

Институт психологии имени Л. С. Выготского федерального государственного
бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский
государственный гуманитарный университет»

На правах рукописи

Довольнова Ирина Викторовна

«Психолого-педагогические условия развития инициативности
в дошкольном и младшем школьном возрасте»

Специальность: 5.3.4. Педагогическая психология,
психодиагностика цифровых образовательных сред
(психологические науки)

Диссертация на соискание ученой степени
кандидата психологических наук

Научный руководитель
доктор психологических наук, доцент
Мишина Марина Михайловна

Москва
2024

Оглавление

ВВЕДЕНИЕ	4
Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ИНИЦИАТИВНОСТИ.....	15
1.1. Содержание понятия «инициативность» в зарубежной и отечественной психологии	15
1.2. Возрастные особенности развития детской инициативности.....	24
1.3. Психолого-педагогические условия развития инициативности в дошкольном и младшем школьном возрасте	39
Выводы по первой главе	46
Глава 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ ИНИЦИАТИВНОСТИ В ДОШКОЛЬНОМ И МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ	49
2.1. Организация и проведение констатирующего эксперимента.....	49
2.2. Результаты исследования инициативности дошкольников и младших школьников по итогам родительской и педагогической оценки	59
2.3. Результаты исследования позиции в общении и взаимодействии близких взрослых по отношению к детям дошкольного и младшего школьного возраста с разным уровнем проявления инициативности	67
2.4. Результаты исследования речи дошкольников и младших школьников с разным уровнем проявления инициативности	88
2.5. Результаты исследования воображения дошкольников и младших школьников с разным уровнем проявления инициативности	103
2.6. Результаты изучения произвольности в общении со взрослым среди младших школьников с разным уровнем проявления инициативности	119
2.7. Психологические характеристики поведения современного дошкольника и младшего школьника с разным уровнем проявления инициативности.....	126
Выводы по второй главе	136
Глава 3. СОДЕРЖАНИЕ ФОРМИРУЮЩЕЙ РАБОТЫ, НАПРАВЛЕННОЙ НА РАЗВИТИЕ ИНИЦИАТИВНОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	139
3.1. Организация и содержание формирующей работы по развитию инициативности.....	139
3.2. Организация и результаты контрольного эксперимента по развитию инициативности.....	163
Выводы по третьей главе	175

ЗАКЛЮЧЕНИЕ	178
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	183
Приложение А Методический материал для проведения диагностического исследования инициативности дошкольников и младших школьников	210
Приложение Б Расчетные показатели границ классификационных групп инициативности.....	222
Приложение В Результаты сравнительного анализа показателей инициативности между группами низкого, среднего и высокого уровня ее проявления среди дошкольников и младших школьников	224
Приложение Г Пример позиции общения «на равных» во взаимодействии мамы и ребенка младшего дошкольного возраста группы высокой инициативности	226
Приложение Д Статистические показатели границ групп речевого развития в младшем дошкольном возрасте.....	227
Приложение Е Результаты регрессионного анализа	228
Приложение Ж Статистические расчеты показателей развития личности младших школьников экспериментальной и контрольной групп	232

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования. Одной из ключевых задач Национального проекта «Образование» является воспитание «гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций». Реализация данной задачи приведет к развитию таких личностных качеств, как активность, инициативность, самостоятельность, рассматривающихся в качестве ценностных ориентиров содержания образования. С учетом этого в Федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) дошкольного образования развитие инициативности наряду с самостоятельностью является одной из основополагающих задач работы образовательных учреждений и одной из целевых установок системы начального общего образования.

Для реализации поставленных государственных задач в сфере образования необходимо изучить теоретические основы развития инициативности, исследовать возрастные особенности ее проявлений, предикторы, влияющие на ее развитие, психолого-педагогические условия, способствующие становлению данного личностного качества, определить инструментарий для оценки уровня проявления инициативности дошкольников и младших школьников. Это поможет обеспечить психолого-педагогическое сопровождение семьи по вопросам развития и поддержки детской инициативности во всех видах деятельности.

Степень разработанности темы исследования. В психологии изучение различных аспектов инициативности на разных возрастных этапах освещено в трудах К. А. Абульхановой, Л. И. Божович, М. С. Говорова, В. К. Котырло, Г. Г. Кравцова, Е. Е. Кравцовой, А. И. Крупнова, В. Т. Кудрявцева, Н. С. Лейтеса, М. И. Лисиной, А. М. Матюшкина, В. А. Петровского, С. Л. Рубинштейна, Е. О. Смирновой, В. Франкла, Г. А. Цукерман, Б. Д. Эльконина, Э. Эриксона и др.

Содержание данного понятия часто сопряжено с понятиями «активность» — личностная, социальная, творческая, познавательная (К. А. Абульханова, Д. Б.

Богоявленская, Н. А. Короткова, В. Т. Кудрявцев, М. И. Лисина, А. С. Матюшкин, Н. Я. Михайленко, Е. А. Погонина, Н. Н. Поддьяков, Е. В. Трифонова, Е. А. Шанц и др.); «самостоятельность» (А. Л. Венгер, Е. П. Ильин, Е. Е. Клопотова, О. А. Рыдзе, Г. А. Цукерман, Е. К. Ягловская и др.). Понятия «инициатива» и «инициативность» часто отождествляются. С другой стороны, инициатива трактуется как почин, побуждение, начало нового, стремление к начинанию какого-либо дела, высокий уровень активности (С.М. Зиньковская, А. Э. Пятинин, А. В. Святцева, Н. В. Тучак, С. Б. Шухардина и др.). При этом инициатива может являться начальным этапом инициативности, средством, инструментом, результатом инициативности (Т. С. Борисова, К. Н. Шаповалова и др.).

В современных психолого-педагогических научных работах существуют два основных подхода к исследованию инициативности: аналитический, при котором изучаются отдельные аспекты инициативности — динамические (М. С. Говоров, Э. А. Голубева, Н. С. Лейтес и др.), личностные (К. А. Абульханова, Е. А. Погонина и др.), когнитивные (Д. Б. Богоявленская, Н. Д. Левитов и др.), творческие (Л. С. Рубинштейн, Е. О. Смирнова, Ю. С. Солдатова и др.), и системный, при котором инициативность исследуется многомерно как системное (школа А. И. Крупнова), интегрированное (Т. С. Борисова, И. Э. Плотниекс и др.), интегративное свойство (качество) личности (Е. В. Коротаева, Г. Б. Моница, А. В. Святцева, О. В. Холодяева и др.), включающее различные компоненты (когнитивный, интеллектуальный, мотивационный, волевой, эмоциональный, деятельностный, рефлексивно-оценочный).

По отношению к детскому периоду развития научные исследования свидетельствуют о том, что инициативность проявляется в игре (Н. А. Короткова, Е. Е. Кравцова, Е. О. Смирнова, И. А. Рябкова, Н. Я. Михайленко и др.) и типичных видах деятельности ребенка-дошкольника (Н. А. Короткова, П. Г. Нежнов, Е. О. Смирнова, Ю. С. Солдатова и др.), труде (А. В. Святцева, Е. А. Шанц, С. Б. Шухардина и др.), обучении (Е. Л. Горлова, Г. Г. Кравцов, Е. Е. Кравцова, В. В. Рубцов, Г. А. Цукерман и др.), общении со взрослыми и сверстниками (М. И. Лисина, А. Г. Самохвалова, Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова и др.).

В то же время недостаточное внимание уделяется теоретическому обоснованию психологической структуры понятия «инициативность» в детском возрасте, ее генезе, экспериментальному изучению инициативности в дошкольном и младшем школьном возрасте, разработке технологий формирования данного личностного качества дошкольников и младших школьников в условиях работы образовательных учреждений.

Таким образом, актуальность темы исследования определяется противоречиями между:

- необходимостью развития личностных качеств ребенка и регламентированностью деятельности в образовательных учреждениях;
- необходимостью поддерживать развитие детской инициативности в условиях дошкольного и начального школьного образования и недостаточным уровнем разработанности данного вопроса в практико-ориентированном обучении;
- определением инициативности в качестве одного из целевых ориентиров детства и недостаточным изучением психолого-педагогических условий для ее развития.

Цель исследования: изучить психолого-педагогические условия развития инициативности в дошкольном и младшем школьном возрасте.

Объект исследования: инициативность как личностное качество дошкольников и младших школьников.

Предмет исследования: психолого-педагогические условия развития инициативности дошкольников и младших школьников.

Гипотеза исследования: психолого-педагогическими условиями развития инициативности являются: позиция в общении и взаимодействии взрослого по отношению к ребенку, содержательный характер общения, сформированность психологического новообразования предшествующего возрастного периода.

Использование в научной работе термина «позиция общения» и «содержательный характер общения» полностью соответствует предложенной автором (Е. Е. Кравцова) интерпретации.

Задачи исследования.

1. Провести теоретический анализ научной литературы с целью выделения критериев оценки развития инициативности в дошкольном и младшем школьном возрасте.
2. На основе теоретико-методологического анализа определить содержание понятия «инициативность» в дошкольном и младшем школьном возрасте.
3. Выделить психолого-педагогические условия развития инициативности в дошкольном и младшем школьном возрасте.
4. Спроектировать диагностический инструментарий для выявления уровня проявления инициативности дошкольников и младших школьников.
5. Изучить особенности проявления детской инициативности на этапе младшего дошкольного, старшего дошкольного и младшего школьного возраста.
6. Разработать содержание психолого-педагогической программы, направленной на развитие инициативности детей младшего школьного возраста и апробировать ее.

Теоретической основой исследования выступают:

- концепция ведущей деятельности (А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин);
- положение о возрастном подходе к детскому развитию (Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин);
- положение о зоне ближайшего развития (Л. С. Выготский, И. А. Корепанова, Е. Е. Кравцова, Л. Ф. Обухова, Ж. П. Шопина);
- положение о ведущей роли общения и взаимодействия со взрослым в психическом развитии детей (Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, Г. Г. Кравцов, Е. Е. Кравцова, В. Т. Кудрявцев, М. И. Лисина, В. В. Рубцов, Е. О. Смирнова, Г. А. Цукерман);
- положение о позиции общения в обучении (Е. Е. Кравцова);
- положение об этапах усвоения общественного опыта (П. Я. Гальперин, А. В. Запорожец, А. Я. Иванова).

Методологическую основу составил культурно-исторический системно-деятельностный подход (А. Г. Асмолов).

Для реализации поставленных задач использовался следующий **комплекс методов**: теоретические (конкретизация, классификация, анализ научных источников по проблематике исследования, синтез научных концепций, обобщение результатов научных работ, систематизация данных); эмпирические (метод шкального измерения, метод диагностического обучающего эксперимента); методы обработки результатов исследования (качественный анализ, описательная статистика, метод группировки первичных данных, метод оценки на нормальность распределения данных (W-критерий Шапиро–Уилка), корреляционный метод (r-критерий Спирмена), метод сравнения (t-критерий Стьюдента, U-критерий Манна–Уитни, T-критерий Уилкоксона), регрессионный анализ)). Количественная обработка результатов исследования осуществлялась с помощью программ Microsoft Office Excel 2019 и с применением статистического пакета IBM SPSS Statistics 23.

В исследовании использовались следующие методики: «Шкала оценки развития инициативности дошкольников и младших школьников» (авторская); «Мозаика» (Е. Е. Кравцова), «Нарисуем клоуна» (В. В. Цымбал); «Кошка с котятами»/«Собака со щенятами» (О. С. Ушакова, Е. М. Струнина), «Описание картинок», сюжетный вариант (Е. Л. Бережковская), «Где чье место?» (Е. Е. Кравцова); «“Да” и “Нет” не говорить» (Е. Е. Кравцова, Е. Л. Горлова) — в авторской модификации.

Экспериментальная база исследования. Исследование проводилось на базе Автономной некоммерческой организации дополнительного образования «Центр эстетики, культуры, образования “Меценат”» и в ГМОУ г. Одинцово Московской области. В исследовании участвовали дети дошкольного, младшего школьного возраста (107 детей) и взрослые участники: родители детей и специалисты образования, работающие с этими детьми (145 человек).

Организация исследования. Исследование было проведено в 4 этапа и осуществлялось в период с 2013 по 2024 г.:

1-й этап — теоретический, включающий определение проблематики исследования, формулирование гипотезы исследования, постановку задач исследования; анализ и обобщение научных источников по проблеме исследования инициативности;

2-й этап — эмпирический, включающий проектирование диагностического инструментария и проведение констатирующего эксперимента;

3-й этап — экспериментальный, включающий проектирование авторской программы, направленной на развитие инициативности детей младшего школьного возраста, проведение формирующего и контрольного экспериментов;

4-й этап — аналитический, включающий оценку эффективности экспериментальной работы путем обработки результатов с помощью методов математической статистики и качественного анализа данных; формулирование выводов, оформление текста диссертации.

Научная новизна исследования.

1. Выделены критерии оценки развития детской инициативности.
2. Определено содержание понятия «инициативность» в дошкольном и младшем школьном возрасте, понимаемого как личностное качество, проявляющееся в двигательной активности, эмоциональном общении, коммуникативной, творческой, познавательной деятельности.
3. Разработан диагностический инструментарий для определения уровня проявления инициативности дошкольников и младших школьников.
4. Проведено эмпирическое исследование, направленное на изучение инициативности детей, позиции в общении и взаимодействии близкого взрослого по отношению к ребенку, сформированности психологических новообразований в младшем дошкольном, старшем дошкольном и младшем школьном возрасте.
5. Выявлены уровни проявления детской инициативности: низкий, средний, высокий.
6. Описаны содержательные характеристики поведения детей дошкольного и младшего школьного возраста с разным уровнем проявления инициативности в обучении.

Теоретическая значимость исследования состоит в следующем:

1. Расширены представления о личностном развитии дошкольников и младших школьников с позиции культурно-исторической психологии.
2. Определены психолого-педагогические условия развития детской инициативности: позиция в общении и взаимодействии взрослого по отношению к ребенку, содержательный характер общения, сформированность психологического новообразования предшествующего возрастного периода.
3. Установлены уровни проявления инициативности в трех возрастах.
4. Выделены психологические характеристики поведения дошкольников и младших школьников с разным уровнем проявления инициативности в обучении: в группе низкой инициативности — неумение решить поставленную взрослым задачу самостоятельно, пассивность в ситуации затруднения, действия по подражанию и показу; в группе средней инициативности — неумение решить поставленную взрослым задачу самостоятельно, исполнительность в ходе решения, действия по образцу и словесной инструкции; в группе высокой инициативности — самостоятельность, реализация своего замысла, поисковая активность.
5. Доказаны различия в уровне проявления инициативного поведения дошкольников и младших школьников в ситуации общения и взаимодействия со значимыми взрослыми.
6. Выявлены связи между уровнем проявления детской инициативности и позицией в общении и взаимодействии близкого взрослого по отношению к ребенку.
7. Выявлены связи между уровнем проявления детской инициативности и уровнем сформированности психологических новообразований.

Практическая значимость научной работы состоит в том, что спроектировано и реализовано содержание программы, развивающей инициативность младших школьников, составлены методические рекомендации для воспитателей, направленные на поддержку детской инициативности в условиях дошкольной образовательной среды.

Полученные в исследовании результаты включены в содержание учебных программ: «Педагогическая психология», «Психология творчества», «Методология психолого-педагогических исследований» для подготовки по уровням квалификации: бакалавриата, специалитета, магистратуры психолого-педагогического направления.

Полученные результаты могут быть использованы в работе специалистов образования при проектировании психолого-педагогической работы с семьями, воспитывающими старших дошкольников и младших школьников.

Положения, выносимые на защиту.

1. Критериями оценки развития инициативности являются активность/пассивность, самостоятельность/зависимость, оригинальность/шаблонность.

2. Инициативность представляет собой личностную характеристику дошкольника и младшего школьника и определяется как личностное качество, проявляющееся в двигательной активности, эмоциональном общении, коммуникативной, творческой, познавательной деятельности.

3. Разные уровни проявления инициативности (низкий, средний, высокий) в ситуации общения и взаимодействия со значимыми взрослыми наблюдаются как в дошкольном, так и младшем школьном возрастном периоде с тенденцией снижения высокого уровня проявления инициативности от младшего дошкольного к младшему школьному возрасту.

4. Уровень проявления детской инициативности связан с позицией в общении и взаимодействии взрослого по отношению к ребенку: более высокому уровню проявления инициативности соответствует реализация близкими взрослыми позиции в общении и взаимодействии «на равных».

5. Для детей с высоким уровнем проявления инициативности характерна сформированность психологических новообразований предшествующего возрастного периода — речи (у дошкольников) и воображения (у младших школьников).

6. Развитие инициативности младших школьников требует изменения позиции в общении и взаимодействии взрослого по отношению к ребенку и построения содержательного характера общения с использованием методов проблемного и контекстного обучения.

Апробация и внедрение результатов исследования. Основные теоретические положения и практические рекомендации обсуждались и получили одобрение научно-педагогического сообщества на международных, всероссийских и региональных научно-практических конференциях, форумах и съездах «Л. С. Выготский и современная культурно-историческая психология: проблемы развития личности в изменчивом мире» (Гомель, 2014); «Разработка основных образовательных программ образовательных организаций» (Сочи, 2014); «Обучение и развитие: современная теория и практика» (Москва, 2015); «Культурно-историческая психология: от научной революции к преобразованию социальных практик» (Москва, 2016); журнал «Педагогика» («Советская педагогика»): 80 лет служения отечественному образованию» (Москва, РАО, 2017); «Теория и практика культурно-исторической психологии» (Москва, 2017); «Метод Л. С. Выготского в современных социальных практиках» (Москва, 2018); «Психология личности: культурно-исторический подход» (Москва, 2019); «Воспитание и обучение детей младшего возраста» (Москва, 2018, 2020); «Ориентиры детства», (Москва, 2018); Региональный онлайн- проект «Мамы — online» (Московская область, 2021); «Артпедагогика и артпсихология в век инноваций» (Москва, 2022); «Актуальные проблемы педагогики и психологии» (Москва, 2023); «Актуальные вопросы социально-гуманитарного знания в условиях модернизации современного образования» (Ставрополь, 2024); «Корни и крона. Преображение знания в научно-педагогических школах» (Москва, 2024); «Личность в современном обществе: исследование, образование, развитие» (Москва, 2024).

Обогащению практического опыта по проблематике исследования способствовало участие в психолого-педагогической практике студентов РГГУ (Белая Калитва, 2013, 2015, 2016).

Материалы научной работы обсуждались на заседаниях кафедры проектирующей психологии Института психологии имени Л. С. Выготского ФГБОУ ВО «РГГУ» (2015), на заседаниях кафедры возрастной психологии МГППУ (2021, 2022); на заседаниях кафедры психологии и педагогики образования Института психологии имени Л. С. Выготского ФГБОУ ВО «РГГУ» (2023, 2024).

Результаты работы внедрены в учебный процесс ФГБОУ ВО «РГГУ» г. Москвы для научно-методического обеспечения курсов учебных дисциплин «Педагогическая психология», «Психология творчества», «Методология психолого-педагогических исследований»; использованы при разработке содержания плана работы специалиста-психолога в медицинском центре «МЕДЛЮКС» г. Одинцово Московской области; учтены при проектировании психологического блока учебно-воспитательных программ учителей начальных классов МБОУ Одинцовской гимназии Московской области; внедрены в деятельность практического психолога (программа «Я могу!») в Муниципальное бюджетное образовательное учреждение средняя образовательная школа г. Туймазы муниципального района Республики Башкортостан.

Достоверность и обоснованность полученных результатов обеспечивалась теоретическими и методологическими положениями, на которых был построен общий замысел исследования, применением комплекса взаимодополняющих методов, соответствующих поставленным исследовательским задачам, подтверждением гипотезы исследования его результатами и адекватным подбором методов статистической обработки результатов.

Соответствие диссертации паспорту научной специальности. Научные положения, отраженные в диссертации, соответствуют паспорту научной специальности 5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред: п. 1. Психология обучающегося как субъекта образовательной среды на разных ступенях образования (дошкольного, школьного, вузовского, послевузовского, переподготовки), его личностное развитие; п. 13. Психологические условия эффективности педагогического воздействия.

Структура диссертационного исследования. Работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы, включающего 251 наименование, из них 43 — на иностранном языке, и 7 приложений. Основное содержание научной работы представлено на 209 страницах, содержит 23 таблицы, 1 диаграмму.

Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ИНИЦИАТИВНОСТИ

1.1. Содержание понятия «инициативность» в зарубежной и отечественной психологии

Современный мир стоит на пороге коренных преобразований, которые затрагивают социально-культурную сторону жизни человека, направленную на самореализацию в различных видах культурных практик. Стремление человека к самореализации предполагает наличие ряда личностных качеств, в том числе активности, инициативности, самостоятельности, ответственности, креативности, рассматривающихся в качестве целевых ориентиров личностного развития, отмеченном на государственном уровне [1].

Выбор инициативности не случаен. Ее наличие гарантирует успех во взрослой жизни в реализации задуманного, воплощения мечты и желаний. Инициативный человек интересен окружающим, имеет активную жизненную позицию. Инициативность рассматривается как одно из основных качеств лидера. С инициативностью связывают успех в карьере. Благодаря инициативности человек способен продуцировать новые идеи, ставить цели и достигать их, преодолевая на этом пути препятствия.

Для личностного развития умение проявить инициативу понимается как важное качество в работах западных (U.K Bintl, S.K. Parker et al. [214], N.A. Bowling, K.J. Eschleman, Q. Wang [217], E. Greenglass, L. Fiksenbaum [228], D.D. Hartog, F. Belschak [231], C. Robitschek, M.W. Ashton, C.C. Spering et al. [247]) и отечественных психологов (А.С. Жарикова, Н.Ф. Шляхта; Е.А. Погонина [50, 132]).

В зарубежных психологических работах инициативность представлена такими понятиями, как *initiative*, *personal initiative*, *personal growth initiative*, *proactive behavior*, *proactive personality*, *active* и др.

Первоначально в психологии содержание данного понятия было связано с поведением человека и изучалось в рамках теории классического обусловливания

И.П. Павлова в физиологии высшей нервной деятельности [125], а затем нашло отражение в поведенческой психологии Д.Б. Уотсона [175]. Однако инициативность в них рассматривалась лишь как ответная (но активная) реакция на стимул извне.

В дальнейших исследованиях в качестве стимула для инициации того или иного действия начинают изучаться внутренние механизмы человека. В работах классического психоанализа З. Фрейда активность/пассивность названа одной из «трех полярностей, которые управляют нашей психической жизнью в целом» [182]. В этой теории активность/пассивность рассматривалась по отношению к внешнему миру в моменты получения раздражения и характеризовала все пары влечений, выделяемых в психоанализе (Я — внешний мир (субъект/объект), удовольствие/неудовольствие, активный/пассивный). З. Фрейд связывал также пассивность/активность с женским—мужским началом (как биологический факт), но указывал, что эта связь не является слишком сильной и очевидной. Можно говорить о том, что с позиции классического психоанализа содержание активности имело отношение к инициации собственного действия, происходящего по причине внутреннего побуждения.

Взгляды З. Фрейда были положены в теорию психосоциального развития личности, разработанную Э. Эриксоном, в которой ученый выделял инициативу (существующую как в форме чувства, так и в форме широко распространенной особенности поведения) как необходимую часть всякого дела и подчеркивал, что человеку необходимо чувство инициативы независимо от того, что он делает и чему учится — от собирания плодов до системы свободного предпринимательства [204].

В современных работах, например в теоретической концепции Д. Фэй и М. Фрезе, личностная инициатива (personal initiative (PI)) определяется как поведенческий синдром, который приводит к тому, что человек активно ставит рабочие цели и задачи, а также преодолевает барьеры и неудачи, в результате чего окружающая среда изменяется человеком [222, 224]. Проявление инициативы определено М. Фрезе и Д. Фэй как «рабочее поведение, характеризующееся

инициативным началом, активным подходом и настойчивостью в преодолении трудностей, возникающих при достижении целей» [223, с. 134].

Связь инициативы с умением преодолевать трудности и действовать, исходя из внутренних побуждений, прослеживается также в работах Мэрилин Прайс-Митчелл. Психолог подчеркивает, что умение проявлять инициативу — это поведение, которое помогает идти по жизни смело и с оптимизмом [245].

L. Veriker, S.A. Lannarino, D. Muguku рассматривают инициативность как начальный этап последующего действия [212, 237, 240]. Это контрастирует с пассивным подходом, который характеризуется тем, что человек делает то, что ему говорят, сдается перед лицом трудностей. Целями инициативы являются предвидение будущих потребностей и подготовка к ним либо предотвращение возможных трудностей. Следовательно, личностная инициатива (PI) — это упреждающее действие.

Активный подход, по мнению J.M. Crant, подразумевает, что человек пытается получить обратную связь, выделяет предикторы будущих проблем и разрабатывает планы активного предотвращения их возникновения, т. е. делает что-то без приказа против ожидания того, что скажут делать; предвидит будущее против реагирования на прошлое; меняет рабочую среду против пассивного ожидания информации [221].

В связи с этим появляется еще один термин — проактивное поведение. Большинство исследователей рассматривают проактивность как «действие». Например, типичные показатели проактивного поведения оценивают конкретные формы поведения и действия (B.W. McCormick, R.P. Guay, A.E. Colbert, G.L. Stewart) [239]. Однако ученые признали (A.M. Grant, S.J. Ashford; S.K. Parker, C.G. Collins) [227, 243], что проактивность полезно рассматривать как «процесс» достижения цели, который включает когнитивные элементы (например, предвидение, планирование), а также поведенческие элементы (S.K. Parker, U.K. Bindl, K. Straus). Опираясь на существующую теорию саморегуляции, исследователи предположили, что проактивность включает компонент формирования целей (постановка цели, ориентированной на изменение) и

компонент, направленный на достижение цели (действия по достижению цели, включая преодоление преград и препятствий) [242].

Таким образом, личная инициатива — это проактивное поведение, которое является самостоятельным, настойчивым, ориентированным на будущее [226].

В большинстве концептуализаций общего проактивного поведения, отраженных в работах T. S. Bateman, J. M. Crant, M. A. Griffin, A. Neal, S. K. Parker, присутствуют два элемента — предвосхищение (действие в ожидании будущих проблем, потребностей или изменений) и взятие ситуации под контроль, заставляя что-то произойти, а не ожидая реакции на это после того, как это произойдет [211, 221, 229]. Проактивное поведение — это сложное явление, которое имеет важные последствия для личностного развития, в рамках которого личностная инициатива связывается с самоинициацией и саморазвитием [225].

На современном этапе понятие «инициативность» понимается уже не столь узко (применительно только к действию, вызванному внешними причинами). Его содержание раскрывается через внутренние механизмы личности и характеризуется «самостоятельностью», «независимостью», что подробно представлено в экзистенциальной психологии.

В работах В. Франкла подчеркивается, что развитие личности происходит через стремление человека к приобретению жизненного смысла. Основатель логотерапии утверждал, что ни один психотерапевт не может вложить смысл жизни в голову пациента. Человек должен обрести его сам. Психолог рассуждал о том, что человек как духовное существо выходит за пределы самого себя, свободно принимает решения за себя (self-initiated behavior) и несет ответственность за осуществление смысла и реализацию ценностей (созидательных, ценностей переживания, ценностей отношения) [181].

Экзистенциальный подход к изучению инициативности наблюдается и в современных исследованиях клинической психотерапии, направленных на развитие инициативы личностного (внутреннего) роста (personal growth initiative, PGI) [250]. С. Robitschek с коллегами утверждает, что личностный рост — это процесс, посредством которого человек осознает себя и постоянно развивает себя,

чтобы полностью раскрыть свой потенциал. Личностный рост является важной частью развития, зрелости, успеха и счастья человека [216, 246].

В исследованиях Т. Kashdan, М. Ainley, S. Hidi, D. Berndorff указывается на связь личностного роста с любознательностью. Любознательность отличается от других состояний тем, что она сосредоточена на росте и развитии, так как любознательные люди направлены на овладение новыми знаниями и навыками и имеют более целенаправленное поведение [233]; аргументируется влияние любознательности на обучение [209].

Согласно модели, ориентированной на любознательность и личностный рост, предложенной Т. Kashdan и его коллегами, личностный рост включает четыре различных элемента: (1) более высокий уровень ориентировки и распознавания внешних стимулов в сложной или новой ситуации, (2) изучение новой ситуации/опыта на когнитивном и поведенческом уровне, (3) интенсивное взаимодействие с познавательными стимулами и (4) опора на прошлый опыт [234]. Любознательность связана с более высоким уровнем смысла жизни [235]. В этой теории прослеживается связь инициативности с интеллектуальным развитием.

В работах Дж. Миллера, Л. Кольберга, У. Нейссера инициативность (наряду с аналитическими навыками, творческим мышлением, воображением, гибкостью и др.) рассматривается в качестве одного из навыков, необходимых для формирования способности к решению проблемы (problem solving) и является качеством, необходимым в обучении [107, 236, 241]. Ученые указывали, что возможность быть креативным невозможна без инициативности. Эта связь была выявлена и подтверждена в работах других зарубежных психологов — J. M. Crant, D. J. Hansen et al., R. Hu et al., L. A. Zampetakis [220, 230, 232, 251].

И инициатива, и креативность подразумевают способность самостоятельно придумать идею или план действий, мысля оригинально, действуя нешаблонно. Обе эти компетенции высоко ценятся в профессиональном мире, поскольку они необходимы для прогресса в разных науках.

В работах зарубежных ученых обобщенными характеристиками инициативности являются активность, ответственность, самостоятельность,

прогнозирование трудностей и препятствий; общительность; любознательность; стремление проявить себя в новом деле; толерантность по отношению к мнению других; позитивный настрой; активно-преобразующий характер действий; наличие авторской позиции; стремление к лидерству; стремление к достижениям; умение решать проблемные ситуации [212, 219, 237, 248].

Не менее разнообразно и широко понятие «инициативность» представлено и в отечественной науке — в философии (О. Я. Андрос; В. В. Зеньковский; Ю. Н. Кулюткин, В. П. Бездухов) [14, 57, 89], в педагогике (С. М. Вейт, С. А. Петухов, Л. Н. Толстой, С. Т. Шацкий) [26, 130, 172, 194], в психологии (К. А. Абульханова, Д. Б. Богоявленская, М. С. Говоров, А. И. Крупнов, С. Л. Рубинштейн) [5, 22, 40, 86, 146].

Отечественные авторы разделяют инициативу и инициативность (Т. С. Борисова, С. М. Зиньковская, А. Ю. Польская, А. Э. Пятинин, Н. В. Тучак [25, 58, 136, 143, 174]. Большинство из них соглашались с пониманием инициативы как динамического процесса (внутреннее побуждение к действию) и рассматривают ее в качестве начального этапа инициативности, которая, в свою очередь, анализируется и как характеристика поведения (Е. И. Богомолова, Э. А. Голубева, М. В. Исаков, Е. И. Кричевцова, В. А. Ситаров, В. Г. Маралов [21, 41, 63, 85, 158], и как волевое качество (свойство) личности (М. В. Гамезо, В. А. Иванников, Е. П. Ильин, В. К. Котырло, Н. Д. Левитов, А. Ц. Пуни) [38, 59, 62, 78, 93, 142], и как характеристика творчества (Д. Б. Богоявленская, М. Е. Богоявленская, В. Э. Чудновский, В. Д. Шадриков, В. С. Юркевич) [22, 23, 190, 191, 205], и как познавательная активность (М. И. Лисина, А. Н. Поддъяков, Н. Н. Поддъяков, Г. А. Цукерман, Н. Б. Шумакова, Г. И. Щукина) [96, 133, 134, 186, 197, 200]. В связи с этим выделяют разные виды инициативности — кратковременную и длительную, постоянную и эпизодическую, коллективную и индивидуальную, творческую и репродуктивную [193].

Однако, на наш взгляд, более важным для содержания данного понятия является понимание его «устройства» (структуры). С этой точки зрения можно говорить о том, что в одних психологических работах изучались отдельные

аспекты инициативности (личностные, социальные, творческие, познавательные). В других (и их не так много) — инициативность рассматривается как целостный конструкт (К. А. Абульханова) [5] и определяется как системное (А. И. Крупнов) [86], интегрированное (Т. С. Борисова, И. Э. Плотниекс и др.), [25, 138], интегративное (Е. В. Коротаева, Г. Б. Моница, В. Б. Соколова, А. В. Святцева, О. В. Холодяева) [76, 114, 168, 183] свойство (качество) личности, включающее различные компоненты (когнитивный, интеллектуальный, мотивационный, волевой, эмоциональный, деятельностный, рефлексивно-оценочный).

М. Г. Зелинская отмечает: «В рамках системного подхода, в самом общем виде, инициативность рассматривается как совокупность некоторого числа компонентов, ее образующих, которые находятся в определенных связях между собой» [56, с. 120].

Для обозначения сущности изучаемого понятия используются такие определения, как:

— интегрированное свойство личности. И. Э. Плотниекс называет инициативность «интегрированным свойством личности», «эффектом многих свойств (моральных, интеллектуальных, волевых, эмоциональных), выражающемся в способности по собственному почину ставить задачи и творчески, с полной ответственностью осуществлять их» (цит. по: [К. Н. Шаповалова, 2012, [193, с. 182]); Т. С. Борисова определяет как «... интегрированное свойство личности, отражающее ее способности к самостоятельным начинаниям, обуславливающее достижение социального успеха, характеризующее ее творческое отношение к себе и своему бытию, к социальному и природному окружению, основанное на умении личности самостоятельно принимать решения, быть готовой и способной действовать за пределами поставленной задачи ...» [25, с. 135];

— интегративное качество личности. Е. В. Коротаева, А. В. Святцева, В. Б. Соколова рассматривают инициативность как «интегративное качество личности, характеризующееся мотивационной готовностью к выполнению той или иной деятельности, определенными знаниями (представлениями) о ходе выполнения ее,

соответствующими как репродуктивными, так и продуктивными умениями, а также осознанным отношением к цели и результату деятельности» [76, с. 669; 168]; О. В. Холодяева — как «интегративное качество личности, которое, обеспечивает осознанное создание и творческую реализацию инициативного намерения личности в деятельности дискуссионного характера» [183, с. 9];

— системное качество личности. В многомерно-функциональном подходе А. И. Крупнова инициативность определяется как система содержательно-смысловых (целевых, мотивационных, когнитивных, продуктивных) и инструментально-стилевых (динамических, эмоциональных, регуляторных и рефлексивно-оценочных) составляющих, обеспечивающих состояние готовности и постоянство стремлений к процессу инициации. Как отмечает психолог, «...каждое свойство в своей внутренней структуре содержит единство инструментально-динамических и мотивационно-смысловых составляющих, которые обеспечивают готовность и стремление субъекта к реализации того или иного отношения определенным способом» [86, с. 69].

В рамках научной школы ученого психологическое содержание понятия «инициативность» представлено в ряде работ В. В. Алексеевой, А. М. Лесина, И. А. Новиковой, Ю. В. Обуховой, Е. Н. Полянской, Н. А. Фоминой и др. [10, 95, 120, 124, 137, 179].

Несомненный интерес представляет исследование А. С. Жариковой, Н. Ф. Шляхта. Ученые экспериментально доказали связь инициативности с креативностью и выявили, что высококреативные люди при освоении нового находят свой способ, не пользуются штампами, склонны к инициированию даже при неблагоприятных обстоятельствах. Низкокреативные — не любят выступать с предложениями, действуют шаблонно согласно инструкции, используя привычные для них способы действия [50].

На наш взгляд, в системном подходе к исследованию базовых свойств личности, разработанном в научной школе А. И. Крупнова, теоретически обосновано и экспериментально изучена психологическая структура понятия «инициативность» во взаимосвязи различных составляющих.

Системный подход к исследованию личности представлен также в теории Л. С. Выготского, который писал: «Культурные формы поведения суть именно реакции личности. Изучая их, мы имеем дело не с отдельными процессами, взятыми *in abstracto* и разыгрывающимися в личности, но с личностью в целом, высшей личностью ...» [34, с. 51].

В структуре и динамике возрастного развития личность развивается целостно, во взаимосвязи внешней и внутренней жизни человека. Это — социальное бытие, деятельность в ней, развитие психических функций. Ученый писал: «Новая структура сознания, приобретаемая в данном возрасте, неизбежно означает и новый характер восприятий внешней действительности и деятельности в ней, новый характер восприятия внутренней жизни самого ребенка и внутренней активности его психических функций» и дополнял: «Но сказать это — значит одновременно сказать и нечто еще, что приводит нас непосредственно к последнему моменту, характеризующему динамику возраста. Мы видим, что в результате возрастного развития возникающие к концу данного возраста новообразования приводят к перестройке всей структуры сознания ребенка и тем самым изменяют всю систему его отношений к внешней действительности и к самому себе» [29, с. 26].

В культурно-историческом подходе инициативность понимается как источник самодвижения: «... где мы чувствуем себя источником движения, мы приписываем личный характер своим поступкам ...» [35, с.227], является показателем субъектности и непосредственно связана с развитием и построением личности.

Д. Б. Богоявленская подчеркивает, что «самодвижение» процесса необъяснимо только свойствами интеллекта. Лишь реализация в деятельности отношения человека к миру позволяет понять логику самого процесса познания. Активность личности — детерминанта развития процесса мышления» [22, с. 307].

М. В. Исаков отмечает, что «... абстрактная неопределенность понятия инициативности как способности быть источником движения получает в понятии субъектности содержательное наполнение благодаря двум моментам. Во-первых,

субъект владеет соответствующим способом самоосуществления, что делает его субъектом конкретной деятельности, субъектом определенных отношений, субъектом направленного волеизъявления. Во-вторых, понятие субъектности предполагает сознательное установление границ компетентности и ответственности, т. е. очерченность той сферы активности и интересов, по отношению к которой человек утверждает себя как субъекта» [63, с. 4–5].

Общим основанием в различных психологических подходах является тот ключевой момент, что инициативность является субъектным свойством личности, имеет свободный характер проявлений, направлена на развитие и саморазвитие. «... во всех ... ситуациях человек движим стремлением к преодолению как таковому, – не столько достичь чего-то “по ту сторону” цели, сколько “осмелиться захотеть” ... “взять цель”, требующую преодоления ...» (В. А. Петровский) [128, с. 179].

Таким образом, анализ зарубежных и отечественных психологических работ позволяет сделать вывод о том, что инициативность рассматривается как характеристика поведения, качество, необходимое в обучении, но в большинстве исследований представлена как личностная характеристика, которая имеет определенную структуру и включает различные компоненты. Содержание данного понятия чаще всего рассматривается в рамках «активности/пассивности», «самостоятельности/зависимости» и «оригинальности/шаблонности».

1.2. Возрастные особенности развития детской инициативности

Имеется много аналитических работ по проблеме исследования инициативности. Тем не менее до сих пор научный интерес к этому вопросу не ослабевает. Почему?

Во-первых, большинство исследований выполнены на старшем подростковом, юношеском или взрослом возрасте, при этом некоторые психологи указывают на то, что следует обращаться к дошкольному возрасту в поиске истоков развития данного качества личности [80, 114, 167]. С учетом сказанного, в ФГОС

дошкольного образования развитие инициативности наряду с самостоятельностью является одной из основополагающих задач работы дошкольного образовательного учреждения (ДОУ); поддержка детских инициатив является принципом дошкольной образовательной политики [2] и целевой установкой в системе начального общего образования [3].

Во-вторых, его генез, начиная с ранних периодов жизни, не рассматривался целостно на протяжении нескольких возрастов (в исследованиях представлены срезовые данные одного из возрастных периодов).

Исходя из цели исследования изучить психолого-педагогические условия развития инициативности в дошкольном и младшем школьном возрасте, были проанализированы те работы, в которых тем или иным образом рассматривались вопросы инициативности и сопряженные с ней понятия (активность, самостоятельность, инициатива) в первые 10–11 лет жизни ребенка.

В исследованиях, посвященных ранним возрастным периодам, инициативность рассматривается в контексте понятия «двигательная активность», включающей в себя все двигательные действия, которые выполняет человек. Понимание роли психики в организации движений позволило И. М. Сеченову ввести понятие «психомоторика». «Жизненные потребности рождают хотения Без хотения как мотива или импульса движение вообще было бы бессмысленно. Соответственно такому взгляду на явления двигательные центры на поверхности головного мозга называют “психомоторными”» [155, с. 22]. На первом году жизни двигательная активность развивается в направлении от произвольных движений к произвольным. Достаточно рано двигательная активность становится целенаправленной (в исследованиях описываются ситуации целенаправленного движения, например зрительно-двигательные прослеживания, повороты головы в сторону источника звука на втором–третьем месяцах жизни), в основе чего лежит мотив (по И. М. Сеченову).

Сравнивая понятия «двигательная активность» и «двигательная деятельность» (упоминаемые в исследованиях), можно говорить о том, что все-таки применительно к младшему возрасту следует использовать понятие «двигательная

активность», так как волевые процессы еще не сформированы в достаточном объеме. В. Д. Небылицын писал: «Понятием общей активности объединяется группа личностных качеств, обуславливающих внутреннюю потребность, тенденцию индивида к эффективному освоению внешней действительности, к самовыражению относительно внешнего мира. Такая потребность может реализовываться либо в умственном, либо в двигательном (в том числе речедвигательном), либо в социальном (общение) плане» [119, с. 251]. Таким образом, активность — категория, которая показывает, сколько усилий приложил субъект в своей деятельности, а не деятельность.

Двигательная активность является необходимым условием для психического развития младенца. Данное положение отражено в работах Н. А. Бернштейна, Л. С. Выготского, А. В. Запорожца, Е. П. Ильина [20, 29, 54, 53, 61]. На изучение связи двигательного развития и сформированности когнитивных функций были направлены исследования как отечественных (М. К. Кабардов, Г. М. Касаткина, М. А. Матова) [64, 66], так и зарубежных психологов, подтвердивших ее наличие (Т. Cavadini, S. Richard, N. Dalla-Libera, E. Gentaz, J. P. Piek, L. Dawson, L. M. Smith, N. Gasson) [218, 244].

Содержание понятия «инициативность» в первые годы жизни связывается с начальным этапом движения/действия (в исследованиях, выполненных в таком ракурсе, изучается двигательная активность, самостоятельность, волевое усилие, инициатива). В исследовании Б. Г. Ананьева, Е. Ф. Рыбалко изучалась связь двигательной активности и формирования пространственных и временных представлений [12]; М. М. Кольцовой было показано, что уровень развития речи и степень сформированности тонких движений пальцев рук прямо связаны между собой [74].

Т. А. Банникова, В. Н. Утенко, А. Д. Слоним, А. Г. Щедрина указывают на то, что индивидуальные различия в объеме двигательной активности зависят не только от биологически детерминированных факторов (возраст, пол, гомеостаз), но и социальных (образ жизни, психологический климат в семье, авторитарность поведения родителей) [17, 160, 199]. Общение при этом рассматривается как

основной фактор социального характера для младшего возраста. В научных трудах Н. Н. Авдеевой, М. И. Лисиной [7, 96] показатели инициативности включены в качестве параметров, характеризующих уровень развития любой формы общения (стремление ребенка к общению, стремление привлечь к себе внимание взрослого), характеризуя ее потребностно-мотивационную сторону. «... Инициативность выражается в том, что ребенок проявляет комплекс оживления, предвосхищая воздействия взрослого, когда взрослый пассивен в общении или прекращает общение ...» [163, с. 13].

Можно утверждать, что на первом году жизни инициативность ребенка связывается с двигательными актами, т. е. исследователи говорят о двигательной активности младенца [52, 71, 129], а также с эмоциональным общением со значимым взрослым [36], которое Д. Б. Эльконин выделил в качестве ведущей деятельности в младенческом возрасте [202].

Становясь все более независимым, ребенок инициирует передвижения (самостоятельная ходьба), предметные действия, демонстрирует навыки самообслуживания (самостоятельное питье, еда, мытье рук и т.д.), что в итоге завершается кризисом «Я сам».

В исследованиях данного и последующих возрастных периодов инициативность начинает изучаться в контексте самостоятельности ребенка [159, 171]. В некоторых работах инициативность и самостоятельность рассматриваются как связанные понятия, сопутствующие развитию друг друга: «детская активность и самостоятельность» (Н. В. Микляева) [106], «детская инициатива и самостоятельность», (А. А. Кирпач, А. С. Микерина, С. Д. Кириенко, Н. А. Модель, Н. В. Петрова) [70, 105, 113, 127], «инициативность и самостоятельность» (Л. В. Лысогорова, Е. Н. Салдаева,) [98], в некоторых — указывается на их отличие.

Так, Е. О. Смирнова предлагала разделять понятия «инициативность» и «самостоятельность», представляя инициативность как развитие потенциальных возможностей, смысловую сторону деятельности, а самостоятельность как повседневную, рутинную работу, операционно-технический компонент деятельности [167].

В рассуждениях Е. В. Трифоновой «самостоятельность проявляется при выборе и осуществлении той или иной деятельности, при постановке целей, задач, при выборе действий по их достижению». «Инициативность определяет собственную активность ребенка в освоении окружающей его действительности. Инициативного ребенка отличает содержательность интересов и компетентность в различных видах деятельности». Однако исследователь отмечает, что самостоятельность позволяет занимать ребенку позицию активного деятеля. Поэтому инициативность и самостоятельность сопутствуют развитию друг друга [173, с. 39].

Такого же мнения (о разделении представленных понятий) придерживался Б. Д. Эльконин, в рассуждениях которого самостоятельность рассматривается как умение совершать действия без какой-либо посторонней помощи, направленные на достижение результата. Самостоятельность — опора собственного действия: сам стою, сам действую. При этом самостоятельность и инициатива — взаимосвязанные компоненты субъектности. «Инициатива без самостоятельности — это подростковый возраст. Работа с границами без опор. Самостоятельность без инициативы — хождение по кругу» [201, с. 97].

В других источниках инициативность (инициатива) рассматривается как внешнее проявление самостоятельности, реализация детского замысла через самостоятельные действия в совместной работе (Е. Е. Клопотова, Е. К. Ягловская) [72]; как способность проявлять проактивную позицию, которая выражается в «самостоятельности принятия решений, целеполагании, планировании и организации собственной деятельности» (Е. И. Кричевцова) [85, с. 11].

Е. П. Ильин предлагает рассматривать инициативность как частный случай проявления самостоятельности. Исследователь утверждает, что «стремление к инициативе (началу нового движения), ставшее свойством человека, определяющим и направляющим его поступки, превращается в инициативность, предприимчивость» [62, с. 201].

О. А. Рыдзе определяет инициативность как одну из важных составляющих понятия «самостоятельность» в учебной деятельности младшего школьника,

характеризующуюся принятием учебной задачи, стремлением выполнить задание, готовностью к анализу, возможностью включаться в работу, возможностью осуществления работы без пошаговых инструкций, способностью предложить собственный способ решения, иметь положительное отношение к заданию независимо от успешности. Ученый отмечает, что «сущностная характеристика самостоятельности ученика в учебной деятельности включает следующие качества: инициативность, предвидение, самооценку, самоконтроль, готовность проявить творчество в учении» и подчеркивает, что «самостоятельность, необходимая школьнику для успешной учебной деятельности, не тождественна самостоятельности, проявляющейся в повседневной жизни» [149, с. 6].

Г. А. Цукерман, А. Л. Венгер рассматривают учебную самостоятельность (умение учиться) «как способность человека обнаруживать, каких знаний ему не хватает для решения поставленной задачи и находить недостающие знания и осваивать недостающие умения». Первая составляющая, по мнению психологов, связана с рефлексией, вторая — со способностью человека выходить за границы своего опыта [185, с. 10–11].

Прежде чем перейти к исследованиям, которые выполнены в рамках конструкта «оригинальность/шаблонность», необходимо выделить предпосылки к формированию творческого поведения как умению действовать нешаблонно. Базисной основой такого умения является способность к волевому/произвольному действию, которое является одной из характеристик дошкольника на этапе вступления в школьный возраст [202, 203].

Е. О. Смирнова писала о том, что уже в раннем возрасте у ребенка начинается формирование способности к произвольному действию, а к концу дошкольного возраста становится возможным говорить о произвольности поведения, которое «вслед за Л. С. Выготским понимается как способность к овладению собой (своей внешней и внутренней деятельностью) на основе культурно-заданных средств организации своего поведения» [164, с. 11]. Произвольность связана с волей человека. Ученый подчеркивала, что «воля и произвольность, несмотря на качественное своеобразие, едины в своем генезисе» [там же, с. 13].

В автономной теории воли Г. Г. Кравцова понятие «инициативность» является одной из составляющих волевого действия. Ученый пишет: «Волевое действие отличается тем, что оно является собственным, инициативным и одновременно осознанным и осмысленным действием субъекта. Воля в действии проявляется как осмысленная инициативность. При таком понимании нет качественного различия или разнонаправленности воли и произвольности, нет никакого барьера между ними. Произвольность оказывается своеобразным обнаружением той самой психологической реальности, которая в явном и полном виде выступает в волевом действии» [79].

Инициативность в контексте волевого/произвольного действия рассматривается с разных позиций: как способность предпринимать попытки к реализации возникших у человека идей [38]; как волевой компонент поведенческого паттерна [53] и готовности к занятию [69, с. 23], как социальная смелость, отсутствие боязни взять на себя ответственность за предлагаемое действие [62]; как системное свойство личности, характеризующееся способностью к инициации действий по собственному почину, умение легко браться за дело, не дожидаясь внешней стимуляции (предприимчивость, новаторство) [115]; эмоционально-волевой компонент детской субъектности [126]; как начальный этап волевого действия, характеризующийся интенсивностью, яркостью побуждений и активностью стремлений, а также наличием новых идей и планов, богатством воображения [146].

В. К. Котырло, изучая волевое поведение дошкольников (сознательно целенаправленное поведение, связанное с преодолением трудностей), наблюдала различия в самом подходе ребенка к заданию: активное или пассивное принятие его, которое во многом обуславливало его дальнейшее поведение. «Обычно при активном отношении, явно выраженном стремлении к цели, поиски целенаправленны и успешны. Энергия в восприятии ситуации как бы продуцирует последующую активность. Активность отношения обуславливает конкретные особенности волевой регуляции» [78, с. 147]. Однако ученый отмечала, что не всегда активность приводит к инициативности и самостоятельности (ребенок

может проявлять активность в присутствии взрослого, в самостоятельной деятельности — нет или, наоборот, быть очень активным в самостоятельной деятельности и не восприимчив к указаниям и требованиям взрослого).

К аналогичным выводам приходят Е. О. Смирнова, Н. В. Сидячева, исследуя пассивное/активное отношение детей к трудностям [161]. Волевая регуляция поведения в дошкольном возрасте возможна только по своей инициативе, активно изменяя поведение, т.е. регулируя его [156].

Произвольная регуляция поведения в дошкольном возрасте приводит к развитию произвольного внимания в младшем школьном возрасте. Как писал Л. С. Выготский, «Если же я умею видеть вещь так, что я могу любой элемент этой вещи сделать центром, фигурой, а все остальное фоном, то мое внимание становится максимально произвольным» [32, с. 265].

В исследованиях, посвященных дошкольному возрасту и далее школьному, содержание понятия «инициативность» начинает соотноситься с познавательной активностью (любопытством, любознательностью, познавательным интересом). М. И. Лисина подчеркивала, что познавательная активность — состояние готовности к познавательной деятельности, которое предшествует деятельности и порождает ее (признаки интереса, внимание, сигналы о настройке на начало работы). «Очень близко к нему понятие любознательности или любопытства. ... В нем тоже подчеркивается потребность в новой информации, готовность к ее переработке, ее инициативный и целеустремленный поиск» [96, с. 127–128].

Уже в раннем детстве на основе новых впечатлений появляется феномен любопытства. В работах У. Джеймса выделяются два вида любопытства — «подверженность состоянию возбуждения и раздражения, вызванная одной лишь новизной окружающей среды, и «научное любопытство», направляемое на определенные области информации (цит. по: [Berlyne D. E., 1954, [213, с. 77]), в чьих работах они были обозначены как перцептивное и эпистемическое). В исследовании М. О. Аванесян, Я. П. Башмаковой первое связано с сенсорной новизной, второе — с познанием [6].

Именно как тяга ко всему новому любопытство представлено в работах С. Л. Рубинштейна, который связывает сущность любопытства с проявлением ориентировочно-исследовательского рефлекса («исследовательский импульс»), что выражается в том, что ребенок обращает внимание на новизну предмета. «Исследовательский» импульс — это прежде всего интерес к предмету, порождённый теми изменениями, которым он подвергается в результате воздействий на него...» [146, с. 529]. И это характерно для более ранних возрастных периодов. Чертами любопытства выделяются стихийность, ситуативность, отсутствие определенной познавательной цели. «Не получив развития, любопытство может закрепиться в определенных формах поведения, став привычным у взрослого человека, что найдет выражение в стремлении к “пустому интересу”, отсутствию целеустремленности в познании, склонности к сплетням, болтовне. Это происходит тогда, когда упущены сензитивные периоды в развитии любопытства и любознательности, которые приходятся на период раннего развития личности» [104, с. 89].

Большинство теоретиков и практиков педагогической науки сходятся во мнении, что за этапом любопытства следует этап любознательности [117, 131, 170, 178, 180]. Любознательность трактуется как стремление к познанию, любовь к знаниям. Основными характеристиками любознательности выделяются целеустремленность, пытливость ума. Сущностную основу любознательности составляет познавательная потребность. Внешние формы ее проявлений — детские вопросы познавательного характера.

В более старшем возрасте разворачивается третий этап — познавательный интерес как избирательная направленность личности, обращение к познанию предметной области и самому процессу овладения знаниями. Г. И. Щукина определяла познавательный интерес как явление многозначительное, включающее такие компоненты, как мотивационный, когнитивный, волевой, эмоциональный, и способное влиять на процессы обучения и воспитания разнообразными сторонами: как средство обучения — эффективного инструмента учителя, позволяющий ему сделать процесс обучения привлекательным, представить важное в интересной для

ученика форме; как мотив учебной деятельности — внутренняя потребность к познанию, устойчивый мотив, который осознается школьниками, стремление к бескорыстному процессу познания; как устойчивая черта личности, которая определяет активность в учении, инициативу в постановке познавательных целей, способствует формированию «внутренней позиции личности» не только в познавательной, но и общественной деятельности [200].

Показателями развития познавательного интереса исследователями выделяются: самостоятельность, активность, обученность. При этом обученность дополняется такими характеристиками, как уровни выполнения творческих и нестандартных заданий [44].

В условиях школьного обучения содержание понятия «познавательная активность» (от широких границ любознательности к новому до самостоятельной постановки и решения задач) представлено в исследовании Н. Б. Шумаковой. Важным условием проявления познавательной активности является исследовательская позиция школьника, характеризующаяся высоким уровнем и широтой поисково-исследовательской активности ребенка стремлением к самостоятельному «познанию истины»; склонностью к продолжительным умственным усилиям, позитивным отношением, предпочтением продуктивных способов познания [197].

А. М. Матюшкиным выделены следующие «наиболее существенные зависимости, определяющие условия возникновения и конкретную динамику познавательной активности: 1) содержание и структура решаемой мыслительной задачи; 2) доминирующий тип мотивации; 3) тип и психологическая структура диалога, одним из значимых условий в котором является степень расхождения позиций партнеров, а также соотношение между внешним и внутренним диалогом; 4) невербальные компоненты общения, а также внутренние психологические установки, препятствующие или способствующие развитию познавательной активности в ситуациях группового решения мыслительных задач» [102, с. 14]. Данное положение отражено в работах других ученых [195].

