характеристик социализации ребенка.

Цель данной работы заключается в исследовании когнитивно-мотивационных характеристик социализации детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста.

Методологическую основу исследования составили:

–исследования социализации, социального поведения и самосознания личности в отечественной науке (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, Г.М. Андреева, Н.В. Андреенкова, Я.И. Гилинский, Н.Л. Иванова, А.Г. Кирпичник, И.С. Кон, Е.С. Кузьмин, В.Н. Куницина, В.С. Мерлин, А.В. Мудрик, В.В. Новиков, Б.Д. Парыгин, А.В. Петровский, А.Л. Свенцицкий, Р.М. Шамионов и др.);

–исследования социального развития в русле психологии развития (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин);

–исследования активности в динамической концепции личности (К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Анцыферова, Д.Л. Леонтьев, Е.Б. Лисовская, В.С. Мерлин и др.);

–исследования когнитивного развития и когнитивно-мотивационной готовности к деятельности (Л.Л. Гурова, Дж. Келли, У. Найссер, К. Нельсон, Н.В. Нижегородцева, А.В. Петровский, Ю.П. Поваренков, И. Слакман Дж. Хадсон, М.А. Холодная, В.Д. Шадриков, М.Г. Ярошевский);

–принципы возрастного подхода к периодизации психического развития ребенка (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин);

–современные исследования творчества (Н.Е. Веракса, В.В. Давыдов, М.М. Кашапов, Е.Е. Кравцова, В.Т. Кудрявцев, Л.Г. Лысюк, А.М. Матюшкин, Л.Ф. Обухова, Н.Н. Поддьяков, Я.А. Пономарев, Е.Е. Туник, С.М. Чурбанова, Н.Б. Шумакова и др.).

Методологической основой работы стали также представления о парадигме исследования, в которой сочетаются качественные и количественные методы.

В работе использовались общепсихологические методы исследования: теоретический анализ проблемы, внешнее наблюдение, устный опрос, методы письменного опроса (анкетирование). Когнитивно-мотивационные характеристики социализации, статусно-ролевое поведение и характеристики содержания и функционирования социальных ролей изучались с помощью методических разработок, направленных на выявление особенностей воображения, комбинаторного мышления (В.Т. Кудрявцев, Н.Н. Поддъяков, Т.В. Чередникова), познавательной активности (Л.Г. Лысюк), определение способности к решению проблемных ситуаций (Н.Е. Веракса), а также анкеты мотивации (Н.Г. Лусканова), опросника мотивации (М.Р. Гинзбург), анкеты сюжетно-ролевой игры (Е.И. Захарова) и методики социометрии (Я.А. Коломенский, Дж. Морено).

Содержание работы отражено в трех главах.

В первой главе «Методологические и теоретические основы проблемы социализации» представлен обзор теоретических и практических подходов в отечественной и зарубежной психологии по проблемам социализации, личности, социализации личности, активности и когнитивного развития; уточнены основные понятия исследования.

Во второй главе «Особенности социализации ребенка» представлен обзор зарубежных и отечественных исследований проблемы социализации детей.

Третья глава «Исследование когнитивно-мотивационных характеристик социализации ребенка» посвящена изучению процесса социализации детей

дошкольного и младшего школьного возраста, связанного с характеристиками их когнитивно-мотивационного развития.

Такая структура работы позволяет представить читателю данные о современном состоянии проблемы социализации в отечественной и зарубежной психологии, а также об особенностях социализации ребенка. Полученные в исследовании результаты углубляют научное понимание проблемы ранней социализации, проблемы детства как особой психосоциокультурной категории в ее взаимосвязи с различными характеристиками личности, в частности с когнитивными факторами и мотивационной направленностью. Представлена обусловленность социализации ребенка его когнитивно-мотивационными характеристиками развития в дошкольном и младшем школьном возрасте. В работе получил развитие подход к проблеме ранней социализации, сложившийся в отечественной психологии, определяющий значение творческой активности в развитии социального поведения. Творческая активность способствует раскрытию когнитивных характеристик, мотивационной направленности ребенка и является механизмом социализации. Показана роль идентичности в качестве одного из механизмов социализации ребенка, в которой выражается результат усвоения содержания и функционала социальных ролей, а также принятие статусно-ролевой позиции. Выявленные связи между когнитивно-мотивационными характеристиками и параметрами социализации ребенка дополняют общую теорию социальной и возрастной психологии, воспитания и обучения, диагностики и коррекции.

Книга адресована специалистам различного профиля, прежде всего студентам и преподавателям психологических и гуманитарных вузов. Результаты, представленные в работе могут быть использованы в практике организации обучения и консультирования по проблеме социализации детей, адаптации дошкольников и младших школьников к новым условиям окружающей среды, также применяться при характеристике личности ребенка, особенностей его поведения и взаимодействия со сверстниками. Методические материалы экспериментальной программы когнитивно-мотивационного

развития могут быть использованы для разработки учебно-методических пособий для старших дошкольников и младших школьников.

Глава 1.
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ

1.1. Социализация личности в отечественных и зарубежных исследованиях

1.1.1. Концепции развития личности, ее основные характеристики

В своем исследовании личность мы рассматриваем как результат социализации индивида. В психологии общепринято, что личностью не рождаются, а становятся, и для этого человек должен предпринять немалые усилия: вначале овладеть речью, а затем с ее помощью многими моторными, интеллектуальными и социокультурными навыками [160, с. 15].

Понятие «личность» относится к числу самых неопределенных и спорных в психологии. Можно сказать, сколько существует теорий личности, столько имеется и ее определений. Например, Б.Г. Ананьев отмечал, что «личность – прежде всего, современник определенной эпохи, и это определяет множество ее социально-психологических свойств». К их числу он относил принадлежность личности определенному классу, национальности, профессии и пр. [7, с. 229-252]. А.В. Петровский охарактеризовал личность в системе межличностных отношений, в связи с чем им были выделены аспекты личности: интраиндивидный, который отражает свойства, присущие самому субъекту; интериндивидный, рассматривающий взаимодействие личности с другими людьми, описывающий воздействие данной личности на других людей [130, с. 213-252]. Л.И. Анцыферова определяет личность «как способ бытия человека в обществе, в конкретно-исторических условиях, это индивидуальная форма существования и развития социальных связей и отношений» [16, с. 3-19]. В работе А.Н. Леонтьева личность понимается как субъект деятельности, а изучается как момент деятельности и продукт деятельности [100, с. 122-123]. А.Н. Леонтьев также отмечает, что слово «личность» употребляется только по отношению к человеку, и притом, начиная лишь с некоторого этапа его

развития. Так, ребенка, подростка и юношу корректнее называть формирующейся личностью, так как в эти возрастные периоды имеются только задатки зрелой личности, которые должны далее развиваться и формироваться в целостную систему свойств [160, с. 15]. Личность, по С.Л. Рубинштейну, – есть относительно поздний продукт общественно-исторического и онтогенетического развития человека [151, с. 515-516]. Она создается общественными отношениями, в которые индивид вступает в своей деятельности [100, с. 122-123].

Л.И. Анцыферова (1981) считает основным способом существования личности постоянное развитие, направленное на реализацию своих возможностей в деятельности и общении. Критерии, по которым определяется уровень развития личности, автор выделяет, исходя из теорий И.М. Палея и В.С. Магуна о трех сторонах личности. Первая сторона личности описывает внутреннее строение личности через такие характеристики, как иерархичность и целостность. Вторая сторона раскрывает особенности взаимодействия личности с предметным миром через характеристики ее активности и самостоятельности. Зрелая личность всегда занимает активную жизненную позицию в любой деятельности, которой она занимается, она сама определяет смысл, цели и задачи деятельности, ищет оптимальные способы ее выполнения. Данная сторона представляет для нас особый интерес, поэтому более подробно мы коснемся ее, раскрывая механизмы и условия социализации личности. Третья сторона личности характеризует особенности ее взаимоотношений с другими людьми. И.М. Палей и В.С. Магун выделяют в качестве критерия зрелости такую существенную способность личности как возможность содействовать росту и развитию личности других людей. Личность, по словам С.Л. Рубинштейна, «определенностью своего отношения» к жизни «заставляет и других самоопределяться» [160, с. 16-17].

Впервые вопрос о взаимосвязи психического развития личности и ее основной деятельности был поставлен Л.С. Выготским в русле культурно-исторической концепции [36, 37]. Он ввел исторический принцип в изучение

периодов возрастного развития и показал, что единицей анализа в развитии психики ребенка выступает действие. Д.Б. Эльконин соединил процесс развития личности, понимаемый как постепенное усложнение мотивационно-потребностной сферы, с зависящим от него процессом развития и постепенного усложнения различных видов предметной деятельности, которые должен освоить человек в процессе его становления [160, с. 81]. Развитие этих идей еще в 1930-е гг. продолжали выдающиеся исследователи харьковской школы: Л.И. Божович, П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев и др. Проведенные ими исследования подвели к осмыслению роли деятельности в развитии человека. Позже А.Н. Леонтьев показал, что критерием периодизации психического развития является ведущая деятельность, содержание и форма которой зависят от конкретно-исторических условий развития ребенка [99, с. 280-323].

В середине 1980-х гг. А.В. Петровский вступает в дискуссию с Д.Б. Элькониным по проблеме периодизации возрастного развития личности. По мнению А.В. Петровского, существует специфический процесс формирования личности как особого сверхчувственного социального качества индивида. При этом на каждом возрастном этапе формируется целый комплекс разноплановых деятельностей, и каждая из них выполняет в развитии личности свою определенную функцию. На развитие личности оказывают влияние также закономерности вхождения ее в новые группы и те изменения, которые возникают в результате динамики социальных позиций личности внутри относительно стабильной группы. Таким образом, одним из факторов развития личности выступает уровень развития группы. В этой связи, в самом общем виде развитие личности человека А.В. Петровский представляет как процесс ее вхождения в новую социальную среду и интеграции в ней [144, с. 38-76; 130, с. 213-252]. Исходя из этих положений, А.В. Петровский в 1987 г. создает социально-психологическую концепцию развития личности и возрастной периодизации. Концепция развития личности А.В. Петровского учитывает закономерности становления социальной зрелости личности, опираясь на идеи

взаимодействия личности, ее отношений, совместной деятельности и уровня развития группы [160, с. 84].

В зарубежной психологии представлены различные концепции периодов развития личности, определены критерии этапов становления личности, указаны возрастные, психологические, социально-психологические и социологические границы развития личности (Ш. Бюлер, А. Валон, Л. Кольберг, Ж. Пиаже, К. Роджерс, Э. Эриксон и др.). Отметим, что в концепции Э. Эриксона также рассматривается роль противоречий в развитии личности [193, с. 100-152]. По Э. Эриксону, решение этих противоречий связано с появлением новообразований, как выбором из двух возможностей, одна из которых будет вести к прогрессу, а другая – к регрессу личности. При этом появление новообразований автор связывает с переживанием кризиса возрастного развития, обусловленным условиями общения индивида с его социальным окружением и его готовность к тому или иному типу общения.

Согласно представленным выше концепциям развития личности, процесс становления личности связывают с процессом развития и постепенного усложнения различных видов предметной деятельности [192, с. 101-142], с взаимодействием личности в группе (ее отношениями, совместной деятельностью) и уровнем развития группы [130, с. 213-252], с условиями общения индивида с его социальным окружением и появлением новообразований [193, с. 100-152].

В отечественной психологии личность рассматривается в контексте ее деятельности и общения в системе общественных отношений (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, А.В. Брушлинский, А.Н. Леонтьев, К. Обуховский). Во взаимодействии личности с действительностью внимание уделяется как ее социальным проявлениям, прежде всего, мотивации, установкам, индивидуальным – характеру, способностям, так и структурной организации сознания личности – направленности активности, системе организации информации в структуре «Я» и «окружающий мир» (интегративные качества восприятия, интроверсия – экстраверсия, система

смыслов) и др. Именно в индивидуальных способах организации и переработки воспринимаемой информации, входящих в структурную организацию сознания, проявляются индивидуальные свойства личности, обозначаемые как «когнитивный стиль». Важно отметить, что вхождение того или иного когнитивного стиля в более широкую структуру индивидуальности может обусловить то или иное проявление творчества [45, с. 14-20].

Рассмотрим более подробно проблему свойств личности, имеющих непосредственное отношение к развитию творчества. Согласно исследованиям, проведенным Л.Л. Гуровой и коллегами (1991), к когнитивно-личностным характеристикам творческого мышления следует отнести, прежде всего, понимание («понимательную способность»), способность принимать решения и интеллектуальную организованность. Изначальная «понимательная способность» проявляется в непосредственном контакте ребенка с миром, как предметным, так и миром взаимодействия и общения с взрослым. Самые первые воздействия на ребенка наталкиваются на лучшую или худшую способность понимания. Успех дальнейшего обучения зависит от того, в какой мере мир знаний становится достоянием понимания, иначе он не может быть воспринят. То, что автор называет способностью понимания, выражается в возможности вчувствоваться в многообразие и противоречивость мира (в пределах его доступности), в самостоятельном видении проблемных ситуаций и активном проникновении в относящиеся к ним информационные ресурсы, выявляющие смысл проблемы и пути ее решения. Л.Л. Гурова делает вывод, что своим базовым элементом когнитивно-личностная структура творчества имеет способность понимания, изначально потенциально достаточную и актуально высоко развитую, применительно к данной возрастной ступени. При этом автор отмечает в качестве одного из компонентов понимания, наряду с вербальным развитием (логическим мышлением), образный компонент мышления (образную логику).

Именно понимание ситуации в ее фактических и теоретических характеристиках создает возможность действия, решения творческих задач.

Понимание сущности объекта деятельности, принципа действия с ним (также и принятие, адекватность социальных ролей), возможных к применению к нему теоретических знаний, логических подходов обеспечивает инструментарий творческого мышления. Личностно-смысловая структура понимания определяет оригинальность, уникальность творческих замыслов и решений. Важные для творческого мышления качества понимания: его адекватность, глубина, полнота и точность.

Понимание ситуации определяет стратегию действия в ней, замыслы и прогнозы проигрывания различных игровых и социальных ролей. Стратегия и эффективность творческой деятельности связана с выбором средств деятельности и принятием решений. Принятие решений присутствует на всех этапах творческой деятельности: в процессе формирования замысла, при выборе стратегии, проверке гипотез и определении намерений и в момент достижения цели или нахождения ответа на поставленный вопрос. Неспособность к принятию решений, будь то конструктивная, изобретательская, художественная, организаторская или учебная, познавательная деятельность, разрушает ее и делает нерезультативной. В способности принимать решения выражается регуляторная функция творческого мышления, его самоорганизация. Способность к принятию решений можно отнести к характерологическим особенностям личности. Это качество является интегративным свойством когнитивной сферы личности. В принятии решений личность реализует свободу своего выбора: как в общих жизненных ситуациях, так и в поиске целей и путей решения конкретных задач.

Понимание и принятие решений базируются на всей системе смыслов в сознании личности. В развитии этих интегративных структур проявляются собственная личностная позиция, творческая суть личности. Итак, способность к принятию решений, наряду с развитием понимания входит в структуру творчества [45, с. 14-20], следовательно, когнитивные характеристики личности оказывают влияние на разнообразие проявлений творчества.

Как известно, личностная структура человека пронизывается формально-динамическими особенностями его индивидуальности. Применительно к принятию решений, связанному с пониманием ситуации и формированием стратегии деятельности, такой формально-динамической характеристикой личности является ее когнитивный стиль. В настоящее время трактовка понятия «когнитивный стиль» из строгой характеристики индивидуальных способов переработки информации (проявляющихся уже на уровне восприятия) превратилась в характеристику не индивида, а деятельности, и говорит о разнообразных ее способах, стилях, которыми может овладеть индивид. Однако мы, вслед за Л.Л. Гуровой [45], считаем, что правильнее относить «когнитивный стиль» к индивидуальной характеристике человека, имея в виду, что набор стилей ограничен и касается основных операций мышления: анализа, синтеза, выявления сходств и различий, обобщения. Стоит отметить, что индивидуальные свойства личности, обозначаемые как «когнитивный стиль», проявляются именно в индивидуальных способах организации и переработки воспринимаемой информации. Единый для всех познавательных процессов данного индивида когнитивный стиль отчетливо проявляется в решении задач как его интеллектуальный стиль и в особенностях восприятия социальной среды, например, в межличностных отношениях.

Как выяснено в многочисленных исследованиях за рубежом, когнитивный стиль влияет на характер восприятия человеком окружающего мира и оказывается связанным с его личностными особенностями. Отечественные авторы, например М.А. Холодная, отмечают связь когнитивных стилей с продуктивностью интеллектуальной деятельности. Вероятно, вхождение того или иного когнитивного стиля в более широкую структуру индивидуальности может обусловить то или иное проявление творчества. Важно отметить, что когнитивный стиль, влияя на выбор стратегии деятельности, входит также составной частью в когнитивный механизм принятия решений. Этот механизм состоит в динамическом развитии критериев оценки ситуации в сторону их обобщения и сущностной дифференциации.

Когнитивный стиль в достижении этих обобщений может варьировать. Важно, чтобы формируемые обобщения были открыты вновь поступающей информации, создавая возможность дальнейшего интеллектуального движения. Используемое при этом интегративное качество личности может быть названо интеллектуальной организованностью. Таким образом, отмечает Л.Л. Гурова, когнитивные факторы служат проявлением личностной когнитивной организации, поэтому могут быть названы когнитивно-личностными. Далее отметим, что именно вариативность индивидуальных проявлений в сочетании необходимых интегративных черт личности, оценочных отношений и гибких индивидуальных качеств когнитивного стиля, мотивации деятельности создает неповторимость проявления творчества. Когнитивно-личностные проявления не могут быть независимыми и от социального статуса личности, например, в коллективных видах деятельности, однако, более достоверной информации в этой области исследований пока нет [45, с. 16-20].

Как мы выявили, конституирующие и преобразующие факторы в совокупности можно отнести к когнитивно-личностным характеристикам творческого мышления. В свою очередь, особенности когнитивного развития личности и ее мотивационная направленность являются свойствами личности, имеющими отношения к творчеству. Таким образом, через характеристики когнитивно-мотивационного развития личности можно рассматривать проявления творчества в целом.

1.1.2. Проблема социализации личности. Механизмы и условия социализации

В широком смысле понятие «социализация» обозначает взаимодействие человека с обществом и имеет междисциплинарный статус, используется в ряде наук: психологии, социологии, педагогике, философии. Понятие социализации впервые было описано в конце 1940-х – начале 1950-х гг. в работах американских психологов и социологов (Д. Доллард, Дж. Кольман, А. Парк, В. Уолтер и др.). Понятие о социализации как процессе полной интеграции

личности в социальную систему, в ходе которого происходит ее приспособление, сложилось в американской социологии (Р. Мертон, Т. Парсонс). В традициях этой школы понятие «социализация» раскрывается через термин «адаптация», который означает приспособление живого организма к условиям среды. Таким образом, социализация рассматривается как процесс вхождения человека в социальную среду и его приспособления к культурным, психологическим и социологическим факторам. Этот термин был экстраполирован в обществознание, и возникли понятия социальной и психической адаптации, результатом которых является адаптированность личности к различным социальным ситуациям, микро- и макрогруппам.

Выделяют следующие уровни адаптации: 1) целенаправленный конформизм, когда приспосабливающийся человек знает, как он должен действовать, как вести себя, но внешне соглашаясь с требованиями социальной среды, продолжает придерживаться своей системы ценностей (А. Маслоу); 2) взаимная терпимость, при которой взаимодействующие субъекты проявляют взаимную снисходительность к ценностям и формам поведения друг друга (Я. Щепаньский); 3) аккомодация как наиболее распространенная форма социальной адаптации возникает на основе терпимости и проявляется во взаимных уступках, означает признание человеком ценностей социальной среды и признание средой индивидуальных особенностей человека (Я. Щепаньский); 4) ассоциация, или полное приспособление, когда человек полностью отказывается от своих прежних ценностей и принимает систему ценностей новой среды (Ж. Пиаже) [160, с. 34-37].

Адаптация также характеризует сущность социализации в терминах социального научения (А. Бандура, Дж. Голлард, Н. Миллер, Б. Скиннер и др.). Авторы рассматривают социализацию как результат научения новому поведению [111, с. 146-149].

Иначе осмысляется сущность социализации в гуманистической психологии, представителями которой являются А. Маслоу, А. Оллпорт, К. Роджерс и др. В ней социализация представлена как процесс самоактуализации

Я-концепции, самореализации личностью своих потенций и творческих способностей, как процесс преодоления негативных влияний среды, мешающих ее саморазвитию и самоутверждению. Здесь субъект рассматривается как самостановящаяся и саморазвивающаяся система, как продукт самовоспитания [160, с. 54-55].

В 60-е гг. XX ст. термин «социализация» перешел и в отечественную психологию. Представленные выше два подхода в определенной степени разделяются отечественными психологами, хотя приоритет чаще отдается первому. Так, мы встречаем определение социализации как «усвоение индивидом социального опыта, в ходе которого создается конкретная личность» [77, с. 21-24]. Данная позиция в определении социализации представлена также у Н.И. Шевандрина [182] и Р.С. Немова [121]. В рамках культурно-исторической теории Л.С. Выготского и деятельностного подхода С.Л. Рубинштейна и А.Н. Леонтьева проблема социализации рассматривалась с позиции влияния среды на психическое развитие ребенка. По мнению данных авторов, социализация является процессом усвоения и воспроизведения индивидом социального опыта путем вхождения в социальную среду, в систему социальных связей [10; 79, с. 133-166]. Еще в 1930-е гг. Л.С. Выготский говорил о социализации как о преобразовании интерпсихического в интрапсихическое в ходе совместной деятельности и общения, как об интериоризации или присвоении индивидом общественного опыта, культурных знаков (культурно-историческая концепция развития высших психических функций). Согласно Л.С. Выготскому, переход от низших психических функций к высшим есть присвоение культуры индивидом. Источник этого процесса – в социальных отношениях, взаимодействии ребенка и взрослого. Социализация практически тождественна «окультуриванию» [160, с. 38].

Г.М. Андреева [8] рассматривает социализацию как двусторонний процесс, включающий в себя, с одной стороны, усвоение индивидом социального опыта путем вхождения в социальную среду, систему социальных связей, с другой стороны, процесс активного воспроизводства системы

социальных связей индивидом за счет его активной деятельности, активного включения в социальную среду. Автор обращает внимание на недостаточную разработанность второго из выделенных аспектов – преобразование личностью социального опыта в собственные ценности, установки, ориентации, а также применение преобразованного и его продвижение на новую ступень.

Представление о социализации как модели взаимозависимости, в соответствии с которой ребенок выступает активным участников процесса собственного социального развития [154] нашло свое отражение в трудах Ч. Кули, Дж. Мида, У. Томаса и Ф. Знанецкого. Среди отечественных авторов, занимавшихся проблемой социализации в русле психологии развития, хочется выделить Л.И. Божович, Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина [10].

Среди философов, социологов и социальных психологов, определявших термин «социализация» и его содержание, отметим Г.М. Андрееву, Н.В. Андреенкову, Я.И. Гилинского, Н.Л. Иванову, А.Г. Кирпичника, И.С. Кона, В.Н. Куницыну, А.В. Мудрика, В.В. Новикова, Б.Д. Парыгина, А.В. Петровского, А.Л. Свенцицкого, Р.М. Шамионова и др. Если исходить из тезиса, принимаемого в общей психологии, что личностью не рождаются, а становятся, то социализация по своему содержанию есть процесс становления личности, который начинается с первых минут жизни человека. Выделяются три сферы, в которых осуществляется, прежде всего, это становление личности: деятельность, общение, самосознание [10].

Что касается деятельности, то на протяжении всего процесса социализации индивид имеет дело с расширением «каталога» деятельностей [97, с. 188], т.е. освоением все новых и новых видов деятельности. При этом происходят еще три чрезвычайно важных процесса. Во-первых, это ориентировка в системе связей, присутствующих в каждом виде деятельности и между ее различными видами. Как следствие этого возникает и второй процесс – центрирование вокруг главного, выбранного, сосредоточение внимания на нем и соподчинения ему всех остальных деятельностей. Наконец, третий

процесс – это освоение личностью в ходе реализации деятельности новых ролей и осмысление их значимости.

Вторая сфера – общение – рассматривается в контексте социализации также со стороны его расширения и углубления, так как общение неразрывно связано с деятельностью. Расширение общения, по мнению А.Н. Леонтьева, можно понимать как умножение контактов человека с другими людьми, специфику этих контактов на каждом возрастном рубеже.

Наконец, третья сфера социализации – развитие самосознания личности. В самом общем виде, можно сказать, что процесс социализации означает становление в человеке образа его Я [78, с. 9]. Образ Я не возникает у человека сразу, а складывается на протяжении его жизни под воздействием многочисленных социальных влияний. С точки зрения социальной психологии, здесь особенно интересно выяснить, каким образом включение человека в различные социальные группы задает этот процесс [10].

В отечественной социальной психологии социализация представляется в контексте таких проблем, как социальная установка и социальная идентичность. Главным ориентиром в исследовании личности, таким образом, является взаимоотношение личности с группой [12]. Именно посредством систематического взаимодействия с другими людьми у индивида формируются свои собственные убеждения, моральные стандарты, привычки – все то, что создает уникальность личности. И социализация выступает в роли процесса, посредством которого индивид становится членом общества, усваивая его нормы и ценности, овладевая теми или иными социальными ролями. При этом старшее поколение передает младшим свои знания, формирует у них умения, необходимые для самостоятельной жизни. Основными функциями социализации являются: передача культуры от одного поколения к другому и развитие Я [12, 154]. Социализация – процесс, в ходе которого происходит становление различных сторон личности, образующих целостное единство. С одной стороны, социализация предполагает активное включение человека в различные социальные связи, усвоение статусно-ролевых отношений. С другой

стороны, это процесс познания социальной среды, формирования социальных категорий, идентичности и т.п. Это единство когнитивных, мотивационных, эмоциональных сторон личности [181]. Социальная идентичность выступает в качестве когнитивно-мотивационной характеристики личности [12; 64; 133; 207; 209, с. 233-275]. Обращаясь непосредственно к когнитивной стороне личности, напомним, что эта развивающаяся, динамическая сторона связана с процессом получения информации, знаний, их преобразованием и применением, с принятием решений и активностью [88; 45, с. 14-20; 203, с. 2-45].

В процессе социализации личность как бы «примеривает» на себя и выполняет различные роли, которые дают возможность ей проявить, раскрыть себя, т.е. определенным образом репрезентировать социуму. По динамике выполняемых ролей можно получить представление о тех реальных взаимодействиях и статусно-ролевых отношениях, в которые личность была включена [160, с. 37]. Отметим, что состояние личности в группе характеризуется постоянно сверкой поступков, оценок с позициями, ценностными ориентациями и оценками группы, к которой личность принадлежит. В отечественной психологии проблема сознания межличностных отношений, в том числе самооценки и взаимооценки статуса членами малых групп, начала разрабатываться в 1960-е гг. Этой проблеме уделяли внимание Н.А. Березовин, К.Е. Данилин, В.Р. Кисловская, Я.Л. Коломенский, А.М. Прихожан, Л.С. Славина, Т.В. Снегирева и др. [153, с. 382-384].

В отечественных теориях роль понимается как социальная функция, неразрывное единство определенного вида деятельности и соответствующего способа поведения, выработанного в данном обществе [12]. Определение социальной роли как внешнего поведения, динамического аспекта статуса ввел Дж. Морено [112]. Согласно его теории, статус – место, которое занимает индивид в группе, общественной системе. Статусно-ролевое поведение демонстрирует внешнее проявление той или иной роли, имеет личностную

окраску, что позволяет дифференцировать степень и вариативность проигрывания ролей и усвоение статусов.

В своем исследовании мы опираемся на приведенные выше трактовки роли (социальной роли) и статуса. В свою очередь, под статусно-ролевой позицией мы понимаем уровень, занимаемый личностью в группе.

Ссылаясь на данные определения, социализацию в своей работе мы рассматриваем как процесс принятия и усвоения личностью социальных ролей и статусно-ролевых позиций в группе, связанный с характеристиками когнитивного развития личности.

Существуют различные подходы к выделению стадий социализации. Основания для ее периодизации различны: ведущий вид деятельности, ведущий институт социализации и т.д. Однако, по мнению отечественных авторов, наиболее признанной является точка зрения, согласно которой этапы социализации соотносятся с возрастной периодизацией жизни человека и усвоением социального опыта, прежде всего, в ходе трудовой деятельности. При этом выделяют три основные стадии: дотрудовую, трудовую и послетрудовую [13, с. 138; 43, с. 44-55]. Дотрудовая стадия включает период жизни человека до начала трудовой деятельности; трудовая – охватывает период зрелости человека. Однако демографические границы этой стадии определить трудно, так как она включает весь период трудовой деятельности человека. Именно в труде закладываются основные базисные ценности, формируется самосознание, ценностные ориентации и социальные установки личности. Послетрудовая стадия наступает в пожилом возрасте и знаменует прекращение трудовой деятельности [160, с. 36-37].

Для каждого возраста или стадии социализации выделяют три группы задач: естественно-культурные, социально-культурные и психологические. Решение этих задач является объективной необходимостью для развития человека.

Естественно-культурные задачи – достижение на каждом возрастном этапе определенного уровня физического и сексуального развития. Этот

уровень носит конкретно-исторический характер (у разных народов различные представления об идеалах мужественности и женственности, различные темпы полового созревания и т.д.).

Социально-культурные задачи – познавательные, морально-нравственные, ценностно-смысловые. На каждой стадии социализации человек должен обладать не только определенной суммой знаний, умений и навыков, но и принимать соответствующее участие в жизни общества. Эти задачи объективно определяются обществом в целом, уровнем его развития, региональным и ближайшим окружением человека.

Социально-психологические задачи – это установление самосознания личности, ее самоопределения в актуальной жизни и на перспективу, самореализации и самоутверждение [116, с. 14-15].

По мнению А.В. Мудрика [116], если какая-либо группа задач или существование задачи какой-либо группы остаются нерешенными на том или ином возрастном этапе, то это либо задерживает развитие человека, либо делают это развитие неполным.

Рассмотрим механизмы, с помощью которых реализуется процесс социализации. Выделяют два «плана» социализации: филогенетический, объясняющий пути и механизмы формирования родовых свойств человека, и онтогенетический, объясняющий процесс становления личности в ходе индивидуального развития. Онтогенетическая социализация представляет собой процессы интериоризации (перенос общественных представлений в сознание отдельного человека, переход внешних практических действий в умственный план) социальных норм, ценностей и типичных форм поведения, а также процессы экстериоризации (вынесение вовне результатов умственных действий), осуществляемые в процессе индивидуальной жизнедеятельности.

Таким образом, всеобщими и универсальными механизмами социализации являются интериоризация и экстериоризация, которые проявляются в ряде психологических механизмов, выполняющих защитную

(адаптивную), регулятивную и самоактуализирующую функции. Рассмотрим кратко некоторые из них.

1. Механизм самоограничения. Когда человек понимает, что его достижения менее значительны, чем достижения других, он страдает, его самоуважение понижается.

2. Проекционный механизм – приписывание собственных нежелательных черт другим, что защищает человека от осознания этих же черт в себе.

3. Механизм идентификации, с помощью которого в целом ряде случаев человек отождествляет себя с другим субъектом, или целой группой, т.е. одно лицо (субъект идентификации) осуществляет в основном подсознательно психическое уподобление другому (объект идентификации). Идентификация приводит к подражанию действиям и переживаниям других людей, интериоризации их ценностей и установок. Этот механизм проявляется во всех возрастных группах. Ее объектами могут стать родители, другие близкие люди, значимые лица, не только реальные, но и воображаемые (например, герои кинофильмов и книг). Идентификация может быть полной или частичной, сознательной и неосознаваемой. Ее иногда отождествляют с научением как имитацией (подражанием). Однако при идентификации человек не только подражает действиям другого, но и становится похожим на него. Идентификация лежит в основе принятия тех или иных социальных ролей. Кроме того, идентификация со значимым другим порождает избирательную внушаемость и конформность и, наоборот, избирательную невосприимчивость воздействий других и нонконформизм.

4. Механизм интроекции, который тесно связан с идентификацией и является простейшей формой интериоризации. При интроекции качества и установки другого как бы «встраиваются» в структуру личности субъекта без специальной переработки, в неизменном виде [160, с. 37-40].

Среди социально-психологических механизмов социализации выделяют подражание и внушение; к числу социальных институтов как механизмам социализации относятся школа, семья и т. д. Все они складываются в

универсальные механизмы социализации: традиционный, институциональный, стилизованный, межличностный, рефлексивный.

Традиционный механизм социализации – это усвоение человеком норм поведения, взглядов и убеждений, которые присущи его семье и ближайшему окружению человека.

Институциональный механизм реализуется в процессе взаимодействия человека с различными организациями и учреждениями. Некоторые из этих институтов являются специализированными, т.е. они создавались специально для осуществления функции социализации (например, институты системы образования), другие являются неспециализированными, т.е. они выполняют эту функцию попутно, параллельно со своими основными функциями (например, армия).

Стилизованный механизм социализации действует в рамках субкультуры. Субкультура – это совокупность норм, ценностей, поведенческих проявлений, характерных для определенной группы людей, что обусловливает определенный стиль жизни этой группы.

Межличностный механизм социализации функционирует в процессе взаимодействия человека с другими людьми, при этом последние должны быть для него значимыми. Значимыми лицами могут быть родители, учитель, друг и т.д.

Рефлексивный механизм социализации осуществляется через индивидуальное переживание и осознание, внутренний диалог, в котором человек рассматривает, оценивает, принимает или отвергает те или иные ценности, свойственные различным институтам общества, семье, обществу сверстников и т.д. [115].

Социализация каждого человека осуществляется с помощью всех этих механизмов. Но роль каждого из этих механизмов, их «удельный» вес в осуществлении процесса социализации различен. Так, решающая роль на первых стадиях социализации принадлежит традиционному механизму, в то

время как в подростковом возрасте на первый план выходит институциональный механизм социализации.

Согласно исследования В.Н. Дружинина [51], важную роль в процессе регуляции адаптивного поведения к условиям окружающей среды играют ресурсы когнитивного развития человека. При этом когнитивные ресурсы человека превышают те требования, которые предъявляет к нему окружающая (природная и культурная) среда. Автор отмечает, что окружающая среда с достаточно высокой степенью неопределенности и потенциальной многовариантностью (богатством возможностей) стимулирует поиск собственных ориентиров, а не принятие готовых образцов адаптационного поведения. Важно, что обогащенность среды оказывает влияние на процессы принятия решения, выбора, взаимодействия в условиях обогащенной и нерегламентированной среды. В частности, они становятся более сложными, так как требуют больших затрат когнитивных ресурсов личности. Можно говорить о том, что в процессе регуляции адаптивного поведения, особенно в условиях неопределенности и потенциальной многовариантности (богатстве возможностей) важную роль играют особенности когнитивного развития человека [51, с. 94-95].

Таким образом, существует огромное количество механизмов социализации человека, его адаптации к внешнему миру и к самому себе.

Обращаясь к условиям социализации личности, отметим, что процесс социализации осуществляется в результате взаимодействия множества обстоятельств. Именно их совокупное влияние требует от человека определенного поведения и активности. Обстоятельства, при которых создаются условия для протекания процессов социализации, называют факторами социализации. Факторы социализации – это среда, которая не является чем-то спонтанным и случайным. Она должна быть спроектирована, хорошо организована и даже построена. Основным требованиям к развивающей среде является создание атмосферы, в которой будут господствовать гуманные отношения, доверие, безопасность, возможность личностного роста,

эмоциональная синтонность (созвучие) и др. В ней должны быть заложены возможности для самореализации, свободы творчества, эстетического и нравственного развития [160, с. 41-42].

В отечественной и западной науке имеются различные классификации факторов социализации. Согласно классификации, предложенной Л.В. Мудриком [113], выделяются три группы факторов социализации: 1) макрофакторы (Космос, планета, мир, страна, общество, государство); 2) мезофакторы (этнос; место и тип поселения – регион, село, город, поселок; средства массовой коммуникации – радио, телевидение, газеты и др.); 3) микрофакторы (семья, группы сверстников, учебные, профессиональные, общественные группы и др.).

Социализация осуществляется с помощью широкого набора средств, специфичных для определенного общества, социального слоя, возраста человека. К ним можно отнести способы вскармливания младенца и ухода за ним; методы поощрения и наказания детей в семье, в группах сверстников, в учебных и профессиональных группах; разнообразные виды и типы отношений в основных сферах жизнедеятельности человека (общение, игра, познание, предметно-практическая и духовно-практическая деятельность, спорт).

Изменения, происходящие в обществе, сказываются на изменении эталонных типов личности. В соответствии с принимаемыми обществом идеальными типами личности осуществляется работа в институтах социализации по их формированию и развитию. В этом плане всегда можно говорить о социальном заказе общества институтам социализации на типичную личность. В свою очередь, институты социализации вынуждены менять концептуальные (теоретические) модели в соответствии с изменившейся государственной политикой, в том числе и образовательной [160, с. 42]. Поэтому современная система социализации, образования и воспитания, трактует развитие в соответствии с условиями динамического, быстро меняющегося общества, нацеленного на инновации [80].

1.2. Роль активности в социализации личности

В современных условиях производственной, культурной и общественной деятельности человека значительно возрастает роль его активности, инициативности, способности самостоятельно принимать решения и организовывать усилия для их выполнения. Таким образом, повышение активности людей представляет собой не только политическую, социальную, экономическую задачу, но и психологическую. Как психологическая проблема активность, например, выступает в виде системы взаимосвязанных вопросов о причинах возникновения, закономерностях, механизмах, условиях проявления, изменении, формировании. Все эти актуальные вопросы, к сожалению, в настоящее время не имеют достаточного обеспечения для их практического решения. В этой связи становится особенно актуальной проблема изучения психологии активности личности в окружающем мире.

1.2.1. Активность субъекта познания в «конструировании» социального мира

Наблюдаемое все чаще и чаще усложнение общественной жизни, проявляющееся и в убыстрении социальных процессов, и в возникновении новых форм и «сечений» общественных институтов, и во все умножающихся бурных социальных изменениях, а порою катаклизмах, требуют от обыденного человека, рядового члена общества достаточной степени понимания того, что же происходит вокруг. Таким образом, бурный темп социальных изменений, развитие средств массовой информации требуют от человека не только большей адаптации к социуму, но и умения «совладать» с новой ситуацией, т.е. оптимизировать деятельность в ней, следовательно, лучше понять, как соотносятся наши знания о мире с изменениями в нем. Итак, познание социального мира человеком становится специальным предметом исследования. Центральная задача психологии социального познания состоит в раскрытии механизмов, посредством которых человек осознает себя частью той социальной реальности, в которой он живет и действует, а также всю

совокупность социальных факторов, которые обусловливают эти процессы. Это вопрос о том, как человек строит образ социального мира или «конструирует» социальный мир. Под «конструированием» понимается приведение в систему информации о мире, организация этой информации в связные структуры с целью постижения ее смысла. Ее результатом является построение образа социального мира, который предстает перед человеком как определенная социальная реальность. Важным является анализ самого процесса, в ходе которого такая реальность «конструируется» [11, с. 7-8].

Процесс социального познания не является простым: люди действуют в мире в соответствии с тем, как они познают его, но они познают в соответствии с тем, как они действуют в нем [9, с. 336]. Значит, – отмечает Г.М. Андреева [11], – в случае социального познания, прежде всего, необходимо вскрыть именно связь между познанием и действием человека.

Сам процесс познания истолковывается как своеобразная реконструкция внешних связей и отношений, а, следовательно, как создание определенной внутренней картины мира, при построении которой роль того, кто ее строит, особенно велика. Возможности действительного осмысления социального мира в большей степени связаны с активным действием субъекта познания. Человек, выступая в роли субъекта познания, способен осмыслить окружающий социальный мир только в процессе деятельного освоения им этого мира и при условии «умения» рисовать картину этого мира.

Л.Л. Гурова [45] в своем исследовании отмечает, что одними из важных интегративных проявлений познания выступает общая мотивация деятельности (как познавательной, так и преобразовательной, конструктивной) и ее инструментальная оснащенность, включая развитие когнитивных операций. Поэтому процесс познания как создание внутренней картины мира, является опосредованным особенностями когнитивно-мотивационного развития самого субъекта познания.

Фокус интереса психологи социального познания состоит в изучении двух видов факторов в «овладении» человеком социальной реальности:

психологических и социальных. При этом отмечается, что конструирование социального мира происходит на разных этапах социализации [11, с. 9]. При построении данного образа мира конкретная позиция отдельного человека определяется также непсихологическими факторами: его социально-экономическим статусом, степенью адаптированности к новым условиям рынка, материальным благополучием и т.п. [9, с. 336].

Важным фактором процесса конструирования образа социального мира, особенно в условиях социальной нестабильности, выступает активность субъекта, совершающего ментальную реконструкцию этого мира. В общем плане эта идея развивается в трудах К. Гергена, где он указывает на необходимость сочетания достаточной меры компетентности и когнитивной активности индивида. По существу, те же мысли продолжает и С. Московичи: для повышения компетентности человека, познающего социальный мир, важна его постоянная коммуникация с другими, поскольку только в ходе коммуникации мир обретает смысл. Именно в процессе коммуникации повышаются шансы познать и должным образом интерпретировать социальное окружение. Таким образом, и здесь предполагается высокая активность субъекта социального познания и его компетентность [9, с. 316-317].

Активное освоение той социальной реальности, в которой каждому человеку приходится обитать, и есть важнейшее условие для формирования наиболее адекватного образа социального мира [9, с. 336].

Ссылаясь на работы Г.М. Андреевой, К. Гергена, Л.Л. Гуровой, С. Московичи и др., мы можем говорить о том, что «конструирование» социального мира происходит за счет активности самого человека на каждом этапе социализации и зависит от характеристик его когнитивного развития и мотивационной направленности личности.

1.2.2. Активность личности в общепсихологических теориях

Корни изучения проблемы формирования активности личности уходят далеко в историю педагогики XIX столетия. Вопросы активности поднимали

такие классики педагогики, как Н.А. Добролюбов, Н.И. Пирогов, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский, Н.Г. Чернышевский, ибо, по их мнению, любое образование личности связано с феноменом активности. По их мнению, формирование активности сознания является высшей формой психологической активности, способствует не только отражению объективного мира, но и творению его действиями самого человека [140, с. 65-74]. Кроме того, истоки проблемы активности личности, как мы уже обнаружили, лежат в психологии социального познания.

Общепсихологические теории социального познания имеют общую тенденцию в рассмотрении связи не действия и познания (как в «непсихологических» теориях), а в рассмотрении активности личности в процессе познания окружающего мира. Например, У. Джемс писал о важной роли познания для существования человека в социальном мире: познание не есть пассивное приспособление к внешнему миру, оно предполагает интерес, «правильное или разумное мыслительное действие состоит в том, чтобы согласно внешним отношениям установить такие внутренние отношения, которые благоприятствовали бы выживанию мыслящего…». Традиции гештальтпсихологии предполагали наличие достаточно сложной когнитивной структуры индивида, и, в частности, его активности в познавательном процессе [195, с. 208]. Концепция Ж. Пиаже («генетическая эпистемология») гласила, что развитие интеллекта или формирование логического мышления рассматривается в зависимости от нарастающей активности субъекта во взаимоотношениях с внешним миром. Поэтому познание, по Ж. Пиаже, также не есть статистическая копия реальности; суть интеллекта в деятельной природе, его задача – структурирование отношений между средой и организмом на всех уровнях развития (социализации). Ж. Пиаже писал о единстве коммуникации и познания, ибо нормы и эталоны познания формируются в совместной деятельности. Дж. Келли [199] также указывал на то, что человек конструирует, творит мир. В процессе своей жизни индивид вырабатывает для себя целую систему «конструктов». В отношении к

социальному познанию, идея Дж. Келли гласит, что люди различаются между собой по количеству конструктов, которые они выработали. Люди, обладающие большим количеством конструктов, – «когнитивно сложные» – умеют адаптироваться к реальным противоречиям и «неувязкам», в то время как «когнитивно простые» (люди, обладающие небольшим количеством конструктов) – не умеют адаптироваться. В данном случае сделан акцент на индивидуальные особенности социального познания. Итак, согласно исследованиям Дж. Келли, Ж. Пиаже, М.Г. Ярошевского, следует отметить необходимость достаточно сложной когнитивной структуры индивида (его индивидуальных особенностей), активно конструирующего, творящего социальный мир.

В своей культурно-исторической теории Л.С. Выготский [35] вводил в проблематику социального познания феномен общения. В частности, писал о вплетении процесса познания в коммуникативный процесс, а тем самым в ткань общественных связей и отношений. Более определенно эта мысли прослеживается в рамках психологической теории деятельности А.Н. Леонтьева [100, с. 122-123]. Понятие «общественная практика» выступает для А.Н. Леонтьева как сфера практической деятельности человека, активности субъекта в этом процессе (в отличие от социологического подхода, в котором «глобальная практика» трактуется как действие не отдельного человека). «…В процессе своей деятельности индивиды строят образ мира, мира, в котором они живут, действуют, который они сами переделывают и частично создают…» [98, с. 3-13]. Когнитивная психология (идеи Д. Брунера, У. Найссера) в основном ориентировалась на когнитивную активность индивида, на ее анализ в условиях естественной целенаправленной деятельности, в построении «модели мира». «Когнитивная активность – это активность, связанная с приобретением, организацией и использованием знания» [120]. Приобретенное в результате такой активности знание, полученная истина, по У. Найссеру, делают человека более свободным, менее подверженным контролю. Речь идет о действиях в социальном мире [11, с. 27-41].

Итак, познание социально по своему происхождению. Знания о социальном мире возникают лишь при условии взаимодействия людей, их общения между собой. Отсюда можно сделать вывод о важной роли активности личности в ее существовании в социальном мире. При этом личность должна обладать достаточной «когнитивной сложностью».

Доказательством этого являются исследования процесса социализации: знания о социальном мире закладываются с детства и развиваются по мере приобретения ребенком социального опыта, т.е. действия его все в новых и новых социальных ситуациях [11, с. 53].

Обратимся к определению понятия «активность». Анализ литературы свидетельствует, что существует три основных употребления понятия «активность»: 1) активность как самодвижение [66, с. 98; 90, с. 54; 166, с. 79); 2) активность как состояние напряжения, возбуждения [4, с. 91-92; 33, с. 3; 89, с. 94; 148, с. 33); 3) активность как способность к изменению, имманентное свойство материи [14, с. 12-23; 121, с. 82 и пр.]. Методологически верной признается последняя точка зрения, которая рассматривает активность в органическом единстве ее внутреннего и внешнего, количественного и качественного аспектов.

