Н.Ф.Круглова

БИБЛИОТЕКА ДЕТСКОГО ПСИХОЛОГА

Развиваем в игре

интеллект, эмоции, личность ребенка

Наталья Федоровна Круглова

Развиваем в игре интеллект, эмоции, личность ребенка

Текст предоставлен правообладателемhttp://litres.ru
Развиваем в игре интеллект, эмоции, личность ребенка: Эксмо; Москва; 2010
ISBN 978-5-699-39098-4

Аннотация

Представленная в книге авторская программа подготовки ребенка к обучению в школе разработана в Психологическом институте РАО. Ее главная задача – помочь ребенку успешно преодолеть трудности, возникающие в начальных классах. Развернутая система упражнений-игр поможет развить познавательные процессы, учебную мотивацию, умение удерживать цель, общаться, позволит ребенку перейти на позицию школьника.

Программа уже получила признание у специалистов и родителей. Игры и упражнения (а их в книге около 100) могут успешно применяться для подготовительной работы с дошкольниками, а также коррекционной работы с младшими школьниками.

Для детских психологов, воспитателей детских садов, учителей начальных классов, родителей.

Содержание

ГЛАВА 1 4
1.1. Что может помешать детям успешно учиться в школе? 4
1.2. Игра и ее влияние на развитие ребенка 5–7 лет 13
1.3. Программа развития у дошкольников предпосылок учебных действий и психологической готовности к обучению 22
Моторика и координация движений 22
Мелкая моторика руки 24
Тактильные ощущения 28
Пространственная ориентация 29
Познавательные (когнитивные) процессы 36
ГЛАВА 2 42
2.1. О чем важно знать ведущему занятия 42
2.2. Упражнения-игры и особенности их применения 45
Мышление 45
Упражнения на развитие умения работать с понятиями 47
Память 55
Оперативная память 58
Внимание и пути его коррекции 60
Упражнения-игры, направленные на развитие уровня рефлексии выполняемой деятельности 64
Упражнения-игры, направленные на формирование самостоятельности в принятии решений и выполнение принятого задания 67
ЗАКЛЮЧЕНИЕ 72
ЛИТЕРАТУРА 74
ПРИЛОЖЕНИЕ 77
Описание методик[3] 77
Диагностика регуляторно-когнитивной структуры построения учащимися знаково-счетной учебной деятельности 83
Оценка уровня сформированности регуляторно-когнитивной структуры построения учащимися наглядно-графической (образной) учебной деятельности 84
Диагностика регуляторно-когнитивной структуры построения учащимися вербально-понятийной учебной деятельности 86
Психодиагностика регуляторно-когнитивной структуры построения учащимися учебной деятельности по конкретному учебному предмету (анкета для учителей) 88

Наталья Федоровна Круглова
Развиваем в игре интеллект, эмоции, личность ребенка

Главная беда взрослых (по отношению к детям) заключается в том, что они забыли, что значит быть ребенком.
Рэндолл Джарелл

ГЛАВА 1
Психологическая готовность к обучению в школе у детей 5–7 лет

1.1. Что может помешать детям успешно учиться в школе?

В развитии детей, даже при отсутствии патологических нарушений (т. е. в рамках медико-биологической нормы), имеется множество трудностей психологического плана, приводящих к неуспешности учебной деятельности и требующих своевременного обнаружения и коррекции. Жалобы же учителей и родителей примерно одинаковы: «не хочет учиться», «учится ниже своих возможностей», «не умеет учиться» и т. п. Подобные обращения обычно связаны со следующими фактами из жизни детей:

1) ребенок с трудом включается в работу, часами сидит за заданиями, отвлекается, забывает вопрос задачи, едва начав ее решать;

2) ребенок с трудом усваивает новый материал, плохо его запоминает, при пересказе не выделяет существенного, нуждается в большом числе тренировочных занятий.

Обследование в большинстве таких случаев показывает медико-неврологическую норму, но при этом отмечается:

• *низкий уровень сформированности регуляторно-когнитивной структуры учебной деятельности* (т. е. неумение принять и удержать задачу учителя в полном объеме; выделение несущественных, второстепенных признаков и репродуктивные способы выполнения задания; отсутствие контроля за промежуточными действиями, контролируется только результат, но исправление неправильного результата осуществляется не всегда; и, соответственно, низкий уровень развития когнитивных процессов: внимания, памяти, мышления, речи);

• *несформированность отдельных компонентов комплекса психологической готовности к обучению в школе* (игровая мотивация, отсутствие позиции школьника, несформированность мелкой моторики руки, пространственной ориентации, предпосылок учебных умений).

Сегодня кроме общеобразовательных школ существуют образовательные учреждения с альтернативными формами обучения, с «напряженной образовательной средой» (гимназии, лицеи и т. п.) где, с одной стороны, предъявляются повышенные требования к умению учиться, а, с другой стороны, имеется реальная возможность индивидуального подхода к каждому отдельному учащемуся. Однако суть проблем, озвученных учителями и родителями (что здесь, что в массовых школах), одна и та же:

• ребенок не хочет учиться;

• ребенок учится ниже своих возможностей.

Иными словами, успешность обучения ребенка в школе связана с проблемой умения учиться.

Что же это такое – умение учиться?

> Умеющими учиться называют тех, кто способен учить себя, т. е. быть субъектом обучения – активным началом учебной деятельности (Цукерман, 2000).

Очевидно, что умение учиться – это способность личности так организовывать свою учебную деятельность, чтобы максимально полно воспринимать и усваивать учебную программу посредством оптимальных способов усвоения и переработки предъявляемой информации. Следовательно – это способность учащегося оптимально и адекватно требованиям школы строить свою учебную деятельность. Но в реальной школьной практике обнаруживается, что способности детей, связанные с организацией своей учебной деятельности, простираются от уровня, когда они делают это полностью самостоятельно и оптимально, до уровня, когда проявляется полное неумение это делать.

Все, о чем написано в этой книге, построено на представлении об осознанной саморегуляции деятельности человека как о системно организованном психическом процессе, позволяющем выстраивать все виды и формы внешней и внутренней активности, направленные на достижение принимаемых субъектом целей, поддерживать их и управлять ими (Конопкин, 1980). Как следствие, индивидуальные особенности сформированности обсуждаемой способности понимаются здесь как *базовые характеристики учебной деятельности учащегося.* Совокупность индивидуальных особенностей навыка этой регуляции (т. е. принятия решения, конкретизации и фиксации цели, выделения значимых условий достижения ее, формирования на их основе способов работы и планирования, осуществления самоконтроля и коррекции производимой деятельности) и уровня сформированности обслуживающих ее когнитивных процессов (внимание, память, мышление, рефлексия, вербализация) собственно и определяет *успешность данного ученика в построении им своей учебной деятельности.* Отсюда вытекает, что *способность ребенка строить свою учебную деятельность так, чтобы добиться наивысшей успешности в обучении,* (т. е. в овладении умениями и знаниями, задаваемыми школьной программой) – **это и есть умение учиться.** Оно, в свою очередь, определяется оптимальностью построения психологической структуры самой учебной деятельности, а именно: функциональных звеньев осознанной произвольной регуляции и обслуживающих их когнитивных процессов.

> Способность учащегося строить свою учебную деятельность так, чтобы добиться наивысшей успешности в обучении, – это и есть умение учиться.

Итак, психологической основой успешного построения учебной деятельности является сформированность как регуляторных звеньев, реализующих целостный процесс произвольной регуляции, так и определяемый ими уровень сформированности когнитивных процессов. Но поскольку учебная деятельность, прежде всего, интеллектуальна, то, соответственно, ее успешность определяется как качеством и уровнем организации когнитивных процессов, так и уровнем их сформированности.

Умение же построения (организации) психологической, т. е. регуляторно-когнитивной структуры выполняемой учебной деятельности не только различно у каждого конкретного ученика, но и остается скрытым для родителей и учителей. Они фиксируют внешний (конечный) результат этой деятельности, но не видят, как она строится, не могут оценить ее самостоятельность, полноту и адекватность.

На основе положений концепции осознанной саморегуляции автором этой книги был создан комплекс диагностических методик, позволяющий выявить общие и индивидуально-типологические закономерности формирования регуляторно-когнитивной структуры построения учебной деятельности у учащихся подростков.[1]

Школьная практика подтвердила, что разработанный экспресс-способ позволяет дать содержательную характеристику регуляторно-когнитивной структуры построения учебной деятельности у каждого учащегося.

Кратко остановимся на вопросе об условиях успешного освоения учебной деятельности.

Психологическая структура учебной деятельности принципиально одинакова у младших школьников и подростков, т. е. она состоит из тех же функциональных звеньев и обслуживающих их психических процессов.

Однако, как мы уже отмечали выше, в последние годы учителя в своей педагогической практике все чаще сталкиваются с учащимися, которые испытывают трудности при усвоении учебного материала с первых дней обучения. Без выявления причин этих трудностей невозможна эффективная работа по их преодолению. Соответственно затруднено психическое развитие этих детей и их учебное продвижение, а тем более переход на следующие ступени обучения. Но психодиагностика трудностей учения у того или иного ребенка является только первым этапом помощи детям, а вторым этапом является проведение адресно направленной коррекционно-развивающей работы по предупреждению или преодолению тех или иных трудностей в учении у детей 6–7 лет.[2]

Как правило, в каждом классе есть и успевающие дети, и дети с самыми различными проблемами обучения, однако чаще всего (причем у большинства детей) эти проблемы в учении обусловлены недосформированностью (недоразвитием) значимых для обучения психических функций (регуляторно-когнитивных, личностных). Но достаточно часто встречаются и дети, у которых при поступлении в школу обнаруживается то или иное несоответствие «норме возрастного развития». Количество таких дошкольников возрастает год от года. Ранее для обозначения этой группы детей использовалась аббревиатура ЗПР (задержка психического развития), и рекомендовалось либо «переждать» год в надежде, что ребенок сам «доразовьется», либо пройти обучение в подготовительном классе. Но в настоящее время система подготовительных классов исчезла, поскольку большинство дошкольников идет в школу с 6 лет, поэтому такие дети учатся вместе с другими.

В современной литературе также можно встретить термин «дети риска школьной дезадаптации». К этой группе относят не только тех, у кого есть пограничные нарушения в развитии значимых для обучения психофизиологических и высших психических функций (школьно-значимых функций), но и детей с социально-педагогической запущенностью, с ослабленным здоровьем. Являясь умственно сохранными, не имея классических форм аномалий развития, такие ученики испытывают трудности в учении и в освоении новой социальной роли (т. е. «позиции школьника»). Эта группа тоже достаточно часто встречается в общей массе учащихся.

При этом школьная практика показывает, что тактика выжидания или игнорирования имеющихся у первоклассника признаков неблагополучия, приводит лишь к усугублению первичных нарушений.

Так, результаты наших исследований (1986–2002) в школах и лицеях г. Москвы подтверждают и уточняют данные, полученные Е. В. Филипповой, А. Л. Венгером (1981), А. Ф. Ануфриевым, С. Н. Костроминой (1997), что

[1] Подробнее о диагностике см. в Приложении.

[2] Подробнее о диагностике см. в Приложении.

при отсутствии предварительного отбора детей по признаку готовности обучения в школе, при несформированности компонентов регуляторно-когнитивной структуры учебных умений и предпосылок умственных действий, недостатках личностного развития – обучение детей оказывается неэффективным. Значительное число (около 50 %) учащихся младших классов (первоклассников в том числе) остается на весьма низком уровне психического, регуляторного, познавательного и личностного развития, и обучение в данном случае уже не является развивающим, поскольку не попадает в «зону ближайшего развития» этих детей.

Большинство исследователей под комплексом психологической готовности к обучению понимает определенный уровень развития трех сфер психического развития ребенка:

• социально-эмоциональной;

• интеллектуальной;

• произвольной.

Кратко охарактеризуем каждую из них.

1. *Социально-эмоциональная сфера.* К социальной зрелости относится потребность ребенка в общении со сверстниками и умение подчинять свое поведение как законам детских групп, так и правилам, диктуемым условиями игры. Также сюда относят способность исполнять роль ученика (т. е. готовность встать в роль ученика и принять и удержать задачу учителя в полном объеме) в ситуации школьного обучения. Так, работы Л. *И. Божович* показывают, что основным критерием социальной готовности к обучению выступает новообразование дошкольного возраста – «внутренняя позиция школьника», представляющая новое отношение ребенка к окружающей среде, которое возникает из двух потребностей: *познавательной* (перерастающей в учебную мотивацию) и *потребности общения со взрослыми* уже на новом уровне. Эмоциональная зрелость понимается как уменьшение импульсивных реакций и способность ребенка, не прыгая и не бегая, длительное время выполнять не очень привлекательное задание.

2. Под *интеллектуальной зрелостью* понимается дифференцированное восприятие (перцептивная зрелость), включая выделение фигуры из фона, различение близких по написанию букв или цифр, умение работать по образцу; достаточно развитые и устойчивые формы внимания: концентрация, переключение и распределение; аналитическое мышление, выражающееся в способности анализировать условия, признаки каких-то предметов, явлений и в возможности установления основных логико-причинных связей между ними; в возможности выделения и логического запоминания; сформированность пространственной ориентации и тонкой моторики руки; сформированность зрительно-моторной и слухоречевой координации.

Еще *Л. С. Выготский* считал, что готовность к школьному обучению со стороны интеллектуального развития ребенка заключается не только в сумме усвоенных ребенком знаний, хотя это тоже немаловажный фактор, а в уровне развития самих интеллектуальных процессов: «… ребенок должен уметь выделять существенное в явлениях окружающей действительности, уметь сравнивать их, видеть сходное и отличное; он должен научиться рассуждать, находить причины явлений, делать выводы ‹…› обладать умением обобщать и дифференцировать в соответствующих категориях предметы и явления окружающего мира».

При исследовании интеллекта с точки зрения готовности к школьному обучению на первый план также должна выйти характеристика речи, т. е. уровня ее сформированности, необходимого для начала обучения в школе, поскольку развитие интеллекта (мышления) зависит от речевого развития. При оценке последнего учитываются следующие характеристики, которые в значительной мере определяют уровень сформированности этой сферы:

• *развитие фонематического слуха* (неразличение фонем приводит к тому, что ребенок неправильно произносит слова, а затем неправильно их пишет). Современные методики обучения чтению строятся на основе звукового анализа слова, поэтому умение выделять на слух в слове различные звуки становится очень важным для будущего первоклассника;

• *понимание смысла слов* (т. е. их обобщенного значения), *речи;*

• сенсомоторное развитие, которое и определяет *способность точно определять отдельные звуки слова и понимать значение услышанного слова* и которое, в свою очередь, будет определять грамотность устной и письменной речи;

• *речедвигательное развитие,* которое связано с моторными компонентами устной и письменной речи, т. е. с артикуляцией звуков и слов и их фиксацией в письме;

• *словарный запас* (активный, т. е. те слова, обороты речи, которые ребенок использует при разговоре, пересказе текстов и т. п.; пассивный – слова, которые ребенок знает и понимает, но сам не использует);

• *речевая память.*

Иными словами, речевое развитие должно позволять ребенку свободно выражать свои мысли (при хорошем словарном запасе), грамотно строить фразы (при правильной артикуляции слов), понимать (при хорошем фонематическом слухе) и воспроизводить услышанную речь.

3. *Необходимый уровень сформированности произвольности* определяется уровнем следующих умений детей:

• сознательно и в полном объеме принять (услышать и запомнить) задачу учителя;

• сознательно подчинять свои действия правилу, обобщенно определяющему способ действия;

• ориентироваться на заданную систему требований, представленную в числовом, графическом или вербальном виде;

• самостоятельно выполнить требуемое задание по зрительно воспринимаемому образцу;

• управлять своими когнитивными (познавательными) процессами (т. е. умение строить регуляторно-когнитивную структуру учебной деятельности) при работе с вербальным, числовым или наглядным материалом.

Однако помимо этих психологических блоков существуют еще два очень важных параметра психического развития ребенка, необходимых для успешного обучения в школе, без которых невозможно или очень затруднительно обучение ребенка письму, чтению, выделению фигуры из фона, различению близких по написанию букв, цифр, соотнесению и запоминанию различных частей фигуры в пространстве и т. п. – это *пространственная ориентация ребенка* и *развитие мелкой моторики руки.*

Сформированность мелкой моторики руки означает не только готовность руки к письму, но и возможности правильной артикуляции букв, способность воспринимать и воспроизводить схему написания слов, различать и воспроизводить сходные по написанию буквы, цифры. Это также свидетельствует об уровне развития двигательной памяти.

Пространственный анализ – особое, высшее проявление аналитико-синтетической деятельности; он включает в себя определение формы, величины, местоположения и перемещения предметов относительно друг друга и анализ положения собственного тела относительно окружающих предметов.

Если какой-то из блоков или параметров комплекса психологической готовности к обучению в школе недостаточно сформирован к моменту поступления ребенка в школу, это будет тормозить и препятствовать успешному вхождению ребенка в школьную (учебную) жизнь и не позволит перейти к систематическому школьному обучению.

При этом как в отечественной, так и в зарубежной литературе подразумевается, что явления задержки психического развития (ЗПР) или несоответствия возрастной норме, также как и различные формы недосформированности регуляторно-когнитивных и социально-эмоциональных предпосылок учения, наблюдаемые в генезисе развития ребенка на данный момент, *поддаются педагогическому и психологическому воздействию, преходящи и со временем компенсируются или корректируются у большинства таких детей при своевременно и правильно организованной и проведенной коррекционно-развивающей работе.*

Проведение такой коррекционно-развивающей работы психологом представляет собой реализацию «особо прицельного, т. е. правильно отдиагностированного» и усиленного развития тех психических процессов и значимых для обучения функций, становление которых у данного ребенка либо несколько задержалось, либо совсем не соответствует возрастной норме, либо они просто недостаточно сформированы.

Особенно значимо проведение коррекционнно-развивающей работы в первые год-два обучения ребенка в школе. Специалисты рекомендуют уделять особое внимание ее проведению в первом полугодии 1-го класса. Причем использование коррекционно-развивающих заданий обязательно должно предъявляться через игру. Это обусловлено тем, что большинству детей с проблемами обучения, во-первых, свойственна игровая мотивация; а, во-вторых, тем, что 65 % таких детей способно усваивать учебный материал только через игру.

С целью развития компонентов психологической готовности учения в школе и параметров регуляторно-когнитивной сферы (предпосылок учебных умений) и личностного развития ребенка до нормативного уровня (необходимого для обучения в школе) как для успевающих детей, так и для детей с трудностями обучения специально разработана авторская программа и развернутая система игр (ролевых, игр с правилами, развивающих), упражнений-игр для родителей, школьных психологов, воспитателей групп продленного дня. Основные составляющие этой программы представлены в этой книге.

Процедура же диагностики является только этапом (хотя и суперважным), необходимым для решения практических задач. И в этом смысле она должна обладать практической направленностью. Иными словами, она должна не только четко указывать на «болевые» точки в структуре учебной деятельности, приводящие к ее неуспешности, но и открывать возможность для оказания целенаправленой и адресно направленной коррекционно-развивающей помощи. Под **развитием-коррекцией** *здесь понимается система мероприятий по преодолению:*

• *отставания* (невыполнения требований на одном промежуточном этапе учебного процесса);

• *неуспеваемости* (длительного невыполнения программных требований, фиксируемого на протяжении значительного промежутка времени);

• *отклонений,* несоответствия психического развития возрастным нормам.

Под **психическим развитием** в данном случае *понимается уровень и индивидуальные особенности развития ребенка, его регуляторный, интеллектуальный и учебный потенциал.*

Недостатки же развития в той или иной сфере обязательно негативно повлияют на общий ход психического развития ребенка, скажутся на особенностях становления его личности в целом. Поэтому каждое из предлагаемых ниже коррекционно-развивающих игр-заданий, по сути, будет способствовать повышению общего уровня психического, интеллектуального, регуляторного и личностного развития. По той же причине коррекционная и развивающая работа должна носить комплексный характер. Только тогда она будет служить развитию индивидуальности ребенка, раскрытию и реализации его способностей, его творческого потенциала.

Как было отмечено выше, общая структура регуляторно-когнитивного процесса построения учебной деятельности одинакова как у младших школьников, так и у подростков, поэтому методики, используемые для коррекции (развития) тех или иных недостатков регуляторики и когнитивных процессов (на основе ранее проведенной диагностики), по своей направленности и смыслу принципиально не отличаются для учащихся разных возрастных групп.

Анализ литературы позволил выделить основные принципы построения коррекционной программы:

1) принцип единства диагностики и коррекции развития;

2) принцип «нормативности» развития;

3) принцип коррекции «сверху-вниз»;

4) принцип системности развития психической деятельности;

5) «деятельностный» принцип.

Согласно этим принципам была разработана авторская программа коррекционно-развивающих воздействий на те дефекты, которые обусловливают неуспеваемость учащихся и которые наиболее часто обнаруживаются в регуляторно-когнитивном навыке построения учебной деятельности и в компонентах психологической готовности к обучению.

Методики, входящие в программу, распределены по четырем направлениям:

1) игры-упражнения, направленные на развитие компонентов психологической готовности к обучению;

2) методики, направленные на коррекцию и развитие когнитивных процессов, обеспечивающих реализацию регуляторной структуры (т. е. памяти, внимания, мышления, речи, уровня вербализации);

3) методики, направленные на развитие уровня рефлексии выполняемой деятельности, т. е. на повышение уровня осознаваемости производимых действий (принятия и удержания цели, выделения значимых и второстепенных условий и признаков выполняемой деятельности, ее планирования и определения конкретных способов ее реализации, контроля за исполнительскими действиями и за результатом, исправления ошибок);

4) методики-игры, направленные на формирование самостоятельности в принятии решений и выполнении принятого задания.