Познавательная активность рассматривается как способность личности выходить за границы своего опыта, преобразовывать его и направлять на поиск новых способов действий, используя средства человеческой культуры [22, 99, 185]. Такая способность приводит к появлению творчества — созданию новых образов и действий на основании преобразования общечеловеческого опыта, отмеченных в трудах ученых — Л. С. Выготского, О. М. Дьяченко, Н. Е. Веракса, В. Т. Кудрявцева [30, 49, 87, 88]. Ученые подчеркивают, что в творчестве имеет ценность не только результат, но и сам процесс, который с необходимостью предполагает инициативность, т. е. возможность действовать независимо от внешних обстоятельств и даже преодолевая их [167].

Творчество развивается в разных видах деятельности. Н. А. Коротковой, Н. Я. Михайленко, Е. О. Смирновой выделяются уровни творческой инициативы ребенка в игре, наивысшим из которых является способность создавать игровое пространство под собственные замыслы, которые отличаются оригинальностью сюжетов и разнообразием их воплощения, созданием оригинальных замыслов игры: согласованием развернутых сюжетов и роли с партнером, использованием игровых замещений всех видов; в продуктивной деятельности (созданием оригинального законченного продукта); в познавательной деятельности (стремление понять причинно-следственные связи, активное исследование окружающей обстановки, умение рассуждать, задавать сложные вопросы (не менее 5)); в коммуникативной деятельности (умение договариваться и объяснить замысел, прислушиваться к партнеру, поддерживать диалог, стремление к решению конфликтных ситуаций) [108, 167].

В нормативных картах наблюдений за инициативностью дошкольников в образовательных учреждениях выделяются четыре основные сферы проявлений детских инициатив: творческая инициатива (игра), инициатива как целеполагание и волевое усилие (продуктивные виды деятельности), направленное на достижение результата, включенность во взаимодействие со сверстниками (общение) и любознательность (познавательная деятельность). Как отмечают Н. А. Короткова, П. Г. Нежнов, «С одной стороны, эти сферы обеспечивают развитие наиболее

важных психических процессов (психических новообразований возраста), а с другой стороны, обеспечивают эмоциональное благополучие ребенка, его самореализацию, полноту “проживания” им дошкольного периода детства, включенность в те виды культурной практики, которые традиционно отведены обществом для образования дошкольника» [77, с. 4–5].

Отсюда становится понятно, почему ученые выделяют творческую инициативность, реализуемую в игре (О. М. Дьяченко, Г. Г. Кравцов, Е. Е. Кравцова, М. М. Мишина, С. Л. Новоселова, И. А. Синицина) [49, 81, 112, 122, 157], в трудовой (А. В. Святцева; С. Б. Шухардина; Е. А. Шанц и др.) [153, 192], изобразительной (Л. П. Волкова, Т. Г. Русакова, О. П. Солдатенкова, Е. А. Шустова и др.) [28, 148], исследовательской (А. С. Микерина, С. Д. Кириенко и др.) [105]; проектной (Н. Е. Веракса, А. Н. Веракса, Н. В. Петрова, О. П. Трандина и др.) [27, 127]; коммуникативной (Е. И. Андреева, С. С. Журавлева, А. Г. Самохвалова и др.) [13, 51, 151]; учебной деятельности (В. В. Рубцов, Е. В. Чудинова, С. Е. Шур и др.) [147, 189, 198].

К концу дошкольного возраста выделяются основные характеристики инициативности: «произвольность поведения, самостоятельность, развитая эмоционально-волевая сфера, инициатива в различных видах деятельности, стремление к самореализации, общительность, творческий подход к деятельности, высокий уровень умственных способностей, познавательная активность» (Г. Б. Моница) [114, с. 23]; самоопределение в принятии решения (Л. И. Эльконинова) [141].

Г. А. Цукерман отмечает, что детская инициатива является тем «неаддитивным приращиванием взаимодействия, которое не содержится в действиях взрослого, потому что детскую инициативу не вкладывал, в принципе не мог вложить в совместное действие взрослый» [184, с. 65]. Проявляется инициативность в таких формах взаимодействия, при которых в обучении взрослый (учитель или родитель) научится видеть мельчайшие проявления детской инициативы (на уровне отражения мысли в глубине глаз ребенка), появление нового, ранее отсутствующего в поведенческом арсенале ребенка и сможет

удержать инициативу, оказав помощь в точке его собственной инициативы. Психолог подчеркивает, что важно не то, сколько материала усвоено, а то, что ребенок делает с этим знанием сам, по собственной инициативе. В этом заключается отличие от традиционных форм взаимодействия [там же]. При этом ученый определяет детскую инициативу одним из критериев деятельностной педагогики школы Л. С. Выготского – Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова [186].

Концепция деятельностной педагогики активно разрабатывается в современных экспериментальных исследованиях научной школы Е. Е. Кравцовой, инициативность в которых изучается в рамках субъектной активности, реализуемой в разных видах деятельности на разных возрастных этапах: субъекта речи [90, 111, 145, 188], субъекта предметной деятельности [150], субъекта игровой деятельности [75, 81, 101, 121, 169], субъекта общения [18, 187], субъекта воображения [83], субъекта обучения [42, 80, 84, 196, 207], профессиональной субъектности [63, 100].

В исследовании Г. А. Мишиной изучались ответные и инициативные вокализации младенцев первого года жизни. Полученные данные позволили автору сделать вывод о том, что «... инициативные голосовые проявления младенца уже с первого месяца жизни могут быть названы “психологическим средством” ...», необходимым для управления первоначально поведением взрослого, что, в дальнейшем, по принципу интериоризации, ведёт к управлению собственным поведением [110, с. 47].

Е. А. Абдулаева, Е. О. Смирнова, Т. Н. Ушакова утверждают, что уже в первые месяцы жизни можно наблюдать активные интенции младенца, который не только выражает готовность к восприятию воздействий, исходящих от взрослого, но и сам активно ищет его внимания, проявляет инициативу в процессе социального взаимодействия [165, 177].

Инициативность в раннем периоде детского онтогенеза (исследование Н. В. Разиной) связывается с «самостью», проявляющейся в осознании «... себя как отдельного субъекта ...» и построении «... отношения со взрослым как с отдельным субъектом ...» [145, с. 23]. При этом возникновение чувства

собственной активности сопровождается процессом вычленения действия из целостной ситуации (исследование К. Н. Поливановой) [135].

В научной работе Л. А. Кожариной инициативность рассматривается в качестве одного из критериев волевого поведения в дошкольном возрасте наряду с осмысленностью, надситуативностью и проблемностью [73].

В исследовании И. И. Кауненко выделяются основные качества инициативы: готовность отвечать, отсутствие боязни совершить ошибку, преодоление неуспеха, активные поиски решения, переосмысление ситуации, организация своей деятельности, длительность, конструктивность. Психолог заключает, что отсутствие перечисленных качеств инициативы является фактором риска на пути развития волевой сферы старших дошкольников [67].

Младший школьный возраст характеризуется вступлением в кризис 7 лет. В данный возрастной период происходит изменение отношения к себе и другим людям, обобщение собственных переживаний, развитие произвольности в общении со взрослым. «Общение ребенка со взрослым — тот необходимый фундамент, на котором начинает строиться учебная деятельность. Он обеспечивает главное — принятие ребенком учебной задачи, то есть умение выделить вопрос-проблему и подчинить ей все свои действия. Это возможно лишь тогда, когда ребенок ориентирован не на наличную ситуацию, а на логические и смысловые отношения, отраженные в условиях задачи», — отмечает Е. Е. Кравцова [80, с. 459–460].

Е. Л. Горлова полагает, что инициативность в этом возрасте связана с умением активно структурировать различные ситуации «... и выделять в качестве их возможного центра различные составляющие. Именно эта способность создает возможность творческого обращения к способу действия, к поискам способа получения наилучшего результата ...» [42, с. 136–137]. В работе психолога представлены характеристики активных и пассивных детей младшего школьного возраста. Высокоактивные дети не ждут сигнала о начале и окончании выполнения задания, не нуждаются в поощрении, стимулировании собственных действий. Они

самостоятельно и уверенно решают учебную задачу и сами убеждаются в том, что задание выполнено согласно предложенным условиям.

Е. Е. Кравцова становление детской личности рассматривала в теории возрастного развития Л. С. Выготского. В теоретических и эмпирических исследованиях научной школы Е. Е. Кравцовой были получены новые данные, подтверждающие связь становления личности ребенка и развития центральных психологических новообразований — речи, воображения, произвольного внимания, рефлексии [82]; обнаружено наличие генетической связи между ведущими деятельностью, центральными психологическими новообразованиями соседних периодов и доминирующей психической функцией.

Е. Л. Горлова подчеркивает, что «ведущая деятельность производна от возрастного новообразования, это форма, в которой психологическое новообразование стабильного периода опроизволивает центральную психическую функцию. Становление психологических новообразований свидетельствует о полноценном психическом развитии ребенка на конкретном возрастном этапе, завершающимся кризисным периодом, когда ребенок становится субъектом новообразования, т.е. начинает им произвольно и сознательно управлять» [42, с. 56].

Кроме того, важным понятием в культурно-исторической теории, связанным со становлением субъектности, является понятие «зона ближайшего развития», являющаяся условием личностного развития. Как отмечает М. А. Макаренко, трансформация зоны ближайшего развития в актуальное и у взрослых, как у детей, происходит с помощью извне. «Иными словами, для того, чтобы решить какую-то проблему или выйти из ситуации, справиться с которыми субъект самостоятельно не может, он нуждается в помощи извне. При этом, конечно, у взрослых часто конкретный “помощник” заменяется книгой, справочником и т. п.» [100, с. 146]. В детском возрасте трансформация опыта в свой собственный, индивидуальный происходит с помощью взрослого или более старшего сверстника.

Психологическая структура «зоны ближайшего развития» в теории Е. Е. Кравцовой представлена как последовательно сменяющие друг друга позиции

общения, с помощью которых ребенок может получить помощь от взрослого для реализации той деятельности, которую он не может выполнить самостоятельно. Данное положение доказано в диссертационной работе Ж.П. Шопиной. Психолог обозначила их в качестве критериев для выделения границ «зоны ближайшего развития» в ситуации решения трудных задач для детей младшего школьного возраста и подростков. Схема последовательной помощи ребенку со стороны взрослого начиналась с минимальной и заканчивалась наибольшей [196].

Таким образом, имеющиеся теоретические и экспериментальные исследования, связанные с пониманием инициативности в детском возрасте, позволяют говорить о том, что последовательность возрастных проявлений инициативности не случайна, а основана на генезе ее развития: двигательная, эмоциональная (первый год жизни ребенка), коммуникативная (ранний возраст), творческая (дошкольный возраст), познавательная (младший школьный возраст). На разных этапах возрастного развития инициативность рассматривается в контексте разных видов деятельности, в первую очередь, ведущих (сенсомоторики и эмоционального общения — у младенцев, предметной — в раннем возрасте, игровой, продуктивных видах деятельности у дошкольников, в учебной — у школьников).

1.3. Психолого-педагогические условия развития инициативности в дошкольном и младшем школьном возрасте

В последние годы, как отмечается многими исследователями, наблюдаются трудности в реализации детской инициативности, так как значимые взрослые пытаются руководить даже самостоятельной деятельностью ребенка, направляя ее, как они полагают в «образовательное русло» [72, 173].

Трудности также связаны с личностными особенностями развития современных детей — наличием индивидуализма, стремлением к уважению их внутренней свободы, права на выбор, которые должны учитываться и педагогами, и родителями. Ведь нереализованная потребность в проявлении инициативности

может привести к деструктивному складу личности в будущем — инфантилизму, пассивности, зависимости, исполнительности, отсутствию самостоятельности (И. В. Арцимович, Е. Е. Клопотова, Е. К. Ягловская; Г. Г. Кравцов, Е. Е. Кравцова; Е. О. Смирнова, И. А. Рябкова и др.) [15, 72, 80, 166].

Как справедливо отмечал В. Э. Чудновский: «Будущее подготавливается тем, что школьник уже сегодня в какой-то степени становится той личностью, какой он в полной мере должен стать завтра ...» [190, с. 285].

Выделенные нами проблемы являются действительно значимыми. Педагоги признают необходимость модернизации педагогического образования и семейного воспитания и нуждаются в практико-ориентированных путях развития личности. Г. Б. Моница подчеркивает, нет «... теоретических оснований построения технологии формирования этих качеств у детей старшего дошкольного возраста в условиях образования, ориентированного на развитие человека, его самостоятельности, целеустремленности, инициативности...» [114, с. 5]. Поэтому вопрос поддержки детской инициативности, поиск практико-ориентированных путей ее развития является актуальным и важным.

Вслед за Н. И. Конюховым, психолого-педагогические условия мы будем определять как «совокупность явлений внешней и внутренней среды, вероятно влияющих на развитие конкретного психического явления, причем это влияние опосредовано активностью личности, группы людей» [139, с. 93].

Ретроспективный анализ научных источников позволяет говорить о том, что одни авторы выдвигают в качестве условий развития базовых личностных качеств, в том числе и инициативности, свободную деятельность ребенка (самостоятельную деятельность, возникающую по инициативе ребенка) с минимальным участием взрослого, другие — обучение (совместно-разделенную деятельность ребенка и взрослого с общим смыслом).

Анализируя свободную деятельность детей, отметим, что в качестве условий развития инициативности рассматриваются разнообразные виды детской активности, соответствующие интересам ребенка (Н. А. Короткова, П. Г. Нежнов, Е. О. Смирнова, Ю. С. Солдатова, Т. И. Юстус) [77, 167, 206].

Прежде всего — свободная игра, игра с недирективным сопровождением (Е. А. Абдулаева, Д. А. Алиева, Е. Е. Кравцов, Е. Е. Кравцова, И. А. Рябкова, Е. О. Смирнова) [4, 81, 166]. Характеризуя игру, Е. Е. Кравцова отмечала, что «... одной из центральных характеристик игры будут особенности инициативы и активности играющего. Подлинная игра отличается тем, что играющий выполняет (реализует) игровые действия сам, по собственной инициативе ... В этом смысле игра всегда является подлинной самодеятельностью того, кто играет». «... соглашаясь принять участие в игре или конструируя игру, ребенок ... добровольно отказывается от непосредственного поведения и реализуется как личность, так как ощущает себя источником собственного поведения и деятельности» [81, с. 44; с. 29].

В этом контексте заслуживает внимания классификация детских игр, разработанная С. Л. Новоселовой для детей раннего, дошкольного и младшего школьного возраста, в основу которой положена инициатива (ребенка или взрослого). Именно по инициативе ребенка возникают игры-экспериментирование, сюжетные самодеятельные игры, театрализованные игры, а также могут возникать досуговые, народные игры [122].

Опираясь на вышеизложенное, становится понятно, почему к свободной деятельности — деятельности, согласно собственному замыслу ребенка и его реализации, ученые относят художественно-творческую — изобразительную, театрализованную (Т. Г. Русакова, О. П. Солдатенкова, Е. А. Шустова, Д. Р. Яхина) [148, 208], исследовательскую (А. С. Микерина, С. Д. Кириенко) [105], проектную (Н. Е. Веракса, А. Н. Веракса, Н. В. Петрова, О. П. Трандина) [27, 127]; досуговую деятельность — кружки, клубы по интересам, секции по интересующей ребенка направленности (Н. М. Майорова, Е. В. Трифонова) [99, 173].

Для реализации свободной деятельности детей важное значение приобретает создание предметно-развивающей среды с наличием предметов многофункционального назначения, тематических зон, лабораторий, позволяющих ребенку действовать независимо согласно собственному замыслу [91, 105]. Н. Е. Веракса подчеркивает, что инициатива как попытка создания чего-либо нового

непрерывно должна развиваться в сочетании свободы действий с адекватными культурными формами выражения [27].

В рамках второго подхода, рассматривающего развитие инициативности в условиях обучения, в качестве путей формирования данного личностного качества и способов ее поддержки современными учеными выдвигаются:

— всевозможные технологии, включая содержание обучения [47, 98], способы и приемы поддержки [116], компьютерные и мультимедийные средства [140];

— нетрадиционные виды детской деятельности (например, волонтерская, краеведческая) [56, 109];

— нетрадиционные техники в изобразительной деятельности [70];

— психолого-педагогическая среда, учитывающая интересы и потребности ребенка, обеспечивающая личностно-ориентированный подход, способствующий самореализации, развитию индивидуальности [16, 85, 99, 113].

В личностно-ориентированном подходе важное значение приобретает личность педагога, который организует педагогическое общение, основанное на принципах любви, понимания терпимости (Г. Б. Моница) [114]; дает установку на партнерство в общении, признает право партнера на собственную точку зрения и ее защиту, умеет слушать и слышать партнера, готов взглянуть на предмет общения с позиции партнера (О. В. Сафонова) [152]; устанавливает доверительные и открытые отношения с ребенком, оказывает поддержку через создание ситуации успеха, обеспечивает эмоциональное благополучие ребенка через непосредственное общение с каждым воспитанником (В. Б. Соколова) [168]; организует среду, задающую структуру партнерских действий, побуждающих к проявлению инициативности (Н. В. Агеева, И. А. Крамная, Л. А. Новикова, М. Н. Пьянова; Т. И. Алиева, Г. В. Урадовских [8, 11]; организует взаимоактивное действие по предметному содержанию и по типам помощи (В. В. Рубцов, Г. А. Цукерман, Е. В. Чудинова, С. Е. Шур) [147, 185, 189, 198].

В личностно-ориентированном подходе педагог создает такие ситуации, в которых действия взрослого по отношению к поставленной задаче имеют

незавершенный, неопределенный, открытый характер, в которой изначально отсутствуют готовые средства решения. В такой ситуации ребенок принимает задачу как личностно-значимую и начинает самостоятельно искать пути решения. Такое обучение называется **проблемным** и разрабатывалось в трудах П. Я. Гальперина, В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, А. Я. Ивановой [37, 46, 54, 60], продолжает свое развитие в научных работах Ю. В. Гущина, И. А. Корепановой, Л. Ф. Обуховой и других ученых [45, 123]. Результатом такого обучения являются изменения в сознании ребенка [80].

А. В. Запорожцем рассматривались способы усвоения общественного опыта, которые используются в ситуации диагностического обучающего эксперимента в раннем и дошкольном возрастах. Это — действия по подражанию (наглядно-действенный план), действия по образцу (наглядно-образный план действий), действия по словесной инструкции (словесно-логический план действий).

А. Я. Ивановой разрабатывались уроки-подсказки (дозированная помощь в строго определенном порядке) при решении умственных задач детьми 7–9 лет. Самым важным этапом усвоения общественного опыта А.Я. Иванова считала ориентировочный — вовлеченность ребенка в процесс обучения, проявление его собственной активности в ситуации ознакомления с заданием.

П. Я. Гальпериным выделялись типы ориентировочного действия: 1-й тип — неполная ориентировочная основа действия, действие в непосредственном восприятии, метод проб и ошибок, контроль по результату, отсутствие переноса усвоенного действия в новые условия; 2-й тип — развертывание ориентировочной основы действия, контроль каждой операции действия. При данном типе ориентировки происходит уменьшение количества проб и ошибок, перенос усвоенного нового действия на конкретные условия по принципу идентичности элементов; 3-й тип — обобщение действия, действия без проб и ошибок, полный перенос усвоенного действия на разные объекты в изучаемой области знания.

Ю. В. Гущиным анализируются изменения, происходящие при трансформации зоны ближайшего развития в зону актуального развития в ходе занятий: при совместном и совместно-разделенном выполнении действия взрослый

оказывает ребенку дозированную помощь и постепенно снижает ее интенсивность; происходит переход от совместного и совместно-разделенного выполнения действия к разделенному, при котором выполнение действия и контроль переходят на сторону ребенка; повышается степень осознанности действия, ребенок может дать словесный отчет о способе решения задачи; выполнение действия переходит во внутренний план, «сворачивается», автоматизируется; ребенок способен переносить усвоенный способ действия в новую ситуацию; ребенок способен обучить усвоенному способу действия другого ребенка.

Проблемное обучение создается благодаря особому инициативному действию (взрослого и ребенка), в результате которого те или иные нормативные компоненты, которые составляют содержание социокультурного опыта, приобретают незавершенный, неопределенный, «неочевидный», проблемный характер (В. Т. Кудрявцев) [87]; противоречивости знаний, дающее основание для возникновения осмысленного отношения к изучаемому материалу (О. В. Сафонова) [152]; созданию проблемных ситуаций (В. А. Ситаров, В. Г. Маралов) [158]; созданию учебной ситуации взаимодействия учителя и ученика, которая строится по модели сбалансированных инициатив взрослого и ребенка как равноправных партнеров (А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская) [65, с. 13]; обучению в условиях «парной педагогики», при которой два взрослых реализуют прямо противоположные по содержанию позиции общения по отношению к ребенку (Ж. П. Шопина) [196].

Эти позиции были разработаны Е. Е. Кравцовой и апробированы в процессе обучения. Представим ниже выделенные позиции взрослого в обучении.

1. Позиция общения «пра-мы». Это такая позиция, когда взрослый не отделяет себя от ребенка, а воспринимает его как своеобразную «часть» себя самого. Позиция «пра-мы» предполагает не просто общий контекст у партнеров по общению, а общие переживания и общего субъекта как этих переживаний, так и деятельности.

2. Позиция общения «над» или «сверху». Руководящая позиция взрослого по отношению к ребенку.

3. Позиция общения «под» или «снизу», которая позволяет вызвать инициативные действия ребенка. Взрослый выступает в качестве незнайки и неумейки. Необходима для развития самостоятельных действий ребенка в контексте реализации задачи, поставленной взрослым и в осуществлении руководящей роли по отношению к взрослому.

4. Позиция общения «на равных», смена позиций общения «над» и «под», совместное обсуждение и выполнение поставленных задач. Предполагает партнерские взаимоотношения между взрослым и ребенком (включенность в диалоговое общение, предложение своих вариантов решения, готовность услышать точку зрения другого человека, планирование совместных действий, нахождение оптимального решения, удовлетворяющего обе стороны, обсуждение результатов).

5. Независимая позиция, позиция «демонстративной отстраненности», при которой взрослый задает проблемную ситуацию и не участвует в обсуждении и реализации. Вмешивается только с целью дальнейшего развития ситуации [80, с. 321–323].

В нашем исследовании мы придерживаемся подхода, согласно которому развитие инициативности происходит в рамках проблемного обучения, которое реализуется только в ситуациях специально организованного общения, которое в дошкольном возрасте начинает носить деловой содержательный характер. Как отмечала Е. Е. Кравцова, дошкольники пытаются встроиться в контекст ситуации, организовать совместную с взрослым деятельность и общаться с ним по ее поводу [80, с. 97]. Критериями такого общения являются: общий контекст, который означает, что люди обмениваются информацией по поводу одного и того же содержания; наличие разных точек зрения, при которых возможен диалог; развитие контекста общения, обогащение его новым общим содержанием [18].

В исследованиях Е. Е. Кравцовой и ее учеников экспериментально доказано, что в условиях проблемного обучения происходит расширение зоны ближайшего развития ребенка, при которой ребенок совершает переход от социального (совместного) к индивидуальному (разделенному) действию. Итогом такого обучения является овладение новой ситуацией, с которой первоначально ребенок

справиться не может. Овладение новой ситуацией происходит в содержательном общении через внешние формы общения (позиции взрослого по отношению к ребенку), которые реализуются поэтапно: «пра-мы», «над», «под», «на равных», «независимая».

Таким образом, проведенный теоретический анализ научно-методического материала свидетельствует о том, что исследователями выделяются разнообразные условия развития детской инициативности, которые рассматриваются в двух подходах: в свободной деятельности (самостоятельной деятельности, возникающей по инициативе ребенка) и в обучении. Однако экспериментальному изучению психолого-педагогических условий развития инициативности посвящено мало работ.

Поэтому инициативность мы будем изучать целостно во взаимосвязи компонентов, ее составляющих, и исследовать в рамках теории возрастного развития Л. С. Выготского — Е. Е. Кравцовой. Условиями развития инициативности будем рассматривать совокупность внешней (социальная ситуация развития) и внутренней (психологические новообразования) среды. Социальная ситуация развития реализуется через разные по содержанию позиции общения взрослого по отношению к ребенку, содержательный характер общения проявляется в деятельности, прежде всего, ведущей, психологическое новообразование формируется к окончанию возрастной эпохи. Мы предполагаем, что каждая из составляющих будет способствовать развитию детской инициативности в дошкольном и младшем школьном возрасте.

Выводы по первой главе

Анализ имеющихся многочисленных теоретических, эмпирических и экспериментальных работ, затрагивающих вопросы развития инициативности, позволил нам сделать следующие выводы:

1. Инициативность в исследованиях рассматривается как характеристика поведения, качество, необходимое в обучении, но в большинстве исследований представлена как личностная характеристика, которая имеет определенную

структуру и включает различные компоненты. Содержание данного понятия чаще всего рассматривается в рамках «активности/пассивности», «самостоятельности/зависимости» и «оригинальности/шаблонности».

2. Существуют разные теоретические подходы к исследованию понятия «инициативность» (аналитический и системный). В аналитическом подходе исследуются отдельные аспекты инициативности: личностные, социальные, произвольные, творческие, познавательные. В системном — личность исследуется целостно во взаимосвязи компонентов, ее составляющих.

3. В системном подходе Л. С. Выготского инициативность понимается как источник самодвижения, раскрывается через понятие «субъектность» и исследуется в рамках возрастного подхода — социальная ситуация развития, ведущая деятельность, психологические новообразования возрастного периода.

4. Последовательность возрастных проявлений инициативности не случайна, а основана на генезе ее развития: двигательная, эмоциональная (первый год жизни ребенка), коммуникативная (ранний возраст), творческая (дошкольный возраст), познавательная (младший школьный возраст). Выделенные компоненты инициативности развиваются целостно в каждом возрасте.

5. На разных этапах возрастного развития инициативность рассматривается в контексте разных видов деятельности, в первую очередь ведущих (от сенсомоторики и эмоционального общения, предметной, игровой и далее в учебной).

6. Существуют основные сферы проявления детских инициатив, которые обеспечивают развитие наиболее важных психических процессов (психических новообразований возраста) и эмоциональное благополучие ребенка — творческая, волевая, коммуникативная, познавательная.

7. Выделяются разнообразные условия развития детской инициативности. При этом одни авторы выдвигают в качестве условий развития данного личностного качества свободную деятельность ребенка, возникающую по его собственной инициативе (игра, исследовательская деятельность, кружковая работа,

секции по интересам); другие — обучение (совместно-разделенная деятельность ребенка и взрослого с общим смыслом).

8. Важным условием личностно-ориентированного обучения является развитие потенциальных возможностей детей, расширение их зоны ближайшего развития, которую возможно обнаружить только в проблемной ситуации, созданной взрослым.

9. Проблемное обучение проявляется в контекстном общении, содержательный характер которого связан с проблемностью (наличием двух разных точек зрения) и реализуется в позиции общения, которую занимает взрослый по отношению к ребенку (по Е. Е. Кравцовой).

Все указанное выше позволило нам рассматривать инициативность как личностное качество, проявляющееся в двигательной активности, эмоциональном общении, коммуникативной, творческой и познавательной деятельности, выделить критерии оценки развития данного личностного качества (активность/пассивность, самостоятельность/зависимость, оригинальность/шаблонность) и определить психолого-педагогические условия ее развития: позицию в общении и взаимодействии взрослого по отношению к ребенку, содержательный характер общения, сформированность психологического новообразования предшествующего возрастного периода.

С целью проверки выдвинутой гипотезы исследования было осуществлено эмпирическое изучение инициативности детей дошкольного и младшего школьного возраста, результаты которого представлены в следующей главе.

Глава 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ ИНИЦИАТИВНОСТИ В ДОШКОЛЬНОМ И МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

2.1. Организация и проведение констатирующего эксперимента

Констатирующий эксперимент был направлен на исследование инициативности как качества личности детей дошкольного и младшего школьного возраста. Для определения параметров ее развития на трех этапах онтогенеза мы опирались на теоретические положения культурно-исторической теории, подробно представленные в первой главе.

1. Личностное развитие ребенка, связанное и обусловленное психологическими характеристиками возрастных периодов.

2. Понимание обучения как процесса общения и взаимодействия взрослого и ребенка, направленного на развитие потенциальных способностей детей.

3. Рассмотрение процесса детского развития, согласно возрастной периодизации, представленной в культурно-исторической теории, включающей социальную ситуацию развития, психологические новообразования, деятельность.

В научной работе применялись *эмпирические методы исследования* (метод шкального измерения, метод диагностического обучающего эксперимента); *статистические методы исследования* (метод оценки на нормальность распределения данных, метод корреляционного анализа, метод сравнения, регрессионный метод), выполненные с помощью программ Microsoft Office Excel 2019 и IBM SPSS Statistics 23.

Задачами констатирующего этапа исследования являлись:

— оценить проявления инициативности в ситуации взаимодействия со значимыми взрослыми (согласно оценкам родителей детей дошкольного и младшего школьного возраста и специалистов образования, работающими с этими детьми);

— определить психологические характеристики поведения детей дошкольного и младшего школьного возраста, имеющих разный уровень проявления инициативности;

— исследовать позиции в общении и взаимодействии близких взрослых по отношению к собственным детям младшего дошкольного, старшего дошкольного и младшего школьного возраста, имеющим разный уровень проявления инициативности;

— исследовать особенности развития психологических новообразований (речи, воображения) детей дошкольного и младшего школьного возраста с разным уровнем проявления инициативности;

— исследовать особенности развития произвольности в общении со взрослым среди младших школьников с разным уровнем проявления инициативности.

Каждая задача решалась на определенном этапе исследования. Для решения поставленных задач были использованы следующие методики: «Шкала оценки развития инициативности дошкольников и младших школьников» (авторская); «Мозаика» (Е. Е. Кравцова), «Нарисуем клоуна» (В. В. Цымбал); «Кошка с котятами»/«Собака со щенятами» (О. С. Ушакова, Е. М. Струнина), «Описание картинок», сюжетный вариант (Е. Л. Бережковская), «Где чье место?» (Е. Е. Кравцова); «“Да” и “Нет” не говорить» (Е. Е. Кравцова, Е. Л. Горлова) — в авторской модификации.

С целью исследования уровня проявления инициативности детей дошкольного и младшего школьного возраста применялась *авторская методика «Шкала оценки развития инициативности дошкольников и младших школьников»*, разработанная для родителей дошкольников и младших школьников и специалистов образования, работающих с этими детьми. Обоснованием выбора данного метода являлось теоретическое положение Г. А. Цукерман о том, что субъективное отношение взрослого к ребенку является для ребенка той объективной реальностью, которая влияет на его поведение [185].

В соответствии с критериями оценки развития инициативности, представленными в первой главе, опираясь на содержание данного понятия, с учетом генеза развития данного личностного качества были выделены двигательная (стремление к реализации двигательных действий), эмоциональная (стремление разделить переживание со значимыми взрослыми), коммуникативная (стремление начать диалог, готовность выразить свою точку зрения, включенность в обсуждение), творческая (выдвижение идей, намерений, реализация своего замысла), познавательная (готовность к получению новой информации, интерес, целенаправленный и инициативный поиск) инициативность в разных вариантах проявлений. При этом двигательная активность специально не рассматривалась, так как ее проявления являются психологическим достижением детей младенческого возраста и не нуждаются в доказательствах по отношению к дошкольникам и младшим школьникам.

Эмоциональные проявления инициативности анализировались по таким параметрам, как:

- негативное отношение к ситуации общения;
- нейтральное отношение к ситуации общения;
- положительно-эмоциональный настрой на ситуацию общения.

Коммуникативные проявления инициативности рассматривались по следующим показателям:

- отвержение инициатив взрослого о сотрудничестве;
- отклик на инициативы взрослого о сотрудничестве;
- общение происходит по инициативе ребенка.

Творческие проявления инициативности анализировались по таким критериям, как:

- действия по подражанию;
- использование сформированных способов действия (согласно образцу и инструкции);
- реализация своего замысла, предоставление своих вариантов решений, высказывание своего мнения.

Познавательные проявления инициативности рассматривались по таким параметрам, как:

- отсутствие интереса к взрослому как источнику познания;
- проявление любопытства и любознательности (вопросы, стремление к получению новой информации, интерес);
- стремление к самостоятельному поиску и приобретению знаний.

С учетом критериев оценки развития инициативности, выделения разных сторон проявления данного личностного качества и их вариативности были разработаны комплексные характеристики инициативного поведения дошкольников и младших школьников, которые распределялись по шкале с диапазоном от «-5» до «+5» с нулевым значением.

Родители дошкольников проводили оценку инициативности в игровой и типичных видах детской активности. Родители младших школьников предоставляли оценку инициативности в учебной деятельности (в ситуации выполнения домашних заданий дома).

Специалисты образования, работающие с дошкольниками, проводили оценку детской инициативности на занятиях в Центре дополнительного образования. Если ребенок параллельно посещал детский сад, то воспитателей детских садов мы просили присоединиться к исследованию и предоставить оценку инициативности ребенка во время занятий в дошкольных учреждениях. Специалисты образования, работающие с младшими школьниками, проводили оценку инициативности во время урочных занятий.

Для нивелирования рисков, которые могли оказать влияние на проявления детской инициативности (эмоциональные переживания, взаимоотношения со значимыми взрослыми), инициативность предлагалось оценивать 4 раза в разные дни.

Для оптимизации процесса получения оценок инициативности от родителей детей дошкольного и младшего школьного возраста и специалистов образования, работающих с этими детьми, были разработаны бланки инициативности. На лицевой стороне бланка были указаны Nick name ребенка, его возраст, инструкция,

шкала (Рисунок 1–4 Приложения А); на оборотной стороне бланка было представлено понятие инициативности и 11 комплексных характеристик ее проявления (Таблица 1 Приложения А). Более подробное описание экспериментальных протоколов исследования инициативности представлено в направлениях работы с родителями детей и специалистами образования, работающими с этими детьми.

Для изучения позиции в общении и взаимодействии близкого взрослого по отношению к собственному ребенку дошкольного и младшего школьного возраста применялись две методики — методика «Мозаика» Е. Е. Кравцовой (авторская модификация) для работы в диадах «родитель–ребенок» с детьми 3–4 лет и «Нарисуем клоуна» В. В. Цымбал (авторская модификация) для работы в диадах «родитель–ребенок» с детьми 5–6 и 7–10 лет [9]. Согласно теоретическим положениям Е. Е. Кравцовой, данные методики помогают выявить логику становления совместного действия в дошкольном возрасте, реализуемого с помощью различных по содержанию позиций общения.

Процедура проведения методики «Мозаика» заключалась в следующем. Маме и ребенку предлагалось вместе выложить разноцветную дорожку из цветных фишек («камушков») согласно образцу (Рисунок 5 Приложения А). Озвучивалась сюжетная история о приключениях Красной Шапочки в лесу, раздавались фишки красного и зеленого цвета с разным цветовым соотношением (у одного партнера по взаимодействию – три зеленых и две красных фишки, у другого — три красных и две зеленых фишки) и предлагалось начать процесс построения дорожки. В результате наблюдения за совместной деятельностью взрослого и ребенка определялась позиция в общении близкого взрослого по отношению к ребенку (Приложение А).

В методике «Нарисуем клоуна» близкому взрослому и ребенку предлагалось вместе нарисовать клоуна. Озвучивалась история о клоуне, предоставлялся образец головы клоуна анфас (Рисунок 6 Приложения А), один лист бумаги формата А4, разделенный вертикальной чертой пополам, давалась одна коробка карандашей и предлагалось вдвоем начать процесс изображения клоуна. Специалист-психолог

наблюдал за взаимодействием взрослых и детей. По итогам выполнения задания задавался вопрос: «Кто такого красивого клоуна нарисовал?». Фиксировались ответы близких взрослых и детей (Приложение А).

Для исследования речи младших дошкольников как психологического новообразования предшествующего возрастного периода применялись также две методики: «Кошка с котятами»/«Собака со щенятами» О. С. Ушаковой, Е. М. Струниной, 2004 (авторская модификация) для детей 3 и 4 лет [176]. По мнению авторов, выбранные методики позволяют исследовать разные стороны развития детской речи, а диалоговое общение в форме вопросов помогает инициировать ответные высказывания детей, что согласуется с теоретическим положением Л. С. Выготского о том, что речь ребенка является важным показателем развития детского мышления и важным средством общения и взаимодействия с другими людьми [31].

Процедура проведения методик состояла в следующем. Детям трех лет демонстрировалась картинка «Кошка с котятами», предлагалось ее рассмотреть и ответить на вопросы по содержанию сюжета картинки. Детям четырех лет предлагалось ответить на вопросы о собаке со щенятами без опоры на наглядность. Проводилась аудиозапись детских ответов. На основании аудиозаписи производились подсчеты результатов и определялись группы речевого развития. Подробное описание методики — Приложение А.

Уровень речевого развития детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста изучался в устной монологической речи по способам составления связного рассказа по методике «Описание картинок» Е. Л. Бережковской (сюжетный вариант) в авторской модификации [19]. Обоснованием выбора данной методики являлось утверждение автора о том, что для описания сюжетной картинки требуется смысловое объединение персонажей между собой и владение сложными языковыми конструктами, такими как сложные предложения, включающие второстепенные члены, предлоги и союзы.

По отношению к младшим школьникам дополнительно исследовалась способность обобщать (передавать сложное смысловое содержание) с учетом

положения Л. С. Выготского о том, что в младшем школьном возрасте формируется словесно-логическое мышление, мышление в понятиях. Школьник способен передать сложное смысловое содержание независимо от того словесного выражения, в котором он усвоил его. Расширяется независимость понятия от слова, смысла – от его выражения, и возникает свобода смысловых операций самих по себе и в их словесном выражении [31].

Детям предъявлялась сюжетная картинка «Зимние развлечения» для устного описания, предлагалось ее рассмотреть и описать «невидимому собеседнику». Если ребенок затруднялся с описанием картинки, то взрослый задавал наводящие вопросы о персонажах и их действиях. Велась аудиозапись детских рассказов. На основании материалов аудиозаписи определялись виды детских рассказов, выделялись уровни речевого развития и производились подсчеты результатов (Приложение А).

Для исследования воображения использовалась методика «Где чье место?» Е. Е. Кравцовой. Выбор методики не был случайным. Данная методика позволяет ребенку совершить переход от наглядного к смысловому полю и достигнуть более высокого уровня развития [83].

Алгоритм действий по проведению методики заключался в следующем. Ребенку предъявлялась сюжетная картинка (Рисунок 7 Приложения А). На картинке присутствовали пустые места, выделенные кружочками. Кружочки с нарисованными фигурками-персонажами предлагались отдельно (Рисунок 8 Приложения А). Ребенку надо было расположить кружочки с фигурками-персонажами на пустые места на картинке согласно логике ситуации (на «традиционные места»). После успешного выполнения давалась дополнительная инструкция: расставить кружочки с фигурками-персонажами картинки на необычные («чужие») места, а затем объяснить, почему они там оказались. Если ребенок после повтора инструкции не приступал к выполнению задания, ему оказывалась помощь (взрослый расставлял одного из персонажей на необычное место и сочинял историю о причинах перемещения персонажа картинки). Велась аудиозапись. На основании материалов аудиозаписи определялись виды детских

ответов, выделялись уровни развития воображения и производились подсчеты результатов методики (Приложение А).

С целью исследования произвольности в общении (произвольно-контекстного общения) со взрослым у детей младшего школьного возраста была использована методика Л. С. Выготского, модифицированный вариант Е. Е. Кравцовой — Е. Л. Горловой «*“Да” и “Нет” не говорить*» [42]. Обоснованием выбора данной методики являлось утверждение Е. Е. Кравцовой о том, что «Общение ребенка со взрослым — тот необходимый фундамент, на котором начинает строиться учебная деятельность. Он обеспечивает главное — принятие ребенком учебной задачи, т.е. умение выделить вопрос-проблему и подчинить ей все свои действия. Это возможно лишь тогда, когда ребенок ориентирован не на наличную ситуацию, а на логические и смысловые отношения, отраженные в условиях задачи» [80, с. 459–460].

Процедура проведения методики представлялась следующим образом. Взрослый задавал ребенку вопросы. Среди вопросов были нейтральные и провокационные, провоцирующие ребенка на воспроизведение запрещенных слов («да», «нет», «не знаю», «не могу», «не буду»). Ребенок предоставлял ответ, взрослый детские ответы не комментировал и не оценивал. По итогам выполнения задания детям задавался вопрос: «Какие слова нельзя было говорить?». После получения ответа спрашивалось: «А ты их говорил?». Велась аудиозапись детских ответов. На основании материалов аудиозаписи определялись виды ответов, выделялись уровни и производились статистические подсчеты. Подробное описание методики, процедуры проведения, критериев оценок представлены в Приложении А.

Для оценки достоверности результатов были использованы статистические методы исследования [92, 118]. При анализе статистических данных мы исходили из следующих положений: перед процедурой проведения корреляционного анализа проводилась оценка нормальности распределения признака (W-критерий согласия Шапиро–Уилка). Если признаки распределены нормально, то проводился корреляционный анализ К. Пирсона, в котором оба ряда

являлись интервальными (числовое выражение признака в единицах измерения). В противном случае, если хотя бы один из показателей отклонялся от нормального распределения признака, а также в ситуации количественной градации качественных признаков проводился корреляционный анализ по Ч. Спирмену (ранговые шкалы, уровневое выражение признака).

Сравнительный анализ данных осуществлялся с применением теста Ливиня на однородность дисперсий и далее, в зависимости от количества групп, использовался метод парных сравнений (t-критерий Стьюдента) или U-критерий Манна–Уитни.

Исследование инициативности детей проводилось в городе Одинцово Московской области. Дошкольники, участники исследования, проходили обучение в Автономной некоммерческой организации дополнительного образования; младшие школьники — в государственном муниципальном образовательном учреждении «Одинцовская гимназия».

Исследовательская выборка участников экспериментального исследования представлена в Таблице 1.

Таблица 1 – Исследовательская выборка участников экспериментального исследования

Участники исследования	Возрастные группы			Всего
	Младшие дошкольники 3–4 года	Старшие дошкольники 5–6 лет	Младшие школьники 7–9 лет	
Дети	30*	30**	47***	107
Родители детей	30	30	47	107
Специалисты образования	10	10	18	38
Всего	70	70	112	252

Примечание: *мальчики – 14 человек, девочки – 16 человек; **мальчики – 15 человек, девочки – 15 человек; ***мальчики – 24 человека, девочки – 23 человека.

Изучение инициативности детей дошкольного и младшего школьного возраста проходило по следующим направлениям: работа с семьей, работа со специалистами образования.

Работа с семьей включала *выступление* на коллективных мероприятиях для родителей (законных представителей) детей дошкольного и младшего школьного возраста в образовательных учреждениях с целью мотивации на сотрудничество, *групповое и индивидуальное обучение родителей* (законных представителей) дошкольников и младших школьников умениям: проводить наблюдение за поведением и деятельностью ребенка в семье; осуществлять и обобщать оценку наблюдений (родителям детей дошкольников и младших школьников предоставлялись бланки, по которым предлагалось оценить данное качество личности. Родители (законные представители) детей знакомились с заполнением лицевой стороны бланка, затем бланк переворачивался, зачитывалась инструкция и обсуждались 11 характеристик проявления детской инициативности), *получение согласия* на проведение диагностического обследования детей дошкольного и младшего школьного возраста от родителей (законных представителей) детей дошкольного и младшего школьного возраста, *беседу с каждой семьей* (семейное консультирование) по результатам диагностического обследования.

Работа со специалистами образования включала *беседу* по проблемам психологических особенностей развития дошкольников и младших школьников, *обучение умениям* выявлять проблемы в развитии инициативности, мотивировать родителей (законных представителей) дошкольников и младших школьников на участие в проведении исследования, *обучение умениям* проводить наблюдение за поведением и деятельностью детей дошкольного и младшего школьного возраста на занятиях и уроках, осуществлять оценку наблюдений (специалистам образования, работающим с детьми дошкольников и младших школьников, также предоставлялись бланки, по которым предлагалось оценить данное качество личности 4 раза в разные дни. Процедура обучения была аналогична процедуре обучения, предложенной для родителей детей), *индивидуальное консультирование* в решении проблем развития инициативности детей дошкольного и младшего школьного возраста в процессе проведения экспериментальной работы.

Таким образом, исследование было организовано и проведено с учетом основных этических принципов проведения исследовательских работ: все

участники были проинформированы о его целях и возможности отказа от дальнейшего участия на любом этапе проведения исследования.

2.2. Результаты исследования инициативности дошкольников и младших школьников по итогам родительской и педагогической оценки

Прежде чем приступить к представлению результатов родительской оценки инициативности ребенка, следует отметить реализацию близкими взрослыми разных ситуаций общения и взаимодействия с собственными детьми-дошкольниками: игровой (в процессе дидактических игр («Лото», «Домино», «Разрезные картинки»), игр в гаджетах, игр со строительным материалом («Построй из кубиков»), игр с мячом («Съедобное/несъедобное», «Лови/Не лови»)); продуктивной (рисование, лепка, аппликация); познавательной (чтение книг, просмотр передач познавательной направленности). Наличие сюжетно-ролевых игр («Магазин», «Семья»), игр с предметами-заместителями (например, «Шахматы» с использованием формочек для приготовления шоколада) отмечено в единичных случаях.

Итак, собранные от родителей детей бланки инициативности были систематизированы (за 4 дня наблюдений выводилось среднее статистическое значение балльной оценки инициативности). Далее применялся способ группировки первичных данных, описанный Г. Ф. Лакиным [92, с. 28], который заключался в следующем:

1. Объединение первичных данных в однородные группы по инициативности (упорядочивание рядов).

2. Установление числа классов по формуле Стерджеса $K = 1 + 3,32 \lg(N)$, где K — число групп, N — число единиц выборочной совокупности, $\lg(N)$ — десятичный логарифм от N .

3. Установление равноинтервальных вариационных рядов с нахождением величины классового интервала (λ), включающей минимальные (MIN) и

максимальные значения (MAX) варианты совокупности (n), число классов (K) по формуле: $\lambda = (MAXn - MINn)/K$.

4. Установление границ вариационных рядов (классов).

5. Вторичная группировка путем укрупнения интервальных рядов (классов).

По итогам систематизации данных оценки инициативности, полученных от родителей детей, были установлены три классификационные группы в младшем дошкольном, старшем дошкольном и младшем школьном возрастах: «низкая инициативность», «средняя инициативность», «высокая инициативность» (Таблица 2). Процесс установления групп инициативности более подробно представлен в Таблице 2 Приложения Б.

Таблица 2 — Группы инициативности с показателями диапазона распределения средней балльной оценки по итогам родительского мнения в трех возрастных периодах

Возрастные группы	Группы инициативности с показателями диапазона распределения средней балльной оценки по итогам родительского мнения		
	низкая	средняя	высокая
Младшие дошкольники N=30	0,33–1,89	1,90–3,44	3,45–5,00
Старшие дошкольники N=30	0,50–2,00	2,01–3,50	3,51–5,00
Младшие школьники N=47	(-1,25)–0,54	0,55–3,21	3,22–5,00

Результаты исследования, представленные в Таблице 2, позволяют говорить о том, что дети в каждом возрасте различаются по уровню проявления инициативности. Из данных таблицы наглядно видно смещение диапазона распределения балльных оценок в векторном направлении отрицательной стороны шкалы в младшем школьном возрасте. Близкие взрослые младших школьников оценивают данное личностное качество значимо ниже по сравнению с оценками, предоставляемыми родителями дошкольников.

Прежде чем приступить к анализу бланков инициативности, представленных педагогическими работниками, следует отметить вид профессиональной

деятельности субъектов образования, оценивающих проявления данного качества личности.

Оценку инициативности детей младшего дошкольного возраста предоставляли 1 психолог, 1 логопед, 1 педагог по вокальному искусству, 1 педагог по общефизической подготовке, 1 педагог по ИЗО-деятельности, 5 воспитателей детских садов. Оценку инициативности детей старшего дошкольного возраста предоставляли 2 психолога, 1 логопед, 1 педагог по танцевальному искусству, 1 педагог по шахматам, 1 педагог по изобразительному искусству, 1 педагог по развитию элементарных математических представлений, 3 воспитателей дошкольных образовательных учреждений. В оценке инициативности младших школьников приняли участие 15 учителей начальных классов, 3 педагога по воспитательной работе.

Анализ экспериментальных протоколов по каждому ребенку за 4 дня наблюдений позволил выделить среднее значение балльной оценки инициативности, полученной от специалистов образования, и систематизировать данные. Полученные результаты педагогической оценки инициативности были разделены на однородные группы по уровню выраженности признака и для каждой из них рассчитаны соответствующие обобщающие показатели в виде средних величин (процедура систематизации данных была аналогична процедуре, описанной при систематизации результатов оценок инициативности, полученных от родителей дошкольников и младших школьников).

Таким образом были установлены три педагогические группы инициативности в младшем дошкольном, старшем дошкольном и младшем школьном возрастах: «низкая», «средняя», «высокая» — и определены границы групп (процесс построения групп инициативности представлен в Таблице 3 Приложения Б).

Ниже (Таблица 3) представлены группы инициативности с показателями диапазона распределения средней балльной оценки по итогам педагогического мнения в трех возрастных периодах (младшем дошкольном, старшем дошкольном и младшем школьном возрасте). Из данных таблицы наглядно видно, что дети трех

представленных возрастов различаются по уровню проявления инициативности в условиях целенаправленного обучения. Специалисты образования, работающие с младшими школьниками (как и родители детей младшего школьного возраста), оценивают проявления детской инициативности значительно ниже по сравнению с данными дошкольных групп.

Таблица 3 — Группы инициативности с показателями диапазона распределения средней балльной оценки по итогам педагогического мнения в трех возрастных периодах

Возрастные периоды	Группы инициативности с показателями диапазона распределения средней балльной оценки по итогам педагогического мнения		
	низкая	средняя	высокая
Младшие дошкольники N=30	2,25–3,17	3,18–4,08	4,09–5,00
Старшие дошкольники N=30	1,00–2,33	2,34–3,67	3,68–5,00
Младшие школьники N=47	(-0,50)–1,07	1,08–3,43	3,44–5,00

По итогам родительской и педагогической оценки инициативности в каждом из возрастов был проведен сравнительный анализ состава групп (Таблица 4).

Таблица 4 – Сравнительный анализ состава групп родительской и педагогической оценки инициативности детей в дошкольном и младшем школьном возрасте

Сопоставление групп по составу, %	Возрастные группы		
	Младшие дошкольники N = 30	Старшие дошкольники N = 30	Младшие школьники N = 47
Совпадение, идентичность групп	90,00	100,00	89,36
Отсутствие совпадения групп	10,00	—	10,64

В результате сравнения групп инициативности по составу участников (Таблица 4) выявлено, что в большинстве ситуаций дети попадали в одинаковые группы по уровню проявления инициативности, однако в ряде случаев дети попадали в разные группы инициативности. Результаты сравнительного анализа позволили рассматривать группы в формате согласованного мнения родителей и специалистов образования о ее развитии.

На основании полученных результатов из исследования были исключены протоколы детей (3 — в младшем дошкольном и 5 — в младшем школьном возрасте), имеющих несогласованное мнение значимых взрослых в оценке детской инициативности.

В процессе соотнесения результатов родительских и педагогических оценок по группам инициативности в каждом изучаемом возрасте была определена выборка исследования, выделены обобщающие показатели инициативности, определено наименьшее и наибольшее значение общих средних баллов в каждой группе инициативности и установлены границы итоговых групп (Таблица 5).

Таблица 5 — Границы итоговых групп инициативности с диапазоном распределения общих средних баллов в трех возрастах

Группы инициативности	Границы итоговых групп инициативности					
	Младшие дошкольники N = 27		Старшие дошкольники N = 30		Младшие школьники N = 42	
Низкая	N min/max	2 1,34–2,65	N min/m ax	5 1,13–2,49	N min/max	10 0,13–1,72
Средняя	N min/max	10 2,66–3,82	N min/m ax	12 2,50–4,14	N min/max	17 1,73–3,91
Высокая	N min/max	15 3,83–5,00	N min/m ax	13 4,15–4,88	N min/max	15 3,92–5,00

Примечание: *N* – численность, *min* – наименьшее значение общих средних баллов, *max* – наибольшее значение общих средних баллов.

В Таблице 5 наглядно видно постепенное смещение диапазона распределения оценок в группе низкой инициативности в векторном направлении отрицательной стороны шкалы от младшего дошкольного к младшему школьному возрасту, что позволяет говорить о постепенном снижении показателей инициативности.

Данные распределения детей трех возрастов по численности в группах инициативности наиболее наглядно представлены на Рисунке 1.

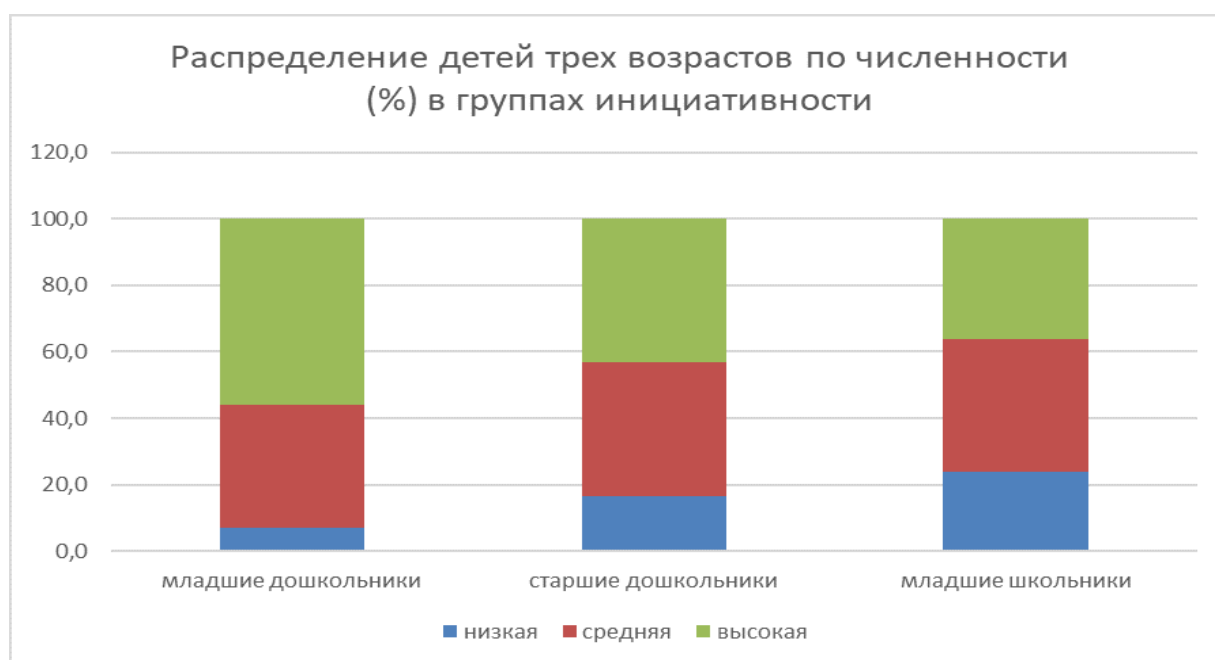


Рисунок 1 – Распределение детей по численности в группах низкой, средней и высокой инициативности

Данные диаграммы наглядно показывают преобладание детей в группе высокой инициативности в младшем дошкольном и старшем дошкольном возрастных периодах и доминировании детей в группе средней инициативности в младшем школьном возрасте. Показатели инициативности, представленные на диаграмме, позволяют отметить снижение детской инициативности от младшего дошкольного к младшему школьному возрасту и определить критическую фазу развития — младший школьный возраст.