Как писал В.Г. Леонтьев [101], активность, выступая желаемым свойством человека, представляет собой реализуемую способность преобразования внешней и внутренней среды человека в соответствии с поставленной им целью. Или, в определении Р.С. Немова [121], активность есть «понятие, указывающее на способность под воздействием внешних или внутренних стимулов – раздражителей». А.М. Матюшкин [106] трактует активность как общую категорию в исследованиях природы психики, психического развития, познавательных и творческих возможностей личности. В работе Е.В. Андриенко [14] активность рассматривается в качестве процессуального аспекта саморазвития личности. К этому аспекту автор относит также деятельность личности, процесс деятельности и ее реализацию. Концепции личностного саморазвития представлены в трудах Б.Г. Ананьева,

Л.С. Выготского, Б.Д. Парыгина, К.К. Платонова, Л.С. Рубинштейна, Б.М. Теплова, В.А. Ядова. Позднее – в исследованиях их учеников и последователей в связи с дальнейшей разработкой общей динамической концепции личности, раскрывающей зависимость человека от меры его собственной активности (К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Анцыферова, Д.Л. Леонтьев, Е.Б. Лисовская, В.С. Мерлин и др.). В этом случае активность выступает как собственная динамика личности и источник преобразования, поддержание ее жизненно значимых связей с окружающим миром. Проблема активности личности связана непосредственно с ее выбором и решается с точки зрения продуктивности действий. Продуктивность авторами представлена в виде двойного результата: для самого индивида и для деятельности. Активность, таким образом, направляется, с одной стороны, на саморазвитие личности; с другой – на деятельность, которая выступает сферой самопроявления человека [14, с. 12-23].

В своей работе, основываясь на идеях динамической концепции личности, под активностью мы понимаем источник преобразования личности, поддержание жизненно значимых связей личности с окружающим миром в процессе осуществления ею различных видов деятельности. В узком смысле активность мы рассматриваем в качестве психологической основы, причины деятельности.

Активность имеет двойственную природу. Она внутренне присуща человеку, который является субъектом своей активности, поскольку способен ее порождать и контролировать. В то же время активность во многом определяется внешними факторами, особенно когда речь идет об активности взрослеющего человека. В этом случае активность играет координирующую роль в системе деятельности и социальных взаимодействий человека. Система ценностей человека также влияет на регулирующую функцию активности. Именно ценности задают иерархию внешних и внутренних значений личности [14, с. 12-23].

К показателям активности В.Г. Леонтьев [101] относит инициативность (предприимчивость, руководящую роль), энергичность (деятельный показатель), целеустремленность, организованность и продуктивность деятельности человека. Причем продуктивность деятельности пронизывает все другие составляющие активности. Отсюда, тот человек, который многого достигает на основе своей целеустремленности, организованности, а также инициативности и энергичности, может называться активным человеком. Активность изменчива и динамична. Она постоянно развивается вместе с развитием самого человека. Чтобы понять закономерности развития активности, обратимся к ее источникам, механизмам ее возбуждения и зарождения.

Существует несколько теорий об источниках активности: теория гомеостаза, уравновешенности и неуравновешенности, теория спонтанной активности и неадаптивной сущности активности и т.д. Все эти теории основываются на том факте, что внутренняя среда человека характеризуется устойчивостью и постоянством своих основных параметров. Следовательно, неуравновешенность живой системы, в частности, человека, является внутренним источником его активности. У человека появляется поисковое поведение и высокая чувствительность к средствам восстановления равновесия. Он совершает деятельность, систему действий, изменяющих среду и свой внутренний мир, восстанавливая свое равновесие [101, с. 5]. На вопрос, как все же возникает данная неуравновешенность, какой механизм ее порождает, представители теории о спонтанной активности [44, с. 34-64] отвечают, что сама жизнь есть активность, и ее не нужно порождать. П.К. Анохин выделил так называемые «спонтанные» ритмические процессы, играющие исключительную роль в саморегуляции центральной нервной системы. Н.А. Бернштейн [20], разрабатывая проблему физиологии активности, считал, что организму присуща активность, а не реактивность. Человек, следуя этому положению, является активным существом. Таким образом, активность чаще всего носит творческий характер [101, с. 6]. В.Г. Леонтьев [101], в своем

изучении активности в качестве механизма зарождения активности выделяет механизм динамического равновесия. В его основе лежит взаимный переход состояний уравновешенности и неуравновешенности в связанных системах организма и личности. Данный механизм автор характеризует как бесконечный. Некоторые ученые также высказывают мнение о непрерывности развития активности, особенно на стадии созревания личности, которая длится, как известно, до 25-летнего возраста. Так, в своих исследованиях Е.В. Шорохова [186] выделяет суточные пики активности человека; известны периоды (пики) высокой продуктивности умственной, познавательной, творческой деятельности, памяти в онтогенезе [101, с. 7-8].

Б.Ф. Ломов [102, 103], говоря об истоках происхождения активности, отмечал, что именно включенность в каждую новую общность порождает новую активность или так или иначе трансформирует ту активность, которая у индивида уже сформировалась. В качестве новой общности здесь рассматривается социальная среда, подструктуры которой (классы, общественные группы, институты) оказывают влияние на поведение человека и его активность. Это важное методологическое положение имеет весьма большое практическое значение в решении задач формирования мотивации всякого вида деятельности, процесса смены ведущих видов деятельности и ориентировки человека в новых видах деятельности. Важным механизмом ориентировки, регуляции выступает такая черта сознания как целеполагание [22, с. 207-246; 24, с. 48; 35; 186, с. 136-137]. В акте целеполагания, по мнению Е.В. Шороховой, выбор целей и средств их достижения выполняет регулирующую функцию в поведении человека [140, с. 70-72]. Таким образом, активность человека, обусловленная новой общностью, участвует в акте целеполагания, ориентировки и регуляции поведения.

Активность дифференцируется на типы и виды, различают также формы ее проявления. Тип активности определяется ее источником. В этой связи выделяют спонтанную активность, адаптационную, уравновешивающую, идентификационную и т.д. Вид активности определяется сферой и областью ее

реализации. Так, если активность направлена на познание, на развитие интеллектуальных способностей, то можно сказать, что проявляется познавательная, интеллектуальная активность. Если активность направлена на производство материальных ценностей, имеет место производственная, трудовая активность, а если активность связана с культурой, искусством, – то художественная, творческая активность и т.д. К формам проявления активности относят акты поведения, действия, деятельности, также психические процессы, например, мыслительный процесс и мыслительная активность. В целом, проблема механизмов человеческой активности относится к разряду наиболее актуальных и мало изученных в психологии [101, с. 3-11].

Мы уже говорили о том, что изменчивость, нестабильность – характеристика, особенно часто используемая для описания современного мира. Многие сотни лет была справедлива идея о том, что опыт является одним из основных факторов, способствующих эффективности деятельности человека в самых разных сферах. Во времена стремительных перемен опыт может стать опаснейшим врагом человека. Одним из наиболее важных условий для успешного самовыражения, всесторонней самореализации и адаптации личности в современном мире, по мнению Н.Ю. Хрящевой, является способность личности к творчеству как процессу, имеющему определенную специфику и приводящему к созданию нового [170, с. 102]. При этом внутренним ресурсом, потенциалом, обеспечивающим этот процесс, является такое свойство личности, как креативность. Под креативностью, вслед за Дж. Гилфордом [198] (1967) и Н. Роджерс [149], Н.Ю. Хрящева понимает способность к конструктивному, нестандартному мышлению и поведению, а также осознанию и развитию своего опыта. Креативность проявляется в быстроте, гибкости, точности, оригинальности мышления, в богатом воображении, чувстве юмора, приверженности высоким эстетическим ценностям, умении детализировать образ проблемы. Существенным условием актуализации этой способности являются самообладание и уверенность в себе. Таким образом, креативный человек способен быть участником, субъектом

процесса перемен, отказываться от фиксированных представлений о порядке вещей и событий, воспринимая актуальное положение дел и, тем самым, создавая условия для всестороннего проявления и реализации своих возможностей. Также автор указывает на то, что креативный человек обладает большей, по сравнению с людьми с непроявленной творческой активностью (творческим потенциалом), привлекательностью в общении [170, с. 103-104]. Таким образом, Н.Ю. Хрящева говорит о важной роли именно творческой активности личности в процессе самореализации (социализации) в изменчивом мире.

Все виды активности (познавательная, когнитивная, социальная, творческая и пр.), в которые включен сам человек, во многом определяют воздействие социализации (семья, школа и т.д.). Особенно подчеркнем роль творческой активности в процессе адаптации к меняющимся условиям жизни современного общества. Хотя ученые говорят о творческой активности личности, эта проблема все еще слабо изучена на современном этапе развития науки. Поэтому исследования проблемы творческой активности личности в процессе социализации актуальны на сегодняшний день.

1.2.3. Творческая активность как условие развития личности

Для определения творческой активности необходимо вновь обратиться к вопросу творчества. Исследование проблемы творчества, выявление его сущности, его важнейших компонентов представляет большой интерес для современных наук, изучающих человека (психологии, социологии, нейрофизиологии и др.). Творчество в широком смысле – созидание нового, общественно значимого, ранее не существовавшего в действительности. Созидание нового осуществляет человек, общество. Природа также порождает свое новое, природный процесс новообразования, протекающий в форме развития, служит необходимой основой становления многообразных форм человеческой творческой деятельности. Творчество человека – это процесс и результат деятельности, человеческой активности. Продуктивная,

преобразующая деятельность, по мнению В.Г. Пушкина, – необходимое условие творчества. Творчество – это характеристика деятельного человека, активно преобразующего действительность, объективную и субъективную [146, с. 3-14]. Творческая деятельность людей осуществляется в двух основных формах – в форме материальной, предметной деятельности (практика) и в форме идеально-образной, духовной деятельности. Основой творческой деятельности выступает внутренний мир человека в широком смысле – его модель мира, отражающая достижения и опыт предшествующих поколений через индивидуальные качества и опыт; почва, исходная целостность, формирующая мотивы деятельности, определяющая уровень притязаний и т.д. [96, с. 59-81]. Поскольку творчество направлено на преобразование, оно концентрирует в себе основополагающую идею марксистско-ленинской философии о целенаправленном изменении мира человеком. Марксистско-ленинская философия определяет творчество как деятельность человека, преобразующего природу и общество в соответствии со своими целями и потребностями на основе знания объективных законов движения и развития [146, с. 3-14]. Таким образом, отмечает Л.В. Мурейко, проблема творчества является по существу философской [117, с. 38-48]. В диалектическом и историческом материализме в проблематике творчества существенный акцент делается на творческой активности сознания – идеальном, логико-мыслительном и чувственно-эмоциональном освоении предмета, включающем в себя рождение новой идеи и нового душевного переживания, влечения, стремления, глубокого духовного обновления. Также творческая активность сознания рассматривается в качестве социальной активности, результатом которой является создание нового, прогрессивного. Осознанием своей активности, своего творческого начала, наличием идеальной деятельности отличается человек [146, с. 3-14]. Творческая активность сознания – интегральная характеристика реального бытия личности, отражающая диалектику субъектно-объектных отношений [96, с. 59-81]. В литературе творческая активность сознания философски исследуется в нескольких

направлениях: 1) через ее социальную обусловленность [43, с. 50]; 2) через способность к новообразованию посредством целеполагания (проблема идеального) [53, с. 123-124; 81, с. 17]; 3) через отношение к атрибутивным свойствам материи [139, с. 9, 134]; 4) через отношение сознания к его непосредственно материальному органу – мозгу [117, с. 38-48].

Материальным источником человеческого творчества выступают такие свойства материи, как самодвижение, саморазвитие, активность, отражение [117, с. 38-48]. Для нас особый интерес представляет категория «активность». Понятие активности, в общем, обозначает материальное взаимодействие с изменением, новообразованием его сторон в соответствии с их определенностью [82, с. 17]. Под активностью сознания понимается взаимодействие таких компонентов, одним из которых является «всякая аналитическая или синтетическая деятельность с целью удовлетворения какой-либо потребности человека и выражающаяся в создании новых логических форм, идей, теорий и т.п., коротко говоря, создающая новое содержание сознания» [161, с. 6]. В сознании как высшей форме отражения активность усложняется и может приобретать форму творческой активности, которая определяет процесс творчества как возникновения нового [96, с. 59-81; 117, с. 38-48]. Творческая активность как наиболее развитое выражение атрибутивных свойств материи появляется лишь на социальном уровне ее развития, обозначая практическое отношение к миру человека-творца (А.М. Коршунов, М.Н. Морозов, Г.А. Давыдова, Н.П. Французова) [117, с. 38-48]. Таким образом, логично заключить, что творчество – специфически социальное качество активности [43, с. 50]. Степень творческой активности психической деятельности определяется степенью осознания личностью общественного способа ее самоутверждения [117, с. 40-48], степенью развития сознания. Именно поэтому дети, несмотря на их высокую способность к индивидуальному видению мира, не способны к творчеству как к созиданию нового, общественно значимого, ранее не существовавшего в действительности.

Согласно философским традициям, творческая активность лежит в основе творчества, пронизывает все уровни сознания личности. Особенности творческой активности выражаются в активной форме преобразования как личностной структуры, потребностей и способностей [162, с. 118-129], так и окружающего мира. Творческая активность является источником возникновения и условием развития различных видов творческой деятельности.

Основываясь на определении активности с позиций динамической концепции личности, опираясь на определение личности согласно философским традициям, а также на положение А.Н. Леонтьева о том, что личность рождается в деятельности, мы можем говорить, что творческая активность является источником развития самой личности. Таким образом, в своей работе творческую активность мы определяем в качестве условия когнитивного развития личности.

Выводы

Анализируя литературу по проблемам социализации, когнитивного развития, активности и творчества, мы установили, что личность чаще всего рассматривается как результат социализации индивида. Согласно представленным выше концепциям, процесс становления личности исследователи связывают с процессом развития и постепенного усложнения различных видов предметной деятельности, с условиями общения и взаимодействия личности в группе.

В процессе социализации, в результате включения человека в различные социальные связи, усвоения статусно-ролевых отношений происходит становление различных сторон личности. Процесс социализации личности осуществляется под влиянием совокупности многих условий (природных и культурных) окружающей среды. Данные условия в настоящее время определяются как изменчивые, динамичные, нестабильные. Поэтому в процессе социализации все более важной признается роль характеристик когнитивного развития человека.

Социализация личности обусловлена характеристиками ее когнитивного развития и мотивационной направленностью. Установлено, что когнитивная сторона личности связана с процессом получения информации, знаний, их преобразованием и применением, с принятием решений, активностью и другими характеристиками творческого мышления. Характеристики когнитивного развития личности, а также ее мотивационная направленность являются свойствами личности, имеющими отношение к творчеству. Через данные характеристики личности можно рассматривать проявления творчества в целом.

В нашем исследовании социализация рассматривается как процесс принятия и усвоения личностью социальных ролей и статусно-ролевых позиций в группе, связанный с характеристиками когнитивного развития личности.

Важным механизмом процесса социализации в условиях динамического социального окружения выступает активность индивида. Исследователями отмечается именно роль творческой активности личности в процессе самореализации (социализации) в изменчивом мире. Активность выступает как собственная динамика личности и источник преобразования, поддержание ее жизненно значимых связей с окружающим миром в процессе осуществления ею различных видов деятельности. Согласно философским традициям, творческая активность является источником возникновения и условием становления различных видов творческой деятельности.

В нашей работе творческая активность выступает в качестве условия когнитивного развития личности.

Глава 2.
ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ РЕБЕНКА

2.1. Когнитивное развитие и усвоение ведущих видов деятельности в социализации ребенка

Согласно Л.С. Выготскому, социализация практически тождественна «окультуриванию» как присвоению социального опыта ребенка через взаимодействие с носителем этого опыта, взрослым, который устанавливает контакт с ребенком, наполняя общение соответствующим содержанием [160, с. 38]. Представление о социализации как модели взаимозависимости, в соответствии с которой ребенок выступает активным участников процесса собственного социального развития первоначально нашло свое отражение в трудах Ч. Кули, У. Томаса, Ф. Знанецкого, Дж. Мида [154]. В зарубежных исследованиях отмечается, что социализация ребенка происходит при помощи включения во взрослый сценарий, во взрослые отношения. При этом процесс социализации ребенка определен уровнем и особенностями его когнитивного развития [203, с. 2-45; 206, с. 47-59]. В отечественной социальной психологии в качестве особенностей социализации детей рассматриваются: перестраивание познавательной деятельности ребенка, тип общения ребенка со средой, особенности и содержание общения, активность самого ребенка [24, с. 48; 47; 48, с. 132-162; 116 и др.].

Исследования в области когнитивного развития обычно связаны с вопросами памяти, внимания, чувств, представления информации, логического мышления, воображения, способности к принятию решений [88]. Традиционно, исследования когнитивного развития фокусируются на знании об объектах и отношений между ними. Если рассматривать объекты и отношения в качестве компонентов событий – более общих целостных структур, имеющих динамическую природу и развивающихся во времени (структура знаний о событиях), то важным моментом выступает роль этих знаний в детском мышлении, словесном описании события и поведении. Известно, что дети

демонстрируют большие когнитивные способности в своей повседневной активности. Объяснением этому является то, что знания ребенка основываются на его повседневном опыте. Кроме того, знания детей об ежедневных событиях неизменно включают социальную и культурную составляющую [203, с. 2-45].

Рассмотрим более подробно данный подход, учитывающий социальную компоненту познания. Маленький ребенок черпает знания об окружающем мире почти исключительно из своего непосредственного опыта. Позже дети и взрослые приобретают знания о мире опосредованным путем, через книги, устную коммуникацию, телевидение, другие источники, т.е. используя язык. Но ребенок не одинок, он живет в социуме и в мире культуры, и, в известном смысле, все его знания о мире – это социальные и культурные знания.

Когнитивное развитие осуществляется через оперирование репрезентациями. Первичные репрезентации непосредственного опыта ребенка – это лишь начало когнитивных процессов; далее следует то, что называется процессом организации «данных» опыта, структуры данных и процессом использования структур данных. При всей важности опыта, он – не единственный источник знаний о мире для маленького ребенка. Такие когнитивные операции, как различного рода трансформации, категоризация, логический вывод, продуцируют когнитивные структуры, которые не имеют аналогов в реальном мире ребенка. Репрезентация опыта – толчок к построению последующих, более сложных репрезентаций. Однако важно, что последующие дериваты не могут содержать информацию о мире, которая бы не присутствовала или не подразумевалась первичными репрезентациями опыта. Когнитивная система может анализировать, категоризовать наличествующую информацию, делать из нее логические выводы [203, с. 6]. Из вышеизложенного следует, что существуют имплицитные различия между непосредственным восприятием события и его когнитивным отражением, т.е. между перцепцией и когницией, где последняя включает сами репрезентации и процессы оперирования ими. Вероятно, все типы репрезентаций – общие схемы – задействованы в оперировании старыми знаниями для выработки новых

конструкций типа планов, предсказаний. Но могут ли маленькие дети генерировать новые конструкции из своих общих схем? Известно, что большинство знаний маленьких детей имплицитны, не ограничены как эксплицитные образами и схемами, могут быть более абстрактными [203, с. 2-45].

Обычно считается, что репрезентация событий первоначально получается из планов, которые реализуются для достижения некоторой цели. Когда планы реализуются так часто, что становятся рутинными, они превращаются в репрезентацию событий. Но у детей схемы событий, наоборот, предшествуют планам. Планы и цели – более абстрактные сущности, чем сценарии. Рассмотрим процесс конструирования ребенком схемы событий. Первоначально дети строят репрезентацию события не на основе своих собственных планов, а через наблюдение и участие в планах взрослых. Так, ребенок может узнать о покупке продуктов в магазине, сопровождая взрослых и наблюдая за ними. Обращаясь к мотивационной направленности, отметим, что процесс конструирования схемы события обусловлен особенностями цели ребенка (у детей и взрослых могут быть разные цели) и степенью вовлеченности в событие (она может варьировать от косвенного до прямого участия в нем). Известно, что активное участие в событии облегчает процесс логического вывода, кроме того, от степени участия в событии зависит адекватность восприятия отношений между актами. Вербальное описание событий позволяет ребенку направлять свою собственную активность, оно сегментирует событие, определяет его начало и конец, вводя в некоторые границы. Например, повторяя рассказ о событии, ребенок закрепляет то, что уже знает, приводит в порядок свои знания о событии, приспосабливая их к социально разделяемым версиям [206, с. 57-59]. Рутинные, часто повторяемые действия (например, одевание) описываются ребенком более инвариантно, чем более редкие действия (выпечка печенья). Причем, чем старше ребенок, чем больше его опыт, тем степень инвариантности выше. Таким образом, и опыт, и сложность события, и степень участия ребенка в нем, как представляется,

воздействуют на построение схемы события. Организованные знания о событии, особенно логически организованные, могут быть базой для многих вторичных абстрактных структур знания. Движение от простых к более сложным сценариям свидетельствует об освоении компонентов события и помогает репрезентовать отношения объектов на более абстрактном уровне [206, с. 59].

Опираясь на представленные выше данные в своем исследовании в качестве характеристик когнитивного развития ребенка, мы рассматриваем такие параметры как воображение, комбинаторное мышление, способность к принятию решений, способность к выделению и решению проблемных ситуаций, познавательную активность.

Установлено, что именно на ранней стадии социализации закладывается навык «ролевого общения», реализуемый в игре, что является неотъемлемым механизмом процесса социализации. Основное значение детских игр в том, что они готовят ребенка к взрослой жизни в целом, социализируют его для общества [123]. По динамике выполняемых ролей можно получить представление о тех реальных взаимодействиях и о тех статусно-ролевых отношениях, в которые ребенок включен [160, с. 37].

Как известно, процесс социализации осуществляется в ходе совместной деятельности и общения. Рассмотрим основные виды детской деятельности, обуславливающие данный процесс. В дошкольном возрасте ведущей деятельностью является сюжетно-ролевая игра, в младшем школьном – учебная деятельность (как было принято считать вслед за Д.Б. Элькониным). Под сюжетно-ролевой игрой понимается деятельность, имеющая ближайшее отношение к потребностной сфере ребенка, в которой происходит отражение общественных отношений взрослых, общественных функций взрослых, общественного смысла их деятельности. Ролевая игра приводит к изменению позиции ребенка – со своей индивидуальной и специфически детской – на новую позицию взрослого. Само принятие ребенком роли и связанное с этим

изменение значений вещей, вовлекаемых в игру, представляет собой непрерывную смену одной позиции на другую [189, с. 169-288].

В игре реализуются общение и совместная деятельность в подсистеме «ребенок-ребенок». Но, как отмечает И.П. Волков [32], взаимоотношения в старшем дошкольном возрасте хоть и основываются на симпатиях и отношениях, складывающихся в ходе ролевой игры, носят пока недифференцированный характер. Вследствие возрастных психических особенностей разделений на статусные группы пока не наблюдается, что свидетельствует о начале формирования социализации детей 4 – 5 лет. Так, А.Э. Симановский в качестве сензитивного для начала формирования социализации ребенка рассматривает возраст 3 – 5 лет. Ребенок еще не социализирован, отмечает автор, и с легкостью использует один предмет вместо другого (в игре). Так, к 4–5 годам жесткая функциональная закрепленность пропадает, и дети начинают использовать вместо градусника обычную полочку, а вместо строительного бруска кусок мыла. Таким образом, способность использовать предметы – заместители не является следствием недостаточной социализации, а напротив, является итогом когнитивного и личностного развития ребенка (формирование символической функции мышления и способности к обобщению) и свидетельством освоения законов сюжетно-ролевой игры (умение пользоваться предметами-заместителями, представлять себя в различных ролях) [156, с. 186-188].

Под учебной деятельностью рассматривается деятельность, непосредственно направленная на усвоение знаний и умений, выработанных человечеством. При этом ведущая роль учебной деятельности выражается в опосредовании всей системы отношений ребенка и общества (учебная деятельность – общественная, по смыслу, по содержанию и по форме), в формировании как отдельных психических качеств, но и личности младшего школьника в целом [189, с. 169-288]. Важно отметить, что игра у младших школьников продолжает занимать значительное место в их жизни и выполнять значимую роль в их психическом развитии [22, с. 207-246; 116; 152; 158].

Мотивы учебной деятельности показывают, ради чего ученики учатся. У детей, поступающих в школу, преобладают широкие социальные мотивы, отражающие «внутреннюю позицию школьника», связанную с потребностью ребенка занять новое положение среди окружающих и выполнять серьезную общественно значимую и общественно оцениваемую деятельность: «Хочу ходить в школу», «Хочу учиться в школе, как старшие» [24, с. 48]. По мере реализации внутренней позиции школьника у детей формируются многие мотивы, поддерживающие учебную деятельность. Это могут быть содержательные внутренние мотивы учения (учебно-познавательные), направленные на приобретение новых знаний, освоение новых способов действий в области изучаемых учебных предметов, или же мотивы, имеющие по отношению к учебной деятельности внешний характер и не связанные с ее содержанием, усвоением знаний [191].

Многочисленные исследования показывают, что для формирования полноценной учебной мотивации у младших школьников необходима целенаправленная, специально организованная работа. Учебно-познавательные мотивы, связанные с внутренним содержанием и процессом учения, формируются только в ходе активного усвоения учебной деятельности, а не вне ее. Поэтому именно организация полноценной учебной деятельности, в частности, внедрение систем развивающего обучения [48, 191], является главным условием, обеспечивающим развитие наиболее действенных учебно-познавательных мотивов, заложенных в самой учебной деятельности.

В учебной деятельности продолжают реализовываться общение и совместная деятельность в подсистеме «ребенок – ребенок» и начинает складываться в процессе делового общения подсистема «взрослый – ребенок». Выделяются личные отношения, основанные на симпатиях, и деловые, возникающие в связи с обязательными, заданными видами деятельностями (в том числе и учебной). Эти взаимоотношения тесно взаимосвязаны, так как симпатии, избирательность контактов складываются в ходе совместной

деятельности. В школьном возрасте впервые происходит четкое различение взаимоотношений, наблюдается разделение на статусные группы [32].

Говоря о психологической готовности детей 6 – 7 лет к школьному обучению, Н.И. Гуткина [47] указывает на то, что развитие аффективно-потребностной сферы – появление познавательных и учебных мотивов, желание получить одобрение со стороны взрослого, смена самооценки – является главной предпосылкой для того, чтобы ребенок стал субъектом учебной деятельности, активным ее участником.

Предпосылки потребности в учебной деятельности возникают у ребенка старшего дошкольного возраста в процессе развития его сюжетной игры, в которой интенсивно формируется воображение и символическая функция. Выполнение ребенком достаточно сложных ролей предполагает наличие у него, наряду с воображением и символической функцией, еще и разнообразных сведений об окружающем мире, о взрослых людях, умения ориентироваться в них с учетом их содержания. Сюжетно-ролевая игра способствует возникновению у ребенка познавательных интересов, однако, сама по себе, она полностью удовлетворить их не может. Поэтому дошкольники стремятся удовлетворить свои познавательные интересы путем общения с взрослыми, путем наблюдений за окружающим их миром, извлекая различные сведения из доступных им книг, журналов, кино [48, с. 150].

В самом начале школьной жизни у ребенка еще нет потребности в теоретических знаниях как психологической основе учебной деятельности. Эта потребность у ребенка возникает в процессе реального усвоения им элементарных теоретических знаний при совместном с учителем выполнении простейших учебных действий, направленных на решение соответствующих учебных задач [48, с. 150-151]. Кроме учебных задач, ребенок, пришедший в школу, обязан решать еще и ряд социально-психологических задач. Так, А.В. Мудрик указывает на то, что в младшем школьном возрасте ребенку необходимо найти индивидуально приемлемую социально одобряемую позицию в новой социальной ситуации – ситуации поступления в школу. Он

должен определить отношения со сверстниками и взрослыми, перестроить в связи с этим уже имеющиеся у него системы отношений [116, с. 14-17].

В работе А.В. Мудрика школьник также рассматривается как субъект собственного развития, активный участник своей жизнедеятельности. Понятие «жизнедеятельность» автором используется для характеристики общественного способа существования человека, реализации им своей активности в общественном бытии. Формирование и развитие личности в школьном возрасте определяются тем, в какой мере, насколько успешно и социально приемлемо реализует школьник свою активность в тех сферах жизнедеятельности, которые являются доминирующими для человека в возрасте от шести – семи до семнадцати – восемнадцати лет. При этом выделяются следующие сферы жизнедеятельности школьников: сфера познания, сфера предметно-практической деятельности, сфера игры, спорт, сфера общения. Причем основным условием реализации активности детей во всех перечисленных сферах является взаимодействие с взрослыми и сверстниками, старшими и младшими ребятами в семье, в учебно-воспитательных учреждениях, на улице [116, с. 18-30]. Исходя из представленных выше видов сфер жизнедеятельности школьников и условий их реализации, мы можем предположить, что для детей старшего дошкольного возраста (6 лет) данные сферы также будут являться актуальными в их личностном развитии и в процессе социализации. Рассмотрим подробней перечисленные сферы детской жизнедеятельности.

Первая – сфера познания. В ней происходит реализация активности детей, направленной на познание окружающего мира идей, вещей и отношений.

Вторая – сфера предметно-практической деятельности. В ней реализуется активность, направленная на доступное ребенку определенного возраста преобразование непосредственно окружающей его природной и социальной реальности в соответствии с его потребностями, целями, задачами.

Третья – сфера игры, в которой реализуется активность ребенка, инстинктивно направленная на развитие его задатков, доставляющая веселье и удовольствие, значимая для детей по ее внутреннему содержанию. Игры имеют

множество форм (индивидуальные, парные, групповые), разнообразное содержание (интеллектуальные, подвижные, ролевые, игры-фантазии, грезы). Практически каждый возраст имеет большие возможности для реализации игровой активности, в основе которой лежит потребность в подражании и в фантазировании. Игра позволяет сделать привлекательными для ребят другие сферы жизнедеятельности.

Четвертой самостоятельной сферой можно считать спорт, в котором удовлетворяется потребность в функционально-органической активности, направленной на реализацию ребенком своих физических возможностей и их развитие.

Пятая сфера – сфера общения, активность в которой направлена на познание себя, людей и взаимодействие с ними. Под общением понимается обмен духовными ценностями (общепризнанными и специфическими для половозрастных групп детей), который происходит как в процессе взаимодействия ребенка с окружающими людьми, так и в форме диалога с «другими Я» [116, с. 19-30].

В начале 1970-х гг. Д.Б. Эльконин разработал концепцию периодизации возрастного развития, основанную на идее последовательной смены форм ведущей деятельности. Проанализировав все виды ведущей деятельности ребенка от рождения до юношеского возраста включительно, он разделил их на две большие группы. Первая группа состоит из тех видов деятельности, внутри которых в системе ребенок – общественный взрослый происходит освоение задач, мотивов и норм отношений между людьми; к этой группе отнесены непосредственно-эмоциональное общение младенца, ролевая игра и интимно-личностное общение подростков. Вторую группу составили те виды деятельности, которые осваиваются в системе ребенок – общественный предмет и направлены на усвоение общественно выработанных способов действий с предметами и эталоны, выделяющие в предметах различные значимые стороны. Ребенок постепенно осваивает все боле сложные способы действий с самыми различными предметами культуры, в результате чего

формируется более полная ориентация ребенка в предметном мире и его интеллект [192, с. 101-142]. Таким образом, в детском развитии имеют место периоды, в которые происходит преимущественное освоение задач, мотивов и норм отношений между людьми (на их основе развивается мотивационно-потребностная сфера личности), и периоды, в которые происходит преимущественное освоение общественно выработанных способов действий с предметами (на их основе формируется интеллектуально-познавательный потенциал детей, их операционально-технические возможности) [125].

Основным понятием периодизации Л.С. Выготского было понятие возрастных психологических новообразований [87, с. 64]. По мысли Л.С. Выготского, возрастные психологические новообразования ответственны за «совершенно своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное единственное и неповторимое отношение между ребенком и действительностью, прежде всего социальной». Именно новообразование задает для ребенка социальную ситуацию развития, которая «определяет целиком и полностью те формы и тот путь, следуя по которому ребенок приобретает новые и новые свойства личности, черпая их из социальной действительности, как из основного источника развития, тот путь, по которому социальное становится индивидуальным». Развитие новообразования «представляет собой исходный момент для всех динамических изменений» [37, с. 258-259].

В литературе выделяются следующие основные новообразования дошкольного и младшего школьного возрастов. В дошкольном возрасте психологический механизм произвольности эмоций связан с развитием воображения, которое является основным новообразованием этого возраста [37; 50; 87, с. 64]. В младшем школьном возрасте общение, лежащее в основе деятельности, становится произвольным и обеспечивает условия психологического развития, является основным новообразованием данного возраста (Л.С. Выготский, 1984). Исследователи отмечают также важную роль

воображения в ходе психического развития младших школьников [50; 158, с. 2-3].

Представленные выше исследования отечественных и зарубежных авторов свидетельствуют о том, что процесс социализации ребенка тесно связан, как с проявлениями его личностных характеристик (когнитивных), так и с развитием ведущего в данном возрасте вида деятельности. В процессе овладения ведущим видом деятельности первоочередную роль играет система мотивов ребенка, а не операциональная сторона деятельности [125].

Ссылаясь на данные факты и определение социализации как процесса принятия и усвоения личностью социальных ролей и статусно-ролевых позиций в группе, связанного с характеристиками когнитивного развития личности, в нашем исследовании социализация ребенка рассматривается как процесс принятия и усвоения социальных ролей и статусно-ролевых позиций в группе сверстников, связанный с проявлениями характеристик когнитивно-мотивационного развития.

2.2. Механизмы и условия социализации детей

Исследователи обращают внимание на определяющую роль в процессе социализации именно первого этапа социализации, связанного с периодом детства, с формированием основных психических функций и элементарных форм существенного поведения. Согласно Г.М. Андреевой, данная стадия разделяется на два более или менее самостоятельных периода: а) ранняя социализация, охватывающая время от рождения ребенка до поступления его в школу; б) стадия обучения, включающая весь период юности в широком понимании этого термина, все время обучения в школе [12].

Среди социально-психологических механизмов социализации решающая роль на первых стадиях социализации принадлежит традиционному механизму, в ходе которого происходит усвоение человеком норм поведения, взглядов и убеждений, которые присущи его семье и ближайшему окружению [115]. Подчеркивается роль психологического механизма идентификации, с помощью

которого происходит отождествление человека с другим субъектом или целой группой. В детском возрасте ее объектами являются родители, другие близкие люди, значимые лица, не только реальные, но и воображаемые (например, герои мультфильмов и книг). В результате идентификации ребенок осуществляет сперва «примеривание», а затем принятие тех или иных социальных ролей [160, с. 39-40]. Согласно Л.С. Выготскому, способность «примеривания» ролей развивается большей частью в процессе игры, когда ребенок абстрагирует и обобщает все больше ролей, строит отношения между ними [39].

В качестве примера «примеривания» ролей рассмотрим наш проект «Государство» [84, с. 337-339]. В ходе реализации проекта наблюдалась положительная динамика процесса адаптации детей к учебной деятельности. Был сделан вывод, что творческий подход, в сочетании с имеющимся у младших школьников опытом участия в сюжетно-ролевых играх помог «вжиться» в сказочную ситуацию (в традициях русской культуры), способствовал саморегулированию поведения и отношений между участниками проекта и повышению уровня учебной мотивации (желанию учиться). Это все может свидетельствовать об успешном овладении детьми новой социальной ролью ученика с вытекающими учебными обязанностями.

Выделены следующие основные задачи проекта «Государство»:

1) научить детей младшего школьного возраста самоуправлению на основе оценки поведения во время и вне учебной деятельности;

2) научить младших школьников самостоятельно принимать решения, не прибегая к помощи учителя;

3) повысить учебную активность и мотивацию учения через систему дополнительного оценивания;

4) инициировать и развивать творческое мышление и познавательные способности детей.

На занятиях учителя и психолога происходило внедрение системы дополнительного оценивания. Ее цель – развитие рефлексии (осознания ребенком того, что он знает и чего не знает; качественного оценивания знаний

и умений); стимулирование развития познавательной и социальной инициативы ребенка; осуществление индивидуального подхода к учащимся (оценивание успеваемости ученика по сравнению с его прошлыми личными успехами). В ходе урока учитель (психолог) отмечала активность учащихся и социально значимое поведение в группе сверстников дополнительными знаками: «Умейка», «Знайка», «Фантазер» [84, с. 337-339].

Согласно исследованиям отечественных авторов, основными условиями социализации ребенка выступают семья, группа сверстников и учебная группа.

Семья характеризуется как сложное социальное образование, которое, с одной стороны, является специфическим социальным институтом, а с другой – малой социальной группой. Семья – это общность, основанная на общесемейной деятельности, связанная узами супружества – родительства – родства, осуществляющая воспроизводство населения и преемственность семейных поколений, социализацию детей и поддержку существования членов семьи. Существование семьи как социальной общности и как фактора социализации основано на потребности людей в семейном образе жизни. Семья остается главной, исторически сложившейся формой личностного удовлетворения социальной потребности в воспроизводстве населения.

Функции семьи принято делить на специфические и неспецифические. К специфическим функциям семьи, которые определяются ее сущностью, ее социальной природой, относятся, например, социализирующая (обеспечивающая воспитание детей) и охранительная (ответственность за защиту членов семьи). Неспецифические функции институт семьи был вынужден освоить под давлением складывающихся социально-исторических условий. Например, в последнее время произошел «перехват» семьей функций других социальных институтов – образовательных, правовых, обслуживающих, досуговых и др. [73, с. 5-55].

Основными трансляторами социальных и культурных ценностей, главными «фигурами» социализации личности ребенка были и остаются родители и другие старшие члены семьи (бабушки, дедушки, тети, дяди) или старшие дети в многодетных семьях. Реальная ценность производимых ими

воздействий находится в прямой зависимости от их социальной, гражданской позиции и включенности в жизнедеятельность не только семьи, но других социальных групп.

В каждой семье складывается своеобразная структура семейных отношений, специфическая система воздействий, ценность которых определяется пониманием законов и механизмов социального и психологического развития детей, умениями целенаправленно отбирать методы и приемы воспитания, наполнять взаимодействие гуманистическим содержанием. Гуманистическая направленность и духовность должны стать основными критериями определения значимости семейных агентов социализации и воспитания подрастающих поколений. Культивирование в семье ценностного отношения к каждому ее члену, его индивидуальным и самобытным проявлениям, соблюдение прав и свобод, создание условий для творческой самореализации, формирование личной ответственности за все происходящее – все эти факторы действительно способны превратить семью в личностно-развивающее пространство [160, с. 42-44].

Непременным условием социализации ребенка является его общение со сверстниками, которое происходит в детском саду, школе, различных неформальных детских и подростковых объединениях. Общество сверстников – это совокупность различных малых групп.

Стереотипы поведения, особенностей языка в малых группах складываются под влиянием больших социальных групп. Малые группы представляют собой социальную микросреду, опосредствующую взаимосвязь ребенка с обществом в целом. Психологи выделяют в детских и подростковых группах функционально-ролевые, эмоционально-оценочные и личностно-смысловые отношения между сверстниками.

Функционально-ролевые отношения зафиксированы в специфичных для данной общности сферах жизнедеятельности детей (трудовой, учебной) и разворачиваются в ходе усвоения ребенком норм и способов действий в группе под непосредственным руководством и контролем со стороны взрослого.

Основная функция эмоционально-оценочных отношений в детской группе – осуществление коррекции поведения сверстника в соответствии с принятыми нормами совместной деятельности. На первый план здесь выступают эмоциональные предпочтения – симпатии, антипатии, дружеские привязанности и пр. Они возникают в онтогенезе довольно рано. Так, если дошкольник следует этим нормам, то он оценивается другими детьми позитивно, если отходит от этих норм, то возникают «жалобы» взрослому, продиктованные желанием подтвердить норму.

Личностно-смысловые отношения – это взаимосвязи в группе, при которых мотив одного ребенка приобретает личностный смысл для других сверстников. При этом другие начинают переживать интересы и ценности этого ребенка как свои собственные, ради которых они, принимая различные социальные роли, действуют. Личностно-смысловые отношения особенно ярко проявляются в тех случаях, когда во взаимоотношениях с окружающими ребенок берет на себя роль взрослого и действует согласно ей.

Межличностные отношения ребенка со сверстниками, возникающие стихийно или организуемые взрослыми, характеризуются возрастной динамикой. Так, дошкольники в играх и в реальной жизни, общаясь со сверстниками, воспроизводят отношения взрослых, реализуют нормы и ценности, усвоенные в общении с взрослыми. Основания для межличностных отношений у младших школьников иные, чем в группах дошкольников: предпочтения в выборе товарищей определяются в наибольшей степени успехами или неудачами в учебе, при этом ориентир делается на мнение учителя. У младших школьников появляются первые признаки взаимоотношений по интересам, что служит основой формирования неформальных групп [3, с. 377-393; 23, с. 245-272).

Общества сверстников младшего школьного возраста, являясь моделями взрослого общества, отражают не только его позитивные стороны, но и негативные тенденции, иногда в гипертрофированном виде. Именно здесь дети усваивают нормы единой или двойной морали, свойственной взрослым. При этом они

быстрее и легче осваиваются в меняющихся социальных реалиях (отношения к заработку, деньгам, предпринимательству и т.д.).

Детская субкультура, носителем которой является детское сообщество, занимает особое место в общечеловеческой культуре. Она выполняет функции первичной социализации ребенка. В детском фольклоре, например, содержится особый кодекс поведения, регулирующий взаимоотношения детей со сверстниками и взрослыми.

Основой общества сверстников выступают неформальные (приятельские и дружеские) группы, куда входят практически все дети. Чем старше школьник, тем сильнее его потребность в таких группах. В них он получает действительную или мнимую, но неосознаваемую возможность самореализации. При этом внутренняя (сущностная) самореализация проявляется в самоощущении себя равным, принятым и поэтому значимым для других. Внешняя самореализация направлена на то, чтобы быть таким, как все, соответствовать стандартам моды, поведения [160, с. 48].

Итак, основными механизмами социализации в детском возрасте выступают традиционный механизм и механизм идентификации. В ходе традиционного механизма происходит усвоение ребенком норм поведения, взглядов и убеждений, которые присущи его семье и ближайшему окружению [115]. С помощью механизма идентификации ребенок осуществляет сначала «примеривание», а затем принятие тех или иных социальных ролей в процессе игры [39, 160]. Основными условиями социализации на данной стадии выступают семья, группа сверстников и учебная группа.

2.3. Роль творческой активности в социализации ребенка

2.3.1. Проблема активности в детском возрасте

Основная направленность современного образования – обеспечение готовности нового поколения к постоянному самообучению. Таков запрос современного рынка труда к выпускникам учебных заведений. Этот запрос ясно осмыслен и переведен на язык целей, задач, методов и даже стандартов

образования уже давно (Virginia, 1989; Washington, 1996). В нашей стране те же тенденции наметились чуть позднее и в менее директивном, рекомендательно-экспериментальном залоге.

Новые цели образования отчетливо противопоставляются традиционным целям – снабдить выпускников учебных заведений солидным багажом знаний, умений и навыков. Соответственно, методы достижения новых целей столь же отчетливо противопоставляются традиционным методам их передачи в готовом виде [175, с. 25]. Так, в психолого-педагогических спорах явственно вырисовывается кластер понятий и представлений, объединяющих новаторские поиски оснований деятельностной (неадаптивной, нерепродуктивной) педагогики, обращенной к фундаментальной способности человека быть субъектом собственного действия, в частности – учебного действия [157]. Стремление и умение учиться, «умное спрашивание» (inquiry), исследовательское поведение, любопытство, любознательность, познавательная направленность, надситуативная активность, поисковая активность – все эти и многие другие частично пересекающиеся понятия описывают искомые модели современного образования, направленные на развитие познавательной активности детей [175, с. 25-26].

Рассмотрим несколько таких понятий. Поисковая активность – это «активность, направленная на изменение ситуации (или отношения к ней) при отсутствии определенного прогноза результатов этой активности, но при постоянном учете достигнутых результатов» [150, с. 17]. Эксперименты В.С. Ротенберга убедительно показали, что при резких изменениях жизненных обстоятельств высокий уровень поисковой активности является важнейшим фактором успешной адаптации человека, однако вряд ли поисковая активность столь же благоприятна для жизни в «скучные» времена порядка и стабильности [174, с. 32]. Г.А. Цукерман и А.Л. Венгер полагают, что лучше всего иметь гибкость реагирования и богатый репертуар реакций на новизну. Новые, оригинальные способы решения задач рождаются чаще всего как развитие прежних, традиционных способов, как преодоление их ограничений. О

педагогической предпочтительности именно поисковой активности можно говорить лишь в ситуации учебной задачи. От хаотичного перебора разных вариантов поисковая активность на уроке отличается тем, что дети используют средства контроля за каждой попыткой решить задачу (в первую очередь, это схемы), критически оценивают неудачные попытки, выясняя, что и почему не удалось сделать. Ставя новую учебную задачу, учитель ждет от детей попыток преодолеть стереотипный подход к задачам, внешне похожих на новую, найти способы действия, отсутствовавшие в прежнем опыте, перестроить знакомый способ решения, преобразовать прежнюю схему действия в новую. Преодолеть, перестроить, преобразовать – вот те действия, которые из года в год совершают ученики, погруженные в учебную деятельность, где знания не даются в готовом виде, но выстраиваются самими школьниками в процессе поиска способов решения учебных задач [174, с. 32-33].

Исследовательское поведение – «это поведение, направленное на поиск и приобретение новой информации из внешнего окружения» [132, 134]. Исследовательская активность выражается в высокой изобретательности ребенка по отношению к исследуемому новому, в его предпочтении цвета, звука, формы и т.п. [108, с. 29-34]. Реализация исследовательской активности обеспечивает ребенку непроизвольное открытие мира, преобразование неизвестного в известное, обеспечивает творческое порождение образов, становление сенсорных и перцептивных эталонов (А.В. Запорожец, Л.А. Венгер), составляющих первичные знания ребенка о мире. Общая исследовательская активность характеризуется по своей условной величине степенью (диапазоном) широты и устойчивости [107, с. 29-34].

Надситуативная активность (выход за пределы наличной ситуации) имеет место там, где «субъект вынужден осуществлять поиск средств реализации цели, что означает опробование различных элементов ситуации в качестве потенциальных условий осуществления действия» [132, с. 88-89]. Inquiry – исследование, основанное на детских вопросах и предложениях, является в западной педагогике одной из ведущих стратегий учителя, стремящегося

сделать учеников субъектами собственного учения [200, с. 325-360; 205, с. 165-178].

Общую, корневую часть названных и родственных понятий составляют психологические реалии инициативного поведения, направленного на добывание нового знания в условиях, когда сама учебная задача или ее условия не определены полностью и однозначно. Ученическая инициатива – это то, чему нельзя научить, передавая знания в готовом виде. Инициатива не поддается формированию, однако, ее появление и становление существенно зависят от характера детско-взрослого взаимодействия в ситуациях формального и неформального образования. Характеристика детско-взрослого учебного взаимодействия, способствующего или препятствующего становлению познавательной инициативности младших школьников, состоит в том, что взрослый предлагает ребенку работу, порождающую детскую инициативу, и поддерживает эту инициативу, направляя ее в то предметное русло, которое соответствует учительскому замыслу [175, с. 26-36]. Кроме того, специально организованное взрослым учебное сообщество сверстников является еще одним необходимым условием, способным обеспечить выход ребенка за пределы его актуальных возможностей в область неизвестного, вовлечь ученика в поиск новых способов действия [173].

Как мы уже говорили, А.М. Матюшкин трактует активность как общую категорию в исследованиях природы психики, психического развития, познавательных и творческих возможностей личности [106, с. 5-17]. По функциям (типы активности, по В.Г. Леонтьеву) активность делится на адаптивную и продуктивную [101, с. 3-11]. Нас интересует, прежде всего, продуктивная активность. [30, с. 123-127; 91; 104, с. 58-67; 107, с. 29-34; 126; 132; 135, с. 3-20; 138; 173; 174, с. 30-41; 175, с. 25-38; 187, с. 53-59].