Понятно, что выбор пути проведения коррекции и соответствующих методик обусловлен результатами проведенной перед этим диагностики, и поэтому они могут быть направлены на развитие отдельных и/ или различных сторон интеллектуальной деятельности, регуляторных характеристик (поскольку они все содержательно связаны между собой). Однако общим является то, что во всех случаях при обнаружении недостаточности работы того или иного когнитивного процесса либо недостаточной сформированности какого-то звена системы осознанной регуляции этими процессами в структуре учебной деятельности мы действуем в следующем порядке:

• сначала *диагностируем,* в чем именно состоит недостаточность этого процесса, звена (недосформированность отдельных его форм, функциональная неполнота, неумение им пользоваться);

• потом *выделяем этот недостаток, доводим до уровня осознания самим учеником;*

• затем *перестраиваем* или же *указываем пути организации, развития этого процесса, звена,* которые и приводят к качественно новому уровню их действия.

Функции психолога, учителя в этом случае заключаются в том, чтобы:

• *определить цель коррекционной работы* исходя из индивидуальных особенностей регуляторно-когнитивной структуры построения учебной деятельности данным учеником и уровня сформированности компонентов психологической готовности к обучению;

• *помочь ученику понять трудности в учении* (связанные с несформированностью тех или иных звеньев процесса осознанного построения учебной деятельности или низкой сформированности когнитивных процессов, либо с несформированностью тех или иных предпосылок учебной деятельности), которые и определяют низкую успешность учения и вызывают учебные перегрузки;

• *подобрать коррекционные мероприятия* (составить план, подобрать методики) *и соответствующие рекомендации по их выполнению;*

• *помочь ученику понять суть предлагаемых методик и рекомендаций.*

Общая задача для учителя распадается на несколько конкретных:

1) помочь ученику, исходя из его индивидуальных «ошибок» построения регуляторно-когнитивной структуры учебной деятельности, выбрать первоочередную «ошибку» и довести до осознания учащимся этой ошибки, ориентируя его затем на соответствующие развивающие занятия. Необходимо поочередно провести такую работу со всеми «ошибками» учащегося;

2) помочь ученику правильно понять и осознать происхождение его «ошибок», с тем чтобы предупредить их возникновение в дальнейшем;

3) продумать вместе с учеником конкретную программу работы по «ошибкам», учитывающую индивидуальные особенности ученика;

4) выбрать достаточно тактичные способы контроля за работой ученика по преодолению «ошибок»;

5) продумать как конкретные методы работы с каждым учеником, так и форму регистрации его достижений.

Каждая из этих задач представляет отдельный этап работы.

На первом этапе проведения коррекционно-развивающей работы необходимо провести игры-упражнения, развивающие компоненты комплекса психологической готовности к обучению в школе (учебную мотивацию, позицию школьника, тонкую моторику руки, пространственную ориентацию, предпосылки учебных умений), иначе продвижение ребенка в учебе, а именно – овладение им учебными умениями и навыками их произвольной организации будет затруднено, либо станет практически невозможным.

На втором этапе нужно в случае необходимости «подтянуть» когнитивные процессы.

Проведя коррекционную работу по «подтягиванию» когнитивных процессов (внимание, память, мышление, речь, уровень вербализации) и интеллектуально-познавательной сферы в соответствии с индивидуальными вариантами диагностированных нарушений, мы создаем нормативный уровень соответствия когнитивных процессов учащихся требованиям овладения учебным материалом, т. е. мы формируем у них психологические (когнитивные) средства, обеспечивающие возможность овладения учебной деятельностью.

Сформировав у учащегося предпосылки (т. е. психические средства) для возможности овладеть учебной деятельностью, переходим к третьему этапу коррекционной программы, который направлен на формирование собственного самостоятельного навыка осознанной организации учебной деятельности, т. е. ее произвольной регуляции. Механизм коррекционной работы и в этом случае тот же:

• выделяется слабое функциональное звено или звенья;

• доводится до осознания учащимся недостаточность работы этих звеньев;

• создаются условия и средства для осознанного контроля и коррекции работы данных звеньев, и тем самым повышается эффективность работы всего самостоятельного, осознаваемого контура регуляции, т. е. процесса осознанного адекватного построения учащимся своей учебной деятельности.

Необходимо заметить, что разработка коррекционно-развивающих методик в связи с регуляторно-когнитивной диагностикой школьников в настоящее время находится в стадии

становления. В связи с этим отметим, что *предлагаемые ниже конкретные методики психологической коррекции не являются исчерпывающим набором рецептов, а задают лишь некоторые основные модели конструирования форм и способов помощи детям.* Следует постоянно помнить, что объект коррекции – живой и развивающийся ребенок, поэтому воздействие (как во всякой психотерапевтической и психокоррекционной практике) всегда по своей сути есть творческий процесс, в том числе и в отношении выбора средств с учетом индивидуально-психологической диагностики развития каждого отдельного ребенка. Последнее обстоятельство, в частности, позволяет отдать предпочтение индивидуальным формам психокоррекционной работы.

1.2. Игра и ее влияние на развитие ребенка 5–7 лет

До знакомства с играми-заданиями остановимся сначала на том, что такое игра для ребенка, почему именно в ней происходит его психическое развитие и почему именно в игре можно и нужно как формировать предпосылки к школьному обучению, так и проводить адресно-направленную коррекционно-развивающую работу.

Возникая на границе раннего детства и дошкольного возраста, игра интенсивно развивается и достигает во второй половине дошкольного возраста своего высшего уровня. Первые три года жизни ребенка представляют очень важный период в его развитии. В этом возрасте закладываются фундаментальные личностные образования: общая самооценка, доверие к людям, умение общаться, интерес к миру; происходит его интеллектуальное и физическое развитие, совершенствуются двигательные функции. Определяющими факторами психического развития ребенка являются: уровень его интеллектуального и физического развития, т. е. уровень овладения двигательными навыками, его общение со взрослым и ведущая деятельность.

Так, в первом полугодии ведущей деятельностью является непосредственно-эмоциональное общение младенца с матерью. В конце этого периода у него возникают активные двигательные действия, направленные на предмет (это могут быть родители или игрушка). Однако для полноценного психического развития ребенка в первом полугодии помимо общения со взрослым необходимо создание условий для развития познавательной активности (т. е. его интеллекта) по отношению к предметному окружению, т. е. включение предметов в общение ребенка, так же как необходимо и полноценное развитие всех его двигательных функций, поскольку **даже небольшая задержка двигательных навыков замедляет формирование интеллекта.** Чем младше ребенок, тем больше пользы от массажа, гимнастики, плавания.

Начальный возраст для проведения гимнастики, массажа или плавания – 1 месяц. При стимуляции кожных рецепторов (при массаже, гимнастике, плавании) в коре головного мозга возникают очаги возбуждения, которые заставляют работать соответствующие органы. Например, поглаживание животика по часовой стрелке нормализует работу желудочно-кишечного тракта, помогает при срыгивании, образовании газов, диспепсии, запорах. Регулярность тех или иных занятий синхронизирует у младенца суточные биоритмы детского организма. Массаж закладывает привычку к внутренней дисциплине, собранности и организованности, совершенствуются механизмы терморегуляции. Раньше всего у младенца появляются зрительные и оральные (т. е. ребенок все опробывает через рот) действия с предметами, затем мануальные (действия руками), затем уже налаживается зрительно-моторная координация, появляется целенаправленное хватание предметов (4 месяца).

Показатели психического развития ребенка от 0 до 3 мес.

1. Ребенок удерживает в поле зрения неподвижный предмет, может сосредоточить взгляд, при выкладывании на животик пытается удерживать головку, прислушивается к звукам. Периоды бодрствования – от 15 мин до часа. Для лучшего развития ребенка желательно повесить над кроваткой игрушки или мобиль, а во время бодрствования включать музыку (классическую и не громко).

2. Ребенок уже сосредоточивает взгляд на лице мамы, поворачивает голову на звук, лежа на животе может приподнимать голову (недолго). В этот период желательно делать ребенку массаж и гимнастику. При общении с ребенком необходимо чаще улыбаться и разговаривать с малышом, а игрушки надо повесить так, чтобы малыш мог до них дотянуться.

3. Малыш может лежать на животе, опираясь на предплечья и высоко подняв голову. На руках удерживает головку вертикально, при виде взрослых – возникает «комплекс оживления»: хватает игрушки, издает звуки. Для лучшего психического развития желательно давать ребенку яркие игрушки с разной звуковой наполненностью, разные по форме, по фактуре, однако не надо давать сразу несколько игрушек.

При желании родителей уже десятидневному малышу можно проверить слух – позвонить в колокольчик, погреметь погремушкой и т. п. Первые игрушки должны быть крупные – 5-10 см – и яркие. Для развития зрения, т. е. зрительного сосредоточения, можно проводить следующее упражнение: с помощью яркой игрушки поймайте взгляд ребенка, и пусть он его зафиксирует на игрушке. Игрушка должна находиться немного сбоку, а не в центре. После чего водите игрушкой из стороны в сторону, добиваясь, чтобы ребенок следил за ней. Для тренировки слуха очень хороши звуковые игрушки: требуется, чтобы малыш сконцентрировал внимание на каком-то звуке (звучащая, пищащая, гремящая игрушка), для этой же цели можно использовать детские песенки и ритмичные попевки. Песенки хорошо сочетать с зарядкой.

Во втором полугодии ведущей деятельностью ребенка становится предметно-манипулятивная деятельность, а общение со взрослым начинает опосредоваться предметом. Так, о сформированности готовности младенца к общению свидетельствуют: взгляд в глаза взрослого, ответные и инициативные улыбки, двигательное оживление и вокализации, стремление продлить эмоциональный контакт со взрослым. В этом возрасте уже возможны игры типа игры в «ку-ку», «ладушки», «сорока кашку варила». Также полезны упражнения по «имитации ходьбы», что вызывает оживление шагового рефлекса: например, держа ребенка под мышки, поставить его босиком на край стола, и он начнет перебирать ножками. Если закрепить этот рефлекс, ребенок начнет раньше ходить, а вертикальная поза будет способствовать развитию интеллекта.

В возрасте от 1 до 3 лет ведущей деятельностью ребенка является *предметная деятельность,* а общение со взрослым превращается в *ситуативно-деловое* и *речевое.* Внутри же самой предметной деятельности дифференцируются две деятельности – *предметно-практическая* и *процессуальная игра.* Развитие последней подготавливает переход ребенка к ведущей деятельности следующего этапа – *сюжетной игре.* А ситуативно-деловое общение со взрослым, оставаясь основной формой общения до 3 лет, разделяется на *доречевое* и *речевое ситуативно-деловое общение.* Именно в этом возрасте происходит становление и развитие речи ребенка, звукопроизношения, артикуляции слов, фонематического слуха, понимания речи. Соответственно происходит и постоянное нарастание пассивного и активного словаря ребенка, что способствует и дальнейшему развитию интеллекта ребенка.

Известно, что речь и мышление тесно связаны друг с другом, т. е. более высокому уровню речевого развития соответствует и более развитое мышление (интеллект) ребенка. Осваивая язык, общаясь с другими детьми и близкими взрослыми, обучаясь пользоваться различными предметами сначала в игре, потом и в реальной жизни, ребенок овладевает мышлением. Иными словами, владение речью, языком позволяет ребенку уже учиться мыслить, поскольку речь – это форма мышления. И чем лучше развита речь ребенка, тем более высок его уровень интеллекта, именно поэтому так важен и сам процесс становления

речи у ребенка, и необходимость фиксации малейших нарушений или задержек в становлении этого процесса.

Показатели возможности нарушения речи

0–3 мес. – ребенок не реагирует на слова, не поворачивает голову на голос или звук, у него нет «комплекса оживления»;

4–7 мес. – ребенок не поворачивает голову к источнику звука, не ищет его глазами, не лепечет;

8-12 мес. – не понимает обращенные к нему слова, не может показать носик, глазки, не реагирует, когда к нему обращаются по имени, не произносит слов: мама, дядя, бух, дай…;

1–2 года – не может ответить, как его зовут, куда идет, не может назвать знакомых героев сказок;

2–3 года – не идет на речевой контакт, путается в пространстве (верх, низ…), не может выполнить задание, состоящее из 2–3 частей (возьми книгу и отнеси бабушке);

3–4 года – множественные нарушения звукопроизношения, не может построить простую фразу из 4–5 слов, в устной речи ошибки в употреблении предлогов и в согласовании слов, не может составить рассказ по картинке.

Третий год жизни – это расцвет процессуальной игры и речи, т. е. это действия с игрушками, имитирующими действия людей, животных, и обозначение их словами. Сама же процессуальная игра – это только необходимый этап для возникновения сюжетно-ролевой игры в дошкольном возрасте. Вообще игра – это новообразование и ведущая деятельность всего дошкольного детства, и именно в ней происходит существенная перестройка всех познавательных процессов ребенка и развитие «зон его ближайшего развития» (т. е. всего того, что ребенок сегодня может выполнить с помощью взрослого, а завтра уже может это выполнить самостоятельно), включая его поведение и речь.

В игре происходит постижение нового опыта социального взаимодействия, развитие воображения, расширение круга общения, приобретаются новые знания и умения, развивается речь. В процессе развития ребенка и приобретения им опыта появляются новые, более сложные виды игры, но при этом простая игровая активность не исчезает, а лишь отступает на задний план, переходя в разряд освоенных «игровых» действий.

Известно, что игра появляется как самостоятельная деятельность в тот период жизни ребенка, когда он не занят никаким другим общественно полезным видом деятельности. Недоразвитие игры в этот период, по мнению *Д. Б. Эльконина, А. А. Рояк* и других авторов, наносит психическому развитию ребенка непоправимый вред. Это связано с тем, что в игре (за счет «зон ближайшего развития») происходит развитие всех видов памяти, произвольного внимания и произвольного поведения, мышления, в том числе – пространственного, зрительно-моторной координации и тонкой моторики руки, речи и воображения.

Например, исследования показали, что если у детей по той или иной причине плохо развиты игровые навыки, т. е. игровые действия примитивны, стереотипны и отсутствует замещение (т. е. когда реальный предмет замещается каким-то символическим – детская посуда заменяется формочками для песка или листьями), то у таких детей, как правило, затормаживается и искажается развитие мышления (например, такие дети объединяют в одну группу предметы не по функциональным признакам,

а по физическим, по цвету, форме, величине. Они затрудняются в точном названии группировок и т. п.).

Именно поэтому очень часто оказывается, что многие дошкольники психологически не подготовлены или неправильно подготовлены к обучению в школе. При этом бытует представление, что готовить ребенка к школе – это значит обучать его счету, письму, чтению. Большинством родителей совершенно отвергается игра в деле подготовки детей к школе.

Для того чтобы понять, что дает и может дать правильно организованная игра ребенку, который готовится к поступлению в школу, вспомним, какими психологическими качествами он должен обладать к этому возрасту.

К концу дошкольного возраста у ребенка должны быть сформированы такие универсальные внутренние условия осуществления любой деятельности как: умственная (познавательная) активность и саморегуляция поведения, эмоций, познавательных процессов.

Познавательная активность присуща любому здоровому ребенку. Она во многом выражает природно обусловленную потребность в новых впечатлениях и умственных усилиях. Детская любознательность – это основа приобретения знаний. Только желание что-либо узнавать дает постоянный стимул к развитию различных навыков, умений, знаний. Лучшей школой развития познавательной активности могут стать ответы на детские вопросы с помощью игры. При этом дети не только узнают что-то новое, но и непосредственно используют полученные знания в самостоятельной деятельности (игре).

Если умственная (познавательная) активность создает потребность в работе мысли, то осознанная саморегуляция помогает осуществлению этой интеллектуальной деятельности. Так, будущий школьник для решения посильной для него задачи должен принять и удержать ее в полном объеме, уметь поддерживать последовательность хода мысли (этапов решения), производить контроль своих умственных действий, уметь сличать образец с результатом. Иными словами, ученик должен уметь думать, анализировать, сравнивать, обобщать и делать выводы, т. е. уметь действовать в уме по определенным правилам. Осуществление этого и есть умение саморегуляции умственной деятельности, т. е. способность осознанно и произвольно управлять своими познавательными процессами (вниманием, памятью, мышлением, рефлексией, речью). Для того чтобы будущий ученик смог выполнять школьные задания, у него должен быть сформирован психологический навык игры по правилам. Однако ребенок достигает этого только пройдя через развернутую ролевую игру с воссоздаваемыми в ней отношениями, которые затем свертываются в чистое правило. Ролевая игра, в свою очередь, развивается из сюжетной игры и т. д.

С развитием игр по правилам становится важным не только процесс игры, но и результат. Причем последний важен не сам по себе, а как возможность его соотнесения с результатами других участников игры, что позволяет определить первенство одного из играющих, т. е. выигрыш. Наличие выигрыша отличает игру с правилами от простого упражнения, действий с дидактическим материалом. Любая такая игра требует от участников принятия правил (знания готовых правил игры или договора о правилах) и их соблюдения во время игры.

Игра с правилами имеет большое значение и для физического, сенсорного и умственного развития детей, осуществляющегося за счет содержания, материала, на котором развертывается каждая конкретная игра. Особенно она важна для развития у детей нормативной регуляции поведения: контроля за выполнением правил (С. Г. Якобсон, Е. В. Субботский). Прототип игры с правилами (прятки) имеется уже к концу первого года жизни ребенка (К. Гарви).

В игре впервые появляются учебные мотивы, стимулирующие деятельность, процессуально не всегда приятную. Иными словами, в недрах игровой мотивации зарождается побуждение, стимулирующее деятельность не ради процесса, а ради результата в виде конкретных знаний, умений, навыков.

Можно сказать, что игровая деятельность – это школа произвольного поведения. Чем больше дети играют, тем больше возрастает их способность подчиняться правилу. При этом первоначально внешнее правило становится внутренним, т. е. у ребенка в результате возникает потребность вести себя в соответствии с внутренним правилом, у него формируется способность подчиняться словесному или представляемому правилу. Например, дошкольники, пройдя школу ролевых игр и игр по различным правилам, способны самостоятельно организовать такой процесс по собственным правилам.

Игровая деятельность – это школа произвольного поведения. Чем больше дети играют, тем больше возрастает их способность подчиняться правилу.

Всякая игра содержит в себе скрытое правило, и ее развитие идет от ситуации со скрытым правилом к игре с открытым правилом. Школа – это большая игра со многими правилами, и ребенок, не научившийся полноценно (и, главным образом, по правилам) играть в дошкольном детстве, оказывается неготовым выполнять требования школы.

Как правило, при нормальном развитии ребенка-дошкольника, когда ребенок много играет сам, со сверстниками и со взрослыми, компоненты психологической готовности к обучению в школе формируются естественным путем. Игра создает «зоны ближайшего развития», внутри которых и происходит становление важнейших психических образований. Только исчерпав свои возможности по созданию «зон ближайшего развития», игра как ведущая деятельность уступает место обучению. Но до тех пор пока зоны ближайшего развития образуются в игре, систематическое школьное обучение не дает ничего существенного для психического развития ребенка, хотя и создает иллюзию искомого результата за счет выработки новых умений и навыков.

Казалось бы, детям вместо игр можно предлагать простые учебные задания на сравнение, обобщение, классификацию и т. д., представленные в занимательной форме, однако это не то же самое, что игра. Они не могут заменить игру, хотя бы потому, что значительная часть детей (50–60 %) только через игру приходит к пониманию подобных заданий, поскольку только в игре образуются «зоны ближайшего развития».

К сожалению, сегодня со стороны взрослых уделяется все меньше внимания обучению детей игре (достаточно часто многие родители и сами не умеют играть). Родителям некогда играть с детьми, они слишком заняты на работе и по дому. Бабушки и дедушки живут отдельно и с внуками встречаются эпизодически. В дошкольных учреждениях воспитатели еле-еле справляются с режимными моментами и обязательными учебными занятиями. Им уже не до игры, но и даже во время обязательной прогулки воспитатели редко организуют игру или обучают детей игре.

Поэтому очень часто при записи ребенка в первый класс родители с изумлением узнают, что их читающий, пишущий и считающий ребенок психологически не готов к школе. Это проявляется не только в недостаточной сформированности когнитивных процессов (внимание, память, мышление, речь, рефлексия), но и в неумении произвольно управлять ими и своим поведением, а также и в отсутствии учебной мотивации и «позиции школьника», несформированности тонкой моторики руки и слабой пространственной ориентации.

Действительно, поступление в школу – чрезвычайно ответственный момент как для самого ребенка, так и для его родителей. Практический опыт работы в школах и лицеях показывает, что не все дети подготовлены к безболезненному и успешному вхождению в учебную деятельность. Чтобы ребенок был эффективен как ученик, у него, прежде всего, должны быть:

• желание идти в школу, т. е. мотивация к учению;

• сформированная социальная позиция школьника: он должен уметь взаимодействовать с учителем и со сверстниками, выполнять требования учителя и контролировать свое поведение;

• определенный уровень интеллекта.

Дошкольный период как особый этап развития ребенка исторически возник лишь при введении обязательного школьного обучения. Очевидно, что чем выше уровень развития общества, тем сложнее становится подготовка ребенка к взрослой жизни. Так, по нормативам (см. Типовая программа воспитания и обучения в детском саду. М., 1984) для дошкольных групп детского сада ребенок к моменту поступления в школу должен обладать определенным набором знаний, навыков и умений для последующего усвоения и владения математическим, вербальным и наглядно-графическим материалом.

Обучение в школе математике, чтению, письму и природоведению опирается на те элементарные знания и представления, которые дети получают в дошкольный период жизни, общаясь со сверстниками и со взрослыми, действуя с различными предметами, слушая читаемые им книги. Они становятся фундаментом их дальнейшего обучения, обусловливают актуальный и общий уровень развития ребенка, но, однако, не полностью определяют его психологическую готовность к обучению в школе.

Значительные трудности ребенка в школе могут быть связаны не только со слабым интеллектуальным развитием. Очень хорошее развитие и даже одаренность ребенка могут вызвать значительные трудности, прежде всего относящиеся к области социального взаимодействия с учителем и со сверстниками. Мы уже отмечали, что есть такой очень важный параметр психологической готовности к обучению в школе, как *социально-эмоциональная зрелость,* значимость которого недооценивают родители и даже отдельные учителя. Поэтому, наверное, часты жалобы учителей и родителей на инфантильность детей, на преобладание у них игровых форм поведения, а не учебных мотивов.