С помощью расчета коэффициента корреляции Спирмена были выявлены связи на высоком уровне значимости ($r = -0,226$, $p < 0,05$, $N = 99$) между показателями инициативности и показателями возраста по общей выборке детей.

Отрицательная связь между наблюдаемыми параметрами позволяет говорить, что по мере взросления инициативность детей снижается.

Из-за малочисленной выборки в группе низкой инициативности ($N = 2$) в младшем дошкольном возрасте, которая не позволяет судить по выборочному распределению о распределении в генеральной совокупности (А. Д. Наследов) [118, с. 73], сравнительный анализ данных (при выборе критерия различий мы опирались на соответствие нормальному закону распределения с помощью применения W -критерия согласия Шапиро–Уилка) производился по совокупной выборке дошкольников (по U -критерию Манна–Уитни), который показал, что между группами низкой/средней, низкой/высокой, средней/высокой инициативности существуют достоверные различия на высоком уровне значимости: $p = 0,0001$ (Таблицы 4–6 Приложения В)..

Попарное сравнение групп инициативности в младшем школьном возрасте (по U -критерию Манна–Уитни) выявило, что между группами низкой/средней, низкой/высокой, средней/высокой инициативности существуют достоверные различия на высоком уровне значимости: $p = 0,0001$, что меньше порогового значения $p < 0,05$ (Таблицы 7–9 Приложения В). Перед процедурой проведения сравнительного анализа также проводилась оценка на нормальность распределения показателей инициативности с помощью W -критерия согласия Шапиро–Уилка.

Качественный анализ данных родительской и педагогической оценки инициативности позволил выделить психологические характеристики поведения групп детей дошкольного и младшего школьного возраста с разным уровнем проявления инициативности.

1. *Низкая инициативность.* У дошкольников и младших школьников этой группы наблюдается негативное или нейтральное отношение к ситуации общения и взаимодействия, предложенной взрослым. Выполнение заданий происходит по указаниям взрослого. В процессе работы усилий не проявляют, в ситуации затруднения от помощи отказываются и прекращают деятельность. Интерес и любознательность к ситуации, требующей поиска решения, не проявляют.

2. *Средняя инициативность.* У детей этой группы эмоциональный фон нестабильный: положительное отношение на начало выполнения работы, в ситуации затруднения наблюдается демонстрация негативных эмоций, после того, как работа успешно выполнена, радуются своим успехам. Дошкольники и младшие школьники данной группы соглашаются на предложения взрослого о сотрудничестве. В ситуации затруднения наблюдаются усилия, которые имеют кратковременный характер действия. По собственной инициативе запрашивают помощь у взрослого и настроены на ее получение. После обучения справляются сами. Действуют по шаблону, используя сформированные способы решения. В процессе работы уточняют правила и инструкции, обращаются к взрослому за подтверждением правильности своих действий. Задают вопросы, выражая готовность к получению новой информации. Успешно выполнив задание, далее продолжать смысловой контекст ситуации отказываются.

3. *Высокая инициативность.* Дети этой группы демонстрируют позитивное отношение к взрослому и ситуации общения и взаимодействия с ним. Они сами инициатируют общение со взрослым, находя повод для этого. В процессе работы совершают многократные инициативные попытки, которые приводят к успешности выполнения предложенной задачи. Обладают творческой инициативностью, предлагая свои варианты решений, свой замысел. В процессе общения и взаимодействия со взрослым проявляют интерес к самостоятельному поиску и приобретению знаний. Выполнение работ происходит по словесной инструкции. По окончании выполнения задания выступают с предложением о продолжении сотрудничества, развивая содержательный характер общения, проявляя познавательную инициативность.

Таким образом, результаты исследования инициативности дошкольников и младших школьников показали, что:

1. В изучаемых возрастных группах дошкольники и младшие школьники различаются по уровню проявления инициативности в ситуации общения и взаимодействия со значимыми взрослыми. В младшем и старшем дошкольном

возрасте преобладают показатели высокой инициативности; в младшем школьном — средней инициативности.

2. Разные уровни проявления инициативности (низкий, средний, высокий) в ситуации общения и взаимодействия со значимыми взрослыми наблюдаются как в дошкольном, так и в младшем школьном возрастном периоде с тенденцией снижения высокого уровня проявления инициативности от младшего дошкольного к младшему школьному возрасту.

С учетом результатов теоретического анализа, представленного в первой главе, и результатов оценки инициативности, полученной от родителей дошкольников и младших школьников и специалистов образования, работающих с этими детьми, мы предположили, что на постепенное снижение показателей инициативности от возраста к возрасту может влиять социальная ситуация развития (позиция в общении и взаимодействии значимого взрослого по отношению к ребенку), содержательный характер общения, сформированность психологического новообразования предшествующего возрастного периода: речи (в дошкольном возрасте), воображения (в младшем школьном возрасте).

2.3. Результаты исследования позиции в общении и взаимодействии близких взрослых по отношению к детям дошкольного и младшего школьного возраста с разным уровнем проявления инициативности

Приступая к описанию полученных результатов, подчеркнем, что использование термина «позиция общения» («позиция взрослого в общении и взаимодействии с детьми») полностью соответствует предложенной автором (Е. Е. Кравцова) интерпретации [80].

Следует отметить, что группа низкой инициативности в данном возрасте самая малочисленная ($N = 2$), однако мы оставили количественные показатели этих детей для понимания и интерпретации результатов исследования инициативности в текущем и последующем возрастном периоде.

Итак, результаты проведенной методики «Мозаика» среди младших дошкольников позволили определить позицию в общении и взаимодействии родителей по отношению к своим детям и распределить полученные данные по группам инициативности (Таблица 6), а также выявить взаимосвязи между показателями инициативности и показателями позиции в общении и взаимодействии значимых взрослых по отношению к собственным детям, полученные с помощью применения ранговой корреляции Спирмена.

Таблица 6 – Результаты распределения показателей позиции в общении и взаимодействии близких взрослых по отношению к детям младшего дошкольного возраста по группам инициативности

Группы инициативности	Показатели позиции в общении и взаимодействии по методике «Мозаика» (соотношение от численности детей в каждой группе, %)			
	«Пра-мы»	«Над»	«Под»	«На равных»
Низкая N = 2	50,00	50,00	–	–
Средняя N = 10	–	50,00	40,00	10,00
Высокая N = 15	7,00	7,00	40,00	46,00

Данные, представленные в таблице, наглядно демонстрируют, что в группе низкой инициативности близкие взрослые по отношению к собственным детям реализуют две позиции в общении и взаимодействии – «пра-мы» и «над». В группе средней инициативности преобладает позиция «над», однако в ряде диад «родитель–ребенок» реализуется позиция в общении и взаимодействии «под». В группе высокой инициативности родители реализуют преимущественно позицию «на равных».

С помощью расчета коэффициента корреляции Спирмена были получены статистически значимые связи между показателями инициативности и показателями позиции в общении и взаимодействии значимых взрослых по отношению к собственным детям ($r = 0,400$; $p = 0,039$ при $p < 0,05$; $N = 27$).

Рассмотрим подробнее реализацию разных позиций общения в группе низкой, средней и высокой инициативности в совместной деятельности близкого

взрослого и ребенка. В группе низкой инициативности данные разделились следующим образом: в одной ситуации общения мама мальчика пригласила ребенка к сотрудничеству, заявив: «Давай будем вместе делать!», однако ответной реакции со стороны ребенка не последовало. Мальчик молча разложил собственные фишки и зафиксировал результат: «Все! Я построил!». Попытки со стороны взрослого привлечь ребенка к совместным действиям не имели положительного результата. Поставленная задача не была выполнена. Такую позицию общения взрослого мы охарактеризовали как нереализованное «пра-мы» (мама предложила своему ребенку совместное выполнение поставленной экспериментатором задачи, которая не была доведена до логического завершения).

В другой ситуации мама мальчика предложила договор («Давай, вместе делать»), распределила функции («Давай, ты — зеленые, я — красные») и далее со стороны близкого взрослого наблюдалось поэтапное руководство действиями ребенка: «Клади зеленый. Теперь я — красный. Теперь ты — зеленый...». На ситуации проблемности решения (не оказалось фишки нужного цвета) внимание ребенка не акцентировалось. Мама мальчика решила задачу самостоятельно («Так. Теперь я беру у тебя красный. Ты берешь у меня зеленый»). По итогам конструирования дорожки на вопрос экспериментатора: «Кто такую красивую дорожку построил?», мама предоставила ответ: «Мы!».

Ребенок в описанной ситуации общения выразил готовность к сотрудничеству с мамой, однако в процессе работы занимал пассивную позицию, подчиняясь требованиям взрослого. По итогам конструирования дорожки на вопрос экспериментатора: «Кто такую красивую дорожку построил?», ребенок зафиксировал совместный результат: «Мама и я!».

Таким образом, описанные ситуации взаимодействия позволяют говорить о реализации двух позиций общения (по Е. Е. Кравцовой) – «пра-мы» и «над».

В группе средней инициативности в большинстве ситуаций мамы изначально занимали активную позицию, заявляя: «Давай делать!», «Делаем!», озвучивали способ, следили за правильностью выкладывания фишек. Близкие взрослые обращали внимание на образец и действия ребенка, соответствующие образцу. По

итогах конструирования дорожки на вопрос экспериментатора: «Кто такую красивую дорожку построил?», предоставляли ответ: «Мы!».

Дети, действуя в данных обстоятельствах, подчинялись родительской воле, занимая пассивную позицию общения. Задача совместности действий ими осознавалась, однако последовательность рядоположения фишек-«камушков» не была осмыслена. По итогам построения дорожки дети говорили: «Мама и я построили!».

В данной группе наблюдались ситуации взаимодействия, при которых мамы подчинялись инициативным действиям своих детей, докладывая свою часть фишек к дорожке, построенной ими, или, по требованию детей, отдавали им свои фишки. При этом близкие взрослые не совершали попыток привлечь внимание собственных детей к построению дорожки согласно образцу (молча достраивали свою часть дорожки и поправляли фишки, выложенные ребенком в соответствии с образцом). По итогам построения дорожки на вопрос «Кто такую красивую дорожку построил?», ответ не предоставляли.

Дети, действуя в указанных обстоятельствах, после предъявления инструкции выполнения задания совершали самостоятельные индивидуальные действия (по умолчанию выкладывали свои фишки без ориентировки на образец). По итогам реализации индивидуальных действий младшие дошкольники этой группы заявляли, например: «У меня не хватает кружочков», «У меня больше нет», «У меня закончились», могли забрать фишки у мамы и достроить дорожку. На вопрос экспериментатора: «Кто такую красивую дорожку построил?», отвечали: «Я построил!».

Несмотря на разницу родительского поведения в двух описанных ситуациях, близкие взрослые не пытались объяснить проблемность задачи своим детям (попеременное выкладывание фишек зеленого и красного цвета неизбежно приводило к тому, что у каждого из партнеров не оказывалось фишки нужного цвета и им нужно было либо просить фишку у другого, либо произвести обмен, чтобы совершить свой ход) и найти способ решения вместе с ним, а решали задачу

за него или не предпринимали попыток осмыслить индивидуальные активные действия ребенка.

Таким образом, описанные ситуации взаимодействия позволяют говорить о реализации двух позиций общения (по Е. Е. Кравцовой) – «над», при которой взрослому отводилась роль руководителя, ребенку — исполнителя и «под», при которой мамы занимали пассивную позицию по отношению к активным действиям своих детей. В позиции общения и взаимодействия «над» недоверие к мыслительным возможностям собственных детей приводило близких взрослых к чрезмерной ориентировке на правильность выполнения и показатели инициативности со стороны взрослого повышались, а со стороны ребенка, соответственно, снижались. В позиции общения и взаимодействия «под» внимание на совместности действий родителями детей не акцентировалось, и задача общего построения дорожки детьми осознавалась (понимали, что нужно строить вместе с мамой), однако не была реализована (строили индивидуально). Несоответствие полученного результата образцу детьми также было неосознанно.

В группе высокой инициативности в большинстве ситуаций общения и взаимодействия родители младших дошкольников были ориентированы на осознание ребенком совместности действий. Присутствовал договор, распределение функций, обращение к ребенку с вопросами по смыслу ситуации (создание смыслового пространства), общение во время выполнения задания, одобрение его действий. Наблюдалась ориентировка на образец, свои действия и действия ребенка. Близкие взрослые детей создавали условия для поиска решения проблемной ситуации («Как ты думаешь, какой камушек мне нужно положить?», «Что будем делать дальше?»). Родители (мамы) создавали проблемную ситуацию для осмысления младшими дошкольниками поставленной задачи, прислушивались к их мнению по поводу способа решения задачи, предоставляли временное пространство (паузы) для обдумывания дальнейших действий, помогали сравнивать построенную дорожку с образцом. Например, показывая на первую фишку образца, спрашивали: «Это какого цвета?», далее показывали на такую же по счету фишку совместно построенной дорожки и задавали вопрос: «А у нас

какого цвета?». После получения ответа, продолжали диалог: «Как ты думаешь, мы правильно сделали?». Им важно было донести до ребенка **смысл** построения дорожки для зверят. По итогам выполнения задания на вопрос экспериментатора: «Кто такую красивую дорожку построил?», говорили: «Мы!».

Поэтому младшие дошкольники в такой ситуации общения осознавали поставленную задачу («Какую дорожку будем строить?», «Такую?»), принимали ее, включаясь лично («Давай поможем построить»), могли спросить: «А где мы «камушки» возьмем?», проявляя интерес к заданию. Дети предлагали собственные неординарные способы построения дорожки. Например, считывали способ действия, представленный в образце, и заявляли взрослому: «Давай я — внизу, а ты — сверху» (имея в виду раскладывание фишек под нижней и верхней частями образца). Младшие дошкольники понимали проблемность ситуации и предоставляли способы решения (просили фишку нужного цвета у мамы). У детей наблюдались проявления самостоятельности, любознательности, творчества. По итогам построения дорожки для зверят дети предоставляли ответ: «Мы с мамой построили!». (Пример позиции «на равных» в общении и взаимодействии мамы и ребенка этой группы инициативности представлен в Приложении Г.)

Однако в этой группе наблюдались ситуации взаимодействия, при которых мамы подстраивались под действия ребенка, докладывая свою часть фишек к дорожке, выложенной им. В отличие от действий близких взрослых предшествующей группы в такой ситуации общения мамы создавали смысловое пространство для совместного выполнения поставленной задачи («У меня тоже есть «камушки». Я тоже хочу построить!») и достраивали дорожку из своих фишек. По итогам конструирования осуществляли проверку на правильность выполнения задания (сравнивали с образцом). При этом предоставляли инициативу ребенку в поиске и исправлении ошибок. По итогам построения дорожки на вопрос: «Кто такую красивую дорожку построил?», говорили: «... (имя ребенка) и я!».

Дети в описанной ситуации общения (в отличие от действий младших дошкольников предыдущей группы в аналогичных условиях), первоначально совершая самостоятельные индивидуальные действия, в процессе работы

включали маму в свою деятельность и заканчивали процесс построения дорожки совместными усилиями. Поэтому по итогам выполнения задания на вопрос экспериментатора: «Кто такую красивую дорожку построил?», следовал ответ: «Я и мама!».

Ситуации взаимодействия родителей с собственными детьми в этой группе позволяют говорить о реализации двух позиций общения (по Е. Е. Кравцовой) — «на равных», при которой взрослый обращается с вопросами в процессе совместных действий, учитывает мнение ребенка, одобряет его действия, и «под», при которой мамы подчиняются активным действиям своих детей.

Таким образом, результаты исследования показывают, что позиция общения и взаимодействия «на равных» — равноправные партнерские отношения в едином пространстве «мы» способствует развитию инициативности детей младшего дошкольного возраста. Младший дошкольник проявляет инициативность, взрослый прислушивается к его мнению, создавая смысловое пространство для ее реализации. Такая позиция общения и взаимодействия приводит ребенка к осознанию себя субъектом собственных действий.

В результате проведенной методики «Нарисуем клоуна» *среди старших дошкольников* были определены позиции в общении и взаимодействии близких взрослых по отношению к своим детям. Данные распределялись по группам инициативности. Производился статистический анализ результатов.

Данные, представленные ниже (Таблица 7), позволили отметить отсутствие реализации близкими взрослыми детей старшего дошкольного возраста позиции в общении и взаимодействии «пра-мы» и появление переходной позиции в общении и взаимодействии от «над» к «на равных», выявить различия в позициях общения близких взрослых по отношению к собственным детям с разным уровнем проявления инициативности, а также установить взаимосвязи между показателями инициативности и показателями позиции в общении и взаимодействии значимых взрослых по отношению к собственным детям, полученные с помощью применения ранговой корреляции Спирмена.

Таблица 7 — Результаты распределения показателей позиции в общении и взаимодействии близких взрослых по отношению к детям старшего дошкольного возраста по группам инициативности

Группы инициативности	Показатели позиции в общении и взаимодействии по методике «Нарисуем клоуна» (соотношение от численности детей в каждой группе, %)				
	«Пра-мы»	«Над»	«Под»	Переходная позиция от «над» к «на равных»	«На равных»
Низкая N = 5	—	80,00	—	20,00	—
Средняя N = 12	—	33,00	8,00	42,00	17,00
Высокая N = 13	—	8,00	15,00	23,00	54,00

Из данных таблицы видно, что в группе низкой инициативности близкие взрослые по отношению к собственным детям в большинстве случаев реализуют позицию в общении и взаимодействии «над». В группе средней инициативности преобладает переходная позиция в общении и взаимодействии от «над» к «на равных», однако в ряде диад «родитель–ребенок» реализуется позиция общения «над». В группе высокой инициативности родители реализуют преимущественно позицию «на равных».

С помощью расчета коэффициента корреляции Спирмена получены статистически значимые положительные связи между показателями инициативности и показателями позиции в общении значимых взрослых по отношению к собственным детям: $r = 0,475$, $p = 0,008$ при $p < 0,050$, $N = 30$.

Рассмотрим подробнее реализацию близкими взрослыми разных по содержанию позиций в общении и взаимодействии по отношению к собственным детям в группах инициативности.

В группе низкой инициативности близкие взрослые, выслушав инструкцию, сразу начинали диктовать ребенку, что рисовать. Например, заявляли: «Давай, бери карандаш, рисуй голову». Сами участия в изображении клоуна не принимали. Указывали, какую часть клоуна нужно ребенку изобразить, контролировали

действия ребенка до завершения работы, обращали внимание на качество рисунка. Во время рисования могли вырвать карандаш из рук ребенка и поправить элемент изображения, не соответствующий, по их мнению, образцу. По итогам выполнения на вопрос: «А Вы почему не рисовали?», родители детей описанной ситуации недоумевали, искренне считая, что выполняли задание вместе с детьми. Поэтому по завершении работы на вопрос экспериментатора: «Кто клоуна нарисовал?», предоставляли ответ: «Мы!».

Ребенок, действуя в указанных обстоятельствах, подчинялся требованиям взрослого, принимая роль исполнителя. Однако понимал общность цели и проявлял инициативные попытки привлечь близкого взрослого к совместному изображению клоуна. Например, спрашивал: «Почему одна рисую?». По итогам рисования на вопрос экспериментатора: «Кто клоуна нарисовал?», предоставлял ответ: «Я!».

В другой ситуации родители детей соглашались выполнить задание вместе с ребенком. Однако, как и в первом случае, осуществляли руководящую роль. Озвучивали способ изображения клоуна, который в процессе работы могли изменить по собственной инициативе. Например, договор озвучивался об изображении клоуна по половинкам, однако в процессе работы рисование клоуна осуществлялось по частям. Во время рисования инициативные попытки ребенка проявить собственную позицию, игнорировались либо предлагался собственный вариант ответа, например: «Нет, давай глаза!». Близкие взрослые рисовали, что считали нужным, не считаясь с мнением своего ребенка. При этом успевали осуществлять контроль за его действиями. Как правило, передавали карандаш нужного цвета и диктовали, что рисовать, например: «На желтый, рисуй лицо!». Помощь ребенку в ситуации затруднения не оказывалась. Родители могли высказаться на просьбу о помощи: «Рисуй как умеешь!». Эмоционального заряжения от общения с собственным ребенком не наблюдалось. Действуя подобным образом, родители изначально демонстрировали негативные высказывания в адрес собственных детей. Например, спрашивали: «Ты чего сидишь?». На робкие замечания, что нет карандаша, заявляли: «Нет карандаша! Так

рисуй шляпу!». Или раздраженно говорили: «Ну хоть что-то нарисуй!». По итогам рисования на вопрос экспериментатора: «Кто клоуна нарисовал?», близкие взрослые детей отвечали: «Мы!».

Следует отметить, что критических замечаний со стороны родителей по отношению к качеству рисунка было больше, чем похвалы. По итогам рисования значимые взрослые детей говорили, например: «Не очень получился», «Вот как-то так», «Надо было бы овал лица поровней, но...» (фраза оставалась незаконченной). Данные высказывания подтверждают стремление близких взрослых выполнить работу согласно правилам (вместе нарисовать), ориентировку на результат (согласно образцу), а не на процесс совместного творчества с собственными детьми. Отношение к собственным детям как равноправным партнерам общения отсутствовало в поведенческом арсенале родителей детей этой группы.

Старшие дошкольники в описанной ситуации общения и взаимодействия подчинялись требованиям взрослых, однако предпринимали попытки выразить свою позицию. Например, спрашивали: «Может я колпак?», пытаясь проявить самостоятельность и реализовать собственные инициативы. Например, говорили: «Мам, я сам хочу!», «Мам, я понял». В речи детей часто звучали отрицательные оценочные высказывания относительно собственных действий, например: «Я глазки не умею!», «Я не разбираюсь!», «Я не могу!». По итогам выполнения совместной работы на вопрос экспериментатора: «Кто клоуна нарисовал?», ребенок говорил: «Мама (папа) и я!».

Несмотря на то, что в одной ситуации родители не принимали участия в совместном рисовании с собственными детьми, а в другой ситуации наблюдалась совместность действий, описанные ситуации общения и взаимодействия в диадах «родитель–ребенок» соответствовали реализации позиции общения «над», выделенной в исследованиях Е. Е. Кравцовой. Ученый утверждала, что отсутствие взаимодействия, при котором каждый из партнеров реализуется как субъект, выступая единым целым, является негативным фактором личностного роста детей [80].

В группе средней инициативности родители в отличие от действий близких взрослых предшествующей группы обращались к экспериментатору за уточнением способа совместного рисования («Как нам надо? По половинкам?»), ожидая решение от него. Отсутствие ответа приводило к обсуждению способа изображения клоуна с собственными детьми.

Родители в совместных действиях с ребенком договаривались о начале действий, о способе рисования, прислушивались к мнению ребенка, считаясь с его инициативами. В процессе работы оказывали помощь друг другу. Однако контроль за качеством выполнения задания также принадлежал близким взрослым. Например, просили: «Нос раскрась оранжевым, пожалуйста». По итогам рисования на вопрос экспериментатора: «Кто клоуна нарисовал?» чаще звучала фраза: «Вдвоем!», «Совместно».

Дети в такой ситуации общения чувствовали себя более свободно по сравнению с поведением старших дошкольников предшествующей группы, осознавали значимость своих действий в совместном деле. Однако излишняя опека взрослых препятствовала раскрытию творческого потенциала детей в единой общности «мы». Поэтому по итогам выполнения задания на вопрос экспериментатора: «Кто клоуна нарисовал?», вместо высказывания «Мы!» звучала фраза: «Я с мамой (папой)!». Такую ситуацию мы обозначили как переходную позицию в общении от «над» к «на равных».

В этой группе наблюдались и другие ситуации общения и взаимодействия родителей с собственными детьми. Взрослые осуществляли руководящую роль от начала до окончания выполнения задания: диктовали условия договора, перестраивали поведение согласно выбранным условиям, контролировали действия собственных детей, оценивали результаты. По завершении работы на заданный вопрос: «Кто клоуна нарисовал?», отвечали: «Мы!».

Детям отводилась пассивная роль исполнителя. Однако, если в группе низкой инициативности старшие дошкольники сопротивлялись родительскому давлению, стараясь предложить свои варианты, то в этой группе в большей степени соглашались с мнением взрослых, демонстрируя зависимость и послушность. В

ситуации самостоятельного принятия решения тревожились, переживали (спрашивали ластик у экспериментатора), проявляли растерянность (ожидали от родителей, что им рисовать и каким способом, реагируя на мягкое давление по качеству работы следующей фразой: «А ты мне не сказала, как надо!»), уходили от трудностей. Например, оценив ее степень, говорили: «Давай, ты — лицо, я — колпак!». По итогам выполнения задания на вопрос экспериментатора: «Кто клоуна нарисовал?» предоставляли ответ: «Мама (папа) и я!».

В некоторых диадах замечено проявление равноправного партнерства в общении: родители прислушивались к мнению своего ребенка, ждали, помогали ему, обсуждали детали рисунка. Смеялись над собственными ошибками в процессе рисования. Контролировали свою часть работы, сверяя ее с образцом, и предоставляли право ребенку контролировать свою часть работы. Были довольны результатами совместного труда и общением с собственным ребенком. По завершении работы на вопрос экспериментатора: «Кто клоуна нарисовал?», взрослые говорили фразу: «Мы вместе!».

Ребенок в такой ситуации демонстрировал признаки свободного поведения. Предлагал свои варианты решений и учитывал точку зрения близкого взрослого. Был очень доволен ситуацией общения и взаимодействия с собственным родителем и своими действиями в общем деле. Поэтому по итогам совместной творческой работы с гордостью говорил: «Мы нарисовали!».

Обращаясь к учению Е. Е. Кравцовой, описанные ситуации взаимодействия родителей с собственными детьми в этой группе инициативности позволяют говорить о том, что близкие взрослые реализовывали преимущественно переходную позицию в общении и взаимодействии от «над» к «на равных»; занимали позицию в общении и взаимодействии «над», в некоторых ситуациях действовали «на равных».

Ситуация равноправного партнерства в общении преобладала в совместных действиях близкого взрослого и ребенка *группы высокой инициативности*. Взрослые прислушивались к мнению детей, предоставляли возможность для реализации предложенных ими инициатив. Присутствовал совместный договор,

соблюдались его условия, родители помогали своим детям, выступая в качестве друга и партнера. Замечаний в адрес детей по поводу качества работы не наблюдалось. По завершении совместного труда близкие взрослые детей, отвечая на вопрос специалиста: «Кто клоуна нарисовал?», говорили: «Мы!».

Ребенок в такой позиции общения и взаимодействия ощущал себя субъектом собственных действий, источником реализации своих желаний и намерений. Поведение его отличалось свободой, раскованностью. Положительно-эмоциональный настрой сохранялся от начала до окончания совместной деятельности. По завершении совместного труда, отвечая на вопрос специалиста-психолога: «Кто клоуна нарисовал?», говорил: «Мы!», «Вместе!».

В других диадах, наблюдаемых в данной группе, близкие взрослые (как и родители детей предшествующей группы) реализовывали переходную позицию в общении и взаимодействии от «над» к «на равных». Учитывали мнение ребенка об условиях договора, о способах рисования, реализовывая проявленные инициативы ребенка, однако право контроля за процессом работы принадлежало им. Родители детей следили за правильностью изображения деталей рисунка, за подбором карандашей нужного цвета, раскрашиванием частей лица клоуна согласно образцу, техникой раскрашивания («За контур не заходи, пожалуйста»). Были настроены на результат — нарисовать клоуна точно по образцу. По итогам рисования на вопрос экспериментатора: «Кто клоуна нарисовал?», предоставляли ответ: «Вдвоем!».

Старшие дошкольники, действуя в описанных условиях, как и дети предшествующей группы в такой ситуации общения и взаимодействия, на вопрос экспериментатора по итогам работы: «Кто клоуна нарисовал?», вместо высказывания «Мы!» говорили: «Я с мамой!».

Наши наблюдения за взаимодействием близких взрослых и детей позволяют говорить о том, что в данной группе инициативности родители в большей степени по сравнению с позицией общения близких взрослых других групп проявляли уважение к личности ребенка. Близкие взрослые относились к собственным детям не как к источнику раздражения или малышам, которых надо опекать, а как к равноправному партнеру, с которым интересно выполнить задание, реализуя

собственную позицию и учитывая позицию партнера по общению. Родители старших дошкольников этой группы предоставляли возможность для проявления ребенком самостоятельности, реализации своего намерения в творческой совместной деятельности.

Однако предоставление ребенку полной самостоятельности и свободы действий, наблюдаемое в других ситуациях взаимодействия родителей с собственными детьми этой группы, приводило близких взрослых к подчинению требованиям детей. При этом ни одной попытки выразить свое мнение, озвучить авторскую позицию со стороны родителей детей данной ситуации общения и взаимодействия не замечено. Отрицательные эмоции, негативные высказывания по способу взаимодействия также отсутствовали в поведенческом арсенале родителей детей. Мама были довольны руководящими действиями собственных детей и с желанием подчинялись их указаниям. По итогам выполнения задания на вопрос: «Кто клоуна нарисовал?», предоставляли ответ: «(Имя ребенка) и я!».

Дети, занимая активную позицию общения в совместном деле, руководили действиями значимых взрослых: диктовали условия договора («Давай ты будешь рисовать!»), распределяли функции («Ты будешь рисовать, а я буду разукрашивать»), осуществляли контроль за действиями взрослого в процессе рисования. Осуществляя от начала до окончания работы активную роль в процессе изображения клоуна, старшие дошкольники получали удовольствие от реализации себя в качестве субъекта. По итогам выполнения задания на вопрос: «Кто клоуна нарисовал?», отвечали: «Я и мама!».

Таким образом, типы родительского поведения в этой группе инициативности позволяют сделать вывод о преобладании позиции в общении и взаимодействии «на равных». В ряде диад наблюдалась реализация переходной позиции в общении и взаимодействии от «над» к «на равных» и позиции в общении и взаимодействии «под».

Результаты методики «Нарисуем клоуна», проведенной *среди младших школьников*, также позволили определить позицию в общении и взаимодействии родителей по отношению к своим детям, распределить полученные данные по

группам инициативности (Таблица 8) и установить взаимосвязи между позицией в общении и взаимодействии близких взрослых по отношению к собственным детям, имеющим разный уровень проявлений инициативности.

Таблица 8 — Результаты распределения показателей позиции в общении и взаимодействии близких взрослых по отношению к детям младшего школьного возраста по группам инициативности

Группы инициативности	Показатели позиции в общении и взаимодействии по методике «Нарисуем клоуна» (соотношение от численности детей в каждой группе, %)				
	«Пра-мы»	«Над»	«Под»	Переходная позиция от «над» к «на равных»	«На равных»
Низкая N = 10	—	80,00	—	20,00	—
Средняя N = 17	—	29,00	7,00	35,00	29,00
Высокая N = 15	—	—	13,00	20,00	67,00

Данные, представленные в Таблице 8, наглядно демонстрируют отсутствие реализации близкими взрослыми позиции в общении и взаимодействии «пра-мы» в трех группах инициативности среди младших школьников, а также показывают различия в позициях общения близких взрослых по отношению к собственным детям, имеющих разный уровень проявления инициативности (в группе низкой инициативности близкие взрослые по отношению к собственным детям в большинстве случаев реализуют позицию в общении и взаимодействии «над»; в группе средней инициативности — переходную позицию от «над» к «на равных», однако в диадах «родитель–ребенок» значителен процент реализации позиции в общении и взаимодействии «на равных»; в группе высокой инициативности родители реализуют преимущественно позицию «на равных».

С помощью расчета коэффициента корреляции Спирмена были установлены статистически значимые положительные связи между показателями инициативности и показателями позиции в общении и взаимодействии значимых

взрослых по отношению к собственным детям ($r = 0,488$, $p = 0,001$ при заданном пороге значимости $p < 0,050$, $N = 42$).

Качественный анализ изучения позиции в общении близких взрослых по отношению к детям в совместной деятельности показал, что в *группе низкой инициативности* родители изначально отвергали инициативные попытки детей проявить самостоятельность, например говорили: «Нет! Давай так. Рисуй голову, я колпак». Желания детей не учитывались и в процессе работы. Например, «Нет! Давай сначала глаза нарисуем!». На все проявленные детские инициативы следовал один ответ: «Нет!». По итогам выполнения задания на вопрос: «Кто такого красивого клоуна нарисовал?», предоставляли ответ: «Мы вдвоем».

Младшие школьники, действуя в такой ситуации общения и взаимодействия, проявляли инициативу в выборе способа договора («Давай по половинкам», «Нам здесь расчертили!») и в процессе работы («Я хочу пуговицы раскрасить!»), которые родителями детей не учитывались. Дети подчинялись требованиям близкого взрослого, осуществляя процесс рисования по его указаниям. Однако (как и старшие дошкольники этой группы) вербально выражали свое несогласие с родительскими требованиями. Например, заявляли: «Мам, это же общее!», намекая на совместность действий. Или реагировали на чрезмерно активные действия своих родителей следующими высказываниями: «Мам, ты своего рисуй!». Подчиняясь, дети были недовольны результатами совместного труда («Мне он (клоун) не нравится!», «Он некрасивый»). Следует отметить, что качество изображения клоуна было низкого уровня (крупный рисунок, нераскрашенный, отсутствие мелких деталей). По итогам выполнения задания на вопрос: «Кто такого красивого клоуна нарисовал?», дети говорили: «Мама и я!».

В другой ситуации общения и взаимодействия родители выступали «учителем» по отношению к детям (предлагали способ изображения лица клоуна, планировали последовательность дальнейших действий, диктовали последовательность рисования деталей лица клоуна, подавали карандаши нужного цвета, контролировали качество изображения), сами участия в рисовании клоуна не принимали. Например, мама мальчика, выслушав инструкцию, по умолчанию

взяла в свою руку ладошку сына и нарисовала голову. Далее присутствовали подробные указания, что нужно делать, например: «Держи красный карандаш!», «Разукрашивай!», «Нос рисуй!». Закончив таким способом основной объем работы, следовал риторический вопрос: «Что еще осталось?». В такой ситуации общения под чутким руководством близкого взрослого процесс изображения клоуна был доведен до завершения. На вопрос: «Кто клоуна нарисовал?», следовал ответ: «Мы!».

В описанном примере ребенок (как и старший дошкольник в аналогичных условиях) подчинялся родительским требованиям, реализуя его указания. В процессе работы проявлял инициативные попытки вступить в диалог и выразить свое мнение. Например, на риторический вопрос мамы: «Что еще осталось?», сын ответил: «Брови!». Следует отметить, что положительных эмоций от совместного труда у ребенка не наблюдалось. По окончании процесса рисования на вопрос экспериментатора: «Кто клоуна нарисовал?», следовал ответ: «Я!».

Несмотря на разницу родительского поведения, приведенные примеры позволяют сделать вывод о реализации позиции в общении и взаимодействии «над» — руководящей роли взрослого в совместной деятельности с детьми (по Е. Е. Кравцовой).

Родители детей *группы средней инициативности* обращались к ребенку как к партнеру по общению – интересовались его мнением, считались с его намерениями, однако стремились все трудное возложить на себя (например, рисовали голову, волосы и колпак клоуна), предоставляя право ребенку выполнить легкую часть работы (рисовать пуговицы на колпаке клоуна, раскрашивать детали рисунка). Изначально сомневаясь в самостоятельных действиях своего ребенка, могли молча подать ему карандаши нужного цвета, либо обращались с просьбой: «Пуговицы раскрась, пожалуйста». Могли во время рисования спросить: «Тебе помочь?», таким образом деликатно осуществляя контроль за его действиями. По завершении работы на вопрос: «Кто клоуна нарисовал?», родители говорили: «Мы вдвоем!».

Излишний контроль качества приводил к тому, что дети в случае малейшего затруднения обращались за помощью к близким взрослым и ожидали решения от него. Например, в ситуации со сломанным карандашом («Мам, у меня карандаш сломался!») приостанавливали работу на время решения проблемы близким взрослым (мама мальчика попросила точилку у экспериментатора и устранила проблему). Такая ситуация являлась для детей и родителей привычной. По завершении работы на вопрос: «Кто клоуна нарисовал?», дети предоставляли ответ: «Я с мамой!».

Однако в этой группе был высок процент реализации близкими взрослыми руководящей роли в творческом процессе. Мамы предлагали договор, указывали, что нужно делать и каким способом выполнять, не учитывая мнение своих детей. При этом искренне считали, что выполняют работу вместе с детьми. На вопрос экспериментатора: «Кто клоуна нарисовал?», говорили: «Мы!».

Как и старшие дошкольники данной группы в такой ситуации общения и взаимодействия дети младшего школьного возраста демонстрировали растерянность. Например, спрашивали: «А мне рисовать, да?», «Я пуговицы рисую, да?», ожидая руководства со стороны взрослого. Спрашивали разрешения у значимого взрослого совершить собственные действия, например: «А можно мне желтый карандаш взять?». Наблюдались эмоциональные переживания (спрашивали разрешения стереть нарисованное ранее ластиком). Удовольствия от процесса творчества замечено не было. Поэтому по завершении творческого процесса часто звучала фраза: «Мама и я!».

В некоторых диадах наблюдалось сотрудничество равноправных партнеров. Родители прислушивались к мнению своих детей, предоставляя возможность реализации детских инициатив. Во время рисования присутствовало эмоциональное общение, звучал смех. По итогам выполнения задания близкий взрослый и ребенок были довольны и общением друг с другом, и результатами совместного труда. Поэтому на вопрос экспериментатора: «Кто клоуна нарисовал?», следовал ответ: «Мы вместе!».

Младшие школьники, действуя в равноправной позиции общения, проявляли инициативность от начала до окончания выполнения задания: осуществляли ориентировку (погружение в среду) на наличие карандашей, задавали уточняющие вопросы по инструкции выполнения задания («Нам одновременно надо?»); принимали участие в распределении функций во время процесса рисования. По итогам рисования испытывали радость от процесса совместного творчества, закрепляя ситуацию успеха фразой: «Мы с мамой нарисовали!».

Таким образом, в данной группе инициативности близкие взрослые (как и родители старших дошкольников этой группы) пытались реализовать преимущественно равноправные партнерские отношения с собственными детьми, однако контроль качества рисунка согласно образцу, излишняя опека препятствовали реализации творческой инициативности детей (такая позиция взрослого соответствовала этапу перехода от «над» к «на равных»). В этой же группе замечена реализация близкими взрослыми двух противоположных по содержанию позиций общения — «над» и «на равных» (по Е. Е. Кравцовой).

Родители *детей группы высокой инициативности* сохраняли партнерские отношения с собственными детьми от начала до окончания творческого процесса. Обсуждались условия договора, мамы предоставляли возможность ребенку в реализации права первоочередности хода. Раскрашивали и рисовали одновременно с ним. По ходу рисования советовались, кто и что будет делать дальше. Смеялись над собственными ошибками, если какая-то часть клоуна получалась нелепой (преимущественно нос или глаза). Получали удовольствие от процесса творчества. По итогам совместного труда на вопрос экспериментатора «Кто клоуна нарисовал?», отвечали: «Мы!», «Вместе!».

Младшие школьники, действуя в такой позиции общения, часто выбирали изображение клоуна по «половинкам». Осуществляя деятельность подобным способом, *дети совершали действия, отсутствующие в арсенале действий детей других групп*: одновременная работа карандашом в одной точке: ребенок начинал рисовать, например, рот клоуна на своей половине листа, мама подхватывала и продолжала вести линию в том месте, в котором ребенок остановился, осуществляя

действия на своей половине листа. Клоун был идентичен образцу. Складывалось впечатление, что рисовал один человек. По итогам реализации совместного дела младшие школьники в такой ситуации содержательного общения говорили: «Мы нарисовали!».

В других диадах значимые взрослые советовались по поводу способа изображения клоуна, учитывали точку зрения своего ребенка, соглашались с его предложениями в процессе творческой работы, однако акцентирование на правильности выполнения рисунка согласно образцу препятствовало удержанию равноправных партнерских отношений и приводило родителей к контролю качества (например, в процессе раскрашивания волос клоуна мама могла сказать: «Ты помнишь, что за контур заходить нельзя?»). По завершении работы близкие взрослые на вопрос экспериментатора: «Кто клоуна нарисовал?», предоставляли ответ: «Вдвоем!».

Соблюдение точности техники раскрашивания, следование инструкциям мамы препятствовало самореализации детей в творческом процессе. Младшим школьникам в такой ситуации общения и взаимодействия было важно получить результат, одобренный мамой, что препятствовало самовыражению детей в общем деле. Поэтому по итогам работы дети вместо: «Мы нарисовали!», говорили: «Я с мамой нарисовал!».

Предоставление полной свободы действий ребенку, наблюдаемое в некоторых ситуациях взаимодействия родителей с собственными детьми, приводило близких взрослых к подчинению требованиям детей. Сначала родители наблюдали за индивидуальными действиями своих детей, не вмешиваясь в процесс детского творчества. Однако (как и родители детей младшего дошкольного возраста этой группы инициативности в аналогичной ситуации) предпринимали попытки к реализации совместных действий, обращаясь к ребенку с предложением о сотрудничестве. Например, спрашивали: «Что мне можно нарисовать?», «А ты что мне дашь нарисовать?». Соглашаясь с инициативами ребенка, вступали в процесс совместной работы. По итогам выполнения задания на вопрос экспериментатора: «Кто клоуна нарисовал?», отвечали: «... (имя ребенка) и я».

По умолчанию, ребенок в такой ситуации начинал рисовать один, игнорируя попытки мамы включиться в процесс совместного творчества. В процессе реализации индивидуальных действий прислушивался к желанию мамы принять участие в совместном рисовании и приглашал ее к сотрудничеству, предлагая, например, раскрасить лицо клоуна. По итогам выполнения задания на вопрос экспериментатора: «Кто клоуна нарисовал?», ребенок говорил: «Я и мама!».

Таким образом, родители этой группы по отношению к собственным детям в большинстве ситуаций реализовывали равноправные партнерские отношения, сохраняя их от начала до окончания выполнения работы (позиция в общении и взаимодействии «на равных» по Е. Е. Кравцовой). Однако в ряде диад наблюдалась переходная позиция в общении от «над» к «на равных» и позиция в общении «под».

Сравнение данных трех групп инициативности в младшем дошкольном, старшем дошкольном и младшем школьном возрасте показало, что реализация близкими взрослыми позиции в общении и взаимодействии «над» приводит к низким показателям инициативности и препятствует развитию самостоятельной творческой деятельности детей. На этапе перехода от «над» к «на равных» в некоторых ситуациях (в ситуации контроля качества родители начинают занимать позицию в общении и взаимодействии «над» по отношению к собственным детям, а также искать способ решения проблемных задач за детей) показатели детской инициативности снижаются. Реализация позиции в общении и взаимодействии «на равных», наблюдаемая в большинстве ситуаций в группе высокой инициативности, при которой родитель и ребенок выступают в качестве равноправных партнеров в общем деле, способствует развитию данного качества личности.

Наблюдения за поведением старших дошкольников и младших школьников в ситуации сотрудничества с близкими взрослыми с позиции общения «под» (подчинение действиям взрослым) позволяет отметить, что *в группе низкой инициативности* дети сопротивлялись, совершали инициативные попытки выразить свою точку зрения. Им не хватало самостоятельности для реализации себя в качестве субъекта. *В группе средней инициативности* дети были более зависимы, послушны, изначально стремились переложить трудную часть работы

на взрослого, ожидали руководства от него. Для реализации себя в качестве субъекта творческой деятельности им не хватало уверенности, произвольности, контроля своих действий. В группе высокой инициативности такой позиции в общении и взаимодействии ребенка по отношению к взрослому не наблюдалось.

Далее с учетом выделенных групп инициативности изучалось развитие психологических новообразований (речи, воображения) у дошкольников и младших школьников, произвольности в общении со взрослым среди младших школьников с разным уровнем проявления инициативности.

2.4. Результаты исследования речи дошкольников и младших школьников с разным уровнем проявления инициативности

По итогам исследования детской речи в младшем дошкольном возрасте (методики «Кошка с котятами»/«Собака со щенятами») были выделены три группы речевого развития (статистические расчеты выделения групп представлены в Таблицах 10, 11 Приложения Д). Полученные результаты распределялись по группам инициативности (Таблица 9). Также с помощью расчета коэффициента ранговой корреляции Спирмена устанавливались связи между показателями инициативности и параметрами развития детской речи.

Таблица 9 — Результаты распределения показателей речевого развития по группам инициативности среди младших дошкольников

Группы инициативности	Показатели речевого развития по методике «Кошка с котятами»/«Собака со щенятами» (соотношение от численности детей в каждой группе инициативности, %)		
	1-я группа речевого развития	2-я группа речевого развития	3-я группа речевого развития
Низкая N = 2	50,00	50,00	—
Средняя N = 10	40,00	60,00	—
Высокая N = 15	20,00	47,00	33,00

Результаты Таблицы 9 наглядно демонстрируют постепенное повышение показателей речевого развития от группы низкой до группы высокой инициативности среди младших дошкольников и позволяют говорить о том, что более высокому уровню проявления детской инициативности соответствуют более высокие показатели речевого развития.

Данные проверены статистикой Спирмена (расчет коэффициента ранговой корреляции Спирмена показал статистически значимые связи между показателями инициативности и показателями развития детской речи ($r = 0,388$, $p = 0,045$ при заданном пороговом значении $p < 0,05$; $N = 27$).

Рассмотрим подробнее результаты исследования речи в каждой группе инициативности. *В группе низкой инициативности* дети младшего дошкольного возраста испытывали затруднение, выполняя данный вид задания. Один из детей самостоятельно рассказать о животном не мог, на вопросы взрослого отвечал однословно – «кися». Другой ребенок составил рассказ по вопросам взрослого, однако последующие задания на обобщение и сравнение величин выполнить не смог. Знание детенышей животных обозначалось в речи словом «кузя». Эмоциональное отношение к заданию не выражалось.

Младшие дошкольники этой группы предоставляли однословные ответы, задание на сравнение величин не понимали. Наблюдались различия в проявлениях инициативности в ситуации общения со взрослым: у одного ребенка данной группы отсутствовала инициативность, у другого — инициативность наблюдалась, смог действовать в наглядном плане, однако представление ситуации в воображаемом плане (задания на обобщение и сравнение величин) и словесное описание их вызывало трудности. Такие виды ответов относились к 1-й и 2-й группе речевого развития.

Дети младшего дошкольного возраста в группе средней инициативности преимущественно могли описать картинку, пользуясь простой фразовой речью, например: «Дерутся кошки. Они кусаются», «Киска большая, котенок. Он щекотил его, вот так чесал. Этот играл в мячик. Ну, все»; правильно отвечали на поставленные вопросы, называли детенышей кошки в единственном числе,

обозначали детенышей кошки во множественном числе словами «котенки», «киски», «котяши», «кисы» и могли выполнить два задания на сравнение величин.

Дети четырех лет, рассказывая про собаку, называли преимущественно признаки животного: «Огромная, как волк», «Кусачая, царапучая», «Черная с белым»; могли назвать отличия между собакой и щенком, в большинстве указывая величину: «большая/маленькая», «ростом отличаются». Трудности вызывало нахождение сходств между собакой и щенком и употребление множественного числа в названии детеныша собаки. Например, называли вместо «щенок» «маленькая собачка».

Данные ответы позволяют говорить о более высоком уровне осмысления задания детьми этой группы, которое соответствует показателям 2-й группы оценки развития речи по данной методике. Такие ответы наблюдались у большинства детей данной группы инициативности. Результаты других детей соответствовали показателям 1-й группы речевого развития.

Таким образом, младшие дошкольники этой группы инициативности продемонстрировали более высокий уровень речевого развития по сравнению с данными детей предшествующей группы. Наблюдалась эмоциональная вовлеченность в ситуацию общения, инициативность высказываний, речевая активность (например, использование слов при операции сравнения). Наши данные согласуются с результатами Н. В. Разиной, наблюдавшей представленные психологические особенности речевого развития младших дошкольников, вступивших в кризис трех лет [145].

Дети младшего дошкольного возраста группы высокой инициативности трех лет при виде котят на картинке очень эмоционально реагировали (смеялись, выражали восторг), пытались описать не только эмоционально значимые детали картинки, но и целостную ситуацию. Например, «Кошка. Маленькие котята. Клубочки. Нитки. Кровать. Мяч» или «Котики. Лежат, ходят, играют, отдыхают». Дети не только отвечали на поставленные вопросы, но и дополняли их, развивая сюжетную линию, например: «Он (котенок. — Прим. автора) руку поднял и говорит: “Мама, спаси меня!”». В отличие от ответов младших дошкольников

группы средней инициативности дети этой группы употребляли правильно название детенышей кошки во множественном числе («котятки», «котяточки»).

Однако выполняли (как и младшие дошкольники предшествующей группы) преимущественно два задания на сравнение величин. Трудности вызывало владение обобщающими словами «короткий», «медленно». Следует отметить, что младшие дошкольники этой группы не отказывались от ответов, например, не произносили слово «не знаю». Не владея обобщающими словами, использовали следующий способ решения. Например, на вопрос экспериментатора: «Кошка мяукает громко, а котенок...», следовал ответ: «Вот так: мяу–мяу» (шепотом), или на вопрос: «У кошки хвост длинный, а у котенка...?», отвечали: «Вот такой!», обозначая ладонями рук размер хвоста котенка.

Дети младшего дошкольного возраста четырех лет, рассказывая про собаку, могли обобщить: «Собака — животное. Бывают добрые, бывают злые. Покрыты шерстью» или «Собака — это домашнее животное. Добрая, ласковая». В отличие от ответов детей других групп инициативности младшие дошкольники этой группы составляли небольшие рассказы: «Ее звали Линда. Это просто собака, серая. Она со мной играет. Смешная, серая, веселая» или «Мой хозяин Рекс. Гавкает, за кошками бежит, царапаться умеет, с острыми зубами, острее, чем у людей», и могли назвать не только отличие между собакой и щенком, но и сходство, например: «Покрыты шерстью как мама, пьют молочко, как мама, гоняются за кошками» или «Похожи на всех собачек: с шерстью, лапы, едят корм». Приведенные примеры позволяют говорить о более высоком уровне речевой активности младших дошкольников этой группы.

Следует подчеркнуть, что дети указанной группы инициативности, выполнив задание, расширяли содержательный характер общения, проявляя творческую инициативность. Например, девочка трех лет стала рассказывать стихотворение про кошку. Ребенок четырех лет по итогам работы отметил: «А теперь я тебе про свою собаку расскажу», продолжив: «Когда мы ехали к бабе Люде на машине, вывели Рекса. Рекс нюхал белку».

Поэтому в данной группе существенно снижены показатели 1-й группы речевого развития и наблюдались показатели 3-й группы речевого развития по сравнению с данными младших дошкольников предшествующей группы. Большинство ответов детей (как и ответов младших дошкольников предыдущей группы) соответствовало показателям 2-й группы развития речи по данной методике.

Полученные данные согласуются с результатами исследования В. К. Котырло, наблюдавшей у детей 4–5 лет способность совершать адекватные действия по слову. Ученый отмечала, что дети пятого года жизни, принимавшие инструкцию задания как лично значимую задачу, демонстрировали высокие уровни выполнения заданий [78]. Результаты методики (по общей выраженности тенденции) согласуются с данными исследования Е. Л. Бережковской, о том, что дети с высокой инициативой обладают высокой речевой активностью [19]. Младшие дошкольники этой группы могли выходить за рамки наличной ситуации, переосмысливая ее (например, вспоминали рассказы из собственной жизни). Можно говорить о том, что дети этой группы инициативности успешно прошли кризис 3 лет и достигли более высокого уровня психического развития (Н. В. Разина) [145].

Таким образом, исследование речи младших дошкольников показало связь детской инициативности и речевого развития. Дети с высокой инициативностью вовлекались в общение, воспринимая задание как лично значимое для себя. В речи младших дошкольников высокой инициативности замечена новая система смысловых эталонов более высокого уровня, способность производить операции сравнения (находить сходства и различия).

По итогам исследования детской речи *в старшем дошкольном возрасте* (методика «Описание картинок», сюжетный вариант) были выделены три вида рассказа: номинативный, предикативный и предсюжетный, и определены уровни речевого развития. Полученные данные распределялись по группам инициативности (в процентном соотношении от численности детей в каждой группе) (Таблица 10).

Таблица 10 — Результаты распределения показателей речевого развития по группам инициативности среди старших дошкольников

Группы инициативности	Показатели речевого развития по методике «Описание картинок» (соотношение от численности детей в каждой группе инициативности, %)		
	1-й уровень. Номинативный рассказ	2-й уровень. Предикативный рассказ	3-й уровень. Предсюжетный рассказ
Низкая N = 5	80,00	20,00	—
Средняя N = 12	17,00	75,00	8,00
Высокая N = 13	—	77,00	23,00

Данные Таблицы 10 позволяют наглядно отметить различия по видам составления рассказов старших дошкольников в трех группах инициативности: преобладание номинативных типов высказываний в группе низкой инициативности (1-й уровень речевого развития), существенное снижение таких видов рассказов в группе средней инициативности, преобладание предикативных видов рассказов в этой группе (2-й уровень речевого развития), появление предсюжетного вида рассказа, значительное преобладание предсюжетного вида рассказа (3-й уровень речевого развития) в группе детей с высокой инициативностью по сравнению с данными старших дошкольников группы средней инициативности, отсутствие номинативных видов рассказов в этой группе.

С помощью расчета коэффициента корреляции Спирмена получены статистически значимые положительные связи на высоком уровне: $r = 0,586$; $p = 0,0007$ при заданном пороговом значении $p < 0,05$, $N = 30$ между показателями инициативности и показателями развития детской речи.

Качественный анализ данных позволил отметить особенности речевого развития старших дошкольников. Дети были способны обобщать ситуацию, изображенную на картинке, выделять центральных персонажей картинки и предмет, вокруг которого разворачивались события, однако довести сюжетную линию до логического завершения не могли. Такой вид рассказа обозначен в нашем

исследовании как предсюжетный рассказ. Сюжетных видов рассказов в речи детей старшего дошкольного возраста не обнаружено.

Рассмотрим подробнее результаты исследования речевого развития в каждой группе инициативности. *Дети старшего дошкольного возраста группы низкой инициативности* испытывали отрицательные эмоции, выполняя задание (злились, выражали готовность к плачу). Рассказ состоял из 2–3 предложений и заключался в перечислении действий центральных персонажей картинки, например: «Вот тут собака бежит. Вот тут горка стоит».

Наблюдения за инициативным поведением детей показывают, что старшие дошкольники этой группы, начав повествование, например: «Собака. Девочка катается» или «Зима!», замолкали, прекратив общение. На предложение экспериментатора продолжить выполнить задание, заявляли: «Я не знаю, что говорить». Следует отметить, что на вопросы экспериментатора отвечали и смогли закончить повествование либо действовали самостоятельно. Однако в рассказе наблюдалось повторение фраз: «Этот катается, а эта смотрит, и этот смотрит, и этот смотрит...». Далее выполнение данного вида задания проходило также с помощью уточняющих вопросов взрослого.

В этой группе инициативности замечена номинативная форма построения рассказа: «Собака. Санки. Снег. Мальчики. Собака. Шапка. Коньки». Приведенные примеры таких видов высказываний (1-й уровень речевого развития) продемонстрировало большинство старших дошкольников данной группы. Рассказы, соответствующие предикативному виду повествования (2-й уровень речевого развития), наблюдались в речи незначительной численности детей.