2.3.2. Исследования детского творчества

Еще 20 лет назад В.В. Давыдов отмечал, что важнейшей задачей современной начальной школы выступает формирование у младших

школьников творческого отношения к учебной деятельности. Предпосылки к успешному обучению младших школьников, как известно, складываются задолго до поступления ребенка в школу. Ссылаясь на работу Л.С. Выготского «Воображение и творчество в детском возрасте» [34], В.В. Давыдов писал, что игровая деятельность дошкольников порождает «…у ребенка воображение как психологическую основу творчества, делающего субъекта способным к созиданию нового в различных сферах деятельности…», в сфере теоретического сознания и становления основ личности [34, с. 81-82].

Обозначенный запрос общества на всесторонне развитых, профессионально грамотных и личностно активных молодых людей требует наиболее полного самораскрытия и реализации их творческого потенциала. Творческие качества личности подчинены общим законам ее формирования на этапах обучения и самообучения, трудовой деятельности и общения. Проблему реализации творческого потенциала личности современные школы успешно осуществляют, внедряя программы развивающего обучения по Эльконину-Давыдову [49], также программы, основанные на проблемном обучении, на условиях личностного роста и социализации, творческом развитии ребенка (Ю.Б. Гатанов, Л.Е. Курнешова, Т.Д. Марцинковская, Н.П. Слободяник, А.В. Хуторской, О.В. Хухлаева) [40, 90, 145, 171, 172]. В.В. Давыдов указывал на то, что опыт творческой деятельности должен быть основополагающим и главным элементом социального опыта, на который может опираться процесс формирования знаний, умений и отношений человека к миру, обучение и воспитание ребенка [48, с. 144]. Таким образом, процесс социализации ребенка в современном обществе можно рассматривать с позиции формирования и реализации его творческого потенциала.

А.М. Матюшкин и его коллеги в своей работе писали о том, что наиболее общие возможности ребенка характеризуются как его творческие возможности и проявляются в дошкольном детстве как «творческий потенциал», выражающийся в его исследовательской активности (Дж. Берлайн, Н.Н. Поддъяков), в любознательности (А.В. Запорожец, М.И. Лисина), в низких

«порогах новизны» (Е.Н. Соколов, Г. Хорн), в ранних проявлениях высоких возможностях антиципации, предвосхищения (Д.Б. Годовикова, Е.А. Сергиенко) [108, с. 14-15]. Известно, что каждый возрастной период развития обладает важными особенностями. Представим табл. 1, отражающую сензитивные возрастные периоды развития творческого потенциала (по А.М. Матюшкину):

Таблица 1.

Сензитивные возрастные периоды развития творческого потенциала

Возраст (начало проявления)	Развитие творческого потенциала
От 0 лет	Любознательность
От 3 лет	Порождение проблем, вопросов
От 6 лет	Исследование проблем
От 9 лет	Решение проблем (понимание смысла)
От 12 лет	Выражение решений
От 15 лет	Реализация решений

А.М. Матюшкин считал, что наиболее общей характеристикой и структурным компонентом творческого потенциала ребенка являются познавательные потребности, составляющие психологическую основу доминантности познавательной мотивации, по сравнению с другими типами мотивации [108, с. 18-30].

Доминирующая познавательная мотивация у творческого ребенка выражается в форме исследовательской, поисковой активности и проявляется в более низких порогах (т.е. более высокой сензитивности) к новизне стимула (Дж. Берлайн, Э.А. Голубева, Н.Н. Данилова, Е.Н. Соколов, Г. Хорн и др.), новизне ситуации, обнаружению нового в обычном [107, с. 29-34].

А.М. Матюшкин также отмечает, что различия в творческих возможностях детей и учащихся, составляющих их творческий потенциал, играют роль в успешности обучения [107, с. 29].

Особое звучание тема детского творчества приобретает в русле культурно-исторической психологии и деятельностного подхода к

психическому развитию человека. Эффекты развития представлены здесь как закономерный итог творческого самоопределения ребенка в мире культуры (А.В. Брушлинский, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, В.Т. Кудрявцев, А.Н. Леонтьев, Ф.Т. Михайлов, С.Л. Рубинштейн, Б.Д. Эльконин, Д.Б. Эльконин и др.). С этих позиций, креативность, если рассматривать ее во всеобщей форме, – не только и не столько характеристика решения каких-либо специализированных задач (математических, физических и др.). Она – внутренняя доминанта и детерминанта процесса освоения ребенком исторически развивающейся культуры человечества, в котором и складывается его психический мир.

Работы Л.А. Венгера, Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, Н.Н. Поддъякова, Д.Б. Эльконина, их последователей – Е.Г. Алексеенковой, В.В. Брофман, И.А. Бурлаковой, Н.Е. Вераксы, О.М. Дьяченко, Е.С. Ермаковой, А.И. Кирилловой, Е.Е. Кравцовой, Ю.Ф. Лаврентьевой, А.А. Нурахуновой, Л.Ф. Обуховой, Н.В. Пережигиной, Е.Е. Сапоговой, В.В. Степановой, А.С. Усипбаевой, В.В. Холмовской, С.М. Чурбановой, Б.Д. Эльконина и др. позволили выявить многие, ранее скрытые грани креативного потенциала ребенка. Механизмом порождения и формирования творческих возможностей ребенка, согласно традиции культурно-исторической психологии и деятельностного подхода, служит специфическая деятельность по воспроизведению исторически сложившихся способностей и потребностей, которые лежат в основе креативности, одаренности, таланта (В.В. Давыдов, В.П. Зинченко). Однако их воспроизведение в деятельности подрастающих поколений не является простым репродуцированием – речь должна идти об освоении не только уже сложившихся, но и еще складывающихся созидательных способностей, в порождении которых своеобразно участвует сам ребенок на разных этапах своего развития [93].

Становление творческих качеств, отмечают исследователи, начинается уже в дошкольном возрасте. Этот период является наиболее сензитивным для развития различных видов творческой деятельности – игры, драматизации,

изобразительной деятельности и пр., и, следовательно, для развития творческих качеств личности (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, М.И. Лисина, О.К. Тихомиров, Д.Б. Эльконин, П.М. Якобсон и др.). Н.Н. Поддьяков, исследуя творческий процесс, также отмечает, что дошкольный возраст отличается особой чувствительностью к этой деятельности (к детскому экспериментированию), в процессе которой дети проявляют удивительную выдумку и изобретательность [136, с. 16-19]. А.Э. Симановский, основываясь на возрастной периодизации развития творческой способности и ее движущих сил (по В.Н. Дружинину), выделяет две фазы сензитивного развития креативности. Развитие «первичной» креативности как общей творческой способности, неспециализированной по отношению к определенной области человеческой жизнедеятельности, наступает в 3 – 5 лет. Именно в это время наиболее ярко проявляется литературное и художественное творчество ребенка. В это время подражание значимому взрослому, развитие способности по использованию предметов – заместителей, по мнению В.Н. Дружинина, является основным механизмом формирования креативности. Вторая фаза развития творческой способности также объясняется закономерностями процесса социализации на этапе профессионального становления личности [156, с. 186-188].

Исследователями также установлено, что проявление креативности (творчества) носит периодический характер. Например, сензитивный период в развитии образной креативности выпадает на 5 – 6 лет, а вербальной на 8 – 9 лет [145].

Внешние проявления творческого развития многообразны. Они выражаются в детстве, прежде всего, как более быстрое развитие (речи и мышления), как ранняя увлеченность (музыкой, рисованием, чтением, счетом), как любознательность ребенка, как его исследовательская активность.

Многие отечественные исследователи изучали детское творчество в какой-либо конкретной деятельности – литературно-творческой (О.Л. Кабачек, Н.В. Сметанина), художественной (Л.А. Антонова, А.А. Мелик-Пашаев,

Е.Ю. Романова), познавательной (Е.В. Рыжова, М.Г. Селюч), игровой (Л.А. Венгер, О.В. Гударева, Е.О. Смирнова, А.П. Усова), театральной (И.Г. Андреева). Особенно следует отметить исследования, посвященные развитию творческого воображения дошкольников (Н.Е. Веракса, О.М. Дьяченко, В.Т. Кудрявцев) [76].

Согласно современным исследованиям, важно отметить, что традиционное понятие «творчество» как создание нового и культурно-значимого продукта не всегда может быть применимо к дошкольникам. Действительно, дети дошкольного возраста не создают нечто новое и значительное для культуры – культурные и материальные ценности. Термин «креативность», который исследователи трактуют как «обнаружение нового в постановке и решении проблем» (Дж. Гилфорд, А.М. Матюшкин, Е. Торренс, Е.И. Щебланова), не используют применительно к детям до восьми лет [76, с. 80]. Творческое действие ребенка – это не только поиск нового знания или способа решения задачи, – это еще и смысловое преобразование, проблематизация, в том числе – инверсия общественных образцов, носителями которых являются взрослые. Это обусловливает возможность саморазвития (А.В. Запорожец, Н.Н. Поддъяков), самодетерминации (В.Т. Кудрявцев) любой детской деятельности. Указанные феномены могут интерпретироваться в терминах двух других универсальных характеристик креативности – творческой надситуативности и мысленно-практического экспериментирования [93].

Характеризуя основной путь формирования творчества у дошкольников, Н.Н. Поддьяков отмечал в качестве необходимого создание взрослыми доступных детям проблемных ситуаций, постановку творческих задач, а также (это главное!) формирование такой общей эвристической структуры опыта ребенка и его способов деятельности, которые благоприятствуют самостоятельному поиску и выделению ребенком в окружающей действительности проблемных ситуаций и проблемных задач [136, с. 18].

Специальное значение имеют разработанные психологические принципы творческого развития детей в дошкольном детстве и в начальной школе (Л.А. Венгер, В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, М.И. Лисина, Н.Н. Поддьяков, Д.Б. Эльконин); реализуемые в школе и вузе принципы проблемного обучения (А.В. Брушлинский, Т.В. Кудрявцев, И.Я. Лернер, А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов), развивающего обучения (В.В. Давыдов).

В современных исследованиях проблемы творчества особенно актуальной выступает разработка проблемы творческого воображения [91], деятельности экспериментирования [137, с. 3-20], продуктивного целеполагания [104, с. 58-67], поисковой (познавательной) активности детей [187, с. 53-59], дивергентного (продуктивного) мышления [126], способности к решению противоречивых проблемных ситуаций [30, с. 123-127]. Авторы указывают, что данные проявления творчества играют важную роль в развитии детей дошкольного и младшего школьного возрастов.

Подводя итог вышесказанному, отметим, что, согласно В.В. Давыдову, опыт творческой деятельности ребенка должен быть основополагающим и главным элементом социального опыта, на который может опираться процесс формирования его личности, отношений к миру, обучение и воспитание. Процесс социализации ребенка в современном обществе можно рассматривать с позиции формирования и реализации его творческого потенциала, творческой активности.

2.3.3. Проявления творческой активности детей

В настоящее время широко применяется термин «творческая активность», который разными авторами определяется по-разному. М.И. Данилов, М.И. Махмутов, В.А. Петровский, Т.И. Шамова определяют его как установку на преобразующие и поисковые способы деятельности, как характеристику деятельности, которая проявляется в интенсивности, напряженности деятельности, своеобразии используемых мыслительных операций, результативности, эстетической ценности усвоенных знаний. Однако

термин «творческая активность» не всегда адекватно отражает способность дошкольника к творчеству. Детское творчество может проявляться не только в активных действиях и реальных продуктах творчества. Существует творческий процесс, который происходит незаметно для окружающих, не проявляясь собственно в поведенческой активности: когда ребенок формирует «внутри себя» новый взгляд на предметы, на события окружающего мира [75, с. 80-81].

Рассмотрим проявления творческой активности, представленные в современной литературе. Как мы уже установили, проявления творческой активности ребенка, его творчество, могут выражаться в творческом воображении, в деятельности экспериментирования, продуктивном целеполагании, способности к решению и преобразованию проблемных ситуаций и пр. [30, с. 123-127; 93; 104, с. 58-67; 137, с. 3-20 и др.].

В качестве основного вида ориентировочно-исследовательской (поисковой) деятельности детей Н.Н. Поддъяков выделяет деятельность экспериментирования, которая является ведущей на протяжении всего дошкольного возраста, начиная с младенчества. Автор рассматривает два вида детского экспериментирования – бескорыстное, направленное на выяснение связей и отношений безотносительно к решению какой-либо практической задачи, и деятельность утилитарная, направленная на решение частной практической задачи. Отмечая важные особенности детского экспериментирования Н.Н. Поддъяков писал, что в этой деятельности ребенок сам ищет и создает проблемные ситуации, в результате чего детское экспериментирование носит креативный характер и стимулирует формирование креативной направленности личности ребенка. В структуре его личности ведущую роль начинает играть активно-наступательная позиция – позиция маленького исследователя-экспериментатора, положительно влияющая на развитие всех сфер психики дошкольника и определяющая поисково-пробующий строй его личности [127, с. 7-18].

Успешное формирование потребностно-мотивационной сферы и основных качеств личности ребенка, отмечает автор, в значительной мере

зависит от развития специфических форм детской поисковой деятельности. Последние проявляются в особых видах детского экспериментирования, так называемого социального экспериментирования дошкольников в различных жизненных ситуациях, когда дети (осознанно или неосознанно) «опробуют» на взрослых или сверстниках различные формы своего поведения в поисках наиболее приемлемых его вариантов. Таким способом ребенок глубже познает себя и внутренний мир других людей [137, с. 18].

Одной из сущностных особенностей сознания и функциональной характеристикой, лежащей в основании человеческой деятельности, является способность человека самостоятельно образовывать цели. Анализ имеющихся в психологии развития исследований, проведенный на основе представлений о целях как специфическом образовании сознания, вызывающем и регулирующем активность человека, показывает, что необходимые для возникновения целеполагания особенности психики появляются у детей уже на третьем году жизни [104, с. 58]. К таким особенностям относятся, прежде всего, репрезентативная функция, необходимая для антиципации будущих результатов, самосознание, которое в этом возрасте представлено в виде переживания себя как самостоятельно действующего субъекта, а также в виде выделения и отнесения к самому себе результатов собственных действий, сопровождающееся переживанием гордости за свои достижения [46, с. 78-85].

Согласно исследованиям Л.Г. Лысюк по выявлению эмпирической картины становления продуктивного целеполагания, способность самостоятельно ставить продуктивные цели и достигать их возникает у детей в возрасте от двух до трех лет. Однако этот период автор характеризует лишь как период зарождения указанной способности. Период после трех с половиной лет Л.Г. Лысюк характеризует как период, в котором способность самостоятельно ставить и достигать продуктивные цели становится стабильной и типичной для большинства детей. Также в своем исследовании автор обнаружила взаимосвязь цели и результата. Л.Г. Лысюк сделала важное заключение: становление способности самостоятельно образовывать продуктивные цели

состоит, как минимум, из двух взаимосвязанных между собой процессов: процесса становления у ребенка способности создавать и выделять продуктивные результаты и процесса превращения продуктивных результатов в цель [104, с. 65-66].

В своей работе Н.Е. Веракса рассматривает противоречивые проблемные ситуации (ППС) в качестве внутреннего механизма движения мышления ребенка [30, с. 123-127]. Автор указывает на то, что только на материале субъективно значимых для ребенка образов и персонажей происходит активное личное вмешательство ребенка, его преобразовательная деятельность. Необходимым условием формирования способности к решению проблемных ситуаций является создание противоречий, конфликтной ситуации, которая побуждала бы преобразовательную деятельность ребенка. Создание данной проблемы, которую ребенок не мог бы решить известными ему традиционными способами, и которая побуждала бы его выходить за пределы стереотипов, искать и порождать свой метод решения возможно, по мнению автора, в играх с противоречиями [31]. Такие условия дают ребенку возможность найти много вариантов нестандартных решений и проявить при этом свою личную эмоциональную включенность.

В свою очередь Н.Е. Веракса при изучении элементов диалектики в рассуждениях дошкольников в ходе преобразования противоречивых проблемных ситуаций указывала на то, что данная способность может являться одним из показателей успешного осуществления учебной деятельности [30, с. 123-127].

По мнению В.Т. Кудрявцева, структура креативного потенциала ребенка-дошкольника может быть теоретически сведена к системе взаимосвязанных абстрактно-всеобщих, «клеточных» творческих способностей. Эти способности находят свое отражение в таких характеристиках детской креативности, как смысловой реализм воображения, умение видеть целое раньше частей, творческая надситуативность и мысленно-практическое экспериментирование [93]. Так, реализм воображения обеспечивает воссоздание в образной форме

универсальных принципов строения и развития вещей; умение видеть целое раньше частей реализуется через осмысленный синтез разнородных компонентов предметного материала воедино и «по существу», который предваряет его детализированный анализ. Надситуативность проявляется в инициативном преобразовании альтернативных способов решения проблемы, когда сама необходимость такого преобразования внешними условиями никак не диктуется, в превращении «задачи на выбор» в «задачу на преобразование». Мысленно-практическое экспериментирование составляет механизм включения предмета в новые ситуационные контексты – так, чтобы могли раскрыться его «целостнообразующие» атрибуты. Первые две образующие креативного потенциала – смысловой реализм воображения и умение (способность) видеть целое раньше частей непосредственно характеризуют особенности работы продуктивного воображения, которое является психологическим ядром творчества (П.П. Блонский, Л.С. Выготский, А.Я. Дудецкий, Е.И. Игнатьев, Б.М. Теплов и др.) и центральным психическим новообразованием дошкольного детства (Л.А. Венгер, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, О.М. Дьяченко, А.В. Запорожец, Ф. Кейра, Г.Д. Кириллова, Е.Е. Кравцова, В.Т. Кудрявцев, З.В. Мануйленко, Т.А. Репина, Е.Е. Сапогова, Д.Б. Эльконин).

Подлинный механизм воображения, по В.Т. Кудрявцеву, – это смыслообразование, которое обеспечивает саму возможность преобразования, познания и переживания реальности окружающего мира и собственного Я. В свою очередь, порождаемый воображением смысл придает (воссоздает) форму целостности некоторой совокупности человеческих значений, дотоле не связанных в контекст, разрозненных для субъекта. Воображение позволяет ребенку (в сотрудничестве со взрослым) проторить свой неповторимый путь интеграции в человеческую культуру, в исторически развивающейся мир Общезначимого и обеспечивает творческое построение адекватного образа мира ребенком [93].

В своем пилотажном эксперименте мы изучали взаимосвязь учебно-познавательной мотивации, креативности (Дж. Гилфорд, П. Торренс) и

творческого воображения (О.М. Дьяченко) детей младшего школьного возраста с 1-го по 3-й классы. В ходе исследования были внедрены специальные программы по развитию творческих способностей младших школьников [40, 171, 172]. Эти программы обеспечивали положительную динамику креативности в период ее критического развития от 6 до 8 лет [197, 208]. В ходе исследования были обнаружены значимые корреляции между показателями креативности, творческого воображения и развитием учебно-познавательных интересов младших школьников. Нами было сделано предположение о существовании связи между учебной мотивацией и творческими способностями детей младшего школьного возраста [83, с. 503-509].

Согласно представленным исследованиям, в основе проявлений детского творчества лежит мотивационная направленность личности ребенка, проявляющаяся в различных видах активности (поисковой, исследовательской, надситуативной и др.). Смысл детского творчества – в формировании «внутри себя» нового взгляда на предметы, на события окружающего мира. Данный процесс смыслообразования обеспечивает возможность преобразования, познания и переживания реальности окружающего мира и собственного Я, т.е. связан с когнитивным развитием ребенка. Таким образом, о детском творчестве можно говорить как о проявлении когнитивных (познавательных) и мотивационных характеристик, формирующих личность ребенка. Причем в основе проявлений данных характеристик лежит творческая активность ребенка.

Итак, творческую активность ребенка мы рассматриваем как условие его когнитивно-мотивационного развития.

Выводы

Анализ отечественных и зарубежных исследований по проблемам социализации, творчества, активности, когнитивного развития и мотивационной направленности ребенка позволил нам сделать следующие выводы.

Социализация ребенка происходит в процессе усвоения им опыта совместной деятельности и общения со сверстниками и взрослыми людьми, а также в результате включения во взрослые отношения и деятельность. При этом процесс социализации ребенка тесно связан, как с проявлениями его личностных (когнитивных) характеристик, так и с ведущим видом деятельности, с системой мотивов деятельности ребенка. Процесс социализации ребенка в современном обществе можно рассматривать с позиции формирования и реализации его творческого потенциала, творческой активности.

Ссылаясь на представленные в главе исследования, в нашей работе социализация ребенка рассматривается как процесс принятия и усвоения социальных ролей и статусно-ролевых позиций в группе сверстников, связанный с проявлениями характеристик когнитивно-мотивационного развития.

В качестве характеристик когнитивного развития ребенка мы рассматриваем воображение, комбинаторное мышление, способность к принятию решений, способность к выделению и решению проблемных ситуаций, познавательную активность.

Приведенные исследования по проблеме детской активности свидетельствуют о том, что творческая активность ребенка может рассматриваться как установка на преобразующие и поисковые способы деятельности, как характеристика деятельности. При этом она проявляется в исследовательском поведении, любопытстве, любознательности, познавательной направленности, надситуативной активности, поисковой активности, творческом воображении, в деятельности экспериментирования, продуктивном целеполагании, дивергентном (продуктивном) мышлении и комбинаторике, способности к решению и преобразованию проблемных ситуаций и пр.

Согласно современным отечественным исследованиям по проблеме детского творчества, было установлено, что о детском творчестве можно

говорить как о проявлении когнитивных (познавательных) и мотивационных характеристик, формирующих личность ребенка. В основе проявлений данных характеристик лежит творческая активность ребенка. Таким образом, в качестве характеристик когнитивно-мотивационного развития ребенка нами выделены: 1) «воображение, комбинаторное мышление» (проявления творческого воображения, по В.Т. Кудрявцеву); 2) «комбинаторное мышление (соотношение части и целого), способность к принятию решений» (проявления детского экспериментирования, по Н.Н. Поддъякову); 3) «способность к выделению и решению проблемных ситуаций, воображение» (проявление способности ребенка к выделению проблемных ситуаций, по Н.Е. Вераксе); 4) «познавательная активность» (проявления способности детей самостоятельно образовывать продуктивные цели, по Л.Г. Лысюк); 5) «мотивация» (проявление направленности деятельности).

В нашем исследовании творческая активность ребенка рассматривается в качестве условия его когнитивно-мотивационного развития.

Итак, проблема ранней социализации в настоящее время приобрела междисциплинарный характер, однако, именно в рамках социальной психологии данная проблематика имеет недостаточное количество, как методологических разработок, так и эмпирических исследований. В связи с этим, наряду с большими запросами практики в социальной психологии фактически отсутствуют четкие основания для разработки проблемы, посвященной исследованиям когнитивно-мотивационных характеристик в социализации ребенка. Данное положение вещей делает чрезвычайно актуальным наше исследование, посвященное выявлению связи между социализацией ребенка и характеристиками его когнитивно-мотивационного развития. В работе также представлена программа когнитивно-мотивационного развития младших школьников, включающая выполнение творческих заданий, развивающих воображение и мышление ребенка, активизирующих творческие навыки. Рассматриваются результаты внедрения развивающей программы.

Глава 3.
ИССЛЕДОВАНИЕ КОГНИТИВНО-МОТИВАЦИОННЫХ ХАРАКТЕРИСТИК СОЦИАЛИЗАЦИИ РЕБЕНКА

3.1. Связь когнитивно-мотивационного развития ребенка с содержанием социальных ролей и занимаемой статусно-ролевой позицией в группе сверстников

3.1.1. Организация эмпирического исследования

В своем исследовании мы опираемся на трактовки социальной роли и статуса, сложившиеся в отечественной и зарубежной психологии. Роль понимается как социальная функция, неразрывное единство определенного вида деятельности и соответствующего способа поведения, выработанного в данном обществе [10], а также внешнее поведение, динамический аспект статуса [112]. Статус – место, которое занимает индивид в группе, общественной системе. Статусно-ролевое поведение демонстрирует внешнее проявление той или иной роли, имеет личностную окраску, что позволяет дифференцировать степень и вариативность проигрывания ролей и усвоение статусов. Под статусно-ролевой позицией в группе сверстников мы понимаем уровень, занимаемый ребенком в ситуации выбора (по методике социометрии в ситуации «игра» и в ситуации» учеба»).

Целью нашего эмпирического исследования явилось определение связи между когнитивным развитием, мотивационной направленностью ребенка и пониманием содержания и функционала социальных ролей, занимаемой им статусно-ролевой позицией в группе сверстников.

Объект эмпирического исследования – социализация детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста.

Предмет эмпирического исследования – когнитивно-мотивационные факторы усвоения социальных ролей и статусно-ролевых позиций детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста.

В соответствии с поставленной целью мы определили следующие **задачи исследования**:

1. Проанализировать и систематизировать отечественную и зарубежную литературу по проблемам социализации, активности и творчества; выделить характеристики, связанные с проблемами социализации и когнитивно-мотивационного развития ребенка.

2. Выделить основные когнитивно-мотивационные характеристики социализации детей в дошкольном и младшем школьном возрасте.

3. Определить степень выраженности когнитивно-мотивационных характеристик, усвоения содержания и функционала социальных ролей, а также принятия статусно-ролевых позиций у дошкольников и младших школьников.

4. Исследовать связь между характеристиками когнитивно-мотивационного развития и усвоением содержания и функционала ролей, а также между характеристиками когнитивно-мотивационного развития и статусно-ролевыми позициями в обеих возрастных группах детей. Сравнить выявленные связи у дошкольников и младших школьников.

Основная гипотеза исследования заключается в том, что социализация ребенка, усвоение им социальных ролей и статусно-ролевых позиций, обусловлена уровнем его когнитивно-мотивационного развития.

Гипотезы эмпирического исследования:

1. Усвоение содержания и функционала социальных ролей, а также занимаемая ребенком статусно-ролевая позиция в группе сверстников связаны со степенью сформированности когнитивно-мотивационных характеристик развития в дошкольном и младшем школьном возрасте.

2. В младшем школьном возрасте, по сравнению с дошкольным, усвоение социальных ролей и статусно-ролевых позиций более тесно связано с уровнем развития его когнитивно-мотивационных характеристик.

Общая выборка испытуемых

Всего в нашем исследовании, включая два пилотажных [83, с. 503-509; 84, с. 337-339], принимали участие 228 детей дошкольного и младшего школьного возраста. Из них 180 детей – ученики 1 – 3 классов общеобразовательной средней школы г. Москвы и 48 детей – воспитанники подготовительных групп д/с г. Москвы.

Этапы и выборка эмпирического исследования

Эмпирическое исследование проводилось в период с 2003 по 2008 гг. и условно подразделялось на три этапа.

Первый этап (2003 – 2005 гг.) – анализ основных подходов к разработке данной проблемы.

Второй этап (2005 – 2007 гг.) – подбор методического обеспечения и проведение диагностики по выбранным методикам.

Третий этап (2007 – 2008 гг.) – обработка и анализ полученных результатов.

В эмпирическом исследовании участвовали дети старшего дошкольного возраста – воспитанники подготовительных групп д/с г. Москвы (6 лет – 48 человек) и младшего школьного возраста – ученики первых классов общеобразовательной средней школы г. Москвы (7 лет – 60 человек). Общий объем выборки составил 108 детей.

Отбор испытуемых в группы проводился на основе их возраста. Проводилось сравнение двух возрастных групп детей (дошкольники и младшие школьники) по исследуемым параметрам социализации и когнитивно-мотивационного развития. Таким образом, данная выборка испытуемых позволила реализовать идею диссертационного исследования.

Особенность выбора методик исследования по указанным выше пяти параметрам когнитивно-мотивационного развития ребенка обусловлена тем, что в основе проявлений данных характеристик лежит творческая активность ребенка, проявляющаяся в исследовательском поведении, любопытстве, любознательности, познавательной направленности, надситуативной

активности, поисковой активности, творческом воображении, в деятельности экспериментирования, продуктивном целеполагании, дивергентном (продуктивном) мышлении и комбинаторике, способности к решению и преобразованию проблемных ситуаций и пр. [30, 92, 104, 107, 126, 132, 137, 138, 174, 175, 187].

Методы эмпирического исследования. Для решения поставленных задач и проверки гипотезы эмпирического исследования использовался набор методов:

1. методики, направленные на выявление уровня когнитивного развития, содержащие следующие исследуемые параметры:
   - *воображение, комбинаторное мышление* – методика «Перестановка спички», автор Т.В. Чередникова, модификация В.Т. Кудрявцева;
   - *комбинаторное мышление (соотношение части и целого), способность к принятию решений* – методика детского экспериментирования Н.Н. Поддъякова;
   - *способность к выделению и решению проблемных ситуаций, воображение* – методика Н.Е. Вераксы;
   - *познавательная активность* – методика Л.Г. Лысюк;
2. анкета школьной мотивации «Что тебе нравится в школе?» Н.Г. Лускановой на выявление уровня развития *мотивации*;
3. методики, направленные на выявление *степени сформированности содержания и функционала социальных ролей* (воображаемые роли – анкета «Характеристика сюжетно-ролевой игры» Е.И. Захаровой; роль ученика – методика «Беседа о школе» М.Р. Гинзбурга);
4. методика «Социометрия» Дж. Морено на определение занимаемой статусно-ролевой позиции в группе сверстников (в ситуациях «игра» и «учеба»).

В качестве параметров социализации (сформированности содержания и функционала социальных ролей и статусно-ролевой позиции в группе сверстников) детей дошкольного и младшего школьного возраста определены:

1) «степень сформированности содержания и функционал воображаемых ролей»; 2) «степень сформированности содержания и функционал роли ученика»; 3) «статусно-ролевая позиция в ситуации игра»; 4) «статусно-ролевая позиция в ситуации учеба».

В качестве параметров когнитивно-мотивационного развития детей дошкольного и младшего школьного возраста выявлены: 1) «воображение, комбинаторное мышление»; 2) «комбинаторное мышление (соотношение части и целого), способность к принятию решений»; 3) «способность к выделению и решению проблемных ситуаций, воображение»; 4) «познавательная активность»; 5) «мотивация».

При анализе полученных данных мы использовали математический метод – критерий Пирсона $(\chi)^2$. В основном он применяется в двух целях: для сопоставления эмпирического распределения признака с теоретическим – равномерным, нормальным; для сопоставления двух, трех или более эмпирических распределений одного и того же признака. В своем эмпирическом исследовании критерий Пирсона $(\chi)^2$ мы применяли для сопоставления эмпирического распределения признака с теоретическим.

Процедура расчета критерия Пирсона $(\chi)^2$

При расчете критерия Пирсона $(\chi)^2$ рассматриваются и проверяются две гипотезы (H_o и H_1) для каждой возрастной выборки. H_o: распределение результатов по уровням развития не отличается от равномерного распределения. H_1: распределение результатов по уровням развития отличается от равномерного распределения.

Сопоставляются полученные эмпирические частоты ($f_{эj}$) с теоретическими частотами ($f_т$). Теоретическая частота рассчитывается из предположения того, что количество испытуемых распределится равномерно по всем пяти уровням, отсюда:

$$f_{теор} = n/к$$

где n – количество детей в той или иной возрастной группе; к – количество уровней развития.

В нашем случае для подготовительной группы: n = 48, к = 5; для первого класса: n = 60, к = 5.

Таким образом, для подготовительной группы $f_{теор}$ = 48/5 = 9,6; для первого класса $f_{теор}$ = 60/5 = 12.

Составляется таблица (табл. 2) для вычисления критерия Пирсона по формуле:

$$\chi^2 = \sum_{j=1}^{k} \frac{(f_{эj} - f_т)^2}{f_т}$$

где $f_{эj}$ – эмпирическая частота по j-тому разряду признака;

$f_т$ – теоретическая частота;

j – порядковый номер разряда;

к – количество разрядов признака.

Устанавливаются критические значения χ^2: определяется число степеней свободы по формуле: ν = к – 1, где к – количество уровней развития. В нашем случае ν = 5 – 1 = 4.

По табл. IX приложения 1 [155, с. 328]:

$$\chi^2_{кр} = \begin{cases} 9{,}488 (\rho \le 0{,}05) \\ 13{,}277 (\rho \le 0{,}01) \end{cases}$$

Вывод: подтверждается гипотеза H_o, если $\chi^2_{эм} < \chi^2_{кр}$ (распределение результатов по уровням развития не отличается от равномерного распределения) или гипотеза H_1, если $\chi^2_{эм} > \chi^2_{кр}$ (распределение результатов по уровням развития отличается от равномерного распределения) [155, с. 113-134].

При анализе результатов в качестве меры близости между сравниваемыми параметрами мы использовали метод вычисления коэффициента линейной корреляции (r) Пирсона.

Таблица 2.

Таблица вычисления критерия Пирсона

Расчет значения критерия Пирсона $(\chi)^2$					Критерий Пирсона
Уровни развития	Эмпир. частота ($f_{эj}$)	Теор. частота ($f_т$)	Разница эмпир. и теор. частот ($f_{эj} - f_т$)	Квадрат разн. частот $(f_{эj} - f_т)^2$	Кв. разн. част. разделить на теор. часту $(f_{эj} - f_т)^2 / f_т$
Низкий					
Ниже среднего					
Средний					
Выше среднего					
Высокий					
Суммы					

Значение коэффициента корреляции изменяется от –1 до +1, причем нулевое значение указывает, что между параметрами нет связи. Корреляция Пирсона тем ближе к единице, чем больше совпадений в двух наборах переменных [19, с. 428-429]. Расчет коэффициента линейной корреляции (r) Пирсона проводился при помощи машинной обработки. Использовался пакет статистической обработки SPSS 12/1 RU for Windows.

3.1.2. Результаты эмпирического исследования

Согласно цели эмпирического исследования нами были подобраны методики на выявление уровня параметров когнитивного развития, уровня развития мотивации, степени сформированности содержания и функционала социальных ролей, уровня занимаемой статусно-ролевой позиции в группе сверстников.

1. Результаты исследования параметра *«воображение, комбинаторное мышление»* детей дошкольного и младшего школьного возрастов (методика

«Перестановка спички» Т.В. Чередниковой, В.Т. Кудрявцева). Описание методики «Перестановка спички» представлено в Приложении 1.

Результаты показали (см. табл. 3), что в дошкольном возрасте преобладает уровень развития выше среднего (50%), также 17% детей показали высокий уровень развития, а 29% – средний уровень. В дошкольном возрасте уровень ниже среднего показали 4% испытуемых. В младшем школьном возрасте высокий уровень развития по параметру «воображение, комбинаторное мышление» показали 30% детей, уровень выше среднего – 50% (данный уровень также преобладает) и 18% детей демонстрируют средний уровень. В младшем школьном возрасте уровень ниже среднего показали 2% детей (один человек).

Отметим, что низкого уровня развития параметра «воображение, комбинаторное мышление» не обнаружено ни в одной из возрастных групп испытуемых.

Таблица 3.

Выраженность параметра «воображение, комбинаторное мышление» (в %)

Возрастная группа / Уровень развития	Дошкольники	Младшие школьники
Высокий	17	30
Выше среднего	50	50
Средний	29	18
Ниже среднего	4	2

Результаты статистической обработки данных (по критерию Пирсона) по параметру «воображение, комбинаторное мышление» (Приложение 2, табл. 1, 2) показали, что в обеих возрастных группах распределение результатов по уровням развития отличается от равномерного: в подготовительной группе χ^2=39,500, при $\rho \leq 0,01$, в первом классе χ^2=52,167, при $\rho \leq 0,01$ (результаты статистически значимы).

2. Результаты исследования параметра *«комбинаторное мышление (соотношение части и целого), способность к принятию решений»* детей дошкольного и младшего школьного возрастов (методика детского экспериментирования Н.Н. Поддьякова). Описание методики детского экспериментирования, а также ее процедура оценивания по двум заданиям [137] представлены в Приложении 3.

Результаты показали (см. табл. 4), что в дошкольном возрасте преобладает уровень развития выше среднего – 38%, 25% детей показали высокий уровень развития, 29% – средний уровень, уровень ниже среднего показали 8% испытуемых. В младшем школьном возрасте высокий уровень развития параметра «комбинаторное мышление (соотношение части и целого), способность к принятию решений» показали 40%, уровень развития выше среднего наблюдался у 43% детей (данный уровень преобладает), 15% детей демонстрируют средний уровень и 2% – уровень развития ниже среднего.

Таблица 4.

Выраженность параметра «комбинаторное мышление (соотношение части и целого), способность к принятию решений» (в %)

Возрастная группа / Уровень развития	Дошкольники	Младшие школьники
Высокий	25	40
Выше среднего	38	43
Средний	29	15
Ниже среднего	8	2

Отметим, что низкого уровня развития параметра «комбинаторное мышление (соотношение части и целого), способность к принятию решений» не обнаружено ни в одной из возрастных групп испытуемых.

Результаты статистической обработки данных (по критерию Пирсона) параметра «комбинаторное мышление (соотношение части и целого), способность к принятию решений» (Приложение 4, табл. 1, 2) показали, что в обеих возрастных группах распределение результатов по уровням развития

отличается от равномерного: в подготовительной группе χ^2=22,833, при $\rho \leq 0,01$, в первом классе χ^2=51,167, при $\rho \leq 0,01$(результаты статистически значимы).

3. Результаты исследования параметра *«способность к выделению и решению проблемных ситуаций, воображение»* детей дошкольного и младшего школьного возрастов (методика по преобразованию противоречивых проблемных ситуаций Н.Е. Вераксы). Описание методики по преобразованию противоречивых проблемных ситуаций и стратегии ответов детей представлены в Приложении 5.

Результаты показали (см. табл. 5), что в дошкольном возрасте преобладает уровень развития выше среднего – 40%, 27% детей показали высокий уровень развития, 19% – средний уровень, уровень ниже среднего показали 13%, на низком уровне – 2% испытуемых. В младшем школьном возрасте высокий уровень развития параметра «способность к выделению и решению проблемных ситуаций, воображение» показали 43% (данный уровень преобладает), уровень развития выше среднего наблюдался у 30% детей, 18% детей демонстрировали средний уровень, 5% – уровень развития ниже среднего и на низком уровне 3% испытуемых.

Таблица 5.

Выраженность параметра «способность к выделению и решению проблемных ситуаций, воображение» (в %)

Возрастная группа / Уровень развития	Дошкольники	Младшие школьники
Высокий	27	43
Выше среднего	40	30
Средний	19	18
Ниже среднего	13	5
Низкий	2	3

Результаты статистической обработки данных (по критерию Пирсона) по параметру «способность к выделению и решению проблемных ситуаций, воображение» (Приложение 6, табл. 1, 2) показали, что в обеих возрастных группах распределение результатов по уровням развития отличается от

равномерного: в подготовительной группе χ^2=19,500, при $\rho \leq 0{,}01$, в первом классе χ^2=34,500, при $\rho \leq 0{,}01$(результаты статистически значимы).

4. Результаты исследования параметра *«познавательная активность»* детей дошкольного и младшего школьного возрастов (методика продуктивного целеполагания Л.Г. Лысюк). Описание методики исследования продуктивного целеполагания и этапов развития целеполагания [104] представлены в Приложении 7.

Результаты показали (см. табл. 6), что в дошкольном возрасте преобладает уровень развития выше среднего – 52%, 21% детей показали высокий уровень и 27% – средний. В младшем школьном возрасте высокий уровень развития параметра «познавательная активность» показали 32% детей, уровень развития выше среднего наблюдался у 67% детей (данный уровень также преобладает), 2% детей демонстрировали средний уровень.

Таблица 6.

Выраженность параметра «познавательная активность» (в %)

Возрастная группа / Уровень развития	Дошкольники	Младшие школьники
Высокий	21	32
Выше среднего	52	67
Средний	27	2

Отметим, что уровней развития ниже среднего и низкого по параметру «познавательная активность» не обнаружено ни в одной из возрастных групп испытуемых.

Результаты статистической обработки данных (по критерию Пирсона) по параметру «познавательная активность» (Приложение 8, табл. 1, 2) показали, что в обеих возрастных группах распределение результатов по уровням развития отличается от равномерного: в подготовительной группе χ^2=45,125, при $\rho \leq 0{,}01$, в первом классе χ^2=103,500, при $\rho \leq 0{,}01$(результаты статистически значимы).

5. Результаты исследования параметра *«степень сформированности содержания и функционала воображаемых ролей»* детей дошкольного и младшего школьного возрастов (анкета «Характеристика сюжетно-ролевой игры» Е.И. Захаровой). Описание анкеты «Характеристика сюжетно-ролевой игры» дано в Приложении 9.

Результаты показали (см. табл. 7), что в дошкольном возрасте преобладает уровень развития выше среднего – 46%, 17% детей показали высокий уровень, 29% – средний и 8% детей – уровень развития ниже среднего. В младшем школьном возрасте высокий уровень развития по параметру «степень сформированности содержания и функционала воображаемых ролей» показали 52% детей (данный уровень преобладает), уровень развития выше среднего наблюдался у 33% детей, 15% детей демонстрировали средний уровень.

Таблица 7.

Выраженность параметра «степень сформированности содержания и функционала воображаемых ролей» (в %)

Возрастная группа / Уровень развития	Дошкольники	Младшие школьники
Высокий	17	52
Выше среднего	46	33
Средний	29	15
Ниже среднего	8	0

Отметим, что низкого уровня развития по параметру «степень сформированности содержания и функционала воображаемых ролей» не обнаружено ни в одной из возрастных групп испытуемых.

Результаты статистической обработки данных (по критерию Пирсона) по параметру «степень сформированности содержания и функционала воображаемых ролей» (Приложение 10, табл. 1, 2) показали, что в обеих возрастных группах распределение результатов по уровням развития отличается от равномерного: в подготовительной группе χ^2=31,167, при $\rho \leq 0,01$, в первом классе χ^2=60,167, при $\rho \leq 0,01$(результаты статистически значимы).

6. Результаты исследования параметра *«мотивация»* детей дошкольного и младшего школьного возрастов (анкета школьной мотивации «Что тебе нравится в школе?» Н.Г. Лускановой). Описание анкеты школьной мотивации «Что тебе нравится в школе?» дано в Приложении 11.

Результаты показали (см. табл. 8), что в дошкольном возрасте преобладает уровень развития выше среднего – 50%, 23% детей показали высокий уровень развития по параметру «мотивация», 27% – средний уровень. В младшем школьном возрасте высокий уровень развития по параметру «мотивация» продемонстрировали 38% детей, уровень развития выше среднего наблюдался у 52% детей (данный уровень преобладает), 10% детей показали средний уровень.

Таблица 8.

Выраженность параметра «мотивация» (в %)

Возрастная группа / Уровень развития	Дошкольники	Младшие школьники
Высокий	23	38
Выше среднего	50	52
Средний	27	10

Отметим, что уровней развития ниже среднего и низкого по параметру «мотивация» не обнаружено ни в одной из возрастных групп испытуемых.

Результаты статистической обработки данных (по критерию Пирсона) по параметру «мотивация» (Приложение 12, табл. 1, 2) показали, что в обеих возрастных группах распределение результатов по уровням развития отличается от равномерного: в подготовительной группе χ^2=42,208, при $\rho \leq 0,01$, в первом классе χ^2=67,167, при $\rho \leq 0,01$(результаты статистически значимы).

7. Результаты исследования параметра *«степень сформированности содержания и функционала роли ученика»* детей дошкольного и младшего школьного возрастов (методика «Беседа о школе» М.Р. Гинзбурга). Описание методики «Беседа о школе» дано в Приложении 13.

Результаты показали (см. табл. 9), что в дошкольном возрасте преобладают уровни развития выше среднего и средний: по 35% на каждом, 6% детей показали высокий уровень развития, 23% – уровень развития ниже среднего. В младшем школьном возрасте высокий уровень развития по параметру «степень сформированности содержания и функционала роли ученика» продемонстрировали 13% детей, уровень развития выше среднего наблюдался у 43% детей (данный уровень также преобладает), 35% детей показали средний уровень и 8% детей – уровень развития ниже среднего.

Таблица 9.

Выраженность параметра «степень сформированности содержания и функционала роли ученика» (в %)

Возрастная группа / Уровень развития	Дошкольники	Младшие школьники
Высокий	6	13
Выше среднего	35	43
Средний	35	35
Ниже среднего	23	8

Отметим, что низкого уровня развития по параметру «степень сформированности содержания и функционала роли ученика» не обнаружено ни в одной из возрастных групп испытуемых.

Результаты статистической обработки данных (по критерию Пирсона) по параметру «степень сформированности содержания и функционала роли ученика» (Приложение 14, табл. 1, 2) показали, что в обеих возрастных группах распределение результатов по уровням развития отличается от равномерного: в подготовительной группе χ^2=25,750, при $\rho \leq 0,01$, в первом классе χ^2=40,500, при $\rho \leq 0,01$(результаты статистически значимы).

8. Результаты исследования параметров *«статусно-ролевая позиция в ситуации игра»* и *«статусно-ролевая позиция в ситуации учеба»* детей дошкольного и младшего школьного возрастов (методика социометрии

Дж. Морено). Описание методики и процедура оценивания социометрии даны в Приложении 15.

При анализе межличностных и деловых отношений в группе по методике социометрии (Дж. Морено) были выявлены «социометрические позиции» детей в двух возрастных группах {дошкольники (6 лет) и младшие школьники (7 лет)}. Из табл. 10 видно, что в ситуации «Игра» в дошкольном возрасте преобладает уровень развития выше среднего статусно-ролевой позиции – 35%, 13% детей показали высокий уровень развития, 23% – средний уровень развития, 19% – уровень развития ниже среднего и 10% – низкий уровень развития. В младшем школьном возрасте в ситуации «Игра» высокий уровень развития статусно-ролевой позиции продемонстрировали 3% детей, уровень развития выше среднего наблюдался у 48% детей (данный уровень преобладает), 33% детей показали средний уровень развития, 12% – уровень развития ниже среднего и 3% – низкий уровень развития.

Таблица 10.

Распределение социометрических статусов детей дошкольного и младшего школьного возраста (в %)

Возраст / Уровень разв.	Дошкольники		Младшие школьники	
	соц. стат. («Игра»)	соц. стат. («Учеба»)	соц. стат. («Игра»)	соц. стат. («Учеба»)
Высокий	13	48	3	48
Выше среднего	35	25	48	38
Средний	23	21	33	0
Ниже среднего	19	2	12	10
Низкий	10	4	3	3

В ситуации «Учеба» в дошкольном возрасте преобладает высокий уровень развития статусно-ролевой позиции – 48%, 25% детей показали уровень развития выше среднего, 21% – средний уровень развития, 2% – уровень развития ниже среднего и 4% – низкий уровень развития. В младшем школьном возрасте в ситуации «Учеба» высокий уровень развития статусно-ролевой позиции продемонстрировали 48% детей (данный уровень

преобладает), уровень развития выше среднего наблюдался у 38% детей, 10% – уровень развития ниже среднего и 3% – низкий уровень развития.