Первоклассник, готовый к обучению, помимо соответствующего уровня развития интеллекта должен обладать *учебной мотивацией,* состоящей из познавательных и социальных мотивов учения и мотива достижения (Божович, 1968; Маркова, 1983; Гуткина, 1993). Это новообразование возникает в результате кризиса 7-ми лет. Такая мотивация как доминирующая определяет новый для ребенка тип ведущей деятельности – учебной и возникает, когда отживает предыдущий тип ведущей деятельности – игра. К моменту вышеупомянутого кризиса игра исчерпывает свои возможности по образованию «зон ближайшего развития» при условии, что ребенок прошел все ступени развития детской игры от манипулятивной до игры по правилам.

В возрасте 6–7 лет игры по правилам становятся наиболее предпочитаемыми, а выполнение действия по правилу становится основным содержанием игры. Ранее уже отмечалось, что с развитием таких игр становится важным не только их процесс, но и результат. Здесь впервые появляются учебные мотивы, стимулирующие деятельность, процессуально не всегда приятную и осуществляемую не ради процесса, а ради результата в виде конкретных знаний, умений, навыков, позволяющих удовлетворять другие развивающиеся потребности ребенка (познавательную, в признании, в новом статусе и т. д.).

Таким образом, подготавливается почва для смены ведущего типа мотивации с игровой на учебную, стимулирующую ребенка в роли ученика к неукоснительному выполнению действий по разнообразным правилам.

Итак, в том случае когда ребенок не прошел все стадии развития игры, с большой долей вероятности можно сказать, что к моменту поступления в школу вряд ли можно ожидать появления у него учебной мотивации. Но, если ребенок в дошкольном детстве много играл, имел полноценное общение со сверстниками и взрослыми, если ему читали книги и поощряли творческие занятия, то, скорее всего, к моменту поступления в школу у него

будет сформирована учебная мотивация, являющаяся критерием психологической готовности ребенка к обучению в школе.

К моменту поступления в школу каждый ребенок обладает определенным уровнем актуального развития и «зоной ближайшего развития» (т. е. это то, что сегодня ребенок может выполнить с помощью взрослого, а завтра – уже самостоятельно). Однако содержание последней может отличаться следующим образом:

• если в «зоне ближайшего развития» присутствуют учебная мотивация, познавательные мотивы, сформирована «социальная позиция школьника», умение управлять своим эмоциональным состоянием и поведением, то можно утверждать, что ребенок социально-эмоционально готов к обучению в школе. При наличии же достаточно хорошо сформированных интеллекта и произвольности можно полагать, что вхождение в учебу и само учение будут протекать безболезненно и успешно. При условии что процесс обучения (содержание учебных программ) будет попадать в их «зону ближайшего развития», учение будет развивающим, поскольку при этом будут стимулироваться и развиваться новообразования младшего школьного возраста: *рефлексия, умственное планирование, теоретический анализ, осознанный контроль;*

• если же в «зоне ближайшего развития» содержится игровая мотивация, то обучение, в лучшем случае, будет репродуктивным, поскольку здесь стимулируются достижения (новообразования) дошкольного детства: *непосредственно-эмоциональная форма общения, предметно-манипулятивная* (имитационная), *игровая мотивация.*

При «зоне ближайшего развития» с игровой мотивацией, как правило, недостаточно сформированы и такие параметры как произвольность (регуляторика) и интеллект (поскольку их развитие взаимосвязано и взаимообусловлено), и соответственно ребенок с первых дней обучения становится неуспевающим. А в тех случаях, когда такой ребенок попадает в класс с невысоким уровнем учебно-воспитательного процесса (низкая педагогическая квалификация учителя, нарушения дидактических принципов урока, игнорирование индивидуальных особенностей учащихся), его неуспеваемость перерастает в педагогическую запущенность.

При игровой мотивации и преобладании в «зоне ближайшего развития» непосредственно-эмоциональной формы общения, ее активизации во время учебного процесса, ребенок видит в учителе не носителя и транслятора определенных форм мышления и деятельности, а просто взрослого, от которого зависит его школьная жизнь. Такой ученик стремится к постоянному эмоциональному контакту с учителем, постоянно требует только индивидуального внимания и общения. Что часто приводит к тому, что ребенок сразу выпадает из учебной ситуации и переходит к демонстративным либо аффективным средствам привлечения внимания и полностью перестает работать (Цукерман, 2000).

А при игровой мотивации и при преобладании и активизации предметно-манипулятивной формы общения в «зоне ближайшего развития» ребенок очень хорошо усваивает все репродуктивное содержание школьных программ (т. е. действия по образцу, имитация действий учителя). Но здесь трудности возникают при решении собственно учебных задач, когда ученику копировать нечего, а требуется «открытие» нового способа. Учебную задачу, нацеленную на поиск общих способов решения (Давыдов, 1972), он переформулирует в задачу практическую (получение результата). Свои хорошо сформированные навыки и умения он будет применять только в типовых, отработанных ситуациях. Усвоенные им понятия будут обладать вербализмом, поскольку он не знает границ их применения, равно как и границ своих знаний. Поэтому у него плохо формируется рефлексия и все действия приобретают формальный, репродуктивный характер, наблюдается отказ от самостоятельности, некритичность мышления.

При преобладании и активизации собственно игровой мотивации в «зоне ближайшего развития» ребенок воспринимает учебный процесс как игру, притом без правил (поскольку игра по правилам у него не была сформирована). В этом случае наблюдается уход от учебной деятельности (Венгер, 1989) в игру воображения с отключением от урока либо в открытое манипулирование всем, что приходит в голову, попадается на глаза или под руку.

Учение же требует постоянных усилий, необходимости сдерживать свои эмоции, контролировать свое поведение, заниматься деятельностью, которая не всегда понятна и интересна (приятна). При недостаточной сформированности социально-эмоционального параметра готовности к обучению в школе у детей возникает негативное отношение к учебе и трудности в учебе с первых же дней обучения.

Все это позволяет еще раз отметить, что ведущей деятельностью при подготовке детей к школе является именно игра. Именно в ней ребенок быстро постигает возможности замены реального предмета схематическим изображением, т. е. она становится символической по своему существу. Благодаря использованию обобщенного значения слов у детей формируется символическое, словесное мышление.

Большое влияние игра оказывает и на развитие речи, поскольку игровая ситуация требует от каждого ребенка, включенного в нее, определенной способности к коммуникации. Необходимость понимать словесные инструкции своих товарищей, общаться с ними, потребность в эмоциональном поощрении – все это стимулирует развитие речи.

С целью развития компонентов психологической готовности к обучению в школе и частично регуляторно-когнитивной сферы (а именно, предпосылок учебных умений) ребенка до нормативного уровня (необходимого для обучения в школе) разработана и предлагается авторская развернутая система игр (ролевых, игр с правилами, развивающих) для родителей, школьных психологов, воспитателей групп продленного дня. Здесь целесообразны как командные соревнования, так и борьба за личное первенство. Через содержание игр у детей пробуждается познавательный интерес (т. е. учебная мотивация, которая развивается через интерес, через игровой мотив выигрыша), развиваются их психические функции.

Направленность развивающих игр:

• развитие познавательных процессов (разных форм мышления, увеличения объема слухоречевой оперативной памяти, слухового и зрительного внимания, способности к концентрации, распределению и переключению внимания) и предпосылок учебных умений;

• расширение словарного запаса, обогащение активного и пассивного словаря;

• совершенствование зрительно-пространственных и пространственно-временных ориентировок, двигательной памяти;

• развитие сукцессивных способностей (т. е. последовательности действий и их планирования);

• развитие тактильных ощущений посредством дермалексии (т. е. узнавании букв, написанных в воздухе, на теле и т. д.).

Проведение игр способствует:

• развитию речи ребенка (посредством обогащения словарного запаса, совершенствования грамматического строя языка, анализа звукового состава слова, умения связно говорить на заданную тему);

• подготовке к обучению чтению (посредством развития фонематического слуха, отчетливого и ясного произнесения слогов, слов);

• подготовке к обучению письму (посредством развития мелкой моторики руки, зрительно-пространственной ориентации, зрительно-моторной и звуко-буквенной координации);

• математической подготовке к школе (посредством развития умения считать в пределах 10, умения различать и располагать в пространстве, преобразовывать геометрические фигуры, умения сравнивать и измерять, умения понимать пространство в соотношении частей и целого, умения анализировать признаки, лежащие в основе конфигурации сходных фигур, умения работать по образцу).

При проведении занятий-игр желательно учитывать *принцип двуплановости* (Г. Лозанов) поведения учителя, психолога: первый план – это *непосредственное содержание информации, передаваемой ученику,* а второй план – это *способ, которым передается информация и который обращен, главным образом, к подсознанию – к его эмоциональным составляющим.*

Известно, что низкий уровень интеллектуального развития ребенка (поступившего в школу), требует проведения специально организованных занятий, иначе продвижение ребенка в учебе, овладение им учебными знаниями и навыками будет затруднено либо станет практически невозможным. Однако само развитие умственных способностей ребенка возможно только при наличии положительной познавательной мотивации, которую желательно формировать как на уроках, так и на дополнительных занятиях-играх. Для ее формирования необходимо:

• учитывать предпочтение ребенком того или иного содержания обучения и приучать его к мыслительной деятельности на том учебном материале, который ему интересен;

• выбирать те задания, которые ребенок объективно может выполнить хорошо, это повысит его самооценку и заинтересованность в дальнейшей работе. Однако задания должны требовать от ребенка определенных усилий, т. е. они не должны быть слишком легкими;

• не порицать, а разъяснять ошибки. Реакция на ошибки ребенка должна носить характер помощи. Осознание ребенком своей ошибки – первый шаг в его развитии;

• оценивать качественную сторону. В оценке работы должен лежать качественный ее анализ, подчеркивание всех ее положительных моментов, выявление причин возникновения ошибок;

• поощрять малейший успех ребенка.

Игровые занятия желательно проводить 1–2 раза в неделю в течение всего учебного года. Занятия имеют следующую временную структуру: 15 минут занятия; 5 минут пауза для отдыха; 15 минут занятия.

1.3. Программа развития у дошкольников предпосылок учебных действий и психологической готовности к обучению

Данная программа построена на основе объективных знаний о закономерностях развития важнейших сфер личности ребенка, полученных в современных психологических исследованиях. Ниже мы выделяем эти сферы и приводим возможные задания и упражнения для их развития.

Моторика и координация движений

Как только ребенок начинает осознавать части тела, их положение в пространстве, свою возможность контролировать движения и реагировать соответственно на осязаемые, зрительные, слуховые и другие воздействия извне, начинается постепенное приобретение чувства осознаваемости своего тела. Именно благодаря движениям устанавливается представление о теле, включая то, что оказывает влияние и на эмоциональную жизнь. В течение первой (статической) фазы ребенок изучает тело и его части. Во время второй (динамической) – ребенок проецирует изображение своего тела в окружающую среду, в пространство.

Концепция тела формируется в процессе интеграции перцептивно-моторных двигательных переживаний. Это происходит параллельно сенсомоторному развитию ребенка. Следовательно, сенсомоторные нарушения неблагоприятно влияют на представление о теле. Сначала ребенок учится узнавать свое тело и его части, затем – он осознает свое тело в пространстве по отношению к другим телам. При этом движение – основной элемент, ребенок воспринимает свое тело как двигательную систему, постоянно изучая свои моторные возможности. Если двигательный аспект восприятия нарушен, то рисунки таких детей отражают умственную и эмоциональную девиацию.

В зависимости от степени нарушений в движении детей их восприятие будет ограничено, искажено, что повлияет на построение концепции тела и гештальт-функции, следствием чего будет невозможность скопировать геометрические фигуры, воспринять расстояния между движущимися предметами, а перцептивно-моторные нарушения приведут к трудностям чтения, письма.

Исследования влияния физического воспитания на развитие дошкольников позволили определить характер задач по развитию моторики и координации движений: это освоение эталонов основных движений (ходьба, бег, прыжки, лазание) и создание условий для их осознания, что является предпосылками формирования произвольной моторики, двигательной самостоятельности, двигательной рефлексии и двигательной памяти, осознания схемы тела. На решение этих задач и направлены предлагаемые игры.

«Классики»

Изобретенное детьми для игры на асфальте, а также на любой поверхности, где можно рисовать мелом или палочкой, – это самое распространенное развлечение этого типа. «Классики» – старый, испытанный способ, хорошо развивающий координацию ног и глаз, умение удерживать правило, планировать свои действия. Цель игры – в определенном порядке по расчерченным квадратам пропрыгать как можно быстрее, не наступая на линии.

Игра не только забавна и увлекательна, но и развивает глазомер, зрительно-моторную координацию, мелкую моторику руки, умственное планирование, удержание правила.

«Схвати!»

Эта простая, но всепоглощающая игра хорошо тренирует скорость реакции, зрительно-моторную координацию, все формы внимания, умственное планирование, творческое мышление.

Один игрок стоит, выставив вперед расставленные и чуть согнутые в локтях руки. Другой игрок держит коробок со спичками над руками первого и, выждав некоторое время для нагнетания напряжения, отпускает его. «Ловец» должен схватить коробок, прежде чем он коснется земли. Большинство людей соединяют для этого руки в хлопке, стараясь поймать коробок, но есть и более удачные приемы для этого. Попробуйте их найти!

«Штандер»

Это простая игра, подходящая для переменок в школе или прогулок. Участвующих может быть любое количество, но оптимальное число – шесть человек. Для игры все участники встают в круг или просто разбегаются недалеко друг от друга. Каждому игроку присваивается номер, либо вместо номера используется его имя. Водящий бросает мяч кверху и одновременно выкрикивает произвольный номер либо чье-то имя. Игрок, чей номер, имя было названо, должен успеть подхватить мяч, пока тот не коснулся земли. Если он сделает это, то теперь сам подбрасывает мяч, а водящий, который выкрикивал номер (имя), должен его поймать – иначе ему снова придется водить.

Игра очень захватывающая и хороша тем, что тренирует реакцию детей (заставляя их быть все время начеку), зрительно-слуховое сосредоточение, все формы внимания, зрительно-пространственную ориентацию и координацию движений.

«Ходим под музыку»

Упражнение направлено на развитие скоростных двигательных навыков, осознавание своих движений, слуховое сосредоточение, удержание правила, различение темпа музыки.

Детям предлагается ходить под музыку с внезапными остановками. После остановки ходьба возобновляется, но с ускорением или замедлением темпа. Частоту остановок и характер темпа музыки определяет ведущий.

«Наблюдаем за своими движениями»

Из практики известно, что в темноте, не имея ориентира, человек идет не по прямой, а по дуге большого радиуса. Однако и в темноте можно идти по прямой, если тщательно наблюдать (т. е. осознавать и контролировать) за своими движениями, запоминать их. Детям предлагается игра, позволяющая научиться ходить по прямой линии в темноте.

На ровной площадке вертикально ставится палка длиной в полтора метра. Ребенку, стоящему напротив, необходимо пройти точно к ней, наблюдая за своими движениями. Затем он должен попытаться сделать то же самое с завязанными глазами. Выигрывает тот, кто лучше пройдет по прямой с завязанными глазами и коснется палки.

«Семерки»

Эта захватывающая игра не только полезна, но и является хорошим развлечением. Здесь потребуется маленький мячик (резиновый или теннисный), стена и немного свободного места. Нужно бросить мячик о стену семью разными способами, причем делать это надо очень быстро. Если мячик падает, играющий начинает игру сначала. Последовательность и форма действий таковы:

1) бросить мячик прямо в стену и поймать;
2) поймать мячик после одного отскока от земли;
3) ударить мяч о землю так, чтобы он при отскоке ударился о стену;
4) бросить мяч под ногой в стенку и поймать, прежде чем он ударится о землю;
5) бросить мяч и, прежде чем поймать его, хлопнуть в ладоши;
6) бросить мяч в стену и, сделав поворот на 360°, поймать его;
7) повторить первый бросок.

В эту игру можно играть одному или по очереди с другими детьми. Сильная установка игры на улучшение своих прежних результатов в координации движений, ловкости, равновесии рождает у ребенка желание самосовершенствоваться. Эта игра развивает целеустремленность, координацию движений, удержание правила, переключение и распределение внимания.

«Слушай хлопки»

Игра направлена на развитие внимания, слухового сосредоточения, координации движений, пространственно-временных ориентировок, оперативной памяти, на удержание правила и последовательности действий.

Процедурно это выглядит следующим образом. Играющие идут по кругу. Когда ведущий хлопнет в ладоши один раз, дети останавливаются и принимают позу «плакучей ивы» (ноги на ширине плеч, руки слегка разведены в локтях и висят, голова наклонена к левому плечу). Если ведущий хлопнет в ладоши два раза, принимают позу «лягушки» (присесть, пятки вместе, носки и колени в стороны, руки между ногами на полу). Три хлопка – поза «аиста» (стоять на одной ноге, руки в стороны). На четыре хлопка возобновляют ходьбу.

Мелкая моторика руки

Исследования последних лет показали прямую связь трудностей формирования письма и чтения у младшеклассников не столько с недоразвитием речи, сколько с несформированностью невербальных форм психических процессов: зрительно-пространственных представлений, слухо-моторных и оптико-моторных координации, связанных со сформированностью тонкой моторики руки.

Сформированность мелкой моторики руки свидетельствует не только о готовности руки к письму, но и о возможности правильной артикуляции букв, о способности воспринимать и воспроизводить схему написания слов, различать и воспроизводить сходные по написанию буквы, цифры; о сформированности двигательной памяти. Для того чтобы читать, нужно понимать символы, так как буквы формируют слова и предложения. Ребенок должен видеть и понимать маленькие различия между теми или иными буквами (в символах, имеющих два измерения), а также и осознавать предложения, составленные из разных слов и направленных слева-направо.

«Джен-кен-пон»

Игра направлена на развитие тонкой моторики руки, слуховое сосредоточение, скорость реакции, избирательность и переключение внимания, удержание правила, развитие оперативной памяти.

Это – старая японская игра, хорошо известная на Западе под названием «Ножницы, бумага, камень». Но она по-прежнему остается одной из самых лучших игр, предназначенных для двух детей, и займет их минут на десять. Есть много вариантов этой игры. Самый распространенный из них, когда дети прячут руку за спину, а затем по команде «Джен-кен-пон» быстро показывают ее друг другу. Пальцы должны быть зажаты определенным образом: ножницы – все пальцы сжаты, кроме двух выпрямленных, бумага – плоская ладонь, камень – кулак. Затем оба игрока сравнивают фигуры. Ножницы режут бумагу – ножницы побеждают, бумага завертывает камень – бумага побеждает, камень тупит ножницы – побеждает камень. В эту игру нужно играть очень быстро. Кроме мгновенной реакции эта игра учит взаимодействию.

«Кто лучше нарисует?»

Игра направлена на развитие слухового сосредоточения, зрительно-моторной координации, пространственной ориентации на листе бумаги, последовательности действий, внимания, мелкой моторики.

У каждого из ребят листок бумаги и карандаш. Ведущий предлагает всем зажмуриться и с закрытыми глазами нарисовать (в определенной последовательности) домик с двумя окнами, дверью, изгородью и двумя деревьями по обеим сторонам домика. Инструкция звучит следующим образом: «Нарисуйте трубу, окно слева, дверь, дерево с правой стороны, крышу. А теперь откройте глаза и посмотрите, что получилось. Сейчас трое из вас будут рисовать на классной доске».

Доска делится вертикальными линиями на три части. Каждая команда выделяет самого внимательного художника. Все трое становятся у доски, и им завязывают глаза.

«Рисуем снеговика»

Игра развивает пространственную ориентацию, мелкую моторику руки, зрительно-моторную координацию, умение удерживать правило, зрительно-слуховое сосредоточение, разные формы внимания, знание различных геометрических фигур, различение их величины.

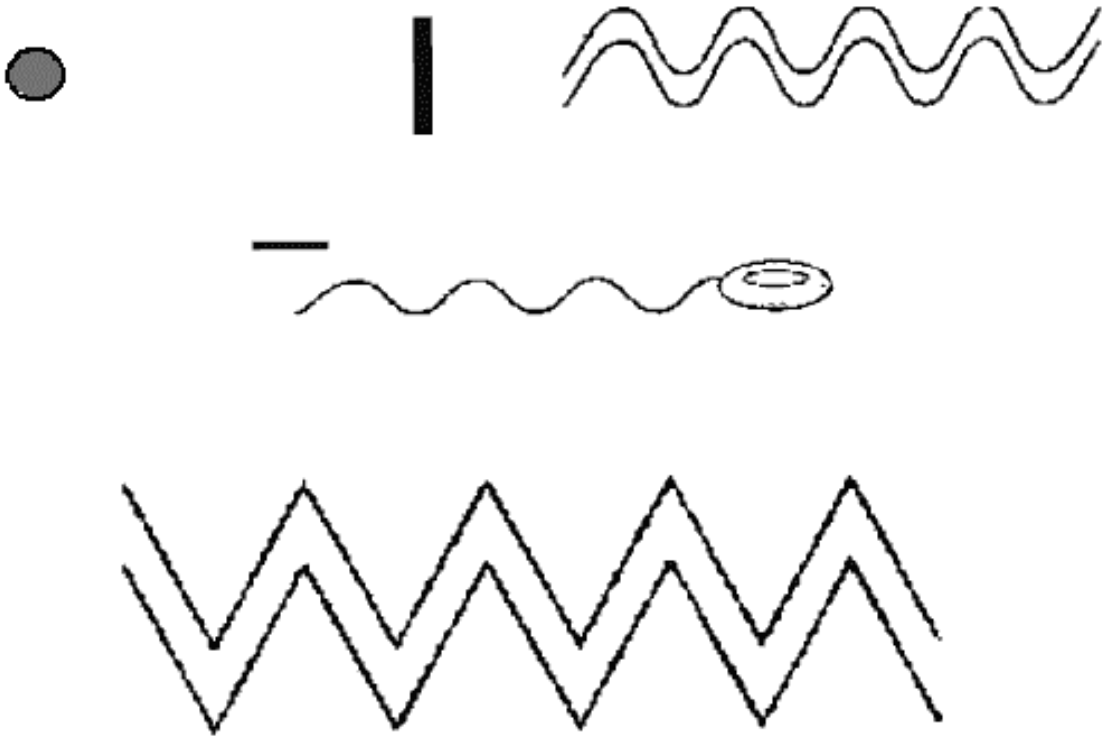
У детей на столе лист бумаги в клеточку, карандаш и пластмассовая фигурная линейка. Детям предлагается по инструкции руководителя нарисовать с помощью линейки снеговика: «Сначала рисуем круг средней величины, затем под ним рисуем большой круг, а теперь над средним кругом рисуем маленький круг. У нас получился снеговик, а теперь мы его заштрихуем: маленький круг штрихуем прямыми параллельными линиями, средний – косыми параллельными в направлении слева-направо, большой – косыми параллельными линиями справа-налево».