Таким образом, старшие дошкольники этой группы инициативности либо демонстрировали беспомощность, нуждаясь в наводящих вопросах, занимая пассивную позицию общения; либо выполняли самостоятельно, однако детские рассказы имели низкий уровень смыслового содержания. Полученные данные согласуются с наблюдениями В. К. Котырло, подметившей, что отсутствие инициативности и малая ее целенаправленность влияет на способ выполнения деятельности [78].

Дети старшего дошкольного возраста группы средней инициативности демонстрировали активное отношение к заданию. В речи старших дошкольников указанной группы появилась интонационная выразительность. Рассказы, составленные детьми, соответствовали преимущественно предикативному виду повествования (2-й уровень речевого развития).

В отличие от предикативных видов рассказов детей предшествующей группы старшие дошкольники этой группы стремились описать не только центральных персонажей, изображенных на картинке, но и всех присутствующих героев сюжетной истории и взаимодействие некоторых из них между собой, например: «Эти дети ждут, когда эта девочка прокатится». Старшие дошкольники этой группы самостоятельно заканчивали составление рассказа, например: говорили: «Все!», «И все!».

Наблюдались номинативные виды рассказов, замеченные ранее в речи детей с низким уровнем проявления инициативности, соответствующие 1 уровню речевого развития. Однако рассказы, в которых присутствовало бы повторение фраз (наблюдаемое в речи старших дошкольников предыдущей группы), отсутствовали в речевом арсенале детей старшего дошкольного возраста этой группы.

Таким образом, у старших дошкольников данной группы обнаружена способность самостоятельно решать поставленную взрослым задачу. Наблюдался интерес и осмысленность, инициативность высказываний, речевая активность. Однако творческие рассказы, соответствующие 3-му уровню речевого развития, отмечены в единичном ответе детей.

Дети старшего дошкольного возраста группы высокой инициативности, как и их предшественники, выражали готовность к сотрудничеству, были положительно настроены на ситуацию общения, действовали самостоятельно. Старшие дошкольники этой группы замечали трудность задания: вздыхали, высказывались, например: «О! Здесь много всего», «Ого! Сколько человек!», и приступали к выполнению. Выразив все, что хотелось, брали паузу, осмыслили и продолжали далее сочинять.

В отличие от действий детей других групп старшие дошкольники данной группы самостоятельно находили выход из затруднительных ситуаций, например: «Собака играет во что-то непонятное (пауза). Наверно, шарик...». В речи детей появляется отдельное смысловое объединение персонажей в группу: «девочка вместе с мамой», замечены числительные, слова, обозначающие эмоциональные состояния («смеется», «улыбается», «удивились»), слова, указывающие на признаки персонажей («старшая сестра», «маленький мальчик»). Большинство ответов соответствовало рассказам 2-го уровня речевого развития, наблюдавшихся в речи детей предшествующей группы.

Увеличилась численность детей (по сравнению с данными старших дошкольников предшествующей группы), которые могли составить рассказы сюжетного вида, 3-го уровня, например: «Зима!..», «Тут дети устроили соревнование...», «Идет зима. Дети вышли на улицу, чтобы поиграть...» (далее сюжет развивался). Однако логическое завершение рассказа отсутствовало. Следует отметить, что по наводящим вопросам взрослого: «Как ты думаешь, чем все закончилось?», дети заканчивали сюжетную историю, например: «И все хорошо играли!».

Старшие дошкольники этой группы инициативности выходили за пределы наглядной ситуации, могли обобщить, объединяя персонажей картинки в единую смысловую линию, проявляя творческую инициативность.

Таким образом, исследование речи старших дошкольников показало связь развития инициативности и детской речи. В речи детей с высоким уровнем проявления инициативности наблюдались более содержательные рассказы, позволившие выйти за рамки наглядной картинки и рассказать о том, чего нет (3-й уровень речевого развития).

По итогам исследования речи *среди младших школьников с разным уровнем проявления инициативности* также были выделены виды рассказов, определены уровни речевого развития (Таблица 11) и произведен статистический анализ данных.

Таблица 11 – Результаты распределения показателей речевого развития по группам инициативности среди младших школьников

Группы инициативности	Показатели речевого развития по методике «Описание картинок» (соотношение от численности детей в каждой группе инициативности, %)			
	1-й уровень речевого развития		2-й уровень речевого развития	3-й уровень речевого развития
	номинативный рассказ	предикативный рассказ	предсюжетный рассказ	сюжетный рассказ
Низкая N = 10	—	50,00	50,00	—
Средняя N = 17	—	35,00	53,00	12,00
Высокая N = 15	—	7,00	53,00	40,00

Анализ результатов речевого развития показал наличие в речи младших школьников сюжетных историй с логически выдержанной линией повествования от начала до окончания составления рассказа (3-й уровень речевого развития) и отсутствие номинативных видов рассказов в речи детей данной возрастной категории.

Из данных, представленных в Таблице 11, наглядно видны различия по видам составления рассказов у детей трех групп инициативности. В группе детей низкой и средней инициативности высок процент составления детьми предикативных и предсюжетных видов рассказов (1-й и 2-й уровень речевого развития соответственно); снижение показателей предикативных видов рассказов, появление сюжетных историй в группе средней инициативности (3-й уровень речевого развития); значительное увеличение количества сюжетных рассказов (3-й уровень развития речи) в группе высокой инициативности.

С помощью расчета коэффициента корреляции Спирмена выявлены достоверные положительные связи на высоком уровне значимости между показателями инициативности и показателями развития речи ($r = 0,427$; $p = 0,005$ при $p < 0,05$; $N = 42$).

В отличие от видов ответов старших дошкольников у детей младшего школьного возраста обнаружен вид повествования, который обозначен нами как

рассказ-научение (описание картинки с позиции пространственного расположения персонажей). Выстраивая повествование подобным образом, дети теряли смысл рассказа и прекращали общение. На вопрос экспериментатора: «Кто же тебя научил составлять такие рассказы?», дети отвечали: «Меня научила учительница и мама. Они сказали так рассказывать».

Следует отметить, что особенности инициативного поведения детей младшего школьного возраста в начале, процессе и по окончании деятельности, отмеченные ранее по отношению к старшим дошкольникам с разным уровнем проявления инициативности, наиболее отчетливо проявились у младших школьников. *Дети младшего школьного возраста группы низкой инициативности* принимали инструкцию и приступали к выполнению предложенной задачи. Однако в процессе выполнения задания младшие школьники этой группы либо в быстром темпе проговаривали основное содержание картинки, либо рассказывали медленно, тихо, растягивая слова. Наблюдалось монотонное речевое звучание, отсутствовала интонационная выразительность речи. Экспериментатору приходилось прислушиваться к речи детей. Описанные типы поведения позволяют говорить об отсутствии вовлеченности, интереса к заданию.

По окончании детям задавался вопрос: «Хочешь ли еще что-нибудь добавить?». Преимущественно следовал ответ: «Я не знаю, что добавить», «Нет, ничего», «Нет», «Тут больше ничего не нарисовано». Один из детей этой группы инициативности ответил отрицательно, используя агрессивную интонацию, выразив таким способом негативное отношение к продолжению общения.

Рассказы имели преимущественно предикативную форму, соответствующие 1-му уровню речевого развития. Дети описывали действия центральных персонажей картинки, взаимодействие между ними отсутствовало, например: «Вот здесь вот собака. А вот здесь вот дети. А вот здесь вот горка...». Скрытый смысл изображенной на картинке ситуации (мальчик упал, с него слетела шапка, покатила с горки и собака за ней побежала) передать были не способны, например высказывались: «Собака побежала за консервной банкой», «Собака бежит за мячиком», «Собака догоняет шайбу», «Собака играет».

В данной группе отмечен рассказ-научение. Повествование строилось по типу композиционного описания персонажей («слева», «справа», «в середине» ...): «Собака бежит за шапкой, которая слетела с мальчика, который находится сзади собаки, и он свалился с санок. Другая девочка едет слева него, слева от того мальчика, который упал на санках. И эта девочка, которая слева, справа мальчика, который свалился с санок, смотрит на него. А другие дети, которые находятся за этим происходящим, играют в снежки. Еще, где бежит собака, справа от этого происходящего, дети лепят снежки. И за мальчиком, который свалился с санок, и перед мальчиками, которые играют в снежки, дети стоят на лыжах и смотрят вниз с горы. И с ними рядом, слева стоит мальчик, который держит санки». Приведенный пример позволяет говорить о том, что в данном виде рассказа терялся смысл сюжетной истории. Ребенок действовал, как его научили (шаблонно), используя сформированные способы решения поставленной взрослым задачи.

Замечено, что рассказы незначительной численности детей начинались со смыслового объединения всех персонажей картинки («Была зима!», «Здесь зима», «Детишки играют»), однако далее содержание рассказа имело краткую форму изложения, например: «Здесь зима. Все катаются на санках. Все дети играют. Некоторые лепят снеговика. Все!». Такие виды рассказов относились ко 2-му уровню речевого развития.

Итак, дети этой группы инициативности в большинстве ситуаций демонстрировали нежелание выполнять данный вид задания (присутствовала произвольность по внешнему типу, подчинение требованиям инструкции, действия по «чужой» воле). Активная авторская позиция отсутствовала. Рассказы-научения, используемые детьми, позволяют говорить о том, что, научившись у взрослого, младшие школьники старались продемонстрировать знания без опоры на личностный смысл, действуя по прямому подражанию. Не являлись субъектами речи и общения.

У большинства детей *младшего школьного возраста группы средней инициативности* речь беглая, эмоциональная, интонационно выразительная. Описание картинки (в отличие от рассказов детей предыдущей группы) носило

более содержательный характер. Младшие школьники были способны передать взаимоотношения между людьми. Увеличились и показатели речевой активности. В развернутых рассказах обращалось внимание на признаки персонажей и предметов («старшая сестра», «маленький мальчик», «хоккеист с шайбой», «лыжники» ...), отмечались эмоции («смеялись», «улыбались» ...), количество детей, занятых делом. Однако концовка отсутствовала, рассказ оставался незавершенным, например: «Два мальчика катаются на лыжах. Они ждут, пока другие на санках, пока они не скатились с горки. Мальчик упал на санках, упал просто. Собака погналась за его шапкой. Три мальчика и две девчонки лепят снеговика. Пятеро мальчиков играют в снежки. А их старшая сестра повела их на горку, мама им разрешила». Или: «Зима! Дети лепят снеговиков и скатываются на санках и лыжах с горки. Один мальчик упал с санок. Еще неподалеку от ребят, которые катаются на санках и на лыжах, стоят ребята и играют в снежки. А рядом с теми ребятами, которые делают снеговиков, играет собака с шапкой». Используя в рассказе все речевые возможности, дети самостоятельно заканчивали высказывание: «Все!». Такие виды детских рассказов обозначены в нашем исследовании как предсюжетные, соответствующие 2-му уровню развития речи по данной методике.

По способу сочинения историй отмечено также наличие рассказов-научений, наблюдавшихся в группе низкой инициативности (например, «На картинке нарисована зима, ударение на букву «А»); рассказов, представленных с позиции описания семантического категориального признака, например: «На ней изображены сани и люди. Предметы. Одушевленные предметы ...». Далее происходило перечисление персонажей и их действий, а также рассказов, построенных в краткой предикативной форме. Данные виды повествования относились к 1-му уровню речевого развития.

Таким образом, у детей этой группы наблюдалась эмоциональная вовлеченность в ситуацию общения, инициативность высказываний, речевая активность. Однако желание продемонстрировать знания, сильная ориентация на

правило выполнения препятствовали переосмыслению ситуации, поэтому сюжетных рассказов 3-го уровня незначительное количество.

Дети младшего школьного возраста группы высокой инициативности, так же как и дети предшествующей группы, изначально эмоционально включались в процесс сочинения историй, сохраняя позитивное отношение к заданию до его окончания. Речь детей этой группы отличалась активностью, интонационной выразительностью.

Значительно увеличилось количество сюжетных историй, в которых наблюдалось начало, развитие сюжета, логическое завершение. Создавалось впечатление, что сам рассказчик находится в гуще события, наблюдая за происходящим изнутри, являясь полноценным участником зимних забав героев картинки, например: «Зима! Все вышли играть: кататься на лыжах, на санках. И Барбос тоже захотел выйти. Он играет с шапкой мальчика, который упал с санок. А девочка, которая катится с горки, ей стало жалко. А другие ребята лепят рядышком снеговика. Некоторые играют в снежки, и рядом с ними катаются на лыжах кто-то. Они увидели мальчика и остановились, чтобы его не поранить. Тот мальчик, который упал, у него перевернулись санки. Другие мальчики подошли и помогли ему. И они стали играть с другими детишками». Или, например: «На улице зима. Дети играют, снеговика лепят, скатываются с санок. Собачка бежит за шапкой. А там дети играют в снежки с девочками. Некоторые дети скатываются с лыж. Один мальчик, когда скатывался с санок, упал. Очень много детей там. Они все играют в зимние игры».

Сочинение сюжетных историй давалось детям нелегко. Они долго обдумывали, прежде чем приступить к рассказыванию по картинке, совершали длительные паузы во время его выполнения. По завершении составления рассказа были очень довольны своей творческой работой.

Младшие школьники этой группы уверенно начинали рассказ (в группе низкой и средней инициативности имелись дети, которые не могли приступить к выполнению задания, ожидая сигнала от взрослого о начале выполнения задания) и уверенно заканчивали повествование высказыванием: «Все!» (в других

представленных группах некоторые дети ожидали от взрослого сигнала о завершении работы). Проявляли интерес, самостоятельно находили выход из затруднительных ситуаций: «Во что они интересно играют? А! Лепят снеговика!». Уровень речевой активности был выше, чем у детей других групп инициативности. Например, использовалось 110–136 слов (полученные результаты подтверждаются мнением родителей о любви к чтению у младших школьников этой группы).

Увеличилось количество описательных рассказов предсюжетного вида, соответствующих 2-му уровню речевого развития, например: «Зима!», «На дворе зима», «Снег. Сугробы. Горка. Много детей», «Дети на улице». Далее происходило развитие сюжета, однако логическая концовка отсутствовала.

Единичный ответ — составление рассказа краткой формы повествования, который относился к 1-му уровню развития речи. В отличие от рассказов младших школьников группы низкой инициативности история, изложенная ребенком, носила обобщенный характер, описывающий действия представленных групп детей, изображенных на картинке: «Там изображены мальчики, которые играют в снежки. Там есть горка, на которой дети тоже катаются. Собака, которая играет с шапкой. Там есть дети, которые играют, лепят снежную бабу».

Рассказы-научения, отмеченные в речи детей предшествующих групп, отсутствовали в речевом арсенале детей младшего школьного возраста данной группы.

Младшие школьники этой группы преимущественно принимали задачу как лично значимую для себя. Поэтому рассказы составлялись более высокого уровня смыслового содержания (3-й уровень развития воображения). В отличие от способов составления рассказов детьми других групп младшие школьники этой группы выходили за рамки предложенного задания, продемонстрировав признаки творческой и познавательной инициативности, словесно-логического мышления. Полученные данные согласуются с исследованиями ученых о способности детей преобразовывать социокультурный опыт в свой собственный, индивидуальный как важным показателе творчества (В. Т. Кудрявцев) [87] и способности выходить за

границы своего опыта в рамках решения учебной задачи (А. В. Венгер, Г. А. Цукерман) [185].

Более подробный анализ исследования речи младших школьников, включая словарь, грамматику, виды рассказов, изложен в авторской статье «Исследование инициативности в речевом развитии младших школьников» [48].

Проведенное исследование речевого развития, проверенное статистической обработкой данных, показало наличие существенных связей между развитием детской инициативности и развитием речи детей трех периодов детского онтогенеза. младшего дошкольного, старшего дошкольного и младшего школьного возраста. В речи детей группы высокой инициативности отмечены рассказы более высокого уровня смыслового содержания по сравнению с данными детей других групп (сочинение сюжетных историй, объединяющих всех персонажей картинки в единое смысловое поле).

2.5. Результаты исследования воображения дошкольников и младших школьников с разным уровнем проявления инициативности

В процессе анализа результатов, полученных по методике «Где чье место?» *среди младших дошкольников*, были выделены 5 видов ответов (1-й вид ответа — ребенок расставляет картинки на традиционные места во второй части задания; 2-й вид ответа — ребенок расставляет фигурки на необычные места без объяснений; 3-й вид ответа — объяснения ребенка шаблонны; 4-й вид ответа — рассказы-объяснения имеют реальную основу; 5-й вид ответа — ребенок сочиняет короткий и несложный рассказ, объясняющий факт перемещения персонажей с традиционных на необычные места), которые соответствовали трем уровням развития воображения в детском возрасте (по Е. Е. Кравцовой). Показатели развития воображения распределялись по группам инициативности (Таблица 12). Производился статистический анализ данных.

Таблица 12 — Результаты распределения показателей развития воображения по группам инициативности среди младших дошкольников

Группы инициативности	Показатели развития воображения по методике «Где чье место?» (соотношение от численности детей в каждой группе инициативности, %)				
	1-й уровень развития воображения			2-й уровень развития воображения	3-й уровень развития воображения
	1-й вид ответов	2-й вид ответов	3-й вид ответов	4-й вид ответов	5-й вид ответов
Низкая N = 2	50,00	50,00	—	—	—
Средняя N = 10	—	20,00	20,00	60,00	—
Высокая N = 15	—	6,00	27,00	47,00	20,00

Данные Таблицы 12 наглядно показывают различия в развитии воображения младших дошкольников с разным уровнем проявления инициативности: наличие 1-го и 2-го видов ответов в группе низкой инициативности (1-й уровень развития воображения); отсутствие ответов 1-го вида, преобладание ответов 4-го вида (2-й уровень развития воображения) в группах средней и высокой инициативности; наличие 5-го вида ответов в группе высокой инициативности (3-й уровень развития воображения).

С помощью расчета коэффициента корреляции Спирмена были установлены связи между показателями инициативности и показателями развития воображения, которые оказались статистически значимы ($r = 0,403$; $p = 0,037$, при $p < 0,05$; $N = 27$).

Качественный анализ результатов изучения воображения в группах низкой, средней и высокой инициативности показал, что *в группе детей младшего дошкольного возраста низкой инициативности* выполнение первой части инструкции, расстановка персонажей картинки на традиционные места, вызывала затруднение. Задание выполнялось в сотрудничестве с взрослым. Во второй части задания дети этой группы снова раскладывали персонажей картинки на традиционные места, однако после обучения с помощью взрослого могли разложить персонажей картинки на необычные места.

В ситуации обучения младшие дошкольники этой группы демонстрировали два типа поведения: принимали воображаемые ситуации от взрослого, однако на необычные ситуации, придуманные им, эмоционально не реагировали, отсутствовали также попытки включиться в диалоговое общение или вовлекались в ситуацию содержательного общения с экспериментатором, эмоционально реагировали на необычные ситуации, который предоставлял взрослый. Однако самостоятельных ответных действий не совершали. Такие виды рассказов-объяснений воображаемой ситуации (1-й и 2-й вид ответов) относились к 1-му уровню развития воображения.

Несмотря на разницу в поведении, для младших дошкольников этой группы инициативности привычная ситуация — действия в наглядном плане, вызывало трудности представить то, чего нет на картинке. Такие особенности воображения выделены в исследовании Н. В. Разиной у детей указанного периода детства, не вступивших в кризис трех лет [145].

Дети младшего дошкольного возраста группы средней инициативности проявляли любопытство и любознательность, спрашивая: «А почему тут клубочки?», «А тут чего?», «А это куда?». Инструкцию понимали и принимали: кивали, говорили: «Угу», «Понятно».

Как и дети предшествующей группы, младшие дошкольники этой группы во время выполнения задания могли расставить персонажей картинки с традиционных на необычные места во второй части инструкции вместе со взрослым, однако после просьбы экспериментатора придумать факт объяснения необычной ситуации спрашивали: «А как?» или говорили: «Не знаю как». После обучения действовали по прямому подражанию речевым объяснениям взрослого (после предоставления ответа экспериментатором выделяли главное действие персонажа и применяли его к другим объяснениям (например, «утка прыгала», «собака прыгала», «рыбка прыгала» ...)), соответствующие 3-му виду ответов по данной методике.

Замечены ответы более высокого уровня смыслового содержания (4-й вид). Дети предоставляли объяснения, имеющие реальную основу. Как правило, объяснения ограничивались употреблением односложного высказывания

(«прокатилась», «пошел туда», «прыгнул», «сам прыгнул», «просто опустилась»). Объясняя ситуации, могли вспомнить и напеть песню, активно используя свой опыт. Например, положив картинку с малышом на небо, девочка отметила: «Помнишь? (поет). Где водятся волшебники? Где водятся волшебники? Где водятся волшебники? В тех, кто верит в них. Песня волшебников. Люди в небе встречаются. Люди в небо улетают». К таким способам ответов дети подходили постепенно: сначала принимали воображаемую ситуацию от взрослого, затем действовали по подражанию, далее частично придумывали собственные варианты рассказов. Таких видов ответов, соответствующих 2-му уровню развития воображения по данной методике, оказалось у большинства младших дошкольников этой группы.

Следует отметить, что в данной группе инициативности наблюдались также ответы, отмеченные у детей предыдущей группы. Расставив персонажей картинки на необычные места, младшие дошкольники не предоставляли объяснение. Однако эмоционально реагировали на рассказы экспериментатора. Например, смеялись, улыбались, комментировали: «Да! Да! Так!».

В отличие от младших дошкольников группы низкой инициативности дети этой группы включали взрослого в свою деятельность (обращались за помощью), проявляли любознательность (задавали вопросы), могли вербализовать собственные действия, могли выйти (на недлительное время) за рамки наличной ситуации и представить то, чего нет, проявляя творческую и познавательную инициативность. Обучившись у взрослого, пробовали действовать самостоятельно. Полученные данные характерны для детей, вступивших в кризис трех лет, которые, по мнению Н. В. Разиной [там же], обладают способностью к обобщению восприятия (наблюдаемое нами также при исследовании речи детей этой группы).

Дети младшего дошкольного возраста группы высокой инициативности, расставляя персонажей картинки на необычные места, уточняли у экспериментатора: «А это чужое место?», «А это сюда?», «А где?», «А кто там есть?», проявляя любознательность по отношению к новой ситуации. В процессе

выполнения задания комментировали собственные действия, например: «На чужие надо места. Это другое задание», «Я все сейчас поменяю».

Большинство детей объясняли факт перемещения персонажей картинки фразами: «Я поставил», «Я положил», «Потому что любит там жить», «Потому что нравится» или только им понятным выражением: «По кругу катится» (3-й вид ответов), а также описывали действия персонажей, соответствующие 4-му виду ответов по данной методике. Такие объяснения воображаемой ситуации обнаружены у большинства детей этой группы и соответствовали 2-му уровню развития воображения.

Однако только в данной группе инициативности замечены виды рассказов-объяснений воображаемой ситуации, не наблюдавшиеся у детей младшего дошкольного возраста других представленных групп: это смысловое объединение персонажей картинки в сюжетную линию, например: «Шла, шла (утка), увидела речку и поплыла» или «Он (цветок) начал пить клубничный сок и лег на дорожку», «Она (птица) летела, летела, увидела дом и села». Появились также причины изменений и воображаемые персонажи. «Ветер грушу сдул с дерева...», «Мама и папа его (котика) туда положили», «Другие птицы принесли...», «Собачка хотела к своему хозяину», «Лисичка мяч закинула нечаянно на небо».

В рассказах детей 4 лет наблюдалось объединение двух–трех персонажей картинки в сюжет, например: «...Птички взяли малыша, а малыш кинул мячик, и он оказался в коляске» или «Птицы сняли грушу и повесили рыбу на дерево», «Кошка в будке. Собачка ей разрешила. И она там живет. Сама (собачка. — *Прим. автора*) села на дорожку смотреть, как птички падают с неба на дерево». Представленные виды объяснений воображаемых ситуаций младшими дошкольниками этой группы явились открытием для самого исследователя. Данные виды рассказов-объяснений были отнесены нами к 5-му виду ответов, коротким сюжетным историям, соответствующим более высокому 3-му уровню развития воображения по данной методике.

Замечено, что составление коротких сюжетных историй являлось неожиданным и для самих детей. Высокая инициативность помогала совершать

открытия, превозмочь самого себя. Младшие дошкольники этой группы получали огромное удовольствие от собственной работы. Например, говорили: «Я даже все могу делать!», «Как здорово! Я люблю работать!» или «Мне понравилось это задание. Смешное!», выступая в качестве субъектов своей деятельности.

Таким образом, младшие дошкольники с высоким уровнем инициативности проявили способность сочинить небольшие рассказы, объединяющие в сюжет персонажей картинки. Наблюдалось осмысление более высокого уровня, которое приводило к созданию творческого продукта (коротких сюжетных историй). Такая особенность выделена в исследовании Н. В. Разиной как интериоризация восприятия у детей, прошедших кризис трех лет и как показатель творчества (преобразование социокультурного опыта) в работах В. Т. Кудрявцева [87, 88], отмеченное ранее при исследовании речевого развития дошкольников.

Появление у младших дошкольников этой группы развитого воображения связано со способностью построить совместную деятельность со взрослым (наблюдаемое также по методике «Мозаика»), а также с более высоким уровнем речевого развития (психологическим новообразованием предшествующего возрастного периода).

В процессе анализа результатов, полученных по методике «Где чье место?» среди старших дошкольников, также были выделены 5 видов ответов, соответствующих трем уровням развития воображения в детском возрасте (по Е. Е. Кравцовой), которые распределялись по группам инициативности (Таблица 13).

Данные, представленные ниже (Таблица 13), позволяют говорить об отсутствии ответов 1-го вида в речевом арсенале детей данной возрастной категории и отметить различия в развитии воображения старших дошкольников, имеющих разный уровень проявления инициативности.

Результаты исследования позволили выявить взаимосвязи между показателями инициативности и показателями развития воображения в старшем дошкольном возрасте, полученные с помощью применения ранговой корреляции Спирмена.

Таблица 13 — Результаты распределения показателей развития воображения по группам инициативности среди старших дошкольников

Группы инициативности	Показатели развития воображения по методике «Где чье место?» (соотношение от численности детей в каждой группе инициативности, %)				
	1-й уровень развития воображения			2-й уровень развития воображения	3-й уровень развития воображения
	1-й вид ответов	2-й вид ответов	3-й вид ответов	4-й вид ответов	5-й вид ответов
Низкая N = 5	—	40,00	60,00	—	—
Средняя N = 12	—	8,00	8,00	67,00	17,00
Высокая N = 13	—	—	—	46,00	54,00

Данные таблицы наглядно показывают, что в группе низкой инициативности наблюдается отсутствие объяснений воображаемой ситуации, наличие шаблонных действий (2-й и 3-й вид ответов, 1-й уровень развития воображения); в группе средней инициативности — наличие ответов-объяснений воображаемой ситуации, имеющей реальную основу (4-й вид ответов, 2-й уровень развития воображения); в группе высокой инициативности — преимущественно сочинение сюжетов, объединяющих в единую смысловую линию всех персонажей картинки (5-й вид ответов, 3-й уровень развития воображения)).

Расчет коэффициента корреляции Спирмена выявил связи между показателями инициативности и показателями развития детского воображения, которые оказались на высоком уровне статистической значимости ($r = 0,704$; $p = 0,0001$ при $p < 0,050$; $N = 30$).

Качественный анализ результатов исследования воображения в трех группах инициативности показал, что *дети старшего дошкольного возраста группы низкой инициативности* были зажаты и скованны. На эмоциональные высказывания психолога могли позволить слегка улыбнуться, приподняв один уголок губ. Инструкцию понимали и принимали, действовали молча, расставляя персонажей на традиционные места.

По способам ответов ко второй части инструкции наблюдались отличия. Большинство старших дошкольников этой группы инициативности смогли придумать собственное объяснение воображаемой ситуации самостоятельно. Однако обнаружив способ выполнения, применяли его ко всем изменениям положения персонажей картинки, например: «Груша плавает в воде, там родилась. Ребенок в будке родился. Птичка родилась в коляске...». Помощь не принимали. Например, на вопрос: «Это обычно. А ты придумай, чтобы было необычно», отвечали с агрессивной интонацией: «А что?». В процессе обучения слушали воображаемую ситуацию, которую придумал экспериментатор. Однако после обучения продолжали действовать привычным способом. Представленные объяснения воображаемой ситуации соответствовали 3-му виду ответов по данной методике, шаблонности или стереотипности действий (1-й уровень развития воображения).

Однако наблюдались дошкольники, которые нуждались в эмоциональной поддержке и одобрении действий со стороны экспериментатора. Они либо поглядывали на экспериментатора после каждого совершенного действия, либо спрашивали: «Это чужое место?», «А это так?», «Так надо?». Объяснений предоставить не могли. Один из представителей этой группы инициативности слушал объяснения взрослого, другой — отказался от ответа, заявив: «Я не знаю, что сказать», «Я не знаю вопрос». Такие способы ответов соответствовали 2-му виду ответов по данной методике, относящиеся к 1-му уровню развития воображения.

Приведенные примеры позволяют выделить два типа инициативного поведения в ситуации обучения. Первый тип: шаблонные действия, непринятие помощи взрослого. Второй тип: просьба о помощи, поэтапное выполнение совместно со взрослым, действия по подражанию.

Дети старшего дошкольного возраста группы средней инициативности проявляли позитивное отношение к заданию: смеялись, расставляя персонажей картинки на необычные места (с низкой — слегка улыбались). В данной группе отмечены разные уровни развития воображения.

В большинстве ситуаций дошкольники этой группы могли предоставить объяснение воображаемой ситуации. Объяснение детей было построено на выделении реальных действий персонажа (ответы 4-го вида, 2-й уровень развития воображения), например: «Запрыгнула на дерево», «Птичка утонула», «Она пошла погулять», «Упала с дерева». В некоторых рассказах появляется смысловое объединение двух персонажей в логическую линию повествования (наблюдаемое в группе высокой инициативности младших дошкольников), например: «Кот залез в коляску и выбросил ребенка», «Утка летела и грушу уронила», «Собака — хозяйка в своем доме. Поставила цветок, и пройти ей некуда».

Незначительная численность старших дошкольников этой группы смогла составить небольшой сюжетный рассказ, объединивший в единое смысловое поле трех и более персонажей истории (5-й вид ответов), соответствующий более высокому уровню развития воображения (3-й уровень), например: «Собака шла, шла. Щенок остановился, понюхал цветок. Кошка очень рассердилась и ушла в другое место».

Дети вовлекали взрослого в процесс общения (например, «Вот послушайте, как смешно!»), придумывали объяснения и были довольны результатами. Поэтому виды детских ответов по сравнению с данными детей предшествующей группы имели более высокий уровень смыслового содержания.

Однако наблюдались дети, испытывающие трудности в предоставлении объяснения воображаемой ситуации. Как и старшие дошкольники предшествующей группы, дошкольники этой группы, объясняя ситуацию перемещения персонажей картинки с традиционных на необычные места, говорили, например, «должна там быть», применяя данное высказывание ко всем изменениям положения персонажей картинки, демонстрируя стереотипность действий (3-й вид ответов, 1-й уровень развития воображения).

Поведение детей старшего дошкольного возраста группы высокой инициативности отличалось эмоциональностью, позитивностью, открытостью, положительным настроением от начала до окончания ситуации общения с

экспериментатором. Ситуация затруднения не меняла доброжелательного отношения к себе. В процессе работы часто звучал смех.

Большинство ответов соответствовало объяснениям воображаемой ситуации, имеющим реальную основу (4-й вид ответов, 2-й уровень развития воображения). В отличие от объяснений старших дошкольников предшествующей группы инициативности рассказы детей данной группы были более интонационно выразительны и эмоционально окрашены. Наблюдалась прямая речь, например: «Утка пошла туда и сказала: “Я больше не вернусь сюда!”», выделялись эмоции, вводились новые персонажи и предметы: девочка, сестра, дедушка, миска с фруктами. Такие виды ответов согласуются с полученными ранее данными о речевой активности старших дошкольников этой группы. Шаблонные объяснения воображаемой ситуации, соответствующие 3-му виду ответов («хочет там жить», «должна там быть», «родилась там»), не замечены в речи детей этой группы.

Увеличилась численность дошкольников, которые составляли небольшие истории (5-й вид ответов, 3-й уровень развития воображения), объединяющие в сюжет трех персонажей картинки, например: «Птицы подбросили цветок, и он полетел к ласточкам. А утка осталась там жить (в доме. — *Прим. автора*), как будто она домашняя».

В этой группе инициативности наблюдались рассказы-объяснения воображаемой ситуации, отсутствующие в ответах старших дошкольников предшествующих групп. Это — целостное объединение в сюжет всех персонажей картинки, например: «Это малыш все сделал, а сам спрятался в кусты, чтобы его не поругали», или «Это Страна Чудес. Там всегда чудеса бывают», или рассказы-цепляния (начиная придумывать историю с одним из персонажей, ребенок по логической цепочке встраивал в рассказ других персонажей картинки, например: «Собака в пруду, она решила подойти к утке и прыгнуть на нее, а утка в коляске, кошка ее прогнала. Кошка в будке, ее загнала рыбка, а рыбка решила прыгнуть к птицам, птица грохнулась к цветку...»). Следует заметить, что к такому виду объяснений дети подходили постепенно: сначала отмечали действия персонажей, затем появлялось смысловое объединение двух персонажей картинки в сюжет, к

окончанию — объединение всех персонажей картинки в единое смысловое поле. Придумать объяснения детям было нелегко. Например, замечали: «Ох, необычно, тяжело так говорить», далее продолжали: «Сейчас сделаю». Приведенные примеры детских ответов относились к 3-му уровню развития воображения по данной методике.

У старших дошкольников этой группы инициативности вызывал интерес *процесс* поиска решения поставленной взрослым задачи. Поэтому проявления творческой и познавательной инициативности имели более ярко выраженный характер по сравнению с результатами старших дошкольников других групп. По общей выраженности результатов исследования наши данные согласуются с данными исследований Д. Б. Богоявленской, В. К. Котырло о том, что достижению высоких результатов дети обязаны собственной инициативности [22, 78].

Результаты проведенной методики «Где чье место?» *среди младших школьников* также позволили выделить виды ответов, определить уровни развития воображения, распределить полученные данные по группам инициативности (Таблица 14) и установить статистические связи между показателями инициативности и показателями развития воображения младших школьников.

Таблица 14 — Результаты распределения показателей развития воображения по группам инициативности среди младших школьников

Группы инициативности	Показатели развития воображения по методике «Где чье место?» (соотношение от численности детей в каждой группе инициативности, %)				
	1-й уровень развития воображения			2-й уровень развития воображения	3-й уровень развития воображения
	1-й вид ответов	2-й вид ответов	3-й вид ответов	4-й вид ответов	5-й вид ответов
Низкая N=10	—	40	—	60,00	—
Средняя N=17	—	6	6	76,00	12,00
Высокая N=15	—	—	—	67,00	33,00

Данные, представленные в таблице, позволяют отметить отсутствие 1-го вида ответа по данной методике у детей данной возрастной категории и различия в развитии воображения младших школьников с разным уровнем проявления инициативности – отсутствие показателей ответов 5-го вида (3-й уровень развития воображения) в группе низкой инициативности, доминирование ответов 4-го вида (2-й уровень развития воображения) в этой же группе; существенное снижение количества ответов 2-го и 3-го вида (1-й уровень развития воображения), появление 5-го вида ответов в группе средней инициативности; существенное увеличение ответов 5-го вида в группе высокой инициативности.

Расчет коэффициента корреляции Спирмена выявил статистически достоверные положительные связи между показателями инициативности и показателями развития воображения младших школьников ($r = 0,491$; $p = 0,001$ при $p < 0,05$; $N = 42$).

Качественный анализ возрастных особенностей развития воображения в младшем школьном возрасте позволяет говорить о том, что, преимущественно у детей данной возрастной группы наблюдались рассказы-объяснения, описывающие действия персонажей картинки, имеющие реальную основу (4-й вид ответов, 2-й уровень развития воображения). Полученные результаты согласуются с результатами исследования Е. Л. Горловой, которая отмечала, что воображение младших школьников включается в условия организации учебной деятельности и требует реального отношения к заданиям в рамках решения учебных задач [42].

Рассмотрим подробно результаты исследования воображения в каждой группе инициативности. Так как методика имела ярко выраженный игровой характер, то *дети младшего школьного возраста группы низкой инициативности* эмоционально откликнулись на предложение экспериментатора выполнить задание, принимали инструкцию, однако уточняли содержание ее, например: «Можно как угодно?», «То есть рассказать, как это могло получиться?», «Рассказать, куда я их положил?». Во время выполнения задания смеялись, улыбались, очень нравился процесс перестановки персонажей картинки с традиционных на необычные места.

Однако объяснение изменениям местоположения персонажей картинки вызывало затруднения. Дети долго молчали, вздыхали, использовали длительные паузы. Экспериментатору приходилось побуждать детей к объяснению: «А придумай!».

Большинство младших школьников данной группы смогли построить объяснение, относящееся к 4-му виду ответов (2-й уровень развития воображения). Это — объяснения, имеющие реальную основу, например: «Чайка решила немного приземлиться и отдохнуть», «Рыбку стащила утка», «Кот прогнал собаку». При этом отмечено, что в объяснениях подчеркивалась логика реальной ситуации, например: «Вот это правда! Некоторые рыбы умеют летать» или «Цветок на заборе, его коровы ели». Далее уточнялась правдивость высказывания: «Там могли быть коровы». Или, объясняя расположение утки в небе, дети констатировали: «Утка не умеет летать». На вопрос экспериментатора: «А как же она у тебя в небе оказалась?», следовал ответ: «Она залезла на забор и прыгнула, и держалась, держалась и упала». А также — составление коротких и несложных историй, объединяющих в смысловое поле двух персонажей картинки (такие виды ответов наблюдались у младших дошкольников с высоким и у старших дошкольников со средним уровнем проявления инициативности).

Однако в этой группе существенен процент детей, у которых данный вид задания вызывал затруднения. Младшие школьники не могли предоставить объяснение, ограничиваясь констатацией факта перемещения персонажей картинки, например: «Рыбка на дереве», «Малыш в будке». На вопрос экспериментатора: «Придумай, как они у тебя там оказались?», либо прекращали общение, либо игнорировали вопрос, продолжая рассказывать о факте перестановке персонажей картинки на необычные места согласно собственной автономной позиции. Такие виды ответов (2-й вид ответов, 1-й уровень развития воображения) и способы взаимодействия со взрослым наблюдались у старших дошкольников этой группы.

Дети младшего школьного возраста группы средней инициативности после объяснения инструкции выражали готовность к выполнению: «Угу», «Ага»,

«Ясно». Уточнений инструкции не требовалось. В отличие от ответов младших школьников группы низкой инициативности младшие школьники этой группы во время выполнения задания, самостоятельно акцентировали собственное внимание на необычности ситуации, согласно правилам инструкции, например: «Так. Надо, чтоб было посмешнее» либо обращались к экспериментатору: «Смотрите, как смешно. Рыба в коляску залезла!», «Очень смешно! Малыш летит», вовлекая взрослого в общение.

Увеличилась численность детей (по сравнению с данными предшествующей группы), которые составляли короткие и несложные истории, объединяющие двух персонажей картинки в единое смысловое поле, что соответствовало более высокому уровню развития воображения, например: «С дерева упали семена, ветер прошел, и через год здесь выросла груша» или «Мячик подтолкнули чайки и за ним побежал пес». «Хозяйка кинула ребенка. Его птицы взяли к себе, а хозяйка взяла кошку как сына».

Наличие таких видов ответов-объяснений воображаемой ситуации (4-й вид) приводило детей к созданию сюжетных историй, объединяющих в единую логическую линию всех персонажей картинки (5-й вид ответов, 3-й уровень развития воображения), например: «Им всем надоело быть на своих местах, и они решили поменяться местами» (далее следовало развитие сюжета) или «Когда ребята бросили мяч, груша упала в речку, ребенок залез в будку, рыба попала в забор, чайка упала, цветок попал на небо, собака залезла в коляску, кошка спряталась в траве, хотела поймать птичку, птица упала на землю, потому что поломала крыло».

Незначительная численность младших школьников этой группы испытывала затруднение, придумывая объяснение воображаемой ситуации. Дети либо констатировали факт перемещения персонажей картинки с традиционных на необычные места без объяснений причин происходящих изменений, либо объяснения имели шаблонный характер (2-й и 3-й вид ответов, 1-й уровень развития воображения).

Анализ инициативного поведения детей этой группы позволяет говорить о том, что младшие школьники видели во взрослом партнера по общению, делились с ним своими открытиями и находками, вовлекали в свою деятельность. Более высокий уровень развития инициативности этой группы детей младшего школьного возраста способствовал созданию рассказов-объяснений воображаемой ситуации более высокого уровня смыслового содержания по сравнению с данными детей предшествующей группы.

Поведение детей *младшего школьного возраста группы высокой инициативности* характеризовалось открытостью и доброжелательностью во время принятия инструкции и в ходе выполнения ее. Если в поведении некоторых детей группы средней инициативности отмечалась неуверенность, скованность, то в этой группе наблюдались энергичность и уверенность. Занимая активную позицию, младшие школьники могли прервать рассказ-объяснение, заявив: «Нет, я по-другому». Следуя своему замыслу, перемещали персонажей картинки на другие необычные места, выходя за рамки ситуативной заданности. Погружаясь в ситуацию, выражали желание продолжить: «Еще хочу!», «А еще вот так!», и придумывали либо другое окончание рассказа, либо новые истории, например: «Кошка оказалась в воде. Она хотела попить и случайно упала (пауза). Рыбка оказалась на дереве, потому что ее, когда уточка вылавливала, выронила и она попала на дерево. Малышка в окне, ну, потому что она дома сидит (пауза), ей гулять не разрешают. Собачка оказалась на заборе, хотела перепрыгнуть и застряла там. А цветочек (пауза), а его птички поймали, бросили, он может упасть (пауза). Уточка на тропинке, потому что идет в гости к малышке. А мячик в коляске, потому что случайно забыли, что малышку должны были посадить в коляску, а мячик оставить дома. Перепутали (длительная пауза). Когда родители шли, они заболтались и хотели положить ребеночка в коляску, а получилось так, что они сейчас положили мячик, когда заговорились, а девочку посадили около окошка, хотели мячик туда положить (пауза). А уточка (пауза), а собака, чтобы не заметили, что она убежала, положила грушу, а груша была такого красного цвета, а собачка была между красным и коричневым цветом, и чтобы подумали, что собачка спит, она положила

туда грушу, а сама хотела перепрыгнуть через забор. Она хотела жить на воле, и она тогда увидела ларек с мясом и хотела туда побежать. *И вот еще.* А птичка оказалась на тропинке (пауза). Кошка ее хотела поймать и съесть. А, нет. Хотела поймать и съесть, сама упала в воду случайно. Когда набрасывалась на птичку, поранила ей крылышко. Цветочек (пауза) птичке понравился, что он был яркий и на нем сидели червячки всякие. Они хотели его съесть, а червячки были игрушечные, и они взяли этот цветочек, подкинули его, им не понравились червячки, и цветочек сейчас полетит вниз и разобьется. Или он был суперигрушечный, у него эти крылышки сработают, и он полетит за птичками».

Или сочиняли рассказы-цепляния, например: «Младенца я положила в будку, малыш полез за собакой, а собака оказалась в коляске. Утка стоит на дорожке около коляски. Она побежала узнать, отчего лай. Побежала и ничего не увидела. Увидела младенца и остановилась. Кошка забралась на дерево за рыбкой, которая стояла на подоконнике. И тут свалилась груша и покатила прямо возле речки. Когда младенец играл, то мячик улетел и прямо попал в птицу. Птица упала к забору, и кот испугался, прыгнул, свалил цветок, и он упал в реку. Хозяйка поймали рыбку из речки, чтобы там ее не достал кот, и поставили на подоконник». Такие виды ответов-объяснений воображаемой ситуации (5-й вид ответов) соответствовали более высокому уровню развития воображения (3-й уровень) по сравнению с данными детей других групп.

Большинство сочиненных историй относилось к 4-му виду ответов, сочинению историй, имеющих реальную основу (2-й уровень развития воображения). Однако в отличие от ответов детей других групп инициативности младшие школьники этой группы пытались придумать объяснения с позиции необычности, например: «Собака превратилась в стекло, чтобы встать на окошко», «У цветка выросли ноги, и он прибежал на дорожку». Ответы 2-го и 3-го вида, относящиеся к 1-му уровню развития воображения, не обнаружены в объяснениях детей младшего школьного возраста данной группы.

Младшие школьники этой группы инициативности не только принимали и понимали условный контекст ситуации, ее нелепость и несуразность и выстраивали

свои объяснения согласно заданным условиям задачи (как дети предшествующей группы), но и активно переосмысливали, сочиняя во время выполнения заданий несколько вариантов историй, демонстрируя проявления творческой и познавательной инициативности. Младших школьников данной группы интересовал *процесс* создания историй (наблюдаемый нами у детей старшего дошкольного возраста данной группы инициативности). Поэтому дети не останавливались на достигнутом уровне, а продолжали действовать, выходя за рамки поставленной задачи, реализуя свой авторский замысел. Создание нового образа — несомненный показатель творчества, отмеченный в исследованиях Д. Б. Богоявленской, М. Е. Богоявленской, Г. Г. Кравцова, Е. Е. Кравцовой [22, 23, 81]. Инициативность и самостоятельность — это и есть творчество, отмечает В. Т. Кудрявцев [87, 88].

Таким образом, результаты исследования воображения детей младшего школьного возраста с разным уровнем проявления инициативности, проверенные статистически, позволяют сделать вывод о связи инициативности и воображения, психологического новообразования предыдущего возрастного периода младших школьников.

Исследование воображения в младшем школьном возрасте позволило подойти к вопросу рассмотрения произвольности в общении со взрослым у младших школьников, которое является «... результатом развития воображения как новообразования дошкольного возраста, с другой стороны — необходимой предпосылкой для появления и последующего развития центрального психологического новообразования младшего школьного возраста» [42, с. 85].

2.6. Результаты изучения произвольности в общении со взрослым среди младших школьников с разным уровнем проявления инициативности

Результаты проведенной методики «‘Да’ и ‘Нет’ не говорить» *среди младших школьников* позволили выделить 6 видов ответов, определить 3 уровня развития произвольности в общении со взрослым (по Е. Е. Кравцовой – Е. Л.

Горловой) и распределить полученные данные по группам инициативности (Таблица 15).

Таблица 15 — Результаты распределения показателей развития произвольности в общении со взрослым по группам инициативности среди младших школьников

Группы инициативности	Показатели развития произвольности в общении со взрослым по методике «Да и нет не говорить» (соотношение от численности детей в каждой группе инициативности, %)					
	1-й уровень развития произвольности		2-й уровень развития произвольности		3-й уровень развития произвольности	
	1-й вид ответов	2-й вид ответов	3-й вид ответов	4-й вид ответов	5-й вид ответов	6-й вид ответов
Низкая N = 10	30,00	30,00	20,00	20,00	—	—
Средняя N = 17	6,00	29,00	29,00	29,00	6,00	—
Высокая N = 15	13,00	7,00	33,00	13,00	27,00	7,00

Данные Таблицы 15 наглядно демонстрируют различия по уровню развития произвольности в общении со взрослым у младших школьников, имеющих низкий, средний и высокий уровень проявления инициативности. Преобладание ответов 1-го и 2-го вида в группе низкой инициативности (1-й уровень развития произвольности в общении со взрослым); доминирование ответов 3-го и 4-го вида в группе средней инициативности (2-й уровень развития произвольности в общении со взрослым), появление 5-го вида ответов (3-й уровень развития произвольности); существенное увеличение ответов 5-го вида у младших школьников группы высокой инициативности (3-й уровень развития произвольности в общении со взрослым).

С помощью расчета коэффициента корреляции Спирмена) были выявлены связи между показателями развития инициативности и уровнем развития произвольности в общении со взрослым, которые оказались на высоком уровне значимости ($r = 0,332$, $p = 0,032$ при $p < 0,05$; $N = 42$).

Качественный анализ полученных результатов исследования показал, что дети младшего школьного возраста использовали преимущественно 3-й и 4-й вид

ответов (2-й уровень развития произвольности в общении со взрослым) — применение наречий и правдивые ответы с импульсивным повторением запрещенных слов. Ответ 6-го уровня (повторение ключевого слова вопроса) отмечен в единичном наблюдении. По данным Е. Л. Горловой, применение такого вида ответа соответствует возрасту младшего подростка 10–12 лет [42].

Рассмотрим подробно результаты исследования, полученные по методике «“Да” и “Нет” не говорить», в каждой группе инициативности. Так как методика имела игровой характер (как и методика «Где чье место?»), то *младшие школьники группы низкой инициативности* эмоционально откликнулись на предложение экспериментатора поиграть. Инструкцию выслушивали молча. Однако правила принимали с настороженностью. Могли заявить: «Как же мне? А-а-а что ли говорить?». Уточняли способ ответа у экспериментатора. Могли спросить: «А по-английски можно говорить?».

По способам ответов преимущественно демонстрировали отсутствие поиска ответа (1-й вид ответа) либо уход от ответа (2-й вид ответа): повторяли запрещенные слова (однако понимали, что нарушают правила) или молчали, отвечали жестом (например, кисть руки, поднятая вверх, означала «Да», кисть руки опускалась вниз — «Нет»). Придумывали другие способы. Например, вместо «Да» и «Нет» произносили буквы: «Д» и «Н». Если экспериментатор просил ответить по-другому, начинали повторять запрещенные слова или говорили: «Нельзя это слово говорить», «Не могу». Такие виды ответов были обнаружены у большинства детей этой группы и соответствовали 1-му уровню развития произвольности в общении со взрослым.

Значительно меньше обнаружено ответов 3-го вида, соответствующих 2-му уровню развития произвольности в общении со взрослым по данной методике. Дети, отвечая на вопросы, употребляли наречия «никогда», «невозможно» и др. Однако в высказываниях младших школьников этой группы наблюдалось застревание на способе ответа (шаблонность действий), наблюдаемое также при проведении методики «Где чье место?». Например, выделив слово «никогда»,

школьники начального звена обучения данной группы инициативности применяли его ко всем ответам на провокационные вопросы.

Дети младшего школьного возраста этой группы были настроены на получение быстрого результата. Понимая, что нарушают правила, начинали злиться, обижаться, раздражаться. Складывалось впечатление, что, если бы у взрослого не закончились вопросы, младшие школьники отказались бы от выполнения задания, переживая собственную неуспешность.

По окончании, отвечая на вопрос экспериментатора: «Ты говорил запрещенные слова?», преимущественно следовал ответ «Да» с добавлением: «Не знала, как ответить по-другому», «Я не мог по-другому». Или боялись признать ошибку, отвечая: «Нет», пожимали плечами, обходили в ответах те запрещенные слова, которые называли. Оправдывались: «Ну, просто, как без слова говорить?», «Другого объяснения не было», «Я должен был отвечать на вопрос».

Анализ ответов позволяет говорить о том, что у младших школьников этой группы наблюдалась преимущественно произвольность (правило удерживали, поэтому молчали), однако обобщенный способ выделить не могли. Имелись трудности личностного характера с признанием собственных ошибок.

Младшие школьники группы средней инициативности выражали позитивную готовность к принятию задания. Прослушав инструкцию, улыбались, говорили: «Угу», «Ладно», «Хорошо». Инструкцию понимали, повторения ее не требовалось. Во время выполнения смеялись над нелепыми вопросами, например над вопросом «Коровы по небу летают?», понимая условность происходящего.

В отличие от ответов младших школьников предшествующей группы у младших школьников этой группы отсутствовало «застывание» на употреблении единственного слова, применяемого ко всем вопросам. Дети отвечали на вопрос разнообразными наречиями «иногда», «это невозможно», «конечно» или выражениями «может быть», «типа того», предоставляли правдивые ответы с частицей «не», например: «Коровы не умеют летать». Такие виды ответов являлись показателем развития более высокого уровня развития произвольности в общении со взрослым (3-й и 4-й вид ответов, 2-й уровень).

В меньшинстве оказались ответы 2-го вида (молчание), соответствующие 1-му уровню развития произвольности в общении со взрослым и отмеченные в речевом арсенале младших школьников предыдущей группы.

По окончании все дети этой группы отвечали, что игра понравилась. На вопрос экспериментатора: «Говорил ли ты запрещенные слова и почему?», младшие школьники данной группы отвечали утвердительно. Ошибки замечали и открыто говорили о них. Часто объясняли: «Немножко говорила», «Ну, иногда», «Я запутался». Данные ответы свидетельствуют о способности детей этой группы оценить свое поведение, соответствующее заданным правилам.

Завершив выполнение, младшие школьники этой группы могли спросить мнение взрослого о найденном им способе, искали одобрения своих действий у экспериментатора, делились находками, например: «Можно было назвать эти слова с более длинными?» (девочка отвечала «да» и «нет», добавляя подробное изложение правдивого ответа с добавлением частицы «не») или «Здорово я придумал? Надо было схитрить» (ребенок говорил «да» и «нет» по-английски) или «Правильно ли я все ответил?».

Таким образом, дети младшего школьного возраста указанной группы направляли инициативу на самостоятельный поиск способа решения, поэтому результаты развития произвольности в общении со взрослым были более высокого уровня по сравнению с данными младших школьников группы низкой инициативности. Однако акцентирование на правиле (ответы 3-го и 4-го вида, 2-й уровень) мешали нахождению ответов более высокого уровня (ориентировки на смысл ситуации, соответствующие ответам 5-го и 6-го вида, 3-й уровень развития произвольности в общении со взрослым).

Младшие школьники группы высокой инициативности были открыты, доброжелательны, свободны и раскованы. Выражали готовность к сотрудничеству, отмечали: «Знаю такую игру!», «Угу», «Хорошо». Как и младшие школьники предшествующей группы, понимали условность происходящего, смеялись после каждого вопроса. Ошибаясь, поправлялись: «Ой! Нет! Ой! Ой!», и предоставляли другой ответ. Неудачи не меняли их благожелательного отношения к игре.

В данной группе дети продемонстрировали более высокий уровень развития произвольности в общении со взрослым. Наблюдались правдивые ответы 5-го вида на поставленные взрослым вопросы. Например, на вопрос: «Ночью солнце светит?», отвечали: «Ночью светит луна». На вопрос: «Трава красного цвета?», следовал ответ: «Трава зеленая». Такие результаты позволяют говорить об ориентировке не на правило (как у младших школьников группы средней инициативности), а на смысл ситуации, являющийся показателем 3-го уровня развития произвольности по данной методике.

Большинство детей младшего школьного возраста этой группы предоставляли ответы 3-го и 4-го вида: отвечали либо наречиями, либо правдиво, с добавлением частицы «не» (например, «Сейчас такого я не вижу», «Такого я не знаю», «Такого сейчас не происходит», «Это неправильное имя»), относящиеся ко 2-му уровню развития произвольности в общении со взрослым. Существенно снизились ответы 2-го вида (молчание) по сравнению с данными детей других групп. Такие виды ответов предоставляли преимущественно ученики 1-го класса обучения.

По окончании ошибки замечали (ошибки имелись в одном–двух видах ответов) и отвечали: «Один раз говорила», «Чуть-чуть говорила», «Немножко», «Не выдерживала, забывала». Как и младшие школьники предыдущей группы, младшие школьники этой группы были способны проанализировать собственные ошибки, были критичны по отношению к себе. Оправдание неудач также отсутствовало в поведении детей.