Результаты статистической обработки данных (по критерию Пирсона) по параметрам *«статусно-ролевая позиция в ситуации игра»* и *«статусно-ролевая позиция в ситуации учеба»* (Приложение 16, табл. 1-4) показали, что в обеих возрастных группах распределение результатов в ситуации «игра» по уровням развития отличается от равномерного: в подготовительной группе χ^2=9,500, при $\rho \leq 0,05$, в первом классе χ^2=48,167, при $\rho \leq 0,01$(результаты статистически значимы). В ситуации «учеба» в обеих возрастных группах распределение результатов по уровням развития отличается от равномерного: в подготовительной группе χ^2=33,042, при $\rho \leq 0,01$, в первом классе χ^2=57,500, при $\rho \leq 0,01$(результаты статистически значимы).

Для выявления связи между параметрами когнитивно-мотивационного развития и социализации (усвоением содержания и функционала ролей и занимаемой статусно-ролевой позицией) в обеих возрастных группах детей, мы использовали метод вычисления коэффициента линейной корреляции (r) Пирсона. Расчет коэффициента линейной корреляции (r) Пирсона проводился при помощи машинной обработки. Использовался пакет статистической обработки SPSS 12/1 RU for Windows. Результаты статистической обработки представлены в табл. 11, 12.

Таблица 11.

Расчет коэффициента линейной корреляции (r) Пирсона в дошкольном возрасте

	Сп. к выд. и реш. п/с, воображ.	Комб. м. (ч/ц), прин. реш.	Познават. активность	Воображ., комбинат. мышление	Сформир. воображ. ролей	Развит. мотивац.	Сформир. роли ученика	С/р поз. в ситуации «игра»	С/р поз. в ситуации «учеба»
Сп. к выд. и реш. п/с, воображ.	1	,299*	,024	,288*	,148	,282	-,116	,319*	,096
Комб. м. (ч/ц), прин. реш.	,299*	1	,510**	,327*	,274	,181	-,117	,290*	,044
Познават. актиквность	,024	,510**	1	,134	,112	,080	,129	,270	,179
Воображ., комбинат. мышление	,288*	,327*	,134	1	,165	,487**	-,016	,484**	,206
Сформир. воображ. ролей	,148	,274	,112	,165	1	,120	,099	,227	,104
Развит. мотивац.	,282	,181	,080	,487**	,120	1	,319*	,184	,366*
Сформир. роли ученика	-,116	-,117	,129	-,016	,099	,319*	1	-,050	,462**
С/р поз. в ситуации «игра»	,319*	,290*	,270	,484**	,227	,184	-,050	1	,345*
С/р поз. в ситуации «учеба»	,096	,044	,179	,206	,104	,366**	,462**	,345*	1

*. Корреляция значима на уровне 0,05 (2-сторон.). **. Корреляция значима на уровне 0,01 (2-сторон.).

Таблица 12.

Расчет коэффициента линейной корреляции (r) Пирсона в младшем школьном возрасте

	Сп. к выд. и реш. п/с, воображ.	Комб. м. (ч/ц), прин. реш.	Познават. актиквность	Воображ., комбинат. мышление	Сформир. воображ. ролей	Развит. мотивац.	Сформир. роли ученика	С/р поз. в ситуации «учеба»	С/р поз. в ситуации «игра»
Сп. к выд. и реш. п/с, воображ.	1	,614**	,131	,295*	,339**	,277*	,119	,316*	,090
Комб. м. (ч/ц), прин. реш.	,614**	1	,452**	,207	,375**	,289*	,296*	,425**	,109
Познават. актиквность	,131	,452**	1	,206	,091	,261*	,078	,148	-,024
Воображ., комбинат. мышление	,295*	,207	,206	1	,154	,769**	,274*	,403**	-,101
Сформир. воображ. ролей	,339**	,375**	,091	,131	1	,188	,046	,174	,096
Развит. мотивац.	,277*	,289*	,261*	,769**	,188	1	,498**	,585**	,054
Сформир. роли ученика	,119	,296*	,078	,274*	,046	,498**	1	,460**	-,013
С/р поз. в ситуации «учеба»	,316*	,425**	,148	,403**	,174	,585**	,460**	1	,326*
С/р поз. в ситуации «игра»	,090	,109	-,024	-,101	,096	,054	-,013	,326*	1

*. Корреляция значима на уровне 0,05 (2-сторон.). **. Корреляция значима на уровне 0,01 (2-сторон.).

Перечислим параметры когнитивно-мотивационного развития и усвоения содержания и функционала социальных ролей, по которым были найдены значимые корреляции:

1. В старшем дошкольном возрасте найдены значимые корреляции по следующим параметрам: «мотивация» коррелирует со «степенью сформированности содержания и функционала роли ученика» (r=0,319, при ρ≤0,05).

2. В младшем школьном возрасте найдены значимые корреляции по следующим параметрам: «способность к выделению и решению проблемных ситуаций, воображение» коррелирует со «степенью сформированности содержания и функционала воображаемых ролей» (r=0,339, при ρ≤0,01). «Комбинаторное мышление (соотношение части и целого), способность к принятию решений» коррелирует со «степенью сформированности содержания и функционала воображаемых ролей» (r=0,375, при ρ≤0,01) и «степенью сформированности содержания и функционала роли ученика» (r=0,296, при ρ≤0,05). «Мотивация» коррелирует со «степенью сформированности содержания и функционала роли ученика» (r=0,498, при ρ≤0,01). «Воображение, комбинаторное мышление» коррелирует со «степенью сформированности содержания и функционала роли ученика» (r=0,274, при ρ≤0,05).

Значимые корреляции между параметрами когнитивно-мотивационного развития и занимаемой статусно-ролевой позицией:

1. Старший дошкольный возраст. Параметр «статусно-ролевая позиция в ситуации игра» коррелирует с параметрами: «способность к выделению и решению проблемных ситуаций, воображение» (r=0,319, при ρ≤0,05), «комбинаторное мышление (соотношение части и целого), способность к принятию решений» (r=0,290, при ρ≤0,05), «воображение, комбинаторное мышление» (r=0,484, при ρ≤0,01). Параметр «статусно-ролевая позиция в ситуации учеба» коррелирует с параметром «мотивация» (r=0,366, при ρ≤0,05).

2. Младший школьный возраст. Параметр «статусно-ролевая позиция в ситуации учеба» коррелирует с параметрами: «способность к выделению и решению проблемных ситуаций, воображение» (r=0,316, при ρ≤0,05), «комбинаторное мышление (соотношение части и целого), способность к принятию решений» (r=0,425, при ρ≤0,01), «воображение, комбинаторное мышление» (r=0,403, при ρ≤0,01), «мотивация» (r=0,585, при ρ≤0,01).

Значимые корреляции внутри параметров когнитивно-мотивационного развития в обеих возрастных группах:

1. Старший дошкольный возраст. Параметр «способность к выделению и решению проблемных ситуаций, воображение» коррелирует с параметрами: «комбинаторное мышление (соотношение части и целого), способность к принятию решений» (r=0,299, при ρ≤0,05), «воображение, комбинаторное мышление» (r=0,288, при ρ≤0,05). Параметр «комбинаторное мышление (соотношение части и целого), способность к принятию решений» коррелирует с параметрами: «познавательная активность» (r=0,510, при ρ≤0,01), «воображение, комбинаторное мышление» (r=0,327, при ρ≤0,05). Параметр «воображение, комбинаторное мышление» коррелирует с параметром «мотивации» (r=0,487, при ρ≤0,01).

2. Младший школьный возраст. Параметр «способность к выделению и решению проблемных ситуаций, воображение» коррелирует с параметрами: «комбинаторное мышление (соотношение части и целого), способность к принятию решений» (r=0,614, при ρ≤0,01), «воображение, комбинаторное мышление» (r=0,295, при ρ≤0,05), «мотивация» (r=0,277, при ρ≤0,05). Параметр «комбинаторное мышление (соотношение части и целого), способность к принятию решений» коррелирует с параметрами: «познавательная активность» (r=0,452, при ρ≤0,01), «мотивация» (r=0,289, при ρ≤0,05). Параметр «познавательная активность» коррелирует с параметром «мотивация» (r=0,261, при ρ≤0,05).

Параметры социального развития в обеих возрастных группах детей по которым были найдены значимые корреляции:

1. Старший дошкольный возраст. Параметр «статусно-ролевая позиция в ситуации игра» коррелирует с параметром «статусно-ролевая позиция в ситуации учеба» (r=0,345, при ρ≤0,05). Параметр «статусно-ролевая позиция в ситуации учеба» коррелирует с параметром «степень сформированности содержания и функционал роли ученика» (r=0,462, при ρ≤0,01).

2. Младший школьный возраст. Параметр «статусно-ролевая позиция в ситуации игра» коррелирует с параметром «статусно-ролевая позиция в ситуации учеба» (r=0,326, при ρ≤0,05). Параметр «статусно-ролевая позиция в ситуации учеба» коррелирует с параметром «степень сформированности содержания и функционал роли ученика» (r=0,460, при ρ≤0,01).

3.1.3. Анализ результатов эмпирического исследования

Согласно задачам эмпирического исследования, анализ результатов проводился в пять этапов.

На первом этапе определялся уровень когнитивно-мотивационного развития детей дошкольного и младшего школьного возраста. Был произведен количественный анализ изменений уровней развития по показателям когнитивно-мотивационной сферы детей дошкольного и младшего школьного возраста.

На втором этапе выявлялась степень сформированности содержания и функционала социальных ролей дошкольников и младших школьников. Был произведен количественный анализ изменений уровней развития по показателям сформированности содержания и функционала социальных ролей детей дошкольного и младшего школьного возраста.

На третьем этапе были установлены уровни занимаемых статусно-ролевых позиций в группах детей дошкольного и младшего школьного возраста. Был произведен количественный анализ изменений уровней развития по показателям статусно-ролевых позиций в группах детей дошкольного и младшего школьного возраста.

На четвертом этапе исследовалась связь между показателями когнитивно-мотивационного развития и усвоением содержания и функционала ролей в обеих возрастных группах детей. Были выделены три степени выраженности показателя сформированности содержания и функционала социальных ролей (воображаемые роли и роль ученика): 1 – высокие и выше среднего значения; 2 – средние значения; 3 –значения ниже среднего и низкие. Представлены особенности когнитивно-мотивационных характеристик у детей с различными показателями сформированности содержания и функционала социальных ролей. Для выявления связи между показателями когнитивно-мотивационной сферы и усвоением содержания и функционала ролей использовался метод вычисления коэффициента линейной корреляции (r) Пирсона. Сравнивался уровень когнитивно-мотивационного развития (по указанным пяти параметрам) и степень сформированности содержания и функционала социальных ролей по параметрам: «степень сформированности содержания и функционала воображаемых ролей»; «степень сформированности содержания и функционала роли ученика». Была обнаружена связь между указанными параметрами сформированности содержания и функционала социальных ролей и некоторыми параметрами когнитивно-мотивационного развития у дошкольников и младших школьников. Был сделан вывод, что при переходе из дошкольного в младший школьный возраст количество характеристик когнитивно-мотивационного развития, связанных с процессом усвоения содержания и функционала социальных ролей, увеличивается. Это свидетельствует о том, что в младшем школьном возрасте процесс социализации ребенка более тесно связан с уровнем развития его когнитивно-мотивационных характеристик.

На пятом этапе выявлялась связь между уровнем развития когнитивно-мотивационных характеристик и занимаемой статусно-ролевой позицией в обеих возрастных группах детей. Были выделены три степени выраженности показателя занимаемой статусно-ролевой позиции (в ситуациях «игра» и «учеба»): с высокими, средними и низкими значениями. Представлены

особенности когнитивно-мотивационных характеристик у детей с различными показателями занимаемой статусно-ролевой позиции. Для выявления связи между уровнем развития когнитивно-мотивационных характеристик и занимаемой статусно-ролевой позицией использовался метод вычисления коэффициента линейной корреляции (r) Пирсона. Сравнивался уровень когнитивно-мотивационного развития (по указанным пяти параметрам) и уровни занимаемых статусно-ролевых позиций детьми в группах по параметрам: «статусно-ролевая позиция в ситуации игра»; «статусно-ролевая позиция в ситуации учеба». Зафиксирована связь между уровнями занимаемой статусно-ролевой позицией и параметрами когнитивно-мотивационного развития в обоих возрастах. Было обнаружено, что при переходе из дошкольного в младший школьный возраст количество характеристик когнитивно-мотивационного развития, оказывающих влияние на занимаемую статусно-ролевую позицию в ситуации «игра» уменьшается, а в ситуации «учеба», наоборот, возрастает. Полученные факты говорят о связи между когнитивно-мотивационными характеристиками развития ребенка (в ситуации ведущего вида деятельности – игры или учебы) и занимаемой им статусно-ролевой позицией в группе сверстников. В младшем школьном возрасте процесс социализации ребенка, занимаемая им статусно-ролевая позиция в группе сверстников, более тесно связан с уровнем развития его когнитивно-мотивационных характеристик.

Целью первого этапа анализа результатов эмпирического исследования явилось определение уровня когнитивно-мотивационного развития детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Были рассмотрены следующие параметры когнитивно-мотивационного развития детей дошкольного и младшего школьного возраста: 1) «воображение, комбинаторное мышление»; 2) «комбинаторное мышление (соотношение части и целого), способность к принятию решений»; 3) «способность к выделению и решению проблемных ситуаций, воображение»; 4) «познавательная активность»; 5) «мотивация».

Результаты исследования когнитивно-мотивационного развития по перечисленным параметрам представлены на диаграммах (рис. 1, 2).

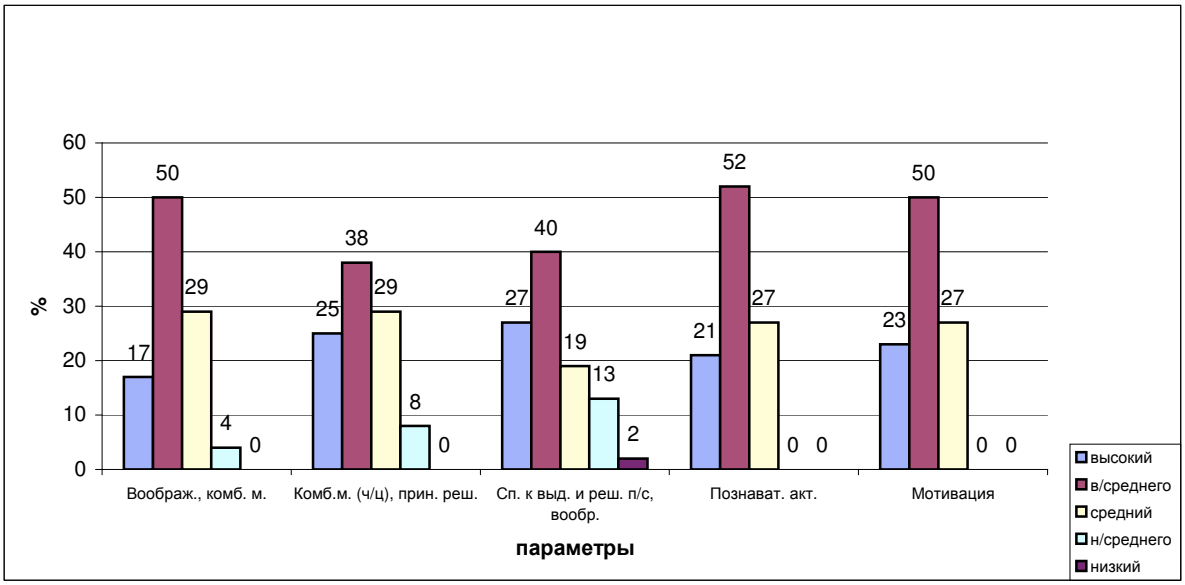


Рис. 1. Показатели уровня когнитивно-мотивационного развития в группе детей дошкольного возраста (в %)

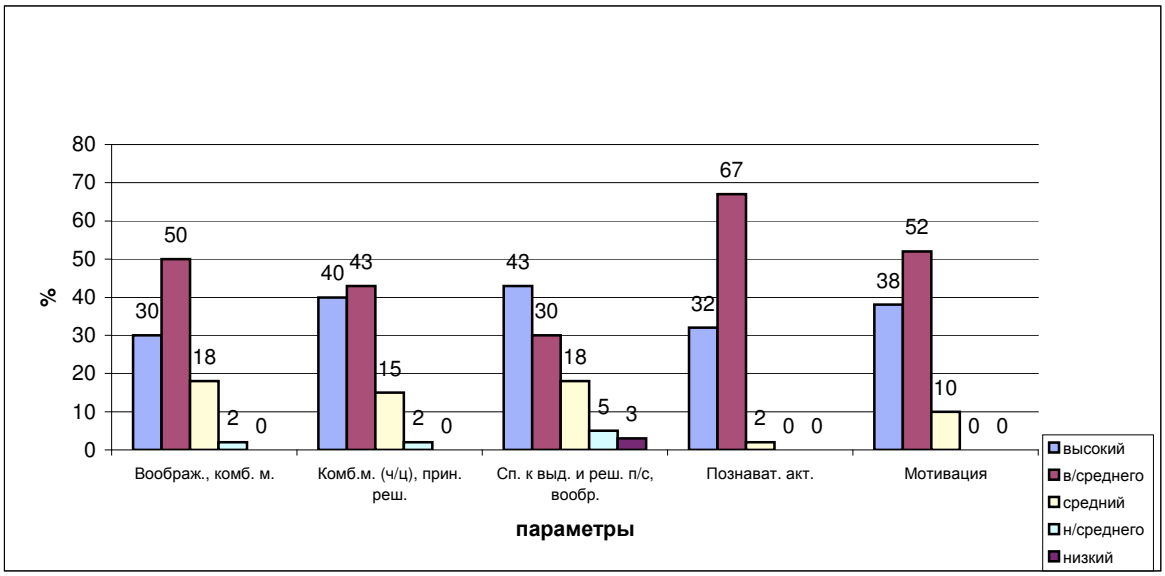


Рис. 2. Показатели уровня когнитивно-мотивационного развития в группе детей младшего школьного возраста (в %)

Количественный анализ изменений степеней выраженности когнитивно-мотивационных характеристик детей дошкольного и младшего школьного возраста показал:

1) по параметрам «познавательная активность» и «мотивация» зафиксирован большой рост значений высокого и выше среднего уровней

развития, при этом отмечалось резкое снижение значений среднего уровня развития. Остальные уровни развития по данным параметрам в обеих возрастных группах не наблюдались;

2) по параметрам «воображение, комбинаторное мышление» и «комбинаторное мышление (соотношение части и целого), способность к принятию решений» также был выявлен хороший рост значений высокого уровня развития, небольшое увеличение значений уровня развития выше среднего, при этом отмечалось значительное снижение значений среднего уровня и небольшое падение значений уровня развития ниже среднего. Низкий уровень развития по данным параметрам в обеих возрастных группах не наблюдался;

3) по параметру «способность к выделению и решению проблемных ситуаций, воображение» отмечен резкий скачок значений высокого уровня развития, при этом зафиксировано падение значений уровня развития выше среднего. Значения среднего и низкого уровней развития остались на прежнем месте, отмечено небольшое снижение значений уровня развития ниже среднего.

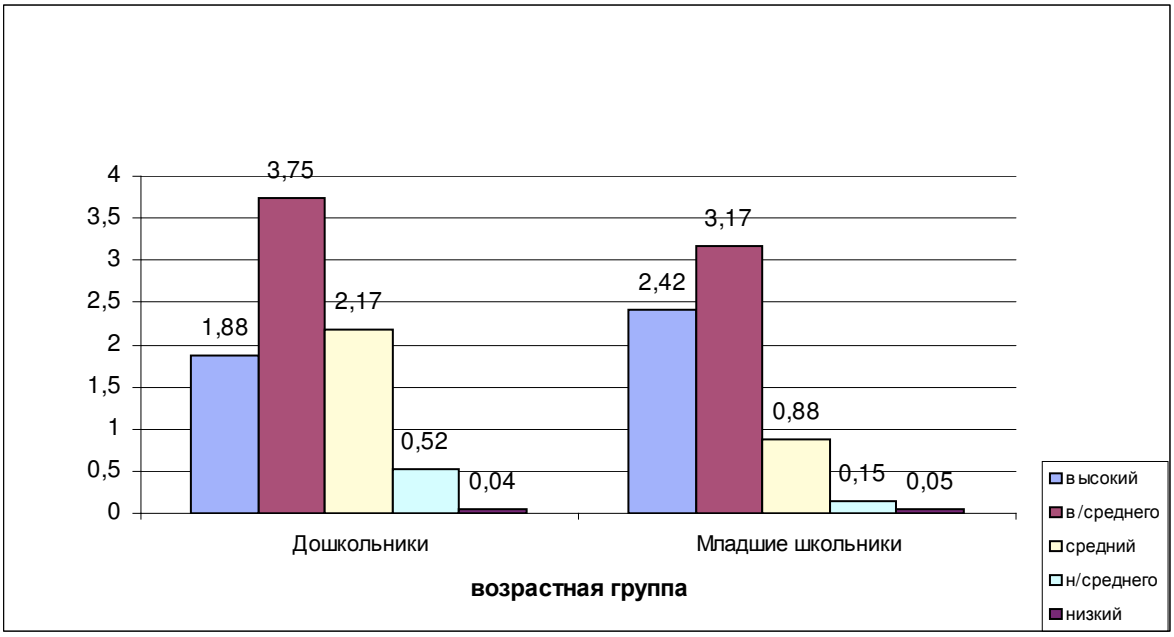


Рис. 3. Сравнение суммарных средних арифметических показателей по параметрам мотивационно-когнитивного развития детей обеих возрастных групп

Сравнение суммарных средних арифметических показателей уровней развития по представленным параметрам когнитивно-мотивационного развития в обеих возрастных группах (см. диаграмму на рис. 3) позволил сделать вывод о положительной динамике развития параметров. В частности, при переходе из дошкольного в младший школьный возраст наблюдалась тенденция к увеличению значений высокого уровня и снижению значений всех других уровней когнитивно-мотивационного развития ребенка.

Целью второго этапа анализа результатов эмпирического исследования было выявление степени сформированности содержания и функционала социальных ролей дошкольников и младших школьников.

Нами были рассмотрены следующие параметры степени сформированности содержания и функционала социальных ролей детей дошкольного и младшего школьного возраста: «степень сформированности содержания и функционал воображаемых ролей»; «степень сформированности содержания и функционал роли ученика».

Результаты исследования степени сформированности содержания и функционала социальных ролей по перечисленным параметрам представлены на диаграммах рис. 4, 5.

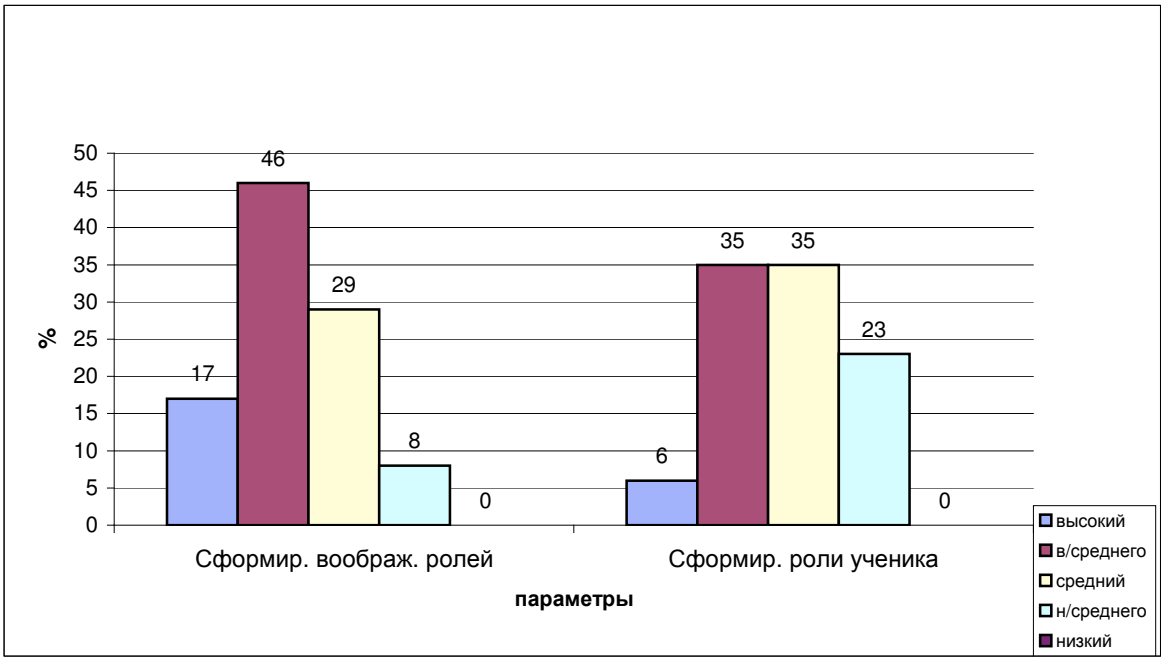


Рис. 4. Степень сформированности содержания и функционал социальных ролей у дошкольников (в %)

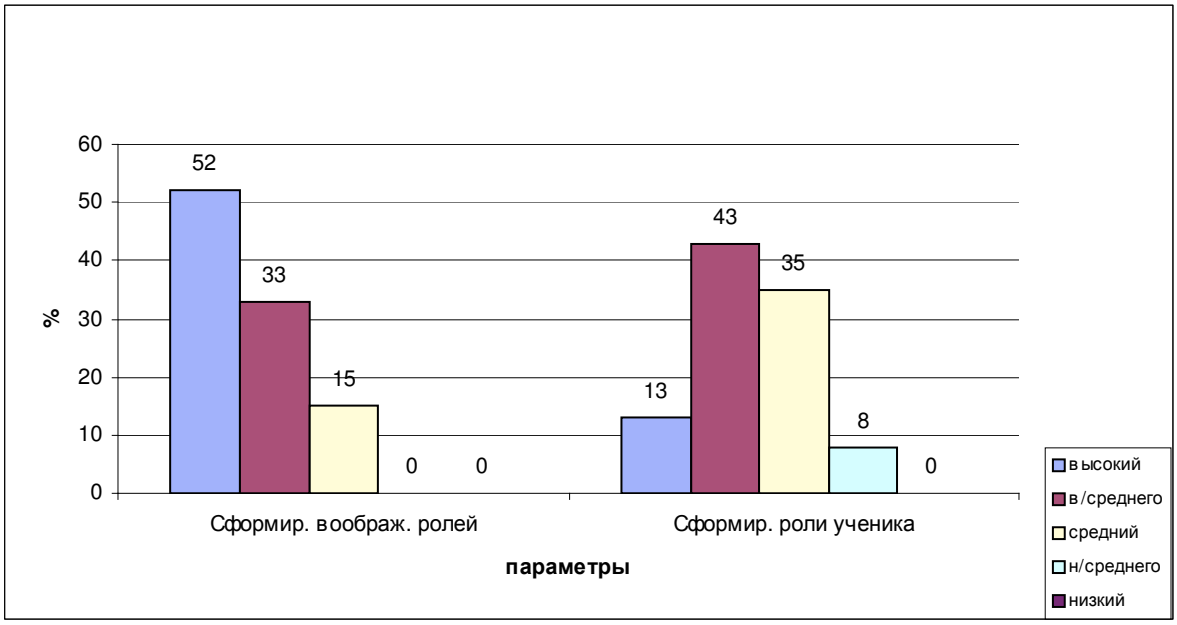


Рис. 5. Степень сформированности содержания и функционал социальных ролей у младших школьников (в %)

Количественный анализ изменений степеней выраженности содержания и функционала социальных ролей детей дошкольного и младшего школьного возраста показал:

1) по параметру «степень сформированности содержания и функционал воображаемых ролей» зафиксирован большой рост значений высокого уровня развития, при этом отмечалось резкое снижение значений уровня развития выше среднего и среднего уровня развития. Значения уровня развития ниже среднего снизились до ноля. Низкий уровень развития по данному параметру в обеих возрастных группах не наблюдался;

2) по параметру «степень сформированности содержания и функционал роли ученика» выявлен небольшой рост значений высокого и выше среднего уровней развития. Значения среднего уровня развития остались на том же уровне. Также наблюдалось сильное снижение значений уровня развития ниже среднего. Низкий уровень развития по данному параметру в обеих возрастных группах не наблюдался.

Сравнение суммарных средних арифметических показателей уровней развития по представленным параметрам сформированности содержания и функционала социальных ролей в обеих возрастных группах (см. диаграмму на

рис. 6) позволил сделать вывод о положительной динамике развития параметров. В частности, при переходе из дошкольного в младший школьный возраст наблюдалась тенденция к увеличению высокого уровня значений и снижению значений всех других уровней развития сформированности содержания и функционала социальных ролей.

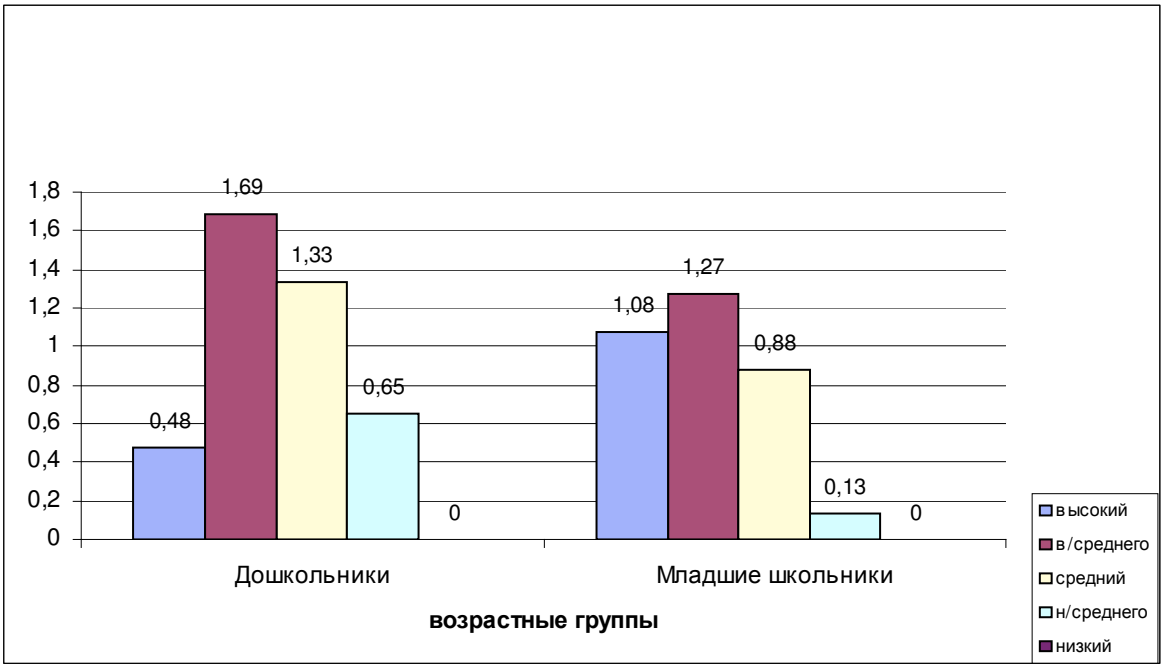


Рис. 6. Сравнение суммарных средних арифметических показателей по параметрам сформированности социальных ролей детей обеих возрастных групп

Целью третьего этапа анализа результатов эмпирического исследования было установление уровней занимаемых статусно-ролевых позиций в группах детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Были рассмотрены следующие параметры занимаемых статусно-ролевых позиций в группах детей дошкольного и младшего школьного возраста: «статусно-ролевая позиция в ситуации игра» и «статусно-ролевая позиция в ситуации учеба».

Результаты исследования уровней занимаемых статусно-ролевых позиций в группах детей по перечисленным параметрам представлены на диаграммах рис. 7, 8.

Количественный анализ изменений степеней выраженности статусно-ролевых позиций в группах детей дошкольного и младшего школьного возраста показал:

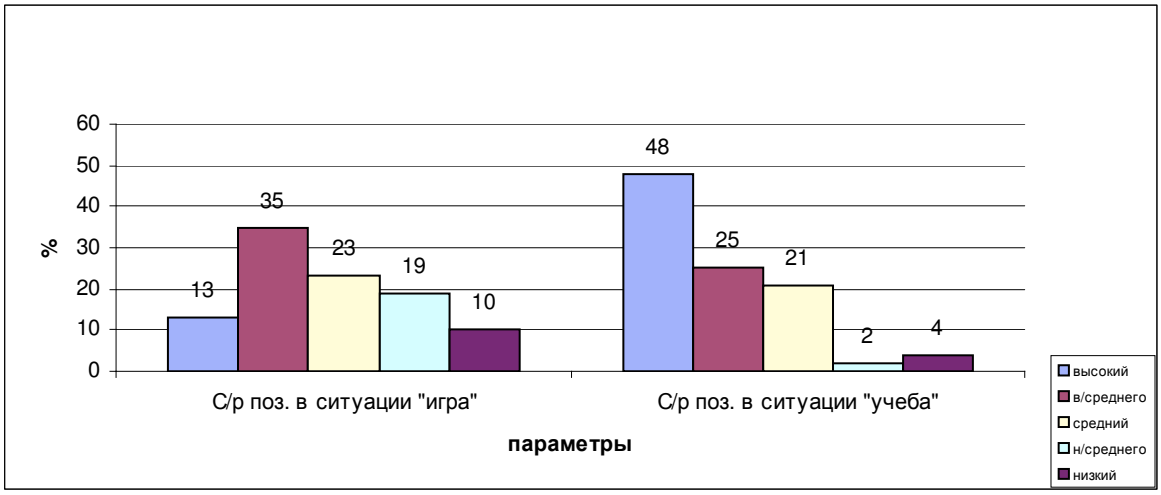


Рис. 7. Распределение статусно-ролевых позиций у дошкольников (в %)

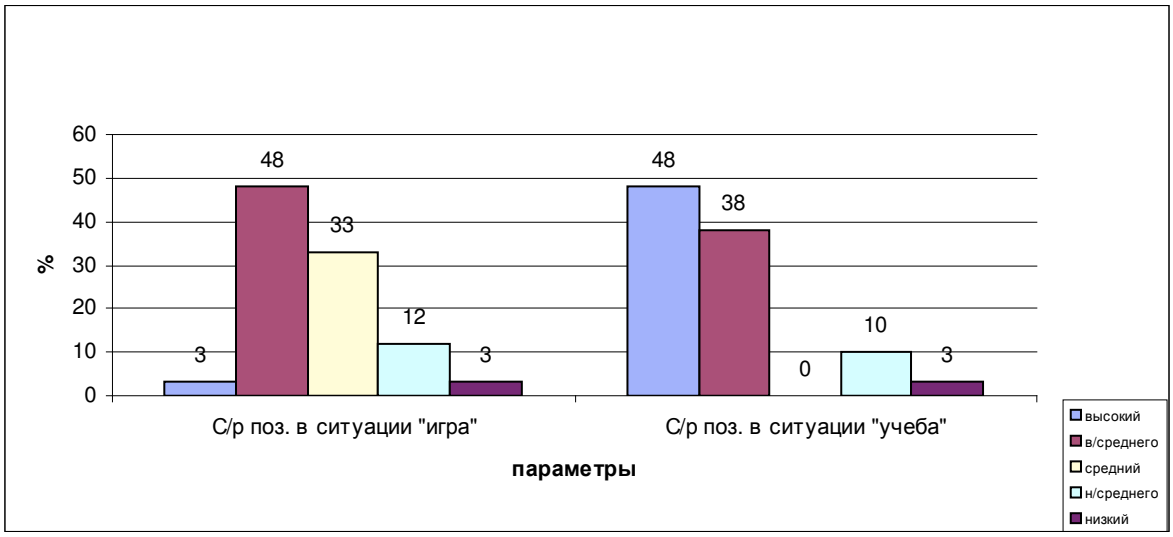


Рис. 8. Распределение статусно-ролевых позиций у младших школьников (в %)

1) по параметру «статусно-ролевая позиция в ситуации игра» зафиксировано большое снижение значений высокого уровня развития, при этом отмечалось увеличение значений уровня развития выше среднего и среднего уровня развития. Значения низкого уровня и уровня развития ниже среднего также снизились;

2) по параметру «статусно-ролевая позиция в ситуации учеба» не отмечено изменений значений высокого и низкого уровней развития, при этом отмечалось увеличение значений уровня развития выше среднего и ниже среднего. Значения среднего уровня развития снизились до ноля.

Сравнение суммарных средних арифметических показателей уровней развития по представленным параметрам статусно-ролевых позиций в обеих возрастных группах (см. рис. 9) позволил сделать следующий вывод.

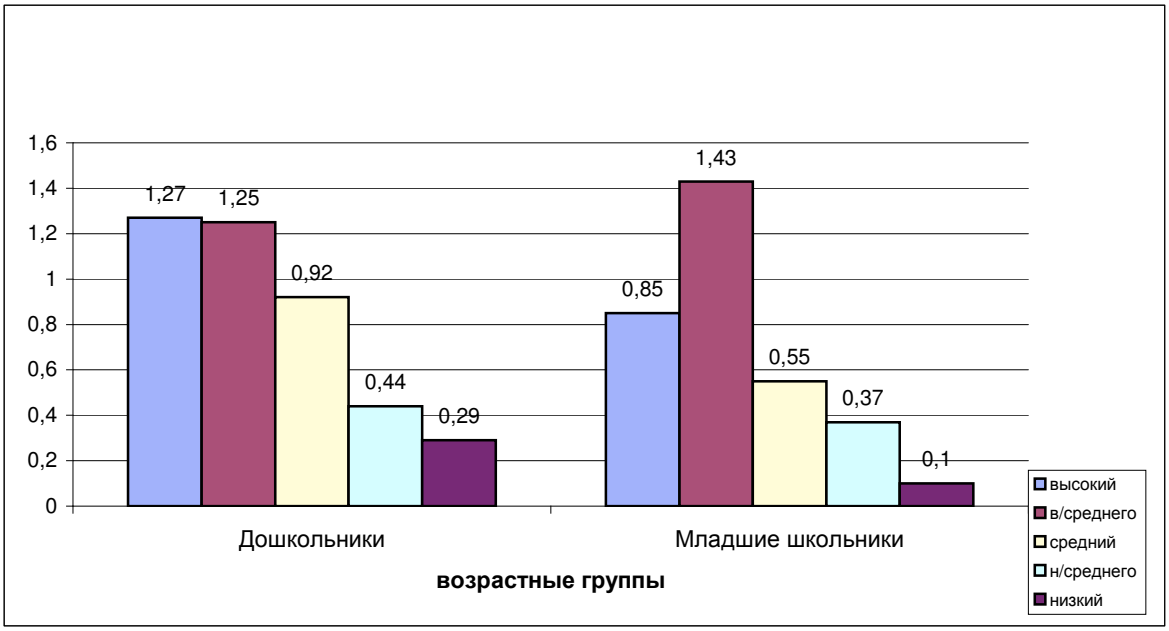


Рис. 9. Сравнение суммарных средних арифметических показателей по параметрам статусно-ролевых позиций детей обеих возрастных групп

При переходе из дошкольного в младший школьный возраст наблюдалась тенденция к уменьшению высоких, средних, низких и ниже среднего значений уровней развития статусно-ролевых позиций и увеличению значений уровня развития выше среднего. Отмечено, что наблюдаемое снижение значений высокого уровня развития статусно-ролевых позиций произошло в основном за счет уменьшения высоких значений статусно-ролевых позиций в ситуации «игра» а младшем школьном возрасте.

Целью четвертого этапа анализа результатов эмпирического исследования явилось выявление связи между параметрами когнитивно-мотивационного развития и усвоением содержания и функционала социальных ролей в обеих возрастных группах детей.

Для достижения поставленной цели нами были составлены картины распределения уровней когнитивно-мотивационного развития (по указанным пяти параметрам) и степени сформированности содержания и функционала

социальных ролей по параметрам: «степень сформированности содержания и функционал воображаемых ролей»; «степень сформированности содержания и функционал роли ученика» в обеих возрастных группах.

На рис. 10 представлена картина распределения значений когнитивно-мотивационного развития детей дошкольного возраста, имеющих разные степени выраженности по параметру «степень сформированности содержания и функционал воображаемых ролей».

В результате дети были разделены на три группы по степени выраженности показателя «степень сформированности содержания и функционал воображаемых ролей»: в первую вошли дети с высокими значениями по параметру (30 человек); во вторую вошли – со средними значениями по данному параметру (14 человек) и в третью – с низкими значениями по данному параметру (4 человека).

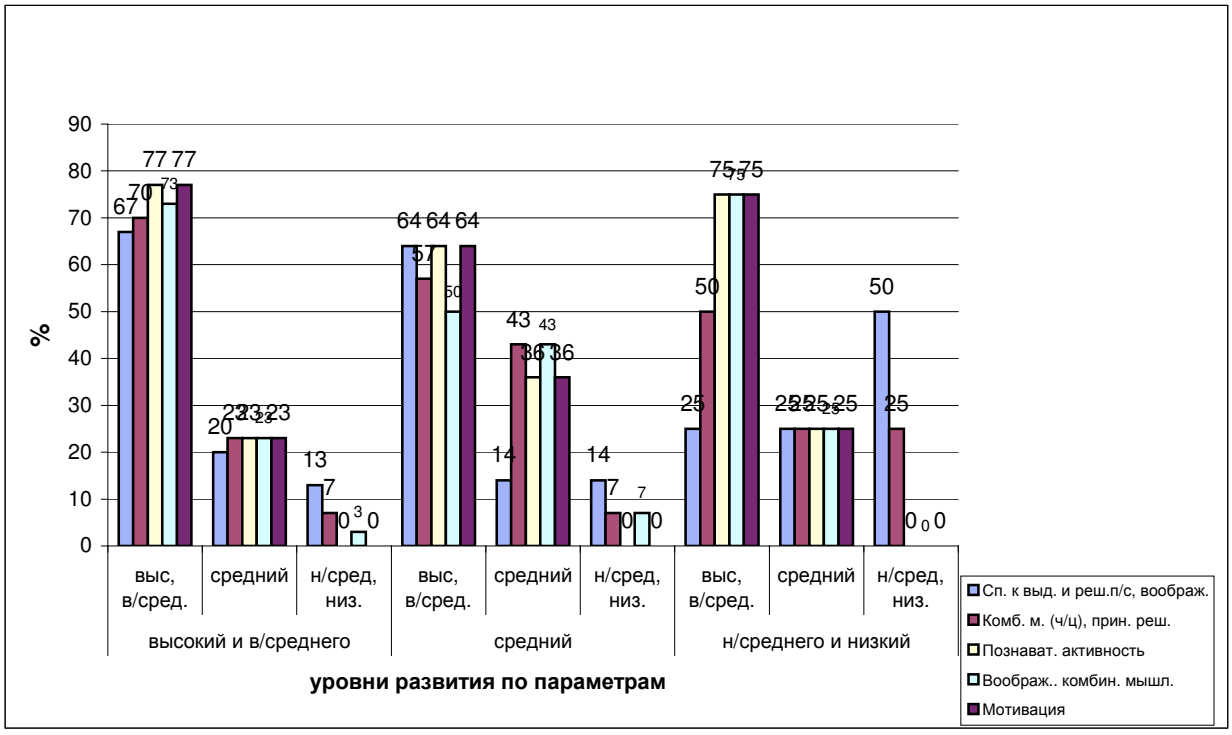


Рис. 10. Распределение значений когнитивно-мотивационного развития дошкольников с высокими, средними и низкими показателями сформированности воображаемых ролей (в %)

Рассмотрим характеристику когнитивно-мотивационного развития (по пяти обозначенным параметрам) детей дошкольного возраста с различными показателями сформированности воображаемых ролей: (см. диаграмму рис. 10).

1. Дошкольники с высокими значениями сформированности воображаемых ролей в основном имели преобладание высоких и выше средних значений по всем пяти параметрам когнитивно-мотивационного развития.

Дети данной группы, используя образное предвосхищение, воображение или опыт конструктивной деятельности, успешно выделяли и правильно решали проблемные ситуации и задания, связанные с неполной информацией. У детей достаточно хорошо выражены самоконтроль, произвольность, активность и самостоятельность. При выполнении заданий, требующих самостоятельного замысла, наблюдалось возникновение действия не зависимо от внешних обстоятельств, оно было внутренне обусловлено. Дошкольники без особого труда справлялись со всеми предложенными головоломками (задания на превращения одного изображения в другое). Имели устойчивую высокую мотивационную готовность.

2. Дошкольники со средними значениями сформированности воображаемых ролей имели примерно равное количество высоких, выше средних и средних значений по четырем параметрам когнитивно-мотивационного развития. По параметру «способность к выделению и решению проблемных ситуаций, воображение» наблюдалось преобладание высоких значений (64%), в равном количестве отмечено средних и низких значений по данному параметру.

Дети данной группы, используя образное предвосхищение, воображение или опыт конструктивной деятельности, в половине случаев не достаточно успешно выделяли и правильно решали проблемные ситуации и задания, связанные с неполной информацией. Требовалось разъяснение или повторение инструкции. У них не достаточно хорошо выражены навыки самоконтроля, произвольности, активности и самостоятельности. При выполнении заданий на самостоятельность замысла, не всегда наблюдалось возникновение действия, независящего от внешних обстоятельств, использовалась помощь

экспериментатора. Дошкольники частично справлялись с предложенными головоломками (задания на превращения одного изображения в другое). Имели не достаточно устойчивую мотивационную готовность.

3. Дошкольники с низкими значениями сформированности воображаемых ролей имели по трем показателям («познавательная активность», «воображение, комбинаторное мышление» и «мотивация») высокие и выше среднего значения. Преобладание низких значений отмечалось по параметру «способность к выделению и решению проблемных ситуаций, воображение» (50%). По параметру «комбинаторное мышление (соотношение части и целого), способность к принятию решений» дети имели преобладание высокого и выше среднего уровня развития (50%), были представлены в равной степени средний и низкий уровни развития.

Таким образом, дети данной группы достаточно хорошо демонстрировали самоконтроль, произвольность, активность и самостоятельность. При выполнении заданий, требующих самостоятельного замысла, наблюдалось возникновение действия не зависимо от внешних обстоятельств, оно было внутренне обусловлено. Дошкольники без особого труда справлялись со всеми предложенными головоломками (задания на превращения одного изображения в другое). Имели устойчивую высокую мотивационную готовность. При этом дети не достаточно успешно (или вовсе не могли) выделяли и правильно решали проблемные ситуации и задания, связанные с неполной информацией (на основе образного предвосхищения, воображения или опыта конструктивной деятельности). Требовалось разъяснение или повторение инструкции.

Сравнивая характеристики когнитивно-мотивационного развития (по пяти обозначенным параметрам) детей дошкольного возраста с различными показателями, мы выявили, что по когнитивно-мотивационным особенностям дошкольники из указанных трех групп по параметру «степень сформированности содержания и функционала воображаемых ролей» незначительно отличаются друг от друга.

На диаграмме (рис. 11) представлена картина распределения значений когнитивно-мотивационного развития детей младшего школьного возраста, имеющих разные степени выраженности по параметру «степень сформированности содержания и функционал воображаемых ролей».

В результате дети были разделены на две группы по степени выраженности показателя «степень сформированности содержания и функционал воображаемых ролей»: в первую вошли дети с высокими значениями по параметру (50 человек); во вторую - со средними значениями по данному параметру (10 человек).