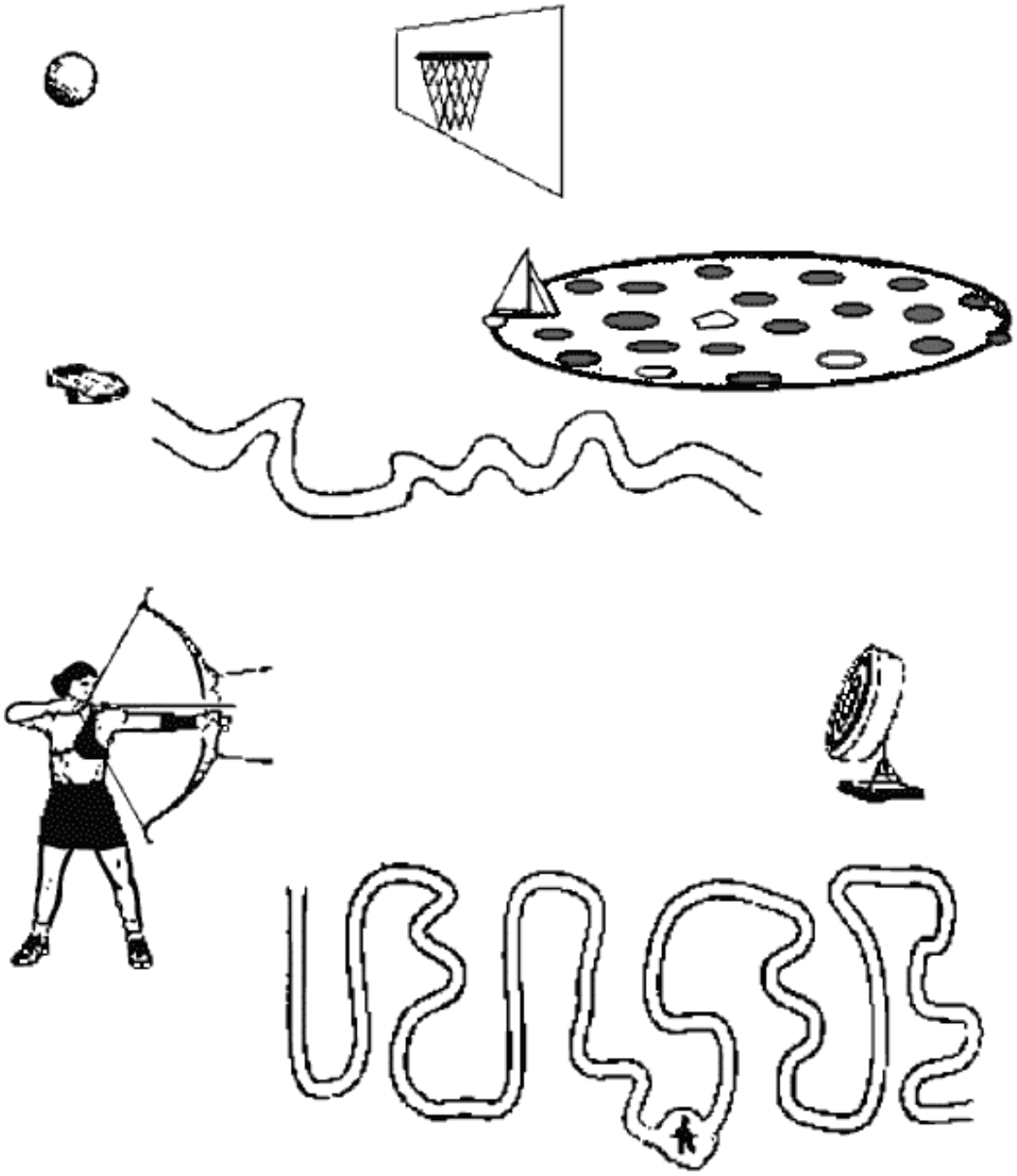
Варианты заданий с линейкой: 1) нарисуем елочку (рисуются треугольники разной величины); 2) нарисуем как рыбка уплывает от акулы (рисуются две параллельные волнистые линии, а между ними рыбка, которая должна проплыть от начала этих линий до их

конца, желательно, не задевая за берега, т. е. линии; 3) нарисуем домик – рисуется квадрат и над ним треугольник.

Для развития тонкой моторики руки полезны действия такого типа, которые способствуют и зрительно-слуховому сосредоточению, зрительно-пространственной ориентации, развитию внимания, мышления, что и происходит при выполнении следующих заданий.

1. Попади мячом и сбей палочку.
2. Пройди по узкому лабиринту и выйди из него, не задевая стен.
3. Нырни в воду и выплыви точно в спасательный круг.
4. Проведи свой корабль (кратчайшим путем) так, чтобы он не сел на мель.
5. Попади мячом в баскетбольную «корзину».
6. Поезжай по извилистой дороге.
7. Быстро пробеги по лабиринту.
8. Попади стрелой в центр мишени (линия должна быть прямой).
9. Найди выход из пещеры (сначала иди в одну сторону, а потом – в другую.





Также при работе с этой сферой личности ребенка можно использовать и методики, приведенные ниже.

Методика развития тонкой моторики пальцев рук и двигательной памяти

Предлагается по образцу, выполняемому педагогом, поочередно, как можно быстрее, чередуя пальцы рук, соединять в кольцо с большим пальцем – последовательно: указательный, средний и следующие пальцы. Проба выполняется в прямом и обратном порядке. В начале занятий упражнения выполняются каждой рукой отдельно, затем – двумя руками одновременно.

Методика запоминания последовательности из трех движений

Ребенку показывают три положения руки на плоскости стола, последовательно сменяющих друг друга. Ладонь на плоскости, ладонь, сжатая в кулак, ладонь ребром (ладонь-кулак-ребро). Ребенок выполняет сначала вместе с педагогом, затем по памяти 8-10 раз. Проба выполняется сначала правой, затем – левой, затем двумя руками вместе.

Вариант: обучение игре на фортепиано (даже на игрушечном).

Тактильные ощущения

Тактильное ощущение появляется у ребенка одним из первых и является одним из самых значимых и широко распространенных видов чувствительности. Так, например, рецепторы холода, тепла, боли, движения обнаруживаются по всей коже ребенка. Соответственно наибольшей концентрации чувствительных (тактильных) рецепторов на пальцах и во рту соответствует и большая проекционная зона в головном мозгу. Через рот и руки новорожденный осуществляет первый тактильный контакт с окружающим миром. Однако кроме его основной роли в когнитивном развитии ребенка тактильное прикосновение (ощущение) также является посредником, передающим чувственные состояния от матери к ребенку в процессе эмпатического обмена, который в значительной степени определяет личность будущего взрослого ребенка.

Концепция тела в сознании ребенка формируется в процессе интеграции его перцептивно-моторных двигательных переживаний. Причем это происходит параллельно сенсомоторному развитию ребенка. К моменту поступления ребенка в школу, как правило, созревание и развитие тактильных ощущений уже закончено, если у ребенка был достаточный тактильный опыт. При недостаточном развитии тактильных ощущений у ребенка искажена концепция тела, что выражается вне различении или путанице понятий «право-лево», «за-перед», «над-под», соотношения частей предметов и т. д. А главное – с большим трудом формируется навык чтения и грамотное письмо. Так, например, основная проблема при дислексии не в том, чтобы увидеть написанное буквами, числовыми знаками или иными символами, а в том, чтобы понять увиденное. Для того чтобы читать, нужно понимать буквенные символы, так как буквы формируют слова и предложения. Если ребенок в силу разных причин (недоразвитие фонематического слуха либо низкая сформированность пространственной ориентации и т. п.) не слышит какие-то фонемы и соответственно неправильно произносит и пишет слова, либо путает при чтении похожие по написанию буквы, то правильному чтению букв, слов можно обучать через наиболее развитые, как правило, у ребенка тактильные ощущения. Но и сами тактильные ощущения необходимо и можно развивать в случае их недостаточного развития. Для этого предлагаются игры-задания, приведенные ниже.

«Узнай букву, фигуру»

Данная система заданий направлена на предупреждение дислексии и на развитие тактильных ощущений. Сначала ребенку закрывают глаза и предлагают узнать, какую букву вы написали (или нарисовали фигуру) на спине, на руке или в воздухе его рукой.

Очень полезно узнавать буквы, предметы путем ощупывания с закрытыми глазами. Поэтому далее ребенку предлагается взять какую-либо букву из магнитной азбуки с закрытыми глазами. Затем посредством ощупывания этой буквы и обведения пальцем ее контура он должен назвать и записать ее. Это задание можно усложнить, предложив ребенку взять сразу несколько букв, определить их и записать.

Можно также предложить ребенку и такую игру: в небольшой мешочек кладут различные предметы, желательно разной формы и разной фактуры, а именно: орех, бархотку, пластмассовую букву, стеклянный пузырек, бусины, резиновый шарик и т. п. Игроку предлагают вытащить какой-либо предмет с закрытыми глазами, определить и назвать его (желательно описать его свойства, характеристики).

Пространственная ориентация

Пространственный анализ – особое, высшее проявление аналитико-синтетической деятельности, которая включает в себя определение формы, величины, местоположения и перемещения предметов относительно друг друга, а также анализ положения собственного тела относительно окружающих предметов.

При слабом владении наглядно-образным материалом недостатки развития особенно значимо проявляются в уменьшении количества воспринимаемых и запоминаемых предметов в пространстве, в ошибках в пространственно-ориентированных деталях, трудностях их размещения по памяти, недостаточном анализе признаков, лежащих в основе сходных фигур, и, соответственно, в неумении работать по образцу У детей, испытывающих трудности в различении левой и правой сторон пространства, при обучении грамоте часто возникают затруднения в различении и усвоении зрительных образов букв (цифр), что проявляется, в частности, в их «зеркальном» изображении.

Для выяснения представлений ребенка о пространственных отношениях между предметами (т. е. представлений о расположении предметов в пространстве по отношению как к самому ребенку, так и друг к другу) можно использовать следующие задания:

1. Ребенку предлагается картинка, на которой нарисовано дерево с сидящими на нем птичками. Однако птицы сидят на разных ветках. Ребенка просят показать, какая из птиц сидит на верхней ветке, какая – на нижней; какая из птиц сидит ниже, какая – выше; затем пусть ребенок сам назовет место нахождения указанной вами птицы.

2. Попросите ребенка показать или назвать те предметы в комнате, которые в данный момент находятся справа от него, а затем – слева от него. Повторите эти же самые вопросы после поворота ребенка на 180° и на 90°. Затем спросите его о том, с какой стороны от него находится окно, шкаф, стол и т. п., что поставит ребенка перед необходимостью самостоятельного употребления нужных слов.

3. Встав напротив ребенка, предложите ему сначала показать свою правую (левую) руку (ногу, ухо, глаз), а затем – вашу. После этого попросите его показать левую (правую) руку (ногу, глаз, ухо) у человека, изображенного на рисунке.

При неудовлетворительных результатах проверки пространственных представлений ребенка нужно позаботиться об их выравнивании. Суть заданий должна сводиться к некоторым дополнительным пояснениям и к достаточному количеству упражнений в определении формы, величины предметов, их пространственного расположения по отношению к самому ребенку и друг к другу.

Особого внимания в коррекционной работе требует развитие функции зрительно-пространственной ориентировки, т. е. понимание детьми пространства в соотношении частей и целого. При этом ориентировка учащихся должна быть направлена на общие способы действий, а не только на получение конкретного результата, а также на формирование умения создавать и использовать схемы, графики, символы для решения познавательных задач.

Данные психологических и нейропсихологических исследований указывают на то, что восприятие и запоминание пространственных характеристик внешнего и внутреннего мира опираются на моторную сферу. Поэтому важнейшим принципом коррекционно-развивающей работы является принцип двигательного освоения пространства. Один из эффективных

развивающих приемов – подвижные игры типа «Классики», «Лапта», «Жмурки», «Прятки», «Казаки-разбойники», «Следопыты», «Разведчики», а также игры на глазомер (бросание колец, мячей со сменой расстояния до точки попадания).

Ниже предлагаются некоторые методики и игры, достаточно специфично ориентированные на тренировку зрительно-пространственных функций.

Методика выделения части из целого

Ребенку предлагается картинка с букетом цветов. На этой же картинке в различных местах нарисованы отдельные цветы, входящие в букет. Задание – найти в букете цветы, нарисованные отдельно.

Вариант: предлагаются задания, которые рассчитаны на нахождение различий в сходных на первый взгляд предметах, картинках.

Методика двигательного запоминания букв

Здесь нужна буква из пластмассы или вылепленная из пластилина, теста. Ребенок должен ощупать букву, назвать ее и записать. Затем он переходит к запоминанию последовательности из 3-4-х букв на основе их осязания. Последующий этап – буквы предъявляются уже на слух, ребенок повторяет их и обводит указательным пальцем воображаемую букву на плоскости или в воздухе с закрытыми глазами. Ставится задача – запоминать, какие были буквы.

Вариант: ученику дается шнурок и предлагается разложить его на листе бумаги так, чтобы получилась заданная буква, цифра.

Для развития пространственной ориентации, внимания, слухового сосредоточения, координации движений, усвоения пространственного значения предлогов можно использовать игры типа следующей.

«Найди игрушку»

Один ребенок прячет в комнате игрушку, а другой должен ее найти, пользуясь примерно такими инструкциями: «Повернись спиной к двери, пройди 4 шага вперед, потом 2 шага вправо…», «обойди стул слева, а табурет справа», «достань игрушку над, под, на, за столом…». Задачу можно усложнять введением дополнительных препятствий и увеличением количества шагов.

С такой же целью, но в других условиях можно предложить ребенку задания, которые направлены на развитие пространственной ориентации на листе бумаги, ориентацию в основных цветах, развитие простейших математических умений, знакомство и двигательную отработку пространственных предлогов; зрительно-слухового сосредоточения, умения удерживать и подчиняться правилу, умственного планирования, зрительно-моторной координации.

«Волшебный квадрат»

Детям предлагается 9-тиклеточный квадрат (9х9 см). Каждая клетка (3х3 см) этого квадрата имеет свой цвет. Предлагаются задания следующего вида:

1. Цветовая ориентировка: «Покажи квадрат голубого (…) цвета; покажи квадрат такого же цвета как трава (…); покажи цвета теплые, холодные».

2. Счет: «Посчитай все квадраты; посчитай квадраты второго ряда (первого, третьего); посчитай квадраты первого столбика (второго, третьего); порядковый счет – на каком месте в первом ряду…; цвет – какого цвета квадрат на третьем месте во втором ряду» и т. п.

3. Знакомство с понятиями: «Покажи верхний правый угол, верхний левый угол, нижний левый угол, нижний правый угол, центр, левая сторона, правая сторона, диагональ, верхняя (нижняя) сторона.

4. Назови соседа: «Справа от красного (…) квадрата, слева от голубого (…), под желтым (…), над оранжевым (…), нижнего черного (…), верхнего (белого)» и т. п.

5. Путешествие: «Начинаем путешествие с верхнего левого угла. Дальше мы идем на одну клетку вниз, затем на одну клетку направо, на две клетки вверх» и т. д. Используется все пространство квадрата.

6. Дойди до игрушки. Здесь на одну из клеток квадрата ставится игрушка, например, в левый верхний угол. Ребенок должен предложить и осуществить план путешествия по квадрату с целью достать игрушку. Отправная точка маршрута задается взрослым, например, из второго нижнего квадрата.

Примечание. Во всех заданиях-играх используются игрушки из киндер-сюрпризов.

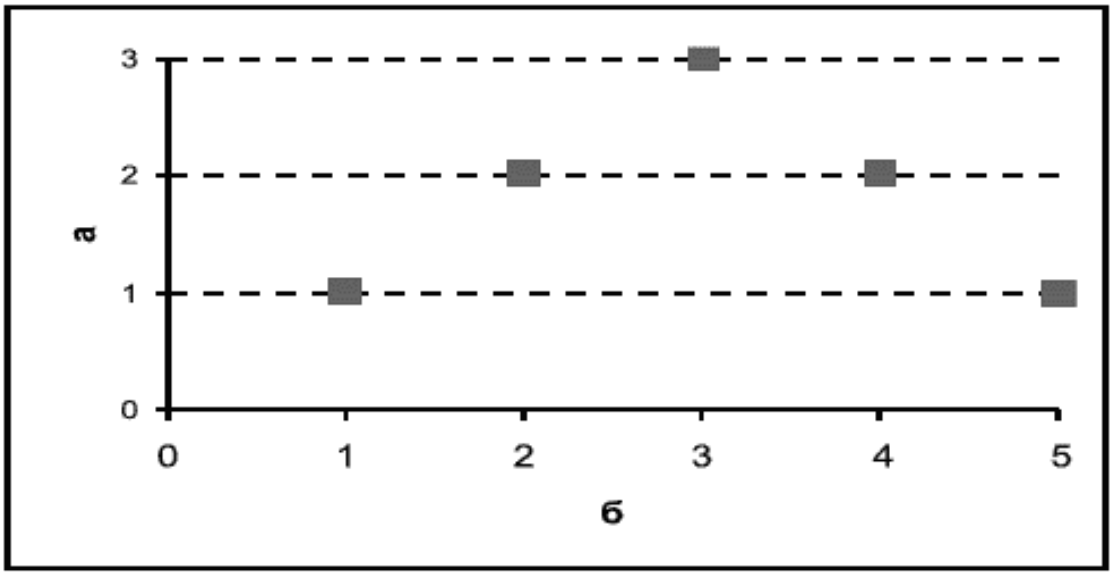
«Закодированный рисунок»

Данная игра направлена на развитие пространственной ориентации на листе бумаги и в системе координат, развитие зрительно-моторной и рече-двигательной координации.

Детям предлагается тетрадный лист бумаги в клеточку на который они наносят координатную сетку по типу известной игры «Морской бой». Затем им поочередно называются координаты точек, которые надо отметить в пределах координатной сетки посредством крестиков (крестики делают фигуру более выпуклой и более узнаваемой). Например, точки: а1 и б1, а2 и б2, а3 и б3, а2 и б4, а1 и б5 образуют фигуру треугольника. При внимательном и правильном нанесении всех точек на листе бумаги появляется закодированный рисунок, в качестве которого можно использовать геометрические фигуры, рисунки фигур, составленных из простых элементов: флаг, ключ, рыба, снеговик, снежинка, самолет, дом и т. п.

Даны точки:

а1, б1;
а2, б2;
а3, б3;
а2, б4;
а1, б5.



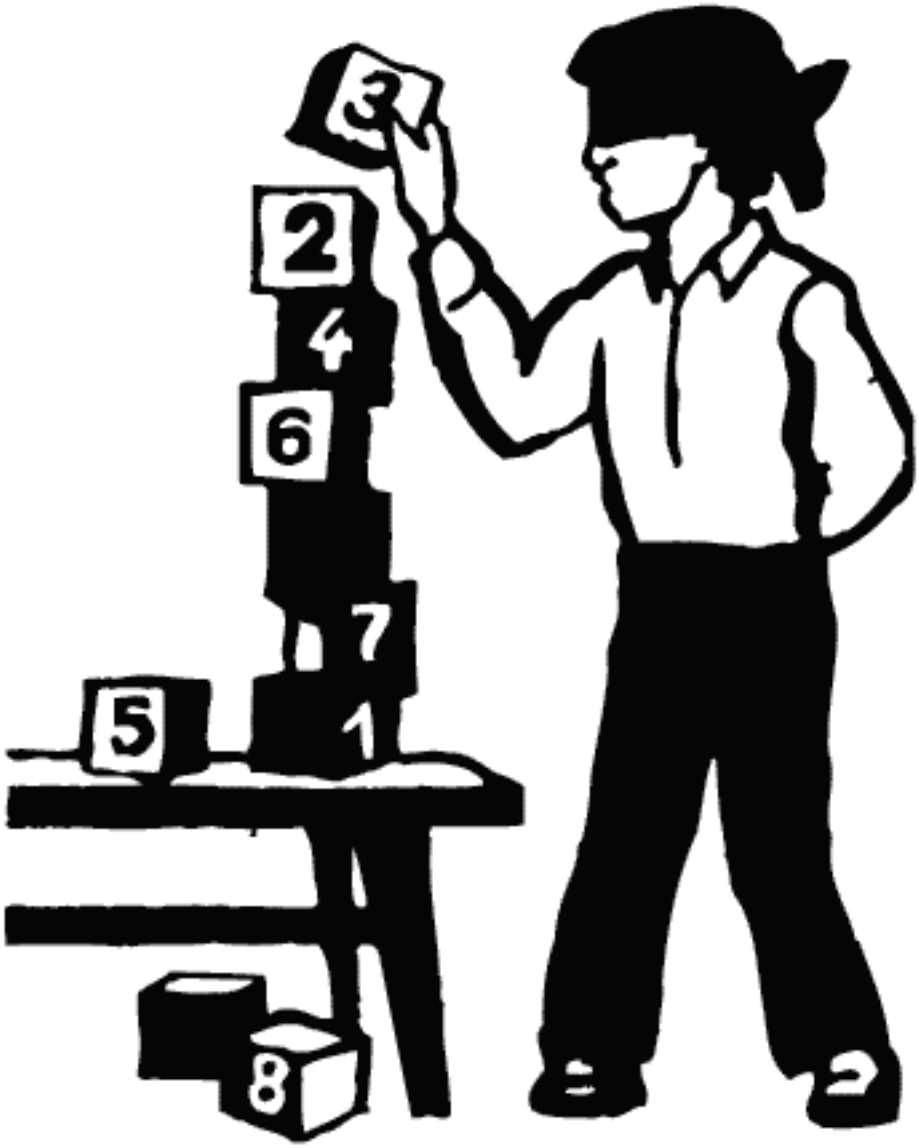
«Построй в темноте»

Эта игра направлена на развитие пространственной ориентации, координации движений.