Отвечая на вопрос, дети демонстрировали взгляд с хитринкой, игривую интонацию, кокетливость, выражая таким способом свою субъектность в общении со взрослым. Например, несмотря на нелепость ситуации: «Ты умеешь ходить по потолку?», отвечали: «Давно хотела научиться!» или «Научился». Для младших школьников этой группы взрослый являлся не только учителем, но и собеседником. Полученные результаты согласуются с результатами Е. Л. Горловой, которая отмечала способность детей младшего школьного возраста удерживать одновременно две позиции в общении — «действующего» и «наблюдающего» [42].

Данная способность связана со сформированностью воображения, психологического новообразования предшествующего возрастного периода (Е. Е. Кравцова) и умением общаться «на равных».

Таким образом, результаты исследования произвольности в общении со взрослым детей младшего школьного возраста с разным уровнем проявления инициативности, проверенные статистически, позволяют сделать вывод о связи инициативности и произвольности. Для детей с высоким уровнем проявления инициативности характерна способность ориентироваться на логические и смысловые отношения, отраженные в условиях задачи, умение выделить вопрос-проблему и подчинить ей все свои действия, предоставляя правдивые ответы на провокационные вопросы (5-й вид ответов, 3-й уровень развития произвольности в общении со взрослым).

Для выявления факторов, оказывающих наиболее существенное влияние на развитие детской инициативности, нами был проведен множественный регрессионный анализ методом Backward, который представлял собой пошаговое исключение из модели независимых переменных, начиная с той, которая имеет наибольшее значение p -уровня значимости β -коэффициента до тех пор, пока все оставшиеся переменные не будут иметь статистически значимые β -коэффициенты (по умолчанию $p \leq 0,1$) — А. Д. Наследов [118, с. 247].

В результате регрессионного анализа была выявлена структура факторов, оказывающих влияние на развитие инициативности детей: *в младшем дошкольном возрасте* воображение ($\beta = 0,402$, $p = 0,037$); *в старшем дошкольном возрасте* — воображение $\beta = 0,647$; $p = 0,0001$ и позиция в общении и взаимодействии близких взрослых по отношению к детям ($\beta = 0,293$; $p = 0,025$); *в младшем школьном возрасте* — позиция в общении и взаимодействии значимых взрослых по отношению к детям ($\beta = 0,465$, $p = 0,002$) — Таблицы 12–20 Приложения Е.

2.7. Психологические характеристики поведения современного дошкольника и младшего школьника с разным уровнем проявления инициативности

Полученные в результате эмпирического исследования данные позволили выделить существенные психологические особенности поведения, характеризующие каждую из групп детей дошкольного и младшего школьного возраста по уровню проявления инициативности в обучении: *в группе низкой инициативности* — сниженный уровень сформированности психологического новообразования предшествующего возрастного периода, пассивность в ситуации затруднения, шаблонные действия по подражанию и показу; *в группе средней инициативности* — сформированность психологического новообразования предшествующего возрастного периода, исполнительность, шаблонные действия по образцу и словесной инструкции, отсутствие продолжения действия по собственному замыслу; *в группе высокой инициативности* — высокий уровень сформированности психологического новообразования предшествующего возрастного периода, умение решить новую ситуацию собственными силами, реализация своего замысла, поисковая активность, перенос усвоенного материала в новую ситуацию.

Обозначенные нами группы присутствуют в каждом изучаемом возрасте. Приведем подробный психологический анализ внутри каждой возрастной группы (дополненный родительским и педагогическим мнением).

Младшие дошкольники

Дети младшего дошкольного возраста группы низкой инициативности выражают готовность к сотрудничеству, отказов от выполнения предложенных заданий не наблюдается. Однако эмоциональная включенность в ситуацию общения отсутствует. Имеют сниженный уровень познавательной активности: вопросов не задают, интерес и любознательность не проявляют. Готовы выполнять только те виды заданий, которые известны и не требуют длительного умственного напряжения.

По мнению педагогов, на занятиях таким детям требуется индивидуальное внимание. В коллективных формах работы активность не проявляется, самостоятельно работа не выполняется. В новых играх участия не принимают, предпочитают наблюдать за действиями других детей в игровой ситуации.

Общение и взаимодействие с близкими взрослыми отсутствует. Дети либо отказываются от сотрудничества («Ничего не хочет делать, только лежит на диване и мультики смотрит») либо испытывают дефицит родительского внимания («Я много работаю, мне некогда с ним заниматься»). Родители замечают, что просьбы их игнорируются, в ситуации директивных указаний дети «капризничают», «проявляют непослушание».

Дети младшего дошкольного возраста группы средней инициативности проявляют эмоциональную вовлеченность в ситуацию общения со взрослым, демонстрируя интерес к заданиям. В трудных видах заданий обращаются с вопросом: «А как?», пытаются понять способ действия, предложенный взрослым, и выполнить задание после обучения. Полученные наблюдения свидетельствуют о более высоком уровне развития содержательной деятельности младших дошкольников этой группы, поэтому результаты ее оценки выше, чем в предыдущей группе. Инициативность детей этой группы направлена на овладение способом решения согласно условиям поставленной задачи. Задания выполняются согласно образцу и правилу. Как только задание успешно выполняется, интерес исчезает, ситуация общения прекращается.

Педагоги отмечают неустойчивость внимания и избирательный характер инициативности. Если занятие привлекательно, то дети проявляют инициативу: «Я тоже буду!». Если предлагается трудное и малопривлекательное дело, то эмоционально снижают и просят помощи. К новой ситуации проявляют настороженность. Например, в новой игре участия не принимают, предпочитая наблюдать, как играют их сверстники. В отличие от действий младших дошкольников предшествующей группы в аналогичной ситуации соглашаются выполнять новые игровые действия совместно с педагогом.

По мнению родителей, в ситуации затруднения дети пытаются осмыслить задание, и, если не получается, капризничают, привлекая таким способом взрослого к помощи. По наблюдениям близких взрослых в самостоятельной жизнедеятельности детей замечена игра. Преимущественно, это режиссерские и образные игры (по Е. Е. Кравцовой) [80, 81].

Дети младшего дошкольного возраста группы высокой инициативности изначально принимают взрослого как партнера по общению, у которого можно научиться и с которым интересно провести время. В отличие от младших дошкольников предшествующих групп у детей данной группы наблюдаются признаки позитивного самопредъявления: «Я все могу!». Такая личностная позиция приводит к созданию творческого продукта. Например, научившись у взрослого, дети младшего дошкольного возраста не только действуют по подражанию (как младшие дошкольники с низким уровнем проявления инициативности) и шаблону (младшие дошкольники со средним уровнем проявления инициативности), но и придумывают собственные варианты ответов, проявляя творческую инициативность. Поэтому показатели психического развития в данной группе выше по сравнению с результатами детей других групп инициативности.

После обучения младшие дошкольники этой группы стремятся реализовать полученные знания на собственной практике, восклицая: «Теперь я!». Реализовав собственные инициативы, не останавливаются на достигнутом уровне, а развивают инициативность далее. Например, построив поезд, начинают игру, выстроив башню, строят собственный дом. По окончании ситуации общения дети этой группы выражают готовность продолжить общение и взаимодействие с экспериментатором (показывают игрушки, любимые книги, предлагают поиграть в любимую игру). Одна из девочек по окончании выполнения задания предложила экспериментатору поиграть в учителя, приняв роль обучающего. Следует отметить, что ребенок полностью скопировал позу, мимику и интонационную выразительность речи экспериментатора. Приведенный пример находит свое отражение в наблюдениях близких взрослых. Например, писала мама мальчика

трех лет: «Рассматривали картинки в книге “Волшебник Изумрудного города”. Пришел старший брат. В., копируя мою интонацию (мамину. — *Прим. автора*), полностью воспроизвел наш рассказ».

Складывается впечатление, что дети с высоким уровнем проявления инициативности могут все. Например, не обладая графическими навыками, на предложение взрослого что-нибудь нарисовать, черкают и тут же осмыслиют собственные действия: «Это паутина!», «Это я письмо бабе Любе написал!», «Это — гоночная машина и дорога!».

Педагоги отмечают устойчивый характер внимания, направленность внимания на осмысление задания. Например, логопед заметила: «Первый раз вижу трехлетку, которому сорок пять минут занятий оказалось мало». Педагоги также отмечают познавательную инициативность детей, проявленную в разнообразных видах деятельности — стремление учиться новому, готовность к получению новой информации.

В общении и взаимодействии с родителями появляются сюжетно-ролевые игры («Дочки-матери», «Магазин»), виды деятельности отличаются разнообразием (хозяйственная деятельность, кулинария), наблюдается использование в играх предметов-заместителей. Например, отмечает мама мальчика трех лет: «Д. использовал резиновые формочки для шоколада. Повернул их и предложил поиграть в шахматы. Сначала ходит он, потом мама, меняемся. Нажимали на кружочки пальцем». Поэтому воображение таких детей более развито по сравнению с данными детей в других группах инициативности.

Старшие дошкольники

Дети старшего дошкольного возраста группы низкой инициативности во время выполнения заданий эмоциональную вовлеченность в ситуацию общения не проявляют. Обладают избирательностью мышления, самостоятельно решая, какой вид заданий будут выполнять, какой — нет. В знакомых ситуациях действуют уверенно и активно. Однако в ситуации трудного, нового, неизвестного чаще всего проявляют отрицательные эмоции и отказываются от общения.

С шести лет заметна четкая дифференциация по отношению к заданиям, выраженная в вербальной форме. Одни дети могут заявить: «Не буду», и, как правило, отказываются от сотрудничества; другие — подчиняются требованиям, однако в условиях сотрудничества демонстрируют незаинтересованность.

Дошкольники этой группы демонстрируют стереотипность действий: единожды обнаружив способ ответа, следуют ему, не пытаясь действовать по-другому. Безусловно, перечисленные особенности развития влияют на качество выполнения заданий (показатели психического развития снижены по сравнению с данными детей других групп). Для достижения положительного результата нужна разнообразная помощь взрослого (организующая, стимулирующая, направляющая).

Педагоги отмечают, что дошкольники этой группы «при выполнении сложного задания могут заплакать, не успев попросить о помощи». При этом говорят: «Я не могу», «Я не знаю как», таким способом отгораживая себя от трудностей. Специалисты образования отмечают активность в тех видах деятельности, которые ребенку интересны (постройки с крупным строительным материалом, игры с машинками, игра в песочнице).

Дома старшие дошкольники этой группы предпочитают смотреть мультфильмы или играть в компьютерные игры. В ситуации сотрудничества, в условиях незначительного затруднения отказываются от выполнения. Например, пишет мама мальчика шести лет: «Если возникает малейшая трудность, реакция не заставляет себя ждать: слезы, обиды. “Не могу, не получается, не знаю!”. Готов переложить трудное для него задание на взрослого». К видам деятельности (например, конструированию узоров, чтению книг, приложениям), в которых необходимо проявлять сосредоточенность длительное время, познавательный интерес снижен. Дошкольники с нежеланием вступают в контакт с незнакомым взрослыми, испытывают затруднения в общении со сверстниками, братьями и сестрами. Проявляют высокую инициативность только в условиях развлечений и игр, организатором которых являются близкие взрослые.

Дети старшего дошкольного возраста группы средней инициативности проявляют вовлеченность в разнообразные виды заданий. Пытаются осмыслить, понять материал, предложенный взрослым. Трудность задания отмечают, однако не отказываются от выполнения. Но, совершив 1–2 пробы и не получив результата, обращаются за помощью. Коронная фраза таких детей: «У меня не получается!». После обучения справляются самостоятельно. Нуждаются в эмоциональной поддержке своих действий.

Дошкольники этой группы ориентированы на получение помощи, поэтому уровень обучаемости выше, чем у дошкольников предшествующей группы. Однако успешно выполнив задание, ограничиваются достигнутым результатом, не желая продвигать развитие мыслительных возможностей далее. Например, по окончании выполнения задания на вопрос экспериментатора: «Хочешь ли еще что-нибудь добавить?» с готовностью отвечают: «Да!», затем следует длительная пауза и ответ: «Нет, все!».

Педагоги отмечают особенности развития внимания («отвлекается», «не хватает сосредоточенности»), которые препятствуют качественному усвоению знаний. По мнению специалистов образования, старшие дошкольники данной группы не любят музыкальные занятия и занятия по развитию речи. Любят продуктивные виды деятельности и занятия общефизической подготовки.

Дома проявляют интерес к различным видам деятельности. Любят активные игры спортивной направленности (например, с мячом, воздушным шариком), занятия на гимнастическом комплексе. Присутствует общение с близкими взрослыми, братьями и сестрами. Родители отмечают готовность детей выполнять домашние поручения, желание выполнять задания в развивающих пособиях и подчеркивают их нежелание убирать игрушки.

Дети старшего дошкольного возраста группы высокой инициативности открыты миру в ситуации познания или, выражаясь словами Э. Эриксона [204], обладают базисным доверием к миру взрослых. Присутствует свобода и раскованность, отсутствует зажатость. На трудностях не акцентируются как их

сверстники предшествующих групп, а стремятся их преодолеть, решая поставленную взрослым задачу.

Обладают усидчивостью, концентрацией внимания, сосредоточенностью, позволяющей достигать более высоких показателей развития. В отличие от поведения дошкольников предшествующей группы, дошкольники представленной группы готовы к длительному проявлению усилий, которые направлены на поиск способа решения, что в конечном итоге приводит к его выделению.

Дети этой группы обладают творческой инициативностью. В отличие от поведения сверстников других групп, старшие дошкольники данной группы не ограничивают инициативность условиями выполнения задания, а расширяют зону ее проявления (например, начинают рассказывать сюжетные истории с диалогами и прямой речью). Готовы учиться у взрослого, проявляя признаки познавательного интереса.

Педагоги отмечают проявление инициативности в любых видах деятельности. Дошкольники данной группы обладают лидерскими качествами: умеют организовать игру или принять на себя роль ведущего, а также отказаться от привлекательной роли с целью реализации игрового замысла. Выражают готовность выполнять поручения педагогов. В общении открыты, доверчивы, неконфликтны. Предоставляя характеристику таких детей, специалисты образования отмечают высокий уровень сообразительности (например, педагог по шахматам).

Дома имеют увлечения более высокого уровня, чем их сверстники с низким и средним уровнем проявления инициативности: играют в шашки, шахматы, читают энциклопедии. Следует отметить, что возможность поучиться у взрослого выражена не только в познавательной, но и хозяйственно-трудовой деятельности. Дети выражают готовность научиться варить макароны, жарить яичницу, печь блины. Например, пишет мама шестилетнего сына: «С. очень нравится учиться. На любое предложение учиться чему-то новому, он всегда отвечает: “Да!”». С удовольствием примеряют на себя новую социальную роль — роль учителя,

реализуя полученные знания и умения от взрослых в общении и взаимодействии с сиблингами.

Младшие школьники

Следует отметить, что выделенные психологические характеристики поведения детей с разным уровнем проявления инициативности, наиболее отчетливо проявляются в младшем школьном возрасте.

Дети младшего школьного возраста группы низкой инициативности демонстрируют не только отсутствие эмоциональной вовлеченности в ситуацию общения с экспериментатором, но и негативное восприятие заданий (например, «Я думал это игра, а это те же уроки»), сопровождаемое отсутствием прямого контакта глаз, скованностью и зажатостью, агрессивной интонацией, наличием раздражения и злости. Соглашаясь сотрудничать, младшие школьники данной группы демонстрируют подчинение требованиям инструкции, «чужой воле», действуя по произвольности внешнего типа. Следует отметить, что уговорить таких детей на сотрудничество крайне сложно. Ситуация неуспеха заканчивается прекращением общения (молчанием). Позитивный настрой, стремление выполнить работу наблюдаются в игровых формах заданий, однако любой уточняющий вопрос приводит к возникновению отрицательных эмоций и уходу от деятельности. В условиях самостоятельности выполнения, выделив способ решения, следуют ему, не пытаясь осмыслить другим способом, даже понимая, что выбранный ими способ решения неверный (для данной ситуации).

По мнению педагогов, не понимают инструкцию выполнения, предъявленную не лично им, а всему классу. Например, спрашивают: «Я не понял, что нужно делать». Во время устного опроса демонстрируют признаки пассивного поведения: «руку не поднимает», «молчит», «безынициативен». Про таких детей учителя говорят: «Спросишь, не ответит». В процессе индивидуального обучения демонстрируют понимание, однако их деятельность требует контроля учителя.

Родители отмечают, что дети не желают посещать дополнительные занятия и кружки по интересам, не любят гулять, общаться со сверстниками, предпочитают пассивное времяпрепровождение в домашних условиях. Младшие школьники этой

группы под любым предлогом стараются избегать выполнения учебных обязанностей, не проявляют интереса к домашним делам, например: «Уроки делаем с перерывами. Отвлекается, может писать в тетрадке по русскому языку, затем встать, пойти, что-то рассказать мне, потом отвлечься еще на что-то». Ситуация подчинения требованиям взрослых приводит к спорам и конфликтам.

Следует отметить, что дети этой группы инициативны в тех видах деятельности, которые им интересны: с удовольствием принимают участие в разнообразных развлечениях, готовы часами не только играть в гаджеты, но и заниматься любимым делом (плетением браслетиков, рисованием, игрой в конструктор LEGO).

Дети младшего школьного возраста группы средней инициативности позитивны по отношению ко взрослому и ситуации общения с ним. В условиях обучения демонстрируют отсутствие негативных оценочных высказываний, в ситуации затруднения проявляют инициативные усилия самостоятельно вычленить способ решения поставленной задачи. Однако акцентирование на получении быстрого результата приводит к тому, что в ситуации решения новой задачи дети младшего школьного возраста (как и дошкольники данной группы) просят помощи и ориентированы на ее получение. Научившись, проявляют готовность выполнить самостоятельно. Успешно выполнив задание, интерес к нему теряют и ситуацию общения прекращают.

По мнению педагогов, младшим школьникам этой группы для достижения высокого результата не хватает самостоятельности в усвоении нового материала и его переработке («Перенос показанного способа действия при решении новых упражнений, заданий вызывает определенные трудности»). Трудности приводят к переживаниям отрицательного характера («Очень болезненно переживает неудачу и ошибки»), поэтому на уроках младшие школьники данной группы предпочитают отмалчиваться. Если учитель спрашивает, отвечают, сами инициативу не проявляют («Не спросишь, не ответит»). Например, учитель пишет: «К. редко поднимает руку, даже когда знает ответ». Дети обладают неуверенностью,

боязливостью. Активны только тогда, когда материал урока знаком и интересен («Поднимает руку, если тема ему интересна»).

Аналогичные особенности поведения детей отмечают родители младших школьников этой группы. По их мнению, дети избегают конфликтов («Не склонна к проявлению какого-либо насилия, сама никого не трогает»), боятся что-то потерять, забыть, опоздать на урок, совершить ошибку («Решил сделать уроки сначала на черновике, испугался сделать пометки в чистовике») или «Ребенок проснулся в 6 утра для того, чтобы сделать английский».

Выполнение домашних уроков не является для детей этой группы проблемой. Стараются выполнить сами, в ситуации затруднения обращаются за помощью. Однако запрос на ее получение может исходить от ребенка даже при незначительном затруднении («Сел за уроки сам, но постоянно бегал ко взрослым за объяснением»).

Дети младшего школьного возраста группы высокой инициативности в любой ситуации свободны, раскованы, доброжелательны. Действуют самостоятельно и уверенно, используя разнообразные способы и средства. Сосредоточенность и внимание направлены на поиск способа решения предложенных задач, который приводит к положительным результатам.

Младшие школьники этой группы полностью погружаются в ситуацию содержательного общения, принимая любую задачу как лично значимую. Например, присутствие незнакомого взрослого не влияет у них на качество выполнения задания (дети группы низкой и средней инициативности в аналогичных обстоятельствах прекращают общение). Умение концентрироваться в любых предлагаемых обстоятельствах отражается на качестве выполнения заданий, преимущественно более высокие результаты по сравнению с данными детей других групп.

Умеют выстраивать партнерские отношения со взрослым. Могут одновременно удерживать позицию ученика и собственную независимую позицию (шутить, комментировать собственные действия, смеяться над своими ошибками).

Научившись, стремятся реализовать полученные знания в собственной практической деятельности. Например, независимо от взрослого усложняют условия задачи, расширяя варианты заданий, тем самым повышая границы собственного опыта, сочиняют несколько вариантов историй, предоставляя разные версии развития событий. Про таких детей педагоги и родители говорят: «Всегда ответит!».

По наблюдениям учителей, младшие школьники этой группы инициативны в условиях урочной и внеурочной деятельности (готовы выполнить поручения, оказать помощь не только учителю, но и одноклассникам). Обладают дружелюбным характером, неконфликтны, общительны, могут поддержать разговор на любую тему. Пользуются уважением в группе сверстников.

В домашних условиях таким детям всегда есть чем заняться. Предпочтение отдают чтению книг, занятиям продуктивными видами деятельности, настольным играм. Присутствует общение с близкими взрослыми, сиблингами. Дети этой группы чаще занимаются в кружках в рамках дополнительного образования, посещают преимущественно музыкальные занятия, танцы, спорт. Повтор домашнего задания не занимает длительного времени. К близким взрослым младшие школьники данной группы могут обращаться за дополнительной информацией по интересующей их теме.

Выводы по второй главе

Проведенное исследование оценки показателей развития позиции в общении и взаимодействии взрослых по отношению к собственным детям, речи, воображения (у дошкольников и младших школьников), произвольности в общении со взрослым (у младших школьников), имеющих разный уровень проявления инициативности, позволяет сделать следующие выводы:

1. Развитие детской инициативности связано с позицией в общении и взаимодействии близкого взрослого по отношению к ребенку. Реализация позиции «на равных», отмеченная в большинстве ситуаций в группе высокой инициативности, при которой родитель и ребенок выступают в качестве

равноправных партнеров в общем деле, способствует развитию самостоятельной творческой деятельности детей.

2. Развитие детской инициативности в дошкольном и младшем школьном возрасте связано со сформированностью психологического новообразования предшествующего возрастного периода — речью (у дошкольников) и воображением (у младших школьников). В речевом арсенале дошкольников группы высокой инициативности наблюдаются инициативность высказываний, активность речи, способность производить операции сравнения (в младшем дошкольном) и составлять сюжетные рассказы, выходя за рамки наглядной картинки и рассказать о том, чего нет (в старшем дошкольном возрасте). Младшие школьники группы высокой инициативности способны совершать переход от наглядного к смысловому полю, сочиняя истории, объединяющие всех персонажей картинки в единую сюжетную линию, что связано с высокими показателями развития воображения и речи (умением передавать сложное смысловое содержание по сюжету картинки).

3. Дети дошкольного и младшего школьного возраста с высоким уровнем проявления инициативности способны развивать содержательный контекст общения — встраиваться в смысловой контекст ситуации, предложенной взрослым, общаться с ним по ее поводу и продолжать развитие содержательного контекста общения, получая удовольствие от процесса своего труда.

4. Для детей дошкольного и младшего школьного возраста с разным уровнем проявления инициативности характерны психологические особенности поведения в обучении: в группе низкой инициативности – сниженный уровень сформированности психологического новообразования предшествующего возрастного периода, пассивность в ситуации затруднения, шаблонные действия по подражанию и показу; в группе средней инициативности — сформированность психологического новообразования предшествующего возрастного периода, исполнительность, шаблонные действия по образцу и словесной инструкции, отсутствие продолжения действия по собственному замыслу; в группе высокой инициативности — высокий уровень сформированности психологического

новообразования предшествующего возрастного периода, умение решить новую ситуацию собственными силами, реализация своего замысла, поисковая активность, перенос усвоенного материала в новую ситуацию.

Таким образом, результаты исследования детей дошкольного и младшего школьного возраста с разным уровнем проявления инициативности позволяют констатировать, что инициативность связана с социальными (позицией в общении и взаимодействии близкого взрослого по отношению к ребенку) и психологическими (сформированностью психологического новообразования предшествующего возрастного периода) ресурсами развития личности.

На основании полученных данных был спроектирован формирующий эксперимент, содержание и результаты которого представлены в следующей главе.

Глава 3. СОДЕРЖАНИЕ ФОРМИРУЮЩЕЙ РАБОТЫ, НАПРАВЛЕННОЙ НА РАЗВИТИЕ ИНИЦИАТИВНОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В Главе 3 представлены основные положения формирующего эксперимента, цель, задачи, организационные формы, содержание, методы и приемы работы, направленной на развитие инициативности младших школьников, результаты контрольного эксперимента.

Исходя из результатов, полученных в ходе констатирующего этапа исследования, о связи развития детской инициативности с позицией в общении и взаимодействии близких взрослых по отношению к собственным детям, с развитием психологических новообразований предшествующего возрастного периода (речи и воображения), был разработан и проведен формирующий эксперимент.

Учитывая факт снижения уровня проявления детской инициативности в среде младших школьников, а также, опираясь на психологические характеристики поведения детей группы низкой и средней инициативности в обучении, описанные во второй главе, формирующий эксперимент было решено провести с детьми младшего школьного возраста этих групп.

3.1. Организация и содержание формирующей работы по развитию инициативности

Основной целью формирующего эксперимента являлись проектирование и апробация содержания работы, развивающей инициативность детей младшего школьного возраста.

Задачами формирующего эксперимента по развитию инициативности являлись:

1. Определить методологическую основу проведения формирующего эксперимента.

2. Разработать содержание формирующей работы, направленной на развитие инициативности младших школьников.
3. Провести формирующий эксперимент.
4. Провести контрольный эксперимент с целью определения эффективности разработанной программы.

Методологическую основу формирующей работы составили положения:

— о ведущей деятельности, творящей зону ближайшего развития (Л. С. Выготский, Г. Г. Кравцов, Е. Е. Кравцова, Г. А. Цукерман, Д. Б. Эльконин) [29, 80, 184, 202];

— о ведущей роли общения в психическом развитии детей (Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, Г. Г. Кравцов, Е. Е. Кравцова, М. И. Лисина, Е. О. Смирнова, Г. А. Цукерман, M.D.S. Ainsworth, J. Bowlby; J. Langmeier; Z. MatSjcek, H. Wallon) [33, 34, 55, 80, 96, 162, 185, 210, 238, 249];

— о зонах психического развития (Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, А. В. Запорожец, А. Я. Иванова, И. А. Корепанова, Л. Ф. Обухова) [29, 37, 54, 55, 60, 123];

— о позиции взрослого в обучении (Е. Е. Кравцова, Г. Г. Кравцов, Ж. П. Шопина) [18, 80, 196];

— о динамике и структуре детского развития, включающей социальную ситуацию развития (позицию в общении и взаимодействии близкого взрослого по отношению к ребенку), психологические новообразования, деятельность (Л. С. Выготский, Е. Л. Горлова, Г. Г. Кравцов, Е. Е. Кравцова, Г. Б. Яскевич) [29, 42, 80, 207];

— о психологической безопасности образовательной среды, способствующей развитию физических и психологических возможностей обучающихся (И. А. Баева) [16].

Формирующий эксперимент был осуществлен на базе образовательного муниципального учреждения в г. Одинцово Московской области. В исследовании приняли участие дети младшего школьного возраста, родители этих детей и

специалисты образования, работающие с этими детьми. Исследовательская выборка представлена в Таблице 16.

Таблица 16 — Исследовательская выборка формирующего эксперимента

Участники исследования	Группы инициативности		Всего
	низкая	средняя	
Учащиеся 1–3-го классов*	13	5	18
Родители детей	13	5	18
Специалисты образования	12		12
Всего	48		48

Примечание: *мальчики – 11 человек; девочки – 7 человек.

Всего было проведено 40 занятий, по 1–2 встрече в неделю. Время проведения каждого занятия находилось в диапазоне 45 минут. Применялись индивидуальные и микрогрупповые формы работы.

Содержание занятий формирующего эксперимента было спроектировано с учетом психологических особенностей развития детей младшего школьного возраста, а также психолого-педагогических условий, способствующих развитию инициативности младших школьников.

Основным методом формирующего эксперимента являлся экспериментально-генетический метод Л. С. Выготского [32].

Содержание работы было основано на соблюдении следующих принципов:

— системности, постепенного перехода от простого к сложному. От этапа к этапу задания постепенно усложнялись;

— индивидуально-личностного подхода (вариативности, возможности выбора заданий в зависимости от индивидуально-личностных особенностей развития ребенка);

— комплексности, единства родительской, психологической и педагогической помощи детям–участникам экспериментальной группы;

— качественного анализа данных;

— соблюдения морально-этических норм (создание комфортной среды при проведении занятий, уважение внутренней свободы ребенка (действия без принуждения), безусловного принятия ребенка; создания оптимальных условий для максимальной реализации потенциала развития каждого ребенка);

— возрастного подхода в теории Л. С. Выготского;

— развивающего обучения, основывающегося на положении о ведущей роли обучения в развитии ребенка и формировании зоны ближайшего развития.

Содержание формирующего эксперимента было построено с учетом взаимосвязанности ведущих психологических новообразований предшествующего периода возрастного развития.

Развитие инициативности осуществлялось через реализацию позиции в общении и взаимодействии взрослого по отношению к ребенку на материале мыслительных операций (конкретизации, сравнения, анализа, синтеза, аналогий и обобщений) и было связано с этапами усвоения общественного опыта (от действий по подражанию в наглядном плане, через действия по образцу (образный план действий) к действиям по словесной инструкции (словесно-логический план действий)).

В процессе формирующего эксперимента была разработана и применена программа «Я могу!», которая решала задачи, связанные с развитием разных сторон проявления инициативности в обучении (эмоциональной — стремление разделить переживание со значимыми взрослыми), коммуникативной — стремление начать диалог, готовность выразить свою точку зрения, включенность в обсуждение), творческой — выдвижение идей, намерений, реализация своего замысла), познавательной — готовность к получению новой информации, интерес, целенаправленный и инициативный поиск).

В соответствии с содержанием каждого конкретного задания и в зависимости от поведения ребенка в ситуации общения и взаимодействия со взрослым применялись *приемы*, побуждающие детей к проявлению инициативности на каждом этапе работы и способствующие формированию зоны ближайшего развития:

1. Создание провокационных ситуаций — «непонимающий» взрослый, взрослый – нарушитель правил и инструкций выполнения.
2. Разрешение проблемной ситуации: использование разнообразных вариантов жеребьевки (метки, считалки, гадалки, игральные кости ...).
3. Побуждение к началу деятельности: «Давай, на раз, два, три...!».
4. Стимуляция к продолжению общения: «Давай подумаем еще», «И еще одно, самое лучшее».
5. Отсутствие образца готовых решений. Вопросы, заданные взрослым, перетранслировались ребенку, например: «А как ты сам думаешь?».
6. Речевое комментирование ребенком каждого этапа выполнения задания.
7. Использование наводящих, уточняющих, альтернативных вопросов.
8. Совместное планирование этапов предстоящей работы.
9. Совместное обсуждение полученных результатов.
10. Отсроченная помощь.
11. Стимуляция к созданию работ по аналогии: «Придумай похожее!».
12. Стимуляция к созданию работ с позиции противопоставления действий ребенка действиям взрослого: «Придумай наоборот!».
13. Создание взрослым намеренной ошибки.
14. Побуждение к анализу действий взрослого, например: «Посмотри, я правильно делаю?».
15. Направляющий прием («Посмотри сюда внимательно»).
16. Введение внешнего сигнала в ситуации ошибочности действий ребенка.

Каждое занятие на каждом этапе работы имело четко выраженную структуру: беседы различной тематики, касаемые основных сфер жизнедеятельности ребенка младшего школьного возраста (хобби, увлечения, спорт, семья ...); задания и упражнения на развитие психологических новообразований; эмоциональная и содержательная рефлексия по отношению к проведенному занятию.

Содержательный модуль программы «Я могу!» включал три этапа. Рассмотрим каждый этап в работе с младшими школьниками.

На *первом этапе* («Действия в наглядном плане») взрослый в условиях обучения осуществлял переход от совместных к совместно-разделенным действиям, при которой руководящая роль отводится взрослому. Важной задачей этого этапа являлось развитие речи и воображения. Были выбраны проблемные (умозаключения ребенка, подтвержденные примерами; поисковая беседа; альтернативные вопросы) и практические методы обучения (речевое комментирование каждого этапа выполнения задания; упражнения по типу «Мои достижения»; игры-соревнования: «Викторина», «Кто больше слов подберет к понятию «школа»», «Кто выпишет как можно больше необычных имен из словаря личных имен»; работа с толковым словарем; игры с правилами, например, «Рыба, птица, зверь») и др.

Содержание занятий включало задания на развитие речи (например, «Назови как можно больше слов к понятию «животные»», «Опиши предмет», «Составь рассказ по картинке», «Опиши картинку» и др.) и воображения («Дорисуй предмет», «Совместный рисунок», «Неоконченное изображение» и др.), игры с правилами по типу «Я знаю пять имен девочек...», «Море волнуется раз...», «Что мы видели не скажем, а что делали — покажем» и др.

Основным критерием перехода к следующему этапу являлось стремление ребенка выполнить задание самостоятельно, развитие психологических новообразований предшествующих периодов (речи и воображения), переход от действий по подражанию и показу (поэтапный разбор каждого действия) к действиям по образцу и правилу, умение запрашивать помощь в ситуации затруднения. Также важным показателем перехода к следующему этапу считался приход детей на занятия раньше назначенного времени и отсутствие акцентирования внимания на временных границах общения (появление познавательного интереса).

На *втором этапе* («Действия в образном плане») взрослый в условиях обучения осуществлял переход от совместно-разделенных действий, где взрослый

руководит действиями ребенка к совместно-разделенным действиям, при которой руководящая роль в общении и взаимодействии отводится ребенку. Важной задачей этого этапа являлось развитие произвольности в общении со взрослым. Проблемные методы обучения — провокационные ситуации, в которых взрослый выступал в качестве незнайки и неумейки, путающего правила, не понимающего инструкций выполнения заданий, не способного объяснить способы выполнения; ситуации контроля действий взрослого и самоконтроля собственных действий; практическими методами обучения были выбраны упражнения по типу: «Найди похожее», «Назови предметы, в названии которых присутствует звук [л], «Анаграммы», «Найди спрятавшихся животных», «Собери картинку», игры с правилами, например: «Ой! Ай!», «Найди и промолчи», «Горячо/холодно», «Четыре стихии», «Барыня прислала туалет», «Тише едешь, дальше будешь» и др.; задания на составление определенного ритмического рисунка, например, «Продолжи ряд», «Цифровые цепочки», «Угадайка» и др.

Основным критерием перехода к следующему этапу считалось инициативное выполнение ребенком дома работ, реализованных на занятии.

На *третьем этапе* («*Действия в словесно-логическом плане*») взрослый в условиях обучения осуществлял переход от совместно-разделенных действий при руководящей роли ребенка к независимым действиям двух равноправных партнеров в едином смысловом пространстве. Важной задачей этого этапа являлось развитие словесно-логического мышления. Методами проблемного обучения были выделены задания, содержащие противоречие («Противоположности», «Нелепицы», «Перевертыши», «Живое/неживое», «Зарядка наоборот», «Бывает/не бывает», «Упрямый ослик», «Мальчик/девочка наоборот», «Аллогизмы», «Страна Вредин», «Скажи наоборот»); разыгрывание проблемных ситуаций. Методами практического обучения являлась работа с текстами со скрытым смыслом (загадки, метафоры, поговорки), чтение наоборот (палиндромы), задания по типу: «Чего не стало», «Найди отличия», «Сравни картинки», «Назови отличия и сходство между “слоном” и “бабочкой”», «Последовательные картинки» и др.

Основным критерием оценки достижений считалось выполнение ребенком заданий по собственному замыслу, появление позиции в общении и взаимодействии «на равных», критичность по отношению к собственным действиям, умение адекватно оценить полученные результаты и прогнозировать ситуацию успеха.

С группой младших школьников, имеющих низкий уровень проявления инициативности, работа проводилась с первого этапа, с группой детей, имеющих средний уровень проявления инициативности, работа осуществлялась со второго этапа.

Параллельно велась работа с родителями и педагогами, которая включала консультативную поддержку (в индивидуальной форме) по вопросам развития детской инициативности в условиях учебной/внеучебной деятельности и обучение родителей и специалистов образования умению применять разные позиции в общении и взаимодействии по отношению к ребенку в разнообразных жизненных ситуациях.

Во время консультаций разбиралась каждая ситуация, разрабатывались тактика и стратегия поведения, подбирались приемы, направленные на развитие инициативного поведения детей. Родители и педагоги осуществляли пробующее действие, результаты которого обсуждались на следующих встречах.

Акцент в работе с родителями детей, имеющих низкий уровень проявления инициативности, делался на развитии их умения поощрять стремление ребенка выразить свое мнение по самым разным вопросам, учитывать мнение ребенка как в условиях обучения, так и во внеурочной деятельности, стремиться делать так, чтобы деятельность ребенку была интересна и он хотел в ней участвовать (например, предоставлять право выбора способа свободного времяпрепровождения, выбора занятий по интересам); применять содержательные формы общения по отношению к нему (например, экстраполировать вопросы, заданные ребенком, ему – «А как ты сам думаешь?»); владеть навыками эмоционального и доверительного общения (оказывать эмоциональную поддержку, интересоваться мнением ребенка по самым разным вопросам);

замечать малейшие проявления инициативности и поддерживать их развитие; поощрять стремление к проявлению самостоятельности.

Акцент в работе с педагогами детей этой группы делался на умении замечать попытки инициации и побуждать ребенка к их проявлениям, поддерживать детей в ситуации затруднения, хвалить за минимальные попытки выполнить самостоятельно, снижать уровень критических замечаний. Педагогов обучали учитывать детское мнение, предоставляя право высказать свою точку зрения, реализовать свой способ решения в условиях учебного процесса.

Основное содержание работы с родителями младших школьников, имеющих средний уровень проявления инициативности, было направлено на развитие у них умения выстраивать партнерские отношения по отношению к собственным детям в ситуации содружества, относясь к ребенку как равноправному партнеру общения, с которым интересно провести время и поучиться у него; занимать независимую позицию общения в условиях внеурочной деятельности (ребенок сам выбирает способы свободного времяпрепровождения и выстраивает тактику поведения); поддерживать стремление детей развивать способности в различных видах деятельности.

Работа с педагогами заключалась в создании условий для расширения границ проявлений инициативности ребенка в обучении (опросы на уроках, участие в олимпиадах, подготовка презентаций по теме урока и пр.) и во внеурочной деятельности (например, подготовка к праздникам, участие в конкурсных мероприятиях и тематических вечерах).

Проанализируем изменение поведения младших школьников с низким и средним уровнем проявления инициативности в процессе формирующей работы.

Работа специалиста в *группе низкой инициативности* являлась самой трудновыполнимой и энергозатратной. У детей этой группы отсутствовали: инициативность, мотивация, познавательный интерес, присутствовало негативное отношение к ситуации общения.

Первоначальные наблюдения показали, что дети вели себя настороженно по отношению к экспериментатору, отсутствовало доверительное общение («А Вы

что, маме расскажете?»), не видели во взрослом равноправного партнера по общению (например, могли спросить: «Вы что, шутите?») или неспособны были обсудить значимые моменты своей жизни совместно со взрослым. Например, когда экспериментатор высказался о том, что «Приключения Буратино» — один из любимых его фильмов, могли с удивлением спросить: «Вы смотрели фильм “Приключения Буратино?”». Казалось (в сознании младших школьников этой группы), что взрослый изначально родился взрослым, который дает указания, критикует, требует, при этом поднявшись на недостижимую для ребенка высоту.

Младшие школьники данной группы имели суженную картину мира. О себе не сообщали ничего либо ограничивались перечислением пола, класса и какую оценку получили на уроке. Например, на вопрос экспериментатора: «Что нового произошло с момента нашей последней встречи?», молчали или отвечали: «Ничего».

Дети выражали негативные самооценочные высказывания во время выполнения самостоятельной работы (например, «У меня корявые руки», «Я неровно вырезал», «Я плохо запоминаю»).

Спорили, не соглашаясь с требованиями взрослого. Например, возражали, если взрослый просил назвать еще раз слова в упражнении «Запомни/назови» («Почему еще раз?»), отказывались от повторного выполнения. Или молчали, на вопросы экспериментатора не отвечали. Однако с занятия не уходили, невербальными средствами общения (например, кивали) реагировали на процесс выполнения заданий взрослым.

На первых этапах регламентировали совместную деятельность с экспериментатором, четко определяя границы общения. Например, «Мне пора идти» или «Вы помните, что у нас занятия до трех часов?». Отвлекались на посторонние звуки во время проведения занятий, например: «Что это? Играют, как бегемоты». Прекращали общение, если незнакомый взрослый заходил в кабинет.

В смысловой деятельности наблюдался тихий тембр речи, замедленный темп деятельности. Могли выполнить одно задание из намеченных 4–5. Имели трудности с развитием речи на семантическом уровне. Например, в игре «Опиши

предмет» использовали слова и выражения «типа того», «что-нибудь с ним делать», не понимали значения многих слов (например, «чечевица», «бахча», «туалет» (в значении «одежда»). Предоставляли в устных высказываниях однословные ответы.

Ограничивали собственную деятельность рамками восприятия, детям было трудно представить то, чего нет. Например, в игре «Я вижу, что это...» говорили: «Это может быть только обувная щетка и больше ничего!» или в игре «Противоположности», серии «Покажи наоборот» на понятие «молодой» («старый»), недоумевали: «Где взять бабушку?».

Путались, не удерживали правила, повторяли сказанное ранее. В ситуации затруднения раздражались, акцентировали внимание на трудностях, не желали их преодолевать, например «Это трудно», «Это очень трудно», «О, боже, только не это!», мотивируя свой отказ следующими высказываниями: «Это невозможно сделать», «У меня от ваших заданий сейчас мозг лопнет», «Я это делать не буду!». Демонстрировали невнимательность к деталям, не замечали намеренных ошибок взрослого (взрослый прав априори!), находили оправдание собственным ошибкам.

Не способны были самостоятельно решить ситуацию затруднения, ожидали прямых указаний от взрослого, например А. понадобилась линейка для выполнения варианта задания «Нарисуй». Прервав деятельность, сказал, что у него нет линейки, чтобы нарисовать кирпичную стену. Экспериментатор ответил, что линейка имеется у него в портфеле. Мальчик длительное время сидел и ожидал, что специалист-психолог либо предоставит собственную линейку, либо скажет: «Иди, возьми в портфеле». После трех заявлений экспериментатора, что линейка имеется у него в портфеле, смог решить ситуацию собственными силами (самостоятельно взял линейку).

Поэтому первоначально необходимо было создать ситуацию совместного общения и взаимодействия, при которой ребенок смог бы чувствовать себя защищенным, наладить эмоциональные и доверительные отношения. На этом этапе проведения формирующей работы экспериментатор проявлял интерес к разным видам детской деятельности ребенка, обсуждал любимые детские фильмы, компьютерные игры, музыку, вкусовые предпочтения, оказывал эмоциональную

поддержку в конфликтных ситуациях, радовался успехам детей, не допускал критических замечаний в адрес детей.

Постепенно поведение младших школьников этой группы по отношению к специалисту-психологу стало изменяться. Например, стали выделять взрослого как личность. Могли спросить: «Вы волосы покрасили? Вам идет!» или «Вы как Галина Сергеевна из “Папиных дочек”!». Появилось доверительное общение. Например, дети стали приходить на занятия в стильных часах и с гордостью говорить, что «Это мне папа подарил!» или модных очках: «Я сама себе их выбирала!». Стали делиться очень сильными эмоциональными переживаниями (например, по поводу смерти близкого родственника), приносить угощение для психолога.

Из речи детей исчезли негативные оценочные высказывания по отношению к своим действиям и действиям других детей.

Создание доверительных отношений, установление контакта на эмоциональном уровне позволило осуществить переход от совместных к совместно-разделенным действиям при руководящей роли взрослого (взрослый предоставлял задание, выделял правила его выполнения, осуществлял контроль в процессе его реализации, предоставлял оценку результатов). Дети поддерживали инициативы взрослого, принимали правила, уточняли способ выполнения задания, обращались за помощью, адекватно реагировали на совершенные ошибки.

Постепенно на предложение взрослого после объяснения инструкции: «Кто начнет, ты или я?» вместо ответа: «Давайте Вы!», стали проявлять самостоятельность и отвечать: «Я!», «Давайте я!». Перестали обращать внимание на посторонние звуки и время, отведенное на общение. Стали придумывать задания для экспериментатора, например: «Я сейчас Вам посложнее придумаю!».

В провокационных ситуациях, созданных экспериментатором, стали заявлять: «Я понял, Вы так шутите!», и, понимая условность происходящих событий, исправлять ошибки взрослого. Появилось чувство удовлетворения собственными успехами — радовались и высказывались: «Мне понравилось придумывать!». Исчезли злость и раздражение в условиях неверного решения.

Таким образом постепенно осуществлялся переход от руководящей роли взрослого к руководящей роли ребенка в обучении, при которой взрослый выступал в качестве исполнителя детских намерений, подчиняясь действиям детей. Младшие школьники этой группы в такой ситуации общения и взаимодействия стали занимать активную позицию в играх с правилами, реализовывать роль «ведущего» по отношению к экспериментатору и другим ребятам (выбирали задания, объясняли правила, показывали способы решения, контролировали правильность выполнения заданий), с удовольствием включались в процесс обучения учеников младших классов, которых мы просили приходить на наши занятия. Например, обучали игре с мячом «Скелетоны». Следует подчеркнуть, что дети младшего возраста с нетерпением ожидали дальнейших встреч со своими «учителями». Например, спрашивали: «А Л. придет?».

Появилась творческая инициативность. Дети стали реализовывать свои замыслы. В задании «Дорисуй!» создавали свои варианты работ (например, ястреб, который в когтях несет мышку, трезубец, канделябр, постамент с призовыми местами ...); вводили новых героев в сюжет произведения В. Осеевой «Печень» (папа, чудо-печка, бабушка, друзья), сочиняли собственные сюжеты к рассказу «Палочка-выручалочка» В. Сутеева), демонстрируя более высокий уровень развития воображения и речи.

При этом младшие школьники самостоятельно подбирали средства успешного выполнения работ. Например, в игре «Продолжи ряд» (из трех–четырех повторяющихся элементов) запоминали, составляли ритмичную последовательность, отворачивались, запоминали, опять составляли ... Проговаривали последовательность элементов в задании «Слепая дорожка», писали последовательность действий в игре «Колпак мой треугольный ...». Следуя подобным образом, доводили работу до окончания и говорили: «Фу!», демонстрируя, что это задание вызывало умственное напряжение. Подбадривали собственные действия такими высказываниями, как: «Сейчас разберусь!», «Не надо унывать!».

Применение разных позиций общения и взаимодействия к ребенку на первом и втором этапе работы позволило детям сознательно принимать роль «ученика» (подчиняясь правилам и требованиям) и «учителя» (преобразовывая правила в собственный опыт), что указывало на появление внутренней позиции школьника, произвольности, которое, по мнению Л. И. Божович [24], Е. Е. Кравцовой [80, 81], является несомненным признаком успешного прохождения начального этапа школьной жизни.

На следующем этапе эксперимента специалист-психолог осуществлял переход от совместно-разделенных действий при руководящей роли ребенка к независимым действиям двух равноправных партнеров в едином смысловом пространстве. Коллегиально обсуждались темы, проговаривались правила, выделялись способы выполнения того или иного задания, осуществлялся выбор альтернатив, поддерживались высказывания, намерения, стремления детей.

Умение ребенка занимать разные по содержанию позиции общения позволило осмыслить задания, содержащие противоречие. Первоначально младшие школьники этой группы предоставляли ответы по аналогии (например, на словосочетание «солнечный день» следовал ответ — «светло»), постепенно переходя к поиску слова, имеющего противоположное лексическое значение первоначально заданному. Например, на словосочетание «холодный день» предоставляли такой вариант ответа — «теплая ночь».

Умение выделять обобщенный способ решения способствовало развитию словесно-логического мышления и рефлексии. Например, в игре «В трубочисты» младшие школьники данной группы высказывались: «Так можно играть с любыми словами!», «Это как «Крестики-нолики!». Могли оценить свои достижения, например из «Дневника моих успехов» писали: «Не умел учить стихи. Научился», «Не умел плавать “дельфином”. Научился хорошо», «Не умел кататься на велосипеде без рук. Уже профессионал», «Не знал новый прием кунг-фу. Научился Цанти боковой», «Не умел перекидывать игры на флешку. Научился!». Или на проблемную ситуацию «Как сделать неинтересное интересным» стали отвечать, например: «Представить разноцветным. Не мрачным, а светлым!».

Появилась познавательная инициативность. Ученик 3-го класса Д. не только составлял слова в задании «Расшифруй слова», но и стал придумывать предложения (например, «Кот катит кота»). Участники этой группы развития по собственной инициативе стали обращаться к толковому словарю (постоянно находившемся на рабочем столе экспериментатора), таким способом расширяя понятийный аппарат мышления.

Существенным моментом являлось также расширение границ познавательного интереса вне зоны учебной деятельности. Например, дети высказывались: «Мне бы хотелось узнать, действительно ли слоны боятся мышей?» или желание попробовать новое, например: «Мне бы хотелось научиться играть на гитаре», «Мне бы хотелось научиться печь блины».

К окончанию последнего этапа формирующего эксперимента младшие школьники самостоятельно подбирали способ выполнения задач, поставленных экспериментатором, методом проб и ошибок искали оптимальный вариант, замечали собственные ошибки и исправляли их, самостоятельно искали выходы из ситуации, вызвавшей затруднение, демонстрируя признаки независимой позиции общения. Например, в задании «Придумай сказку “наоборот” в сказке “Палочка-выручалочка” В. Сутеева сочиняли, что волк был несчастный, с ним никто не дружил, в душе был добрый, подружился с ежиком и зайцем, которые пригласили его в деревню пить чай. Или вводили новых персонажей в историю, сочиняя оригинальный сюжет, например: «Дружили еж и заяц с собакой и кошкой, которые жили у деда с бабкой в деревне. Пошли они в лес собирать грибы, дед споткнулся о пенек, подвернул ногу (забыл дома очки) и тут видит: палка! Оперся на нее и пошел». Предоставляли ответы конструктивного разрешения конфликтных ситуаций, например: «Джентельменский выход», договор, конструктивный диалог (договор со взаимоступками).

Немаловажным моментом мы посчитали проявление признаков социальной смелости — умение выразить свою точку зрения специалисту-психологу и другим детям, участникам программы. Роль экспериментатора сводилась к поддержанию

проявленных инициатив ребенка, предоставлению идей для их дальнейшего развития.

Таким образом, анализ поведения младших школьников этой группы позволяет сделать вывод о проявлении эмоциональной, коммуникативной, творческой, познавательной инициативности детей; постепенном переходе от действий по показу через действия по образцу и словесной инструкции к самостоятельным действиям согласно собственному замыслу.

Параллельно практическим занятиям с детьми группы низкой инициативности проходила работа с учителями и родителями младших школьников данной группы.

Работа с родителями в этой группе — самое сложное направление в деятельности специалиста-психолога. Не желали контактировать, демонстрировали незаинтересованность, например: «А. нравится, пусть ходит». Пытались контролировать работу детей на занятии психолога или деятельность специалиста, например: «Мне надо посмотреть, как дети занимаются на занятии».

Поэтому вначале происходило общение посредством использования интернет-ресурсов. Важной задачей являлось донести информацию о сильных сторонах личности ребенка, о значимости его достижений, о важности наличия эмоционального общения, поощрения малейших признаков проявления инициативности в учебной и внеучебной деятельности дома. Например, наблюдая актерские способности мальчика (3-й класс), который инициативно включался в работу в задании «Покажи, я отгадаю», демонстрируя героев фильмов «Шпион», «Форсаж», «Трудный ребенок», мы рекомендовали маме развивать способности ребенка в данном направлении, например посещать занятия театральной студии.

Родителей этой группы мы обучали выстраивать доверительные отношения с собственными детьми, обучали способам взаимодействия. Например, папа Н. эмоционально высказывался, что ребенок ничего не хочет делать, только играть в компьютерные игры. Мы рекомендовали родителю (для начала общения) поиграть вместе с ребенком в компьютерную игру, а затем обсудить впечатления от совместной игровой ситуации. Следует отметить, что уровень доверия к

специалисту-психологу снизился у папы ребенка (по невербальным реакциям предложенный способ вызвал удивление и недоумение).

Постепенно появилось взаимодействие с собственными детьми. Если ранее родители младших школьников этой группы могли заявить: «Мне некогда, я много работаю!», то по высказываниям детей, например: «Мы с мамой ездили на концерт Петросяна. Мне понравилось!», «Папа научил меня переносить игры на флешку», «Мама научила меня печь блины» — можно говорить о появлении общения в детско-родительских отношениях.

Замечая первые успехи собственных детей, у близких взрослых младших школьников группы низкой инициативности менялось отношение к занятиям, к личности психолога (исчезла напряженность в голосе, стали проявлять инициативу в общении, советоваться, как поступить в той или иной ситуации), личности своих детей.

Родители младших школьников этой группы на консультативных встречах стали позитивно высказываться о личностных качествах своих детей, замечать их достижения, не наказывать за неуспехи. Появилось не только эмоциональное, но и познавательное общение. Например, Ж. принесла на встречу с психологом вариант задания «Расшифруй слова», выполненный с мамой дома. Девочка с гордостью отметила: «Моя мама сказала: “Побольше бы таких заданий!”»; снизился уровень конфликтов. Например, пишет мама Ж. (3-й класс): «До занятий были проблемы, чтобы услышать маму. Игнорировала помощь по дому, не реагировала на замечания, сейчас даже одного раза хватает».

Значимые взрослые стали отмечать успехи детей, которые появились в школьном обучении (например, «С момента начала занятий заметили изменения: стал стараться и делать домашнее задание самостоятельно. Еще есть проблемы в концентрации внимания и сосредоточенности, будем с этим работать» ...); подмечали их умение проявить инициативность в ситуации затруднения, обратившись за помощью, например: «Сам попросил сестру помочь ему с уроками»; в отношении с одноклассниками (например, «Частично улучшились отношения с одноклассниками»); по отношению к учителю (например,

«Кардинально изменилось отношение к Е.С. Она стала ее любить и уважать»); стали замечать появление умения анализировать собственные поступки и их причины, например: «Описала в дневнике после ссоры с подругой собственные реакции, поступки. Заметьте: без грамматических ошибок!».

Близкие взрослые младших школьников, участников этой группы, стали менять отношение к своим действиям в различных ситуациях общения с собственными детьми. Пишет мама Н.: «А одно из важных: начала сама пытаться искать подходы к ребенку, чтобы заинтересовать».

Педагоги сами проявляли инициативу к общению со специалистом-психологом. Приходили на консультации и стремились получить рекомендации по способам взаимодействия в разнообразных конфликтных ситуациях.

Первоначально учителя отмечали отрицательное отношение детей к заданиям, вызывавших трудности, например: «Чаще всего на уроках не работает, находит этому оправдание. Любые трудности вызывают раздражение, и ребенок заканчивает работу. Мальчик не умеет находить выход из трудных ситуаций». Постепенно стали отмечать позитивные изменения в поведении детей на уроках, например: «Проверочную или самостоятельную работу стал выполнять частично» или «Вспышки агрессии к концу года стали реже. Д. старается пересилить себя во время вспышек...Считаю, что работу нужно продолжать. Спасибо за помощь». Наблюдала появление старательности, инициативности, самостоятельности, например: «Старается», «Начал учиться, отвечать на уроках», «Стала выполнять большую часть заданий».

Приведенные высказывания педагогов и родителей об инициативности детей позволяют сделать вывод о положительных изменениях по отношению к проявлению данного личностного качества.