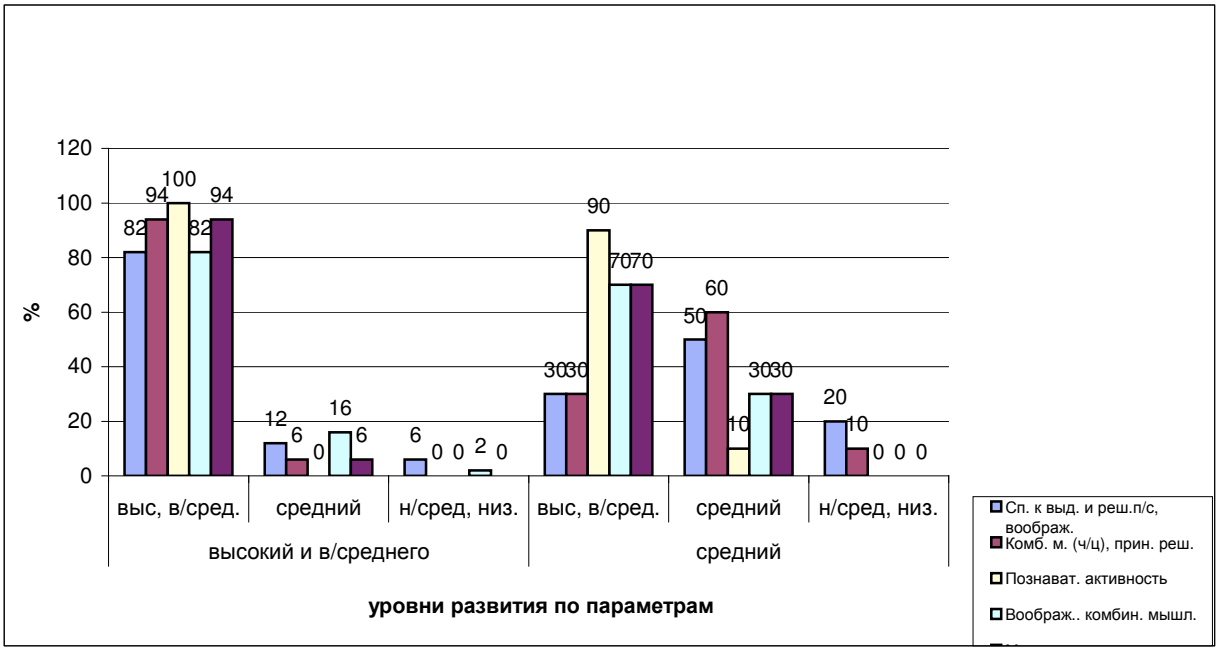


Рис. 11. Распределение значений когнитивно-мотивационного развития у младших школьников с высокими и средними показателями сформированности воображаемых ролей (в %)

Рассмотрим характеристику когнитивно-мотивационного развития (по пяти обозначенным параметрам) детей младшего школьного возраста с различными показателями сформированности воображаемых ролей (см. рис. 11).

1. Младшие школьники с высокими значениями сформированности воображаемых ролей в основном имели высокие и выше среднего значения по всем пяти параметрам когнитивно-мотивационного развития.

Дети данной группы, используя образное предвосхищение, воображение или опыт конструктивной деятельности, успешно выделяли и правильно решали проблемные ситуации и задания, связанные с неполной информацией. У детей достаточно хорошо выражены самоконтроль, произвольность, активность и самостоятельность. При выполнении заданий, требующих самостоятельного замысла, наблюдалось возникновение действия не зависимо от внешних обстоятельств, оно было внутренне обусловлено. Младшие школьники без особого труда справлялись со всеми предложенными головоломками (задания на превращения одного изображения в другое). Имели устойчивую высокую мотивационную готовность.

2. Младшие школьники со средними значениями сформированности воображаемых ролей имели по трем показателям («познавательная активность», «воображение, комбинаторное мышление» и «мотивация») преобладание высоких и выше среднего значений. Преобладание средних значений отмечалось по параметрам «способность к выделению и решению проблемных ситуаций, воображение» (50%) и «комбинаторное мышление (соотношение части и целого), способность к принятию решений» (60%).

Дети данной группы достаточно хорошо демонстрировали самоконтроль, произвольность, активность и самостоятельность. При выполнении заданий, требующих самостоятельного замысла, наблюдалось возникновение действия не зависимо от внешних обстоятельств, оно было внутренне обусловлено. Младшие школьники без особого труда справлялись со всеми предложенными головоломками (задания на превращения одного изображения в другое). Имели устойчивую высокую мотивационную готовность. При этом дети не достаточно успешно выделяли и правильно решали проблемные ситуации и задания, связанные с неполной информацией (на основе образного предвосхищения, воображения или опыта конструктивной деятельности). Иногда требовалось разъяснение или повторение инструкции.

Сравнивая характеристики когнитивно-мотивационного развития (по пяти обозначенным параметрам) детей младшего школьного возраста с

различными показателями по параметру «степень сформированности содержания и функционал воображаемых ролей», мы видим, что по когнитивно-мотивационным особенностям первоклассники из указанных групп отличаются между собой.

Проявления трех степеней выраженности показателя сформированности содержания и функционала воображаемых ролей (у дошкольников и младших школьников):

- стойкое принятие игровых ролей, спланированность сюжета и широкий круг разыгрываемых ситуаций; умение действовать согласно принятой роли, способность воспроизведения в ролях индивидуальных особенностей, учет половой принадлежности героев; на протяжении всего игрового действия придерживаться принятых игровых правил, связанных с сюжетом; координировать свои действия с действиями партнера;

- стойкое принятие игровых ролей, но при этом недостаточную спланированность сюжета и более узкий круг разыгрываемых ситуаций; действие согласно принятой роли, но в ролях не всегда наблюдалось воспроизведение индивидуальных особенностей, учет половой принадлежности героев; неспособность на протяжении всего игрового действия придерживаться принятых игровых правил, связанных с сюжетом; координацию своих действий с действиями партнера;

- нестойкое принятие (или вообще непринятие) игровых ролей, при этом наблюдалась недостаточная спланированность сюжета и узкий круг разыгрываемых ситуаций (1-2); неумение действовать согласно принятой роли; неточное воспроизведение индивидуальных особенностей, учет половой принадлежности героев; неспособность на протяжении всего игрового действия придерживаться принятых игровых правил, связанных с сюжетом; неумение координировать свои действия с действиями партнера.

Анализируя результаты статистической обработки данных, отметим, что в группе детей дошкольного возраста значимых корреляционных связей не было обнаружено (см. табл. 11) между параметрами когнитивно-мотива-

ционного развития и параметром «степень сформированности содержания и функционал воображаемых ролей». Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что в группе дошкольников выбранные нами параметры когнитивно-мотивационного развития не имеют связи со сформированностью содержания и функционала воображаемых ролей.

В группе детей младшего школьного возраста были обнаружены значимые корреляционные связи (см. табл. 12) между двумя параметрами когнитивно-мотивационного развития и параметром «степень сформированности содержания и функционал воображаемых ролей»: с параметром «способность к выделению и решению проблемных ситуаций, воображение» корреляция составляет r=0,339, при $\rho \leq 0,01$, с параметром «комбинаторное мышление (соотношение части и целого), способность к принятию решений» корреляция составляет r=0,375, при $\rho \leq 0,01$. Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что в группе младших школьников такие параметры когнитивно-мотивационного развития как «способность к выделению и решению проблемных ситуаций, воображение» и «комбинаторное мышление (соотношение части и целого), способность к принятию решений» имеют связи со сформированностью содержания и функционала воображаемых ролей.

На рис. 12 представлена картина распределения значений когнитивно-мотивационного развития детей дошкольного возраста, имеющих разные степени выраженности по параметру «степень сформированности содержания и функционал роли ученика».

В результате дети были разделены на три группы по степени выраженности показателя «степень сформированности содержания и функционал роли ученика»: в первую вошли дети с высокими значениями по параметру (20 человек); во вторую – со средними значениями по данному параметру (17 человек) и в третью – с низкими значениями по данному параметру (11 человек).

Рис. 12. Распределение значений когнитивно-мотивационного развития у дошкольников с высокими, средними и низкими показателями сформированности роли ученика (в %)

Рассмотрим характеристику когнитивно-мотивационного развития (по пяти обозначенным параметрам) детей дошкольного возраста с различными показателями сформированности роли ученика (см. диаграмму на рис. 12).

1. Дошкольники с высокими значениями сформированности роли ученика в основном имели по трем показателям («познавательная активность», «воображение, комбинаторное мышление» и «мотивация») высокие и выше среднего значения. Примерно равное распределение средних и высоких значений отмечалось по параметру «комбинаторное мышление (соотношение части и целого), способность к принятию решений». По параметру «способность к выделению и решению проблемных ситуаций, воображение» выделяются высокие значения (50%) и примерно равное количество средних и низких.

Дети данной группы, используя образное предвосхищение, воображение или опыт конструктивной деятельности, не достаточно успешно выделяли и не всегда правильно решали проблемные ситуации и задания, связанные с неполной информацией. Однако в данной группе детей отмечается достаточно хороший самоконтроль, произвольность, активность и самостоятельность. При

выполнении заданий, требующих самостоятельного замысла, наблюдалось возникновение действия не зависимо от внешних обстоятельств, оно было внутренне обусловлено. Дошкольники без особого труда справлялись со всеми предложенными головоломками (задания на превращения одного изображения в другое). Имели устойчивую высокую мотивационную готовность.

2. Дошкольники со средними значениями сформированности роли ученика имели достаточно выраженное преобладание высоких и выше средних значений по всем пяти параметрам когнитивно-мотивационного развития (от 65% до 71%).

Дети данной группы, используя образное предвосхищение, воображение или опыт конструктивной деятельности, успешно выделяли и почти всегда правильно решали проблемные ситуации и задания, связанные с неполной информацией. У них достаточно хорошо выражены самоконтроль, произвольность, активность и самостоятельность. При выполнении заданий, требующих самостоятельного замысла, наблюдалось возникновение действия не зависимо от внешних обстоятельств, оно было внутренне обусловлено. Однако дошкольники данной группы справлялись не со всеми предложенными головоломками (задания на превращения одного изображения в другое), использовали помощь экспериментатора. Имели достаточно высокую мотивационную готовность.

3. Дошкольники с низкими значениями сформированности роли ученика по показателю «комбинаторное мышление (соотношение части и целого), способность к принятию решений» в основном имели высокий и выше среднего значения. По параметрам «способность к выделению и решению проблемных ситуаций, воображение», «познавательная активность», «воображение, комбинаторное мышление» отмечается небольшое преобладание высоких значений над средними. По параметру «мотивация» дети имели примерно одинаковое количество высоких и средних значений.

У детей данной группы достаточно выражен навык самоконтроля, произвольности, активности и самостоятельности. При выполнении заданий,

требующих самостоятельного замысла, почти всегда наблюдалось возникновение действия не зависимо от внешних обстоятельств, оно было внутренне обусловлено. Иногда дети использовали помощь экспериментатора. Дошкольники довольно успешно справлялись с предложенными головоломками (задания на превращения одного изображения в другое), иногда использовали помощь, требовалось разъяснение или повторение инструкции. При этом дети достаточно успешно решали задания, связанные с неполной информацией (на основе опыта конструктивной деятельности). Были отмечены затруднения при выделении и решении проблемных ситуаций на основе образного предвосхищения. Дошкольники имели недостаточно выраженную мотивационную готовность.

Сравнивая характеристики когнитивно-мотивационного развития (по пяти обозначенным параметрам) детей дошкольного возраста с различными показателями по параметру «степень сформированности содержания и функционала роли ученика», мы выявили, что по когнитивным характеристикам дошкольники из указанных групп отличаются незначительно. Единственным отличием выступает уровень развития мотивации, который соответствует высокому, среднему или низкому показателям сформированности роли ученика.

На рис. 13 представлена картина распределения значений когнитивно-мотивационного развития детей младшего школьного возраста, имеющих разные степени выраженности по параметру «степень сформированности содержания и функционал роли ученика».

В результате дети были разделены на три группы по степени выраженности показателя «степень сформированности содержания и функционал роли ученика»: в первую вошли дети с высокими значениями по параметру (34 человека); во вторую – со средними значениями по данному параметру (21 человек) и в третью – с низкими значениями по данному параметру (5 человек).

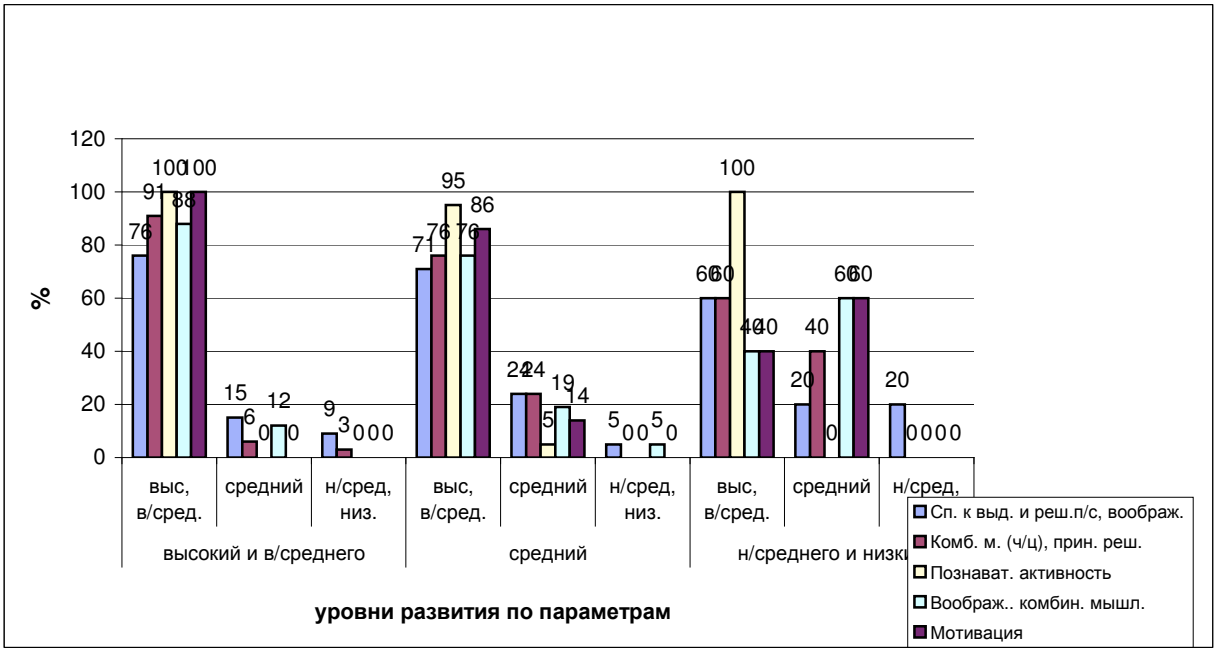


Рис. 13. Распределение значений когнитивно-мотивационного развития у младших школьников с высокими, средними и низкими показателями сформированности роли ученика (в %)

Рассмотрим характеристику когнитивно-мотивационного развития (по пяти обозначенным параметрам) детей младшего школьного возраста с различными показателями сформированности роли ученика (см. диаграмму на рис. 13).

1. Младшие школьники с высокими значениями сформированности роли ученика в основном имели высокие и выше среднего значения по всем пяти параметрам когнитивно-мотивационного развития.

Дети данной группы, используя образное предвосхищение, воображение или опыт конструктивной деятельности, успешно выделяли и правильно решали проблемные ситуации и задания, связанные с неполной информацией. У детей достаточно хорошо выражены самоконтроль, произвольность, активность и самостоятельность. При выполнении заданий, требующих самостоятельного замысла, наблюдалось возникновение действия не зависимо от внешних обстоятельств, оно было внутренне обусловлено. Младшие школьники без особого труда справлялись со всеми предложенными головоломками (задания на превращения одного изображения в другое). Имели устойчивую высокую мотивационную готовность.

2. Младшие школьники со средними значениями сформированности роли ученика также имели по всем пяти параметрам когнитивно-мотивационного развития высокие и выше среднего значения. Отметим, что при этом по параметрам «способность к выделению и решению проблемных ситуаций, воображение», «комбинаторное мышление (соотношение части и целого), способность к принятию решений» и «воображение, комбинаторное мышление» наблюдалось достаточно высокое количество средних значений (24%).

Дети данной группы, используя образное предвосхищение, воображение или опыт конструктивной деятельности, не достаточно успешно выделяли и правильно решали проблемные ситуации и задания, связанные с неполной информацией. При этом наблюдались достаточно хорошо выраженные самоконтроль, произвольность, активность и самостоятельность. При выполнении заданий, требующих самостоятельного замысла, наблюдалось возникновение действия не зависимо от внешних обстоятельств, оно было внутренне обусловлено. Младшие школьники данной группы справлялись не со всеми предложенными головоломками (задания на превращения одного изображения в другое), использовали помощь экспериментатора. В группе детей отмечалась устойчивая высокая мотивационная готовность.

3. Младшие школьники с низкими значениями сформированности роли ученика по параметру «познавательная активность» имели высокие и выше среднего значения (100%). По параметрам «способность к выделению и решению проблемных ситуаций, воображение» и «комбинаторное мышление (соотношение части и целого), способность к принятию решений» также отмечалось преобладание высоких значений (60%). Выраженные средние значения были отмечены по параметрам «воображение, комбинаторное мышление» и «мотивация» (60%).

Дети данной группы, используя образное предвосхищение, воображение или опыт конструктивной деятельности, не достаточно успешно выделяли и правильно решали проблемные ситуации и задания, связанные с неполной

информацией. При этом наблюдались хороший самоконтроль, произвольность, активность и самостоятельность. При выполнении заданий, требующих самостоятельного замысла, наблюдалось возникновение действия не зависимо от внешних обстоятельств, оно было внутренне обусловлено. Младшие школьники данной группы справлялись не со всеми предложенными головоломками (задания на превращения одного изображения в другое), использовали помощь экспериментатора. В группе детей отмечалась недостаточная мотивационная готовность.

Сравнивая характеристики когнитивно-мотивационного развития (по пяти обозначенным параметрам) детей младшего школьного возраста с различными показателями по параметру «степень сформированности содержания и функционала роли ученика», мы обнаружили, что по когнитивно-мотивационным характеристикам первоклассники из указанных групп отличаются между собой.

Проявления трех степеней выраженности показателя сформированности содержания и функционала роли ученика (у дошкольников и младших школьников):

– нравится решать задачи, узнавать новое на уроках, слушать учителя; получать много новой информации и хорошо учиться; строить перспективные планы на будущее (устроиться на престижную работу);

– получают удовольствие от хороших оценок в школе (особенно пятерок) в основном ради похвалы родителей и уважения в одноклассников;

– ходят учиться в школу, чтобы их не ругали родители, чтобы казаться взрослыми, а также ради встречи и игры с друзьями.

Анализируя результаты статистической обработки данных, отметим, что в группе детей дошкольного возраста была обнаружена значимая корреляционная связь (см. табл. 11) между параметром когнитивно-мотивационного развития «мотивация» и параметром «степень сформированности содержания и функционала роли ученика» ($r=0,319$, при $\rho\leq0,05$). Мы можем сделать вывод о том, что в группе дошкольников параметр когнитивно-

мотивационного развития «мотивация» имеет связь со сформированностью содержания и функционала роли ученика.

В группе детей младшего школьного возраста были обнаружены значимые корреляционные связи (см. табл. 12) между тремя параметрами когнитивно-мотивационного развития и параметром «степень сформированности содержания и функционал роли ученика»: с параметром «комбинаторное мышление (соотношение части и целого), способность к принятию решений» корреляция составляет r=0,296, при ρ≤0,05; с параметром «воображение, комбинаторное мышление» корреляция составляет r=0,274, при ρ≤0,05; с параметром «мотивация» корреляция составляет r=0,498, при ρ≤0,01. Мы можем сделать вывод о том, что в группе младших школьников такие параметры когнитивно-мотивационного развития как «комбинаторное мышление (соотношение части и целого), способность к принятию решений», «воображение, комбинаторное мышление» и «мотивация» имеют связи со сформированностью содержания и функционала роли ученика.

В дошкольном возрасте была зафиксирована связь между одним параметром когнитивно-мотивационного развития «мотивация» и параметром сформированности социальных ролей «сформированность содержания и функционал роли ученика» (табл. 11).

В младшем школьном возрасте была зафиксирована связь между двумя параметрами когнитивно-мотивационного развития «способность к выделению и решению проблемных ситуаций, воображение» и «комбинаторное мышление (соотношение части и целого), способность к принятию решений» и параметром сформированности социальных ролей «сформированность содержания и функционал воображаемых ролей». Также зафиксирована связь между тремя параметрами когнитивно-мотивационного развития «комбинаторное мышление (соотношение части и целого), способность к принятию решений», «воображение, комбинаторное мышление» и «мотивация» и параметром сформированности социальных ролей «сформированность содержания и функционал роли ученика» (табл. 12).

Значимых связей между параметром когнитивно-мотивационного развития «познавательная активность» и параметрами сформированности содержания и функционала социальных ролей в обеих возрастных группах обнаружено не было.

Представим полученные значимые корреляционные связи в виде табл. 13.

Анализ результатов позволяет говорить о том, что при переходе из дошкольного в младший школьный возраст количество характеристик когнитивно-мотивационного развития, оказывающих влияние на процесс усвоения содержания и функционала социальных ролей увеличивается. В частности, связанных с усвоением содержания и функционала роди ученика. Например, в дошкольном возрасте по параметру усвоения воображаемых ролей значимых связей с параметрами когнитивно-мотивационного развития не выявлено. В младшем школьном возрасте выявлены значимые связи с двумя параметрами когнитивно-мотивационного развития: «способность к выделению и решению проблемных ситуаций, воображение» и «комбинаторное мышление (соотношение части и целого), способность к принятию решений». В дошкольном возрасте выделен один параметр когнитивно-мотивационного развития – «мотивация», связанный с усвоением роли ученика. В младшем школьном возрасте их три: «комбинаторное мышление (соотношение части и целого), способность к принятию решений», «воображение, комбинаторное мышление» и «мотивация». Обнаруженные факты свидетельствуют о связи когнитивно-мотивационных характеристик с усвоением содержания и функционала социальных ролей. В младшем школьном возрасте процесс социализации ребенка, усвоение содержания и функционала социальных ролей, более тесно связан с уровнем развития его когнитивно-мотивационных характеристик.

Таблица 13.

Корреляционные связи между параметрами сформированности социальных ролей и параметрами когнитивно-мотивационного развития

Возрастная группа	Параметры сформированности социальных ролей	Параметры когнитивно-мотивационного развития	Коэффициент Пирсона (r)
Дошкольники	«сформированность содержания и функционал воображаемых ролей»	–	–
	«сформированность содержания и функционал роли ученика»	«мотивация»	r=0,319, при ρ≤0,05
Младшие школьники	«сформированность содержания и функционал воображаемых ролей»	«способность к выделению и решению проблемных ситуаций, воображение»	r=0,339, при ρ≤0,01
		«комбинаторное мышление (соотношение части и целого), способность к принятию решений»	r=0,375, при ρ≤0,01
	«сформированность содержания и функционал роли ученика»	«комбинаторное мышление (соотношение части и целого), способность к принятию решений»	r=0,296, при ρ≤0,05
		«воображение, комбинаторное мышление»	r=0,274, при ρ≤0,05
		«мотивация»	r=0,498, при ρ≤0,01

Целью пятого этапа анализа результатов эмпирического исследования явилось выявление связи между уровнем развития когнитивно-мотивационных характеристик и занимаемой статусно-ролевой позицией в обеих возрастных группах детей.

Для достижения поставленной цели нами также были составлены картины распределения когнитивно-мотивационного развития (по указанным пяти параметрам) и степени выраженности занимаемой статусно-ролевой позиции по параметрам: «статусно-ролевая позиция в ситуации игра»; «статусно-ролевая позиция в ситуации учеба» в обеих возрастных группах.

На рис. 14 представлена картина распределения значений когнитивно-мотивационного развития детей дошкольного возраста, имеющих разные степени выраженности по параметру «статусно-ролевая позиция в ситуации игра».

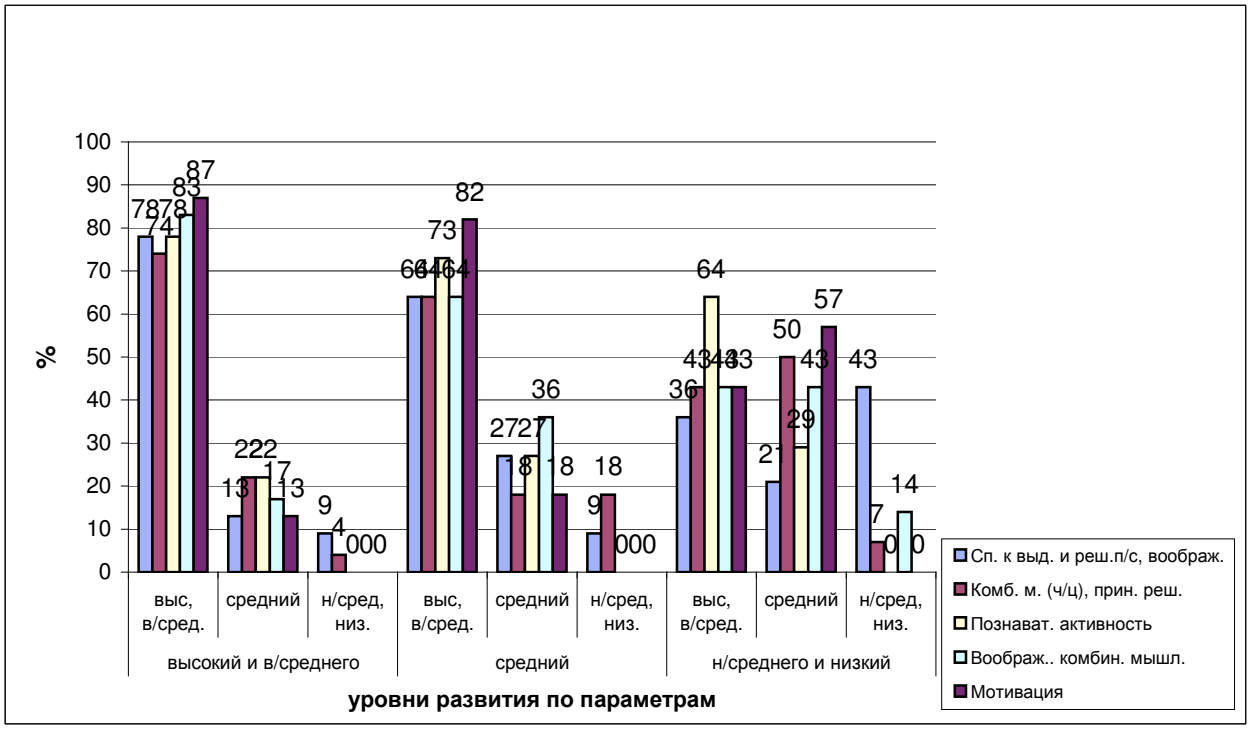


Рис. 14. Распределение значений когнитивно-мотивационного развития у дошкольников с высокими, средними и низкими показателями статусно-ролевой позиции в ситуации «игра» (в %)

В результате дети были разделены на три группы по степени выраженности показателя «статусно-ролевая позиция в ситуации игра»: в

первую вошли дети с высокими значениями по параметру (23 человека); во вторую - со средними значениями по данному параметру (11 человек) и в третью – с низкими значениями по данному параметру (14 человек).

Рассмотрим характеристику когнитивно-мотивационного развития (по пяти обозначенным параметрам) детей дошкольного возраста с разной выраженностью показателя статусно-ролевой позиции в ситуации «игра» (рис. 14).

1. Дошкольники с высокими значениями уровня статусно-ролевой позиции в ситуации «игра» в основном имели по всем пяти показателям высокие и выше среднего значения.

Дети данной группы, используя образное предвосхищение, воображение или опыт конструктивной деятельности, достаточно успешно выделяли и правильно решали проблемные ситуации и задания, связанные с неполной информацией. В данной группе детей отмечается достаточно хороший самоконтроль, произвольность, активность и самостоятельность. При выполнении заданий, требующих самостоятельного замысла, наблюдалось возникновение действия не зависимо от внешних обстоятельств, оно было внутренне обусловлено. Дошкольники без особого труда справлялись со всеми предложенными головоломками (задания на превращения одного изображения в другое). Имели устойчивую высокую мотивационную готовность.

2. Дошкольники со средними значениями уровня статусно-ролевой позиции в ситуации «игра» имели достаточно выраженное преобладание высоких и выше средних значений по параметрам: «познавательная активность» и «мотивация». По остальным трем параметрам когнитивно-мотивационного развития также заметно преобладание высоких и выше средних значений, но при этом наблюдаются и средние значения, особенно по параметру «воображение, комбинаторное мышление» (средних значений 36%).

Дети данной группы, используя образное предвосхищение, воображение или опыт конструктивной деятельности, достаточно успешно выделяли и почти всегда правильно решали проблемные ситуации и задания, связанные с

неполной информацией. Некоторым детям требовалась помощь экспериментатора. У них достаточно хорошо выражены самоконтроль, произвольность, активность и самостоятельность. При выполнении заданий, требующих самостоятельного замысла, наблюдалось возникновение действия не зависимо от внешних обстоятельств, оно было внутренне обусловлено. Однако дошкольники данной группы справлялись не со всеми предложенными головоломками (задания на превращения одного изображения в другое), использовали помощь экспериментатора. Имели достаточно высокую мотивационную готовность.

3. Дошкольники с низкими значениями уровня статусно-ролевой позиции в ситуации «игра» по параметру «способность к выделению и решению проблемных ситуаций, воображение» имели преобладание низких значений (43%), по параметрам «комбинаторное мышление (соотношение части и целого), способность к принятию решений», «воображение, комбинаторное мышление» и «мотивация» наблюдалось примерно равное количество высоких и средних значений. По параметру «познавательная активность» отмечается небольшое преобладание высоких значений над средними.

Таким образом, у детей данной группы достаточно выражен навык самоконтроля, произвольности, активности и самостоятельности. При выполнении заданий, требующих самостоятельного замысла, почти всегда наблюдалось возникновение действия не зависимо от внешних обстоятельств, оно было внутренне обусловлено. Иногда дети использовали помощь экспериментатора. Дошкольники не всегда успешно справлялись с предложенными головоломками (задания на превращения одного изображения в другое), использовали помощь, требовалось разъяснение или повторение инструкции. Дети с помощью экспериментатора решали задания, связанные с неполной информацией (на основе опыта конструктивной деятельности). Были отмечены большие затруднения при выделении и решении проблемных ситуаций на основе образного предвосхищения. Дошкольники имели недостаточно выраженную мотивационную готовность.

Сравнивая характеристики когнитивно-мотивационного развития (по пяти обозначенным параметрам) детей дошкольного возраста с разными показателями по параметру «статусно-ролевая позиция в ситуации игра», мы видим, что по когнитивным характеристикам дошкольники, вошедшие в третью группу отличаются от детей двух первых групп.

На диаграмме (рис. 15) представлена картина распределения значений когнитивно-мотивационного развития детей младшего школьного возраста, имеющих разные степени выраженности по параметру «статусно-ролевая позиция в ситуации игра».

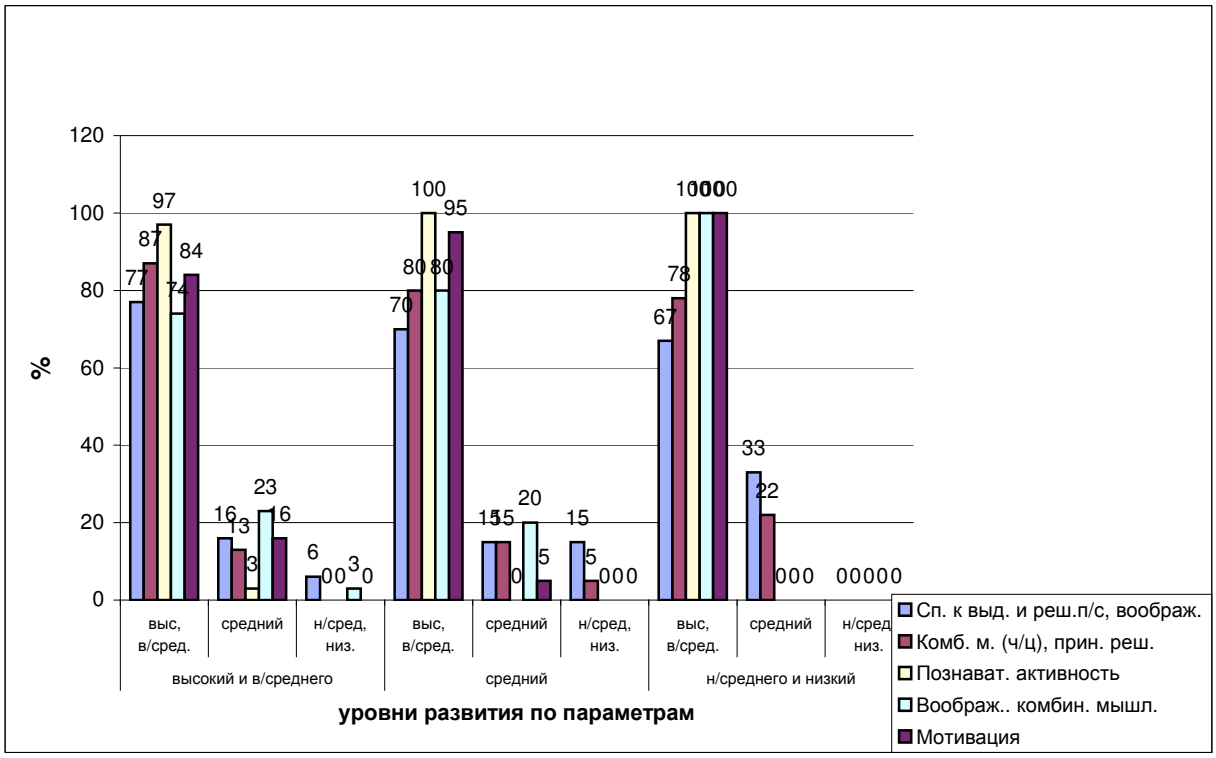


Рис. 15. Распределение значений когнитивно-мотивационного развития у младших школьников с высокими, средними и низкими показателями статусно-ролевой позиции в ситуации «игра» (в %)

В результате дети были разделены на три группы по степени выраженности показателя «статусно-ролевая позиция в ситуации игра»: в первую вошли дети с высокими значениями по параметру (31 человек); во вторую - со средними значениями по данному параметру (20 человек) и в третью - с низкими значениями по данному параметру (9 человек).

Рассмотрим характеристику когнитивно-мотивационного развития (по пяти обозначенным параметрам) детей младшего школьного возраста с разной выраженностью показателя статусно-ролевой позиции в ситуации «игра» (см. рис. 15).

1. Младшие школьники с высокими значениями уровня статусно-ролевой позиции в ситуации «игра» в основном имели высокие и выше среднего значения по всем пяти параметрам когнитивно-мотивационного развития.

Дети данной группы, используя образное предвосхищение, воображение или опыт конструктивной деятельности, успешно выделяли и правильно решали проблемные ситуации и задания, связанные с неполной информацией. У детей достаточно хорошо выражены самоконтроль, произвольность, активность и самостоятельность. При выполнении заданий, требующих самостоятельного замысла, наблюдалось возникновение действия не зависимо от внешних обстоятельств, оно было внутренне обусловлено. Младшие школьники без особого труда справлялись со всеми предложенными головоломками (задания на превращения одного изображения в другое). Имели устойчивую высокую мотивационную готовность.

2. Младшие школьники со средними значениями уровня статусно-ролевой позиции в ситуации «игра» также имели в основном высокие и выше среднего значения по всем пяти параметрам когнитивно-мотивационного развития.

Поэтому отметим, что дети данной группы по характеристикам когнитивно-мотивационного развития не отличались от детей, вошедших в первую условную группу (с высокими значениями статусно-ролевой позиции в ситуации «игра»). Так, дети этой группы, используя образное предвосхищение, воображение или опыт конструктивной деятельности, успешно выделяли и правильно решали проблемные ситуации и задания, связанные с неполной информацией. У них достаточно хорошо выражены самоконтроль, произвольность, активность и самостоятельность. При выполнении заданий, требующих самостоятельного замысла, наблюдалось возникновение действия

не зависимо от внешних обстоятельств, оно было внутренне обусловлено. Младшие школьники без особого труда справлялись со всеми предложенными головоломками (задания на превращения одного изображения в другое). Имели устойчивую высокую мотивационную готовность.

3. Младшие школьники с низкими значениями уровня статусно-ролевой позиции в ситуации «игра» по параметру «способность к выделению и решению проблемных ситуаций, воображение» имели выраженные высокие значения, однако наблюдалось достаточное количество и средних (33%) значений. По остальным четырем параметрам когнитивно-мотивационного развития наблюдались в основном высокие значения.

Дети данной группы, используя образное предвосхищение, воображение или опыт конструктивной деятельности, не достаточно успешно выделяли и правильно решали проблемные ситуации и задания, связанные с неполной информацией. При этом наблюдались хороший самоконтроль, произвольность, активность и самостоятельность. При выполнении заданий, требующих самостоятельного замысла, наблюдалось возникновение действия не зависимо от внешних обстоятельств, оно было внутренне обусловлено. Младшие школьники данной группы справлялись со всеми предложенными головоломками (задания на превращения одного изображения в другое). В группе детей отмечалась высокая мотивационная готовность.

Сравнивая характеристики когнитивно-мотивационного развития (по пяти обозначенным параметрам) детей младшего школьного возраста с разными показателями по параметру «статусно-ролевая позиция в ситуации игра», мы видим, что по когнитивно-мотивационным характеристикам первоклассники из указанных групп почти не отличаются между собой.

Анализируя результаты статистической обработки данных, отметим, что в группе детей дошкольного возраста были обнаружены значимые корреляционные связи (см. табл. 11) между тремя параметрами когнитивно-мотивационного развития и параметром «статусно-ролевая позиция в ситуации игра»: с параметром «способность к выделению и решению проблемных

ситуаций, воображение» корреляция составляет r=0,319, при ρ≤0,05; с параметром «комбинаторное мышление (соотношение части и целого), способность к принятию решений» корреляция составляет r=0,290, при ρ≤0,05; с параметром «воображение, комбинаторное мышление» корреляция составляет r=0,484, при ρ≤0,01. Мы можем сделать вывод о том, что в группе дошкольников такие параметры когнитивно-мотивационного развития как «способность к выделению и решению проблемных ситуаций, воображение», «комбинаторное мышление (соотношение части и целого), способность к принятию решений» и «воображение, комбинаторное мышление» имеют связи с уровнем занимаемой ребенком статусно-ролевой позицией в ситуации игра.

В группе детей младшего школьного возраста значимых корреляционных связей не было обнаружено (см. табл. 12) между параметрами когнитивно-мотивационного развития и параметром «статусно-ролевая позиция в ситуации игра». Мы можем сделать вывод о том, что в группе младших школьников выбранные нами параметры когнитивно-мотивационного развития не имеют связи с занимаемой ребенком статусно-ролевой позицией в ситуации игра.

На рис. 16 представлена картина распределения значений когнитивно-мотивационного развития детей дошкольного возраста, имеющих разные степени выраженности по параметру «статусно-ролевая позиция в ситуации учеба».

В результате дети были разделены на три группы по степени выраженности показателя «статусно-ролевая позиция в ситуации учеба»: в первую вошли дети с высокими значениями по параметру (35 человек); во вторую – со средними значениями по данному параметру (10 человек) и в третью – с низкими значениями по данному параметру (3 человека).

Рассмотрим характеристику когнитивно-мотивационного развития (по пяти обозначенным параметрам) детей дошкольного возраста с разной выраженностью показателя статусно-ролевой позиции в ситуации «учеба» (см. диаграмму на рис. 16).

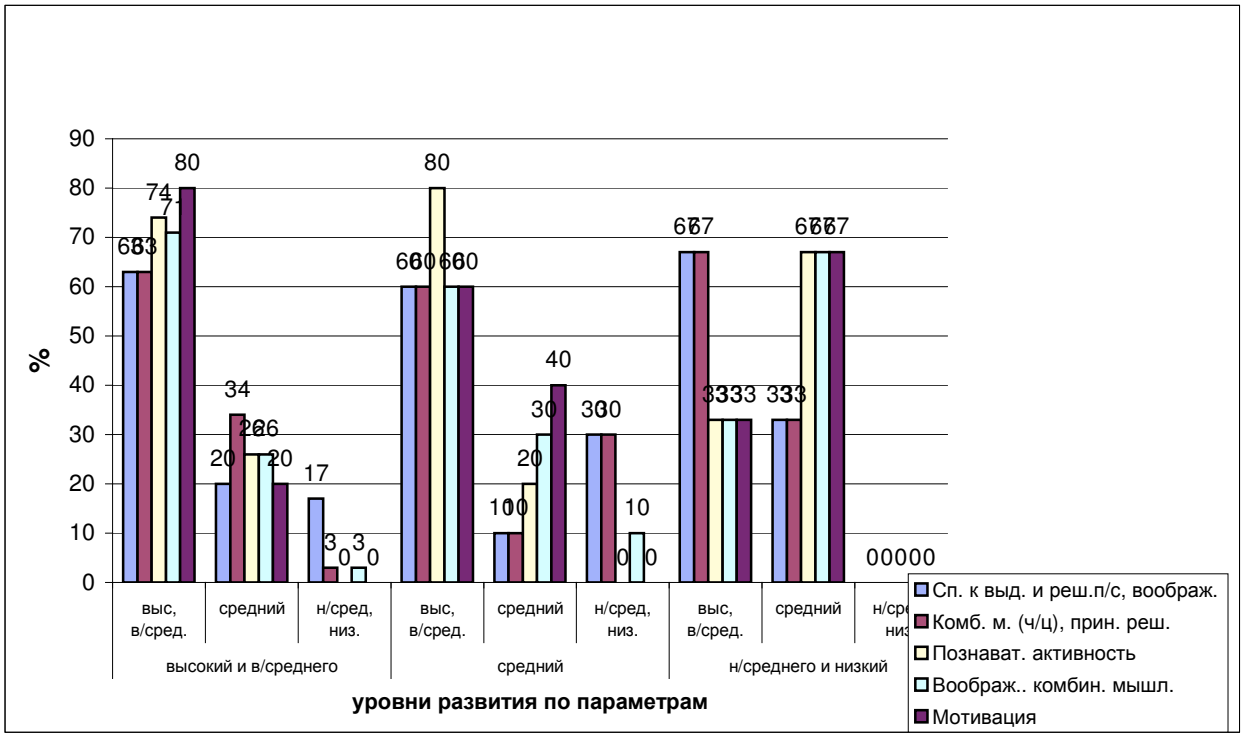


Рис. 16. Распределение значений когнитивно-мотивационного развития у дошкольников с высокими, средними и низкими показателями статусно-ролевой позиции в ситуации «учеба» (в %)

1. Дошкольники с высокими значениями уровня статусно-ролевой позиции в ситуации «учеба» в основном имели по трем показателям («познавательная активность», «воображение, комбинаторное мышление» и «мотивация») высокие и выше среднего значения. По параметру «способность к выделению и решению проблемных ситуаций, воображение» преобладали высокие значения, однако достаточно отмечено и низких значений (17%). По параметру «комбинаторное мышление (соотношение части и целого), способность к принятию решений» также высокие значения преобладают, однако процент средних составил 34%.

Дети данной группы, используя образное предвосхищение, воображение или опыт конструктивной деятельности, не во всех случаях успешно выделяли и правильно решали проблемные ситуации и задания, связанные с неполной информацией. В данной группе детей отмечается достаточно хороший самоконтроль, произвольность, активность и самостоятельность. При выполнении заданий, требующих самостоятельного замысла, наблюдалось возникновение действия не зависимо от внешних обстоятельств, оно было

внутренне обусловлено. Дошкольники без особого труда справлялись со всеми предложенными головоломками (задания на превращения одного изображения в другое). Имели устойчивую высокую мотивационную готовность.

2. Дошкольники со средними значениями уровня статусно-ролевой позиции в ситуации «учеба» по параметру «познавательная активность» имели преобладание высоких и выше средних значений. По параметрам: «способность к выделению и решению проблемных ситуаций, воображение» и «комбинаторное мышление (соотношение части и целого), способность к принятию решений» имели также преобладание высоких значений, однако процент низких составил 30%. По параметрам «воображение, комбинаторное мышление» и «мотивация» также отмечено преобладание высоких значений, однако процент средних составил 30%-40%.

Дети данной группы, используя образное предвосхищение, воображение или опыт конструктивной деятельности, не всегда выделяли и правильно решали проблемные ситуации и задания, связанные с неполной информацией, некоторым детям требовалась помощь экспериментатора. Однако у детей данной группы достаточно хорошо выражены самоконтроль, произвольность, активность и самостоятельность. При выполнении заданий, требующих самостоятельного замысла, наблюдалось возникновение действия не зависимо от внешних обстоятельств, оно было внутренне обусловлено. Однако дошкольники данной группы справлялись не со всеми предложенными головоломками (задания на превращения одного изображения в другое), использовали помощь экспериментатора. Имели относительно невысокую мотивационную готовность.

3. Дошкольники с низкими значениями уровня статусно-ролевой позиции в ситуации «учеба» по параметрам «способность к выделению и решению проблемных ситуаций, воображение» и «комбинаторное мышление (соотношение части и целого), способность к принятию решений» имели преобладание высоких значений, однако процент средних составил 33%. По остальным трем параметрам отмечено преобладание средних значений (67%).

Дети данной группы, используя образное предвосхищение, воображение или опыт конструктивной деятельности, не всегда выделяли и правильно решали проблемные ситуации и задания, связанные с неполной информацией, некоторым детям требовалась помощь экспериментатора. При выполнении заданий, требующих самостоятельного замысла, возникновение действия зависело от внешних обстоятельств, оно не было внутренне обусловлено. Дети использовали помощь экспериментатора. Дошкольники не всегда успешно справлялись с предложенными головоломками (задания на превращения одного изображения в другое), использовали помощь, требовалось разъяснение или повторение инструкции. Дошкольники имели недостаточно выраженную мотивационную готовность.

Сравнивая характеристик когнитивно-мотивационного развития (по пяти обозначенным параметрам) детей дошкольного возраста с разными показателями по параметру «статусно-ролевая позиция в ситуации учеба», мы выявили, что по когнитивным характеристикам дошкольники мало отличаются между собой. Единственным отличием выступает уровень развития мотивации, который соответствует высокому, среднему или низкому показателям статусно-ролевой позиции в ситуации «учеба».

На рис. 17 представлена картина распределения значений когнитивно-мотивационного развития детей младшего школьного возраста, имеющих разные степени выраженности по параметру «статусно-ролевая позиция в ситуации учеба».

В результате дети были разделены на две группы по степени выраженности показателя «статусно-ролевая позиция в ситуации учеба»: в первую вошли дети с высокими значениями по параметру (52 человека); во вторую – с низкими значениями по данному параметру (8 человек).

Рассмотрим характеристику когнитивно-мотивационного развития (по пяти обозначенным параметрам) детей младшего школьного возраста с разной выраженностью показателя статусно-ролевой позиции в ситуации «учеба» (см. диаграмму на рис. 17).