На столе лежат 10–12 кубиков или столько же спичечных коробков (лучше оклеенных цветной бумагой). Играющий должен с завязанными глазами соорудить одной рукой столбик с основанием в 1 кубик. Это не так трудно, но у каждого получаются столбики разной высоты.

Построивший столбик получает столько очков, сколько в нем было кубиков до того, как он развалился, – без шести, так как поставить шесть кубиков один на один очень легко.

На большом столе могут строить одновременно двое или трое детей.



«Сосед, подними руку»

В этой игре развивается зрительно-слуховое сосредоточение, все формы внимания, зрительно-пространственная ориентировка, координация движений, удержание правила, последовательность действий.

Играющие, стоя или сидя (в зависимости от уговора), образуют круг. По жребию выбирают водящего, который встает внутри круга. Он спокойно ходит по кругу, затем останавливается напротив одного из игроков и громко произносит: «Руки». Тот игрок, к кому обратился водящий, продолжает стоять (сидеть), не меняя положения. А оба его соседа должны поднять вверх одну руку: сосед справа – левую, сосед слева – правую, т. е. ту руку, которая находится ближе к игроку, находящемуся между ними. Если кто-то из ребят ошибся, т. е. поднимет не ту руку или вообще забудет ее поднять, то он меняется с водящим ролями.

Играют установленное время. Выигрывает тот ребенок, кто ни разу не был водящим.

Игрок считается проигравшим даже тогда, когда он только попытался поднять не ту руку. Водящий должен останавливаться точно напротив игрока, к которому он обращается. В противном случае его команда не выполняется.

«Назови соседей»

Вариант с буквами алфавита (возможна такая же игра с числовым рядом).

Данная игра направлена на развитие памяти, способности к переключению внимания, зрительно-слухового сосредоточения, усвоения правила, последовательности действий, пространственной ориентировки.

Играющие встают в круг. Ведущий берет в руки мяч. Он бросает мяч одному из детей, называя любую букву алфавита. Поймавший мяч должен назвать «соседей» указанной буквы, т. е. предыдущую букву и последующую. После этого ребенок возвращает мяч ведущему. Тот бросает мяч другому ребенку, называя иную букву алфавита. И так далее.

Ребенок, ошибающийся в назывании «соседей» дважды, выбывает из круга и наблюдает за игрой со стороны.

Далее мы опишем игры, направленные на развитие пространственной ориентации, зрительно-моторной координации и оперативной памяти.

«Помоги маме накрыть на стол»

Поставь хлебницу посередине стола. Слева от хлебницы поставь специи (соль, перец). Под столовую тарелку поставь десертную. Положи справа от тарелки нож, слева – вилку и т. д. Вариант той же игры: «Накрой стол для завтрака». Посмотри на картинку. Найди ошибки у художника.

Решение поставленных задач развития может также происходить и в играх другого типа. В качестве примера ниже приводится ряд таких игр.

«Расположи мебель в комнате для кукол»

Эта игра направлена на развитие пространственной ориентировки, оперативной памяти, внимания, последовательности действий.

Поставь кровать к стене справа от окна, стол – прямо перед окном, шкаф – у стены слева от окна, кресло – слева от двери и т. п.

«Справа-слева»

Такая игра направлена на развитие пространственной ориентации, последовательности действий, мышления, речи, внимания.

Попросите ребенка показать или назвать те предметы в комнате, которые в данный момент находятся СПРАВА от него, а затем – СЛЕВА от него. Повторите эти же самые вопросы после поворота ребенка на 180° и на 90°. Затем спросите его, с какой стороны от него находятся дверь, окно, стол и т. д., что поставит ребенка перед необходимостью самостоятельного употребления нужных слов.

Здесь приведены некоторые игры на развитие зрительно-слухового сосредоточения, пространственной ориентации, мышления и речи.

«Далеко-близко, дальше-ближе»

Попросите ребенка показать, что на приведенной ниже картинке расположено ДАЛЕКО от него (БЛИЗКО к нему), а также что расположено ДАЛЬШЕ от него (БЛИЖЕ к нему).

Затем спросите, высокое или низкое дерево расположено ближе к дому, высокие или низкие кусты расположены ближе к реке (т. е. уже по отношению не к самому ребенку, а к другому объекту).

Затем поменяйте характер задания, чтобы поставить ребенка перед необходимостью самому выразить словами пространственные отношения между предметами. С этой целью начинайте фразу, побуждая ребенка вставить в нее соответствующие слова. Например: «Речка находится… (далеко), а дом… (близко)». Или: «Высокое дерево к дому… (ближе), а низкое от дома… (дальше)». Таким же образом может быть использована и любая другая подобная картинка.

«Зеркало»

Здесь ребенку предлагается быть зеркалом и повторять все движения взрослого (движения может предлагать сам ребенок).

Познавательные (когнитивные) процессы

Решая задачи, поставленные в нашей программе помощи ребенку, мы выделили отдельно игры, направленные на развитие познавательных (когнитивных) процессов. О богатстве окружающего мира – предметах, явлениях, связях между ними, звуках, красках, запахах, температуре и т. д. человек узнает благодаря познавательным процессам: восприятию, вниманию, памяти, мышлению, речи. Благодаря их развитию люди могут приспосабливаться к изменяющейся окружающей действительности, изучать или изменять ее. Естественно, что учебная деятельность, являясь частным видом человеческой деятельности, во многом определяется уровнем и качеством сформированности этих психических процессов. Более подробно на содержании и формировании познавательных процессов мы остановимся в следующем разделе. Здесь же приводятся игры-упражнения, способствующие развитию этой сферы человеческой психики.

«Колечко»

Игра направлена на удержание правила, зрительно-слуховое сосредоточение, планирование действий и результата, моторную координацию, умение сотрудничать.

Играющие стоят в шеренгу, держа руки впереди лодочкой. Выбирается один ведущий. В руках у ведущего лежит небольшой блестящий предмет (колечко, фантик из фольги). Ведущий идет и каждому как будто кладет колечко в руки. При этом он говорит:

Я иду, иду, иду,
Всем колечко вам кладу,
Ручки крепче зажимайте
Да следите, не зевайте.

Одному из детей он незаметно кладет колечко, а потом отходит и говорит: «Колечко, колечко, выйди на крылечко!» Тот, у кого в ладошках окажется колечко, выбегает, а остальные дети должны постараться задержать его.

Правила игры. После слов: «Колечко, выйди на крылечко!» все игроки должны успеть быстро взяться за руки, чтобы не выпустить игрока с колечком.

«Путешественник»

Эта игра развивает зрительно-моторную координацию, внимание, активизирует знания, обогащает словарный запас.

Участники игры садятся в круг. Один лишь путешественник остается в центре круга. Сидящие по кругу тихо, так, чтобы путешественник не слышал, выбирают для себя наименование знакомых городов или местностей. Путешественник вслух называет города, откуда и куда он хочет проехать. Например: «Я путешествую из Риги в Москву». Участники игры, выбравшие эти названия городов, встают и меняются местами. Путешественник старается занять одно из освободившихся мест. Тот, кто останется без места, продолжает путешествие, т. е. становится путешественником.

Каждая игра здесь может быть тематической. Например, одна игра может быть посвящена названиям улиц родного города. Другая – названиям городов своей страны, третья – названиям рек своей страны, четвертая – названиям столиц разных государств и т. д. Но перед каждой игрой надо разбирать с детьми тот конкретный материал, которому будет посвящена игра.

«Земля, вода, огонь, воздух»

Такая игра активизирует потенциальный запас знаний, скорость и точность реакций, слуховое сосредоточение, внимание, удержание правила, координацию движений.

Играющие становятся в круг, в середине его стоит ведущий. Он бросает мяч кому-нибудь из играющих, произнося при этом одно из четырех слов: «земля», «вода», «воздух», «огонь». Если водящий сказал слово «земля», тот, кто поймал мяч, должен быстро назвать какое-нибудь домашнее или дикое животное. На слово «вода» играющий отвечает названием какой-либо рыбы; на слово «воздух» – названием птицы. При слове «огонь» все должны несколько раз быстро повернуться кругом, помахивая руками. Затем мяч возвращается водящему.

Ошибающийся выбывает из игры.

«Прямой счет»

Игра направлена на усвоение числового ряда, усвоение последовательности действий, развитие внимания, слухо-двигательной координации.

Ведущий бросает ребенку мяч и называет цифру 1, ребенок ловит мяч и продолжает счет – 2. Затем бросает мяч следующему ребенку, продолжая счет – 3. Тот ловит мяч, говорит – 4 и т. д.

«Обратный счет»

Ведущий бросает ребенку мяч и называет цифру 12. Ребенок ловит мяч и продолжает счет в обратном порядке – 11. Далее он бросает мяч другому ребенку, продолжая счет в обратном порядке, – 10. Тот ловит мяч и называет цифру 9 и т. д.

«Кто больше»

Игра активизирует потенциальный запас знаний по математике, скорость и точность реакций, слуховое сосредоточение, внимание, удержание правила, координацию движений, умственное планирование.

Надо взять кубик, на гранях которого есть точки от 1 до 6. Играют двое. Каждый бросает кубик 3 раза подряд. У кого сумма очков, набранных на верхней грани, окажется больше, тот и победил.

Вариант игры: «До одиннадцати» – играют двое, каждый кидает кубик столько раз, сколько считает нужным, но старается, чтобы сумма очков на верхней грани была как можно ближе к 11, но не превышала. Кому это удастся, тот победил, а при переборе – поражение.

«Алгоритм»

Здесь играют двое. Выложите на столе в ряд палочки (штук 10–20). По очереди берите их себе. За один раз можно взять 1, 2, 3 палочки. Тот, кто берет последнюю палочку, проиграл. Игра легко просчитывается от начала до конца. В самом начале по числу палочек можно определить, выиграет или проиграет тот, кто начинает игру, естественно, если не будет допущено ошибок в ходе самой игры. Игра теряет интерес, если оба партнера знают и умеют применять победный алгоритм.

«Определи звуки»

Данная игра направлена на развитие фонематического слуха, слухового сосредоточения, всех форм внимания, пассивного словаря, звуко-буквенного анализа.

Взрослый читает ребенку ряды слов, в каждом из слов повторяется какой-либо звук. Задача ребенка – определить этот звук. Например:

дротик, кров, песок, мост лимон, килька, батист, бисквит носки, астра, постель, стриж

Вариант: здесь задача ребенка – определить, какие два звука повторяются в каждом из следующих рядов слов:

книга, гора, ангел, грамота бокс, короб, роба, забор

«Правая, левая»

Игра направлена на развитие произвольного внимания, слухового сосредоточения, фонематического слуха, координации и последовательности движений, пассивного словаря.

Ведущий читает ряд слов с согласными на конце. В паузах между словами дети поднимают руку:

правую – если окончание твердое;

левую – если мягкое.

Варианты слов:

брат, нож, был, мель, брать, ел, топь, хор, уголь, мел, стал, ель, топ, быль, сталь, пыл, вес, жарь, пыль, хорь, жар, лаз, цепь, высь, вяз, конь, обмен, воз, мыс, петь, печаль, рост, пир.

«Мячик-смягчитель»

Эта игра обеспечивает развитие внимания, речи, темпа мышления, слухового сосредоточения, фонематического слуха, последовательности и координации движений, пассивного словаря.

Дети садятся в кружок. Ведущий, бросая мяч, произносит слово с твердым окончанием. Ребенок, поймавший мяч, перед тем как бросить его обратно, произносит то же слово, но с мягким окончанием.

Возможные слова:

угол, брат, ел, топ, мел, хор, стал, пыл, жар, был, цеп, вес, любит, ходит, носит, мочит, варит, строит, обут, служит, тужит, доит, поит, дурит, ценит, хмурит, пилит, шутит, мол, дал, пар, шар, врал, вяз, жест, прав.

«Рыба, птица, зверь»

Игра направлена на развитие способности к переключению внимания, памяти, мышления, пассивно-активного словаря.

Дети садятся в кружок. Ведущий указывает по очереди на каждого игрока и произносит: «Рыба, птица, зверь, рыба, птица, зверь, рыба…».

Тот игрок, на котором остановилась считалка, должен быстро (пока ведущий считает до трех) назвать, в данном случае, рыбу. Причем названия не должны повторяться.

Если ответ правильный, ведущий продолжает игру. Если ответ неверный или название повторяется (задержка ответа также считается ошибкой), то ребенок выбывает из игры, оставляя свой «фант» ведущему.

Игра продолжается до тех пор, пока не останется один игрок. Он и ведущий разыгрывают, что делать каждому «фанту».

Вариант игры: ведущий указывает по очереди на каждого игрока и произносит: «цветок, дерево, фрукт, овощ…». Тот игрок, на котором остановилась считалка, должен быстро (пока ведущий считает до трех) назвать, в данном случае, овощ.

«Назови как можно больше предметов, имеющих данный признак»

Игра направлена на развитие мышления, речи, пассивного и активного словаря, внимания.

Здесь необходимо назвать как можно больше предметов, имеющих данный признак, для чего ребенок должен будет ответить на предложенные ниже вопросы. Например «Что бывает ДЛИННЫМ?» (нитка, лента, веревка, шнур, проволока, пояс, дорога, река, хвост, платье, юбка, волосы). Задание позволяет проверить уместность употребления ребенком имен прилагательных, то есть точность понимания им значений слов, умение правильно сочетать их между собой, поскольку важен не только сам по себе словарный запас, но и правильность его использования в речи. Плохо, например, если ребенок скажет, что длинным бывает дерево или шкаф, тогда как для определения их величины больше подходит прилагательное ВЫСОКИЙ. Итак, предложите ребенку следующие вопросы:

Что бывает КРУГЛЫМ (КВАДРАТНЫМ, ОВАЛЬНЫМ, ТРЕУГОЛЬНЫМ…)?

Что бывает ВЫСОКИМ (НИЗКИМ)?

Что бывает ЗЕЛЕНЫМ (КРАСНЫМ, СИНИМ…)?

Что бывает ХОЛОДНЫМ (ГОРЯЧИМ, ТЕПЛЫМ, ПРОХЛАДНЫМ…)?

Что бывает СЛАДКИМ (ГОРЬКИМ, КИСЛЫМ, СОЛЕНЫМ…)?

Что бывает ШЕРСТЯНЫМ (ШЕЛКОВЫМ, БУМАЖНЫМ, ДЕРЕВЯННЫМ, ЖЕЛЕЗНЫМ…)?

Что бывает ТЯЖЕЛЫМ (ЛЕГКИМ)?

Что бывает ГЛУБОКИМ (МЕЛКИМ)?

Что бывает КОЛЮЧИМ (ОСТРЫМ, ХРУПКИМ…)?

«Сколько знаешь ты имен?»

Игра, направленная на расширение словарного запаса, на развитие зрительно-слухового сосредоточения, моторной координации.

Играющий должен сделать быстро десять-пятнадцать шагов, называя на каждом мужское или женское имя. Имена должны быть только мужские или только женские, дважды одно и то же упоминать нельзя. Выигрывает тот, кто выполнит задание без ошибок.

Вариант игры: называются – деревья, фрукты, цветы.

«Самый аккуратный»

Игра, направленная на развитие всех форм внимания, мышления и речи.

Несколько ребят выстраиваются в одну шеренгу по росту. Судья вызывает двух участников состязания, ставит их лицом к шеренге и предлагает изучить внешний вид ребят, стоящих в строю. После этого (на осмотр дается одна-две минуты) все уходят.

По указанию судьи некоторые из ребят, стоящих в шеренге, вносят некоторые изменения в свой костюм: один, скажем, не застегнет пуговицу на пиджаке или снимет его; другой засучит рукава или расстегнет куртку; третий и четвертый поменяются обувью и т. д.

Участников состязания вызывают по одному. Каждый должен назвать те изменения в костюмах товарищей, которые ему удалось подметить. Проявивший большую наблюдательность побеждает.

«Бывает – не бывает»

Игра, направленная на развитие мышления, внимания, речи, моторной координации, зрительно-слухового сосредоточения, способности удержания правила.

Называете какую-нибудь ситуацию и бросаете ребенку мяч. Ребенок должен поймать мяч в том случае, если названная ситуация бывает, а если нет, то мяч ловить не нужно. Например, вы говорите: «Кошка варит кашу», и бросаете ребенку мяч. Он не ловит его. Затем сам ребенок придумывает что-нибудь и бросает мяч вам. И так далее.

Ситуации можно предлагать разные:

Папа ушел на работу.

Поезд летит по небу.

Кошка хочет есть.

Человек вьет гнездо.

Почтальон принес письмо.

Зайчик пошел в школу.

Яблоко соленое.

Бегемот залез на дерево.

Шапочка резиновая.

Дом пошел гулять.

Туфли стеклянные.
Собака гуляет по крыше.
Лодка плывет по небу.
Девочка рисует домик.
Домик рисует девочку.
Ночью светит солнце.
Зимой идет снег.
Зимой гремит гром.
Рыба поет песни.
Корова жует траву.
Мальчик виляет хвостом.
Хвост бежит за собакой.
Кошка бежит за мышкой.
Петух играет на скрипке.
Ветер качает деревья.
Волк бродит по лесу.
Волк сидит на дереве.
В кастрюле варится чашка.
Кошка гуляет по крыше.
Деревья водят хоровод.
Писатели пишут книги.
Строитель строит дом.
Водитель ведет троллейбус.

ГЛАВА 2
Развиваем психологическую готовность к обучению у младших школьников

2.1. О чем важно знать ведущему занятия

Известно, что у поступившего в школу ребенка учебная деятельность (являясь сложной и по содержанию, и по регуляторно-когнитивной структуре) складывается не сразу При этом овладение учебной деятельностью происходит особенно интенсивно в первые годы школьной жизни, так как именно в этот период закладываются основы умения учиться. По существу в младшем школьном возрасте ребенок учится тому, как приобретать знания и как ими пользоваться. Это умение остается с ним на всю жизнь. Требуется немало времени и усилий, чтобы в ходе систематической работы под руководством учителя и благодаря помощи со стороны близких взрослых маленький школьник приобрел умение учиться, т. е. способности осознанно строить свою учебную деятельность в зависимости от формы предъявляемой информации (вербально-понятийной, знаково-числовой, наглядно-графической). Для полноценного формирования учебной деятельности требуется овладение всеми ее структурными компонентами, так как недостатки здесь служат источником школьных трудностей. Поэтому важно при определении возможных причин школьной неуспеваемости и других школьных трудностей проанализировать (т. е. продиагностировать) уровень сформированности регуляторно-когнитивной структуры построения учебной деятельности при работе с разными видами информационного материала.

Л. С. Выготский, изучив процесс обучения детей в начальной школе, пришел к выводу, что к началу обучения письменной речи все основные психические функции, лежащие в ее основе, не закончили и даже еще не начали настоящего процесса своего развития. Из этого он делает вывод о том, что обучение опирается на незрелые, только начинающие первый и основной циклы развития психические процессы. (Выготский, 1982, с. 241). Этот факт подтверждается и другими исследователями: обучение арифметике, грамматике, естествознанию и т. д. начинается не в тот момент, когда соответствующие функции оказываются уже зрелыми. Незрелость функций к началу обучения – общий и основной закон, к которому единодушно приводят исследования во всех областях школьного преподавания. Однако школьное обучение начинается именно в этот период.

Раскрывая психологический механизм, лежащий в основе возможности такого обучения, *Л. С. Выготский* выдвигает положение о «зоне ближайшего развития», которая определяется тем, чего ребенок может достичь в сотрудничестве со взрослым. Сотрудничество при этом понимается очень широко: от наводящего вопроса до прямого показа решения задачи, эмоциональной поддержки. Однако, опираясь на исследования по подражанию, он пишет, что «подражать ребенок может только тому, что лежит в зоне его собственных интеллектуальных возможностей», т. е. тому, чем он уже овладел (Выготский, 1982, с. 248), т. е. в уровне его актуального развития. И, тем не менее, он считает, что «зона ближайшего развития» гораздо существеннее определяет возможности ребенка, чем уровень его актуального развития. Так, два ребенка, имеющие одинаковый уровень актуального развития, но разную «зону ближайшего развития», будут различаться в динамике умственного развития в ходе обучения. Различие же «зон ближайшего развития» при одинаковом уровне актуального развития может быть связано с индивидуальными психофизиологическими различиями детей, наследственными факторами, определяющими скорость протекания процессов развития под

влиянием обучения, готовностью и умением ребенка сотрудничать со взрослым, наличием познавательной (учебной) мотивации. Именно поэтому и возможно обучение детей в школе при недостаточной зрелости психофизиологических функций, а обучать, по *Л. С. Выготскому,* можно и нужно только тому, что лежит в «зоне ближайшего развития» – это ребенок способен воспринять и именно это будет оказывать на его психику развивающее воздействие.

Однако в исследованиях по проблемам обучения детей, несмотря на различие подходов, признается факт, что эффективным школьное обучение будет только в том случае, если дети будут обладать необходимыми и достаточными для начального этапа обучения качествами (в частности, определенным уровнем актуального и общего развития). В учебном процессе эти качества развиваются и совершенствуются. Фактически, эти работы опираются на положение, что обучение идет вслед за развитием, поскольку признается, что нельзя учиться в школе, если нет определенного уровня психического развития. Но в исследованиях *Л. И. Божович, Д. Б. Эльконина* и других представителей «школы Выготского» показано, что обучение стимулирует развитие, оно идет впереди развития и ведет его за собой. При этом между обучением и развитием нет однозначного соответствия – «один шаг в обучении может означать сто шагов в развитии», «обучение… может дать в развитии больше, чем то, что содержится в его непосредственных результатах».