Первоначально, как и младшие школьники группы низкой инициативности, *дети группы средней инициативности* не проявляли положительной настрой на ситуацию общения с экспериментатором. Об этом факте свидетельствовала поза вполоборота в направлении к двери, отсутствие прямого взгляда на собеседника, молчание. Участники этой группы предоставляли поверхностные варианты

ответов. Например, на вопрос: «Чему бы ты хотел научиться?», заявляли: «Ну, всему бы хотел научиться». Или на вопрос: «Какие трудности возникли в ситуации выполнения задания?», отвечали: «Надо быть внимательным!».

В ситуации самостоятельной деятельности в поведении детей наблюдалась боязнь совершить ошибку, ответить неправильно, занять активную позицию (например, роль ведущего в игре). В условиях неверного ответа оправдывались, понимая, что выполнили неправильно. Например, заявляли: «Я не могу по-другому!», «У меня только так получается!». Любая эмоционально переживаемая ситуация (отрицательная отметка, ссора с мамой, конфликт с одноклассником) приводила к появлению отрицательных эмоций.

Трудности вызывала произвольность действий. Привыкнув к постоянному контролю взрослого, дети данной группы инициативно включались в процесс выполнения работы, однако не удерживали порядок следования правилам, путались в ответах, терялись в выборе способа выполнения задания. Либо демонстрировали инициативу (кивали, говорили: «Да!», «Понятно!»), однако в новой ситуации не понимали, что им надо делать и каким способом выполнять.

Во время объяснения задания могли перестроить поведение и начать заниматься делом по собственному замыслу. Например, увидев карандаши на столе специалиста, Е. сначала стал перекачивать их, а затем построил колодец. Ожидали, что специалист-психолог будет следить за правильностью выполнения их работы. Например, дети заявляли: «Я буду делать, а Вы говорите мне, правильно или неправильно».

Поэтому на первом этапе реализации программы «Я могу!» в этой группе необходимо было создать такие ситуации содержательного общения, которые бы побуждали детей к проявлению инициативного поведения. В данном контексте специалист-психолог экстраполировал чувства, переживания, сообщения, действия, обращаясь к участникам этой экспериментальной группы как субъектам общения («А ты что чувствовал?», «А ты бы как поступил?», «Теперь твоя очередь делать, а моя — смотреть»).

Последующие наблюдения показали, что внутренняя напряженность исчезла, появился прямой взгляд и диалоговое общение. Младшие школьники этой группы выражали готовность делиться новыми и интересными моментами собственной жизни. Приходили на встречу и заявляли: «Сейчас такое расскажу!». Стали приглашать психолога на важные мероприятия (например, на собственный день рождения); приносить на занятия любимые игрушки, рассказывать о них. В словаре детей наблюдалось сокращение количества уточняющих вопросов, в ответах — обоснование и объяснение, в поведении отсутствовало ожидание помощи от взрослого по самому незначительному поводу.

Участники данной экспериментальной группы стали преодолевать ситуации затруднения сначала вместе со специалистом-психологом, затем самостоятельно. Так, например, Л. в игре «Краски», находясь в роли ведущей, остановила игру, посмотрела на экспериментатора и с виноватым видом отметила: «Я больше не могу!». С эмоциональной поддержкой взрослого: «Давай! Сможешь! Ты замечательно ведешь игру» — с затруднением и волнением справилась, довела до окончания. Выполнив над собой сложную внутреннюю работу, выдохнула и улыбнулась. Была очень горда собственными успехами. В следующий раз роль ведущего уже не вызывала сильного эмоционального напряжения.

Важным показателем преодоления трудностей, проявления способности к управлению собственным поведением или внутренней произвольностью являлось появление следующих высказываний: «Трудно — терпи!!!», «Сейчас разберусь!», «Это возможно», «Мне надо понять», «Я думаю, не сразу понимаешь», «Нет ничего невозможного», «Легко!». В новой ситуации дети стали заявлять: «Теперь Я!», «Я попробую!». В ситуации затруднения демонстрировалась готовность к продолжению общения, например: «Я еще повспоминаю!».

Занимая руководящую роль по отношению к взрослому и детям, участникам программы, младшие школьники этой группы очень гордились своими успехами, например говорили: «Ну, я Вам и загадал!».

Наличие произвольности в общении позволяло детям расширить мыслительные возможности. Например, учащиеся этой группы могли объяснить

скрытый смысл фразы «Умная голова и доброе сердце» из сказки В. Сутеева «Палочка-выручалочка» или аргументировать ответ на вопрос «Почему за столом стало тихо?» в произведении В. Осеевой «Печенье».

Младшие школьники данной группы стали обращать внимание на чувства других людей. Возвращаясь к описанному литературному произведению, стали заявлять, например: «Маме и бабушке обидно, что такие черствые, бездушные дети». Приведенные примеры позволяют говорить о развитии словесно-логического мышления и рефлексии у детей этой группы.

Ключевым моментом достижений являлся тот факт, что дети стали благодаря собственной инициативности выполнять задания дома (например, изображать собственный вариант «Картинки с отличиями»), выражали желание выполнить повторно задание, которое было активно усвоено на предыдущем занятии, демонстрируя признаки творческой инициативности и познавательного интереса.

Появление творческой и познавательной инициативности позволило детям осмыслить задания, содержащие противоречие. Младшие школьники стали создавать творческие варианты работ, отличных от вариантов, предложенных экспериментатором, постепенно осуществляя переход от действий по образцу (как надо) к действиям по собственному замыслу. Например, ключевые слова в игре «Горячо/холодно» преобразовали следующим образом: «оскорд» означало «тепло», «ейотомхейм» — «холодно»; предлагать оригинальные решения (например, в задании «Четвертый лишний» изображать: «машина с мороженым», «древний парусник», «нунчаки» и «лук со стрелами» (тема «Современное–старинное»), показывать небольшие сюжеты из просмотренных сериалов (например, сериала «Морские дьяволы»), придумывать интересные варианты маскировки камушка в игре «В трубочисты», многоходовые лабиринты в задании «Спрячь клад».

Важным критерием успешности прохождения последнего этапа формирующей работы являлись высказывания детей, например: «Раньше боялась отвечать, сейчас ничего не боюсь!», «Я себя люблю!», которые рассматриваются нами как показатель изменения их самосознания, позитивной направленности на

достижение успешности выполнения поставленных взрослым задач и задач, поставленных самому себе, появлении уверенности в собственных силах по отношению к новой (сложной, трудной, конфликтной) ситуации и рассматриваются нами в качестве признаков проявления независимого поведения.

Проведенный качественный анализ изменения поведения младших школьников этой группы позволяет сделать вывод об умении детей управлять собственными процессами мышления, речи, воображения, т. е. появлении произвольности как важном критерии проявления внутренней позиции школьника.

Родители младших школьников этой группы в собственных детях видели малышей, которых надо постоянно опекать. Однако в отличие от родительской позиции первой группы детей близкие взрослые детей этой группы понимали и осознавали собственные ошибки, например: «Моя дочь просится ходить в школу самостоятельно. Я боюсь ее отпустить» или «Я собираю каждый вечер портфель ребенку. Знаю, что это неправильно. Однако мне так легче».

Родители младших школьников по собственной инициативе приходили за консультативной поддержкой. Первоначально по малейшему поводу! В данной группе мы совместно разбирали стратегию родительского поведения, направленную на расширение границ проявлений детской инициативности. Например, в ситуации самостоятельного прохождения до школы рекомендовали договариваться с ребенком, что половину пути он проходит вместе с мамой, оставшуюся половину пути — самостоятельно.

Вместе с близкими взрослыми младших школьников этой группы посещали других специалистов с целью получения дополнительной информации о психологических особенностях развития детей. Однако, обладая боязливостью, часто родители (в последний момент) отказывались посещать консультации.

Первоначально значимые взрослые этой экспериментальной группы обладали нерешительностью, неуверенностью, робостью. Ожидали готового способа решений от психолога, еще раз подчеркнем, находя оправдание своим поступкам. Например, заявляли: «Я все понимаю, но (вздых) ...» или «Моя мама

много работала. Мне не хватало ее внимания. Поэтому я хочу всегда быть рядом со своим ребенком»).

Поэтому существенным моментом эффективности психологической помощи являлось появление собственных решений по расширению границ детской инициативности. Например, мама А. приняла решение о том, чтобы ее сын вместе с другом стал ходить в школу самостоятельно. Или родители отмечали, что перестали контролировать виды домашних упражнений, нести ответственность за учебные обязанности (например, собирать школьные принадлежности и складывать ребенку в портфель). Следует отметить, что для близких взрослых младших школьников данной группы это была огромная работа по преодолению себя.

Закономерным результатом изменения родительского поведения по отношению к собственным детям мы посчитали появление ответственности у младших школьников по отношению к учебным обязанностям. Например, родители отмечали: «В целом, все лучше. Учеба более ответственная... Осталась невнимательность к мелочам (скобочки, запятые в математике)»; стали замечать инициативные усилия, направленные на самостоятельный поиск решений в упражнениях, вызывавших ранее затруднение. Родители наблюдали появление познавательного интереса у собственных детей младшего школьного возраста, отмечая факт обращения к взрослым за дополнительной информацией по интересующей теме.

Работа с педагогами заключалась в создании условий для расширения зоны проявления инициативности ребенка в процессе обучения. Мы рекомендовали привлекать младших школьников этой экспериментальной группы к участию в конкурсах и олимпиадах, тематических классных мероприятиях; обращаться с просьбой о помощи во внеурочных делах, оказывать эмоциональную поддержку в новой ситуации. Так, учитель, чтобы снизить проявления чувства беспокойства у мальчика, которому предстояло выступить на районном конкурсе с презентацией по теме «Сравнение сказок народов мира о золотой рыбке» использовала прием волшебной палочки. Педагог положила ее (в качестве волшебной палочки

выступила указка золотистого цвета) в карман ребенку и в ситуации волнения предложила поглаживать. Следует подчеркнуть эффективность творческой находки учителя. Со слов мамы мальчика после выступления ребенок сказал, что палочка действительно волшебная, помогла (исследовательская работа ученика заняла 2-е место на конкурсе).

Появились успехи, отмеченные учителями, например: «Тянет руку, отвечает на уроках», «Появилась уверенность в себе», «Не боится отвечать»; «Был более внимательным», «Стала решать задачи и примеры с многозначными числами», «Получил честно свою законную пятерку на контрольной по математике»

Важным показателем успешности обучения мы посчитали выражение собственного мнения младших школьников по отношению к проведенным занятиям. На заключительной встрече детям задавался вопрос: «Чему тебя научили наши занятия?». Получили такие результаты.

В большинстве ответов отражено стремление реализовать полученные умения в общении со сверстниками. Наблюдался в ответах познавательный интерес к интеллектуальным видам заданий (например, «Лабиринты», «Кроссворды», «Шифры»), наличие элементарной рефлексии по отношению к себе, критичность по отношению к собственным действиям (например, «Я стала спокойнее. Раньше всегда бегала дома, играла в телефон, а сейчас стала рисовать, не бегать», или «Думать научилась. Раньше запоминала плохо», «Не надо быть обидчивым. Если будешь обижаться, то ничему не научишься»).

Младшие школьники, обучавшиеся по программе «Я могу!», выражали адекватное мнение об отношении к ситуации проигрыша в соревнованиях (например, «Ну, проиграл. В другой раз выиграешь!») и по отношению к другим субъектам общения в условиях равноправного партнерства. Например, об умении выразить собственные чувства Е. (2-й класс): «Один другому должен выразить свою позицию в конфликте»; об уважении мнения других («Когда мы баловались, а другие дети отвечали, Вы сказали, что “Если тебя выслушали, надо проявить уважение и слушать других”»), о внимательном отношении к личности собеседника (например, «Когда говорят, надо внимательно слушать, а потом

говорить»), о важности наличия конструктивных форм общения и по отношению к друг другу, и по отношению к себе, например: «Здесь никто никого не обижает, все дружат, не унижают», «Я теперь с друзьями играю, не ссорюсь».

Приведенные высказывания детей позволяют говорить о проявлении позиции в общении «на равных» (умении выразить свою позицию и учитывать мнение собеседника) в ситуации взаимодействия со взрослыми и сверстниками.

По итогам экспериментальной работы было проведено родительское собрание. На собрании мы акцентировали внимание близких взрослых на способах поддержки детской инициативности в условиях обучения. Родители делились собственным опытом, благодарили за помощь, высказывались о том, что будут применять разные позиции в общении по отношению к собственным детям, например, мама Н.: «Раньше только орала на ребенка. Теперь попробую по-другому».

Хочется подчеркнуть, что опосредствованное общение (средствами интернет-ресурсов) продолжается по настоящее время. Выложенные фото и видеосъемки важных семейных событий на популярных социальных сайтах, записи к ним позволяют сделать вывод о наличии эмоционального общения между родителями и детьми (например, улыбающиеся лица, совместная деятельность, семейные мероприятия, похвала в адрес детей). Родители детей–участников экспериментальной группы периодически обращаются за поддержкой в трудной ситуации, приглашают разделить радостные переживания детских успехов.

3.2. Организация и результаты контрольного эксперимента по развитию инициативности

По окончании проведения формирующего эксперимента был проведен повторный срез показателей проявления инициативности, развития речи, воображения, произвольности в общении со взрослым у младших школьников группы низкой и средней инициативности. Исследование проводилось с помощью

методик, примененных во время констатирующего этапа экспериментальной работы.

Результаты контрольного исследования сравнивались с результатами младших школьников до осуществления формирующей работы (экспериментальная группа (ЭГ – N = 18)), а также с результатами младших школьников, не принимавших участие в формирующем эксперименте, однако участвовавших в констатирующем эксперименте (контрольная группа (КГ – N = 19)). Исследовательская выборка представлена в Таблице 17.

Таблица 17 – Исследовательская выборка контрольного эксперимента

Группы инициативности	Исследовательская выборка						Всего
	контрольная (КГ) N = 19			экспериментальная (ЭГ) N = 18			
	дети*	родители	педагоги	дети*	родители	педагоги	
Низкая	11	11	3	13	13	12	89
Средняя	8	8		5	5		
Всего	19	19	3	18	18	12	89

Примечание: *мальчики – 21 человек, девочки – 16 человек.

Достоверность различий между показателями проявления инициативности, развития речи, воображения, произвольности в общении со взрослым участником ЭГ до и после реализации программы осуществлялась с помощью применения t-критерия Стьюдента для зависимых выборок и T-критерия Уилкоксона. Сравнение показателей инициативности и параметров развития речи, воображения, произвольности в общении со взрослым начального и конечного среза у младших школьников КГ и ЭГ определялось по t-критерию Стьюдента (для независимых выборок) и U-критерию Манна–Уитни.

Ниже представлены результаты первичной и вторичной оценки показателей проявления инициативности младших школьников ЭГ в ситуации общения и взаимодействия со значимыми взрослыми (Таблицы 18–19), результаты исследования психологических новообразований предшествующих возрастным периодам (речи и воображения), произвольности в общении со взрослым у

участников экспериментальной группы; сравнение результатов экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) групп по показателям развития инициативности, речи, воображения, произвольности в общении со взрослым (Таблицы 20–23) по итогам первого и второго среза.

Таблица 18 – Распределение младших школьников экспериментальной группы (ЭГ) по группам инициативности до и после проведения формирующего эксперимента

Группы инициативности	Распределение младших школьников ЭГ (N=18) по группам инициативности	
	до, %	после, %
Низкая инициативность	72,00	28,00
Средняя инициативность	28,00	55,00
Высокая инициативность	—	17,00

Данные Таблицы 18 позволяют говорить об увеличении показателей развития инициативности младших школьников ЭГ после проведения формирующего эксперимента. Показатели низкого уровня проявления инициативности существенно снизились по сравнению с данными детей до проведения обучения; большинство учащихся ЭГ перешли в группу средней инициативности, 17% младших школьников — в группу высокой инициативности.

Таблица 19 — Описательные статистики показателей развития инициативности младших школьников экспериментальной группы (N = 18) до и после проведения эксперимента

Показатели развития инициативности	До эксперимента	После эксперимента
	М+ σ	М+ σ
Педагогическая оценка (средний балл)	1,08±1,70	2,25±1,42
Родительская оценка (средний балл)	0,57±2,48	2,77±2,24
Совокупная оценка (среднее значение общих баллов)	0,82±2,01	2,51±1,48

Примечание: М – среднее значение, σ – стандартное отклонение.

Данные, представленные в Таблице 19, позволяют говорить о положительной динамике в проявлениях инициативности учащимися ЭГ после проведения формирующего эксперимента.

Сравнительный анализ по определению статистически значимого уровня различий по проявлениям инициативности *до* и *после* эксперимента показал существенные различия в педагогической ($t = -2,855$; $p = 0,011$), родительской ($t = -3,747$; $p = 0,002$) и совокупной ($t = -3,775$; $p = 0,002$) оценке. Показатели *после* развития инициативности значимо выше (Таблицы 21–23 Приложения Ж).

Сравнительный анализ уровня сформированности психологических новообразований предшествующих возрастным периодам и произвольности в общении со взрослым у младших школьников, участников экспериментальной группы, по итогам первого и второго срезов показал положительные изменения в развитии речи (значение статистического критерия Тэмп ($z = -3,087$; $p = 0,002$), воображения ($z = -3,106$; $p = 0,002$), произвольности в общении со взрослым ($z = -3,473$; $p = 0,001$) (Таблицы 24–29 Приложения Ж).

Качественный анализ результатов *развития речи* у младших школьников ЭГ позволяет говорить о появлении инициативы в условиях принятия инструкции выполнения задания, вовлеченности в процесс составления рассказа (наблюдалась интонационная выразительность речи, беглость речи, активный речевой поток). Дети отмечали, что выполняли такое задание, однако не отказывались от повторного выполнения, а говорили: «Можно представить по-другому эту картинку», активно переосмысливая собственные действия.

Безусловно, наличие инициативности помогло составить рассказы более высокого уровня смыслового содержания. В рассказах присутствовало детальное описание персонажей картинки и объектов, внимание обращалось на взаимодействие героев сюжетных историй, выделялись мысли, эмоции, настроения персонажей. Более 40% учащихся этой группы придумали сюжетные истории, переосмысливая ситуацию, представленную на картинке (3-й вид рассказов); 50% группы составляли рассказы-предсюжеты, объединяя героев картинки в единую смысловую линию, развивая сюжет, но не могли придумать концовку рассказа

(2-й вид рассказов).

Необходимо подчеркнуть, что до проведения формирующей работы на вопрос экспериментатора по окончании составления рассказа: «Хочешь еще что-нибудь добавить?», младшие школьники данной группы отказывались продолжить выполнение задания. После — 72% от численности детей в этой группе согласились продолжить составление рассказа, сочиняя логическую концовку, например: «Им все было весело», «Дети устроили балаган», «Они все веселятся», «Все закончилось смехом!», «Тут и сказочке конец, а кто слушал — молодец!»

В качестве примера приведем рассказ ученика 2-го класса школьного обучения с низким уровнем проявления инициативности до проведения формирующей работы.

Рассказ *до* (медленно, невыразительно, с плаксивыми голосовыми интонациями): «Ну, здесь детишки играют, катаются на санках, катаются на лыжах, играют в снежки. Собака побежала за шапкой. Дети делают снеговика. Некоторые стоят, смотрят, как катаются. А здесь мальчик упал. Он, когда поехал, он упал».

Рассказ *после* (уверенно, активно, выразительно): «Дети были на площадке, которую засыпало снегом. Дети катаются на санках и на лыжах. Одни дети делают снеговика. Другие дети играют в снежки. Двое мальчиков катаются на лыжах. А двое мальчиков и одна девочка забираются на горку. Девочка съезжает с горки, а мальчик падает с горки. Собака гонится за шапкой. Все хорошо играли!».

В развитии воображения младших школьников ЭГ также следует отметить положительные изменения. Отсутствовали неуверенность и нерешительность, наблюдалась свобода самовыражения. Младшие школьники самостоятельно строили высказывания и принимали решение, останавливаться на достигнутом уровне или продолжать сочинять далее. Вовлекаясь в ситуацию содержательного общения, дети придумывали несколько сюжетных историй, проявляя творческую и познавательную инициативность. Рассказы характеризовались неординарным способом объяснения ситуации, например: «Ребята поспорили, что груша не сможет продержаться на заборе. Груша продержалась одну минуту. Ребята спорили

на три ведра яблок. Мальчик, который говорил, что не продержится, проиграл. А который говорил, что продержится, выиграл».

Дети сочиняли рассказы-цепляния, которых не наблюдалось в речевом активе младших школьников этой группы до проведения формирующей работы, появились необычные сюжетные истории, объединяющие всех персонажей в единую логическую линию, например: «Это злая волшебница Каролина всех заколдовала!», «Мяч попал на забор, лопнул, все испугались и попали не на свои места». Такие виды ответов обнаружены у 55% учащихся данной группы. 28% детей ЭГ предоставили небольшие сюжетные истории, объединяющие в единую смысловую линию 2–3 персонажей картинки. Представленные ответы 5-го вида соответствовали 3-му уровню развития воображения, появлению способности переосмыслить ситуации, представить то, чего нет и рассказать об этом.

Существенные изменения наблюдались в *развитии произвольности* в общении со взрослым. Младшие школьники данной группы сохраняли инициативную вовлеченность от начала до окончания выполнения задания, смеялись над собственными ошибками и несуразностью вопросов. Изначально пытались осмыслить задание и предоставить решение, соответствующее правилам. Например, спрашивали: «А так можно?» (выделяя голосовой интонацией слово «нет»), «Подумать можно?» или утверждали: «Надо подумать». Эмоциональное отношение к заданию оставалось у них стабильно позитивным от начала до завершения работы. Ошибки замечали и исправляли, предоставляя другой способ ответа.

Большинство ответов (67%) соответствовало 3-му и 4-му виду (2-й уровень развития произвольности в общении со взрослым, ориентировка на правиле выполнения); 22% младших школьников данной группы предоставило ответы 5-го вида, соответствующие 3-му уровню развития произвольности в общении со взрослым, ориентировки на смысл ситуации (дети отвечали правдиво на поставленные вопросы). Отмечены ответы 6-го вида. Следует подчеркнуть, что ученики, участники экспериментальной программы, сначала использовали разные виды ответов (3-й, 4-й, 5-й виды), к концу выделяя новый способ ответа,

повторение ключевого слова вопроса, несмотря на нелепость ситуации (6-й вид ответа).

На вопрос экспериментатора по окончании выполнения задания: «Как тебе удалось найти такое интересное решение», младшие школьники отвечали, например: «Мне смешно. Всегда приходилось отвечать своими словами. Мне пришло в голову по-другому сказать». Данный пример наглядно показывает умение детей ЭГ находить обобщенный способ решения, проявляя поисковую активность. Ответов 1-го и 2-го вида (импульсивное повторение запрещенных слов, а также молчание и жестикулирование) не наблюдалось.

По окончании на вопрос экспериментатора: «Ты говорил запрещенные слова?», младшие школьники демонстрировали критичность по отношению к собственным действиям. Например, отвечали: «Чуть-чуть говорила, забывала». Такие ответы были свойственны младшим школьникам группы высокой инициативности на констатирующем этапе работы. Данные высказывания детей позволяют сделать вывод о проявлении способности оценить собственные действия.

Таким образом можно говорить о качественных изменениях в инициативном поведении детей ЭГ: появлении вовлеченности в ситуацию общения и взаимодействия с педагогами и родителями; умении занимать позицию «на равных»; увеличении показателей развития произвольности в общении со взрослым; речи, воображения, умении справляться с ситуацией затруднения собственными силами; появлении творческой и познавательной инициативности.

Сравнительный анализ показателей развития инициативности младших школьников в контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) группах по итогам проведения контрольного эксперимента показывает увеличение показателей инициативности (особенно в родительской оценке ее проявления) у младших школьников КГ, однако наблюдаемые изменения оказались незначительны по сравнению с результатами детей ЭГ (Таблица 20). Оценка инициативности педагогами младших школьников этой группы осталась на том же уровне

Педагоги, наблюдая за поведением младших школьников КГ, отмечали: «Особых изменений нет», «Все также», «Ничего не изменилось».

Таблица 20 — Сравнительный анализ показателей развития инициативности младших школьников в контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) группах по итогам проведения контрольного эксперимента

Показатели развития инициативности	КГ N = 19		ЭГ N = 18	
	первый срез M+ σ	второй срез M+ σ	до M+ σ	после M+ σ
Педагогическая оценка	1,26±0,92	1,26±1,23	1,08±1,70	2,25±1,42
Родительская оценка	0,53±1,51	1,25±1,16	0,57±2,48	2,77±2,24
Совокупная оценка (среднее значение общего балла)	0,90±0,88	1,25±0,67	0,82±2,01	2,51±1,48

Примечание: M – среднее значение, σ – стандартное отклонение.

Сравнение результатов, представленное в Таблице 20, показывает, что *до* проведения формирующей работы показатели инициативности младших школьников КГ и ЭГ существенно не различались. Примененный критерий t-Стьюдента для сравнения значений между показателями инициативности среди младших школьников КГ и ЭГ не выявил отличий в педагогической ($t = 0,417$, $p = 0,679$), родительской ($t = -0,057$, $p = 0,955$) и совокупной ($t = 0,146$, $p = 0,885$) оценке (Таблицы 30–32 Приложения Ж). Отрицательное значение показателей родительской оценки инициативности групп КГ и ЭГ позволяет говорить о том, что инициативность младших школьников ЭГ, проявленной в условиях выполнения домашних уроков, оказалась ниже, чем в КГ.

Сравнение полученных данных по двум группам — контрольной и экспериментальной по итогам второго среза, позволяет говорить о существенных различиях в уровне проявления инициативности детей КГ и ЭГ. Примененный критерий t-Стьюдента для сравнения значений между показателями инициативности КГ и ЭГ *после* проведения формирующего эксперимента выявил

существенные различия в педагогической ($t = -2,271$, $p = 0,029$), родительской ($t = -2,577$, $p = 0,016$) и совокупной ($t = -3,280$, $p = 0,003$) оценке уровня ее проявления (Таблицы 33–35 Приложения Ж). В ЭГ результаты развития детской инициативности значимо выше по сравнению с данными младших школьников КГ.

Исследование речи младших школьников КГ также не выявило существенных положительных изменений. Инициативная включенность отсутствовала, интереса к общению не наблюдалось. Виды рассказов имели преимущественно краткую предикативную форму изложения, соответствующую 1-му уровню речевого развития. Наиболее отчетливо результаты диагностики речи младших школьников КГ видны при сравнении данных, полученных от младших школьников ЭГ. Сравнительный анализ показателей развития речи среди младших школьников контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) групп по итогам проведения контрольного эксперимента представлен в Таблице 21.

Таблица 21 — Сравнительный анализ показателей развития речи среди младших школьников контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) групп по итогам проведения контрольного эксперимента

Уровни речевого развития	КГ N=19		ЭГ N=18	
	первый срез, %	второй срез, %	до, %	после, %
1-й уровень: предикативные рассказы	68,00	63,00	56,00	6,00
2-й уровень: предсюжетные рассказы	32,00	32,00	44,00	50,00
3-й уровень: сюжетные рассказы	—	5,00	—	44,00

Данные Таблицы 21 наглядно показывают, что *до* осуществления работы по экспериментальной программе показатели речевого развития младших школьников КГ и ЭГ существенно не различались. Дети составляли

преимущественно предикативные виды рассказов, перечисляя персонажей и их действия (1-й уровень речевого развития). Полученные данные проверены статистическим критерием Манна–Уитни ($U = 146,000$; $z = -0,897$; $p = 0,461$), который показал, что различия незначимы в рассматриваемых выборках КГ и ЭГ (Таблицы 36–37 Приложения Ж).

Сравнение полученных данных по двум группам – контрольной и экспериментальной *после осуществления работы по экспериментальной программе* позволяет говорить о существенных различиях в уровне развития речи детей КГ и ЭГ ($U = 53,000$; $z = -3,830$; $p = 0,0001$). В ЭГ результаты развития речи значимо выше (Таблицы 38, 39 Приложения Ж).

Итоги диагностики воображения показывают, что у младших школьников КГ наблюдались положительные изменения в развитии воображения, однако показатели были незначительны по сравнению с данными детей ЭГ (Таблица 22). В речи по-прежнему доминировали ответы 2-го и 3-го вида, соответствующие 1-му уровню развития воображения (по Е. Е. Кравцовой), однако по сравнению с данными первого среза количество таких ответов снизилось. Следует отметить увеличение количества ответов 3-го и 4-го видов, соответствующих 2-му уровню развития воображения. Однако показателей 3-го уровня развития воображения не наблюдалось в рассказах-объяснениях детей КГ.

Таблица 22 — Сравнительный анализ показателей развития воображения среди младших школьников контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) групп по итогам проведения контрольного эксперимента

Уровни развития воображения	КГ N=19		ЭГ N=18	
	первый срез, %	второй срез, %	до, %	после, %
1-й уровень (2-й и 3-й вид ответов)	79,00	68,00	61,00	—
2-й уровень (4-й вид ответов)	21,00	32,00	39,00	17,00
3-й уровень (5-й вид ответов)	—	—	—	83,00

Результаты исследования воображения младших школьников КГ и ЭГ, представленные в Таблице 22, наглядно показывают, что *до* осуществления формирующей работы, показатели развития воображения младших школьников КГ и ЭГ существенно не отличались. Дети представляли преимущественно виды рассказов, основанные на констатации факта перемещения персонажей картинки с традиционных на необычные места, наблюдалась также стереотипность в ответах детей (2-й и 3-й вид ответов, 1-й уровень развития воображения). Примененный U-критерий Манна–Уитни не выявил наличия достоверных связей между показателями развития воображения в результатах КГ и ЭГ ($U = 126,000$; $z = -1,539$; $p = 0,178$) (Таблицы 40, 41 Приложения Ж).

Примененный U-критерий Манна–Уитни выявил наличие достоверных связей между показателями развития воображения в результатах КГ и ЭГ *после* проведения формирующего исследования ($U = 52,500$; $z = -3,820$; $p = 0,0001$). Результаты выше показали младшие школьники ЭГ (Таблицы 42, 43 Приложения Ж).

У младших школьников КГ замечены положительные изменения по уровню развития произвольности в общении со взрослым: уменьшение показателей 1-го (импульсивное повторение запрещенных слов) и 2-го (молчание и жестикулирование) видов ответов, увеличение показателей 3-го (повторение одного и того же слова в ответах) и 4-го (правдивые ответы с импульсивным прибавлением частицы «не» к глаголу) видов ответов. Однако способов ответов 5-го (развернутые ответы, описывающие реальное положение дел) и 6-го (повторение ключевого слова вопроса независимо от нелепости ситуации) видов, соответствующих 3-му уровню развития произвольности в общении со взрослым, по-прежнему не наблюдалось в высказываниях детей контрольной группы.

Сравнительный анализ показателей развития произвольности в общении со взрослым (уровней по видам ответов) среди младших школьников контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) групп до и после проведения экспериментальной работы представлен в Таблице 23.

Таблица 23 — Сравнительный анализ показателей развития произвольности в общении со взрослым среди младших школьников контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) групп

Уровни развития произвольности в общении со взрослым (по видам ответов)	КГ N=19		ЭГ N=18	
	первый срез, %	второй срез, %	до, %	после, %
1-й уровень (1-й и 2-й вид ответов)	68,00	42,00	56,00	6,00
2-й уровень (3-й и 4-й вид ответов)	32,00	58,00	44,00	67,00
3-й уровень (5-й и 6-й вид ответов)	—	—	—	27,00

Сравнение результатов, представленное в Таблице 23, показывает, что *до* проведения формирующей работы у младших школьников КГ и ЭГ существенных отличий по уровню развития произвольности в общении с взрослым не наблюдалось (дети преимущественно молчали или жестикулировали, отвечая на вопросы, демонстрируя 2-й вид ответа, соответствующий 1-му уровню развития произвольности в общении со взрослым). Данные проверены статистически ($U = 136,000$; $z = -1,107$; $p = 0,298$) (Таблицы 44, 45 Приложения Ж).

Сравнение полученных данных по двум группам детей – контрольной и экспериментальной *после* проведения формирующей работы позволяют сделать вывод о существенном повышении уровня сформированности показателей произвольности в общении с взрослым у учащихся ЭГ по сравнению с данными детей КГ. Различия в развитии произвольности в общении с взрослым КГ и ЭГ проверены статистически ($U = 66,000$; $z = -3,311$; $p = 0,001$) (Таблицы 46, 47 Приложения Ж).

Наблюдения за поведением детей КГ позволяют отметить, что младшие школьники этой группы по-прежнему демонстрировали два типа поведения:

подчинение требованиям взрослого, пассивность в ситуации затруднения и направленность инициативности на следование правилам выполнения, отсутствие восприятия поставленной взрослым задачи как лично значимой.

Данные контрольного эксперимента подтвердили эффективность содержания предложенной работы, направленной на развитие инициативности детей младшего школьного возраста, и проверили гипотезу исследования о том, что психолого-педагогическими условиями развития инициативности являются позиция в общении и взаимодействии взрослого по отношению к ребенку, содержательный характер общения и сформированность психологического новообразования предшествующего возрастного периода. Работа по программе «Я могу!» продолжается по настоящее время (в средней образовательной школе г. Туймазы Республики Башкортостан, в МБОУ г. Одинцово Московской области).

Выводы по третьей главе

Результаты контрольного эксперимента позволяют говорить об эффективности содержания формирующей работы, направленной на развитие инициативности в младшем школьном возрасте у детей, имеющих низкие и средние показатели ее проявления.

Процесс формирования инициативного поведения у младших школьников в условиях обучения состоит из трех этапов («Действия в наглядном плане», «Действия в образном плане», «Действия в словесно-логическом плане»), предполагающих постепенное формирование психологических новообразований предшествующих возрастных периодов (речи и воображения), произвольности в общении со взрослым (способности ориентироваться на логические и смысловые отношения, отраженные в условиях задачи, умение выделить вопрос-проблему и подчинить ей все свои действия), развития эмоциональной (стремление разделить переживание со значимым взрослым), коммуникативной (готовность обратиться за помощью в ситуации, вызвавшей затруднение, выразить свою точку зрения, включенность в обсуждение), творческой (стремление к реализации собственного

замысла) и познавательной (готовность к получению новой информации, интерес, целенаправленный и инициативный поиск) инициативности.

Развитие инициативности осуществляется через смену позиции в общении и взаимодействии взрослого по отношению к ребенку (от совместных действий к совместно-разделенным, при которых взрослый руководит действиями ребенка, через совместно-разделенные действия при руководящей роли ребенка, к независимым действиям равноправных партнеров) на материале мыслительных операций, осуществляя постепенный переход от действий по подражанию и показу, образцу и правилу к действиям по словесной инструкции.

Результаты, полученные до и после проведения психолого-педагогического эксперимента, показывают:

- уменьшение показателей низкого уровня (с 72 до 28%), увеличение показателей среднего уровня (с 28 до 55%), появление показателей высокого уровня проявления инициативности (17%);

- качественные изменения в развитии психологических новообразований предшествующего возрастного периода: повышение показателей развития речи (снижение 1-го уровня речевого развития с 55 до 6%, появление 3-го уровня развития речи — 44%), воображения (отсутствие показателей 1-го уровня развития воображения (до проведения формирующей работы — 61%), увеличение показателей 3-го уровня развития воображения с 32 до 83%;

- качественные изменения в развитии произвольности в общении с взрослым (снижение показателей 1-го уровня с 56 до 6%, появление показателей 3-го уровня развития произвольности в общении со взрослым — 27%);

- появление самостоятельности (ситуация затруднения преодолевается собственными усилиями);

- стремление реализовать свой замысел;

- готовность к самостоятельному поиску и приобретению нового знания;

- овладение позицией в общении и взаимодействии «на равных».

Результаты проведенного исследования позволяют говорить о том, что смена позиции взрослого по отношению к ребенку связана с формированием зоны

ближайшего развития в обучении. От позиции в общении и взаимодействии «прамы» (совместные действия) к позиции в общении и взаимодействии «над» (руководящей роли взрослого), через позицию в общении «под» (руководящей роли ребенка) к позиции в общении «на равных» происходит переход от совместных действий (действия по подражанию и показу), через совместно-разделенные действия (действия по образцу и правилу) к независимым действиям равноправных партнеров общения: взрослого и ребенка.

Статистическими методами (методом сравнения с применением t - критерия Стьюдента для зависимых выборок и T -критерия Уилкоксона, с применением t -критерия Стьюдента для независимых выборок и U -критерия Манна–Уитни) были выявлены позитивные достоверно значимые различия в показателях развития инициативности, речи, воображения, произвольности в общении со взрослым у младших школьников, участников формирующего эксперимента, что указывает на эффективность разработанного содержания психолого-педагогической программы «Я могу!», направленной на развитие инициативности в младшем школьном возрасте.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целью нашего исследования являлось изучение психолого-педагогических условий развития инициативности в детском онтогенезе.

Теоретико-методологический анализ по проблематике исследования инициативности показывает, что инициативность рассматривается как характеристика поведения, качество, необходимое в обучении, но в большинстве исследований представлена как личностная характеристика, которая имеет определенную структуру и включает различные компоненты. Содержание данного понятия чаще всего рассматривается в рамках «активности/пассивности», «самостоятельности/зависимости» и «оригинальности/шаблонности».

Существуют разные теоретические подходы к исследованию понятия «инициативность» (аналитический и системный). В аналитическом подходе исследуются отдельные аспекты инициативности — личностные, социальные, произвольные, творческие, познавательные. В системном подходе личность исследуется целостно во взаимосвязи компонентов, ее составляющих.

Последовательность возрастных проявлений инициативности не случайна, а основана на генезе ее развития: двигательная, эмоциональная (первый год жизни ребенка), коммуникативная (ранний возраст), творческая (дошкольный возраст), познавательная (младший школьный возраст).

На разных этапах возрастного развития инициативность рассматривается в контексте разных видов деятельности, в первую очередь ведущих (от сенсомоторики и эмоционального общения, предметной, игровой и далее — в учебной), которые обеспечивают развитие наиболее важных психических процессов (психических новообразований возраста) и эмоциональное благополучие ребенка.

Выделяются разнообразные условия развития детской инициативности. При этом одни ученые выдвигают в качестве условий развития данного личностного качества свободную деятельность ребенка, возникающую по его собственной инициативе (игра, исследовательская деятельность, кружковая работа, секции по

интересам); другие — обучение (совместно-разделенную деятельность ребенка и взрослого с общим смыслом), направленное на формирование зоны ближайшего развития, которое происходит в условиях личностно-ориентированного общения. Содержательный характер личностно-ориентированного общения связан с проблемностью (наличием двух разных точек зрения) и реализуется в позиции общения, которую занимает взрослый по отношению к ребенку.

Методологическим обоснованием содержания диссертационной работы является положение культурно-исторической психологии Л. С. Выготского – Е. Е. Кравцовой о возрастном подходе к развитию детской личности, положение о зонах актуального и потенциального развития; положение о ведущей роли обучения в психическом развитии детей, положение о наличии генетической связи между психологическими новообразованиями соседних возрастных периодов.

Изучение инициативности в дошкольном и младшем школьном возрасте, основанное на совокупности научно-методологических подходов, методов, методик позволило определить содержание данного понятия, выделить критерии его оценки и сформулировать психолого-педагогические условия развития. Выявлена критическая фаза возрастного развития личности — младший школьный возраст, разработано содержание психолого-педагогической программы «Я могу!», внедрение которой показало свою эффективность.

ВЫВОДЫ

Проведенное исследование на тему «Психолого-педагогические условия развития инициативности в дошкольном и младшем школьном возрасте» позволяет сделать следующие *выводы*:

1. Теоретико-методологический анализ по проблематике исследования инициативности в дошкольном и в младшем школьном возрасте позволил рассматривать инициативность как личностную характеристику и понимать как личностное качество, проявляющееся в двигательной активности (стремление к реализации двигательных действий), эмоциональном общении (стремление разделить переживание со значимыми взрослыми), коммуникативной (стремление

начать диалог, готовность выразить свою точку зрения, включенность в обсуждение), творческой (выдвижение идей, намерений, реализация своего замысла), познавательной (готовность к получению новой информации, интерес, целенаправленный и инициативный поиск) деятельности; выделить критерии оценки развития инициативности (активность/пассивность, самостоятельность/зависимость, оригинальность/шаблонность) и спроектировать психолого-педагогические условия ее развития — позиция в общении и взаимодействии взрослого по отношению к ребенку, содержательный характер общения, сформированность психологического новообразования предшествующего возрастного периода.

2. Разные уровни проявления инициативности (низкий, средний, высокий) в ситуации общения и взаимодействия со значимыми взрослыми наблюдаются как в дошкольном, так и младшем школьном возрастном периоде с тенденцией снижения высокого уровня проявления инициативности от младшего дошкольного к младшему школьному возрасту, что, на наш взгляд, связано с социальными изменениями в жизни ребенка, системой отношений к внешней действительности и к самому себе (смена ведущей деятельности, регламентация учебной деятельности, позиция взрослого «над» в общении и взаимодействии с детьми, постоянное овладение новой ситуацией, переживание по ее поводу).

3. Дети дошкольного и младшего школьного возраста различаются по уровню проявления инициативности в ситуации общения и взаимодействия со значимыми взрослыми: *в группе низкой инициативности* — неумение решить поставленную взрослым задачу самостоятельно, пассивность в ситуации затруднения, действия по подражанию и показу; *в группе средней инициативности* — неумение решить поставленную взрослым задачу самостоятельно, обращение за помощью, исполнительность, действия по образцу и словесной инструкции; *в группе высокой инициативности* — умение решить предложенную задачу собственными силами, реализация своего замысла, поисковая активность.

4. Инициативность ребенка связана с позицией в общении и взаимодействии близкого взрослого по отношению к нему: *в группе высокой инициативности*

взрослый реализует позицию «на равных» (равноправное партнерство в общении — стремление к диалогу, включенность в обсуждение, умение договариваться, учитывать точку зрения другого); *в группе средней инициативности* взрослый реализует переходную позицию от «над» к «на равных» (обращение взрослого к ребенку как к равноправному партнеру общения и осуществление контроля за его действиями); *в группе низкой инициативности* взрослый реализует позицию «над» (руководит действиями ребенка (диктует, указывает, что нужно делать и каким способом выполнять, контролирует, оценивает).

5. Для детей дошкольного и младшего школьного возраста с высоким уровнем проявления инициативности характерна сформированность психологических новообразований предшествующих возрастов: речи (у дошкольников), воображения (у младших школьников) и способность развивать содержательный характер общения — встраиваться в смысловой контекст ситуации, предложенной взрослым, общаться с ним по ее поводу и развивать контекстное общение.

6. Спроектированная программа «Я могу!» направлена на формирование инициативности в обучении младших школьников, реализуется поэтапно в контекстном и проблемном обучении и осуществляется через смену позиции в общении и взаимодействии взрослого по отношению к ребенку (от совместных действий («пра-мы») к совместно-разделенным действиям, в ходе которых руководящая роль отводится взрослому («над»), через совместно-разделенные действия, в ходе которых ребенок руководит действиями взрослого («под») к независимым действиям равноправных партнеров («на равных»), на материале операций мышления (конкретизации, анализа, синтеза, аналогии, сравнения, обобщения), в результате чего осуществляется постепенный переход от действий по подражанию и показу (1-й этап) к действиям по образцу и словесной инструкции (2-й этап) к независимым действиям (3-й этап) и происходит развитие психологических новообразований. Обязательным условием реализации программы является включение педагогов и родителей в обучающий процесс.

7. Результаты разработанной с учетом выделенных психолого-педагогических условий программы «Я могу!» позволяют говорить о повышении уровня развития инициативности младших школьников, актуализации эмоциональной, коммуникативной, творческой, познавательной сторон ее проявления, появлении самостоятельности, произвольно-контекстного общения со взрослым, вследствие чего повышаются показатели развития учебной деятельности, происходит расширение интересов детей в рамках дополнительного образования.

Перспективы проведенного исследования заключаются в изучении других возможных условий, влияющих на развитие детской инициативности, и исследовании данного качества личности в иных возрастных периодах.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. УКАЗ Президента Российской Федерации от 07.05. 2018 г. №204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» (В редакции указов Президента Российской Федерации от 19.07.2018 № 444, от 21.07.2020 № 474). — URL: <http://www.kremlin.ru> (дата обращения: 28.11.2022).
2. Федеральный Государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Текст]: утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г., №1155 // Министерство образования и науки Российской Федерации. – М., 2013. — URL: <https://firo.ranepa.ru/files/docs/do/fgos/pr1155.pdf> (дата обращения: 05.01.2022).
3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 06 октября 2009 г. № 373, в ред. приказов от 26 ноября 2010 г. № 1241, от 22 сентября 2011 г. № 2357). — URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-noo> (дата обращения: 29.01.2023).
4. Абдулаева, Е. А. Развитие свободной игры дошкольников в условиях недирективного сопровождения / Е. А. Абдулаева, Д. А. Алиева // СДО. – 2020. – № 6(102). – С. 32–46. – URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 26.07.2023).
5. Абульханова-Славская, К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с. – URL: <http://rubinstein-society.ru> (дата обращения: 05.05.2020).
6. Аванесян, М. О. Исследование эксплицитных и имплицитных представлений о любопытстве / М. О. Аванесян, Я. П. Башмакова // Вестник СПбГУ. – Серия 16: Психология. Педагогика. – 2017. – Т. 7. – №3. – С. 235–248. – URL: <https://doi.org/10.21638/11701/spbu16.2017.304> (дата обращения: 16.11.2021).
7. Авдеева, Н. Н., Мещерякова, С. Ю. Особенности психической активности ребенка первого года жизни // В кн.: Мозг и поведение младенца. – М.: Институт психологии РАН, 1993. – С. 167–220.

8. Агеева, Н. В. Развитие и воспитание личностных качеств дошкольника в условиях ДОО и семьи / Н. В. Агеева, И. А. Крамная, Л. А. Новикова, М. Н. Пьянова // Вопросы дошкольной педагогики. — 2019. — № 9 (26). — С. 9–12. — URL: <https://moluch.ru> (дата обращения: 30.01.2023).
9. Актуальные проблемы психопедагогики начального образования. Московская обл.: Научно-внедренческая лаборатория психопедагогики образования, 1997. — 144 с.
10. Алексеева, В. В. Психологические особенности инициативности старших школьников и студентов: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Алексеева Валерия Валериевна. — М., 2011. — 22 с.
11. Алиева, Т. И. Детская инициатива — основа развития познания, деятельности, коммуникации / Т. И. Алиева, Г. В. Урадовских // Дошкольное воспитание. — 2015. — № 9. — С. 113–119.
12. Ананьев, Б. Г. Особенности восприятия пространства у детей / Б. Г. Ананьев, Е. Ф. Рыбалко. — М.: Просвещение, 1964. — 304 с.
13. Андреева, Е. И. Динамика межличностного взаимодействия дошкольников с интеллектуальной недостаточностью со сверстниками: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.10 / Андреева Елена Ивановна. — СПб., 2017. — 238 с.
14. Андрос, О. Я. Самостоятельный выбор стиля как фактор развития интегральной индивидуальности: На материале лонгитюд. исслед. студентов: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. — Пермь, 1994. — 261с.
15. Арцимович, И. В. Современное поколение: вызовы обществу или времени? // Интерактивная наука. — 2017. — №1 2. — С. 119–121. — URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 11.04.2021).
16. Баева, И. А. Психологическая безопасность образовательной среды как ресурс психического здоровья субъектов образования / И. А. Баева // Психологическая наука и образование. — Т. 17. — № 4. — 2012. — С. 11–17. — URL: <https://elibrary.ru/pyrbyx> (дата обращения: 16.03.2024).
17. Банникова, Т. А. Физическое развитие и двигательная активность школьников Санкт-Петербурга / Т. А. Банникова, В. Н. Утенко // Проблемы

физического воспитания детей школьного и дошкольного возраста. Матер. Всерос. конф. – Волгоград, 1994. – С. 97.

18. Бережковская, Е. Л. Экспериментальный психологический театр. Часть 1. Общение: Методическое пособие для студентов психологических факультетов и институтов / Е. Л. Бережковская, Е. Е. Кравцова. – М.: Фонд Выготского Л. С., 2006. – 95 с.

19. Бережковская, Е. Л. Бибики и трамваи / Е. Л. Бережковская // Обруч: образование, ребенок, ученик: иллюстрированный научно-популярный и методический журнал для руководителей всех уровней, старших воспитателей, воспитателей детских садов, учителей начальной школы и родителей. – 2014. – № 3. – С. 15–18.

20. Бернштейн, Н. А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности. – М.: Медицина, 1966. – 349 с.

21. Богомолова, Е. И. Взаимосвязь личностных характеристик с особенностями активности пользователей социальных сетей Интернета: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Богомолова Екатерина Ильинична. – Краснодар, 2015. – 26 с.

22. Богоявленская, Д. Б. Психологические основы интеллектуальной активности: дис ... д-ра психол. наук: 19.00.01 / АПН СССР. НИИ общ. и пед. психологии. – М., 1988. – 395 с.

23. Богоявленская, М. Е. Психологическое обеспечение работы с одарёнными детьми в начальной школе / М. Е. Богоявленская // Начальная школа плюс. До и После. – 2013. – № 5. – С. 8–14.

24. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности: избр. психол. тр. / Л. И. Божович; под ред. Д. И. Фельдштейна. – М.; Воронеж: Ин-т практ. психологии, 1995. – 348 с.

25. Борисова, Т. С. Активность и инициативность как основа формирования социальной ответственности учащейся молодежи / Т. С. Борисова // Вестник ТГПУ. – 2011. – Вып. 1(103). – С. 131–136.

26. Вейт, С. М. Индивидуальный подход к воспитанию инициативности подростков общеобразовательной школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Брянск, 1993. – 18 с.
27. Веракса Н. Е. Проектная деятельность дошкольников: пособие для педагогов дошкольных учреждений: для работы с детьми 5–7 лет / Н. Е. Веракса, А. Н. Веракса. – М.: Мозаика-Синтез, 2008. – 108 с.
28. Волкова, Л. П. Формирование творческой инициативы ученика в художественно-творческой деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Оренбург, 2004. – 22 с.
29. Выготский, Л. С. Вопросы детской психологии. – СПб.: СОЮЗ, 1997. – 224 с.
30. Выготский, Л. С. Лекции по психологии. – СПб.: СОЮЗ, 1997. – 144 с.
31. Выготский, Л. С. Мышление и речь. Изд. 5-е, испр. – М.: Изд-во «Лабиринт», 1999. – 352 с. – URL: http://www.bimbad.ru/docs/vygotsky_myshlenije_i_rech.pdf (дата обращения: 12.01.2022).
32. Выготский, Л. С. Лекции по педологии. – Ижевск. Издательский дом «Удмуртский университет», 2001. – 304 с. – URL: <https://www.marxists.org> (дата обращения: 05.05.2021).
33. Выготский, Л. С. Психология развития ребенка. – М.: Смысл; Изд-во Эксмо, 2004. – 512 с. – URL: <https://gpa.cfuv.ru/courses/monvnsh/> (дата обращения: 05.05.2022).
34. Выготский, Л. С. Психология развития человека. – М.: Смысл; Изд-во Эксмо, 2005. – 1136 с. – URL: <https://www.lib100.com> (дата обращения: 05.01.2021).
35. Выготский, Л. С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 4. Детская психология / под ред. Д. Б. Эльконина. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.
36. Галигузова, Л. Н. Ступени общения: от года до семи лет / Л. Н. Галигузова, Е. О. Смирнова. – М.: Просвещение, 1992. – 142 с.
37. Гальперин, П. Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка / П. Я. Гальперин. – М.: Изд-во МГУ, 1985. – 45 с.

38. Гамезо, М. В. Общая психология: учебно-методическое пособие / [Гамезо М. В. и др.]; под общ. ред. М. В. Гамезо. 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Ось-89, 2008. – 350 с.
39. Глазырина, Л. Д. Методика физического воспитания детей дошкольного возраста: пособие для педагогов дошкол. учреждений / Л. Д. Глазырина, В. А. Овсянкин. – М.: Гуманитар. издат. центр Владос, 2005 (Великолук. гор. тип.). – 175 с.
40. Говоров, М. С. Психологическая характеристика инициативы школьников-подростков: автореф. дис ... канд. пед. наук (по психологии). – М., 1962. – 19 с.
41. Голубева, Э. А. Некоторые направления и перспективы исследования природных основ индивидуальных различий Э. А. Голубева // Вопросы психологии. – 1983. – № 3. – С. 18–21.
42. Горлова, Е. Л. Центральное психологическое новообразование младшего школьного возраста как основа развивающего обучения: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – М., 2002. – 180 с.
43. Горлова, Е. Л. Психологический возраст ребенка как основание для проектирования стратегий развития родительской компетентности / Е. Л. Горлова // Национальный психологический журнал. – 2013. – № 2(10). – URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 17.11.2021).
44. Горчинская, А. А. Развитие познавательного интереса младших школьников в учебной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Челябинск, 1999. – 24 с.
45. Гущин Ю. В. Сравнительный анализ зоны ближайшего развития у детей в норме и при различных вариантах дизонтогенеза: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Гущин Юрий Вячеславович. – М., 2010. – 29 с.
46. Давыдов, В. В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теорет. и эксперим. психол. исслед. / В. В. Давыдов; АПН СССР. – М.: Педагогика, 1986. – 239 с.

47. Демирова, Л. И. Педагогические условия формирования самостоятельности у детей младшего школьного возраста / Л. И. Демирова, П. Н. Магомедова, Б. А. Алибутаева // Известия ДГПУ. Психолого-педагогические науки. – 2016. – № 3. – С. 33–38. – URL: <https://cyberleninka.ru/> (дата обращения: 01.12.2021).
48. Довольнова, И. В. Исследование инициативности в речевом развитии младших школьников / И. В. Довольнова // Начальная школа. – 2018. – № 5. – С. 41–46.
49. Дьяченко, О. М. Чего на свете не бывает? / О. М. Дьяченко, Н. Е. Веракса. – М.: Знание, 1994. – 157 с.
50. Жарикова, А. С. Соотношение креативности и инициативности личности / А. С. Жарикова, Н. Ф. Шляхта // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. – 2006. – № 2. – С. 5–12. – URL: <https://cyberleninka.ru/> (дата обращения: 21.11.2021).
51. Журавлева, С. С. Психолого-педагогическое обеспечение социально-коммуникативного развития старших дошкольников в дополнительном образовании детей: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Журавлева Светлана Сергеевна. – М., 2016. – 30 с.
52. Журба, Л. Т. Нарушение психомоторного развития детей первого года жизни / Л. Т. Журба, Е. А. Мастюкова. – М.: Медицина, 1981. – 271 с.
53. Залевский, Г. В. Диагностика состояния беспомощности в старшем дошкольном возрасте / Г. В. Залевский, А. А. Завертяева // Медицинская психология в России. – 2018. – Т. 10. № 1(48). – С. 1–14.
54. Запорожец, А. В. Развитие произвольных движений / Акад. пед. наук РСФСР. Ин-т психологии. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1960. – 430 с.
55. Запорожец, А. В. Условия и движущие причины психического развития ребенка / Семенюк Л. М. Хрестоматия по возрастной психологии: учебное пособие для студентов / под ред. Д. И. Фельдштейна: изд. 2-е, доп. – М.: Институт практической психологии, 1996. – С. 18–20. – URL: <http://pedlib.ru> (дата обращения: 25.11.2021).