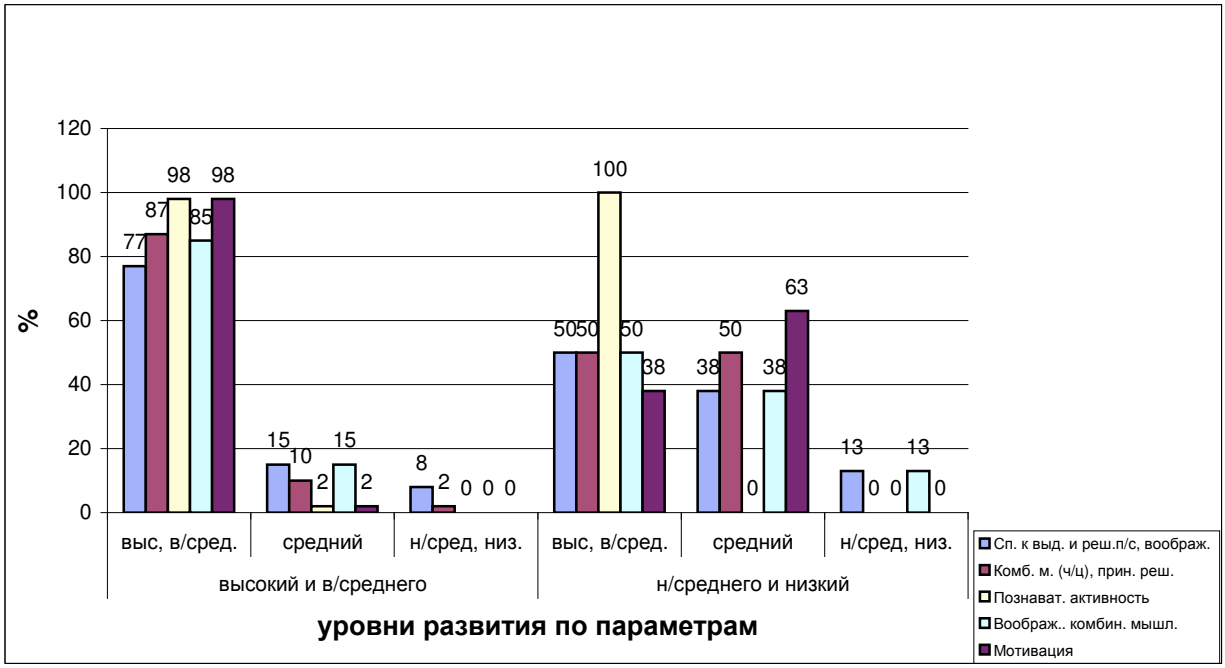


Рис. 17. Распределение значений когнитивно-мотивационного развития у младших школьников с высокими, средними и низкими показателями статусно-ролевой позиции в ситуации «учеба» (в %)

1. Младшие школьники с высокими значениями уровня статусно-ролевой позиции в ситуации «учеба» имели высокие и выше среднего значения по всем пяти параметрам когнитивно-мотивационного развития.

Дети данной группы, используя образное предвосхищение, воображение или опыт конструктивной деятельности, успешно выделяли и правильно решали проблемные ситуации и задания, связанные с неполной информацией. У детей достаточно хорошо выражены самоконтроль, произвольность, активность и самостоятельность. При выполнении заданий, требующих самостоятельного замысла, наблюдалось возникновение действия не зависимо от внешних обстоятельств, оно было внутренне обусловлено. Младшие школьники без особого труда справлялись со всеми предложенными головоломками (задания на превращения одного изображения в другое). Имели устойчивую высокую мотивационную готовность.

2. Младшие школьники с низкими значениями уровня статусно-ролевой позиции в ситуации «учеба» имели по показателю «познавательная активность»

высокие значения (100%). По остальным четырем параметрам наблюдалось примерно равное распределение высоких и средних значений.

Дети данной группы достаточно хорошо демонстрировали самоконтроль, произвольность, активность и самостоятельность. При выполнении заданий, требующих самостоятельного замысла, наблюдалось возникновение действия не зависимо от внешних обстоятельств, оно было внутренне обусловлено. Младшие школьники не всегда справлялись с предложенными головоломками (задания на превращения одного изображения в другое), некоторым требовалась помощь. Дети имели среднюю мотивационную готовность. При этом они не достаточно успешно выделяли и правильно решали проблемные ситуации и задания, связанные с неполной информацией (на основе образного предвосхищения, воображения или опыта конструктивной деятельности). Иногда требовалось разъяснение или повторение инструкции.

Сравнивая характеристики когнитивно-мотивационного развития (по пяти обозначенным параметрам) детей младшего школьного возраста с разными показателями по параметру «статусно-ролевая позиция в ситуации учеба», мы видим, что по когнитивно-мотивационным характеристикам первоклассники из указанных групп отличаются между собой.

Анализируя результаты статистической обработки данных, отметим, что в группе детей дошкольного возраста была обнаружена значимая корреляционная связь (см. табл. 11) между параметром когнитивно-мотивационного развития «мотивация» и параметром «статусно-ролевая позиция в ситуации учеба» ($r=0,366$, при $\rho \leq 0,05$). Мы можем сделать вывод о том, что в группе дошкольников параметр когнитивно-мотивационного развития «мотивация» имеет связь с уровнем занимаемой статусно-ролевая позицией в ситуации учеба.

В группе детей младшего школьного возраста были обнаружены значимые корреляционные связи (см. табл. 12) между четырьмя параметрами когнитивно-мотивационного развития и параметром «статусно-ролевая позиция в ситуации учеба»: с параметром «способность к выделению и решению

проблемных ситуаций, воображение» корреляция составляет r=0,316, при ρ≤0,05; с параметром «комбинаторное мышление (соотношение части и целого), способность к принятию решений» корреляция составляет r=0,425, при ρ≤0,01; с параметром «воображение, комбинаторное мышление» корреляция составляет r=0,403, при ρ≤0,01; с параметром «мотивация» корреляция составляет r=0,585, при ρ≤0,01. Мы можем сделать вывод о том, что в группе младших школьников такие параметры когнитивно-мотивационного развития как «способность к выделению и решению проблемных ситуаций, воображение», «комбинаторное мышление (соотношение части и целого), способность к принятию решений», «воображение, комбинаторное мышление» и «мотивация» имеют связи с уровнем занимаемой статусно-ролевой позиции в ситуации учеба.

В дошкольном возрасте была зафиксирована связь между тремя параметрами когнитивно-мотивационного развития («способность к выделению и решению проблемных ситуаций, воображение», «комбинаторное мышление (соотношение части и целого), способность к принятию решений» и «воображение, комбинаторное мышление») и параметром «статусно-ролевая позиция в ситуации игра». Также зафиксирована связь между параметром когнитивно-мотивационного развития «мотивация» и параметром «статусно-ролевая позиция в ситуации учеба» (табл. 11).

В младшем школьном возрасте была зафиксирована связь между четырьмя параметрами когнитивно-мотивационного развития («способность к выделению и решению проблемных ситуаций, воображение», «комбинаторное мышление (соотношение части и целого), способность к принятию решений», «воображение, комбинаторное мышление» и «мотивация») и параметром «статусно-ролевая позиция в ситуации учеба» (табл. 12).

Значимых связей между параметром когнитивно-мотивационного развития «познавательная активность» и параметрами статусно-ролевых позиций в обеих возрастных группах также не было обнаружено.

Обнаружено, что при переходе из дошкольного в младший школьный возраст количество характеристик когнитивно-мотивационного развития, оказывающих влияние на занимаемую статусно-ролевую позицию в ситуации «игра» уменьшается. В частности, у дошкольников обнаружены связи по трем параметрам, у младших школьников не было выявлено связи ни по одному параметру. В то время как количество характеристик когнитивно-мотивационного развития, оказывающих влияние на занимаемую статусно-ролевую позицию в ситуации «учеба», наоборот, возрастает. В частности, у дошкольников обнаружена связь по одному параметру, у младших школьников обнаружены связи по четырем параметрам.

Представим полученные значимые корреляционные связи в виде табл. 14.

Таким образом, в младшем школьном возрасте процесс овладения детьми новой социальной ролью ученика отражается на занимаемой ребенком статусно-ролевой позиции в группе сверстников. В дошкольном возрасте занимаемая ребенком статусно-ролевая позиция в группе обусловлена ситуацией игры. Полученные факты говорят о связи между когнитивно-мотивационными характеристиками развития ребенка (в ситуации ведущего вида деятельности – игры или учебы) и занимаемой им статусно-ролевой позицией в группе сверстников. Количественный анализ данных характеристик в обоих возрастах свидетельствует также о том, что в младшем школьном возрасте процесс социализации ребенка, занимаемая им статусно-ролевая позиция в группе сверстников, более тесно связан с уровнем развития его когнитивно-мотивационных характеристик.

В результате нашего эмпирического исследования были выявлены характеристики когнитивно-мотивационного развития детей дошкольного и младшего школьного возраста; выраженность когнитивно-мотивационного развития детей дошкольного и младшего школьного возраста; степень сформированности содержания и функционала социальных ролей дошкольников и младших школьников; занимаемые детьми статусно-ролевые позиции в обеих возрастных группах; связь между параметрами когнитивно-

Таблица 14.

Корреляционные связи между параметрами статусно-ролевой позиции и параметрами когнитивно-мотивационного развития

Возрастная группа	Параметры статусно-ролевой позиции	Параметры когнитивно-мотивационного развития	Коэффициент Пирсона (r)
Дошкольники	«статусно-ролевая позиция в ситуации игра»	«способность к выделению и решению проблемных ситуаций, воображение»	r=0,319, при ρ≤0,05
		«комбинаторное мышление (соотношение части и целого), способность к принятию решений»	r=0,290, при ρ≤0,05
		«воображение, комбинаторное мышление»	r=0,484, при ρ≤0,01
	«статусно-ролевая позиция в ситуации учеба»	«мотивация»	r=0,366, при ρ≤0,05
Младшие школьники	«статусно-ролевая позиция в ситуации игра»	_	_
	«статусно-ролевая позиция в ситуации учеба»	«способность к выделению и решению проблемных ситуаций, воображение»	r=0,316, при ρ≤0,05
		«комбинаторное мышление (соотношение части и целого), способность к принятию решений»	r=0,425, при ρ≤0,01
		«воображение, комбинаторное мышление»	r=0,403, при ρ≤0,01
		«мотивация»	r=0,585, при ρ≤0,01

мотивационного развития и усвоением содержания и функционала ролей в группах детей дошкольного и младшего школьного возраста; связь между

когнитивно-мотивационными характеристиками и занимаемой статусно-ролевой позицией в обеих возрастных группах детей. Произведено сравнение когнитивно-мотивационных характеристик между дошкольниками и младшими школьниками.

Отсутствие корреляционной связи между параметром когнитивно-мотивационного развития «познавательная активность» и параметрами социализации позволяет предполагать, что в группах детей дошкольного и младшего школьного возраста этот вид активности не является механизмом социализации.

Таким образом, мы можем говорить о подтверждении гипотез эмпирического исследования.

3.2. Изменение статусно-ролевой позиции младших школьников

3.2.1. Организация экспериментального исследования

Целью экспериментального исследования явилось изменение уровня занимаемой статусно-ролевой позиции младших школьников.

Объект экспериментального исследования: процесс социализации детей младшего школьного возраста.

Предмет экспериментального исследования: механизмы изменения статусно-ролевых позиций детей младшего школьного возраста, обусловленные выполнением заданий, направленных на когнитивно-мотивационное развитие.

В соответствии с поставленной целью мы определили следующие *задачи исследования*:

1. Разработать и апробировать экспериментальную программу когнитивно-мотивационного развития младших школьников, проанализировать результаты ее апробации.

2. Выявить изменения статусно-ролевых позиций, произошедшие в результате когнитивно-мотивационного развития, связанного с выполнением заданий экспериментальной программы.

Основная гипотеза исследования заключается в том, что социализация ребенка, усвоение им социальных ролей и статусно-ролевых позиций, обусловлена уровнем его когнитивно-мотивационного развития.

Гипотеза экспериментального исследования:

1. Изменение статусно-ролевой позиции ребенка в группе младших школьников связано с проявлениями его когнитивно-мотивационных характеристик.

Время проведения и выборка экспериментального исследования

Экспериментальное исследование проводилось в период с января 2007 г. по июнь 2007 г. и условно подразделялось на три этапа.

Первый этап (январь – март 2007 г.) был направлен на подбор методического материала и составление занятий по экспериментальной программе когнитивно-мотивационного развития младших школьников.

Второй этап (март – май 2007 г.) был направлен на проведение занятий по экспериментальной программе когнитивно-мотивационного развития младших школьников.

Третий этап (май – июнь 2007 г.) содержал обработку и анализ полученных результатов.

В эксперименте принимало участие 60 детей младшего школьного возраста (ученики 1 «А» и 1 «Б» классов средней общеобразовательных школ г. Москвы). Перед началом эксперимента мы определили контрольную (1 «А» класс) и экспериментальную (1 «Б» класс) группы. Проводилось сравнение изменений статусно-ролевых позиций детей контрольной и экспериментальной групп (по 30 человек в группах). Таким образом, данная выборка испытуемых позволила реализовать идею диссертационного исследования.

Внедрение программы когнитивно-мотивационного развития в 1 «Б» классе происходило на дополнительных занятиях в двух подгруппах (детей

условно разделили на две подгруппы) два раза в неделю. Весь цикл включал всего 10 развивающих занятий.

Особенность составления программы когнитивно-мотивационного развития младших школьников обусловлена тем, что в основе проявлений данных характеристик лежит творческая активность ребенка, проявляющаяся в различных видах творческой деятельности. Как мы уже говорили, в качестве ведущих видов творческой деятельности детей выступают игры, драматизации, изобразительная деятельность, деятельность конструирования и пр. Когнитивно-мотивационное развитие, осуществляемое в процессе реализации экспериментальной программы, включало следующие виды творческой деятельности: игры и упражнения на развитие фантазии, воображения, творческого (дивергентного) мышления, инсценировки, изобразительная деятельность.

Методические материалы, использованные при разработке программы: Л.Е. Курнешова «Психолого-педагогические условия личностного роста и социализации детей» (2002), Ю.Б. Гатанов «Программа «Умное поколение». «Курс развития творческого мышления для детей 6 (5) – 8 лет» (1999), О.В. Хухлаева «Тропинка к своему Я: Программа формирования психологического здоровья у младших школьников» (2001), О.В. Боровик «Развитие воображения. Методические рекомендации» (2000), Е.В. Заика «Комплекс интеллектуальных игр для развития воображения» (1993).

Методы экспериментального исследования. Для решения поставленных задач и проверки гипотезы экспериментального исследования использовался набор методов:

1) авторская программа когнитивно-мотивационного развития младших школьников (Приложение 18);

2) методика «Социометрия» Дж. Морено на определение *занимаемой статусно-ролевой позиции в группе сверстников (в ситуации «учеба»)*;

В качестве параметра социализации младших школьников выступает «статусно-ролевая позиция в ситуации учеба».

При анализе полученных данных мы также использовали математический метод – критерий Пирсона $(\chi)^2$. В своем экспериментальном исследовании критерий Пирсона $(\chi)^2$ мы применяли для сопоставления эмпирического распределения признака с теоретическим.

3.2.2. Результаты экспериментального исследования

Согласно цели эксперимента нами была подобрана методика социометрии на определение занимаемой детьми статусно-ролевой позиции в группе сверстников.

После проведения цикла занятий (всего 10) по программе когнитивно-мотивационного развития в экспериментальной группе мы вновь провели диагностику статусно-ролевой позиции у первоклассников по методике социометрии в ситуации «учеба». Методика и процедура проведения социометрии дана в Приложении 15. Детям были предоставлены новые социометрические карточки, содержащие только ситуацию «учеба»:

Тип	Критерии	Выборы
Учеба (совместная деятельность, деловое общение)	С кем из класса ты бы хотел вместе заниматься на уроках (в одной подгруппе)?	1. _____ 2. _____ 3. _____
	С кем из класса ты бы не хотел вместе заниматься на уроках (в одной подгруппе)?	1. _____ 2. _____ 3. _____

Результаты социометрии в ситуации «учеба» до начала эксперимента (констатирующая диагностика) представлены в табл. 10.

По результатам контрольного исследования по методике социометрии (Дж. Морено) была составлена табл. 15 «Изменение социометрических статусов

детей младшего школьного возраста». Из табл. 15 видно, что в результате внедрения программы когнитивно-мотивационного развития наблюдается положительная динамика распределения статусно-ролевых позиций учеников экспериментальной группе. В контрольной группе изменений в распределении статусно-ролевых позиций обнаружено не было. Итак, в контрольной группе в начале и в конце исследования высокий уровень распределения статусно-ролевой позиции в ситуации «учеба» в группе сверстников наблюдался у 50% детей (данный уровень преобладает), уровень развития выше среднего – у 40% детей, уровень ниже среднего – у 3% и на низком уровне было 7% детей.

Таблица 15.

Изменение социометрических статусов детей младшего школьного возраста

Класс / Уровень	Контрольная группа (%)		Экспериментальная группа (%)	
	Диагностика			
	Констатирующая	Контрольная	Констатирующая	Контрольная
Высокий	50	50	47	53
Выше среднего	40	40	37	30
Средний	0	0	0	17
Ниже среднего	3	3	17	0
Низкий	7	7	0	0

В экспериментальной группе в начале исследования высокий уровень статусно-ролевой позиции в ситуации «учеба» в группе сверстников наблюдался у 47% детей (данный уровень также преобладает), уровень развития выше среднего – у 37% детей, уровень ниже среднего – у 17% детей. После проведения цикла развивающих занятий в экспериментальной группе высокий уровень статусно-ролевой позиции в ситуации «учеба» в группе сверстников наблюдался у 53% детей (данный уровень также преобладает), уровень выше среднего – у 30% детей, средний уровень – у 17% детей.

Результаты статистической обработки данных (по критерию Пирсона) по методике социометрии в ситуации «учеба» в контрольной группе до начала и в

конце экспериментального исследования показали, что распределение результатов по уровням развития отличается от равномерного: χ^2=32,333, при $\rho \leq 0,01$ (результаты статистически значимы) (Приложение 17, табл. 1, 2).

Результаты статистической обработки данных (по критерию Пирсона) по методике социометрии в ситуации «учеба» в экспериментальной группе до начала и в конце экспериментального исследования показали, что распределение результатов по уровням развития отличается от равномерного: χ^2=27,000, при $\rho \leq 0,01$ и χ^2=30,333, при $\rho \leq 0,01$, соответственно (результаты статистически значимы) (Приложение 17, табл. 3, 4).

3.2.3. Анализ результатов экспериментального исследования

Согласно задачам эксперимента, анализ результатов осуществлялся в два этапа.

На первом этапе нами отмечался факт изменения значений по параметру «статусно-ролевая позиция в ситуации учеба» в контрольной и экспериментальной группах. Было выявлено, что в контрольной группе никаких изменений значений по указанному параметру не наблюдалось; в экспериментальной группе обнаружены изменения значений по параметру «статусно-ролевая позиция в ситуации учеба».

На втором этапе был произведен количественный анализ изменений показателей статусно-ролевых позиций в экспериментальной группе, произошедших под влиянием когнитивно-мотивационного развития, связанного с выполнением заданий экспериментальной программы. Представлены особенности поведения, связанные с проявлением творческой деятельности детей на занятиях. Был сделан вывод о том, что выполнение творческих заданий, развивающих воображение и мышление ребенка, активизирующих его творческие навыки, способствует изменению его статусно-ролевой позиции в группе сверстников.

Согласно результатам, представленным в табл. 15, мы можем говорить о том, что изменений значений по параметру «статусно-ролевая позиция в

ситуации учеба» в контрольной группе не выявлено. В экспериментальной группе, согласно результатам табл. 15, мы фиксируем изменения значений по параметру «статусно-ролевая позиция в ситуации учеба».

По результатам диагностики по методике социометрии в ситуации «учеба» в экспериментальной группе было зафиксировано изменение показателей статусно-ролевой позиции детей в группе сверстников после внедрения программы когнитивно-мотивационного развития (рис. 18).

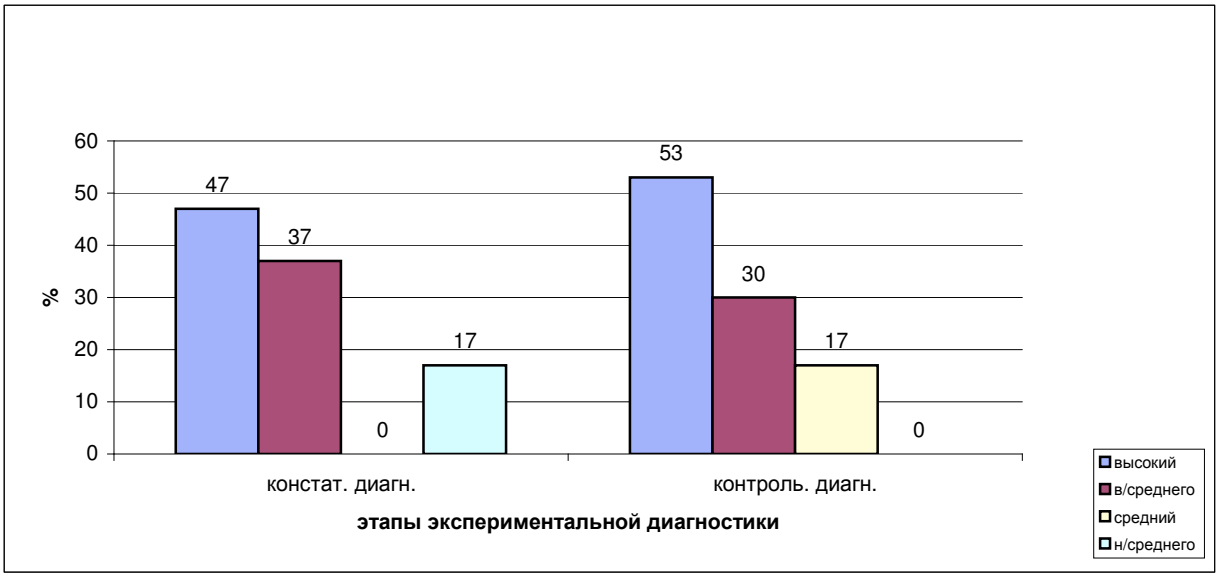


Рис. 18. Изменение статусно-ролевой позиции в ситуации «учеба» в экспериментальной группе (в %)

В экспериментальной группе был отмечен количественный рост значений высокого и среднего уровней по параметру «статусно-ролевая позиция в ситуации учеба». В ходе контрольной диагностики не было зафиксировано значений уровня развития ниже среднего.

Мы предполагаем, что данный рост высоких значений произошел за счет того, что часть детей (2 человека), демонстрировавших уровень развития выше среднего, перешла на более высокую ступень. Рост средних значений, соответственно, наблюдался в результате такого перехода детей (все 5 человек) с уровня развития ниже среднего.

Данный количественный рост значений по параметру «статусно-ролевая позиция в ситуации учеба» отмечен в результате увеличения количества

выборов (согласно методике социометрии) в группе одноклассников. Этот факт обусловлен тем, что дети во взаимоотношениях со сверстниками стали проявлять больше активности, инициативности, самостоятельности, чувствительности и пр. личных качеств, что было спровоцировано возможностью проявить свои творческие навыки в ходе развивающих занятий. Отметим особенности поведения, связанные с проявлением творческой деятельности детей на занятиях.

Во-первых, дети осознавали, что их никто не будет оценивать, таким образом, можно говорить все, что хочешь, что сам придумаешь. Ребята стали более инициативными и активными. Наблюдалась тенденция к соревновательности: кто интереснее (а не правильно!) придумает, расскажет или разыграет. Отметим, что самостоятельность ребята почувствовали сразу из-за того, что роль взрослого на занятиях была сведена к минимуму – экспериментатор только отмечал и направлял активность ребят, а не исправлял, не учил чему-либо.

Во-вторых, большинство первоклассников стремились проявить себя так, чтобы понравиться, быть интересными и полезными. Дети старалось продемонстрировать окружающим свои актерские таланты, воображение, необычность мышления, фантазии, режиссерские навыки и т.д. – все то ценное для каждого, чему в школьной практике не уделяется внимание.

Ссылаясь на представленные особенности поведения, связанные с творческой деятельностью детей на занятиях, мы можем говорить о том, что наша экспериментальная программа, действительно, была направлена на когнитивно-мотивационное развитие. В ходе эксперимента было установлено, что выполнение творческих заданий, развивающих воображение и мышление ребенка, активизирующих его творческие навыки, способствует изменению его статусно-ролевой позиции в группе сверстников.

Спровоцированное заданиями включение ребенка в среду сверстников помогает активному воспроизводству социальных связей между детьми и тем самым развитию социализации ребенка. Творческая деятельность ребенка

способствует формированию его идентичности, проявлению «образа-Я» в группе. Эти данные отчасти подтверждают представления о формировании «социального Я» в самосознании личности (Г.М. Андреева, Н.Л. Иванова, А. Тешфел, Дж. Тернер).

В результате нашего эксперимента была составлена и проведена экспериментальная программа когнитивно-мотивационного развития младших школьников. Установлены уровни занимаемых статусно-ролевых позиций в контрольной и экспериментальной группах детей после внедрения программы. Выявлены изменения статусно-ролевых позиций, произошедшие под влиянием когнитивно-мотивационного развития, связанного с выполнением заданий экспериментальной программы.

Мы можем говорить о подтверждении гипотезы: изменение статусно-ролевой позиции ребенка в группе младших школьников связано с проявлениями его когнитивно-мотивационных характеристик.

Выводы

I. В ходе проведения эмпирического исследования были выделены три степени выраженности показателей сформированности содержания и функционала социальных ролей (воображаемые роли и роль ученика): 1 – высокие и выше среднего значения; 2 – средние значения; 3 –значения ниже среднего и низкие.

Соотношения проявлений показателей сформированности содержания и функционала социальных ролей в выделенных трех группах дошкольников и младших школьников:

– стойкое принятие игровых ролей, спланированность сюжета и широкий круг разыгрываемых ситуаций; умение действовать согласно принятой роли; на протяжении всего игрового действия придерживаться принятых игровых правил, связанных с сюжетом и пр.; не нравится решать задачи, узнавать новое на уроках, слушать учителя; получать много новой информации и хорошо учиться; строить перспективные планы на будущее (устроиться на престижную

работу); нравится получать пятерки, чтобы хвалили родители и уважали одноклассники;

– стойкое принятие игровых ролей, при этом недостаточная спланированность сюжета и неспособность на протяжении всего игрового действия придерживаться принятых игровых правил и пр.; получают удовольствие от хороших оценок в школе (особенно пятерок), в основном ради похвалы родителей и уважения в одноклассников; нравится решать задачи, слушать учителя, узнавать новое и хорошо учиться, чтобы в будущем устроиться на престижную работу.

– нестойкое принятие (или вообще непринятие) игровых ролей, недостаточная спланированность сюжета; неумение действовать согласно принятой роли; неспособность на протяжении всего игрового действия придерживаться принятых игровых правил, связанных с сюжетом и пр.; ходят учиться в школу, чтобы их не ругали родители, чтобы казаться взрослыми, а также ради встречи и игры с друзьями; получают удовольствие от хороших оценок в школе (особенно пятерок), в основном ради похвалы родителей и уважения в одноклассников;

Данный факт подтверждается результатами статистического анализа: между параметрами сформированности воображаемых ролей и роли ученика в обеих возрастных группах не было выявлено значимых корреляций.

II. Дети из первой группы при выполнении диагностических заданий использовали образное предвосхищение, воображение или опыт конструктивной деятельности. Это помогало им самостоятельно планировать свою деятельность. У дошкольников из этой группы отмечены затруднения с решением проблемных ситуаций, с заданиями, связанными с неполной информацией, У всех детей хорошо выражены самоконтроль, произвольность, активность, самостоятельность и высокая мотивационная направленность. Дети данной группы в основном выбирались сверстниками (в обеих ситуациях выбора) по методике социометрии.

Дети из второй группы при выполнении диагностических заданий старались использовать образное предвосхищение воображение или опыт конструктивной деятельности. Они не всегда самостоятельно справлялись с решением проблемных ситуаций, с заданиями, связанными с неполной информацией, со спланированностью своей деятельности. Им требовалось дополнительное разъяснение или повторение инструкции. У дошкольников этой группы относительно хорошо выражены навыки самоконтроля, произвольности, активности, самостоятельности, отмечена относительно устойчивая мотивационная направленность. Дети данной группы не были в числе предпочитаемых или изгоев по методике социометрии в обеих ситуациях выбора.

Дети из третьей группы при выполнении диагностических заданий старались использовать образное предвосхищение воображение или опыт конструктивной деятельности. Они не всегда самостоятельно справлялись с решением проблемных ситуаций, с заданиями, связанными с неполной информацией, со спланированностью своей деятельности. Им требовалось дополнительное разъяснение, повторение инструкции и помощь экспериментатора. У детей этой группы достаточно выражены навыки самоконтроля, произвольности, активности, самостоятельности, относительно устойчивая мотивационная направленность. Дети данной группы сверстниками в основном не выбирались (в обеих ситуациях выбора) по методике социометрии.

Данные факты подтверждаются обнаруженными корреляционными связями между степенью сформированности когнитивно-мотивационных характеристик ребенка и усвоением содержания и функционала социальных ролей, а также занимаемой им статусно-ролевой позицией в группе сверстников.

III. В ходе эмпирического исследования было выявлено, что при переходе из дошкольного в младший школьный возраст количество характеристик когнитивно-мотивационного развития, связанных с процессом усвоения

содержания и функционала социальных ролей и занимаемой статусно-ролевой позицией, увеличивается. Это свидетельствует о том, что в младшем школьном возрасте, по сравнению с дошкольным, процесс социализации ребенка более тесно связан с уровнем развития его когнитивно-мотивационных характеристик.

IV. В ходе эксперимента обнаружена положительная динамика показателей статусно-ролевой позиции младших школьников в ситуации «учеба» в результате увеличения количества выборов (согласно методике социометрии) в группе одноклассников. Данный факт обусловлен тем, что младшие школьники во взаимоотношениях со сверстниками стали проявлять больше активности, инициативности, самостоятельности, чувствительности и прочих личных качеств. Это было спровоцировано возможностью детей проявить свои творческие навыки в ходе развивающих занятий.

Таким образом, мы можем говорить о том, что изменение статусно-ролевой позиции ребенка в младшем школьном возрасте связано с проявлениями его когнитивно-мотивационных характеристик. В частности, выполнение творческих заданий, развивающих воображение и мышление ребенка, активизирующих его творческие навыки, способствует изменению его статусно-ролевой позиции. Творческая активность способствует раскрытию когнитивных характеристик, мотивационной направленности ребенка и является механизмом социализации.

V. Выявленная связь между показателями социализации и параметрами когнитивно-мотивационного развития у дошкольников и младших школьников показывает, что в данных возрастах одним из механизмов социализации выступает социальная идентичность, благодаря которой происходит самоопределение ребенка в группе сверстников через усвоение содержания и функционала социальных ролей, а также статусно-ролевой позиции. Отсутствие корреляционной связи между параметром когнитивно-мотивационного развития «познавательная активность» и параметрами социализации позволяет

предполагать, что в группах детей дошкольного и младшего школьного возраста этот вид активности не является механизмом социализации.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проблема социализации ребенка относится к области сложных междисциплинарных исследований, развивающихся на стыке социальной, возрастной, педагогической и когнитивной психологии.

Диссертационное исследование было посвящено изучению социализации детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста, выявлению когнитивно-мотивационных факторов усвоения социальных ролей и механизмов изменения их статусно-ролевых позиций.

Исследование показало, что социализация дошкольников и младших школьников связана с их когнитивно-мотивационными характеристиками развития. Полученные результаты могут использоваться при изучении ранней социализации.

На основе проведенного теоретического анализа и эмпирического исследования была достигнута основная цель работы: исследованы когнитивно-мотивационные характеристики социализации детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста.

Проведенное исследование подтвердило выдвинутые гипотезы и позволило сделать следующие выводы:

1. Анализ литературы по проблемам социализации и когнитивного развития выявил, что в процессе социализации все более важной признается роль характеристик когнитивного развития человека. Когнитивно-мотивационные характеристики проявляются в качестве межличностных отношений, особенностей поведения и творчества.

2. Социализация выступает как процесс принятия и усвоения личностью социальных ролей и статусно-ролевых позиций в группе, связанный с характеристиками когнитивного развития личности.

3. Исследования в области активности и творчества, проявления творчества показывают, что творческая активность выступает в качестве условия когнитивного развития личности. О детском творчестве можно

говорить как о проявлении когнитивных (познавательных) и мотивационных характеристик, формирующих личность ребенка, в основе которых лежит творческая активность. Обосновано принятое нами определение творческой активности ребенка как условия его когнитивно-мотивационного развития.

4. В качестве характеристик когнитивно-мотивационного развития ребенка нами выделены: «воображение, комбинаторное мышление»; «комбинаторное мышление (соотношение части и целого), способность к принятию решений»; «способность к выделению и решению проблемных ситуаций, воображение»; «познавательная активность» и «мотивация».

5. Эмпирическое исследование показало, что принятие и понимание содержания и функционала социальной роли, определение статусно-ролевой позиции в группе сверстников связаны с характеристиками когнитивного развития и мотивационной направленностью ребенка.

6. При переходе из дошкольного в младший школьный возраст количество характеристик когнитивно-мотивационного развития, связанных с процессом усвоения содержания и функционала социальных ролей и занимаемой статусно-ролевой позицией, увеличивается. В младшем школьном возрасте процесс социализации ребенка более тесно связан с уровнем развития его когнитивно-мотивационных характеристик.

7. В ходе эксперимента обнаружена положительная динамика показателей статусно-ролевой позиции младших школьников в результате увеличения количества выборов (согласно методике социометрии) в группе одноклассников. Выявлено, что статусно-ролевая позиция ребенка младшего школьного возраста обусловлена успешностью выполнения творческих заданий, развивающих воображение и мышление ребенка, активизирующих его творческие навыки в рамках программы когнитивно-мотивационного развития.

8. В качестве одного из механизмов социализации ребенка выступает социальная идентичность, в которой выражается результат усвоения содержания и функционала социальных ролей, а также принятие статусно-ролевой позиции.

9. Творческая активность способствует раскрытию когнитивных характеристик, мотивационной направленности ребенка и является механизмом социализации.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Абраменкова, В.В. Феномены подростковой субкультуры в современном обществе / В.В. Абраменкова / Ребенок в современном обществе: сб. науч. ст. / науч. ред.: Л.Ф. Обухова, Е.Г. Юдина. – М.: МГППУ, 2007. – С. 210-221.

2. Абраменкова, В.В. Социальная психология детства: учебное пособие / В.В. Абраменкова. – М.: ПЕР СЭ, 2008. – 431 с.

3. Абрамова, Г.С. Возрастная психология / Г.С. Абрамова. – М., 1997.
– С. 377-393.

4. Абрамова, Н.Т. Диалектика части и целого / Г.С. Абрамова / Структура и формы материи. – М.: Наука, 1967. – С. 91-92.

5. Абульханова-Славская, К.А. Диалектика человеческой жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М., 1977. – 287 с.

6. Абульханова-Славская, К.А. Проблема личности в психологии / К.А. Абульханова-Славская // Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории. – М., 1997. – С. 270-373.

7. Ананьев, Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев. – М., 1971. – С. 229-252.

8. Андреева, Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – М., 1980. – С. 338.

9. Андреева, Г.М. Конструирование образа социального мира в условиях социальной нестабильности / Г.М. Андреева // Социальная психология в трудах отечественных психологов / сост. Свенцицкий А.Л. – СПб.: Изд-во «Питер», 2000. – С. 315-336.

10. Андреева, Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 2002. – 364 с.

11. Андреева, Г.М. Психология социального познания: учеб. пособие для студентов вузов / Г.М. Андреева. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2005. – 303 с.

12. Андреева, Г.М. Социальная психология: учебник для высших учебных заведений / Г.М. Андреева. – 5-е изд., испр. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2007. – 363 с.

13. Андреенкова, Н.В. Проблемы социализации личности / Н.В. Андреенкова // Социальные исследования. – М., 1970. – Вып. 3. – С. 138.

14. Андриенко, Е.В. К вопросу о генезисе понятия «самоактуализация» / Е.В. Андриенко / Активность личности: сб. науч. тр. / под ред. В.Г. Леонтьева. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 1998. – Ч. 1. – С. 12-23.

15. Антонова, Н.В. Проблема личностной идентичности в интерпретации современного психоанализа, интеракционизма и когнитивной психологии / Н.В. Антонова // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 131 – 143.

16. Анцыферова, Л.И. К психологии личности как развивающейся системы / Л.И. Анцыферова // Психология формирования и развития личности. – М., 1981. – С. 3-19.

17. Асеев, В.Г. Мотивация поведения и формирование личности / В.Г. Асеев. – М., 1976. – 169 с.

18. Аспекты модернизации российской школы: научно-методические рекомендации к широкомасштабному эксперименту по обновлению содержания и структуры общего среднего образования / под ред. А.А. Пинского. – М.: ГУ ВШЭ, 2001. – 164 с.

19. Бердышев, К.В. Применение непараметрических методов классификации: опыт изучения воспроизводства социального статуса в России / К.В. Бердышев // Методы социологических исследований: сб. ст. написанных на базе выпускных квалификационных работ студентов ф-та

социологии ГУ ВШЭ 2004-2006 гг. – М.: Изд-во «ТЕИС», 2006. – С. 428-429.

20. Бернштейн, Н.А. Новые линии развития в физиологии и их соотношение с кибернетикой / Н.А. Бернштейн // Философские вопросы физиологии высшей нервной деятельности и психологии. – М., 1963. – С. 314.

21. Богоявленская, Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д.Б. Богоявленская. – Ростов – на –Дону, 1983. – 172 с.

22. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М.: Просвещение, 1968. – С 207-246.

23. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности / Л.И. Божович. – М.; Воронеж, 1995. – С. 245-272.

24. Божович, Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе / Л.И. Божович // Вопросы психологии. – 1997. – № 2. – С. 48.

25. Боровик, О. В. Развитие воображения. Методические рекомендации / О.В. Боровик. – М.: Центр Гуманитарной Литературы «РОН», 2000. – 112 с.

26. Брунер, Дж. Психология познания / пер. с англ / Дж. Брунер. – М.: Прогресс, 1977. – 320 с.

27. Венгер, А.Л. Методические рекомендации по наблюдению за психическим развитием учащихся подготовительных классов школ и подготовительных групп детских садов / А.Л. Венгер, М.Р. Гинзбург / под ред. Д.Б. Эльконина. – М., 1981. – С. 6-9.

28. Венгер, Л.А. Готов ли ваш ребенок к школе? / Л.А. Венгер, Т.Д. Марцинковская, А.Л. Венгер. – М.: Знание, 1994. – 194 с.

29. Венгер, Н.Л. Психологическое обследование младших школьников / Н.Л. Венгер, Г.А. Цукерман. – М.: Изд-во ВЛАДОС – ПРЕСС, 2001. – 160 с.

30. Веракса, Н.Е. Особенности преобразования противоречивых проблемных ситуаций дошкольниками в связи с зачатками диалектического мышления / Н.Е. Веракса // Вопросы психологии. – 1981. – № 3. – С. 123-127.

31. Веракса, Н.Е. Диалектическое мышление дошкольников: автореф. дис. … д-ра психол. наук. – М., 1997.

32. Волков, И.П. Социометрические методы в социально-психологических исследованиях / И.П. Волков. – Л., 1977. – 247 с.

33. Воробьев, Н.Е. К вопросу о критериях социальной активности / Н.Е. Воробьев // Социальная активность личности. – Волгоград, 1976. – С. 3.

34. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – М., 1967. – 96 с.

35. Выготский, Л.С. История развития высших психических функций / Л.С. Выготский // Проблемы развития психики: собр. соч. / под ред. А.М. Матюшкина. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 3. – 368 с.

36. Выготский, Л.С. Вопросы детской (возрастной) психологии / Л.С. Выготский // Собр. соч.: в 6 т. – М., 1984. – Т. 4. – С. 243-385.

37. Выготский, Л.С. Детская психология / Л.С. Выготский // Собр. соч.: в 6 т. / под ред. Д.Б. Эльконина. – М.: Педагогика, 1984. – Т. 4. – 432 с.

38. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – СПб., 1997. – 96 с.

39. Выготский, Л.С. Психология развития ребенка / Л.С. Выготский. – М.: Изд-во Смысл, Изд-во Эксмо, 2003. – 512 с.

40. Гатанов, Ю.Б. Программа «Умное поколение». Курс развития творческого мышления для детей 6 (5) – 8 лет / Ю.Б. Гатанов. – СПб.: «ИМАТОН», 1999. – 60 с.

41. Герасимов, С.В. Познавательная активность и понимание / С.В. Герасимов // Вопросы психологии. – 1994. – № 3. – С. 88-93.

42. Гилинский, Я.И. Стадии социализации индивида / Я.И. Гилинский // Человек и общество. Проблемы социализации индивида. – Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1971. – С. 44-55.

43. Гольдентрихт, С.С. Творчество как философская проблема / С.С. Гольдентрихт / Творчество и социальное познание. – М., 1982. – С. 50.

44. Гращенков, Н.И. Диалектический материализм и некоторые проблемы современной нейрофизиологии / Н.И. Гращенков, Л.П. Латаш, И.М. Фрейгенберг // Философские вопросы физиологии высшей нервной деятельности и психологии. – М., 1963. – С. 34-64.

45. Гурова, Л.Л. Когнитивно-личностные характеристики творческого мышления в структуре общей одаренности / Л.Л. Гурова // Вопросы психологии. – 1991. – № 6. – С. 14-20.

46. Гуськова, Т.В. Личностные новообразования у детей в период кризиса трех лет / Т.В. Гуськова, М.Г. Елагина // Вопросы психологии. – 1987. – № 5. – С. 78-85.

47. Гуткина, Н.И. Психологическая готовность к школе. – 4-е изд., перераб. и дополн. / Н.И. Гуткина. – СПб.: Питер, 2006. – 208 с.

48. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М., 1986. – С. 132-162.

49. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.В. Давыдов. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 288 с.

50. Давыдов, В.В. Развивающее образование: теоретические основания преемственности дошкольной и начальной школьной ступеней / В.В. Давыдов, В.Т. Кудрявцев. – http://vtk.interro.ru/.

51. Дружинин, В.Н. Творчество: природа и развитие / В.Н. Дружинин // Психология: Журнал Высшей школы экономики. – 2005. – Т. 2. – № 3. – С. 91-107.

52. Дубровина, И.В. Психология: учебник для студ. сред. пед. учеб. заведений / И.В. Дубровина, Е.Е. Данилова, А.М. Прихожан / под ред. И.В. Дубровиной. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 464 с.

53. Дубровский, Д.И. Проблема идеального / Д.И. Дубровский. – М., 1983. – С. 123-124.

54. Дьяченко, О.М. Пути активизации воображения дошкольников / О.М. Дьяченко // Вопросы психологии. – 1987. – № 1. – С. 44-51.

55. Дьяченко, О.М. Об основных направлениях развития воображения дошкольников / О.М. Дьяченко // Вопросы психологии. – 1988. – № 6. – С. 52-59.

56. Дьяченко, О.М. Развитие воображения дошкольников: автореф. дис. … д-ра психол. наук. – М., 1990.

57. Дьяченко, О.М. Развитие воображения дошкольника / О.М. Дьяченко. – М., 1996. – 197 с.

58. Журавлев, А.Л. Социально-психологическая динамика в изменяющихся экономических условиях / А.Л. Журавлев // Психологический журнал. – 1998. – Т. 19. – №3. – С. 3-17.

59. Заика, Е.В. Комплекс игр для развития воображения / Е.В. Заика // Вопросы психологии. – 1993. – № 2. – С. 54-63.

60. Запорожец, А.В. Значение ранних периодов детства для формирования детской личности / А.В. Запорожец // Принцип развития в психологии. – М., 1978. – С. 243-265.

61. Захарова, Е.И. Диагностические возможности ролевой игры при определении готовности ребенка к школе / Е.И. Захарова // Диагностика готовности детей к обучению в школе – анализ поведения / под ред. В.М. Астапова. – М., 1993. – С. 7-41.

62. Иванова, Н.Л. Социальная идентичность и проблемы образования: монография / Н.Л. Иванова. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2001. – 228 с.

63. Иванова, Н.Л. Эмпирическое исследование социальной идентичности / Н.Л. Иванова. // Социальная психология XXI столетия. – Ярославль, 2002. – Т. 1. – С. 299 – 302.

64. Иванова, Н.Л. Психологическая структура социальной идентичности: автореф. дис. … д-ра психол. наук. – Ярославль, 2003. – 50 с.

65. Иванова, Н.Л. Социальная идентичность и профессиональное становление личности / Н.Л. Иванова. – Ярославль: Аверс-Пресс, 2005. – 168 с.

66. Кандыбо, Г.В. Материя, движения, техника / Г.В. Кандыбо, В.И. Страшников. – Минск, 1977. – С. 98.

67. Карпов, А.В. Метаэмоциональные процессы как предмет психологического исследования. / А.В. Карпов // Сб. статей Международного конгресса «Психология XXI столетия». – Ярославль: МАПН, 2008. – Т. 1. – С. 20-30.

68. Кашапов, М.М. Психология творческого мышления профессионала / М.М. Кашапов. – М.: ПЕР СЭ, 2006. – 688 с.

69. Кашапов, М.М. Механизмы творческого мышления профессионала в контексте метакогнитивного подхода. / М.М. Кашапов // Сб. статей Международного конгресса «Психология XXI столетия». – Ярославль: МАПН, 2008. – Т. 1. – С. 30-36.

70. Кирпичник, А.Г. Детское движение и роль взрослого в нем / А.Г. Кирпичник // Проблемы школьного воспитания. – Н. Новгород, 1997. – № 4. – С. 24-30.

71. Кирпичник, А.Г. Психология и педагогика социального воспитания в творческом наследии А.Н. Лутошкина / А.Г. Кирпичник // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова, 2006. – Т. 12. – № 1. – С. 194-199.

72. Клюева, Н.В. Педагогическая психология: учебник для вузов / Н.В. Клюева. – М.: Владос-Пресс, 2006. – 400 с.

73. Ковалев, С.В. Психология современной семьи / С.В. Ковалев. – М., 1989. – С. 5-55.

74. Козлов, В.В. Психологические записки о творческом процессе / В.В. Козлов / Сб. статей Международного конгресса «Психология XXI столетия». – Ярославль: МАПН, 2008. – Т. 1. – С. 11-20.

75. Козырева, Н.А. Развитие творческой позиции старших дошкольников в игре с противоречиями / Н.А. Козырева // Вопросы психологии. – 2007. – № 2. – С. 80-91.

76. Козырева, Н.А. Психологические условия формирования творческой позиции дошкольников (на материале игр с противоречием): автореф. дис. … канд. психол. наук. – М., 2007. – 20 с.

77. Кон, И.С. Социология личности / И.С. Кон. – М., 1967. – С. 21-24.

78. Кон, И.С. Открытие Я / И.С. Кон. – М., 1978. – С. 9.

79. Кон, И.С. Ребёнок и общество / И.С. Кон. – М.: Наука, 1988. – С. 133-166.

80. Кон, И.С. Ребенок и общество / И.С. Кон. – М.: Академия, 2003. – 336 с.

81. Коршунов, А.М. Теория отражения и творчество / А.М. Коршунов. – М.: Политиздат, 1971. – 254 с.