Все дело в том, что обучение, соответствующее «зоне ближайшего развития», все равно опирается на некоторый уровень актуального развития. Так, если актуальный уровень психического развития ребенка такой, что его «зона ближайшего развития» ниже той, которая требуется для усвоения учебной программы в школе, то в результате несоответствия его «зоны ближайшего развития» требуемой он не сможет усвоить программный материал и сразу попадет в неуспевающие. Если же уровень сформированности актуального развития удовлетворителен и «зона ближайшего развития» достаточна, то тем не менее, для нового этапа обучения они будут уже являться низким порогом обучения (поскольку уже исчерпали свои возможности развития). Но на их основании в сотрудничестве со взрослым можно определить высший порог обучения, или новую «зону ближайшего развития». В пределах между этими порогами обучение будет плодотворным. Иными словами, если обучение будет постоянно создавать новые «зоны ближайшего развития», то обучение будет развивающим, т. е. будет «вести за собой» развитие ребенка.

Сегодня же школьные программы в основном составлены таким образом, что опираются на некий средний уровень актуального развития, которого достигает нормально развивающийся ребенок к началу обучения в школе, а не на «зону ближайшего развития». Отсюда ясно, что эти программы не ориентируются на те психические функции, которые являются новообразованиями младшего школьного возраста (умственное планирование и контроль, рефлексия, учебная (познавательная) мотивация), которые собственно и позволяют школьнику учиться, при том учиться развиваясь. Так, в работах *Л. С. Выготского* эти психические функции фигурировали как незрелые, но тем не менее позволяющие ученикам обучаться письму, арифметике и т. д. Однако эти незрелые функции не являются тем порогом, на который опираются школьные программы, и потому их незрелость не мешает обучению детей в младших классах. Именно поэтому Д. *Б. Эльконин* подчеркивал, что «диагностическая схема должна включать в себя диагностику как новообразований дошкольного возраста, так и начальных форм деятельности следующего периода» (Эльконин, 1981, с. 6).

С другой стороны, ребенок, поступивший в школу и столкнувшийся с необходимостью выполнять новую для себя учебную деятельность, часто не в состоянии самостоятельно найти адекватные способы работы. Если его не обучать специально необходимым навыкам и приемам, он будет интуитивно находить их сам, и не всегда это будут правильные и эффективные навыки. Это справедливо по отношению не только к младшим школьникам, но к

ним особенно, поскольку у них еще только идет формирование навыка построения своей учебной деятельности. Более того, возможны случаи, когда ученик формально усваивает учебные приемы, перенимая у учителя лишь внешнюю сторону выполнения, но не понимая в полной мере их смысла и обусловленности целью и условиями. Если специально не обращать внимания на неправильные навыки и приемы учебной работы (даже при хорошем уровне развития обслуживающих когнитивных процессов), они могут закрепиться и привести к стойкому отставанию в учебе. При этом еще и школьные программы составлены таким образом, что формируют и закрепляют в основном репродуктивные способы восприятия и закрепления информации.

Д. Б. Эльконин и *В. В. Давыдов* экспериментально показали, что учащиеся уже в младшей школе могут осваивать учебную деятельность на осознанном уровне в единстве всех ее компонентов – учебной задачи, планирования, учебных действий (способов работы), действий контроля и самооценки. Следовательно, целесообразно предусмотреть особую систему работы по формированию осознанной и полноценной регуляторно-когнитивной структуры построения учебной деятельности. Поскольку совершенно очевидно, что учащихся необходимо учить понимать и принимать учебную задачу, понимать смысл заданий и упражнений, формировать различные способы работы с учебным материалом, осуществлять самоконтроль и самооценку своих учебных действий. С целью развития регуляторных и познавательных (когнитивных) процессов, уровня рефлексии и умения принимать и удерживать учебную задачу ниже предлагается авторская программа игр-упражнений, которую рекомендуется проводить в виде игр на личное либо на командное первенство. Ее реализация направлена на повышение познавательного интереса и развитие через него учебной мотивации.

2.2. Упражнения-игры и особенности их применения

Известно, что процесс обучения затрудняют:

• недостаточное владение мыслительными навыками (операциями анализа, синтеза, обобщения, установления логических отношений и т. д.);

• отсутствие знаний смысла и значений отдельных понятий;

• малый объем пассивного и активного словаря;

• непонимание прямого и переносного смысла;

• неумение работать с понятиями (находить их существенные и несущественные признаки, обобщать и классифицировать, проводить аналогии и т. д.).

Все это может существенно повлиять на состояние психического и психологического здоровья детей:

• вызвать значительное нервное напряжение, переутомление;

• спровоцировать личностную деформацию (неуверенность в себе, чувство неполноценности, заниженную самооценку и т. д.);

• привести к перегрузкам, к конфликтам с учителями и родителями.

Кратко остановимся на основных характеристиках познавательных процессов, обращая особое внимание на их многофакторность.

Мышление

Известно, что мышление – это процессуальное единство знаний и умений, т. е. *способность человека анализировать, сравнивать, классифицировать и обобщать разнообразные данные, устанавливать причинно-следственные отношения, делать общие выводы на основе своего и чужого опыта, выводить общие выводы из имеющихся уже знаний.* Уметь мыслить означает владение знаниями. Школьники, сознательно усваивая школьный материал по разным предметам, постепенно учатся формировать точные и ясные понятия, делать правильные суждения и выводы, строить умозаключения, систематизировать полученные знания, сравнивать, обобщать и конкретизировать учебный материал. Но знания сами по себе малоценны, если школьник не умеет ими пользоваться, применять в нужной ситуации для решения той или иной проблемы. Поэтому для развития мышления очень важно научиться совершать умственные действия с предлагаемым учебным материалом.

Усвоение информации, даваемой учителем, и развитие мыслительных действий (операций), производимых школьниками, взаимосвязаны. Понимание любого объясняемого учителем материала требует от воспринимающих его учеников не только определенных умственных действий, но и определенного уровня сформированности этих умственных операций; логических операций по соотнесению и связыванию друг с другом элементов получаемой информации, представленной в понятиях (словах). Если ученик не знает содержания понятий, не умеет их обобщать, то содержание соответствующего материала останется усвоенным формально (или неусвоенным), а усвоение без понимания ведет к пробелам в знаниях.

Однако, если результат приобретения знаний «виден», то результат овладения мыслительными операциями скрыт. Поэтому самостоятельно проследить процесс продвижения в умении мыслить достаточно трудно, так как умственные операции, посредством которых реализуется мыслительная деятельность, формируются стихийно, неосознанно. В то же время осознание этих операций, хотя бы в самой общей форме, приводит к овладению ими, к выработке способности регулировать их и целенаправленно применять.

Отдельные недостатки в развитии умственных действий (операций), если они осознаются, могут стать источником развития, но чаще всего они не осознаются. Поэтому учащиеся воспринимают не сами недостатки своего мышления, а те затруднения, которые возникают и проявляются в их деятельности.

Мыслительных операций много, но рассмотрим главные из них – *обобщение* и *абстрагирование.*

Обобщение – это нахождение общего в заданных предметах или явлениях. Для этого необходимо сопоставить предметы, выделить в них существенные признаки и объединить их по этим признакам. Единичными признаками называются несущественные, изменяющиеся признаки, а общий признак называется существенным.

Умение отвлечься от несущественных признаков и выделить только существенный – называется *абстрагированием.* Существенные признаки входят в определение понятия. Например, «трапеция» – это четырехугольник, у которого две стороны параллельны, а две – не параллельны. Либо, например, волк, рысь, тигр, лев – это хищники (объединение происходит по способу добывания пищи – это и есть существенный признак). Несущественные признаки – это такие признаки, которые изменяются и не являются общими для определения группы предметов или явлений. Например, у названных выше животных – различный внешний вид, окраска, величина и т. д.

Существует еще ряд умственных операций, которые также необходимы для полноценной работы мышления. Например:

• *сравнение* (позволяет вскрывать сходство и различие предметов, явлений, событий);

• *классификация* (осуществляет объединение предметов, признаков, явлений по их сходству в разные классы);

• *установление причинно-следственных отношений* (устанавливает характер связей, существующих между предметами, признаками, явлениями, поскольку все они находятся в разных отношениях друг с другом).

Часто в процессе обучения от ученика требуется не только понять прочитанное, но и развить отдельные положения, сделать выводы и сопоставить их с уже имеющимися сведениями. Но при этом уже только для того, чтобы понять содержание прочитанного, ученик должен знать значение (обобщенное) каждого прочитанного слова, т. е. должен знать значение понятий и понимать их смысловые связи между собой.

Что же такое понятие?

В науке то, о чем мы говорим или думаем, обозначается словом *«понятие»* (от слова понимать). Это именно то, что мы понимаем, когда произносим или пишем то или иное слово. Например, понятием «яблоко» обозначаются все фрукты, обладающие определенными свойствами, а понятием «вода» – жидкость, имеющая определенные качества.

Правила пользования операцией обобщения:

1. Выделить существенный признак данного понятия (общий, постоянный, мало изменяющийся).

2. Выделить несущественные признаки (единичные, изменяющиеся, отличающие один предмет от другого).

3. Объяснить, как они разграничиваются при нахождении главного, существенного признака.

4. Абстрагироваться от несущественных признаков и подвести предмет, явление под общую категорию.

Примеры:

• роза – гвоздика (садовые цветы);

• скворец – соловей (птицы);

• фотоаппарат – очки (оптические приборы);

• сахар – алмаз (кристаллическое строение).

Все вышеприведенное позволяет перейти к описанию тех игр и заданий, которые способствуют развитию познавательных процессов.

Упражнения на развитие умения работать с понятиями

Обобщение и ограничение понятий

Инструкция: «Произведите обобщение и ограничение понятий, т. е. подыщите каждому заданному понятию подчиняющее (более общее понятие) и подчиненное (более частное) понятия».

Для каждого понятия предлагается на выбор четыре понятия, среди которых надо назвать родовое и видовое.

Приведем несколько примеров.

1. «Лампа». Даны понятия – свет; осветительный прибор; телевизор; настольная лампа. Для понятия лампа родовым является понятие «осветительный прибор», а видовым – «настольная лампа».

2. «Местоимениие». Даны понятия – часть речи; синтаксис; указательное местоимение; междометие.

3. «Словарь». Даны понятия – книга; учебник; орфографический словарь.

Выделение существенных и несущественных признаков понятий

Дать определение какому-либо понятию – означает назвать более общее понятие (родовое), в которое включается данное понятие, а также найти такие качества, которыми обладают все предметы, называемые данным понятием, и не обладают другие предметы (т. е. видовые признаки). Родовые и видовые признаки понятия называются существенными, так как они и есть то главное, что мы выражаем с помощью понятий. Остальные признаки называются несущественными, случайными. Например, понятие «Архив». Существенный признак здесь – хранилище, для документов, а несущественные: большой, главный, военный.

Инструкция: «В следующих заданиях проведите анализ понятий, т. е. выделите существенные и случайные признаки».

«Ботаника» – учебный предмет, наука, скучный урок, сложная наука, не изучает человека, часть естествознания. (2,6)

«Золото» – металл, драгоценный металл, имеет желтый цвет, служит для изготовления украшений. (1, 2)

«Точка» – маленький знак, знак препинания, нужный знак, стоит в конце предложения. (2, 4)

Задания, которые помогают развивать операцию обобщения и умение выделять существенные и несущественные признаки – это, в частности, упражнения на определение понятий. Правильность определения понятий здесь надо проверять по словарю или энциклопедии.

Упражнения на определение понятий

Задание первого вида. Например: «Что такое автомобиль?» «Автомобиль» – это самодвижущееся транспортное средство с двигателем, предназначенное для перевозки грузов и

людей по безрельсовым путям. Или: «Что такое книга?» «Книга – это произведение печати в виде переплетенных листов бумаги с каким-либо текстом.

Задания второго вида – на умение выделять основной признак и делать обобщение. Например, дано слово «сад» и слова в скобках (растения, садовник, собака, забор, земля). Из прочитанных слов выбрать только 2 слова, которые обозначают основные признаки (без которых заданное понятие не может существовать). Следовательно, понятию «сад» должны соответствовать «земля» и «растения».

Материалы для работы

1. Сапоги (шнурки, подошва, каблук, молния, голенище) – подошва и голенище.
2. Река (берег, рыба, рыболов, тина, вода) – берег и вода.
3. Город (автомобиль, здания, толпа, улица, велосипед) – здания и улица.
4. Сарай (сеновал, лошади, крыша, скот, стены) – крыша и стены.

Упражнения, способствующие развитию (владению) мыслительных операций (обобщение, классификация, установление аналогий, т. е. логических отношений)

1. Нахождение разных логических отношений между понятиями, поскольку понятия могут находиться в разных отношениях друг с другом. Наиболее часто встречаются следующие отношения:

Вид-род; род-вид – окунь-рыба; рыба-окунь.

Часть-целое – плавник-окунь.

Причина-следствие – горе-слезы.

Последовательность – понедельник-вторник.

Вид-вид – окунь-щука.

Функциональные отношения – окунь-река.

Противоположность – свет-тьма.

2. Бывает и так, что понятия отражают какие-то явления одного порядка, но противоположные по смыслу. Это отношения противоположности.

Инструкция: «Подберите к данным понятиям противоположные им по смыслу».

Материалы для работы

Начало – …; день – …; твердый – …;

Замерзание – …; легкий – …; жизнь – …

3. Между понятиями могут быть и такие отношения, когда одно из них отражает какое-то событие, другое указывает на причину этого события. Понятие – событие называют следствием, потому что событие происходит вследствие причины. Например, шалость с огнем может быть причиной пожара (пожар в данном случае – следствие шалости с огнем). Значит понятия «шалость с огнем» и «пожар» находятся между собой в причинно-следственных отношениях.

Инструкция: «Найди пары понятий, которые находятся между собой в причинно-следственных отношениях».

Материалы для работы

Образование льда, север, мороз, погода, снег.

Осень, холод, дерево, листопад, время года.

Радость, игра, плач, таблетка, боль.

Инструкция. «Попробуй сам найти причину следующих событий:

Наводнение – (разлив реки, таяние снега).

Перелом (травма) – (падение).

Гололед – (мороз после дождя).

Инструкция. Попробуй найти следствие следующих событий:

Болезнь – (лечение); укол – (боль); праздник – (радость); оскорбление – (обида, ссора)».

4. Но иногда бывает так, что события идут одно за другим, но не являются причиной или следствием друг друга. В таких случаях говорят, что понятия находятся в отношениях последовательности (так как события идут последовательно одно за другим). Например, понедельник, вторник, среда…

Инструкция. «Подбери к данным понятиям такие, которые находятся с ними в отношениях последовательности».

Материалы для работы

Январь – …; первый – …; зима – …; завтрак – …; 1993 – …; 547 – …

5. Есть еще такой тип отношений между понятиями, который встречается очень часто и называется функциональным. Так называют отношения между понятиями, когда одно из них отражает какое-то свойство, качество, признак или функцию другого (функция – это то, для чего используется предмет). Например, кошка-мяуканье, (т. е. ее функция); осень-листопад; гора-высота; дом-тепло.

Инструкция. «К каждому понятию подбери такие понятия, которые находятся с ним в функциональных отношениях».

Материалы для работы

Чертеж – (масштаб); озеро – (глубина, рыба); пчела – (мед, укус, полет); число – (цифра, математика); задача – (решение, отметка).

6. Между понятиями возможны и такие отношения, когда одно понятие обозначает какой-то предмет (явление, вещь), а другое понятие обозначает часть этого предмета (явления, вещи). Такие отношения называются «целое-часть». Например, дерево обозначает нечто целое, а корень – часть этого целого.

Инструкция. «Найдите понятия, отношения между которыми обозначаются как «целое-часть».

Материалы для работы

Кастрюля, сковорода, крышка, посуда, кухня.

Мебель, дверца, шкаф, стол, книжный шкаф.

Обувь, туфли, щетка, крем, подошва.

Растение, сад, лепесток, мак, цветок.

Мышление по правилу, то есть логическое мышление, лежит в основе решения математических, физических, химических, грамматических и многих других видов задач, с которыми дети сталкиваются в школе. Но и сами эти задачи выступают условием его развития, включающего три этапа:

1) 6–8 лет. Здесь формируются элементарные формы логического мышления, они связаны с оперированием лишь одним суждением в целях раскрытия в нем знания, содержащегося в неявном виде. Например, утверждение: «Петя сильнее Васи» позволяет узнать, что Вася слабее Пети;

2) 8-10 лет. Здесь формируются логические умения, связанные с оперированием уже двумя суждениями. Например, «Петя сильнее Васи, а Вася сильнее Миши». То есть можно сделать вывод, что Петя сильнее Миши;

3) 11–15 лет. Здесь складывается система приемов логического мышления, обеспечивающих успешное оперирование содержанием трех и более суждений.

Способность мыслить последовательно, по законам логики, умение сочетать мысли по определенным правилам складывается благодаря обучению в школе, но только в ответ на усилия самого ребенка. При этом важно, что он опирается именно на логическое следование мысли, на преемственность понятийного содержания, а не на собственное желание или на возникшее предпочтение. Поэтому детям необходимо научиться мыслить отвлеченно, по

правилам, логически, освоить простые и сложные виды умозаключений, обрести гибкость и непротиворечивость в следовании мыслей, овладеть умением легко оперировать утвердительными и отрицательными суждениями. Решение логических задач как раз и позволит лучше понять свои возможности и при необходимости развить их.

Примеры различных по сложности задач, которые содержат одно-два суждения

1. Алик и Боря собирали марки: кто-то – немецкие, кто-то – английские. У Алика были английские. Кто из ребят собирал немецкие марки? (Боря).

2. В слове «сон» переставили одну букву, получилось «нсо». Такая же перестановка была в слове «мир». Что поучилось? (рми).

3. Гриша и Егор приколачивали доску: кто-то забивал маленькие гвозди, кто-то – большие. Гриша забивал большие. Какие гвозди забивал Егор? (маленькие).

4. В слове «жир» переставили буквы – получилось «риж». Такая же перестановка в слове «гол». Что получилось? (лог).

5. На доске написаны слова цветными мелками: море, мачта, канава.

У синего и белого слова общими являются первые буквы. У белого и красного – вторая буква. Какое слово синего цвета? (море).

6. Найти слово, соответствующее логическим отношениям в первой паре слов: Утро – вечер, зима – …

Понятия для выбора: холод, весна, снег, лето, лыжи, санки (лето).

Следующая часть коррекционной программы развития процесса мышления направлена на обогащение и расширение умения учащихся работать со словом, понимать прямой и переносный смысл, на развитие их общей осведомленности, что также является необходимыми параметрами умения думать. С этой целью предлагаются упражнения, направленные на понимание смысла пословиц.

Например, из четырех пословиц надо выбрать одну «лишнюю», которая не подходит по смыслу к трем остальным. Ее надо отдельно выписать на листочке. «Лишняя» пословица отмечена знаком «У».

Группы пословиц

У страха глаза велики.
Глаза боятся, а руки делают. У
Кто дрожит, тот и бежит.
Трус и таракана принимает за великана.
Работа дураков любит.
Кто везет, того и подгоняют.
Терпеливый все на себе тянет.
Дурак завяжет – умный не развяжет. У
Не учи собаку лаять.
Скажи курице – а она всей улице. У
Яйца курицу не учат.
Не учи плавать щуку, щука знает свою науку.

Одним из эффективных способов развития вербальных способностей, в частности, развития активной речевой деятельности являются упражнения, ускоряющие процесс воспроизведения слов и перевода пассивного словаря в активный (в этих целях очень полезны

игры с ловлей мяча). Задания должны быть направлены на обогащение и расширение словарного запаса и общей осведомленности детей.

Инструкция. «Я буду поочередно каждому из вас называть слово, а вы должны отвечать словом, имеющим противоположное значение (антонимом)».

Упражнение лучше проводить в форме соревнования – кто больше и точнее назовет слова.

Материалы для работы

Начало – (конец); бедный – (богатый); добрый – (злой); светлый – (темный); трус – (герой); счастье – (горе); грубый – (нежный); застенчивый – (раскованный); спуск – (подъем).

Устойчивые словосочетания

Инструкция. «В сказках часто встречаются устойчивые словосочетания, например, Кощей Бессмертный. Назовите как можно больше таких словосочетаний. Кто больше назовет, тот и победил».

Занятие проводится на личное первенство. Если у детей возникнут трудности с называнием словосочетаний, то можно назвать первое из слов в паре.

Материалы для работы

Скатерть-самобранка; избушка на курьих ножках; ковер-самолет; Сивка-Бурка; живая вода; Жар-птица; Мальчик с пальчик; Курочка Ряба; Царевна-лягушка; сапоги-скороходы; красно солнышко; мышка-норушка.

«Словарь» – подбор слов по определенной тематике

Инструкция. «Я назову тему, например, лес. Вы должны вспомнить и записать на бумаге как можно больше слов, связанных с этой темой. Это могут быть слова, обозначающие все, что можно встретить в лесу: деревья, мох, трава, ягоды, хворост, болото, муравей, дятел, грибы… Победит тот, кто напишет большее количество слов за определенное время (5-10 мин).»

Темы: дом, семья, кино, транспорт, одежда, море, посуда, каникулы, животные, школа, математика, космос.

Слова-омонимы

Инструкция. «Омонимы – слова, одинаковые по написанию, но имеющие несколько смыслов, например, коса – девичья коса, инструмент для скашивания травы, полоска песчаной земли на берегу. Вы должны написать два значения каждого называемого мной слова».

Материалы для работы

Вилка – (столовый прибор; штепсельная вилка).

Кран – (водопроводный; подъемный).

Атлас – (ткань; географический).

Розетка – (блюдечко для варенья; электрическая).

Операция – (медицинская; военная).

Ерш – (рыба; хозяйственная щетка для бутылок).

Каток – (ледовое покрытие; машина для укладки асфальта).

Стенка – (часть дома; вид мебели).

Конь – (животное; спортивный снаряд).

Ручка – (дверная; для письма).

К развитию мышления относится и умение рассуждать. Приводим здесь несколько заданий разной степени сложности на это умение, т. е. на умение находить причину и следствие событий, подбирать аргументы для утверждения или отрицания того или иного мнения.