56. Зелинская, М. Г. Педагогический инструментарий оценки уровня развития инициативности у старших дошкольников на основе волонтерской деятельности / М. Г. Зелинская // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2021. – № 05 (май). – С. 117–132. – URL: <http://e-koncept.ru> (дата обращения: 25.12.2022).
57. Зеньковский, В. В. Педагогические сочинения / В. В. Зеньковский. – Саранск: Тип. Красный Октябрь, 2002. – 806 с.
58. Зиньковская, С. М. Системное изучение человеческого фактора в опасных профессиях: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01 / Зиньковская Светлана Михайловна. – М., 2007. – 45 с.
59. Иванников, В. А. Воля / В. А. Иванников // Национальный психологический журнал. – 2010. – № 1(3). – С. 97–102.
60. Иванова, А. Я. Обучаемость как принцип оценки умственного развития детей / А. Я. Иванова; Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова, Фак. психологии. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976. – 98 с.
61. Ильин, Е. П. Психомоторная организация человека: [Двигат. активность и ее роль в жизни человека. Двигат. навыки. Психомотор. качества. Психомоторика и деятельность]: Учеб. для вузов / Е. П. Ильин. – М. [и др.]: Питер, 2003. – 382 с.
62. Ильин, Е. П. Психология воли / Е. П. Ильин. – 2-е изд., перераб. и доп. — М. [и др.]; Питер, 2009. – 368 с. – URL: <https://tengu.pro/wp-content/uploads/2022/10/> (дата обращения: 09.04. 2022).
63. Исаков, М. В. Показатели и структура субъектности: на материале становления профессиональной субъектности у студентов вузов: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Исаков Максим Владимирович. – М., 2008. – 28 с.
64. Кабардов, М. К. Межполушарная асимметрия и вербальные и невербальные компоненты познавательных способностей / М. К. Кабардов, М. А. Матова // Вопросы психологии. – 1988. – № 6. – С. 106–115.
65. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / [А. Г. Асмолов, Г. В.

Бурменская, И. А. Володарская и др.]; под ред. А. Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2008. – 151 с.

66. Касаткина, Г. М. Влияние физических упражнений разной направленности на развитие движений и психики детей 3–7 лет / дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – Л., 1982. – 212 с.

67. Кауненко, И. И. Личностные особенности детей старшего дошкольного возраста с трудностями в развитии: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – М., 1993. – 18 с.

68. Каширский, Д. В. Цели и задачи дополнительного образования, способствующие психическому и личностному развитию обучающихся. – М.: Белый ветер, 2020. – 108 с.

69. Киракосян, А. Х. Оптимизация психологической готовности к усвоению познавательных действий: на материале чтения в начальной школе: автореф. дис. ... канд. психол. наук 19.00.07 / Киракосян Анна Хачатуровна. – М., 2014. – 32 с.

70. Кирпач, А. А. Развитие инициативы и самостоятельности детей дошкольного возраста в изобразительной деятельности / А. А. Кирпач // Аспекты и тенденции педагогической науки: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, декабрь 2017 г.). – СПб.: Свое издательство, 2017. – С. 48–50. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/273/13297/> (дата обращения: 15.12.2021).

71. Кистяковская, М. Ю. Развитие движений у детей первого года жизни. – М.: Педагогика, 1970. – 223 с.

72. Клопотова, Е. Е. Возрастные особенности проявления дошкольниками инициативы в образовательной деятельности / Е. Е. Клопотова, Е. К. Ягловская // Вопросы образования. – 2019. – № 3. – С. 224–235.

73. Кожарина, Л. А. Становление произвольного поведения в дошкольном возрасте: дис. ... канд. психол. наук: 13.00.07. – М., 1992. – 18 с.

74. Кольцова, М. М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка (роль двигательного анализатора в формировании высшей нервной деятельности). – М.: Педагогика, 1973. – 44 с.

75. Копытина, М. Г. Формирование психологической готовности к школьному обучению на занятиях в детском саду: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – М., 1993. – 230 с.
76. Кортаева, Е. В. Развитие инициативности детей дошкольного возраста / Е. В. Кортаева, А. В. Святцева // Сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста». – 2016. – № 5. – С. 669–671.
77. Короткова, Н. А. Наблюдение за развитием ребенка в дошкольных группах / Н. А. Короткова, П. Г. Нежнов. Изд. 3-е, дораб. – М.: Линка-Пресс, 2014. – 49 с.
78. Котырло, В. К. Развитие волевого поведения у дошкольников. – Киев: Изд-во «Радянська школа», 1971. – 200 с.
79. Кравцов, Г. Г. Проблема воли / Г. Г. Кравцов // Школьный психолог. – 2005. – № 7. – URL: <https://psy.1sept.ru> (дата обращения: 10.11.2021).
80. Кравцов Г. Г., Кравцова Е. Е. Психология и педагогика обучения дошкольников: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению подготовки (специальности) ГОС ВПО 030300 «Психология», ФГОС ВПО / Г. Г. Кравцов, Е. Е. Кравцова. – М.: Мозаика-Синтез, 2013. – 261 с. – URL: <https://www.litres.ru> (дата обращения: 05.02. 2022).
81. Кравцов, Г. Г., Кравцова Е. Е. Психология игры: (культурно-исторический подход) / Г. Г. Кравцов, Е. Е. Кравцова; Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования». – М.: Левъ, 2017. – 338 с.
82. Кравцова, Е. Е. Понятие возрастных психологических новообразований в современной психологии развития / Е. Е. Кравцова // Культурно-историческая психология. – 2005. – Т. 1. – № 2. – С. 87–94.
83. Кравцова, Е. Е. Воспитание волшебников. – М.: Левъ, 2019. – 300 с.
84. Кравцов, Л. Г. Психологические средства управления мышлением в структуре научного понятия: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. – М., 2002. – 26 с.

85. Кричевцова, Е. И. Особенности инициативности и ее развитие в старшем дошкольном возрасте: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 5.8.2. / Кричевцова Екатерина Игоревна. – М., 2022. – 24 с.
86. Крупнов, А. И. Психологические проблемы целостного анализа личности и ее базовых свойств / А. И. Крупнов // Психолого-педагогические проблемы формирования личности в учебной деятельности. – М.: Изд-во РУДН, 1988. – С. 28–39.
87. Кудрявцев, В. Т. Освоение культуры – творческий процесс / В.Т. Кудрявцев // СДО. – 2008. – № 1. – С. 22–23. – URL: <https://cyberleninka.ru/> (дата обращения: 16.01.2023).
88. Кудрявцев, В. Т. Воображение – это всегда по адресу. Сайт В. Кудрявцева. – 2020. – URL: <https://tovievich.ru> (дата обращения: 05.12.2021).
89. Кулюткин, Ю. Н. Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя / Кулюткин Ю. Н., Бездухов В. П.; М-во образования Рос. Федерации, Рос. акад. образования, Самар. гос. пед. ун-т, Поволж. отд-ние РАО. – Самара: Изд-во СамГПУ, 2002 (ООО Офорт). – 400 с.
90. Лазарев, И. М. Психологические условия становления и развития речи детей младенческого и раннего возраста: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Лазарев Илья Михайлович. – М., 2016. – 27 с.
91. Лазарева, М. А. Развитие инициативности в самостоятельной деятельности детей дошкольного возраста в условиях образовательного пространства ДОУ / М. А. Лазарева, С. Б. Погудо // Молодой ученый. – 2020. – № 28 (318). – С. 97–99. – URL: <https://moluch.ru> (дата обращения: 05.12.2021).
92. Лакин, Г. Ф. Биометрия. – М.: Высшая школа, 1990. – 352 с.
93. Левитов, Н. Д. Воспитание воли и характера: Стенограмма публичной лекции проф. Н. Д. Левитова, прочит. 2 авг. 1914 г. в Октябрьском зале Дома союзов в Москве: На правах рукописи / Лекционное бюро при Ком. по делам высш. школы при СНК СССР. – М., 1941. – 23 с.
94. Лейтес, Н. С. Возрастные предпосылки умственных способностей / Н. С. Лейтес // Советская педагогика, 1974. – № 1. – С. 97–107.

95. Лесин, А. М. Соотношение инициативности и ценностной сферы личности студентов гуманитарных специальностей: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 Лесин Александр Михайлович. – М., 2018. – 26 с.

96. Лисина, М. И. Формирование личности ребенка в общении. – Питер. — СПб., 2009. – 209 с. – URL: <https://sch1248.mskobr.ru> (дата обращения: 21.01.2023).

97. Лучникова, Е. В. Формирование познавательной активности учащихся на современном уроке / Е. В. Лучникова // Вестник ПГГПУ. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. – 2018. – № 2. – С. 57–62. – URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 16.01.2023).

98. Лысогорова, Л. В. Технология организации образовательной деятельности с дошкольниками, направленная на формирование инициативности и самостоятельности / Л. В. Лысогорова, Е. Н. Салдаева // Научен вектор на Балканите. – 2018. – № 1. — С. 64–66. – URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 14.11.2021).

99. Майорова, Н. В. Педагогические условия развития творческой познавательной активности младших школьников: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. 3.00.01 / Майорова Наталья Владимировна. – Чебоксары, 2014. – 24 с.

100. Макаренко, М. А. К проблеме становления профессионального самосознания в культурно-историческом аспекте / М. А. Макаренко // Вест-ник РГГУ. Серия: Психология. Педагогика. Образование. – 2008. – № 3. – С. 136–146. – URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 24.02.2022).

101. Максимов, А. А. Личностные особенности людей с компьютерно-игровой зависимостью: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Максимов Антон Анатольевич. – М., 2009. – 27 с.

102. Матюшкин, А. М. Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности. Проблемы психологии активности / А. М. Матюшкин // Вопросы психологии. – 1982. – С. 5–17. – URL: <http://www.voppsy.ru> (дата обращения: 10.11.2021).

103. Матюшкин, А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении /

А. М. Матюшкин. – М.: Педагогика, 1972. – 206 с.

104. Меньшикова, Е. А. О психолого-педагогической природе любопытства и любознательности детей / Е. А. Меньшикова // Вестник ТГПУ. – 2009. – № 1. – С. 88–92. – URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 13.08.2020).

105. Микерина, А. С. Исследовательская деятельность как условие формирования самостоятельности и инициативы у детей дошкольного возраста / А. С. Микерина, С. Д. Кириенко // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. Серия: Педагогические науки. – 2016. – № 8. – С. 70–74.

106. Микляева, Н. В. Несколько слов о развитии и поддержке детской активности и самостоятельности / Н. В. Микляева // Детский сад от А до Я. – 2008. – № 1. – С. 17–23.

107. Миллер, Дж. Проактивное мышление. Как простые вопросы могут круто изменить вашу работу и жизнь / Джон Миллер; пер. с англ. Е. Бузниковой. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2014. – 256 с.

108. Михайленко, Н. Я. Организация сюжетной игры в детском саду: пособие для воспитателя / Н. Я. Михайленко, Н. А. Короткова. Изд. 3-е, испр. – М.: Линка-Пресс, 2015. – 91 с.

109. Михеева, Е. В. Педагогические условия формирования творческой активности дошкольников в культурных практиках / Е. В. Михеева // Современное дошкольное образование. – 2018. – № 6(88). – С. 62–71.

110. Мишина, Г. А. Становление речи как психологического средства: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01, 19.00.13 / Мишина Галина Александровна. – М., 2012. – 53 с.

111. Мишина, Г. А. Новообразование кризиса новорожденности «пра-мы» как источник личностного развития / Г. А. Мишина, А. А. Баева // Вестник РГГУ. Серия: Психология. Педагогика. Образование. – 2018. – № 1(11). – С. 117–126.

112. Мишина М. М. Игра дошкольника: история вопроса и современность: сборник трудов конференции // Социально-психологические проблемы современной семьи: психолого-педагогическая поддержка и наставничество:

сборник материалов XI Всеросс. науч.-практ. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых с международным участием (Армавир, Oct 10, 2023) / editorial board: И. В. Ткаченко [etc.] – Чебоксары: «Лару-тӑру» («Среда») издательство сурчӑ, 2023. – Рр. 214–217. – ISBN 978-5-907688-72-8.

113. Модель, Н. А. Поддержка детской инициативы и самостоятельности на основе детского творчества. Ч. 1 / Н. А. Модель. – М.: ТЦ «Сфера», 2016. – 128 с.

114. Мони́на, Г. Б. Технология формирования у детей 6–7 лет инициативности, самостоятельности, ответственности и парциальная программа «Лесенка РОСТА». – СПб.: ООО «Издательство «Детство – Пресс», 2017. – 176 с.

115. Монроз, А. В. Особенности волевой регуляции в разных видах жизнедеятельности личности: автореф. дис ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Монроз Анна Викторовна. – М., 2016. – 35 с.

116. Морозов, И. А. Способы и направления поддержки детской инициативы на примере воспитанников второй младшей группы / И. А. Морозов // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. – 2016. – № 8(65). – URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 09.12.2021).

117. Морозова, Н. Г. Учителю о познавательном интересе. – М.: Знание, 1979. – 47 с.

118. Наследов, А. Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных: учебное пособие. – СПб.: Речь, 2004. – 392 с.

119. Небылицин, В. Д. Психофизиологические исследования индивидуальных различий / В. Д. Небылицин. – М.: Наука, 1976. – 336 с.

120. Новикова, И. А. Индивидуально-типические особенности проявления и гармонизации инициативности старших школьников и студентов: монография / И.А. Новикова, Г.А. Шурухина; М-во образования и науки РФ, Башкирский гос. ун-т. – Уфа: РИЦ БашГУ, 2013. – 203 с.

121. Новикова, Т. С. Психологическое значение сюжетно-ролевой игры в онтогенезе личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. – М., 2006. – 29 с.

122. Новоселова, С. Л. О новой классификации детских игр / С. Л. Новоселова // Дошкольное воспитание. – 1997. – № 3. – С. 84–87.
123. Обухова, Л. Ф. Зона ближайшего развития: пространственно-временная модель / Л. Ф. Обухова, И. А. Корепанова // Вопросы психологии. – 2005. – № 6. – С. 13–26.
124. Обухова, Ю. В. Взаимосвязь между динамическим, продуктивным компонентами и сферами проявления инициативности студенческой молодежи Кабардино-Балкарской Республики / Ю. В. Обухова, А. З. Кагермазова // Современные научные исследования и инновации. – 2016. – № 10(66). – С. 684–689.
125. Павлов, И. П. Мозг и психика: избранные психологические труды / И. П. Павлов; под ред. М. Г. Ярошевского; Российская акад. образования, Московский психолого-социальный ин-т. – М.: Московский психолого-социальный ин-т; Воронеж: МОДЭК, 2004. – 358 с.
126. Персиянцева, Е. Н. Проявления субъектности ребенка в зависимости от уровня психологического благополучия матери: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Персиянцева Екатерина Николаевна. – СПб., 2017. – 26 с.
127. Петрова, Н. В. Формирование инициативы и самостоятельности у детей младшего дошкольного возраста через речевое развитие методом проектной деятельности / Н. В. Петрова, О. П. Трандина // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы X Междунар. науч. конф. (Самара, 20–23 марта 2017 г.). – 2017. – С. 55–57.
128. Петровский, В. А. ЕДИНОМНОЖИЕ «Я» («надситуативное интервью» с юбиляром о нем самом и его трудах). – URL: <https://psy-journal.hse.ru> (дата обращения: 13.09.2020).
129. Петрухин, А. С. Нейробиологические и онтогенетические основы формирования двигательных функций / А. С. Петрухин, Н. С. Созаева, Г. С. Голосная // Русский журнал детской неврологии. – 2009. – № 2. — С. 20–30. – URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 07.11.2021).

130. Петухов, С. А. Проявление инициативы учащихся третьего класса (на материале обучения, труда и игры): дис. ... канд. пед. наук. Моск. гос. пед. ин-т им. В.И. Ленина. – М., 1954. – 15 с.
131. Писарев, Д. И. Избранные педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1984. – 367 с.
132. Погонина, Е. А. Психологические особенности инициативы старших школьников в общественной деятельности и условия ее развития: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – М., 1987. – 16 с.
133. Поддьяков, А. Н. Исследовательская активность ребенка. С. 1-11. – URL: <http://creativity.ipras.ru> (дата обращения: 12.08.2021).
134. Поддьяков, Н. Н. Детское экспериментирование и эвристическая структура опыта ребенка-дошкольника / Н. Н. Поддьяков // Исследователь/Researcher. – 2009. – № 2. — С. 68–75. – URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 13.11.2021).
135. Поливанова, К. Н. Психология возрастных кризисов: Учеб. пособие для студ. высш. пед. заведений. – М.: Издат. центр, 2000. – 184 с.
136. Польская, А. Ю. Соотношение инициативности и самоактуализации личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Польская Алла Юрьевна. – М., 2005. – 17 с.
137. Полянская, Е. Н. Индивидуально-типические особенности настойчивости, инициативности и карьерных ориентаций студентов: автореф. дис. ... психол. наук: 19.00.01 / Полянская Екатерина Николаевна. – М., 2008. – 22 с.
138. Плотниекс, И. Э. Формирование инициативности как черты личности старшего школьника: дис. ... канд. пед. наук. – Рига, 1967. – 310 с.
139. Прикладные аспекты современной психологии: термины, законы, концепции, методы. Справочное издание / Авт.-сост. Н. И. Конюхов. – М., 1992. – 100 с. – URL: <https://www.referat.am/library> (дата обращения: 18.01.2023).
140. Прудникова, Т. А. Зарубежный опыт применения информационно-коммуникационных технологий в целях повышения учебной мотивации / Т. А.

Прудникова, Т. А. Посакалова // Современная зарубежная психология. – 2019. – Т. 8. — № 2. – С. 67–82.

141. Психология игры и сказки. Хрестоматия / Сост. хрестоматии Л. И. Эльконинова. – М.: АНО «Психологическая электронная библиотека», 2008. – 85 с.

142. Пуни, А. Ц. Психологические основы волевой подготовки в спорте: учеб. пособие / А. Ц. Пуни, д-р психол. наук, проф.; Гос. ин-т физ. культуры им. П. Ф. Лесгафта, кафедра психологии. – Л., 1977. – 48 с.

143. Пятинин, А. Э. Сравнительный анализ психологической структуры инициативности студентов педагогического вуза и опытных учителей: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.11. – М., 1996. – 23 с.

144. Развитие общения у дошкольников: (Характеристика основных форм общения со взрослыми у детей от рождения до 7 лет) / под ред. А. В. Запорожца и М. И. Лисиной; Науч.-исслед. ин-т психологии Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1974. – 288 с.

145. Разина, Н. В. Психологическое содержание кризиса трех лет: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – М., 2002. – 26 с.

146. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии. – СПб.; М.; Минск, 2002. – 720 с. – URL: <http://yanko.lib.ru/books> (дата обращения: 16.11.2021).

147. Рубцов, В. В. Учебная деятельность как зона ближайшего развития рефлексивных и коммуникативных способностей детей 6–10 лет / Рубцов В. В., Исаев Е. И., Конокотин А. В. // Культурно-историческая психология. – 2022. – Т. 18. – № 1. – С. 28–40.

148. Русакова, Т. Г. Формирование творческой инициативы младшего школьника в художественно-практической деятельности / Т. Г. Русакова, О. П. Солдатенкова, Е. А. Шустова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – №3. — URL: <https://science-education.ru> (дата обращения: 05.12.2021).

149. Рыздзев, О. А. Развитие самостоятельности младшего школьника в учебной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – М., 2002. – 16 с.

150. Самолетова, Е. В. Преемственность в развитии предметно-манипулятивной деятельности на разных этапах онтогенеза / Е. В. Самолетова //

Проблемы преемственности и непрерывности в образовании и психическом развитии детей. – М.: Красноярск, 1999. – С. 47–57.

151. Самохвалова, А. Г. Структурно-динамическая концепция затрудненного общения в онтогенезе ребенка: автореф. дис ... д-ра психол. наук: 19.00.13 / Самохвалова Анна Геннадьевна. – Кострома, 2015. – 51 с.

152. Сафонова, О. В. Развитие познавательной активности младших школьников в процессе обучения / О.В. Сафонова // Молодой ученый. – 2018. – № 20 (206). – С. 418–421. – URL: <https://moluch.ru/archive/206/50319/> (дата обращения: 16.01.2023).

153. Святцева, А. В. Развитие инициативности у детей старшего дошкольного возраста / А. В. Святцева, С. Б. Шухардина // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 3. – С. 88–93.

154. Селиванов, В. И. Воспитание воли школьника. Изд. 2-е, перераб. – М.: Учпедгиз, 1954. – 208 с.

155. Сеченов, И. М. Участие органов чувств в работах рук у зрячего и слепого / И. М. Сеченов // Избр. произведения. Т. 1. – М., 1952. – 516 с.

156. Сидячева, Н. В. Волевая регуляция и возможность ее формирования в раннем дошкольном возрасте / Н. В. Сидячева // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 6. – URL: <https://science-education.ru/ru/> (дата обращения: 05.12.2021).

157. Синицина, И. А. Роль игры в развитии интеллектуально-творческого потенциала детей в процессе музыкального воспитания / И. А. Синицина // Наука и современность. – 2010. – № 5-1. – С. 400–405. – URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 09.12.2021).

158. Ситаров, В. А. Социальная активность личности (уровни, критерии, типы и пути ее развития) / В. А. Ситаров, В. Г. Маралов // Знание. Понимание. Умение. – 2015. – № 4. – С. 164–176.

159. Скорина, Е. П. Формирование самостоятельности на стадии раннего детства в ходе физического воспитания / Е. П. Скорина // Colloquium-journal. – 2019. – № 4(28). – С. 55–57.

160. Слоним, А. Д. Среда и поведение. Формирование адаптивного поведения. – Л.: Наука, 1976. – 211 с.
161. Смирнова, Е. О. Развитие воли и произвольности в раннем и дошкольном возрастах. – М.: Институт практической психологии; Воронеж, НПО «МОДЭК», 1996. – 251 с.
162. Смирнова, Е. О. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция / Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. – 158 с.
163. Смирнова, Е. О. Диагностика психического развития детей от рождения до 3 лет: Методическое пособие для практических психологов / Е. О. Смирнова, Л. Н. Галигузова, Т. В. Ермолова, С. Ю. Мещерякова. 2-е изд., испр. и доп. – СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2005. – 144 с. – URL: <http://pedlib.ru> (дата обращения: 11.11.2021).
164. Смирнова, Е. О. К проблеме воли и произвольности в культурно-исторической психологии / Е. О. Смирнова // Культурно-историческая психология. – 2015. – Т. 11. – № 3. – С. 9–15.
165. Смирнова, Е. О. Условия становления пространственного образа «я» в раннем возрасте как первой формы самосознания / Е. О. Смирнова, Е. А. Абдулаева // Культурно-историческая психология. – 2009. – № 3. – С. 16–24.
166. Смирнова, Е. О. Психология и педагогика игры: учеб. и практикум для акад. бакалавриата / Е. О. Смирнова, И. А. Рябкова. – М.: Юрайт, 2017. – 223 с.
167. Смирнова, Е. О. Особенности проявления инициативы современных дошкольников / Е. О. Смирнова, Ю. С. Солдатова // Психолого-педагогические исследования. – 2019. – № 1. – С. 12–26.
168. Соколова, В. Б. Педагогические условия поддержки детской инициативы в музыкальной деятельности дошкольников / В. Б. Соколова // Актуальные исследования. – 2021. – № 37(64). – С. 66–68.
169. Сыроева, И. В. Психологические особенности формирования личности в юношеском возрасте: На материале обучения в 10-х и 11-х классах: автореф. дис ... канд. психол. наук: 19.00.07. – М., 2003. – 27 с.

170. Тарасов, Л. В. Приобщение школьников к современной физике: диалоги с учителем / Л. В. Тарасов. 2-е изд., испр. – М.: URSS: Либроком, 2010. – 260 с.
171. Теплюк, С. Н. Актуальные проблемы развития и воспитания детей от рождения до трех лет // Пособие для педагогов дошкольных учреждений. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2010. – 144 с.
172. Толстой, Л. Н. Педагогические сочинения / Сост. Н. В. Вейкшан (Кудрявая). – М.: Педагогика, 1989. – 544 с.
173. Трифонова, Е. В. Инициативность и самостоятельность как базисные характеристики личности дошкольника / Е. В. Трифонова // Исследователь. – 2018. – № 1–2 (21–22). – С. 35–45.
174. Тучак, Н. В. Психологическая структура и типы реализации инициативности личности предпринимателя: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.11. – М., 1993. – 21 с.
175. Уотсон, Д. Б. Психология как наука о поведении // В кн.: Бихевиоризм. – М.: АСТ-ЛТД, 1998. – С. 250–671.
176. Ушакова, О. С. Методика развития речи детей дошкольного возраста // Учеб.-метод. пособие для воспитателей дошкол. образоват. учреждений / О. С. Ушакова, Е. М. Струнина. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 287 с.
177. Ушакова, Т. Н. Зарождение и развитие начатков речи у младенца в течение первых недель и месяцев его жизни (0–12 мес.) / Т. С. Ушакова // Психология. Журнал ВШЭ. – 2017. – № 2. – С. 338–355. – URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 17.11.2021).
178. Ушинский, К. Д. Избранные педагогические сочинения. В 2-х т. / под ред. А. И. Пискунова (отв. ред.) [и др.]. – М.: Педагогика, 1974.
179. Фомина, Н. А. Индивидуальность личности и особенности ее речевой деятельности / Н. А. Фомина // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. – 2006. – №2. – С. 13–21. – URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 01.02.2023).

180. Формирование интереса к учению у школьников / [Г. С. Абрамова, Б. М. Грицишин, Л. К. Золотых и др.]; под ред. А. К. Марковой; НИИ общ. и пед. психологии АПН СССР. – М.: Педагогика, 1986. – 91 с.
181. Франкл, В. Э. Человек в поисках смысла: пер. с англ. и нем. / В. Франкл; общ. ред. Л. Я. Гозмана, Д. А. Леонтьева; вступ. ст. Д. А. Леонтьева. – М.: Прогресс, 1990. – 366 с.
182. Фрейд, З. Влечения и их судьбы // В кн.: З. Фрейд. Психология бессознательного. – М.: «Фирма СТД», 2006. – С. 81–109. – URL: <https://www.yourdreams.ru> (дата обращения: 10.11.2023).
183. Холодяева, О. В. Развитие инициативности студентов в дискуссионных формах общения: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Холодяева Оксана Владимировна. – Елец, 2012. – 24 с.
184. Цукерман, Г. А. Взаимодействие ребенка и взрослого, творящее зону ближайшего развития / Г. А. Цукерман // Культурно-историческая психология. – 2006. – № 4. – С. 61–73.
185. Цукерман, Г. А. Развитие учебной самостоятельности / Г. А. Цукерман, А. В. Венгер. – М.: СИРО, 2010. – 432 с.
186. Цукерман, Г. А. О критериях деятельностной педагогики / Г. А. Цукерман, Т. М. Билибина, О. В. Виноградова, О. Л. Обухова, Н. А. Шибанова // Культурно-историческая психология. – 2019. – Т. 15. – № 3. – С. 105–116.
187. Цымбал, В. В. Психологические условия становления совместного действия со сверстниками у детей дошкольного возраста: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – М., 1995. – 161 с.
188. Черничкина, Ю. Д. Психолого-педагогические условия развития речи детей младенческого возраста на материале младенцев с перинатальной патологией центральной нервной системы: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Черничкина Юлия Дмитриевна. – М., 2014. – 26 с.
189. Чудинова, Е. В. Инициативная опора школьников на схемы в самостоятельном решении задач / Е. В. Чудинова // Психологическая наука и образование. 2021. – Т. 26. – № 2. – С. 66–77.

190. Чудновский, В. Э. Психологические основы нравственной устойчивости личности школьника: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07. – М., 1980. – 387 с.
191. Шадриков, В. Д. От индивида к индивидуальности: введение в психологию. Российская акад. наук, Ин-т психологии. – М.: Ин-т психологии РАН, 2009 (М.: Наука). – 654 с.
192. Шанц, Е. А. Развитие субъектности дошкольников в трудовой деятельности / Е. А. Шанц // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 4. – С. 141–146.
193. Шаповалова, К. Н. Основные подходы к рассмотрению понятия «Инициативность» в историческом аспекте / К. Н. Шаповалова // Преподаватель XXI век. – 2012. – № 1. – С. 177–184. – URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 07.11.2021).
194. Шацкий, С. Т.: работа для будущего: Докум. повествование: Кн. для учителя / Сост. В. И. Малинин, Ф. А. Фрадкин; [Авт. вступ. ст. М. Н. Скаткин]. – М.: Просвещение, 1989. – 222 с.
195. Ширванян, А. Э. Развитие познавательной активности детей младшего школьного возраста в условиях внедрения ФГОС НОО / А. Э. Ширванян. – URL: <https://wiki.stavcdo.ru/images/3/31/Shirvanyan.PDF> (дата обращения: 18.01.2023).
196. Шопина, Ж. П. Психологические закономерности формирования и актуализации зоны ближайшего развития: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – М., 2002. – 27 с. – URL: <http://childpsy.ru> (дата обращения: 17.11.2021).
197. Шумакова, Н. Б. Развитие общей одаренности детей в условиях школьного обучения: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.13. – М., 2007. – 48 с.
198. Шур, С. Е. Детско-взрослое взаимодействие: направленность детской инициативы / Шур С. Е., Цукерман Г. А. // Психологическая наука и образование. – 2022. – Т. 27. – №1. – С. 82–91.

199. Щедрина, А. Г. Педология – наука о детстве в формировании здорового образа жизни: научное издание / А. Г. Щедрина. – Новосибирск: Сибирский центр деловых технологий, 2010. – 218 с.
200. Щукина, Г. И. Проблема познавательного интереса в педагогике: учебник для вузов / Г. И. Щукина. – М.: Педагогика, 1971. – 456 с.
201. Эльконин, Б. Д. Мировые тенденции в образовании и развивающее обучение. – 2016. – С. 88–98. – URL: <https://docviewer.yandex.ru> (дата обращения: 30.09.2021).
202. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды. – М. Педагогика, 1989. – 560 с.
203. Эльконин, Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. 2-е изд. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 358 с.
204. Эриксон, Э. Детство и общество. Изд. 2-е, перераб. и доп. / пер. с англ. – СПб.: Ленато, АСТ; Фонд «Университетская книга», 1996. – 592 с.
205. Юркевич, В. С. Одаренный ребенок: Иллюзии и реальность: Кн. для учителей и родителей. – М.: Просвещение: Учеб. лит, 1996. – 128 с.
206. Юстус, Т. И. Образовательные условия становления инициативности дошкольников / Т. И. Юстус // Сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста». – 2014. – №2. – URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 15.12.2023).
207. Яскевич, Г. Б. Психологические особенности коррекционной работы с детьми, не готовыми к обучению в школе: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13. – М., 1997. – 181 с.
208. Яхина, Д. Р. Развитие инициативности старших дошкольников в театрализованной деятельности. – 2018. – С. 276–283. – URL: <http://journals.uspu.ru> (дата обращения: 08.12.2021).
209. Ainley, M. Interest, Learning, and the Psychological Processes That Mediate Their Relationship / M. Ainley, S. Hidi, D. Berndorff // Psychology. Journal of Educational Psychology. – 2002. – Vol. 94(3). – P. 545–561.

210. Ainsworth, M. D. S. An ethological approach to personality development / M. D. S. Ainsworth, J. Bowlby // *American psychologist*. – 1991. – Vol. 46. – P. 331–341. – DOI:10.1037/0003-066X.46.4.333.
211. Bateman, T. S. The proactive component of organizational behavior: A measure and correlates / T. S. Bateman, J. M. Crant // *Journal of organizational behavior*. – 1993. – Vol. 4 (2). – P. 103–118. – DOI:10.1002/job.4030140202.
212. Beriker, L. How to Be Proactive and Take Initiative. – Website «Deloitte». – 2020. – Available at: <https://www2.deloitte.com> (accessed 29.09.2022).
213. Berlyne, D. E. A theory of human curiosity / D. E. Berlyne // *British Journal of Psychology*. – 1954. – Vol. 45(3). – P. 180–191. – Available at: <https://paperzz.com/doc/7187770> (accessed 29.09.2023).
214. Bindl, U. K. Proactive Work Behavior: Forward-thinking and Change-Oriented Action in Organizations / U. K. Bindl, S. K. Parker. In: Zedeck, S., Ed., *APA Handbook of Industrial and Organizational Psychology*. American Psychological Association, Washington DC. – 2010. – P. 567–598.
215. Blickle, G. Mentoring support and power: A three year predictive field study on protégé networking and career success / G. Blickle, A. Witzki, P. B. Schneider // *Psychology. Journal of Vocational Behavior*. – 2009. – Vol. 74(2). – P. 181–189. – DOI:10.1016/J.JVB.2008.12.008. Corpus ID: 143626533.
216. Borowa, D. Personal growth initiative's relation to life meaning and satisfaction in a polish sample / D. Borowa, M. M. Kossakowska, K. A. Harmon, C. Robitschek // *Curr Psychol*. – 2020. – P. 1648–1660.
217. Bowling, N. A. A meta-analytic examination of the relationship between job satisfaction and subjective well-being / N. A. Bowling, K. J. Eschleman, Q. Wang // *Journal of Occupational and Organizational Psychology*. – 2010. – Vol. 83. – P. 915–934.
218. Cavadini, T. Emotion knowledge, social behaviour and locomotor activity predict the mathematic performance in 706 preschool children / T Cavadini, S. Richard, N. Dalla-Libera, E. Gentaz // *Sci Rep*. – 2021. – Vol. 11(1):14399. – P. 1–13. – doi.org/10.1038/s41598-021-93706-7.

219. Cohen, R. What is Initiative? / R. Cohen, C. Allaby, C. Cumbaa, M. Fitzgerald, K. Ho, B. Hui, C. Latulipe, F. Lu, N. Moussa, D. Pooley, A. Qian, S. Siddiqi // Department of Computer Science, University of Waterloo. Waterloo, Ontario, Canada. – 1998. – N2L 3G1. – Available at: <http://citeseerx.ist.psu.edu> (accessed: 29. 09. 2021).
220. Crant, J. M. The proactive personality scale as a predictor of entrepreneurial intentions / J. M. Crant // *Journal of Small Business Management*. – 1996. – Vol. 34, 3. – P. 42–49.
221. Crant, J. M. Proactive behavior in organizations / J. M. Crant // *Journal of Management*. – 2000. – Vol. 26. – P. 435–462. – DOI:10.1016/S0149-2063(00)00044-1.
222. Fay, D., Frese, M. The concept of personal initiative (PI): An overview of validity studies / D. Fay, M. Frese // *Human Performance*. – 2001. – Vol. 14(1). – P. 97–124.
223. Frese, M., Fay, D. Personal initiative: An active performance concept for work in the 21st century / M. Frese, D. Fay // *Research in Organizational Behavior*. – 2001. – Vol. 23(2). – P. 133–187. – DOI: 10.1016/S0191-3085(01)23005-6.
224. Frese, M. The concept of personal initiative: Operationalization, reliability and validity in two German samples / M. Frese, D. Fay, T. Hilburger, K. Leng, A. Tag // *Psychology. Journal of Personality and Social Psychology*. – 1997. – Vol. 70(2). – P. 139–161. – DOI:10.1111/J.2044-8325.1997.TB00639. XCorpus ID: 142881671.
225. Frese, M. Personal initiative at work: Differences between East and West Germany / M. Frese, W. Kring, A. Soose, J. Zempel // *Academy of Management Magazine*. – 2017. – Vol. 39(1). – DOI: 10.5465/256630. Corpus ID: 94676984.
226. Gorostiaga, A. Assessment of Entrepreneurial Orientation in Vocational Training Students: Development of a New Scale and Relationships With Self-Efficacy and Personal Initiative / A. Gorostiaga, J. Aliri, I. Ulacia, G. Soroa, N. Balluerka, A. Aritzeta, A. Muela. Website «Frontiers in Psychology». – 2019. – Available at: <https://www.frontiersin.org> (accessed: 29. 09. 2021).
227. Grant, A. M. The dynamics of proactivity at work / A.M. Grant, S. J. Ashford // *Research in Organizational Behaviour*. – 2008. – Vol. 28. – P. 3–34. – DOI:10.1016/j.riob. 2008.04.002.

228. Greenglass, E. Proactive Coping, Positive Affect, and Well-Being Testing for Mediation Using Path Analysis / E. Greenglass, L. Fiksenbaum. // *Psychology. European Psychologist*. – 2009. – 14(1). – P. 29–39. –DOI:10.1027/1016-9040.14.1.29. Corpus ID: 145806071.

229. Griffin, M. A. A new model of work role performance: Positive behavior in uncertain and interdependent contexts / M. A. Griffin, A. Neal, S. K. Parker // *Academy of management journal*. – 2007. – Vol. 50 (2). – P. 327–347. – DOI:10.5465/AMJ.2007.24634438.

230. Hansen, D. J. Defragmenting Definitions of Entrepreneurial Opportunity / D. L. Hansen, R. Shrader, J. Monllor // *Journal of Small Business Management*. – 2011. – Vol. 49(2). – P. 283–304.

231. Hartog, D. D. Personal initiative, commitment and affect at work / D. D. Hartog, F. Belschak // *Journal of Occupational and Organizational Psychology*. – 2007. – Vol. 80 (4). – P. 601–622. – DOI: 10.1348/096317906X171442. Corpus ID: 144442100.

232. Hu, R. Creativity, Proactive Personality, and Entrepreneurial Intention: The Role of Entrepreneurial Alertness Citation / R. Hu, L. Wang, W. Zhang, P. Bin // *Alertness. Front. Psychol*. – 2018. – Vol. 9:951. – DOI: 10.3389/fpsyg.2018.00951.

233. Kashdan, T. The Curiosity and Exploration Inventory-II: Development, Factor Structure, and Psychometrics / T. Kashdan, M. Gallagher, P. Silvia, B. Winterstein, W. Breen, D. Terhar, M. Steger // *Psychology. Medicine Journal of research in personality*. – 2009. – Vol. 43(6). – P. 987–998. –DOI:10.1016/J.JRP.2009.04.011 Corpus ID: 7262815.

234. Kashdan, T. B. Curiosity and Exploration: Facilitating Positive Subjective Experiences and Personal Growth Opportunities / T. B. Kashdan, P. Rose, F. D. Fincham // *Journal of Personality Assessment*. – 2004. – Vol. 82 (3). – P. 291–305. – DOI:10.1207/s15327752jpa8203_05.

235. Kashdan, T. B. Curiosity and pathways to well-being and meaning in life: Traits, states, and everyday behaviors / T. B. Kashdan, M. Steger // *Motivation and Emotion*. – 2007. – Vol. 31(3). – P. 159–173. – DOI:10.1007/s11031-007-9068-7.

236. Kohlberg, L. Moral stages and moralization: The Cognitive developmental approach / L. Kohlberg // Moral developmental and behavior. Theory, research and social issues, N.Y. – 1976. – P. 31–53.

237. Lannarino, S. A. Initiative: The Ability to Take Action Proactively. Website «The Sales Blog». – 2010. – Available at: <https://thesalesblog.com> (accessed: 29.09.2021).

238. Langmeier, J., MatSjcek, Z. Mental development of children in families and in infants' homes. – Soc. Sci. Med. – 1970. – Vol. 4. – P. 569–577.

239. McCormick, B. W. Proactive personality and proactive behaviour: Perspectives on person-situation interactions / B. W. McCormick, R. P. Guay, A. E. Colbert, G. L. Stewart // Journal of Occupational and Organizational Psychology. – 2019. – Vol. 92(1) – P. 30–51.

240. Muguku, D. 17 Tips on How to Take Initiative at Work. Website «Thrive Yard. Blog». – Available at: <https://www.thriveyard.com> (accessed: 30. 09. 2021).

241. Neisser, U. Cognition and reality: Principles and implications of cognitive psychology. – Freeman & Company, W&H, 1976. – 230 p.

242. Parker, S. K. Making things happen: A model of proactive motivation / S. K. Parker, U. K. Bindl, K. Strauss // Journal of management. – 2010. – Vol. 36 (4). – P. 827–856. – DOI:10.1177/0149206310363732.

243. Parker, S. K. Taking stock: Integrating and differentiating multiple proactive behaviors / S. K. Parker, C. G. Collins // Journal of management. – 2010. – Vol. 36 (3). – P. 633–662. – DOI:10.1177/0149206308321554.

244. Piek, J. The role of early fine and gross motor development on later motor and cognitive ability / J. Piek, J. Dawson, L. Smith, N. Gasson // Human Movement Science. – 2008. – Vol. 27(5). – P. 668–681.

245. Price-Mitchell, M. How Kids Learn to Take Initiative and Overcome Challenges. Website «Roots of Action». – 2018. – Available at: <https://www.rootsofaction.com> (accessed: 10.01.2021).

246. Robitschek, C. Personal Growth Initiative: The Construct and Its Measure / C. Robitschek // Psychology. Measurement and Evaluation in Counseling and

Developmen. – 1998. – P. 183–198. – DOI:10.1080/07481756.1998.12068941 Corpus ID: 140803353.

247. Robitschek, C. Development and psychometric evaluation of the Personal Growth Initiative Scale-II / C. Robitschek, M. W. Ashton, C. C. Spring, N. Geiger, D. Byers, G. C. Schotts, M. A. Thoen // Psychology. Journal of Counseling psychology. – 2012. – Vol. 59 (2). – P. 274–87. –DOI:10.1037/a0027310.

248. Stauffer, B. How to Teach Initiative to High School Students. – Website «ICEV». – 2019. – Available at:<https://www.aeseducation.com> (accessed: 29.09.2021).

249. Wallon, H. L'évolution psychologique de l'enfant / Henri Wallon, François Wallon, Michelle Wallon Bonnemaïson, Pierre Wallon, Demangeon et al. – Paris: Dunod, 2020. – 336 p. – Available at: <https://www.dunod.com> (accessed: 23.08.2023).

250. Weigold, I. K. Personal Growth Initiative in the Therapeutic Process: An Exploratory Study / I. K. Weigold, R. Boyle, S. Z. Antonucci, H. B. Mitchell, C. Martin-Wagar // The Counseling Psychologist. – 2018. – Vol. 46 (4). – P. 481–504. – DOI:10.1177/0011000018774541.

251. Zampetakis, L. A. The role of creativity and proactivity on perceived entrepreneurial desirability. – Think. Skills Creat. – 2008. – Vol. 3. – P. 154– 162. – DOI: 10.1016/j.tsc.2008.07.002.

ПРИЛОЖЕНИЯ**Приложение А Методический материал для проведения диагностического исследования инициативности дошкольников и младших школьников**

Nick name

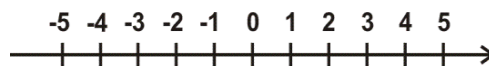
Возраст ребенка

Группа

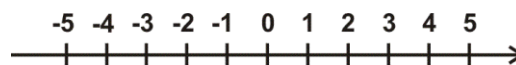
УВАЖАЕМЫЕ РОДИТЕЛИ!

Понаблюдайте, пожалуйста, за ребенком в течение дня и оцените его инициативность, проявленную в ситуации взаимодействия с Вами дома

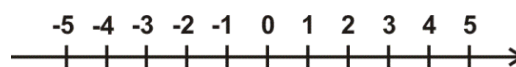
1-й ДЕНЬ



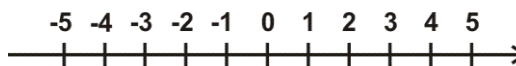
2-й ДЕНЬ



3-й ДЕНЬ



4-й ДЕНЬ



Спасибо!

Рисунок 1 — Бланк для оценки инициативности дошкольников родителями

Nick name

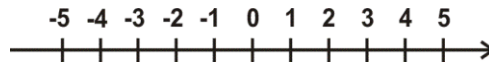
Возраст ребенка

Класс

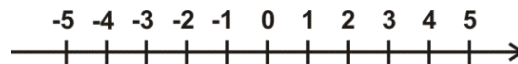
УВАЖАЕМЫЕ РОДИТЕЛИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА!

Понаблюдайте, пожалуйста, за ребенком в течение дня и оцените его инициативность, проявленную в ситуации выполнения домашних заданий

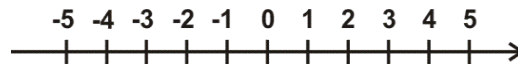
1-й ДЕНЬ



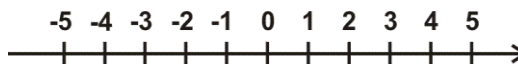
2-й ДЕНЬ



3-й ДЕНЬ



4-й ДЕНЬ



Спасибо!

Рисунок 2 — Бланк для оценки инициативности младших школьников родителями

Nick name

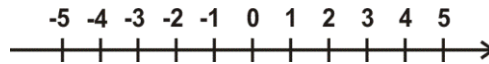
Возраст ребенка

Группа

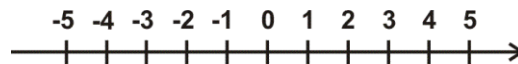
УВАЖАЕМЫЕ ПЕДАГОГИ!

Понаблюдайте, пожалуйста, за ребенком в течение дня и оцените его инициативность, проявленную на занятиях

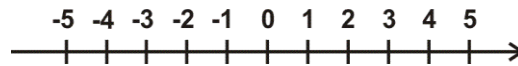
1-й ДЕНЬ



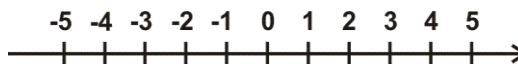
2-й ДЕНЬ



3-й ДЕНЬ



4-й ДЕНЬ



Спасибо!

Рисунок 3 — Бланк для оценки инициативности дошкольников специалистами образования

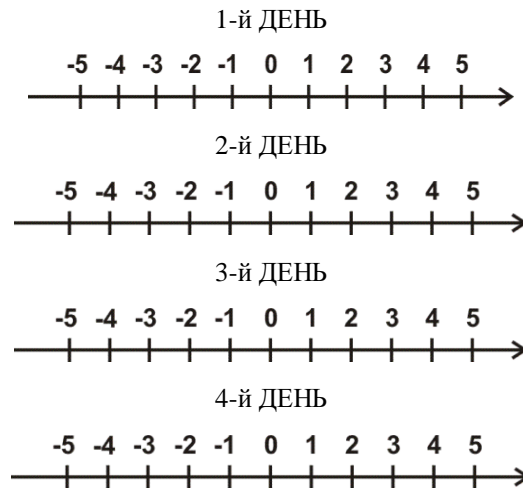
Nick name

Возраст ребенка

Класс

УВАЖАЕМЫЕ ПЕДАГОГИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА!

Понаблюдайте, пожалуйста, за ребенком в течение дня и оцените его инициативность, проявленную на уроках



Спасибо!

Рисунок 4 — Бланк для оценки инициативности педагогами младших школьников

Таблица 1 — Шкала оценки развития инициативности дошкольников и младших школьников (оборотная сторона бланка)

Шкальная оценка	Комплексная характеристика проявления инициативного поведения дошкольников и младших школьников
-5	Отказ от сотрудничества; отсутствие желания, интереса, стремления попробовать свои силы в новом деле
-4	Негативное отношение к ситуации общения и взаимодействия, предложенной взрослым, однако ребенок подчиняется его требованиям выполнить конкретный вид задания; в процессе работы молчалив и бездеятелен; своего мнения не высказывает, любопытство, любознательность, интерес не проявляет. К результату выполненной работы безразличен
-3	Отсутствие стремления к общению со взрослым, однако ребенок подчиняется требованиям выполнить задание. В процессе выполнения ожидает готовое решение от взрослого, стремясь закончить выполнение неинтересного задания и заняться более привлекательным делом («Долго еще?», «А когда мы закончим?»). Ситуация общения прекращается по инициативе взрослого после получения результата, удовлетворяющего его требованиям
-2	Нейтральное отношение к ситуации общения, предложенной взрослым («Как хотите», «Как скажете»). Ребенок принимает правила, понимает инструкцию, в процессе работы начинает действовать самостоятельно. Однако незначительное затруднение приводит к отказу от выполнения задания («Не буду»). Интерес к заданию пропадает. Ситуация общения прекращается по инициативе ребенка
-1	Нейтральный настрой на взаимодействие со взрослым, который инициирует общение. В процессе работы ребенок действует самостоятельно. В ситуации затруднения не пытается искать новые пути решения поставленной задачи, а использует сформированные способы решения. Неудачные попытки приводят к раздражению и злости. На предложение взрослого о помощи следует отказ («Нет, я сам!»). Ситуация неуспешности приводит к прекращению общения
0	Положительное отношение к предложению взрослого о сотрудничестве. В процессе работы ребенок действует согласно правилам; если что-то не получается, демонстрирует желание бросить начатое, однако соглашается на предложение взрослого закончить работу совместными усилиями. После завершения выполнения задания на предложение взрослого выполнить данный вид задания самостоятельно следует отказ
1	Позитивный настрой на взаимодействие, которое происходит по инициативе взрослого. В процессе работы ребенок действует самостоятельно. В ситуации затруднения запрашивает помощь и настроен на ее получение. После обучения справляется сам. Доволен результатами собственного труда. После успешного выполнения задания на предложение взрослого о продолжении сотрудничества следует отказ
2	Эмоционально-положительный настрой на ситуацию общения, предложенную взрослым. В процессе работы ребенок действует самостоятельно, в ситуации затруднения обращается ко взрослому за поддержкой правильности своих действий («Так делаю?»). Проявляет любознательность, задает вопросы уточняющего характера. По завершении работы нуждается в одобрении своих действий (похвале, физическом контакте)
3	Позитивное отношение к ситуации общения и взаимодействия, которая происходит по инициативе ребенка. В процессе работы совершаются неоднократные инициативные попытки выполнить задание самостоятельно, которые приводят к успешности его выполнения. Задание выполняется согласно образцу и правилу. Присутствует довольство собой. После достижения положительного результата стремление к продолжению ситуации общения отсутствует
4	Эмоционально-положительное отношение к ситуации взаимодействия со взрослым. Ребенок сам инициирует общение. В процессе работы предлагает свои варианты решений, выражает готовность к получению новой информации. После успешности выполнения задания соглашается выполнить аналогичный вид задания, предложенный взрослым
5	Эмоционально-положительный настрой на ситуацию общения и взаимодействия со взрослым. Задача, поставленная взрослым, воспринимается ребенком как лично-значимая, действия – свободные и независимые; ребенок реализует свой замысел. В ходе поиска решения задачи опробует разные способы и выделяет эффективный, верный для данной ситуации. По окончании выполнения задания стремится продолжить ситуацию общения, обращаясь ко взрослому с предложением выполнить аналогичный вид задания

Методики диагностического обследования

Методика «Мозаика» Е. Е. Кравцовой (авторская модификация)

Цель: определение позиции в общении и взаимодействии близких взрослых по отношению к собственным детям младшего дошкольного возраста (3–4 года).

Стимульный материал: 10 фишек красного и зеленого цвета: образец дорожки из 10 фишек (рис. 1). Всего – 20 фишек.

Описание процедуры проведения: близкому взрослому и ребенку предлагается вместе выложить разноцветную дорожку. Озвучивается инструкция, после почтения которой раздаются фишки по пять штук (одному из партнеров по совместным действиям – три зеленых и две красных фишки; другому – три красных и две зеленых фишки) и предлагается начать процесс построения дорожки. В результате наблюдения за взаимодействием взрослого и ребенка определяется позиция общения. По итогам выполнения задания задается вопрос: «Кто такую красивую дорожку построил?». Фиксируются ответы детей.

Инструкция. «Красная шапочка пошла в гости к бабушке. Бабушка купила внучке леденцы. Но девочка забыла взять с собой корзинку, поэтому положила леденцы в карман передника. Она не знала, что в кармане есть маленькая дырочка. Красная Шапочка шла по лесу вприпрыжку, весело напевая, а на земле остались леденцы: красный, зеленый... Так через лес протянулась разноцветная дорожка. В это время по лесу пробегал заяц. Он очень удивился, увидев разноцветную дорожку там, где ее никогда не было. К тому же она очень приятно пахла. Заяц не удержался и лизнул. «Вкусная, сладкая дорожка», – рассказывал заяц своим друзьям, – белочке и ежику. «Не может быть!», – не поверили зверята, но на всякий случай побежали посмотреть. Заяц не обманул. Настроение испортила ворона. «Представляешь, наш заяц нашел в лесу дорожку из вкусных цветных камушков», – похвастались они ей. «Это не камешки, а леденцы, – прокаркала ворона, – их девочка потеряла. Вот расстроится, когда обнаружит пропажу». «Что же делать?», – забеспокоились зверята. Ведь они съели почти все леденцы. Давайте поможем зверятам и выложим из фишек разноцветную дорожку. Как на рисунке: зеленый кружок, красный, зеленый, красный».

Обработка результатов. На основании наблюдений за совместными действиями близких взрослых и детей определялась позиция в общении значимого взрослого по отношению к ребенку и назначались баллы.

1 балл – позиция общения «пра-мы». Близкий взрослый воспринимает ребенка как неотделимую часть себя. Берет руку ребенка в свою и начинает вместе с ним выполнять задание, словесно комментируя каждое действие («Сейчас мы кладем красный, затем кладем зеленый, теперь опять красный...»). По итогам выполнения задания близкими взрослыми констатируется результат: «Мы построили!».

2 балла – позиция общения «над». Близкие взрослые диктуют детям, какого цвета кружок нужно положить (например, «Бери красный, клади»), осуществляют контроль за правильностью выполнения задания. Близкие взрослые действия своих детей не осмысливают, с вопросами в процессе совместных действий не обращаются. По итогам конструирования дорожки на вопрос экспериментатора: «Кто такую красивую дорожку построил?», родители детей предоставляют ответ: «Мы!», дети: «Мама и я!».

3 балла – позиция общения «под». Близкие взрослые подчиняются действиям своих детей, докладывая свою часть фишек к дорожке, выложенной ими индивидуально, поправляют рядоположение фишек дорожки согласно образцу. Внимание на осознании ребенком проблемности задачи не акцентируется. Близкие взрослые действия своих детей не комментируют, с вопросами в процессе совместных действий не обращаются. По итогам построения дорожки на вопрос: «Кто такую красивую дорожку построил?», родители детей не предоставляют ответ, ребенок говорит: «Я!».

4 балла – позиция общения «на равных». Близкие взрослые детей обращаются к ним с вопросами о способе выполнения задания («Как мы будем делать?»), о начале действий («Кто начнет, ты или я?»). Родители детей создают смысловое пространство для осознания задачи (отсутствие готовых решений, длительные паузы, вопросы по типу: «Как ты думаешь, какого цвета нужно камушек положить?»). Присутствует слитный и поочередный характер действий, эмоционально-операционное отождествление взрослого и ребенка. По итогам выполнения задания на вопрос экспериментатора: «Кто такую красивую дорожку построил?», следует ответ взрослого и ребенка: «Мы! Вместе!».

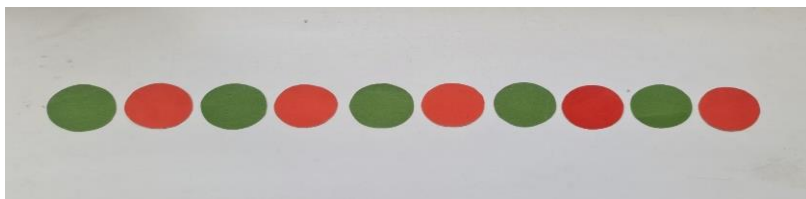


Рисунок 5 — Образец построения дорожки из цветных «камешков»

Методика «Нарисуем клоуна» В.В. Цымбал (авторская модификация)

Цель: определение позиции в общении и взаимодействии близких взрослых по отношению к собственным детям старшего дошкольного и младшего школьного возраста.