82. Коршунов, А.М. Теория отражения и эвристическая роль знаков / А.М. Коршунов, В.В. Мантатов. – М., 1974. – С. 17.

83. Корягина, Н.А. Проблема взаимосвязи учебной мотивации и творческих способностей в младшем школьном возрасте / Н.А. Корягина // Вопросы гуманитарных наук. – 2006. – № 6. – С. 503-509.

84. Корягина, Н.А. Проект «Государство» / Н.А. Корягина // Материалы II Международной научно-практической конференции «Актуальные социально-психологические проблемы развития личности в образовательном пространстве XXI века» (18-20 апреля, 2007 г.). – Кисловодск: Изд-во «Тьютор», 2007. – С. 337-339.

85. Корягина, Н.А. Творческая активность как фактор социализации личности / Н.А. Корягина // Сб. статей Международного конгресса «Психология XXI столетия». – Ярославль: МАПН, 2008. – Т. 1. – С. 351-354.

86. Кравцова, Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе / Е.Е. Кравцова. – М.: Педагогика, 1991. – 152 с.

87. Кравцова, Е.Е. Психологические новообразования дошкольного возраста / Е.Е. Кравцова // Вопросы психологии. – 1996. – № 6. – С. 64.

88. Краткий психологический словарь / сост. Л.А. Карпенко / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1985. – 431 с.

89. Кребер, Г. (ГДР). Философские категории. Философские науки / Г. Кребер. – 1967. – № 3. – С. 94.

90. Крюкова, С.В. Удивляюсь, злюсь, боюсь, хвастаюсь и радуюсь. Программы эмоционального развития детей дошкольного и младшего школьного возраста: практическое пособие / С.В. Крюкова, Н.П. Слободяник. – М.: Генезис, 2000. – 208 с.

91. Кудрявцев, В.Т. Выбор и надситуативность в творческом процессе / В.Т. Кудрявцев // Психологический журнал. – 1997. – № 1. – С. 16-29.

92. Кудрявцев, В.Т. Смысл человеческого детства и психическое развитие ребенка: учебное пособие / В.Т. Кудрявцев. – М.: Изд-во УРАО, 1997. – 156 с.

93. Кудрявцев, В.Т. Креативный потенциал ребенка. Опыт построения теоретико-экспериментальной модели: Интернет-доклад В.Т. Кудрявцева. – http://vtk.interro.ru.

94. Кудрявцев, В. Камень, который призрели строители. Развитие воображения как условие психологической готовности ребенка к школе /

В.Т. Кудрявцев, Е. Нестерова // Дошкольное воспитание. – 2006. – № 8. – http://vtk.interro.ru.

95. Куницына, В.Н. Межличностное общение: учебник для вузов / В.Н. Куницына, Н.В. Казаринова, В.М. Погольша. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.

96. Кушелев, В.А. Творческая активность сознания в процессе управления / В.А. Кушелев // Творческая активность сознания: межвузовский сборник науч. трудов / отв. ред. проф. В.Г. Пушкин. – Л., 1986. – С. 59-81.

97. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – С. 188.

98. Леонтьев, А.Н. Психология образа / А.Н. Леонтьев // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. – 1979. – № 2. – С. 3-13.

99. Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведения / А.Н. Леонтьев. – М., 1983. – Т. 1. – Разд. 3. – С. 280-323.

100. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2004. – С. 122-123.

101. Леонтьев, В.Г. Активность человека / А.Н. Леонтьев // Активность личности: сб. науч. тр. / под ред. В.Г. Леонтьева. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 1998. – Ч. I. – С. 3-11.

102. Ломов, Б.Ф. Состояние и перспективы развития психологии в СССР в свете решений XXIV съезда КПСС / Б.Ф. Ломов // Вопросы психологии. – 1971. – № 5. – С. 3-19.

103. Ломов, Б.Ф. О системном подходе в психологии / Б.Ф. Ломов // Вопросы психологии. – 1975. – № 2. – С. 31-45.

104. Лысюк, Л.Г. Эмпирическая картина становления продуктивного целеполагания у детей 2-4 лет / Л.Г. Лысюк // Вопросы психологии. – 2000. – № 1. – С. 58-67.

105. Мазилов, В.А. Парадигма практической психологии: методологические проблемы / В.А. Мазилов // Проблемы социальной психологии XXI столетия. – Ярославль: МАПН, 2002. – Т. 2. – С. 142-146.

106. Матюшкин, А.М. Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности / А.М. Матюшкин // Вопросы психологии. – 1982. – № 4. – С. 5-17.

107. Матюшкин, А.М. Концепция творческой одаренности / А.М. Матюшкин // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С. 29-34.

108. Матюшкин, А.М. Одаренные и талантливые дети: природа, диагностика, развитие / А.М. Матюшкин // Тезисы научных докладов. – М.: АПН СССР, 1989. – С. 12-31.

109. Методики социально-психологической диагностики личности и группы. – М., 1990.

110. Методы психологической диагностики / под ред. В.Н. Дружинина, Т.В. Галкиной. – М., 1993.

111. Молодцова, Т.Д. Сущность социализации как психолого-педагогического и социального феномена / Т.Д. Молодцова // Материалы II Международной научно-практической конференции «Актуальные социально-психологические проблемы развития личности в образовательном пространстве XXI века» (18-20 апреля, 2007 г.). – Кисловодск: Изд-во «Тьютор», 2007. – С. 146-149.

112. Морено, Дж.Л. Социометрия: Экспериментальный метод и наука об обществе / пер. с англ. / Дж.Л. Морено. – М.: ИЛ, 1958. – 289 с.

113. Мудрик, А.В. Социализация и смутное время / А.В. Мудрик. – М., 1991. – С. 32–65.

114. Мудрик, А.В. Введение в социальную педагогику / А.В. Мудрик. – Пенза, 1994. – 188 с.

115. Мудрик, А.В. Введение в социальную педагогику / А.В. Мудрик. – М.: Институт практической психологии, 1997. – 368 с.

116. Мудрик, А.В. Общение в процессе воспитания: учебное пособие / А.В. Мудрик. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 320 с.

117. Мурейко, Л.В. Активность сознания и бессознательного в творческом процессе / Л.В. Мурейко // Творческая активность сознания: межвузовский сборник науч. трудов / отв. ред. проф. В.Г. Пушкин. – Л., 1986. – С. 38-48.

118. Мухина, В.С. Возрастная психология / В.С. Мухина. – М.: Академия, 1997. – 432 с.

119. Мышление: процесс, деятельность, общение / под ред. А.В. Брушлинского. – М., 1982. – 286 с.

120. Найссер, У. Что такое когнитивная психология / У. Найссер // История зарубежной психологии. Тексты. – М., 1986. – С. 117-131.

121. Немов, Р.С. Психология: учебник / Р.С. Немов. – М., 1994. – Т. 1. – С. 82.

122. Нижегородцева, Н.В. Психологический смысл кризисов развития и их роль в онтогенезе / Н.В. Нижегородцева // Общество, образование, человек. – Ярославль, 1998. – С. 229 – 231.

123. Новиков, В.В. Социальная психология: феномен и наука / В.В. Новиков. – М., 1998. – 464 с.

124. Образовательный процесс в начальной, основной и старшей школе: рекомендации по организации опытно-экспериментальной работы // под ред. А.Г. Каспржака. – М.: Сентябрь, 2001.

125. Обухова, Л.Ф. Возрастная психология: учебник / Л.Ф. Обухова. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 442 с.

126. Обухова, Л.Ф. Развитие дивергентного мышления в детском возрасте / Л.Ф. Обухова, С.М. Чурбанова. – М.: Изд-во МГУ, 1994. – 80 с.

127. Общественно-политическая активность трудящихся. – Свердловск, 1970. – С. 11.

128. Овчарова, Р.В. Практическая психология в начальной школе / Р.В. Овчарова. – М.: ТЦ «Сфера», 1998. – 238 с.

129. Парыгин, Б.Д. Основы социально-психологической теории / Б.Д. Парыгин. – М., 1971. – 307 с.

130. Петровский, А.В. Личность. Деятельность. Коллектив / А.В. Петровский. – М., 1982. – С. 213-252.

131. Петровский, А.В.; Ярошевский, М.Г. Теоретическая психология / / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 496 с.

132. Петровский, В.А. Личность в психологии: парадигма субъективности / В.А. Петровский. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 512 с.

133. Поваренков, Ю.П. Психология профессионального становления личности / Ю.П. Петровский // Основы психологической концепции профессионализации. – Курск, 1991. – 130 с.

134. Поддьяков, А.Н. Исследовательское поведение: стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт / А.Н. Поддьяков. – М., 2000. – 266 с.

135. Поддьяков, Н.Н. Творчество как проблема личности / А.Н. Поддьяков // Вопросы психологии. – 1985. – № 4. – С. 170.

136. Поддьяков, Н.Н. Новый подход к развитию творчества у дошкольников / А.Н. Поддьяков // Вопросы психологии. – 1990. – № 1. – С. 16-19.

137. Поддьяков, Н.Н. Творчество и саморазвитие детей дошкольного возраста. Концептуальный аспект / Н.Н. Поддьяков. – Волгоград: Перемена, 1995. – С. 3-20.

138. Пономарев, А.Я. Психология творческого мышления / А.Я. Пономарев. – М., 1960. – 352 с.

139. Пономарев, Я. А. Психология творчества / А.Я. Пономарев. – М.: Наука, 1976. – С. 9, 134.

140. Проскурякова, Л.Б. Природа познавательной активности / Л.Б. Проскурякова // Активность личности: сб. науч. тр. / под ред. В.Г. Леонтьева. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 1998. – Ч. I. – С. 65-74.

141. Психодиагностические методы в работе с учащимися 1 – 2 классов / сост. Д. В. Лубовский при участии Н.А. Ворониной, М.Г. Ерофеевой. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2002. – С. 5-6.

142. Психологическая диагностика: учебник для вузов / под ред. М.К. Акимовой, К.М. Гуревича. – СПб.: Питер, 2003. – С. 318-320.

143. Психологическое обследование детей дошкольного – младшего школьного возраста: тесты и методическое пособие / ред.-сост. Г.В. Бурменская. – М.: УМК «Психология», 2003. – 352 с.

144. Психология развивающейся личности / под ред. А.В. Петровского. – М., 1978. – С. 38-76.

145. Психолого-педагогические условия личностного роста и социализации детей // Серия: «Инструктивно-методическое обеспечение содержания образования в Москве» // отв. редактор Л.Е. Курнешова. – М.: Центр «Школьная книга», 2002. – 112 с.

146. Пушкин, В.Г. Сознание и творчество / В.Г. Пушкин // Творческая активность сознания: межвуз. сб. науч. трудов // отв. ред. проф. В.Г. Пушкин. – Л., 1986. – С. 3-14.

147. Развитие мотивов учения у детей 6-7 лет. Особенности психического развития детей 6-7- летнего возраста // под ред. Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера. – М., 1988. – С. 12-65.

148. Растопенко, А.С. Категория активности /А.С. Растопенко // Некоторые вопросы философии. – Ташкент: ТГУ, 1976. – № 593. – С. 33.

149. Роджерс, Н. Творчество как усиление себя / Н. Роджерс // Вопросы психологии. – 1990. – № 1. – С. 194-198.

150. Ротенберг, В.С. *С*новидения, гипноз и деятельность мозга / В.С. Ротенберг. – М.: Центр гуманитарной литературы «РОН», 2001. – С. 17.

151. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М., 1940. – С. 515-516.

152. Сапогова, Е.Е. Психологические особенности переходного периода в развитии детей 6-7 лет / Е.Е. Сапогова. – М., 1986. – 146 с.

153. Сачкова, М.Е. Роль среднестатусных учащихся в формировании социально-психологического климата школьного класса / М.Е. Сачкова // Материалы II Международной научно-практической конференции «Актуальные социально-психологические проблемы развития личности в образовательном пространстве XXI века» (18-20 апреля, 2007 г.). – Кисловодск: Изд-во «Тьютор», 2007. – С. 382-384.

154. Свенцицкий, А.Л. Социальная психология: учебник / А.Л. Свенцицкий. – М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2004. – 336 с.

155. Сидоренко, Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е.В. Сидоренко. – СПб.: ООО «Речь», 2002. – С. 113-130, 328.

156. Симановский, А.Э. Теоретические основы возрастной периодизации процесса развития творческого мышления / А.Э. Симановский // Одаренные дети: теория и практика / под ред. В.И. Панова. – М.-Ярославль: Психологический институт РАО – Ярославский Институт развития образования, 2001. – С. 186-194.

157. Слободчиков, В.И. Очерки психологии образования / В.И. Слободчиков. – Биробиджан: Изд-во БГПИ, 2005. – 272 с.

158. Смирнов, Д.В. Индивидуальные проявления игровой активности как предпосылка развития познавательного интереса у детей 6-ти лет: автореф. дис. … канд. психол. наук. – М. 1991. – С. 2-3.

159. Социальная активность / отв. ред. Н.Э. Майн. – Челябинск, 1981. – С. 25.

160. Социальная психология личности в вопросах и ответах: учеб. пособие / под ред. проф. В.А. Лабунской. – М.: Гардарики, 1999. – 397 с.

161. Стрельник, Н.Т. Проблема активности сознания: автореф. дис. … канд. филос. наук. – М., 1981. – С. 6.

162. Сулягин, Ю.А. Творческая активность как критерий социалистической личности / Ю.А. Сулягин // Межвузовский сборник науч. трудов // отв. ред. проф. В.Г. Пушкин. – Л., 1986. – С. 118-129.

163. Тернер, Дж.С. Социальная идентичность, самокатегоризация и группа / Дж.С Тернер, П.Дж. Оукс, С.А. Хеслем, В. Дэвид // Иностранная психология. – 1994. – № 2. – С. 8-17.

164. Тихомандрицкая, О.А.; Дубовская, Е.М. Особенности социально-психологического изучения ценностей как элементов когнитивной и мотивационно-потребностной сферы / О.А. Тихомандрицкая, Е.М. Дубовская // Мир психологии. – 1999. – № 3. – С. 80 – 90.

165. Туник, Е.Е. Психодиагностика творческого мышления. Креативные тесты / Е.Е. Туник. – СПб.: СПб УПМ, 1997. – С. 4-5.

166. Украинцев, Б.С. Проблема активности отражения / Б.С. Украинцев // Вопросы философии. – 1972. – № 11. – С. 79.

167. Фельдштейн, Д.И. Социализация и индивидуализация – содержание социального взросления и социально-психологической реализации детства / Д.И. Фельдштейн // Мир психологии. – 1998. – №1 (13). – С. 5-11.

168. Фернхем, А. Личность и социальное поведение / А. Фернхем, П. Хейвен. – СПб.: Питер, 2001. – 368 с.

169. Фетискин, Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М., 2002. – 490 с.

170. Хрящева, Н.Ю. Креативность как фактор самореализации личности в изменчивом мире / Н.Ю. Хрящева // Социальная психология в

трудах отечественных психологов / сост. А.Л. Свенцицкий – СПб.: Изд-во «Питер», 2000. – С. 101-105.

171. Хуторской, А.В. Развитие одаренности школьников. Методика продуктивного обучения / А.В. Хуторской. – Мн.: Харвест, М.: АСТ, 2000. – 320 с.

172. Хухлаева, О.В. Тропинка к своему Я: Программа формирования психологического здоровья у младших школьников / О.В. Хухлаева. – М.: Генезис, 2001. – 280 с.

173. Цукерман, Г.А. Виды общения в обучении / Г.А. Цукерман. – Томск: Пеленг, 1993.–268 с.

174. Цукерман, Г.А.; Венгер, А.Л. Установка на поиск как развивающий эффект учебной деятельности / Г.А. Цукерман, А.Л. Венгер // Вопросы психологии. – 2007. – № 3. – С. 30-41.

175. Цукерман, Г.А. Поисковая активность в учебной деятельности / Г.А. Цукерман, Ю.И. Суховерша // Вопросы психологии. – 2007. – № 5. – С. 25-38.

176. Чередникова, Т.В. Тесты для подготовки и отбора детей в школы: рекомендации практического психолога / Т.В. Чередникова. – СПб.: «Стройлеспечать», 1996. – 64 с.

177. Шадриков, В.Д. Введение в психологию: мотивация поведения / В.Д. Шадриков. – М.: Логос, 2001. – 136 с.

178. Шадриков, В.Д. Диагностика познавательных способностей / В.Д. Шадриков. – М.: ГУ-ВШЭ, 2007. – 440 с.

179. Шадриков, В.Д. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе / В.Д. Шадриков, Н.В. Нижегородцева. – М., Владос, 2002. – 256 с.

180. Шамионов, Р.М. Психология субъективного благополучия: (к разработке интегративной концепции) / Р.М. Шамионов // – Саратов: Саратовский государственный университет, 2003. – 15 с.

181. Шамионов, Р.М. Социальная психология / Р.М. Шамионов. – М.: Высшее образование, 2006. – 192 с.

182. Шевандрин, Н.И. Социальная психология в образовании / Н.И. Шевандрин. – М., 1995. – С. 194.

183. Шевандрин, Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности / Н.И. Шевандрин. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 512 с.

184. Шибутани, Т. Социальная психология / Т. Шибутани. – Ростов –на – Дону: Изд-во «Феникс», 1998. – 544с.

185. Шихирев, П.Н. Современная социальная психология / П.Н. Шихирев. – М., 2000.– 363 с.

186. Шорохова, Е.В. Философские проблемы психологии / Е.В. Шорохова, В.М. Каганов // Философские вопросы физиологии высшей нервной деятельности и психологии. – М., 1963. – С. 136-137.

187. Шумакова, Н.Б. Исследовательская активность в форме вопросов в разные возрастные периоды / Н.Б. Шумакова // Вопросы психологии. – 1986. – № 1. – С. 53-59.

188. Эльконин, Д.Б. Детская психология / Д.Б. Эльконин. – М.: Учпедгиз, 1960. – 328 с.

189. Эльконин, Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1978. – С. 169-288.

190. Эльконин, Д.Б. Психологические вопросы формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте / Д.Б. Эльконин // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии: Работы советских психологов периода 1946 – 1980 гг. п. р. И.И. Ильясова, В.Я. Ляудис. – М.: Изд-во МГУ, 1981. – С. 84-85.

191. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. – М., 1989. – 560 с.

192. Эльконин, Д.Б. Развитие личности ребенка / Д.Б. Эльконин // Психическое развитие в детских возрастах. – М.; Воронеж, 1995. – С. 101-142.

193. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. – М., 1996. – С. 100-152.

194. Ядов, В.А. Социальные и социально-психологические механизмы формирования идентичности личности / В.А. Ядов // Психология самосознания. – Самара, 2000. – С. 589-602.

195. Ярошевский, М.Г. История психологии / М.Г. Ярошевский. – М., 1976. – С. 8.

196. Curriculum and evaluation standards for school mathematics. – Virginia: The National Council of Teachers of Mathematics, INC, 1989.

197. Gardner, H. Art, Mind and Brain / H. Gardner. – N.Y., 1982.

198. Guilford, J. Measurement of creativity. Exploration in creativity / J. Guilford. – N.Y., 1967.

199. Kelly, G.A. A Theory of Personality. The Psychology of Personal Constructs / G.A. Kelly. – N.Y., 1963.

200. Lehrer, R. The inter-related development of inscriptions and conceptual understanding / Lehrer, R. [et al.] // Cobb P., Yackel E., McClain K. (eds). Symbolizing and communicating in mathematics classrooms. – Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2000. – P. 325-360.

201. Merton, R. Social Theory and Social Structure / R. Merton. – N.Y., 1957.

202. National science education standards. – Washington, DC: National Academy Press, 1996.

203. Nelson, K. Event Knowledge Structure and Function in Development/ K. Nelson. - Hillsdaie, New Jersey – I.: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1986. – P. 2-45.

204. Shibutani, T. Groups as perspectives / T. Shibutani // Hollander, Edwin P., and Raymond G. Hunt (eds.) Class Contribution to Social Psychology. – N.Y.: Oxford University Press/London: Toronto, 1972. – P. 63-64.

205. Singer, J. *C*onstructing extended inquiry projects: Curriculum materials for science education reform / J. Singer [et al.] // Educational Psychologist. – 2000. – V. 35(3). – P. 165-178.

206. Slackman, E.A.; Hudson, J.A. The Structure of Children´s Event Representation / E.A. Slackman, J.A. Hudson // Katherine Nelson (ed.). Event Knowledge Structure and Function in Development. – Hillsdaie, New Jersey – I.: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1986. – P. 47-59.

207. Tajfel, H. Social identity and intergroup relations / H. Tajfel. – Cambridge and Paris, 1982.

208. Torrance, E.P. Education and creativity / E.P. Torrance // Creativity: Progress and potentional. – N.Y., 1964.

209. Turner, J.C. Self-categorization theory and social influence / J.C. Turner, P.J. Oakes // Psychology of group influence. – Hillsdale. New Jersey, 1989. – P. 233-275.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1.

«Перестановка спички»

(автор - Т.В.Чередникова, модификация В.Т.Кудрявцева)

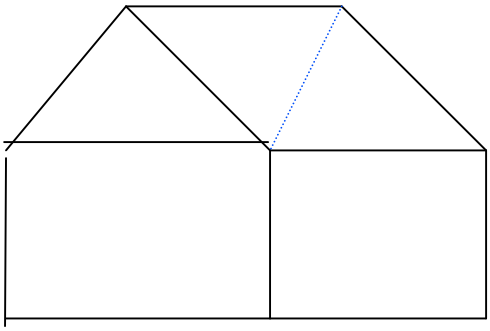
Цель: Оценка способности к поиску и использованию формообразующего (целостнообразующего элемента в ходе превращения одного изображения в другое).

Материал: Сложенные из спичек изображения дома, коровы, стакана, вырезанный из цветной бумаги кружок - ягодка (в стакане).

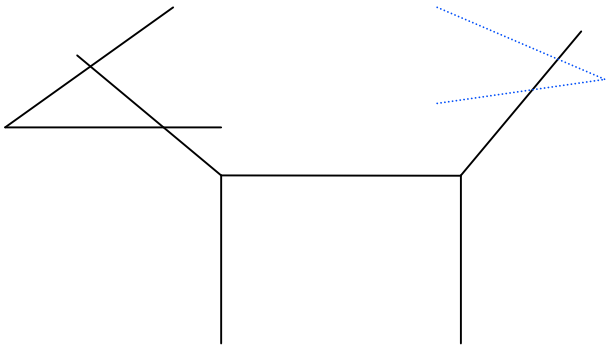
Инструкция к проведению. В основе теста - один из многочисленных видов игр-головоломок со спичками, в большинстве своем имеющих «фольклорное» происхождение.

Ребенку предлагается перестановкой только одной спички: а) повернуть дом другой стороной; б) вынуть ягоду из стакана и перестановкой только двух спичек - сделать так, чтобы корова смотрела в другую сторону.

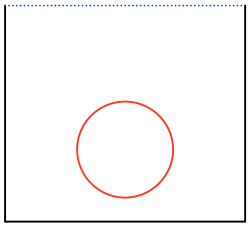
При оценке результатов по параметру «воображение, комбинаторное мышление» мы ввели следующую пятибалльную шкалу: 1 балл (низкий уровень) – ребенок, даже с помощью, не может выполнить ни одно задание; 2 балла (уровень ниже среднего) – ребенок с помощью выполняет одно из заданий; 3 балла (средний уровень) - ребенок самостоятельно справляется с одним заданием или выполняет два с помощью; 4 балла (уровень выше среднего) - ребенок самостоятельно справляется с двумя заданиями или выполняет все с небольшой помощью; 5 баллов (высокий уровень) – ребенок самостоятельно выполняет все три задания (Т.В. Чередникова [176]).



«Дом»



«Корова»



«Стакан с ягодкой»

Приложение 2

Таблица 1.

Расчет значения критерия Пирсона (χ)² по методике «Перестановка спички» в подготовительной группе					Критерий Пирсона
Уровни развития	Эмпир. частота (fэj)	Теор. частота (fт)	Разница эмпир. и теор. частот (fэj - fт)	Квадрат разн. частот (fэj - fт) ²	Кв. разн. част. разделить на теор. часту (fэj - fт) ²/fт
Низкий	0	9,6	-9,6	92,16	9,600
Ниже среднего	2	9,6	-7,6	57,76	6,017
Средний	14	9,6	4,4	19,36	2,017
Выше среднего	24	9,6	14,4	207,36	21,600
Высокий	8	9,6	-1,6	2,56	0,267
Суммы	48	48	0		39,500

Таблица 2.

Расчет значения критерия Пирсона (χ)² по методике «Перестановка спички» в первом классе					Критерий Пирсона
Уровни развития	Эмпир. частота (fэj)	Теор. частота (fт)	Разница эмпир. и теор. частот (fэj - fт)	Квадрат разн. частот (fэj - fт) ²	Кв. разн. част. разделить на теор. часту (fэj - fт) ²/fт
Низкий	0	12	-12	144	12,000
Ниже среднего	1	12	-11	121	10,083
Средний	11	12	-1	1	0,083
Выше среднего	30	12	18	324	27,000
Высокий	18	12	6	36	3,000
Суммы	60	60	0		52,167

Приложение 3.

Методика детского экспериментирования (Н.Н. Поддьякова)

***Цель*:** оценка деятельности экспериментирования (способности к построению все более сложных иерархических структур собственной деятельности: мысленной постановки определенной последовательности целей, их иерархизации, отражения в плане представлений всей динамики изменения условий, в которых эти цели даны); выявление способности анализировать ситуацию: выявлять проблему и самостоятельно ее решать.

Материал: конструктор «Геометрические фигуры» (4 куба, 2 пирамиды треугольной формы, 3 параллелограмма, 6 прямоугольных призм, 3 шара).

Инструкция к проведению: 1) Построй самую высокую, какую только сможешь, башню из этого конструктора. Можно использовать только 3 любые детали; 2) Построй башню, используя две пирамиды.

Оценка задания по инструкции 1. В этом задании ребенок может набрать максимально 3 балла, если выполнит задание верно, без дополнительной помощи экспериментатора. 2 балла, если выполнит задание правильно, опираясь на наводящие вопросы экспериментатора (Например, посмотри внимательно, какие фигуры самые большие?). 1 балл – ребенок выполняет задание неверно (помощь экспериментатора не была принята ребенком). 0 баллов – ребенок отказывается выполнять задание.

Оценка задания по инструкции 2. Максимальная оценка этого задания – 4 балла. В данном случае ребенок сразу, не прибегая к деятельности конструирования, сообщает о том, что можно использовать при постройке башни только одну пирамиду – на вершину. Иначе башня не будет стоять, так как пирамида имеет треугольную форму. Оценка 3 балла – ребенок строит башню и видит, что использовать можно только одну пирамиду. Об этом он сообщает экспериментатору. Оценка 2 балла – когда ребенок строит башню, стараясь использовать две пирамиды, но у него не получается (башня разрушается). Тогда он сообщает экспериментатору, что нельзя построить с

двумя пирамидами. Оценка 1 балл - когда ребенок строит башню, стараясь использовать две пирамиды, но у него не получается (башня разрушается). Ребенок в этом случае говорит экспериментатору, что у него не получилось. 0 баллов – ребенок отказывается выполнять задание.

Оценка методики детского экспериментирования является суммарной и складывается из оценок заданий по инструкции 1 и по инструкции 2. Таким образом, максимальная оценка равняется 7 баллам – соответствует высокому уровню развития детского экспериментирования. Оценка в 6 баллов соответствует уровню развития детского экспериментирования выше среднего. 5 баллов – средний уровень развития детского экспериментирования; 4 балла – уровень развития детского экспериментирования ниже среднего; 0-3 балла – низкий уровень развития детского экспериментирования.

При оценке результатов параметра «комбинаторное мышление (соотношение части и целого), способность к принятию решений» мы ввели пятибалльную шкалу: 1 балл (низкий уровень) – соответствует суммарному количеству баллов по обоим заданиям от 0 до 3; 2 балла (уровень ниже среднего) - соответствует суммарному количеству, равному 4 баллам по обоим заданиям; 3 балла (средний уровень) - соответствует суммарному количеству, равному 5 баллам по обоим заданиям; 4 балла (уровень выше среднего) - соответствует суммарному количеству, равному 6 баллам по обоим заданиям; 5 баллов (высокий уровень) - соответствует максимальному суммарному количеству, равному 7 баллам по обоим заданиям.

В нашем исследовании параметра «комбинаторное мышление (соотношение части и целого), способность к принятию решений» мы проследили возможность детей в обеих возрастных группах {подготовительная группа детского сада (6 лет) и первый класс (7 лет)} подойти к пониманию отношений между количеством и размером предметов. При этом нужно было выполнить задание, соблюдая определенное условия. Например, условие в задании 1 – это четко определенное количество предметов. В задании 2 – не просто соблюсти условие применить две пирамиды, но и суметь

проанализировать его (выполнимо ли оно вообще), то есть критически подойти к инструкции, оценить ее правильность, опираясь на свой опыт (в данном случае опыт использования в деятельности конструирования тех или иных геометрических фигур).

Приложение 4.

Таблица 1.

Расчет значения критерия Пирсона (χ)² по методике детского экспериментирования в подготовительной группе					Критерий Пирсона
Уровни развития	Эмпир. частота (fэj)	Теор. частота (fт)	Разница эмпир. и теор. частот (fэj - fт)	Квадрат разн. частот (fэj - fт) ²	Кв. разн. част. разделить на теор. часту (fэj - fт) ²/fт
Низкий	0	9,6	-9,6	92,16	9,600
Ниже среднего	4	9,6	-5,6	31,36	3,267
Средний	14	9,6	4,4	19,36	2,017
Выше среднего	18	9,6	8,4	70,56	7,350
Высокий	12	9,6	2,4	5,76	0,600
Суммы	48	48	0		22,833

Таблица 2.

Расчет значения критерия Пирсона (χ)² по методике детского экспериментирования в первом классе					Критерий Пирсона
Уровни развития	Эмпир. частота (fэj)	Теор. частота (fт)	Разница эмпир. и теор. частот (fэj - fт)	Квадрат разн. частот (fэj - fт) ²	Кв. разн. част. разделить на теор. часту (fэj - fт) ²/fт
Низкий	0	12	-12	144	12,000
Ниже среднего	1	12	-11	121	10,083
Средний	9	12	-3	9	0,750
Выше среднего	26	12	14	196	16,333
Высокий	24	12	12	144	12,000
Суммы	60	60	0		51,167

Приложение 5.

Методика по преобразованию противоречивых проблемных ситуаций (Н.Е. Веракса)

Цель: выявить уровни развития способности выделения противоречивых проблемных ситуаций (ППС) на основе образного предвосхищения.

***Инструкция (ситуация 1)*:** ребенку предъявлялся пустотелый картонный кубик в форме вытянутого прямоугольного параллелепипеда. Внутри кубика находился свободно перемещавшийся груз. Наклон кубика в сторону вызывал соответствующее перемещение груза и, следовательно, смещение центра тяжести всей системы «груз-кубик».

Экспериментатор, не раскрывая особенностей внутреннего строения кубика, на расстоянии 2-3 метра показывает его ребенку. Затем, придерживая рукой, располагает кубик на столе так, чтобы большая его часть выступала над краем стола. Предварительно груз внутри кубика перемещается так, чтобы в этом положении кубик не падал. Продолжая придерживать кубик рукой и создавая, тем самым, иллюзию падения кубика, экспериментатор задает ребенку вопрос: «Что будет с кубиком, если я перестану его держать?» Дальнейшие действия экспериментатора зависят от ответов детей. Если ребенок говорит, что кубик упадет, в этом случае экспериментатор поднимает руку и обращает внимание ребенка на то, что кубик не упал. Затем экспериментатор вновь берет кубик в руки и спрашивает ребенка: «Что будет с кубиком, если я опять положу его точно так же, и не буду держать? Кубик упадет или нет?» Если ребенок говорит, что не упадет, экспериментатор, прежде чем поставить кубик на край стола, вызывает наклоном кубика смещение центра тяжести и, отпуская кубик, показывает его падение. Каждый раз, действуя подобным образом, экспериментатор в зависимости от ответа располагает груз внутри кубика так, чтобы показать ребенку несоответствие его предсказания реально наблюдаемой картине. Процедура прекращается, если ответы перестают варьироваться.

***Инструкция (ситуация 2)*:** ребенку предъявляется картонный пустотелый цилиндр. К внутренней цилиндрической поверхности крепится груз. Благодаря этому цилиндр можно поставить на наклонную плоскость так, чтобы он либо поднимался вверх, либо скатывался вниз. Ребенок должен ответить на вопрос: «Куда покатится колесо?».

Порядок проведения эксперимента точно такой же, как и в ситуации 1. Сложность и необычность ситуаций 1 и 2 для детей заключается в том, что ответ ребенка всегда противоречит реальной картине.

Стратегии ответов детей:

Стратегия А. Ребенок дает ответ на основании того, что он увидел в предыдущем предъявлении. Так, если дошкольник наблюдает падение, он говорит, что кубик упадет. Но уже в следующем предъявлении, когда оказывается, что кубик не падает, ребенок говорит, что «не упадет». В этом случае наблюдается чередование ответов.

Стратегия Б. (Односторонние ответы). Ребенок повторяет что-либо одно: или «упадет» или «не упадет».

Стратегия В. (Противоречивые ответы). Когда ребенок говорит, например, что «упадет», а затем быстро говорит «не упадет», потом опять – «упадет», тут же говорит «не упадет» и т. д. Ребенок как бы не решается выбрать окончательный вариант.

Стратегия Г. Ребенок говорит, что он не знает, упадет кубик или нет, так как кубик «и падает и не падает».

Стратегия Д. Ребенок дает различные, в том числе правильные, объяснения свойствам кубика.

В своем исследовании параметра «способность к выделению и решению проблемных ситуаций, воображение» мы применили ситуацию 1, где в качестве материала использовали коробочку (прямоугольный параллелепипед) с грузом. Сначала ответы детей мы соотносили с одной из пяти стратегий ответов. Затем ранжировали стратегии по пятибалльной шкале: 1 балл (низкий уровень) –

стратегия ответов А; 2 балла (уровень ниже среднего) – стратегия ответов Б; 3 балла (средний уровень) - стратегия ответов В; 4 балла (уровень выше среднего) - стратегия ответов Г; 5 баллов (высокий уровень) – стратегия ответов Д (Н.Е. Веракса, 1981).

Приложение 6.

Таблица 1.

Расчет значения критерия Пирсона (χ)² по методике по преобразованию проблемных ситуаций в подготовительной группе					Критерий Пирсона
Уровни развития	Эмпир. частота (fэj)	Теор. частота (fт)	Разница эмпир. и теор. частот (fэj - fт)	Квадрат разн. частот (fэj - fт) ²	Кв. разн. част. разделить на теор. часту (fэj - fт) ²/fт
Низкий	1	9,6	-8,6	73,96	7,704
Ниже среднего	6	9,6	-3,6	12,96	1,350
Средний	9	9,6	-0,6	0,36	0,038
Выше среднего	19	9,6	9,4	88,36	9,204
Высокий	13	9,6	3,4	11,56	1,204
Суммы	48	48	0		19,500

Таблица 2.

Расчет значения критерия Пирсона (χ)² по методике по преобразованию проблемных ситуаций в первом классе					Критерий Пирсона
Уровни развития	Эмпир. частота (fэj)	Теор. частота (fт)	Разница эмпир. и теор. частот (fэj - fт)	Квадрат разн. частот (fэj - fт) ²	Кв. разн. част. разделить на теор. часту (fэj - fт) ²/fт
Низкий	2	12	-10	100	8,333
Ниже среднего	3	12	-9	81	6,750
Средний	11	12	-1	1	0,083
Выше среднего	18	12	6	36	3,000
Высокий	26	12	14	196	16,333
Суммы	60	60	0		34,500

Приложение 7.

Методика исследования продуктивного целеполагания (Л.Г. Лысюк)

***Цель*:** оценка уровня способности детей самостоятельно образовывать продуктивные цели.

Материалы: три куклы, изображающие мужчину, женщину и девочку, деревянные блоки различной формы (из них можно сконструировать домик, стол, автомобиль и пр.), набор детской посуды, коробка с пластилином, пенал с фломастерами, бумага, клей, ножницы.

Инструкция: экспериментатор показывает весь набор ребенку и говорит, что он может делать со всеми этими предметами все, что хочет. Взрослый при этом объясняет, что он должен кое-что записать, после чего обязательно поиграет с ребенком.

Затем экспериментатор садится недалеко от ребенка и наблюдает за его поведением. При этом фиксирует, какой материал выбирает ребенок, какие действия он с ним выполняет, особенности завершения действий. Фиксируются также все высказывания детей и их адресованность.

Исследование проводится в привычной для ребенка обстановке, с каждым ребенком индивидуально в течение 15-20 мин.

Критерии (особенности поведения детей), позволяющие идентифицировать наличие продуктивного целеполагания:

1) спонтанность возникновения действия, его относительная независимость от внешних обстоятельств, внутренняя обусловленность;

2) наличие четко обозначаемого конца действия, его остановка после достижения цели является одним их основных критериев оценки действия, как регулируемого целью (Л.Г. Лысюк, 2000. С. 58-67).

Выделенные Л.Г. Лысюк особенности поведения детей в своем исследовании мы обозначили как критерий 1 (возникновение действия) и критерий 2 (конец действия, достижение цели).

При оценке методики продуктивного целеполагания у детей мы использовали классификацию *этапов развития продуктивного целеполагания* Л.Г. Лысюк (2000):

1. на первом этапе дети могут сообщать лишь о своих общих намерениях совершить какое-либо действие и констатировать с помощью междометий или указательных жестов, что они произвели какие-то изменения, т.е. в их поведении еще отсутствуют и продуктивное целеполагание, и особенность создавать продуктивный результат;
2. на втором этапе появляются предпосылки продуктивности: дети фиксируют, что они что-то произвели или что они намереваются что-то сделать, но что именно, ими еще не говорится;
3. на третьем этапе дети уже могут выделить и обозначить конкретный результат, а также сформулировать продуктивную цель. Однако это происходит лишь тогда, когда ребенок видит предметы, которые он собирается сделать или которые похожи на то, что он получил в результате преобразований, т. е. цель и результат как бы вычерпываются детьми из окружающего их мира;
4. на четвертом этапе дети, как правило, сразу же сообщают о том, что они собираются сделать, или о том, что у них получилось.

В своих исследованиях мы наблюдали интересный феномен, который отражает вместе с высокой продуктивностью целеполагания высокий уровень развития детского воображения. Например, мы наблюдали следующие варианты выполнения задания детьми. Вместо того, чтобы действовать с предложенными вещами дети просто рассказывали о том, что они могли бы с этим сделать. Например, Юлиана К. (7 лет) выбирает пластилин и кукол: лепит столик. Рассаживает кукол: «Семья будет сначала кушать за столом, потом поедет на прогулку на машине из конструктора». Данный феномен мы зафиксировали как у первоклассников (7 лет), так и в подготовительной группе (6 лет). Поэтому при оценке целеполагания кроме перечисленных четырех этапов (уровней) развития продуктивного целеполагания мы выделили пятый,

когда вместе с высокой продуктивностью целеполагания сочетается высокий уровень развития детского воображения (варианты устных ответов).

При оценке параметра «познавательная активность» у детей мы использовали классификацию Л.Г. Лысюк (2000). Затем ранжировали этапы по пятибалльной шкале: низкий уровень (1 балл), который соответствует первому этапу по Л.Г. Лысюк; уровень ниже среднего (2 балла), который соответствует второму этапу; средний уровень (3 балла) – третьему этапу; выше среднего (4 балла) – четвертому этапу и высокий уровень (5 баллов), когда вместе с высокой продуктивностью целеполагания сочетается высокий уровень развития детского воображения (варианты устных ответов).

Приложение 8.

Таблица 1.

Расчет значения критерия Пирсона (χ)² по методике продуктивного целеполагания в подготовительной группе					Критерий Пирсона
Уровни развития	Эмпир. частота (fэj)	Теор. частота (fт)	Разница эмпир. и теор. частот (fэj - fт)	Квадрат разн. частот (fэj - fт) ²	Кв. разн. част. разделить на теор. часту (fэj - fт) ²/fт
Низкий	0	9,6	-9,6	92,16	9,600
Ниже среднего	0	9,6	-9,6	92,16	9,600
Средний	13	9,6	3,4	11,56	1,204
Выше среднего	25	9,6	15,4	237,16	24,704
Высокий	10	9,6	0,4	0,16	0,017
Суммы	48	48	0		45,125

Таблица 2.

Расчет значения критерия Пирсона (χ)² по методике продуктивного целеполагания в первом классе					Критерий Пирсона
Уровни развития	Эмпир. частота (fэj)	Теор. частота (fт)	Разница эмпир. и теор. частот (fэj - fт)	Квадрат разн. частот (fэj - fт) ²	Кв. разн. част. разделить на теор. часту (fэj - fт) ²/fт
Низкий	0	12	-12	144	12,000
Ниже среднего	0	12	-12	144	12,000
Средний	1	12	-11	121	10,083
Выше среднего	40	12	28	784	65,333
Высокий	19	12	7	49	4,083
Суммы	60	60	0		103,500

Приложение 9.

Анкета «Характеристика сюжетно-ролевой игры» (Е.И. Захаровой)

Ф. И. О. ребенка_____
Возраст_____

№	Характеристики сюжетно-ролевой игры	Показатели уровня развития сюжетно-ролевой игры	
		низкий	высокий
1	2	3	4
I.	СОДЕРЖАНИЕ		
а	Наличие сюжета	Отдельные фрагменты деятельности без соблюдения последовательности	Целостное событие, состоящее из связанных между собой фрагментов, выстроенных в четкую смысловую последовательность
б	Наличие предварительного планирования	Развитие событий предварительно не планируется, складывается под влиянием внешних условий	Развитие событий планируется заранее и разворачивается согласно замыслу и принятой роли
в	Характер моделируемой ситуации	Воспроизводится внешняя сторона человеческих действий	Моделируются отношения между людьми, воспроизводится смысловая сторона событий
г	Область, из которой заимствовано содержание	Ближайшее окружение (семья, близкие взрослые)	Широкий круг ситуаций из жизни людей, включая профессиональные и общественно-политические
д	Стремление к обогащению, разнообразию сюжетов	Многократно повторяется один и тот же сюжет	При повторном разыгрывании вносятся новые детали, частая смена разыгрываемого сюжета
II	РОЛЬ		
а	Степень осознанности	Роль не осознается, не называется, не оценивается качество ее выполнения	Осознается, обозначается, становится объектом оценки
б	Степень индивидуализации	Моделирование обобщенного образа, лишенного индивидуальных характеристик	Воспроизведение индивидуальных особенностей, характерных для конкретного человека
в	Устойчивость	Неустойчива	Устойчива, сохраняется на протяжении всей игры
г	Половое соответствие	Выбирается без учета полового соответствия	Выбирается и реализуется в соответствии с полом
III	ИГРОВЫЕ ДЕЙСТВИЯ		
а	Чем побуждаются	Возникают под влиянием наличной ситуации	Образом изображаемого персонажа

б	Чему подчиняются	Логике действия с предметом, непосредственному желанию	Правилам, определенным ролью
в	Ловкость и точность	Движения неловкие, плохо координированные	Движения ловкие, точные, выполняются без предварительного примеривания
IV	ИГРОВЫЕ ПРЕДМЕТЫ	Используются игрушки, являющиеся копией вещей, которыми пользуется взрослый	Используются предметы – заместители, сохраняющие функцию замещаемых предметов
V	ОТНОШЕНИЕ К ПАРТНЕРУ	Ребенок действует только как хочется ему самому в соответствии с индивидуальным замыслом	Действия координируются с действиями партнера

При обработке данных по параметру «степень сформированности содержания и функционала воображаемых ролей» нами была предложена следующая процедура оценивания. Все баллы варьируются в диапазоне от «–15» (если все баллы «низкие») до «+15» (если все баллы «высокие»). Таким образом, данный диапазон мы условно разделили на 5 уровней: 15-10 баллов – высокий уровень, 9-4 баллов – выше среднего, 3- -2 балла – средний уровень, -3 - -9 баллов – ниже среднего и -10 - -15 баллов – низкий уровень. Затем мы составили таблицы данных, где указывали количество «высоких» и «низких» баллов у каждого ребенка. Затем вычисляли разницу между «высокими» и «низкими» значениями и итоговые результаты ранжировались по пятибалльной шкале.

Приложение 10.

Таблица 1.

Расчет значения критерия Пирсона $(\chi)^2$ по анкете «Характеристика сюжетно-ролевой игры» в подготовительной группе					Критерий Пирсона
Уровни развития	Эмпир. частота (fэj)	Теор. частота (fт)	Разница эмпир. и теор. частот (fэj - fт)	Квадрат разн. частот (fэj - fт) ²	Кв. разн. част. разделить на теор. часту (fэj - fт) ²/fт
Низкий	0	9,6	-9,6	92,16	9,600
Ниже среднего	4	9,6	-5,6	31,36	3,267
Средний	14	9,6	4,4	19,36	2,017
Выше среднего	22	9,6	12,4	153,76	16,017
Высокий	8	9,6	-1,6	2,56	0,267
Суммы	48	48	0		31,167

Таблица 2.

Расчет значения критерия Пирсона $(\chi)^2$ по анкете «Характеристика сюжетно-ролевой игры» в первом классе					Критерий Пирсона
Уровни развития	Эмпир. частота (fэj)	Теор. частота (fт)	Разница эмпир. и теор. частот (fэj - fт)	Квадрат разн. частот (fэj - fт) ²	Кв. разн. част. разделить на теор. часту (fэj - fт) ²/fт
Низкий	0	12	-12	144	12,000
Ниже среднего	0	12	-12	144	12,000
Средний	9	12	-3	9	0,750
Выше среднего	20	12	8	64	5,333
Высокий	31	12	19	361	30,083
Суммы	60	60	0		60,167

Приложение 11.

Анкета школьной мотивации

«Что тебе нравится в школе?» (Н.Г. Лускановой)

Ф. И. О. ребенка_____
Возраст_____

№	Содержание вопросов	Варианты ответов
1.	Тебе нравится в школе или не очень?	1. Да; 2. Не очень; 3. Нет;
2.	Утром, когда ты просыпаешься, ты всегда с радостью идешь в школу или тебе хочется остаться дома?	1. Иду с радостью; 2. Бывает по-разному; 3. Чаще хочется остаться дома;
3.	Если бы учитель сказал, что завтра в школу необязательно приходить всем ученикам, ты бы пошел в школу или остался дома?	1. Пошел бы в школу; 2. Не знаю; 3. Остался бы дома;
4.	Тебе нравится, когда у вас отменяют какие-нибудь уроки?	1. Не нравится; 2. Бывает по-разному; 3. Нравится;
5.	Ты бы хотел, чтобы не задавали домашних заданий?	1. Не хотел бы; 2. Не знаю; 3. Хотел бы;
6.	Ты хотел бы, чтобы в школе остались одни перемены?	1. Нет; 2. Не знаю; 3. Хотел бы;
7.	Ты часто рассказываешь о школе маме с папой и друзьям?	1. Часто; 2. Редко; 3. Не рассказываю;
8.	Ты бы хотел, чтобы у тебя был другой, менее строгий учитель?	1. Мне нравится наш учитель; 2. Точно не знаю; 3. Хотел бы;
9.	У тебя в классе много друзей?	1. Много; 2. Мало; 3. Нет друзей;
10	Тебе нравятся твои одноклассники?	1. Нравятся; 2. Не очень; 3. Не нравятся;

При оценивании результатов по параметру «мотивация» мы использовали шкалу Н.Г. Лускановой: за каждый ответ «№ 1» ставилось 3 балла; за каждый ответ «№ 2» - 1 балл и за ответ «№ 3» - 0 баллов. Затем результаты

суммировались и ранжировались по пяти уровням развития мотивации (пятибалльная шкала оценивания):

25-30 баллов – сформированное отношение к себе как к школьнику, высокая учебная активность (высокий уровень – 5 баллов);

20-24 балла – отношение к себе как к школьнику практически сформировано (уровень выше среднего – 4 балла);

15-19 баллов – положительное отношение к школе, но школа привлекает больше не учебными сторонами (средний уровень – 3 балла);

10-14 баллов – отношение к себе как к школьнику не сформировано (уровень ниже среднего – 2 балла).