Упражнения, способствующие развитию (владению) мыслительных операций (обобщение, классификация, установление аналогий, т. е. логических отношений)

Учащимся предлагаются тексты, которые надо озаглавить и вставить пропущенные слова:

1. Однажды Генрих IV, французский…, потерял на охоте из виду свою… и принужден был один… в Париж. На большой… он увидел простого…, который также… в столицу. Король остановил своего… и… обратился к крестьянину с вопросом: «Зачем ты… в город?». «Я хочу… своего сына, да сверх того мне хотелось бы… короля, который так любит своих…; говорят, что он очень… Но как его… в толпе? Не будете ли вы добры… мне его?» – «Когда народ… своего короля, – ответил Генрих, – то каждый… шляпу; и знай: кто не… шляпы, тот и король». Увидевши своего… в городе, все парижане сняли…, только король и крестьянин остались в… «Кто же из… король?» – спросил… с удивлением.

2. Перед вами незаконченные ситуации. Попробуйте сделать следующее:

а) попытайтесь продолжить рассказ, используя приведенные ниже варианты ответов, которые перепутаны местами;

б) попытайтесь самостоятельно продолжить рассказ так, чтобы он оказался неожиданным, смешным.

– Катя, почему ты не положила дяде Ване ни ножа, ни вилки.

– Я думала…

Двоечник Вовочка играет с собакой в шахматы.

– Какая умная собака, – удивляется учительница.

– Почему умная, – обижается мальчик, -…

Четырехлетняя Маша не выговаривает звука «Р».

Мама говорит ей:

– Машенька, скажи слово «рыба».

– …

– Папа, ты хорошо запоминаешь лица?

– Да, сынок.

– Вот и хорошо, а то я…

Примеры окончаний предложений:

– Окунь, – отвечает находчивый ребенок.

– У нас с ней ничья.

– Разбил твое зеркало для бритья.

– Ему их не нужно: папа ведь сказал, что он ест как лошадь.

Понимание метафорических выражений, крылатых слов

3. Все знают, что существуют слова и выражения, которые употребляются в переносном, метафорическом смысле, на основе какой-то аналогии, сходства, сравнения. Например, «золотые руки» означает, что это умелые, много умеющие руки.

Инструкция. «Вам будут называть обороты речи, а вы должны будете объяснить их смысл».

Материалы для работы

Острый ум – (так говорят об очень умном, быстро соображающем человеке).

Белая ворона – (необычный, отличающийся от других человек).

Дом на песке – (когда говорят о чем-то непрочном, необоснованном).

Воздушные замки – (несбыточные желания, фантазии).

Волк в овечьей шкуре – (обманщик, скрывающий лицо под маской).

Гадкий утенок – (говорят о человеке низко оцененном, но который может раскрыться с лучшей стороны).

Пустить красного петуха – (поджечь дом).

На деревню дедушке – (когда адрес неточен или отсутствует).

Как белка в колесе – (суетиться без видимых результатов).

Медвежья услуга – (неумелая услуга, приносящая вред вместо помощи).

При царе Горохе – (очень давние, древние времена).

Крокодиловы слезы – (неискренние слезы).

Разбитое корыто – (разбитые надежды).

Принцесса на горошине – (избалованный человек).

Развитие интеллектуальной сферы (в частности, вербального навыка, т. е. умения работать со словом) в младшем школьном возрасте имеет огромнейшее значение, так как оно подготавливает ребенка к более сложной системе обучения в средней и старшей школе.

При работе с каждым типом заданий нужно добиваться со стороны учащихся полного понимания и безошибочного выполнения. Только после этого следует переходить к другому типу заданий. Работа с заданиями не должна по времени превышать урок. Занятия должны проводиться не реже 2 раз в неделю. А индивидуальные занятия следует проводить регулярно, 3–4 раза в неделю по 20 мин.

«Домино»

Эту игру можно использовать для обучения операции обобщения, закрепления знаний по тому или иному предмету. Домино можно изготовить с понятиями из разных учебных предметов. Например, из математики: математические действия, математические фигуры, арифметические знаки («х», «-», «+», «:», «=»), количество (грамм, килограмм, тонна, центнер), мера длины, результаты математических действий (разность, сумма, произведение, частное), меры времени (сек, мин, час, сутки).

Для игры изготавливаются 28 карточек (см. образец ниже), на которых написаны 7 видов понятий по 8 понятий каждого вида. При этом для каждого вида даны 4 конкретных понятия и 4 обобщенных. Например, встречаются 4 конкретных понятия (треугольник, круг, квадрат, многоугольник) и 4 раза понятие «геометрическая фигура».

Здесь приводится вариант «Домино», изготовленного на понятиях из природоведения: времена года, стороны горизонта, полезные ископаемые, материки, небесные тела, водоемы и органы чувств.

Играть могут от 2 до 4 человек. Каждый игрок получает по 5 карточек. На каждой карточке написаны два слова: одно – конкретное понятие, т. е. обозначающее какой-то реальный объект (треугольник, круг, река, Солнце, Земля, море…), а другое слово – обобщенное понятие (геометрическая фигура, водоем, небесное тело). Обобщенные понятия подходят для нескольких конкретных понятий одновременно. Например, море, река – водоемы; квадрат, круг – геометрические фигуры. На карточках даны конкретные и обобщенные понятия в разных сочетаниях.

Правила игры

Все дети по очереди должны прикладывать карточки друг к другу одинаковыми понятиями – как конкретными, так и обобщенными. Например, если карточка на конце имеет понятия: *Круг, Знаки препинания,* то к ней можно будет приложить такую карточку, где будет написано *Квадрат* (поскольку эти понятия входят в группу, обозначаемую как геометрические фигуры). Но к ней можно приложить и карточку с надписью *Геометрическая фигура* (это будет обобщенное понятие). К другому концу карточки, где написано *Знаки препинания,* можно приложить карточки со словами: *Запятая, Точка* и т. п. Если у ребенка нет подходящей карточки, то он может брать карточки из оставшихся на столе. Выигрывает тот, кто первый выложит все свои карточки.

материк	пруд	небесное тело	река
время года	звезды	орган чувств	север

водоем	осень
материк	зима
полезное ископаемое	Луна
водоем	Солнце
материк	уголь
река	небесное тело
север	орган чувств
лето	полезное ископаемое
Африка	водоем
железная руда	сторона горизонта
Австралия	небесное тело
запад	полезное ископаемое

полезное ископаемое	лето
водоем	Африка
сторона горизонта	железная руда
небесное тело	Австралия
полезное ископаемое	запад
пруд	материк
звезды	время года
осень	водоем
зима	материк
Луна	полезное ископаемое
Солнце	водоем
уголь	материк

Память

Память имеет величайшее значение в жизни человека. Она необходима не только для накопления опыта, но и для всей его умственной деятельности, это основа, на которой творит мозг. Хорошая память – залог достижений и успехов в учебе. Однако полностью определить успехи в учебе память не может. Но она может помочь в учебе, если она достаточно развита, и затруднит учение, если ученик еще не умеет управлять своей памятью. Ее можно и нужно развивать. Чтобы она хорошо работала, важно знать закономерности ее работы и

следовать им. В частности, по способу работы различают память *механическую* и *смысловую*. При многократном повторении работает первая. Если же мнемическая деятельность направлена на выделение главного, установление связи с уже имеющимся материалом, знаниями, то работает вторая. Последняя характеризуется пониманием и некоторым преобразованием материала. Различают также два основных вида памяти: образная – непроизвольная и словесно-логическая – произвольная. В обучении огромную роль играет именно первая, т. е. управляемая память. Так, если стоит цель запомнить учебный материал, то надо представить, что именно и как следует запомнить: все или отдельные части, наизусть или близко к тексту, или только общий смысл содержания. При этом намерение запомнить надолго повышает прочность запоминания. Смысловая (логическая) память основана на понимании, т. е. на деятельности мышления, и связывается с развитием языка. А по словам *П. П. Блонского,* развитое мышление как раз и проявляет себя в рациональных способах запоминания и припоминания. В процессе смыслового запоминания в первую очередь создаются крупные структурные единицы припоминания, так называемые *мнемические опоры,* что и позволяет преодолевать ограничения кратковременного запоминания. Наиболее эффективными будут те мнемические опоры, которые будут отражать главные мысли какого-либо материала, они и представляют собой укрупненные смысловые единицы. Поэтому пути коррекции слаборазвитой памяти лежат в развитии смысловой памяти: умении обобщать материал, выделять главные мысли.

Известно, что практически у всех детей начальной школы связный пересказ прочитанного или услышанного вызывает трудности. Как правило, это связано с неразвитым умением осмысленно запоминать и воспроизводить текст, хотя чисто механически дети могут воспроизводить достаточно большие куски текстов.

Для развития осмысленного запоминания и воспроизведения текстов детям можно предложить записывать текст (лучше сказки) посредством картинок (рисовать мультики), чтобы потом его можно было пересказать. Вместе с детьми вы вспоминаете, о чем говорилось в начале сказки (рассказа). На листе бумаги каждый ребенок схематично изображает содержание этого куска текста. Затем вы помогаете детям выделить следующий эпизод текста, а дети на следующем листе бумаги изображают его содержание с помощью 2–3 условных обозначений. Аналогично следует изобразить и остальные эпизоды сказки. Теперь пусть каждый ребенок попробует, пользуясь своими рисунками, пересказать услышанное. Так можно записать несколько сказок (рассказов), но необходимо, чтобы сюжет был достаточно ясен и прост. В дальнейшем такие записи дети смогут делать и самостоятельно. А опираясь на эти записи, детям легче будет удерживать смысловое содержание (с его логическими связями) и передавать его словами, т. е. осуществлять пересказ.

Для более легкого запоминания можно применять и другие разного рода логические – мнемонические приемы. Например, алгоритм. Этот прием предписывает последовательность выполнения каких-либо умственных или практических действий при решении задач. В процессе учебы умение работать с алгоритмом имеет огромное значение, так как на его основе можно построить рациональный ход рассуждения, решения задач, сделать пересказ текста по любому предмету. А в качестве мнемических опор (структурных единиц алгоритма) могут выступать слова, фразы, рисунки, схемы.

В частности, можно предложить детям игру на лучшее умение выделять основную мысль и лучший пересказ текста. Игра проводится на

личное первенство (можно проводить эту игру и на командное первенство). Детям предлагается текст (можно учебный, но лучше – художественный), который они должны внимательно прочесть. Затем к каждому абзацу прочитанного текста дети должны придумать либо слово, либо фразу, либо картинку, т. е. мнемические символы. Однако данные символы должны отражать основное содержание каждого абзаца. По окончании работы каждый ребенок пересказывает текст по составленным им мнемическим опорам. Пусть дети сами оценят, кто точнее и лучше отразил содержание текста и лучше сделал пересказ.

Известно, что для лучшего запоминания текстов применяется конспектирование (т. е. используется алгоритм и мнемические опоры), при котором могут конспектироваться или отдельные абзацы, или целые страницы. Для лучшего развития этого навыка можно предложить детям следующую игру на личное (командное) первенство.

Дается какой-либо текст. После прочтения текста детям предлагается законспектировать каждую страницу текста. Страницы надо законспектировать в виде тезисов, т. е. выделяются ключевые слова и несколько (одна) фраз. Затем по своим конспектам дети делают пересказ. Пусть дети сами оценят, кто лучше законспектировал (дети обмениваются конспектами) и точнее отразил в своем пересказе содержание текста.

К. П. Мальцевой разработана эффективная методика по созданию мнемических опор. Она заключается в том, что перед учеником ставится задача выделить главное в тексте (т. е. создать мнемические опоры) и указывается путь анализа текста.

Общие правила выделения мнемических опор

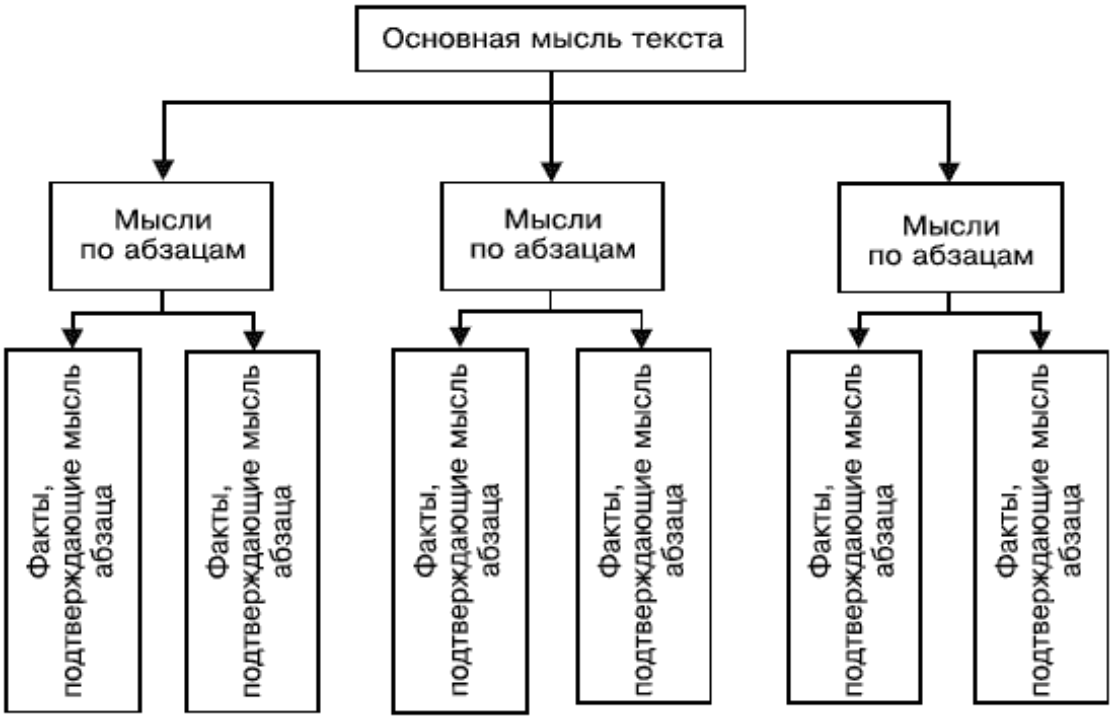
1. Внимательно прочесть текст, после этого задать два вопроса к тексту – о ком (о чем) говорится в тексте и что об этом говорится.
2. Текст предварительно не разбивается на части.
3. Главные мысли выделяются по ходу чтения материала.
4. Части формируются сами собой вокруг главных мыслей.
5. Главные мысли текста должны иметь единую смысловую связь – «ручеек».
6. Правильно выделенные основные мысли должны составить короткий рассказ.
7. Если какое-то предложение не соответствует остальным, значит выделено не основное, и нужно вернуться к этому месту в тексте.
8. Мнемические опорные пункты (главные мысли) должны представлять собой развернутые, самостоятельно составленные или взятые из текста предложения.

Таким образом, выделенные главные мысли начинают выступать в качестве пунктов плана. После того как план составлен, нужно еще раз прочитать текст, затем закрыть учебник и попробовать пересказать вслух все, что запомнилось, подглядывая в план (но не в учебник). Затем еще раз прочитать текст, отмечая, что забылось при пересказе, а что помнится (т. е. использовать самоконтроль), и еще раз пересказать вслух.

Сложный материал всегда лучше воспроизводить вслух, поскольку при речи вслух слышишь себя со стороны и лучше осознаешь, что плохо запомнилось, т. е. выступает внешний контроль. Не следует повторять больше 2–3 раз. При каждом повторении следует отмечать допущенные ошибки и трудные места. Через месяц такой работы можно будет увидеть желаемый результат (т. е. существенное улучшение работы памяти, а именно – лучшее запоминание тех или иных учебных заданий).

Существует еще одна система смысловых приемов работы с текстами (Л. П. Белькович), которая позволяет лучше понимать содержание текстов, усваивать знания, содержащиеся в них, уметь излагать их (т. е. владеть всеми видами речевой деятельности – чтением, письмом и говорением).

Сама система смысловых приемов овладения текстовыми материалами представлена *денотатной картой* – это графическое изображение содержания текста, представляющее уровни и логику (последовательность) развертывания содержания на каждом из уровней.



Первый (верхний) уровень показывает, о чем текст (его главную мысль, которая, как правило, содержится в заголовке).

Второй уровень раскрывает основную мысль текста через содержание мыслей каждого абзаца.

Третий уровень – подтверждает фактическим материалом (факты, имена, даты, цифры) мысли, представленные по абзацам.

Денотатная карта станет опорой для пересказа текста в логической последовательности, с перечислением всех фактов и с передачей определенной глубины содержания.

Оперативная память

Ограниченность оперативной (кратковременной) памяти особенно отрицательно сказывается на первых этапах обучения, когда ребенок не имеет еще никаких рациональных способов работы с поступающим каждодневно учебным материалом, и поэтому этот материал усваивается частично. В дальнейшем это приводит к стойкому отставанию в учебе.

Параметры оперативной слухо-речевой памяти таковы:

- эффективность заучивания;
- прочность следов;
- объем;
- стабильность регуляции и контроля мнестической деятельности;
- объединение различных стимулов в целостную смысловую структуру;
- сохранение порядка предъявления стимулов.

Несформированность же такого параметра, как непосредственная слухо-речевая память (т. е. оперативная), следует компенсировать, вводя коррекционные методики (содержащие вербальный и цифровой материал), обучающие ребенка запоминать слухо-речевые стимулы в обход прямому запоминанию, с опорой на зрительную или моторную сферы.

В целом, предлагаемые ниже методики коррекции кратковременной памяти основаны на взаимодействии различных модальностей (синестезии) и опираются на активизацию психической деятельности ребенка, в частности, ассоциативно-мыслительной. Вместе с тем, постановка задач, связанных с запоминанием, как правило, завуалирована другими формами активности. Поэтому процессы памяти органично включаются в целостную функциональную систему психики, опосредствованную речью, и обеспечивают развитие главной способности человека – «сотрудничества человека с самим собой» (Л. С. Выготский), лежащей в основе развития психики в онтогенезе.

Методики коррекции кратковременной памяти

1. Методика запоминания словесного материала в заданной последовательности. Перед ребенком выкладывается 10–12 картинок с изображением предметов и ставится задача показать предмет в ответ на называние педагогом в случайном порядке его словесного эквивалента, а также задача запомнить, в каком порядке назывались и показывались предметы. Через 10–15 минут карточки с изображением предметов требуется разложить по порядку.

Использование зрительной опоры помогает запомнить и удержать в памяти достаточно большой по объему стимульный материал.

2. Методика «распространения» предложений. При слуховом способе предъявления ребенку вербальной информации дается предложение («Девочка сидит») и предлагается добавить слова (действия, определения, дополнения и т. д.) для усложнения структуры предложения («Девочка сидит на стуле», «Маленькая девочка сидит на высоком стуле», «Маленькая красивая девочка прямо сидит на высоком стуле» и т. д.).

Поскольку в памяти необходимо удерживать предыдущую версию фразы для последующего ее расширения, методика развивает такие параметры, как объем памяти в динамике повторения, помехоустойчивость слухоречевой памяти.

Вариант задания. Для группы детей предлагается игра, в которой надо действовать следующим образом – один ребенок называет слово (стол), другой ребенок повторяет названное слово и добавляет свое (стул). Игра длится до тех пор, пока кто-нибудь из играющих не собьется. После этого можно подсчитать количество названных слов, обратить внимание на порядок их воспроизведения. Повторяя эту игру достаточно часто, вы сможете убедиться, что количество и порядок удерживаемых в памяти слов будет постепенно и неуклонно расти.

3. Предлагается внимательно выслушать следующий ряд слов: красный, кровать, стол, синий, огурец, белый, свекла, диван, зеленый, чашка. После чего необходимо ответить на такие вопросы:

- ♦ Сколько всего слов было названо?
- ♦ На какие группы можно разделить все слова?
- ♦ Сколько и какие названия цветов использовались?
- ♦ Какое слово третье (пятое, последнее и т. д.)?

4. Методика подсчитывания количества слов в предложениях, предъявляемых на слух. Особенность методики состоит в подборе фразового материала, где применяются слова, содержащие приставки, сходные с предлогами. («Машина въехала в гору», «Санки съехали с

горы и перевернулись», «Посреди обширных лугов рос дуб», «У многих русских рек, наподобие Волги, один берег горный…» и т. п.)

Важным моментом при выполнении задания являются указания на ошибки, т. е. актуализация механизма обратной связи.

Для развития оперативной памяти также полезны могут быть следующие упражнения.

1. Вслух читается небольшое предложение. Чтение сопровождается постукиванием карандашом по столу. Необходимо запомнить текст и сосчитать число ударов (лучше использовать хорошо известные детские стишки).

Три мудреца в одном тазу
Пустились по морю в грозу.

2. Запоминание цифр. Предлагается запомнить ряд цифр (1, 7, 5, 2, 4). Запоминание проводится после ответов на вопрос, из каких стимульных цифр можно получить заданное число (например, число 8). Если учащийся отвечает 5 и 3, указывается, что ответ неверный, так как в запоминавшийся ряд цифра 3 не входила.

3. Перевод из слуховой формы в зрительную. Задаются 1–3 слова, предъявляемые зрительно, которые необходимо как можно быстрее найти в тексте. Затем эти слова предъявляются на слух. Отыскав слова, учащиеся их подчеркивают. Затем задача усложняется – предъявляются уже 5, 7, 10 и т. д. слов.

Коррекционная работа, направленная на развитие разных видов памяти, сутью которой являются описанные в данном разделе упражнения, отобранные из множества других, позволяет эффективно компенсировать недостаточную развитость как смысловой и механической долговременной памяти, так и оперативной (кратковременной) памяти. Однако, успешность мнемической деятельности возможна лишь при включении ее в процесс мышления, его обобщающую функцию, придающую определенную структуру имеющимся знаниям.

Внимание и пути его коррекции

Напомним, что внимание в самом общем виде рассматривается как *состояние устойчивого сосредоточения на каком-либо объекте, какой-либо деятельности.* Современная тенденция к обучению скорописи, чтению словами у значительной части школьников вызывает трудности в формировании умения грамотного письма и чтения. Едва научившись читать, ребенок додумывает слово по первым буквам, стараясь угадать его смысл из контекста. В результате часто получается, что вместо одного слова он прочитывает другое. То же самое происходит и с русским языком: ребенок прочитывает смысл предложения, «не видя» особенностей написания слов, и никакие призывы быть внимательным не помогают. Такое же стремление идти от смысла присутствует и в очень конкретных заданиях – списать упражнение, прочитать задачу.