Стимульный материал: образец головы клоуна анфас (рис. 2), один лист бумаги формата А4, разделенный вертикальной чертой пополам, набор фломастеров (карандашей), один на двоих.

Описание процедуры проведения методики: близкому взрослому и ребенку предлагается в качестве образца нарисованная голова клоуна. Взрослый (специалист-психолог), показывая на образец, спрашивает, кто нарисован. Выслушав ответы, рассказывает историю про клоуна. Далее предлагает нарисовать вместе одного клоуна, такого же, как на образце. Специалист-психолог наблюдает за взаимодействием взрослых и детей. По итогам выполнения задания задается вопрос: «Кто такого красивого клоуна нарисовал?». Фиксируются ответы взрослых и детей.

Инструкция. «Вот какая история произошла с нашим клоуном. На выступлении в цирке он подвернул себе ногу. Его отвезли в больницу и наложили на ногу гипс. Лежал клоун в палате совсем один, и, чтобы не было одиноко, придумал веселую историю. «Скорее бы друг ко мне пришел, я бы рассказал ему эту замечательную историю», – мечтал клоун. В цирке наш клоун всегда выступал вместе со своим другом. Они так давно дружили, что стали похожи друг на друга. Их часто путали и спрашивали, не близнецы ли они. А теперь друг не шел. «Скорее бы друг пришел, я бы рассказал ему эту замечательную историю. Но, наверное, его что-то задержало. Жаль, я ведь так и забуду все», – сокрушался клоун. Давайте вместе нарисуем ему на одном листе друга, чтобы не забыл он свою историю. Вы вместе рисуете одного клоуна, такого же, как на листе, ведь они очень похожи».

Обработка результатов. На основании наблюдений за совместными действиями близких взрослых и детей определялась позиция в общении значимого взрослого по отношению к ребенку и назначались баллы.

1 балл – позиция общения «над» при наличии/отсутствии совместных действий.

При наличии совместных действий взрослые предлагают договор, распределяют функции, контролируют качество выполнения. Мнение ребенка ими не учитывается, помощь в трудных пунктах не оказывается. По итогам выполнения задания на вопрос: «Кто такого красивого клоуна нарисовал?», родители детей предоставляют ответ: «Мы!», дети: «Мама (папа) и я!».

При отсутствии совместных действий близкие взрослые выступают в качестве «учителя» по отношению к своим детям (диктуют, что надо делать и каким способом выполнять), сами участия в изображении клоуна не принимают. По итогам выполнения задания на вопрос: «Кто такого красивого клоуна нарисовал?», родители детей предоставляют ответ: «Мы!», дети – «Я!».

2 балла – позиция общения «под». Родители полностью подчиняются действиям собственных детей: соглашаются с условиями договора, с распределением функций, с оценкой действий. В процессе работы реализуют те намерения, которые предлагает ребенок. Собственное мнение не выражают. По итогам выполнения задания на вопрос: «Кто клоуна нарисовал?», родители и дети отвечают: «(имя ребенка) и я!» и «Я и мама (папа)!».

3 балла – переходная позиция общения от «над» к «на равных». Взрослые обращаются с вопросами к детям, советуются с ними по поводу договора о способах рисования, начале инициативных действий («Кто начнет, ты или я?»). Однако в процессе рисования высказываются сомнения в правильности действий детей, деликатно и мягко указывается на их ошибки (например, «Мне кажется, здесь нужно розовым»), оказывается помощь даже в той ситуации, с которой ребенок может справиться самостоятельно. По итогам выполнения задания взрослый, отвечая на вопрос: «Кто клоуна нарисовал?», преимущественно говорит: «Вдвоем!», ребенок: «Я с мамой (папой)».

4 балла – позиция общения «на равных». Присутствует совместный договор, соблюдаются его условия, родители предоставляют возможность для реализации предложенных детских инициатив. Близкие взрослые детей контролируют собственную часть работы и предоставляют возможность детям осуществлять самоконтроль по отношению к своим действиям. По завершении совместного труда родители и дети, отвечая на вопрос: «Кто клоуна нарисовал?», говорят: «Мы!», «Вместе!».



Рисунок 6 — Образец головы клоуна анфас

Методика «Кошка с котятами» О. С. Ушаковой, Е. М. Струниной (авторская модификация)

Цель: выявление уровня владения речевыми умениями и навыками по разным сторонам речевого развития детей трех лет (словарь, грамматика, связная речь, понимание операций сравнения).

Стимульный материал: картина «Кошка с котятами».

Процедура проведения методики.

1. Воспитатель спрашивает: «Кто это? Какая она?».
- 1) Ребенок описывает своего кота (из опыта) («У меня есть кот Мартын, он очень толстый»);
- 2) отвечает по вопросам педагога;
- 3) самостоятельно отвечает («Это — кошка, у нее котята. Кошка черная»).
2. Как назвать детеныша кошки?
- 1) Не выполняет задание;
- 2) вместо единственного называет множественное число (котенки, котята);
- 3) называет правильно (единственное число — котенок, котик).
3. Когда много детенышей, как сказать?
- 1) Не выполняет задание;
- 2) вместо множественного называет единственное число (котенок, котик);
- 3) называет множественное число (котятки, много котят).
4. Педагог говорит: «Сравним кошку и котят. Кошка большая, а котята ... (маленькие); у кошки хвост длинный, а у котенка ... (короткий); кошка бежит быстро, а котята ... (медленно); кошка-мама мяукает громко, а котята ... (тихо)».
- 1) Отвечает на одно задание;
- 2) выполняет 2–3 задания;
- 3) отвечает на все задания.
5. Совместное рассказывание. «Это ... (кошка). Она ... (большая). У кошки есть ... (котята). Кошка любит ... (своих котят; играть, лакать молоко)».
- 1) Ребенок называет одно слово;
- 2) заканчивает 2–3 предложения;
- 3) ребенок заканчивает все предложения.

Обработка результатов. На основании начисленных за ответы баллов было определено, что, не отвечая на вопросы, ребенок получает 5 баллов (минимальное значение); отвечая на все поставленные вопросы, ребенок получает 15 баллов (максимальное значение). Подсчет суммы баллов по всем вопросам позволил выделить показатели развития речи:

1-я группа, 5–8 баллов – ребенок не отвечает на вопросы взрослого или называет одно слово, не называет детенышей кошки в единственном и множественном числе; операциями сравнения не владеет; в совместном рассказывании называет одно–два слова.

2-я группа, 8–12 баллов – ребенок отвечает на вопросы взрослого; путает название детенышей кошки в единственном и множественном числе; может частично ответить на вопросы по сравнению величин; в совместном рассказывании способен закончить 2–3 предложения.

3-я группа, 12–15 баллов – ребенок самостоятельно может ответить на вопросы взрослого по сюжету картинки, например: «Это – кошка. Это – котята. Кошка – черная»; называет детенышей кошки в единственном и множественном числе; владеет операциями сравнения величин; заканчивает все предложения в совместном рассказывании.

Методика «Собака со щенятами» О. С. Ушаковой, Е. М. Струниной (авторская модификация)

Цель: выявление уровня владения речевыми умениями и навыками по разным сторонам речевого развития детей четырех лет (словарь, грамматика, связная речь, умение сравнивать и обобщать).

Процедура проведения методики.

1. Воспитатель спрашивает: «Ты видел собаку? Кто такая собака? Какая она?».
- 1) Ребенок повторяет за взрослым одно слово;
- 2) называет: «Это собака, она черная»;
- 3) ребенок обобщает: «Собака — это животное; собака лает. Она пушистая».
2. Как зовут детенышей собаки? Как их назвать ласково? Собака бежит быстро, а щеночки ... (медленно). Собака лает громко, а ее детеныши ... (тихо).
- 1) Ребенок говорит одно слово;
- 2) называет детеныша словом «собачонок»;
- 3) ребенок называет детеныша, заканчивает предложения.
3. Что умеет делать собака? (Лаять, бегать, грызть косточку.) Если собака увидит кошку, она ... (залает, побежит за ней).
- 1) Ребенок говорит одно слово;
- 2) называет два действия;
- 3) ребенок называет 3–4 действия.

4. Сравни собаку и щенка, найди, чем они похожи и чем отличаются. Загадки: «Большая и лохматая — это собака или щенок?», «Маленький и пушистый — это щенок или собака?».

- 1) Ребенок выполняет только одно задание;
- 2) называет одно–два слова;
- 3) отвечает на все вопросы.

Обработка результатов.

На основании начисленных за ответы баллов было определено, что, не отвечая на вопросы, ребенок получает 4 балла (минимальное значение); отвечая на все поставленные вопросы, ребенок получает 12 баллов (максимальное значение). Подсчет суммы баллов по всем вопросам позволил выделить показатели развития речи:

1-я группа (4–7 баллов) – ребенок называет одно слово, например: «Собака — это собака»; не называет детеныша собаки; не заканчивает предложение на сравнение величин; обозначает одно действие животного, например «лаять»; задание на нахождение сходств и различий между собакой и щенком не выполняет.

2-я группа (7–9 баллов) – ребенок отвечает на вопрос взрослого о собаке, например: «Собака – она черная»; называет детеныша собаки словом «собачонок», заканчивает предложения на сравнение величин; обозначает два действия животного; находит отличия между собакой и щенком; задание на нахождение сходств между животным и его детёнышем не выполняет.

3-я группа (9–12 баллов) – ребенок обобщает, например: «Собака – животное. Она лает. Она пушистая»; называет детеныша собаки, заканчивает все предложения на сравнение величин; способен назвать 3–4 действия; обозначает в речи сходства и различия между собакой и щенком.

Методика «Описание картинок» Е. Л. Бережковской (авторская модификация)

Цель: исследование речевого развития детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста, представленного в устной монологической речи.

Стимульный материал: одна сюжетная картинка «Зимние развлечения».

Композиционный центр составляет группа из персонажей, связанных друг с другом определенными отношениями (дети катаются на санках, группа детей лепит снеговика), имеющих какой-то предмет, вокруг которого разворачивается общение (мальчик падает с санок, с его головы слетает шляпа, за которой бежит собака). Персонажи среднего и дальнего плана как бы повторяют, развивают и варьируют центральную группу, разрабатывая и поддерживая тему (на горе стоят лыжники, дети играют в снежки, группа детей стоит с санками).

Описание процедуры проведения: детям предъявляется сюжетная картинка «Зимние развлечения» для устного описания, предлагается ее рассмотреть и описать «невидимому собеседнику». Если ребенок затрудняется с описанием картинки, то взрослый задает наводящие вопросы о персонажах и их действиях. Ведется аудиозапись детских рассказов. На основании материалов аудиозаписи оформляются протоколы, в которых фиксируются все высказывания ребенка – как спонтанные, так и спровоцированные дополнительными вопросами экспериментатора. В протоколах отмечается инициативность (эмоциональная вовлеченность, интерес, самостоятельное описание картинки или ожидание подсказки экспериментатора); учитывается уровень речевой активности.

Инструкция. Опираясь на мнение автора методики о том, что описание картинок, дело, провоцирующее ребенка на формальный, поверхностный подход, была разработана инструкция следующего содержания: «Представь, что рядом с тобой сидит девочка (мальчик). Ты эту картинку видишь, а она (он) нет. Расскажи про эту картинку так, чтобы девочке (мальчику) было понятно, что на ней».

Обработка результатов. На основании видов детских ответов осуществляется качественный анализ, выводятся уровни речевого развития и производится подсчет баллов по следующим критериям.

Для детей старшего дошкольного возраста:

1-й уровень речевого развития (1 балл) — составление номинативного вида рассказа, например: «Зима. Собака. Шапка. Санки. Снеговика строят. Теплая одежда. Горка».

2-й уровень речевого развития (2 балла) — предикативный вид рассказа. Последовательность коротких предложений, каждое из которых указывает свойство или занятие называемого персонажа. Персонажи действуют разобщенно, например: «Вот здесь вот собака. А вот здесь вот дети. А вот здесь вот горка...».

3-й уровень речевого развития (3 балла) — предсюжетный вид повествования. Ребенок обобщает, объединяя персонажей картинки в единую сюжетную линию, однако выдержать развитие сюжета до окончания повествования не может, рассказ остается незавершенным (отсутствует концовка), например: «Дети на улице. На горке стоит очередь. Девочка катается, а мальчик с санок упал. Мальчик упал с санок, девочка над ним засмеялась. Эти ребята строят снеговика. Собака играет».

Для детей младшего школьного возраста

1-й уровень речевого развития (1 балл) — предикативный вид рассказа. Перечисление действий персонажей. Персонажи действуют разобщенно. Взаимные связи и отношения между ними отсутствуют. Выделение эмоциональных состояний героев картинки отсутствует, например: «Два мальчика играют в снежки. Две девочки и один мальчик катаются на коньках. Двое ребят катаются с горки. Собака бежит за кошкой. Пять человек детей лепят снеговика».

2-й уровень речевого развития (2 балла) — предсюжетный рассказ, содержащий развернутое, самостоятельное описание целостной ситуации, изображенной на картинке, включая взаимные связи и отношения между персонажами. В описании отмечаются эмоции, чувства, настроение, желания героев. Однако концовка отсутствует. Рассказ остается логически незавершенным, например: «Дети лепят снеговика. Бегают собака. Дети катаются на санках, играют в снежки, катаются на лыжах. Кто-то смотрит, как другие дети лепят снеговика. Мальчик от испуга упал с санок, потому что на него неслась собака, которая бежала за шапкой».

3-й уровень речевого развития (3 балла) — сюжетный рассказ, в котором присутствует начало, развитие, логическое завершение сюжетной линии, например: «На улице зима. Дети играют там: снеговика лепят, скатываются с горы на санках. Собачка бежит за шапкой, которая упала с головы мальчика. А там дети играют в снежки. Некоторые дети скатываются на лыжах. Там много детей. Они все играют в зимние игры. Всем весело».

Методика «Где чье место?» Е. Е. Кравцовой

Цель: изучение особенностей развития воображения у детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Стимульным материалом: 1. Сюжетная картинка с пустыми кружочками практически около всех изображенных на ней предметах. 2. Такие же по величине кружочки как на сюжетной картинке, но уже с нарисованными на них фигурками-персонажами, представленными отдельно.

Описание процедуры исследования: ребенку вначале предлагается рассмотреть картинку, на которой изображены: домик, рядом с ним собачья конура, перед домом — пруд, около пруда дерево, на переднем плане дорожка, на которой стоит детская коляска, по небу летят птицы, дом с одной стороны огорожен забором. На каждом из перечисленных изображений нарисован пустой кружок. Точно такие же по величине кружки с изображением кошки, собаки, девочки, груши, цветка, утенка, летящей птицы, мячика, рыбки предлагаются ребенку отдельно. Затем экспериментатор просит внимательно посмотреть на кружочки с фигурками и расположить их на пустых кружочках сюжетной картинке там, где они должны быть. После того как ребенок выполнит задание, ему предлагается дополнительная инструкция — расположить кружочки с фигурками на картинке посмешнее, не там, где они должны быть, а в каком-нибудь другом месте и придумать, почему тот или иной изображенный на картинке персонаж или предмет там очутился.

В ситуации затруднения инструкция повторяется. Если ребенок после повтора инструкции не приступает к выполнению задания, ему оказывается помощь (взрослый расставляет одного из персонажей на необычное место и сочиняет небольшую историю с сюжетным содержанием). Исследование проводится индивидуально. Ведется аудиозапись. На основании материалов аудиозаписи анализируются виды детских ответов и их содержание.

Инструкция. «Посмотри на картинку, на ней есть пустые кружочки. А у меня есть кружочки с фигурками. Разложи их на пустые кружочки картинки. Как ты думаешь, где их место?». После того как ребенок выполнит задание, взрослый говорит: «А теперь я тебя попрошу выполнить задание по-другому. Разложи кружочки с фигурками на необычные места и придумай, расскажи, почему они там очутились».

Обработка результатов. На основе материалов аудиозаписи определяются виды детских ответов, соотносятся с уровнем развития воображения и производится подсчет баллов.

Для детей младшего дошкольного возраста

1-й уровень развития воображения

1-й вид ответа (1 балл) — ребенок снова расставляет картинки на традиционные места во второй части задания и констатирует, например: «Так должно быть»;

2-й вид ответа (2 балла) — ребенок расставляет фигурки на необычные места без объяснений. Ребенок не предоставляет ответ, однако принимает воображаемую ситуацию от взрослого (смеется, улыбается);

3-й вид ответа (3 балла) — объяснения ребенка шаблонны и стереотипны, например: «Малыш в будке, потому что его кинули, кошка в небе, потому что ее кинули, утка в будке, потому что ее кинули ...».

2-й уровень развития воображения

4-й вид ответа (4 балла) — рассказы-объяснения имеют реальную основу. Причины изменений ребенок видит в логике реальной ситуации, например: «Цветок на дереве, его мальчик забросил».

3-й уровень развития воображения

5-й вид ответа (5 баллов) — ребенок сочиняет короткий и несложный рассказ, объясняющий факт перемещения персонажей с традиционных на необычные места, например: «Цветок пил клубничный сок и лег на дорожку».

Для детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста

1-й уровень развития воображения

1-й вид ответа (1 балл) — ребенок снова расставляет картинки на традиционные места во второй части задания и констатирует, например: «Так должно быть»;

2-й вид ответа (2 балла) — ребенок расставляет фигурки на необычные места без объяснений. Ребенок не предоставляет ответ, однако принимает воображаемую ситуацию от взрослого (смеется, улыбается);

3-й вид ответа (3 балла) — объяснения ребенка шаблонны и стереотипны, например: «Малыш в будке, потому что родился там, кошка в небе, потому что родилась там, утка в будке, потому что родилась там ...».

2-й уровень развития воображения

4-й вид ответа (4 балла) — рассказы-объяснения имеют реальную основу, например: «Я видел по телевизору, что рыбы умеют летать»; «Цветок на заборе. Его коровы ели. Там, на лугу, пасутся коровы», «Малыш захотел научиться плавать, узнав, что те, кто занимается плаванием, достигают больших успехов».

3-й уровень развития воображения

5-й вид ответа (5 баллов) — сюжеты разнообразной тематики, например: «Это Страна Чудес! Там всегда чудеса бывают ...», «Это – нелепицы, перевертыши, где все наоборот» или «Наступила полночь. Пробыло 12 часов, и все поменялись местами ...», «Их заколдовала злая колдунья Каролина. Собака летает, цветок ходит, чайка лает ...» (далее происходит развитие сюжета).



Рисунок 7 — Стимульный материал к методике «Где чье место?»



Рисунок 8 — Стимульный материал к методике «Где чье место?»

Методика «“Да” и “Нет” не говорить» (Л. С. Выготский, модифицированный вариант Е. Е. Кравцовой – Е. Л. Горловой)

Цель: исследование показателей произвольности в общении с взрослым у детей младшего школьного возраста.

Стимульный материал: бланк с 25 вопросами. Из них — 20 вопросов провокационного характера, которые провоцируют ребенка на воспроизведение запрещенных слов; 5 вопросов — нейтральные (*).

Описание процедуры проведения: взрослый задает ребенку вопросы. Отвечая на них, ребенку нельзя использовать запрещенные слова («да», «нет», «не знаю», «не могу», «не буду», кивать головой и «мотать» головой из стороны в сторону). Взрослый ответы детей не комментирует и не оценивает. По итогам выполнения задания детям задается вопрос: «Какие слова нельзя было говорить?». После получения ответа спрашивается: «А ты их говорил?». Ведется аудиозапись детских ответов. На основании материалов аудиозаписи производится их анализ.

Инструкция. «Давай мы с тобой поиграем. Я буду задавать тебе различные вопросы, а ты будешь на них отвечать. Только запомни: тебе нельзя говорить “Нет”, “Да”, “Не”. Например, нельзя говорить: “Не бывает”, “Не хочу”, “Не знаю”. Также нельзя кивать головой (показываем движение) и мотать головой (показываем движение) из стороны в сторону. Запомнил? Так какие слова тебе нельзя говорить?». По итогам выполнения задания взрослый спрашивает ребенка: «Какие слова нельзя было говорить?», «А ты их говорил?».

Содержание вопросов:

1. *Как тебя зовут?
2. *Ты мальчик или девочка?
3. Ты ходишь в школу?
4. Ты любишь мороженое?
5. Ты видел синее мороженое?
6. Мороженое горькое?
7. Ночью солнце светит?
8. На тебе одето платье (брюки)?
9. Зимой трава растет?
10. Трава красная?
11. *С кем ты живешь?
12. Твой папа любит играть в куклы?
13. Ты умеешь ходить по потолку?
14. А летать умеешь?
15. Тебя зовут...? (называется неверное имя ребенка)
16. Ты любишь ходить ко врачу?
17. *Какого цвета халаты у врачей?
18. Доктор стрижет детей?
19. Ты любишь слушать сказки?
20. *Какие сказки ты любишь?
21. Бармалей очень добрый?
22. А Баба-яга добрая?
23. Кошка боится мышей?
24. Ты сейчас спишь?
25. Коровы по небу летают?

Обработка результатов. На основании полученных материалов определяются уровни развития произвольности в общении со взрослым (по видам ответов) и производятся статистические подсчеты.

Первый уровень развития произвольности в общении со взрослым (1 балл)

1-й вид ответа: ребенок отвечает «да» и «нет», понимая, что нарушает правила.

2-й вид ответа: уход от ответа (молчание, жестикулирование, кивки головой).

Второй уровень развития произвольности в общении со взрослым (2 балла)

3-й вид ответа: повторение одного и того же слова в ответах на большую часть вопросов. Ребенок отвечает односложно и стереотипно, чаще наречиями, такими как «никогда», «конечно», «может быть».

4-й вид ответа: ребенок предоставляет ответ, прибавляя импульсивно «не» к глаголу, например: «Я не видел синее мороженое», «Не светит луна», «Не растет, потому что на земле снег».

Третий уровень развития произвольности в общении со взрослым (3 балла)

5-й вид ответа: развернутые ответы, описывающие реальное положение дел. Например, на вопрос: «Коровы по небу летают» следует ответ: «Наоборот бывает. По земле ходят» или на вопрос: «Ты сейчас спишь?» дети отвечают: «Я сейчас с Вами разговариваю».

6-й вид ответа: повторение ключевого слова вопроса, независимо от нелепости ситуации, например: «Трава красная», «Коровы по небу летают» или на вопрос: «Ты умеешь ходить по потолку?», ребенок отвечает: «Умею».

Приложение Б Расчетные показатели границ классификационных групп инициативности

**Таблица 2 — Расчетные показатели границ классификационных групп родительской оценки
инициативности в трех возрастных периодах**

Группы по признаку	Число классов	Величина классового интервала λ	Начальные	Конечные	Граница по признаку
Младшие дошкольники (N=30)					
низкая	1	0,7783	0,3300	1,1083	
низкая	2	0,7783	1,1083	1,8867	0,33 – 1,89
средняя	3	0,7783	1,8867	2,6650	
средняя	4	0,7783	2,6650	3,4433	1,90 – 3,44
высокая	5	0,7783	3,4433	4,2217	
высокая	6	0,7783	4,2217	5,0000	3,45 – 5,00
Старшие дошкольники (N=30)					
низкая	1	0,7500	0,5000	1,2500	
низкая	2	0,7500	1,2500	2,0000	0,50 – 2,00
средняя	3	0,7500	2,0000	2,7500	2,01 – 3,50
средняя	4	0,7500	2,7500	3,5000	
высокая	5	0,7500	3,5000	4,2500	3,51 – 5,00
высокая	6	0,7500	4,2500	5,0000	
Младшие школьники (N=47)					
низкая	1	0,8929	-1,2500	-0,3571	
низкая	2	0,8929	-0,3571	0,5357	(-1,25)– 0,54
средняя	3	0,8929	0,5357	1,4286	0,55- 3,21
средняя	4	0,8929	1,4286	2,3214	
средняя	5	0,8929	2,3214	3,2143	
высокая	6	0,8929	3,2143	4,1071	3,22- 5,00
высокая	7	0,8929	4,1071	5,0000	

**Таблица 3 — Расчетные показатели границ классификационных групп педагогической оценки
инициативности в трех возрастных периодах**

Группы по признаку	Число классов	Величина классового интервала λ	Начальные	Конечные	Граница по признаку
1	2	3	4	5	6
Младшие дошкольники (N=30)					
низкая	1	0,4583	2,2500	2,7083	
низкая	2	0,4583	2,7083	3,1667	2,25 – 3,17
средняя	3	0,4583	3,1667	3,6250	
средняя	4	0,4583	3,6250	4,0833	3, 18 – 4,08
высокая	5	0,4583	4,0833	4,5417	
высокая	6	0,4583	4,5417	5,0000	4,09 – 5,00
Старшие дошкольники (N=30)					
низкая	1	0,6667	1,0000	1,6667	
низкая	2	0,6667	1,6667	2,3333	1,00 – 2,33
средняя	3	0,6667	2,3333	3,0000	2,34 – 3,67

Продолжение Таблицы 3

1	2	3	4	5	6
средняя	4	0,6667	3,0000	3,6667	
высокая	5	0,6667	3,6667	4,3333	3,68 – 5,00
высокая	6	0,6667	4,3333	5,0000	
Младшие школьники (N=47)					
низкая	1	0,7857	-0,5000	0,2857	(-0,50) – 1,07
низкая	2	0,7857	0,2857	1,0714	
средняя	3	0,7857	1,0714	1,8571	
средняя	4	0,7857	1,8571	2,6429	1,08 – 3,43
средняя	5	0,7857	2,6429	3,4286	
высокая	6	0,7857	3,4286	4,2143	3,44 – 5,00
высокая	7	0,7857	4,2143	5,0000	

**Приложение В Результаты сравнительного анализа показателей
инициативности между группами низкого, среднего и высокого уровня ее
проявления среди дошкольников и младших школьников**

Таблица 4 — Оценка значимости различий показателей инициативности (по U-критерию Манна–Уитни для независимых выборок) между группами низкой и средней инициативности среди дошкольников

Группы инициативности	Сумма рангов Группа 1	Сумма рангов Группа 2	U	Z	P	Z скорр.	P	N Группа 1	N Группа 2	2-х стороннее точное p
Низкая Средняя	28,00	407,00	0,00	-3,899	0,000	-3,901	0,000	7	22	0,000

Примечание: U-критерий Манна–Уитни, N – численность выборки, Z – значение критерия Манна–Уитни, p – уровень значимости.

Таблица 5 — Оценка значимости различий показателей инициативности (по U-критерию Манна–Уитни для независимых выборок) между группами низкой и высокой инициативности среди дошкольников

Группы инициативности	Сумма рангов Группа 1	Сумма рангов Группа 2	U	Z	P	Z скорр.	P	N Группа 1	N Группа 2	2-х сторонн. точное p
Низкая Высокая	28,00	602,00	0,00	-4,021	0,000	-4,024	0,000	7	28	0,000

Примечание: U-критерий Манна–Уитни, N – численность выборки, Z – значение критерия Манна–Уитни, p – уровень значимости.

Таблица 6 — Оценка значимости различий показателей инициативности (по U-критерию Манна–Уитни для независимых выборок) между группами средней и высокой инициативности среди дошкольников

Группы инициативности	Сумма рангов Группа 1	Сумма рангов Группа 2	U	Z	P	Z скорр.	P	N Группа 1	N Группа 2	2-х сторонн. точное p
Средняя Высокая	257,50	1017,50	4,50	-5,922	0,000	-5,924	0,000	22	28	0,000

Примечание: U-критерий Манна–Уитни, N – численность выборки, Z – значение критерия Манна–Уитни, p – уровень значимости.

Таблица 7 — Оценка значимости различий показателей инициативности (по U-критерию Манна–Уитни для независимых выборок) между группами низкой и средней инициативности среди младших школьников

Группы инициативности	Сумма рангов Группа 1	Сумма рангов Группа 2	U	Z	P	Z скорр.	P	N Группа 1	N Группа 2	2-х сторонн. точное p
Низкая Средняя	55,00	323,00	0,00	-4,245	0,000	-4,248	0,000	10	17	0,000

Примечание: U-критерий Манна–Уитни, N – численность выборки, Z – значение критерия Манна–Уитни, p – уровень значимости.

Таблица 8 — Оценка значимости различий показателей инициативности (по U-критерию Манна–Уитни для независимых выборок) между группами низкой и высокой инициативности среди младших школьников

Группы инициативности	Сумма рангов Группа 1	Сумма рангов Группа 2	U	Z	P	Z скорр.	P	N Группа 1	N Группа 2	2-х сторонн. точное p
Низкая Высокая	55,00	270,00	0,00	-4,132	0,000	-4,140	0,000	10	15	0,000

Примечание: U-критерий Манна–Уитни, N – численность выборки, Z – значение критерия Манна–Уитни, p – уровень значимости.

Таблица 9 — Оценка значимости различий показателей инициативности (по U-критерию Манна–Уитни для независимых выборок) между группами средней и высокой инициативности среди младших школьников

Группы инициативности	Сумма рангов Группа 1	Сумма рангов Группа 2	U	Z	P	Z скорр.	P	N Группа 1	N Группа 2	2-х сторонн. точное p
Средняя Высокая	153,00	375,00	0,00	-4,796	0,000	-4,801	0,000	17	15	0,000

Примечание: U-критерий Манна–Уитни, N – численность выборки, Z – значение критерия Манна–Уитни, p – уровень значимости.

Приложение Г Пример позиции общения «на равных» во взаимодействии мамы и ребенка младшего дошкольного возраста группы высокой инициативности

Экспериментатор (далее Э.): смотри, Ф., у тебя «камушки» и у мамы «камушки». Постройте вместе точно такую же дорожку, как у меня: красный «камушек», зеленый «камушек», красный «камушек», зеленый «камушек»... (ребенок стал повторять последовательность цвета вместе с экспериментатором).

Мама ребенка (далее М.): Мы по очереди. Сначала ты один «камушек», потом я один. Какой должен быть сначала?

Ребенок (далее Р.): Красный (говорит и кладет).

М: (молча кладет зеленый). Теперь ты, третий!

Р: (молча кладет красный). Далее продолжается поочередный ход действий.

М: Так! Молодец! Теперь я, зелененький. Теперь... (пауза, осознание проблемности задачи, негромкий смех).

Р: Придётся мне у тебя взять.

М: Придётся (пауза).

Р: Ну, что ж (берет красный кружочек и кладет).

М: Теперь нужен зелененький. У меня нет зелененького. Дай, пожалуйста, зелененький. А я тебе красенький. Так, хорошо!

Р: И последний, зелененький.

М: С какой стороны мне его положить?

Р: Последний вот тут (показывает маме место положения «камушка»).

М: Мы все!

Э: Какая получилась красивая дорожка!

Р: (довольным тоном) Длиннее твоей!

Э: Кто такую красивую дорожку построил?

М: Мы!

Р: Мы с мамой!

Э: Какие вы молодцы!

**Приложение Д Статистические показатели границ групп речевого развития
в младшем дошкольном возрасте**

**Таблица 10 — Статистические показатели границ групп речевого развития по методике
«Кошка с котятами»**

Группы по лямбде	Величина интервала λ	Начальные баллы	Конечные баллы	Границы баллов
1-я группа				
1	0,6667	5,0000	5,6667	5–8 баллов
2	0,6667	5,6667	6,3333	
3	0,6667	6,3333	7,0000	
4	0,6667	7,0000	7,68-667	
5	0,6667	7,6667	8,3333	
2-я группа				
1	0,6667	8,3333	9,0000	8–12 баллов
2	0,6667	9,0000	9,6667	
3	0,6667	9,6667	10,3333	
4	0,6667	10,3333	11,0000	
5	0,6667	11, 0000	11,6667	
3-я группа				
1	0,6667	11,6667	12,3333	12–15 баллов
2	0,6667	12, 3333	13,0000	
3	0,6667	13, 0000	13,6667	
4	0,6667	13, 6667	14,3333	
5	0,6667	14, 3333	15,0000	

Таблица 11 — Статистические показатели границ групп речевого развития по методике «Собака со щенятами»

Группы по лямбде	Величина интервала λ	Начальные баллы	Конечные баллы	Границы баллов
1-я группа				
1	0,6667	4,0000	4,6667	4–7 баллов
2	0,6667	4,6667	5,3333	
3	0,6667	5,3333	6,0000	
4	0,6667	6,0000	6,6667	
2-я группа				
1	0,6667	6,6667	7,3333	7–9 баллов
2	0,6667	7,3333	8,0000	
3	0,6667	8,0000	8,6667	
4	0,6667	8,6667	9,3333	
3-я группа				
1	0,6667	9,3333	10,0000	9–12 баллов
2	0,6667	10,0000	10, 6667	
3	0,6667	10,6667	11,3333	
4	0,6667	11,3333	12,0000	

Приложение Е Результаты регрессионного анализа

Младший дошкольный возраст

Таблица 12 — Общая характеристика рассчитанных регрессионных моделей

Модель	R	R-квадрат	Скорректиро- ванный R-квадрат	Стандартная ошибка оценки	N
1	0,527 ^a	0,268	0,172	0,837	27
2	0,512 ^b	0,262	0,200	0,823	
3	0,402 ^c	0,162	0,128	0,859	

a. Предикторы (константа): Воображение. Речь. Позиция в общении.

b. Предикторы (константа): Воображение. Позиция в общении.

c. Предикторы (константа): Воображение.

Примечание: *R* – коэффициент множественной регрессии, *R-квадрат* – коэффициент множественной детерминации.

Таблица 13 — Результаты регрессионного анализа (ANOVA^a)

Модель		SS	df	MS	F	p
1	Регрессия	5,902	3	1,967	2,807	,062 ^b
	Остатки	16,120	23	,692		
	Всего	22,022	26			
2	Регрессия	5,769	2	2,884	4,259	0,026 ^c
	Остатки	16,253	24	0,667		
	Всего	22,022				
3	Регрессия	3,569	1	3,569	4,836	0,037 ^d
	Остатки	18,453	25	0,738		
	Всего	22,022				

a. Зависимая переменная: Инициативность (средний балл).

b. Предикторы (константа): Воображение. Речь. Позиция в общении.

c. Предикторы (константа): Воображение. Позиция в общении.

d. Предикторы (константа): Воображение.

Примечание: *SS* – сумма квадратов, *MS* – средний квадрат, *df* – число степеней свободы, *F* – статистика Фишера, *p* – уровень значимости.

Таблица 14 — Коэффициенты множественной регрессионной модели

Коэффициенты^a

Модель		Нестандартизованные коэффициенты		Стандартизованные коэффициенты	t	p
		B	SE	β		
1		2	3	4	5	6
1	(Константа)	1,882	0,679		2,774	0,011
	Позиция в общении	0,291	0,210	0,284	1,386	0,179
	Речь	0,120	0,274	0,091	0,437	0,666
	Воображение	0,245	0,147	0,312	1,669	0,109
2	(Константа)	1,945	0,652		2,983	0,006
	Позиция в общении	0,333	0,185	0,325	1,80	0,084
	Воображение	0,258	0,142	0,328	1,819	0,081
3	(Константа)	2,737	0,502		5,448	0,0001
	Воображение	0,316	0,144	0,402	2,120	0,037

a. Зависимая переменная: Инициативность (средний балл).

Примечание: *B* – нестандартизированный коэффициент регрессии, β – стандартизированный коэффициент регрессии, *SE* – стандартная ошибка, *t* – статистика Стьюдента, *p* – уровень значимости.

Старший дошкольный возраст

Таблица 15 — Регрессионная статистика

Модель	R	R-квадрат	Скорректированный R-квадрат	Стандартная ошибка оценки	N
1	,807 ^a	,651	,610	,664	30
2	0,804 ^b	,647	,621	,654	
3	0,757 ^c	0,573	0,558	0,707	

a. Предикторы (константа): Воображение. Позиция в общении. Речь.

b. Предикторы (константа): Воображение. Позиция в общении.

c. Предикторы (константа): Воображение.

Таблица 16 — Дисперсионный анализ (остатки по модели регрессии)

ANOVA ^a						
Модель		SS	df	MS	F	p
1	Регрессия	21,331	3	7,110	16,146	,000 ^b
	Остаток	10,450	26	,440		
	Всего	32,781	29			
2	Регрессия	21,217	2	10,609	24,771	0,000 ^c
	Остаток	11,563	27	0,429		
	Всего	32,781	29			
3	Регрессия	18,798	1	18,798	37,642	0,000 ^d
	Остаток	13,983	28	0,499		
	Всего	32,781	29			

a. Зависимая переменная: Инициативность (средний балл).

b. Предикторы (константа): Воображение. Речь. Позиция в общении.

c. Предикторы (константа): Воображение. Позиция в общении.

d. Предикторы (константа): Воображение.

Примечание: *SS* – сумма квадратов, *MS* – средний квадрат, *df* – число степеней свободы, *F* – статистика Фишера, *p* – уровень значимости.

Таблица 17 — Коэффициенты множественной регрессионной модели

Модель		Нестандартизованные коэффициенты		Стандартизованные коэффициенты	t	p
		B	SE			
1	(Константа)	0,887	,455		1,949	,062
	Позиция в общении	,275	,126	,279	2,184	,038
	Речь	,162	,319	,089	,508	,616
	Воображение		,162	,587	3,400	,002
2	(Константа)	0,992	,401		2,474	,020
	Позиция в общении	,288	,121	,293	2,377	,025
	Воображение	,610	,116	,647	5,251	,0001
3	(константа)	1,466	0,375		3,905	0,0001
	Воображение	0,713	0,116	0,757	6,135	0,0001

a. Зависимая переменная: Инициативность (средний балл).

Примечание: *B* – нестандартизированный коэффициент регрессии, *β* – стандартизированный коэффициент регрессии, *SE* – стандартная ошибка, *t* – статистика Стьюдента, *p* – уровень значимости.

Младший школьный возраст

Таблица 18 — Регрессионная статистика

Модель	R	R-квадрат	Скорректированный R-квадрат	Стандартная ошибка оценки	N
1	,539 ^a	,291	,214	1,303	42
2	,539 ^b	,290	,234	1,285	
3	,529 ^c	,279	,243	1,279	
4	,465 ^d	,216	,197	1,317	

a. Предикторы (константа): Воображение. Позиция в общении. Произвольность в общении со взрослым. Речь.

b. Предикторы (константа): Воображение. Позиция в общении Произвольность в общении со взрослым.

c. Предикторы (константа): Позиция в общении. Произвольность в общении со взрослым.

d. Предикторы (константа): Позиция в общении.

Примечание: *R* – коэффициент множественной регрессии, *R-квадрат* – коэффициент множественной детерминации.

Таблица 19 — Дисперсионный анализ (ANOVA)

ANOVA^a

Модель		SS	df	MS	F	p
1	Регрессия	25,730	4	6,432	3,791	,011 ^b
	Остаток	62,782	37	1,697		
	Всего	88,512	41			
2	Регрессия	25,717	3	8,572	5,187	,004 ^c
	Остаток	62,795	38	1,652		
	Всего	88,512	41			
3	Регрессия	24,746	2	12,373	7,567	,002 ^d
	Остаток	63,766	39	1,635		
	Всего	88,512	41			
4	Регрессия	13,154	1	19,154	11,046	,002 ^e
	Остаток	69,358	40	1,734		
	Всего	88,512	41			

a. Зависимая переменная: инициативность (средний балл).

b. Предикторы (константа): Воображение. Позиция в общении. Произвольность в общении со взрослым. Речь.

c. Предикторы (константа): Воображение. Позиция в общении. Произвольность в общении со взрослым.

d. Предикторы (константа): Позиция в общении. Произвольность в общении со взрослым.

e. Предикторы (константа): Позиция в общении.

Примечание: *SS* – сумма квадратов, *MS* – средний квадрат, *df* – число степеней свободы, *F* – статистика Фишера, *p* – уровень значимости.

Таблица 20 — Коэффициенты множественной регрессионной модели

Коэффициенты^a

№	Модель	Нестандартизированные коэффициенты		Стандартизированные коэффициенты	t	p
		B	SE	β		
1	(Константа)	,506	,813		,622	,538
	Позиция в общении	,612	,203	,435	3,019	,004
	Произвольность в общении со взрослым	,636	,345	,295	1,842	,073
	Речь	,031	,361	,015	0,086	,931
	Воображение	-,271	,368	-,122	-,736	,466
2	(Константа)	,516	,794		,650	,519

Продолжение Таблицы 20

№	Модель	Нестандартизированные коэффициенты		Стандартизированные коэффициенты	t	p
		B	SE	β		
	Позиция в общении	,614	,198	,437	3,097	,004
	Произвольность в общении со взрослым	,645	,324	,299	1,993	,053
	Воображение	-,260	,338	-,116	-,766	,448
3	(Константа)	,287	,731		,392	,697
	Позиция в общении	,588	,194	,418	3,026	,004
	Произвольность в общении со взрослым	,551	,298	,256	1,849	,072
4	(Константа)	1,078	,611		1,764	,085
	Позиция в общении	,654	,197	,465	3,324	0,002

а. Зависимая переменная: Инициативность (средний балл).

Примечание: *B* – коэффициент регрессии, β – стандартизированный коэффициент регрессии, *SE* – стандартная ошибка, *t* – статистика Стьюдента, *p* – уровень значимости.

Приложение Ж Статистические расчеты показателей развития личности младших школьников экспериментальной и контрольной групп

Таблица 21 — Оценка значимости различий (по t-критерию Стьюдента для зависимых выборок) показателей педагогической оценки инициативности младших школьников ЭГ до и после проведения формирующей работы

Парные различия						t	df	p
ДО — оценка инициативности педагогами, ПОСЛЕ — оценка инициативности педагогами	Mean	SD	SEM	95% Доверительный интервал				
				нижний	верхний			
	-1,171	1,740	,410	-2,036	-,306	-2,855	17	,011

Примечание: *Mean* – среднее значение, *SD* – стандартное отклонение, *SEM* – стандартная ошибка среднего, *df* – число степеней свободы, *p* – уровень значимости, *t* – статистика Стьюдента.

Таблица 22 — Оценка значимости различий (по t-критерию Стьюдента для зависимых выборок) показателей родительской оценки инициативности младших школьников ЭГ до и после проведения формирующей работы

Парные различия						t	df	p
ДО — оценка инициативности родителями, ПОСЛЕ — оценка инициативности родителями	Mean	SD	SEM	95% Доверительный интервал				
				нижний	верхний			
	-2,204	2,495	,588	-3,445	-,963	-3,747	17	,002

Примечание: *Mean* – среднее значение, *SD* – стандартное отклонение, *SEM* – стандартная ошибка среднего, *df* – число степеней свободы, *p* – уровень значимости, *t* – статистика Стьюдента.

Таблица 23 — Оценка значимости различий (по t-критерию Стьюдента для зависимых выборок) показателей инициативности младших школьников ЭГ до и после проведения формирующей работы

Парные различия						t	df	p
ДО — инициативность, ПОСЛЕ — инициативность (совокупная оценка)	Mean	SD	SEM	95% Доверительный интервал				
				Нижний	Верхний			
	-1,684	1,892	,446	-2,625	-,743	-3,775	17	,002

Примечание: *Mean* – среднее значение, *SD* – стандартное отклонение, *SEM* – стандартная ошибка среднего, *df* – число степеней свободы, *p* – уровень значимости, *t* – статистика Стьюдента.

Таблица 24 — Статистические расчеты показателей развития речи (по T-критерию Уилкоксона) младших школьников ЭГ до и после проведения формирующей работы

Методика	Статистические показатели	N	Средний ранг	Сумма рангов
«Описание картинок»	Отрицательные ранги	1	5,50	5,50
	Положительные ранги	13	7,65	99,50
	Равные ранги	4		
	Всего	18		

Таблица 25 — Значимость различий по уровню развития речи (по Т-критерию Уилкоксона) среди младших школьников ЭГ до и после проведения формирующего эксперимента

Статистические показатели	Методика «Описание картинок»
Z	-3,087 ^a
Asymp. Sig. (2-tailed), p	,002

Примечание: z – эмпирическое значение критерия Уилкоксона, p – уровень значимости.

Таблица 26 — Статистические расчеты показателей развития воображения среди младших школьников (по Т-критерию Уилкоксона) ЭГ до и после проведения формирующего эксперимента

Методика	Статистические показатели	N	Средний ранг	Сумма рангов
«Где чье место?»	Отрицательные ранги	1 ^j	4,50	4,50
	Положительные ранги	13 ^k	7,73	100,50
	Равные результаты	4 ^l		
	Всего	18		

Таблица 27 — Результаты сравнения показателей развития воображения (по Т-критерию Уилкоксона) среди младших школьников ЭГ до и после проведения формирующего эксперимента

Статистические показатели	Методика «Где чье место?»
Z	-3,106 ^a
Asymp. Sig. (2-tailed), p	,002

Примечание: z – эмпирическое значение критерия Уилкоксона, p – уровень значимости.

Таблица 28 — Статистические расчеты показателей развития произвольности в общении со взрослым (по Т-критерию Уилкоксона) среди младших школьников ЭГ до и после проведения формирующей работы

Методика	Статистические показатели	N	Средний ранг	Сумма рангов
«Да» и «Нет» не говорить»	Отрицательные ранги	0	0,00	0,00
	Положительные ранги	15	8,00	120,00
	Равные результаты	3		
	Всего	18		

Таблица 29 — Значимость различий показателей развития произвольности в общении со взрослым (по Т-критерию Уилкоксона) среди младших школьников ЭГ до и после проведения формирующей работы

Статистические показатели	Методика «Да» и «Нет» не говорить»
Z	-3,473 ^a
Asymp. Sig. (2-tailed) p	,001

Примечание: z – эмпирическое значение критерия Уилкоксона, p – уровень значимости.

Таблица 30 — Оценка значимости различий (по t-критерию Стьюдента для независимых выборок) показателей педагогической оценки инициативности детей младшего школьного возраста КГ и ЭГ до проведения формирующей работы

Статистические показатели		Критерий равенства дисперсий Ливиня		t-критерий для равенства средних						
		F	p	t	df	p	MD	SE D	95% Доверительный интервал	
									нижний	верхний
Инициативность, педагоги	Предполагается равенство дисперсий	3,583	,067	,417	35	,679	,186	,447	-,720	1,093
	Не предполагается равенство дисперсий			,411	25,832	,684	,186	,454	-,746	1,119

Примечание: MD – разница средних, SED – стандартная ошибка разницы, F – статистика Фишера, df – число степеней свободы, p – уровень значимости, t – статистика Стьюдента.

Таблица 31 — Оценка значимости различий (по t-критерию Стьюдента для независимых выборок) показателей родительской оценки инициативности детей младшего школьного возраста КГ и ЭГ до проведения формирующей работы

Статистические показатели		Критерий равенства дисперсий Ливиня		t-критерий для равенства средних						
		F	p	t	df	p	MD	SED	95% Доверительный интервал	
									нижний	верхний
Инициативность, родители	Предполагается равенство дисперсий	,682	,415	-,057	35	,955	-,038	,670	-1,399	1,323
	Не предполагается равенство дисперсий			-,056	27,866	,955	-,038	,679	-1,430	1,353

Примечание: MD – разница средних, SED – стандартная ошибка разницы, F – статистика Фишера, df – число степеней свободы, p – уровень значимости, t – статистика Стьюдента.

Таблица 32 — Оценка значимости различий (по t-критерию Стьюдента для независимых выборок) показателей инициативности КГ и ЭГ детей младшего школьного возраста до проведения формирующей работы

Статистические показатели		Критерий равенства дисперсий Ливиня		t-критерий для равенства средних						
		F	p	t	df	p	MD	SED	95% Доверительный интервал	
									нижний	верхний
Инициативность, совокупная оценка	Предполагается равенство дисперсий	2,713	,108	,146	35	,885	,0735	,504	-,950	1,097
	Не предполагается равенство дисперсий			,143	22,992	,888	,0735	,514	-,990	1,137

Примечание: MD – разница средних, SED – стандартная ошибка разницы, F – статистика Фишера, df – число степеней свободы, p – уровень значимости, t – статистика Стьюдента.

Таблица 33 — Оценка значимости различий (по t-критерию Стьюдента для независимых выборок) показателей педагогической оценки инициативности детей младшего школьного возраста КГ и ЭГ после проведения формирующей работы

Критерий равенства дисперсий Ливиня				t-критерий для равенства средних								
Статистические показатели				F	p	t	df	p	MD	SED	95% Доверительный интервал	
											нижний	верхний
Инициативность, педагоги	Предполагается равенство дисперсий	,341	,563	-2,271	35	,029	-,991	,436	-1,878	-,105		
	Не предполагается равенство дисперсий			-2,262	33,635	,030	-,991	,438	-1,883	-,100		

Примечание: MD – разница средних, SED – стандартная ошибка разницы, F – статистика Фишера, df – число степеней свободы, p – уровень значимости, t – статистика Стьюдента.

Таблица 34 — Оценка значимости различий (по t-критерию Стьюдента для независимых выборок) показателей родительской оценки инициативности детей младшего школьного возраста КГ и ЭГ после проведения формирующей работы

Критерий равенства дисперсий Ливиня				t-критерий для равенства средних								
Статистические показатели				F	p	t	df	p	MD	SED	95% Доверительный интервал	
											нижний	верхний
Инициативность, родители	Предполагается равенство дисперсий	8,338	,007	-2,619	35	,013	-1,524	,582	-2,705	-,342		
	Не предполагается равенство дисперсий			-2,577	25,189	,016	-1,524	,591	-2,741	-,306		

Примечание: MD – разница средних, SED – стандартная ошибка разницы. F – статистика Фишера, df – число степеней свободы, p – уровень значимости, t – статистика Стьюдента.

Таблица 35 — Оценка значимости различий (по t-критерию Стьюдента для независимых выборок) показателей инициативности детей младшего школьного возраста КГ и ЭГ после проведения формирующей работы

Критерий равенства дисперсий Ливиня				t-критерий для равенства средних								
Статистические показатели				F	p	t	df	p	MD	SED	95% Доверительный интервал	
											нижний	верхний
Инициативность, совокупная оценка	Предполагается равенство дисперсий	13,909	,001	-3,341	35	,002	-1,254	,375	-2,016	-,492		
	Не предполагается равенство дисперсий			-3,280	23,489	,003	-1,254	,382	-2,044	-,464		

Примечание: MD – разница средних, SED – стандартная ошибка разницы, F – статистика Фишера, df – число степеней свободы, p – уровень значимости, t – статистика Стьюдента.

Таблица 36 — Статистические расчеты показателей развития речи (по U-критерию Манна-Уитни) среди детей младшего школьного возраста КГ и ЭГ до проведения формирующей работы

Методика	Группы	N	Средний ранг	Сумма рангов
«Описание картинок»	Контрольная	19	17,68	336,00
	Экспериментальная	18	20,39	367,00
	Всего	37		

Таблица 37 — Значимость различий по уровню речевого развития (U-критерий Манна–Уитни) среди детей младшего школьного возраста КГ и ЭГ до проведения формирующей работы

Статистические показатели	Методика «Описание картинок»
Mann–Whitney U	146,000
Wilcoxon W	336,000
Z	-,897
Asymp. Sig. (2-tailed), p	,370
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)], p	,461 ^a

Примечание: z – эмпирическое значение критерия Манна–Уитни, p – уровень значимости.

Таблица 38 — Статистические расчеты параметров развития речи (по U-критерию Манна–Уитни) среди детей КГ и ЭГ после проведения формирующей работы

Методика	Группы	N	Средний ранг	Сумма рангов
«Описание картинок»	Контрольная	19	12,79	243,00
	Экспериментальная	18	25,56	460,00
	Всего	37		

Таблица 39 — Значимость различий показателей развития речи (по U-критерию Манна–Уитни) среди детей КГ и ЭГ после проведения формирующей работы

Статистические показатели	Методика «Описание картинок»
Mann–Whitney U	53,000
Wilcoxon W	243,000
Z	-3,830
Asymp. Sig. (2-tailed), p	,000
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)], p	,000 ^a

Примечание: z – эмпирическое значение критерия Манна–Уитни, p – уровень значимости.

Таблица 40 — Статистические расчеты показателей развития воображения (по U-критерию Манна–Уитни) среди детей младшего школьного возраста КГ и ЭГ до проведения формирующей работы

Методика	Группы	N	Средний ранг	Сумма рангов
«Где чье место?»	Контрольная	19	16,63	316,00
	Экспериментальная	18	21,50	387,00
	Всего	37		

Таблица 41 — Оценка значимости различий по уровню развития воображения (по U-критерию Манна–Уитни) среди детей младшего школьного возраста КГ и ЭГ до проведения формирующего эксперимента

Статистические показатели	Методика «Где чье место?»
Mann–Whitney U	126,000
Wilcoxon W	316,000
Z	-1,539
Asymp. Sig. (2-tailed), p	,124
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)], p	,178 ^a

Примечание: z – эмпирическое значение критерия Манна–Уитни, p – уровень значимости.

Таблица 42 — Статистические расчеты параметров развития воображения (по U-критерию Манна–Уитни) среди детей младшего школьного возраста КГ и ЭГ после проведения формирующей работы

Методика	Группы	N	Средний ранг	Сумма рангов
	Контрольная	19	12,76	242,50

Продолжение Таблицы 42

Методика	Группы	N	Средний ранг	Сумма рангов
	Экспериментальная	18	25,58	460,50
	Всего	37		

Таблица 43 — Результаты сравнения показателей развития воображения (по U-критерию Манна–Уитни) среди детей младшего школьного возраста КГ и ЭГ после проведения формирующей работы

Статистические показатели	Методика «Где чье место?»
Mann–Whitney U	52,500
Wilcoxon W	242,500
Z	-3,820
Asymp. Sig. (2-tailed), p	,000
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)], p	,000 ^a

Примечание: z – эмпирическое значение критерия Манна–Уитни, p – уровень значимости.

Таблица 44 — Расчетные показатели развития произвольности в общении со взрослым (по U-критерию Манна–Уитни) у младших школьников КГ и ЭГ до проведения формирующего эксперимента

Методика	Группы	N	Средний ранг	Сумма рангов
«Да» и «Нет» не говорить»	Контрольная	19	17,16	326,00
	Экспериментальная	18	20,94	377,00
	Всего	37		

Таблица 45 — Значимость различий параметров развития произвольности в общении со взрослым (по U-критерию Манна–Уитни) среди детей младшего школьного возраста КГ и ЭГ до проведения формирующей работы

Статистические показатели	«Да» и «Нет» не говорить»
Mann–Whitney U	136,000
Wilcoxon W	326,000
Z	-1,107
Asymp. Sig. (2-tailed), p	,268
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)], p	,298 ^a

Примечание: z – эмпирическое значение критерия Манна–Уитни, p – уровень значимости.

Таблица 46 — Статистические расчеты показателей развития произвольности в общении со взрослым по U-критерию Манна–Уитни) среди младших школьников КГ и ЭГ после проведения контрольного эксперимента

Методика	Группы	N	Средний ранг	Сумма рангов
«Да» и «Нет» не говорить»	Контрольная	19	13,47	256,00
	Экспериментальная	18	24,83	447,00
	Всего	37		

Таблица 47 — Значимость различий показателей развития произвольности в общении со взрослым (по U-критерию Манна–Уитни) среди детей младшего школьного возраста КГ и ЭГ после проведения формирующей работы

Статистические показатели	«Да» и «Нет» не говорить»
Mann–Whitney U	66,000
Wilcoxon W	256,000
Z	-3,311
Asymp. Sig. (2-tailed), p	,001
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)], p	,001 ^a

Примечание: z – эмпирическое значение критерия Манна–Уитни, p – уровень значимости.