Ниже 10 баллов – негативное отношение к школе (низкий уровень – 1 балл) (Р.В. Овчарова, 1998; Д.В. Лубовский и др., 2002).

Приложение 12.

Таблица 1.

Расчет значения критерия Пирсона (χ)² по анкете «Что тебе нравится в школе?» в подготовительной группе					Критерий Пирсона
Уровни развития	Эмпир. частота (fэj)	Теор. частота (fт)	Разница эмпир. и теор. частот (fэj - fт)	Квадрат разн. частот (fэj - fт) ²	Кв. разн. част. разделить на теор. часту (fэj - fт) ²/fт
Низкий	0	9,6	-9,6	92,16	9,600
Ниже среднего	0	9,6	-9,6	92,16	9,600
Средний	13	9,6	3,4	11,56	1,204
Выше среднего	24	9,6	14,4	207,36	21,600
Высокий	11	9,6	1,4	1,96	0,204
Суммы	48	48	0		42,208

Таблица 2.

Расчет значения критерия Пирсона (χ)² по анкете «Что тебе нравится в школе?» в первом классе					Критерий Пирсона
Уровни развития	Эмпир. частота (fэj)	Теор. частота (fт)	Разница эмпир. и теор. частот (fэj - fт)	Квадрат разн. частот (fэj - fт) ²	Кв. разн. част. разделить на теор. часту (fэj - fт) ²/fт
Низкий	0	12	-12	144	12,000
Ниже среднего	0	12	-12	144	12,000
Средний	6	12	-6	36	3,000
Выше среднего	31	12	19	361	30,083
Высокий	23	12	11	121	10,083
Суммы	60	60	0		67,167

Приложение 13.

Методика «Беседа о школе» по определению мотивов учения

(по разработке М. Р. Гинзбурга)

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

В основу методики положен принцип «персонификации» мотивов. Испытуемым предлагается небольшой рассказ, в котором каждый из исследуемых мотивов выступает в качестве личностной позиции одного из персонажей. Эксперимент проводится индивидуально. После прочтения каждого абзаца перед ребенком выкладывается схематический, соответствующий содержанию рисунок, который служит внешней опорой для запоминания.

Инструкция: «Сейчас я расскажу тебе несколько историй о разных ребятах, которые пошли учиться в школу. Здесь мальчик говорит, что он ходит учиться в школу, чтобы его мама не ругала (ребенка просят посмотреть на первую картинку). А этому мальчику нравится решать задачи, узнавать новое на уроках, слушать учителя (ребенку показывают вторую картинку). А здесь дети ходят в школу, чтобы встретиться с друзьями и поиграть с ними (ребенка просят посмотреть на третью картинку). На этом рисунке мальчик говорит, что те, кто ходят в школу уже взрослые! (ребенку показывают четвертую картинку). А этот ученик хочет узнать много нового и хорошо учиться, чтобы в

будущем устроиться на престижную работу (ребенка просят посмотреть на пятую картинку). А вот девочка хвастается своими оценками. Она в школу ходит, чтобы получать пятерки (ребенку показывают шестую картинку)».

После прослушивания рассказа и разглядывания картинок экспериментатор задает ребенку следующие вопросы:

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

Дети последовательно осуществляют три выбора. Если ребенку не достаточно ясно, он затрудняется ответить на вопросы, то ему напоминают содержание рассказа, демонстрируя соответствующие картинки.

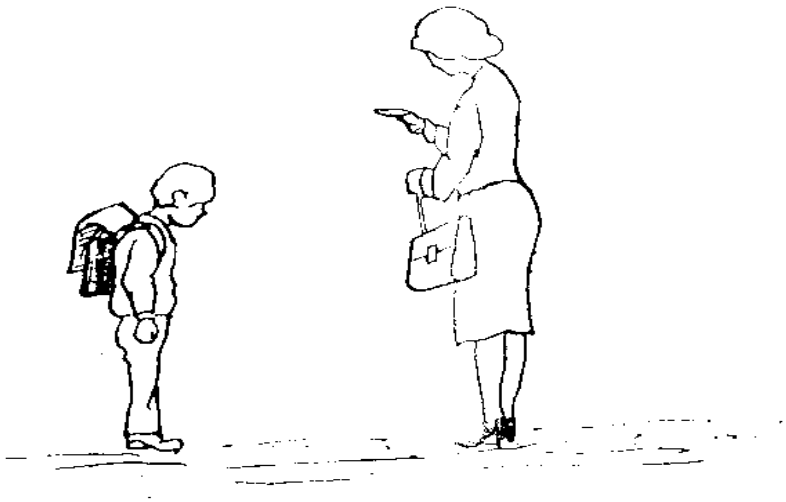


Рис. 1.

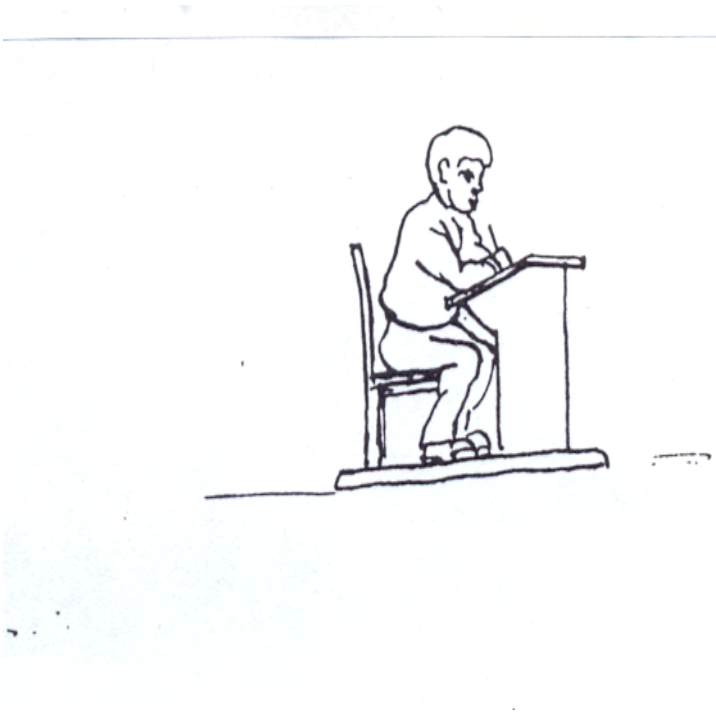


Рис. 2.

Рис. 3.

Рис. 4.

Рис. 5.

Рис. 6.

При оценивании результатов по параметру «степень сформированности содержания и функционала роли ученика» мы использовали 5 уровней, соответствующих определенным мотивам учения (Д.Б. Эльконин, А.Л. Венгер, 1988):

Ситуация № 1 (внешний мотив) соответствует уровню развития параметра «степень сформированности содержания и функционала роли ученика» ниже среднего (1балл);

Ситуация № 2 (учебный мотив) соответствует высокому уровню развития параметра «степень сформированности содержания и функционала роли ученика» (4 балла);

Ситуация № 3 (игровой мотив) соответствует низкому уровню развития параметра «степень сформированности содержания и функционала роли ученика» (0 баллов);

Ситуация № 4 (позиционный мотив) соответствует среднему уровню развития параметра «степень сформированности содержания и функционала роли ученика» (2 балла);

Ситуация № 5 (социальный мотив) соответствует уровню развития параметра «степень сформированности содержания и функционала роли ученика» выше среднего (3 балла);

Ситуация № 6 (мотив отметки) соответствует среднему уровню развития параметра «степень сформированности содержания и функционала роли ученика» (2 балла);

Оценка по параметру составляется из трех последовательных выборов детей – при ответе на каждый из трех вопросов экспериментатора ребенок получает тот или иной балл, соответствующий его выбору. Затем результат суммируется и делится на 3 – получается средний результат. Средний результат затем ранжируется по пятибалльной шкале и является оценкой по параметру «степень сформированности содержания и функционала роли ученика»: средний балл, равный 0 соответствует низкому уровню развития исследуемого параметра (1 балл), средний балл, равный 1 соответствует уровню развития

ниже среднего (2 балла), средний балл, равный 2 соответствует среднему уровню развития исследуемого параметра (3 балла), средний балл, равный 3 соответствует уровню развития выше среднего (4 балла), средний балл, равный 4 соответствует высокому уровню развития исследуемого параметра (5 баллов).

Приложение 14.

Таблица 1.

Расчет значения критерия Пирсона (χ)² по методике «Беседа о школе» в подготовительной группе					Критерий Пирсона
Уровни развития	Эмпир. частота (fэj)	Теор. частота (fт)	Разница эмпир. и теор. частот (fэj - fт)	Квадрат разн. частот (fэj - fт) ²	Кв. разн. част. разделить на теор. частот (fэj - fт) ²/fт
Низкий	0	9,6	-9,6	92,16	9,600
Ниже среднего	11	9,6	1,4	1,96	0,204
Средний	17	9,6	7,4	54,76	5,704
Выше среднего	17	9,6	7,4	54,76	5,704
Высокий	3	9,6	-6,6	43,56	4,538
Суммы	48	48	0		25,750

Таблица 2.

Расчет значения критерия Пирсона (χ)² по методике «Беседа о школе» в первом классе					Критерий Пирсона
Уровни развития	Эмпир. частота (fэj)	Теор. частота (fт)	Разница эмпир. и теор. частот (fэj - fт)	Квадрат разн. частот (fэj - fт) ²	Кв. разн. част. разделить на теор. часту (fэj - fт) ²/fт
Низкий	0	12	-12	144	12,000
Ниже среднего	5	12	-7	49	4,083
Средний	21	12	9	81	6,750
Выше среднего	26	12	14	196	16,333
Высокий	8	12	-4	16	1,333
Суммы	60	60	0		40,500

Приложение 15.

Методика социометрии (Дж. Морено)

Цель исследования: выявление «социометрических позиций», т. е. соотносительного авторитета членов группы по признакам симпатии-антипатии**,** где на крайних полюсах оказываются «лидер» группы и «отвергнутый».

Материал: социометрические карточки по количеству участников.

Инструкция и процедура проведения: членам группы предлагается ответить на вопросы, которые дают возможность обнаружить их симпатии и антипатии к другим членам группы. Исследователь раздает каждому ребенку социометрическую карточку, в которой записаны вопросы: «С кем из детей твоей группы (класса) ты бы хотел играть в команде? С кем из детей твоей группы (класса) ты бы не хотел играть в команде?» и «С кем из группы (класса) ты бы хотел сидеть за одним столом (партой)? С кем из группы (класса) ты не хотел бы сидеть за одним столом (партой)?». Инструкция: «Напишите на выданных карточках под цифрой 1 имя и фамилию ребенка из вашей группы (класса), которого Вы выбрали бы в первую очередь, под цифрой 2 — кого бы Вы выбрали, если бы не было первого, под цифрой 3 — кого бы Вы выбрали, если бы не было первого и второго».

Время процедуры 15-20 минут.

Количественная обработка результатов по методике социометрии (Дж. Морено) сводится к составлению таблицы (социоматрицы). Результаты выборов разносятся по матрице с помощью условных обозначений. Отдельно заполняются две таблицы результатов: по игре и учебе. По вертикали записываются за номерами фамилии всех членов группы, которая изучается; по горизонтали — только их номер. На соответствующих пересечениях цифрами +1, +2, +3 обозначают тех, кого выбрали в первую, вторую, третью очередь, цифрами -1, -2, -3 — тех, кого не избирают в первую, вторую и третью очередь. После того, как положительные и отрицательные выборы занесены в таблицу,

подсчитывается по вертикали алгебраическая сумма всех полученных каждым членом группы выборов (сумма выборов). Затем подсчитывается сумма баллов для каждого члена группы, учитывая при этом, что выбор в первую очередь равняется +3 баллам (-3), во вторую — +2 (-2), в третью — +1(-1). После этого подсчитывается общая алгебраическая сумма, которая и определяет статус в группе (Методы психологической диагностики. – М., 1993).

Социометрическая карточка

Ф.И. участника_____

Тип	**Критерии**	**Выборы**
Игра (совместная деятельность, общение)	С кем из детей твоей группы (класса) ты бы хотел вместе играть в команде?	1. _____ 2. _____ 3. _____
	С кем из детей твоей группы (класса) ты бы не хотел вместе играть в команде?	1. _____ 2. _____ 3. _____
Учеба (совместная деятельность, деловое общение)	С кем из группы (класса) ты бы хотел сидеть за одним столом (партой)?	1. _____ 2. _____ 3. _____
	С кем из группы (класса) ты не хотел бы сидеть за одним столом (партой)?	1. _____ 2. _____ 3. _____

В ходе проведения социометрии были составлены социоматрицы. По результатам подсчета количества выборов, баллов и итоговых (общих сумм) баллов дети условно были разделены на 5 уровней по показателям статусно-ролевой позиции в группе. В ситуации «игра» итоговые баллы были распределены следующим образом: 25-17 баллов – высокий уровень, 16-8 баллов – выше среднего, 7- -1 балл – средний уровень, -2 - -10 баллов – ниже среднего и -11 - -18 баллов – низкий уровень. В ситуации «учеба» итоговые баллы были распределены следующим образом: 17-9 баллов – высокий уровень, 8-1 балл – выше среднего, 0 - -7 балла – средний уровень, -8 - -14 баллов – ниже среднего, -15 - -21 балла – низкий уровень.

Приложение 16.

Таблица 1.

Расчет значения критерия Пирсона (χ)² по методике социометрии (ситуация «Игра») в подготовительной группе					Критерий Пирсона
Уровни развития	Эмпир. частота (fэj)	Теор. частота (fт)	Разница эмпир. и теор. частот (fэj - fт)	Квадрат разн. частот (fэj - fт) ²	Кв. разн. част. разделить на теор. часту (fэj - fт) ²/fт
Низкий	5	9,6	-4,6	21,16	2,204
Ниже среднего	9	9,6	-0,6	0,36	0,038
Средний	11	9,6	1,4	1,96	0,204
Выше среднего	17	9,6	7,4	54,76	5,704
Высокий	6	9,6	-3,6	12,96	1,350
Суммы	48	48	0		9,500

Таблица 2.

Расчет значения критерия Пирсона (χ)² по методике социометрии (ситуация «Игра») в первом классе					Критерий Пирсона
Уровни развития	Эмпир. частота (fэj)	Теор. частота (fт)	Разница эмпир. и теор. частот (fэj - fт)	Квадрат разн. частот (fэj - fт) ²	Кв. разн. част. разделить на теор. часту (fэj - fт) ²/fт
Низкий	2	12	-10	100	8,333
Ниже среднего	7	12	-5	25	2,083
Средний	20	12	8	64	5,333
Выше среднего	29	12	17	289	24,083
Высокий	2	12	-10	100	8,333
Суммы	60	60	0		48,167

Таблица 3.

Расчет значения критерия Пирсона $(\chi)^2$ по методике социометрии (ситуация «Учеба») в подготовительной группе					Критерий Пирсона
Уровни развития	Эмпир. частота (fэj)	Теор. частота (fт)	Разница эмпир. и теор. частот (fэj - fт)	Квадрат разн. частот (fэj - fт) ²	Кв. разн. част. разделить на теор. часту (fэj - fт) ²/fт
Низкий	2	9,6	-7,6	57,76	6,017
Ниже среднего	1	9,6	-8,6	73,96	7,704
Средний	10	9,6	0,4	0,16	0,017
Выше среднего	12	9,6	2,4	5,76	0,600
Высокий	23	9,6	13,4	179,56	18,704
Суммы	48	48	0		33,042

Таблица 4.

Расчет значения критерия Пирсона $(\chi)^2$ по методике социометрии (ситуация «Учеба») в первом классе					Критерий Пирсона
Уровни развития	Эмпир. частота (fэj)	Теор. частота (fт)	Разница эмпир. и теор. частот (fэj - fт)	Квадрат разн. частот (fэj - fт) ²	Кв. разн. част. разделить на теор. часту (fэj - fт) ²/fт
Низкий	2	12	-10	100	8,333
Ниже среднего	6	12	-6	36	3,000
Средний	0	12	-12	144	12,000
Выше среднего	23	12	11	121	10,083
Высокий	29	12	17	289	24,083
Суммы	60	60	0		57,500

Приложение 17.

Таблица 1.

Расчет значения критерия Пирсона (χ)² по методике социометрии в 1 «А» классе (констатирующий этап)					Критерий Пирсона
Уровни развития	Эмпир. частота (fэj)	Теор. частота (fт)	Разница эмпир. и теор. частот (fэj - fт)	Квадрат разн. частот (fэj - fт) ²	Кв. разн. част. разделить на теор. часту (fэj - fт) ²/fт
Низкий	2	6	-4	16	2,667
Ниже среднего	1	6	-5	25	4,167
Средний	0	6	-6	36	6,000
Выше среднего	12	6	6	36	6,000
Высокий	15	6	9	81	13,500
Суммы	30	30	0		32,333

Таблица 2.

Расчет значения критерия Пирсона (χ)² по методике социометрии в 1 «А» классе (контрольный этап)					Критерий Пирсона
Уровни развития	Эмпир. частота (fэj)	Теор. частота (fт)	Разница эмпир. и теор. частот (fэj - fт)	Квадрат разн. частот (fэj - fт) ²	Кв. разн. част. разделить на теор. часту (fэj - fт) ²/fт
Низкий	2	6	-4	16	2,667
Ниже среднего	1	6	-5	25	4,167
Средний	0	6	-6	36	6,000
Выше среднего	12	6	6	36	6,000
Высокий	15	6	9	81	13,500
Суммы	30	30	0		32,333

Таблица 3.

Расчет значения критерия Пирсона (χ)² по методике социометрии в 1 «Б» классе (констатирующий этап)					Критерий Пирсона
Уровни развития	Эмпир. частота (fэj)	Теор. частота (fт)	Разница эмпир. и теор. частот (fэj - fт)	Квадрат разн. частот (fэj - fт) ²	Кв. разн. част. разделить на теор. часту (fэj - fт) ²/fт
Низкий	0	6	-6	36	6,000
Ниже среднего	5	6	-1	1	0,167
Средний	0	6	-6	36	6,000
Выше среднего	11	6	5	25	4,167
Высокий	14	6	8	64	10,667
Суммы	30	30	0		27,000

Таблица 4.

Расчет значения критерия Пирсона (χ)² по методике социометрии в 1 «Б» классе (контрольный этап)					Критерий Пирсона
Уровни развития	Эмпир. частота (fэj)	Теор. частота (fт)	Разница эмпир. и теор. частот (fэj - fт)	Квадрат разн. частот (fэj - fт) ²	Кв. разн. част. разделить на теор. часту (fэj - fт) ²/fт
Низкий	0	6	-6	36	6,000
Ниже среднего	0	6	-6	36	6,000
Средний	5	6	-1	1	0,167
Выше среднего	9	6	3	9	1,500
Высокий	16	6	10	100	16,667
Суммы	30	30	0		30,333

Приложение 18.

Программа когнитивно-мотивационного развития младших школьников

Цель: активизация и развитие различных видов творческой деятельности детей.

Основные виды творческой деятельности, которые представлены в программе: игры и упражнения на развитие фантазии, воображения, творческого (дивергентного) мышления, инсценировки, изобразительная деятельность.

Методические материалы, использованные при разработке программы: Л.Е. Курнешова «Психолого-педагогические условия личностного роста и социализации детей» (2002), Ю.Б. Гатанов «Программа «Умное поколение». «Курс развития творческого мышления для детей 6 (5) – 8 лет» (1999), О.В. Хухлаева «Тропинка к своему Я: Программа формирования психологического здоровья у младших школьников» (2001), О.В. Боровик «Развитие воображения. Методические рекомендации» (2000), Е.В. Заика «Комплекс интеллектуальных игр для развития воображения» (1993).

Занятие 1. Кого можно назвать фантазером?

1) Разминка: «Кто это?».

Детям показывается мягкая игрушка неопределенной формы, но с лицом, ручками и ножками, и предлагается придумать, на какое животное это похоже и почему, как его можно назвать.

2) Основное содержание.

А) «Небылицы».

Детям напоминается рассказ Н. Носова «Фантазеры». Каждый из ребят сочиняет и рассказывает любую невероятную историю, якобы произошедшую с ним. Выбираются самые необычные и интересные истории.

Б) Игра «Бывает - не бывает».

Детям дается инструкция: «Если это бывает - хлопаете в ладоши, если этого не бывает - топаете ногами»:

- Волк бродит по лесу.
- Волк на дереве сидит.
- В кастрюле чашка варится.
- Кошка на крыше гуляет.
- Собака по небу плывет.
- Девочка собаку ласкает.
- Домик девочку рисует.

В) Работа со сказкой «Цветик - семицветик» (Автор - О. Васильева). На одной из лесных полян жила семья цветиков - семицветиков: мама семицветик, папа - самицветик и семицветик - малыш. У малыша было много друзей в округе: ромашки, незабудки, васильки. Они вместе играли, часто беседовали о том о сем, фантазируя и сочиняя небылицы.

И вот малыш - семицветик вырос настолько, что окрасился его последний, седьмой лепесток. Это означало, что ему пора отправляться в лесную школу. Цветик узнал там много интересного: из чего сделана вода, которой он питается, и как можно пересчитывать лепестки, и куда плывут облака, и куда прячется солнце по вечерам.

Однажды Цветик вернулся из школы, и его младшие друзья, едва распустившиеся цветочки, позвали его на прогулку:

- Давай опять играть, как прежде: смотреть на облака и придумывать, на что они похожи. Но Цветик рассердился:

- Мне теперь не до всякой мелюзги и не до этих глупостей! Я теперь все знаю! Я должен быть серьезным, а не тратить время на глупые фантазии! - и один ушел в лес.

Малыши - цветочки обиделись на Цветика. Они убежали на поляну и стали играть там друг с другом: кто найдет в небе самое красивое облако и придумает, на что оно похоже? Так они забыли о своем огорчении, развеселились, и звонкий их смех разносился по всей поляне.

А Цветик сидел в темной чаще. Ему было одиноко. Не с кем ему теперь поиграть и поболтать. Даже своими новыми знаниями не с кем поделиться! И Цветик горько заплакал. Но никто не знал о его слезах, только смех с полянки доносился до него.

Не выдержал Цветик, вытер слезы и побрел на поляну. Попросил прощения у малышей. Они помирились, забыли обо всех обидах и стали вместе играть и фантазировать по-прежнему. А потом Цветик рассказал малышам о том, что узнал в школе, и они его внимательно слушали.

Возвращаясь домой, Цветик разглядывал цветные вечерние облака и видел, что одно из них похоже на бегемота, другое - на петуха, а третье - на огромный красный цветок.

Вопросы для обсуждения:

1. Почему Цветик стал считать фантазирование глупым занятием? А может вы тоже так считаете?

2. А вы придумывали когда-нибудь, куда плывут облака? Давайте попробуем придумать, куда они могут плыть (Отмечаются самые оригинальные и интересные фантазии детей).

3. Что такое фантазия и кого можно считать хорошим фантазером?

3) Итог. Дети выбирают 3 самых хороших фантазеров и аплодируют им.

Занятие 2. Фантазия без границ.

1) Разминка: «Кто как отдыхает?».

Все участники беседуют о том, как люди обычно отдыхают - и дети, и взрослые. После этого каждый с помощью мимики и жестов (немая сценка) представляет один из видов отдыха (чтение, спортивные игры, дискотека, компьютерные игры и др.), а остальные разгадывают.

2) Основное содержание.

А) «Волшебное яйцо».

Каждому ребенку выдается шаблон в виде яйца, который он обводит на листе бумаги. Затем ему предлагается дорисовать овал так, чтобы получился новый предмет. Рисунки подписываются.

Б) «Заколдованный парк».

Детям предлагаются листы бумаги с незаконченными фигурками. Необходимо их дорисовать, чтобы получились какие-либо растения или животные, которые могли бы жить в парке.

Затем каждый ребенок придумывает историю-небылицу, в которой присутствуют герой рисунка «Волшебное яйцо» и герои из «Заколдованного парка». Через некоторое время устраивается прослушивание придуманных небылиц, отмечаются самые удачные как по содержанию, так и по смыслу.

3) Итог. Организуется выставка работ «Фантазия без границ».

Занятие 3. Праздник.

1) Разминка: «Наши праздники».

У детей спрашивают, когда их родители украшают обеденные столы тортом. Затем просят вспомнить, каким образом украшают торты ко дню рождения, на другие праздники и особые даты (все перечисленные примеры фиксируются на доске).

Чтобы ответы были более необычными, можно спросить детей, например, как можно отметить покупку щенка. Как украсить торт, приготовленный по поводу этого знаменательного события. Может быть, разместить на торте «косточки», сделанные из леденцов или мармелада.

2) Основное содержание.

А) «Закончи предложение».

Детям предлагается рассказать о праздниках, завершив следующие предложения:

- На прошлой новогодней елке самым интересным и смешным было…

- На 8 марта я планирую сделать…

- На 23 февраля можно подарить…

- 1 сентября я мечтал (а), чтобы родители…

- Больше всего мне нравится праздник…

- Я обожаю, когда…

Б) Детям раздаются листы с изображением торта (рис. 1). Предлагается нарисовать украшения на тортах, предназначенных для особых дней и праздников (праздники придумываются и подписываются детьми под рисунками).

3) Итог. Организуется выставка работ «Наши праздники».

Занятие 4. Я умею фантазировать.

1) Разминка: «От точки к точке».

Детям раздаются листы с изображением 16 точек (рис. 2). Предлагается произвольно соединить линиями несколько точек, чтобы получилось какое-либо изображение, его подписывают. Затем дети показывают свои рисунки и называют, что у них получилось. Отмечаются самые необычные идеи и рисунки.

2) Основное содержание.

А) «Волшебный компот».

Детям предлагается вспомнить книжку Яна Ларри «Необычайные приключения Карика и Вали»: двое детей случайно выпили сладкую жидкость и в результате превратились в крошечных человечков и жили среди насекомых. А если в школьную столовую по ошибке вдруг привезут такой волшебный компот, и все ученики разом станут ростом в один - два сантиметра? Что будет тогда? Как изменится жизнь детей? Как будут проходить уроки? Как будут общаться с малютками родители и учителя? Предлагается пофантазировать на эту тему. Выбираются самые необычные истории.

Б) Игра «Царевна Несмеяна».

Дети вспоминают вместе с ведущим русскую сказку о Царевне Несмеяне. Выбирают на роль Несмеяны одного из участников. Все остальные должны по очереди попытаться рассмешить Несмеяну с помощью мимики, жестов, голоса

и т. д. Каждому игроку дается 30 секунд. Главное условие: запрещено подходить к Несмеяне ближе, чем на 1 метр, нельзя до нее дотрагиваться. Задача Несмеяны - не смеяться, пока хватит сил, но ей нельзя закрывать глаза и отворачиваться от участников. В этой роли могут попробовать себя все желающие, в том числе и ведущий. По окончании игры обсуждаются способы, которыми пользовались игроки. Какие из них можно признать самыми смешными? А кто оказался самой стойкой Несмеяной?

3) Итог. Дети выбирают трех самых лучших фантазеров.

Занятие 5. Истории и сказки.

1) Разминка: «Волк и семеро козлят».

Детям предлагается вспомнить сказку «Волк и семеро козлят». Задается вопрос: понравилось ли им то, как сказка заканчивается. Если нет, то обсуждаются другие варианты окончания сказки. Что, например, могло бы случиться, если бы у козлят гостил их добрый знакомый – пес-волкодав? А что, если бы пара козлят в совершенстве владела приемами каратэ? Или если бы у козлят была волшебная палочка? Затем детей просят придумать счастливое, грустное или забавное продолжение сказки.

2) Основное содержание.

Детей в группе делят на две команды. Детям первой команды раздаются листы с изображением персонажей сказки «Красная шапочка», детям второй команды раздаются листы с изображением персонажей сказки «Колобок» (рис. 3,4). Предлагается раскрасить персонажей и вырезать их по тонким разделительным линиям. Затем сделать из рисунков четыре пальчиковые куклы (сворачивание в трубочку, склейка «ушек»). Когда персонажи сказок готовы, то детям из обеих команд предлагается придумать, а затем разыграть иное, необычное, окончание своей сказки.

3) Итог. Дети обеих команд аплодируют друг другу.

Занятие 6. Я умею сочинять! (часть 1).

1) Разминка: «На что похож этот звук?».

Ведущий предлагает детям послушать с закрытыми глазами различные звуки (шуршание бумаги, переливание воды, щелканье пальцев, стук по различным поверхностям, звяканье ложки о батарею и т. п.), а затем догадаться, что это за звук и подумать, как можно получить похожие звуки.

2) Основное содержание.

А) «Ассоциации».

Детям говорят слово «ужин» и спрашивают, что они представляют, чувствуют, когда его слышат. Это и есть ассоциации. У каждого человека свои ассоциации. А так как все мы разные, то и наши чувства и представления будут разными.

Затем предлагается всем по очереди поделиться своими ассоциациями к словам: «школа», «тетрадь», «звонок», «перемена», «учитель», «каникулы» и т. д.

Б) Игра «Составление предложений».

Перед детьми демонстрируется большая цветная ромашка. На каждом лепестке с внутренней ее стороны написаны различные слова (например: карандаш, медведь, дерево, озеро, часы, дом и др.), не связанные между собой по смыслу. Надо составить как можно больше предложений, которые обязательно включали бы в себя два слова, вытянутые игроками (можно менять их падеж и использовать другие слова).

Двум игрокам предлагается наугад перевернуть по одному лепестку ромашки. Затем все дети придумывают свои варианты предложений с вытянутыми словами. Отмечаются самые творческие предложения, включающие эти слова в нестандартные связи.

Игра повторяется 3-4 раза.

3) Итог. Дети делятся своими впечатлениями от занятия: что понравилось, что было сделать легко, что трудно и почему.

Занятие 7. Я умею сочинять! (часть 2).

1) Разминка: «Ассоциации».

Детям предлагается самостоятельно придумать слова для игры в ассоциации и потренироваться в оригинальности ответов.

Затем каждому ребенку выдается лист бумаги с заданием: напиши или нарисуй, о чем ты думаешь при слове «быстрый» (рис. 5).

2) Основное содержание.

А) «Неоконченные предложения».

Ведущий предлагает детям поговорить о мечтах, придумывая окончания к таким фразам:

-«Люди часто мечтают о ... »,

-«Взрослые мечтают о ... »,

-«Наша учительница мечтает о ... ».

Продолжая беседу, можно поразмышлять о том, что такое мечты, зачем они нужны человеку и нужно ли уметь мечтать.

Б) Игра «Составление предложений».

Уже знакомая игра (см. занятие 6). Одно усложнение: вместо двух слов теперь предлагается три слова, с которыми необходимо составить предложение. Отмечаются самые необычные сочетания и отношения слов в предложении.

Игра повторяется 3-4 раза.

3) Итог. Детям дается домашнее задание: нарисовать рисунки на тему «Моя мечта» и узнать, о чем мечтали их родители, когда были маленькими.

Занятие 8. Рассказ по картинкам.

1) Разминка: выставка рисунков «Моя мечта».

Детям по очереди рассказывают по рисункам о своих мечтах, сравнивают их с мечтами своих родителей (что общего и чем отличаются, почему?).

2) Основное содержание «Рассказ по картинкам».

Детей в группе делят на две команды. Детям первой команды раздаются листы с изображением истории про собак, детям второй команды раздаются

листы с изображением истории про кошек (рис. 6,7). Предлагается раскрасить картинки и придумать по ним интересную историю, которая произошла с их героями. Когда истории придуманы, выступают авторы и демонстрируют рисунки, рассказывают, что они еще добавили на картинках и зачем (Можно каждой команде разыграть одну из историй, произошедшую с их героями).

3) Итог. Дети выбирают наиболее интересные и необычные истории, аплодируют их авторам. Затем дается домашнее задание: написать любые два слова, которые не связаны по смыслу (например, собака и помидор).

Занятие 9. Мы - артисты.

1) Разминка: игра «Вопросник».

Дети приносят свои пары слов, ведущий выбирает одну пару произвольно и зачитывает слова. Затем дается задание всем участникам: придумать как можно больше вопросов, соединяя эти два предмета (слова).

Например: газета - верблюд.

- Сколько верблюдов можно завернуть в одну газету?
- Что написано в газете про верблюдов?
- Почему, читая газету, ты сутулишься, как верблюд?

Детям дается установка, что вопросы должны быть необычными или смешными.

Ведущий может предложить 3-4 пары слов. Побеждают ученики, придумавшие самые оригинальные вопросы или больше всех вопросов.

2) Основное содержание.

А) Игра «Изобрази настроение».

Детям предлагается с помощью пантомимы и мимики изобразить «Немую статую» на темы: «Радость», «Грусть», «Задумчивость», «Сосредоточенность».

Б) Игра «Придумай и изобрази окончание истории».

Дети делятся на две команды (возможен вариант в парах и тройках).

Ведущий предлагает придумать и изобразить окончание следующих историй:

1. Медведь построил себе дом, а крышу сделал из листа капусты. Пошел и уснул. А мимо пробегал Заяц. Он увидел капусту и стал ее есть. Когда Медведь проснулся, Заяц уже доедал его «крышу» ...
2. Лисичка пригласила Ежика на день рождения. Он подарил ей большой букет цветов. Когда Лисичка стала нюхать цветы, ее укусила пчела в нос ...

Отмечается команда, которая придумала интересный и «добрый» конец истории, где все герои остались довольны.

3) Итог. Детям предлагается дома придумать как можно больше окончаний предложений. Чем интереснее и смешнее ответ, тем лучше: 1) в горах нельзя громко кричать потому, что ... 2) Птицы полетели на юг потому, что ...

Занятие 10. Попробуем придумать.

1) Разминка: конкурс придуманных окончаний предложений. Дети рассказывают свои варианты окончаний предложений. Затем подводится итог, выбираются три самых интересных.

2) Основное содержание:

А) Детям раздаются листы с изображением предметов (рис. 8). И предлагают придумать различные способы использования этих вещей. Варианты дети пишут или рисуют на своих листочках. Затем отмечаются наиболее оригинальные способы использования вещей.

Б) Игра «Почему это произошло?» (со всеми детьми или в командах).

Детям предлагается назвать как можно больше возможных причин для каждой из описанных ниже ситуаций:

1. Во всем доме внезапно погасли все электрические лампы.
2. Стоящее во дворе дерево было облеплено птицами.
3. Река вышла из берегов и затопила окрестные луга.
4. Подойдя к дому, можно было увидеть, что все окна в квартире распахнуты настежь.

Если игра проводится со всеми детьми, тогда ведущий предлагает 2-3 ситуации. Если в игре участвуют команды, то по две ситуации для каждой команды.

Детям также поясняется, что при поиске возможных причин не стоит отбрасывать причины маловероятные, необычные. Например: ситуация, когда река вышла из берегов и затопила окрестные луга, могла произойти как из-за дружного таяния снега весной, так и из-за того, что корабль инопланетян, приземлившись в русле реки, перегородил ее, образовав запруду.

Побеждает тот, у кого больше всех возможных причин данной ситуации, или тот, у кого самые интересные варианты.

3) Итог. Дети выбирают самых активных участников, которые придумывали самые оригинальные ответы и им аплодируют.

Рис. 1. Украсьте торты для праздников

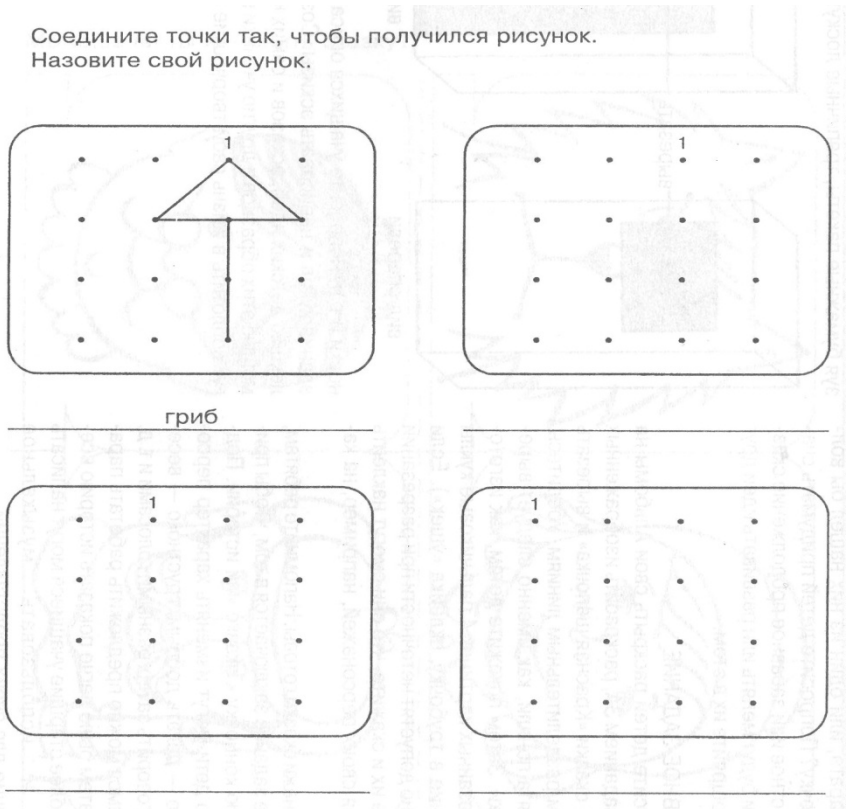


Рис. 2. Соедините точки так, чтобы получился рисунок.
Назовите свой рисунок

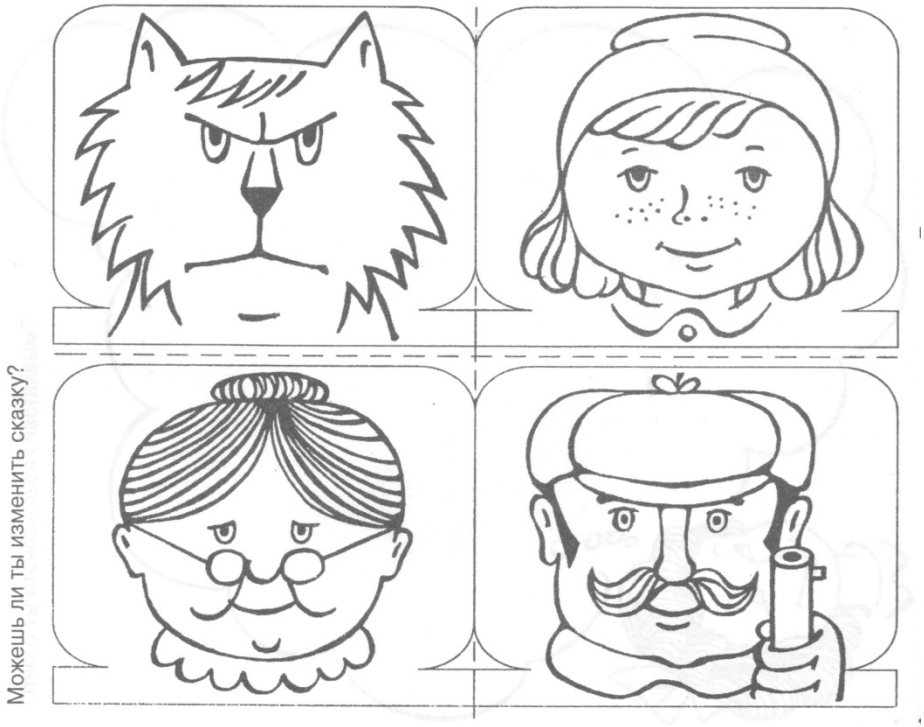


Рис. 3. Можешь ли ты изменить сказку?

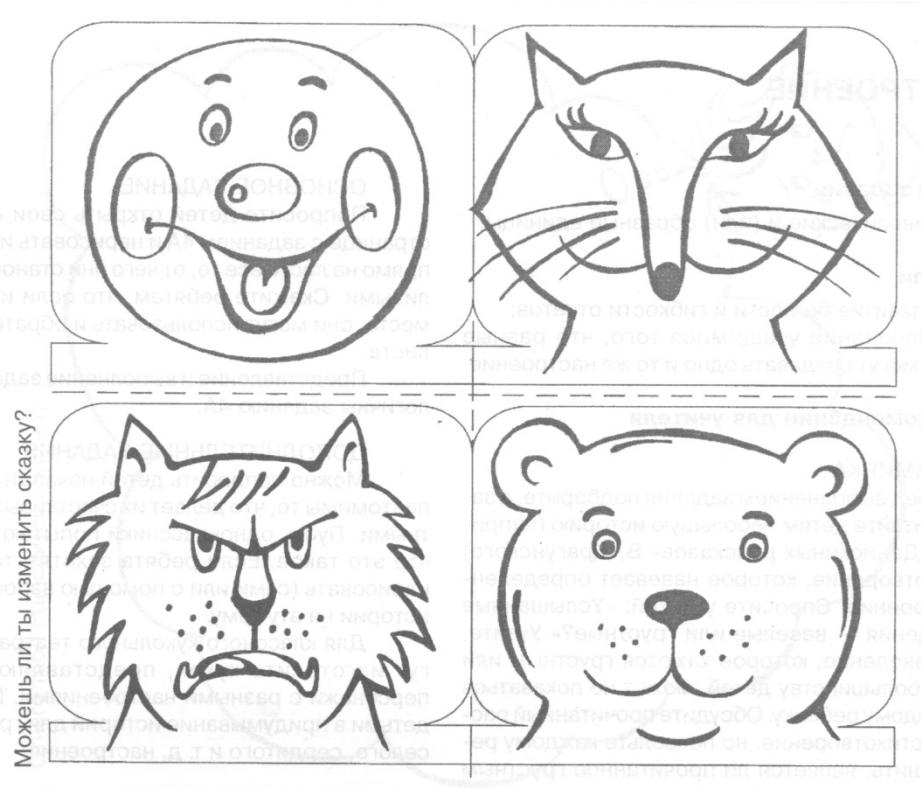


Рис. 4. Можешь ли ты изменить сказку?

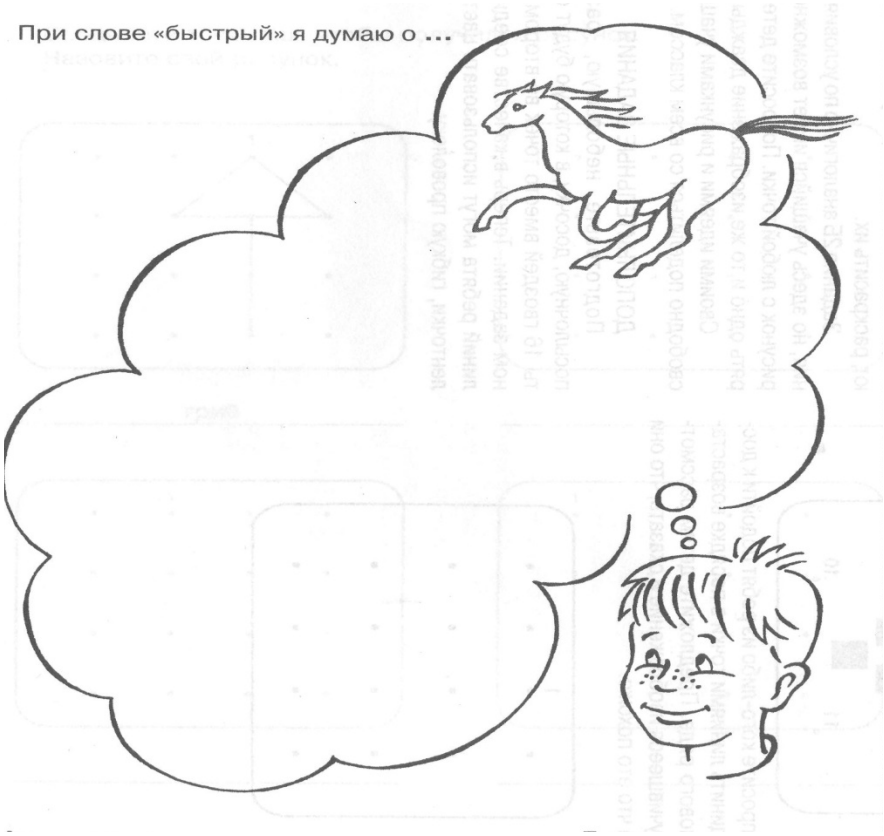


Рис. 5. При слове «быстрый» я думаю о…

Рис. 6. Можешь ли ты рассказать нашу историю?

Рис. 7. Можешь ли ты рассказать нашу историю?

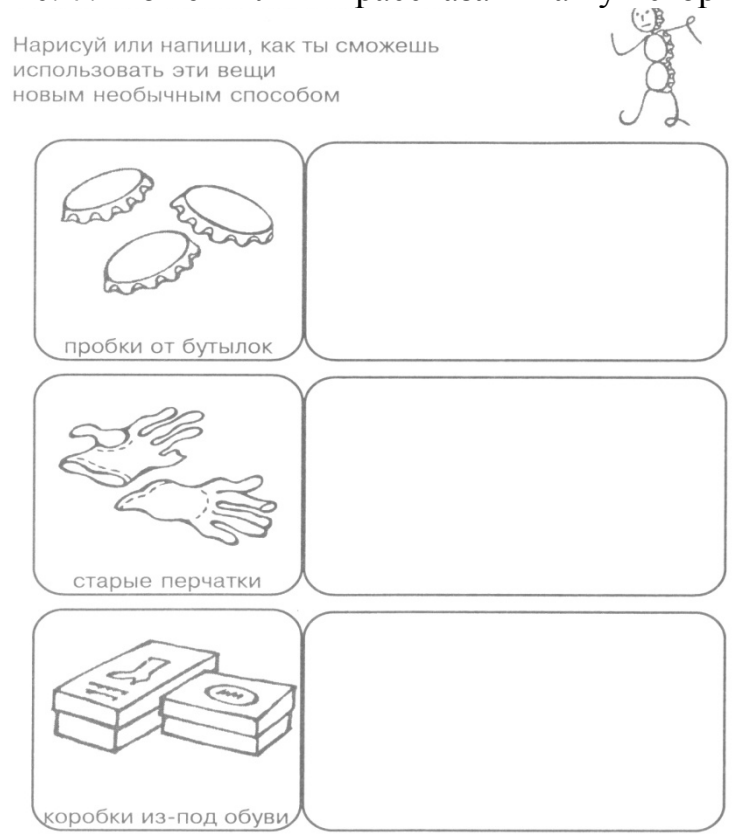


Рис. 8. Как ты сможешь использовать эти вещи необычным способом?