Как правило, причина такой глобальной невнимательности учащихся заключается в ориентации детей на общий смысл текста, фразы, слова, арифметической задачи – они схватывают этот смысл и, довольствуясь им, «пренебрегают частностями». Иными словами, у детей сформировался способ работы без достаточной отработки умения анализировать материал. Единицы анализа (буквы, цифры, слова, детали, части) – мелки и «не удостаиваются» внимания детей без направленного обучения.

Поэтому задача развивающих занятий должна состоять в преодолении такого глобального восприятия, в попытке научить учащихся воспринимать содержание заданий с учетом

элементов на фоне смысла целого, т. е. уметь осознанно концентрировать, распределять и переключать свое внимание при анализе элементов, единиц, частей, деталей целого.

Для тренировки и коррекции внимания могут использоваться задания на восприятие, работу памяти, понимание закономерностей и другие виды мыслительной деятельности, поскольку внимание само по себе не является отдельным познавательным процессом. Оно присуще любому познавательному процессу (восприятию, памяти, мышлению) и выступает как форма, способность осознанной организации этого процесса. При этом, осмысленность получаемых знаний направляет внимание, делая его произвольным и избирательным. Поэтому коррекционно-развивающие задания включают в себя нижеперечисленные разновидности заданий.

1. Задания, направленные на концентрацию, переключение и распределение внимания в разных видах познавательных процессов при выполнении различных видов упражнений-игр.

2. Задания на сравнение между собой различных понятий, символов, предметов (на вербальном, цифровом, и наглядном материале), которые тренируют внимание и наблюдательность, необходимые при анализе признаков, качеств, условий, лежащих в основе операции сравнения.

3. Задания направленные на формирование осознанности управления вниманием при выполнении проверки ошибок в текстах по русскому языку.

С помощью приведенных ниже материалов учитель сможет помочь учащимся стать внимательнее. Так, на концентрацию внимания можно предложить учащимся следующие задания.

1. Как можно скорее и точнее вычеркнуть в колонке любого текста какую-либо часто встречающуюся букву, например «о» или «е». Успешность выполнения теста оценивается по времени его выполнения и количеству допущенных ошибок – пропущенных букв: чем меньше величина этих показателей, тем выше успешность.

2. Внимательно слушайте слова и записывайте их с конца:

нос, дом, село, дело, вода, вечер, молва, молоко и т. д. (сон, мод…)

лес, бор, вата, шея, крот, рука, двор, скала, пирог, туфли (сел, роб…)

3. Внимательно посмотрите и запомните, что написано на доске:

цветы – роза, тюльпан, ландыш, георгин…

животные – тигр, олень, лев, кошка…

фрукты – слива, лимон, банан, яблоко…

Ответьте на такие вопросы:

Какие слова во всех группах начинались с буквы «Л»?

Название какого животного было вторым?

Какие слова заканчивались на букву «Н»?

4. *Задача.* Переписать без ошибок следующие строчки:

АЛАЙОНОСАНДЕРА МЛЗОВРЛТОНИЛОТОЗАКОН АММАДАМА РЕБЕРГЕ АССАМАСА

ГЕСКЛАЛЛА ЕССАНЕССАС ДЕТАЛЛАТА

ЕНАЛССТАДЕ ЕНАДСЛАТ ЕТАЛЬТАРРС УСОКГАТА ЛИММОДОРА КЛАТИМОР

5. Полезным является упражнение на отделение «склеенных» слов в предложении и «склеенных» предложений (выделение отдельных слов из квазислова или предложения). Нужно отделить слова друг от друга вертикальной черточкой:

ШЛРКОРЗИНЛБОТИНКИБИНОКЛЬЕДЛОБЕЗЬЯНКА.

6. Аналогично выполняется задание на отделение «склеенных» слов в предложении и «склеенных» предложений:

БЫЛАЗИМАМОРОЗЩИПАЛЩЕКИПОТОМСТАЛОТЕПЛО

ВЫПАЛОМНОГОСНЕГАДЕТИЛЕПИЛИСНЕГУРОЧКУИЗСНЕГА

7. Для тренировки переключения и распределения внимания задачу следует сформулировать так: учащемуся предлагается зачеркивать одну букву вертикальной чертой, а другую – горизонтальной, либо по сигналу чередовать зачеркивание одной буквы с зачеркиванием другой. Со временем задание можно усложнить. Например, одну букву зачеркивать, другую – подчеркивать, а третью – обводить кружком. Например:

Тренировка распределения и концентрации внимания

Задача 1. Вычеркивайте букву «е», а букву «м» – подчеркивайте.

Пример: Говорила мышка мышке – не хочу читать я книжки.

Задача 2. Среди буквенного текста найти и подчеркнуть реально существующие слова:

бсолнцеитранвстолрюджыметокногггщшщатмашина прстыюрозаевнциджарамылоквтсумкалдчеврыбай

Задача 3. Называть точки в том порядке, который задаст учитель (слева-направо, справа-налево, сверху-вниз). Точки могут быть красного, синего, зеленого, желтого, белого, черного и т. п. цветов.

Число используемых цветов (точек) не должно быть меньше 3-х и больше 5-ти. Точки располагаются в семь строк по 14 точек в каждой строке.

При этом учитель следит: соблюдается ли заданный порядок точек, соблюдается ли заданное направление точек во время чтения.

Примечание: эта игра полезна и для отработки психологического механизма процесса чтения.

Задания на произвольное внимание, побуквенный анализ и узнавание слов, предметов

1. «Найди эталон» (произвольное внимание и побуквенный анализ). В качестве эталона предлагается какое-либо длинное слово или псевдослово. Затем дается набор из 10–15 карточек, на которых написаны как это слово-эталон, так и другие слова, отличающиеся от него лишь на одну-две буквы. Например, в качестве эталона выбрано слово «фломенидия». На карточках встречаются слова: фламанидия, фломенадия, флонемидия и т. п. Задача ученика – быстро разложить карточки на две группы: со словами, совпадающими с эталоном, и со словами, отличающимися от него.

Сначала слово-эталон находится постоянно перед учеником в непосредственной близости, затем оно пространственно отделяется (пишется или вывешивается на доске). На заключительном этапе слово-эталон показывается на 15–20 секунд, а затем убирается, и сличение осуществляется по памяти. Для усложнения задания можно попросить ученика раскладывать карточки на подгруппы: не совпадает только одна буква, две буквы и т. д.

2. Выявление способности к анализу условий, интерпретации, осмыслению внимания, наблюдения. Ученику дается задание описать какую-либо сюжетную картинку. Либо такое задание, где ученику предлагается найти «спрятанные» в предложениях названия хорошо известных растений – цветов, деревьев. Например: «На банке с вареньем копошился целый рой ОС, И НАм нельзя было полакомиться».

Материалы для работы

1. Не проходи мимо, за счастьем в погоне.
2. Петя с елки игрушки снимал и на полку складывал.
3. Даже после тяжелых скачек улан дышит спокойно.

4. Нас Турция не прельщает.

5. Где лежат конфеты, ведь поп их так любит.

6. Кто снял колесо с нашей машины.

Время проведения таких занятий от 15 минут (младшие школьники) до 30 минут (старшие школьники).

Методика формирования осознанности управления вниманием при работе с вербальными текстами

Здесь приводится «Типовая схема хода формирования осознанности управления вниманием». Ребенку предлагается проверять контрольные работы по русскому языку учащихся из других классов. То есть ему предлагается – ты будешь читать их работы, исправлять ошибки, а потом, если хочешь, даже выставлять им отметки. При этом ему говорится, что если ты научишься исправлять ошибки в работах других учеников, то и сам будешь делать меньше ошибок. Однако, чтобы ты мог исправить все ошибки, надо научиться специальному правилу. Вот это правило, ниже записано, как и в какой последовательности должна идти проверка в написанном тексте (порядок проверки).

Сначала проверить по смыслу.

Затем проверить по написанию.

Чтобы проверить предложение по смыслу надо:

♦ прочитать предложение вслух;

♦ проверить, подходят ли слова друг к другу?

♦ нет ли пропуска слов в предложении?

Чтобы проверить предложение по написанию надо:

♦ прочесть каждое слово по порядку по слогам, выделяя каждый слог;

♦ проверить, подходят ли буквы к слову?

♦ нет ли пропуска букв?

Сначала такие занятия проводятся с опорой на карточки, на которых записаны правила проверки. Затем – только при проговаривании правил вслух. Затем работа по правилам осуществляется молча.

Есть еще вариант работы – «Разноцветные поправки». Он направлен на развитие осознанного управления вниманием. Здесь ребенку предлагается несколько тем для изложения, из которых он выбирает понравившуюся. Для раскрытия темы и написания изложения требуется 25–30 мин. Перед написанием изложения дается инструкция: «Ты можешь в ходе работы делать любые поправки коричневым карандашом, если заметишь какую-то ошибку. После написания изложения проверь его: если заметишь ошибки, исправь их зеленым карандашом. Через полчаса проверь изложение еще раз, и если заметишь ошибки, исправь их желтым карандашом».

По окончании работы ученик подсчитывал общее количество ошибок и по отдельности – ошибки коричневого, зеленого и желтого цвета. Для большей наглядности ученику предлагалось нарисовать диаграмму ошибок, которая выполнялась в соответствии с заданными цветами.

На завершающем этапе работы ученик должен был поставить сам себе оценку за выполненную работу. Затем его оценка сравнивалась с оценкой учителя. Сравнение оценок производилось не формально, а по качественным параметрам, т. е. учитель аргументированно объяснял каждое свое замечание. Ученик тоже должен был развернуто аргументировать свою оценку.

Такие занятия проводятся не единожды и до тех пор, пока ученик не начнет самостоятельно проверять тексты с ошибками безошибочно, быстро и молча.

Упражнения-игры, направленные на развитие уровня рефлексии выполняемой деятельности

Сформировав у учащегося необходимые предпосылки учебной деятельности, переходим к той части коррекционной программы, которая направлена на формирование собственного навыка осознанной ее организации. Механизм коррекционной работы и в этом случае остается тем же:

• выделяется слабое функциональное звено или звенья;

• доводится до осознания учащимися недостаточность работы этого звена;

• создаются условия и средства для осознанного контроля и коррекции работы данного звена и тем самым повышается эффективность работы всего самостоятельного, осознанного контура регуляции, то есть процесса построения учебной деятельности.

Ребенок, поступивший в школу и столкнувшийся с необходимостью выполнять новую для себя учебную деятельность, часто не в состоянии самостоятельно найти адекватные способы работы. Если его не обучать специально необходимым навыкам и приемам, он будет интуитивно находить их сам, и не всегда это будут правильные и эффективные навыки. Это справедливо не только по отношению к младшим школьникам, но и к учащимся старшего возраста. Более того, возможны случаи, когда ученик формально усваивает учебные приемы, перенимая у учителя лишь внешнюю сторону выполнения, но не понимая в полной мере их смысла и обоснованности целью и условиями. И если специально не обращать внимания на неправильные навыки и приемы учебной работы (даже при хорошем уровне развития обслуживающих психических процессов), они могут закрепиться и привести к стойкому отставанию в учебе.

Психологической же основой любой деятельности, в том числе учебной, является произвольная регуляция и система обслуживающих ее когнитивных процессов. В данном разделе мы предлагаем упражнения, направленные на развитие уровня осознаваемости регуляторной части психологической основы учебной деятельности.

При низком и неадекватном уровне сформированности именно регуляторного навыка организации учебной деятельности коррекционная работа включает и специфические виды заданий по формированию адекватного уровня функционирования звеньев регуляторики, в частности, путем повышения уровня их рефлексии (осознаваемости) при выполнении различных этапов учебной деятельности (модификация заданий А. К. Марковой).

Виды заданий: учебная деятельность (как умеет учиться)

1. *Корректируется:* 1) принятие цели, т. е. задачи учителя; 2) осознание учебной задачи и формулирование ее.

Прием изучения: а) выполнение задания по инструкции с ограничением; б) маскировка учебной задачи в практической работе.

Пример:

♦ решай предлагаемые задачи, но некоторые пропусти, так как за каждую нечетную задачу, начиная с третьей, будет начисляться штрафное очко;

♦ продолжай узор на строке, но в каждую 3-ю фигуру включай свой элемент.

Этапы: 1) повтори инструкцию своими словами (переформулирование содержания инструкции помогает довести цель деятельности до уровня осознания ее учащимися; помо-

гает выявить уровень понимания предлагаемого задания и объем и характер его принятия – полностью, частично, переформулирует); 2) при неадекватном и нечетком воспроизведении инструкции еще раз попросить повторить ее с уточнением неточностей и недопонимания.

2. *Корректируется:* сформированность действий анализа и осознанность способа решения (выполнения).

Прием изучения: а) выполнение неполного задания;

б) оценка готового ответа без решения задачи.

Пример:

♦ восстанови пропущенные знаки (слова) в тексте или недостающие данные в задаче;

♦ оцени правильность одного ответа из нескольких предлагаемых.

Этапы: 1) повтори инструкцию своими словами; 2) обоснуй, почему выбраны именно эти знаки (слова), данные, ответ; как, почему (каким способом, образом) ты пришел к этому выводу; что лежало в основе твоих умозаключений.

3. *Корректируется:* действие моделирования, т. е. выявление иерархической структуры цели, а именно основных и второстепенных ее признаков и условий достижения цели.

Прием изучения: владение разными формами выполнения задания, в зависимости от акцентов выделения разных параметров цели (от предмета к модели и обратно).

Пример:

♦ нарисуй схему этого предложения и затем к этой схеме придумай несколько предложений;

♦ закодируй содержание предложения (текста) в значках, картинках и по ним придумай новое предложение (рассказ).

Этапы: 1) повтори инструкцию своими словами; 2) что тебе дано и что надо сделать – какова последовательность действий, как они связаны с переформулированием цели; 3) какие параметры цели являются основными на первом этапе и на втором этапе работы.

4. *Корректируется:* анализ структуры планирования заданной деятельности.

Прием изучения: различение способов достижения цели, нахождение обобщенного решения.

Пример:

♦ найди несколько способов решения данного примера (достижения одного результата разными способами). Сравни способы – самый легкий, самый трудный, самый рациональный;

♦ на основе анализа данных двух задач найди обобщенный способ их решения. Сравни способы решения каждой задачи. Обоснуй правильность предлагаемого обобщенного способа решения этих задач.

Этапы: 1) повтори инструкцию своими словами; 2) что дано и что надо получить; 3) обоснуй способы решения (сравнивая результат и способ его достижения).

5. *Корректируется:* формирование обобщенного способа решения задачи.

Прием изучения: классификация задач по способу их решения.

Пример:

♦ реши несколько задач, определи, какие две из них похожи внешне, а какие по способу решения. Придумай задачу на общий способ решения предшествующих задач;

♦ в предлагаемой группе предметов объедини те, которые сходны по внешнему виду, и те, которые близки по способу изготовления. Предложи сам группы предметов, которые можно объединить по сходным основаниям.

Этапы: 1) повтори инструкцию своими словами; 2) что дано и что надо получить при решении задач одного типа и другого; 3) после получения правильного результата возвратись к анализу способа; 4) выдели существенные признаки, необходимые для формирования данного способа при решении задач 1 и 2 типа; 5) самостоятельно примени найденный способ решения в придуманной тобой задаче.

6. *Корректируется:* самоконтроль в ходе и после работы, коррекция ошибок.

Прием изучения: «Разноцветные поправки» на разных этапах работы. Сравнение самооценки с результатом.

Пример: «Напиши изложение. В ходе работы делай любые поправки коричневым карандашом. После написания изложения проверь его и внеси поправки зеленым карандашом. На следующий день следует еще раз вернуться к правке текста, внося исправления желтым цветом.»

Этапы: 1) повтори инструкцию своими словами; 2) выдели основные мысли этого текста; 3) оцени качество своей работы в целом и по частям; 4) какие достоинства и недостатки своей работы ты видишь?; 5) общее количество ошибок, количество ошибок коричневого, зеленого и желтого цвета; 6) реальное количество ошибок (оценка учителя); 7) что бы ты себе поставил;. 8) сравни свою оценку с результатом работы.

7. *Корректируется:* «зона ближайшего развития». Возможность принятия и адекватного использования помощи.

Прием изучения: индивидуальное обучающее занятие (на любом информационном материале) с дозированными подсказками, определение числа подсказок (видов помощи), необходимых для продвижения в учебе.

Пример: реши задачу.

Виды помощи:

♦ ты это сможешь, тебе это по силам;

♦ на какие правила эта задача;

♦ смотри, я показываю первое действие, а ты продолжай;

♦ организация различных видов дополнительного контроля над исполнительскими действиями;

♦ показываю все решение целиком, сделай так же.

Этапы: 1) повтори инструкцию своими словами; 2) раздели задачу на части; 3) что дано и что надо получить; 4) формирование способа выполнения; 5) контроль и оценка работы; 6) что было легко, а что трудно при работе; 7) поставь оценку и обоснуй ее; 8) какой вид помощи тебе нужен; 9) задания по развитию (формированию) рефлексии осуществления различных регуляторных звеньев при построении учебной деятельности, желательно выполнять хотя бы один раз в неделю.

Выше мы уже отмечали, что экспериментально доказан факт того, что учащиеся уже в начальной школе могут осваивать учебную деятельность на осознанном уровне в единстве всех ее компонентов – учебной задачи, планирования, учебных действий (способов работы), действий контроля и самооценки (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов). В связи с этим речь шла о целесообразности создания особой системы работы по формированию осознанной целостной учебной деятельности. Предлагаемые здесь задания именно на это и направлены, поскольку совершенно очевидно, что учащихся необходимо учить следующему: понимать учебную задачу, смысл заданий и упражнений, формировать умение анализировать и выра-

батывать различные способы работы с учебным материалом, умение осуществлять самоконтроль и самооценку выполнения своих учебных действий.

Особую работу необходимо осуществлять и по расширению обучаемости школьников. *З. И. Калмыкова* разработала специальное понятие «обучаемость» как восприимчивость к обучению. Она, в частности, зависит от интеллектуальных особенностей самого учащегося, влияющих при прочих равных условиях на успешность обучения. Но обучаемость – это и способность к усвоению знаний, и восприимчивость к помощи другого; активность ориентировки в новых условиях; перенос в новые условия, переключаемость с одного вида работы на другой; быстрота образования новых понятий и способов действия;

темп, работоспособность, выносливость. Структура же общей обучаемости включает в себя *мотивационный* (положительное эмоциональное отношение к учебной деятельности) и *операционно-регулятивный компоненты* (познавательные процессы, способы их организации, способы самоконтроля и самооценки). При этом общий путь коррекции определяется как помощь в овладении собственной учебной деятельностью, а средства коррекции – как организация ориентировки учащихся в содержании выполняемой деятельности и интериоризация этой ориентировки.

Таким образом, общая способность к обучению включает в себя следующие способности:

• адекватно действовать в ситуации учебной задачи, а именно: осознанно принять цель (задачу) деятельности; спланировать пути ее достижения;

• создавать адекватные способы ее достижения;

• осуществлять контроль за способом достижения и за результатом;

• производить коррекцию выполняемой деятельности в зависимости от правильности и полноты достигнутого результата.

Иными словами, задача коррекционной работы состоит в формировании осознанной регуляции операционно-регулятивным блоком (самостоятельности выполнения учебной деятельности). Самостоятельная учебная работа – разновидность учебной деятельности, в которой все ее компоненты выделяются и определяются ребенком самостоятельно.

Упражнения-игры, направленные на формирование самостоятельности в принятии решений и выполнение принятого задания

Ниже предлагается развернутая система игр и логических задач, способствующих развитию самостоятельности (осознанной произвольности) при выполнении различных звеньев учебной деятельности. Более того, их решение и выполнение предполагают развитие следующих умений:

• принять и удержать цель задания в полном объеме;

• совершать точный анализ содержания задач и заданий;

• адекватно отражать содержание задачи-задания (т. е. ее значимые признаки);

• применять разнообразные способы по планированию и построению действий для достижения результата;

• производить обоснованные рассуждения о связи своих шагов и полученного результата с исходными условиями;

• производить контроль и коррекцию своих действий;

• производить оценку и самооценку своей работы.

Примеры игр-заданий

1. Игра «Да-нет» – на принятие и удержание цели деятельности. В игре нельзя произносить слова «да» и «нет». В игре принимают участие два человека. Один задает провоцирующие вопросы, другой – отвечает на них, избегая слов «да» и «нет».

Вопросы:

1. Ты любишь школу?
2. Ты любишь смотреть телевизор?
3. Ты хочешь учиться?
4. Ты любишь болеть?
5. Ты хорошо учишься?
6. Ты занимаешься спортом?
7. Ты любишь читать книги?
8. Все зайцы серые?
9. Мячи бывают только резиновые? и т. д.

Количество и сложность вопросов могут варьироваться по желанию играющих. Для того чтобы правильно ответить на вопросы, учащемуся необходимо постоянно, не отвлекаясь, удерживать в памяти цель деятельности (инструкцию), контролировать свои ответы и одновременно обдумывать содержательный ответ.

2. Для умения удерживать цель деятельности в уме и действовать с ней по инструкции также может быть полезной игра такого типа – «Передвигай фигуру, не дотрагиваясь» (развитие умения действовать в уме по инструкции и составления внутреннего плана действия).

Перед учеником находится большой квадрат, разделенный на девять клеточек. Ученика просят смотреть на фигуру, расположенную в центральной клеточке и мысленно ее передвигать на одну клеточку в соответствии с указаниями учителя (например, «вверх, влево, вниз, вправо, вверх, вправо, вниз, где должна находиться фигура сейчас?»). Усложнение задания достигается за счет увеличения количества шагов, фигур и скорости передвижения.

Формирование умения принять учебную задачу в полном объеме связано с такими мыслительными операциями, как анализ и обобщение, следствием которых и является простейшее умозаключение. Ниже даются задания (задачи), направленные на развитие этого умения.

Задания на умения принять учебную задачу в полном объеме

Надо найти вид логической связи между понятиями, выявить существенный признак для установления аналогии в следующей паре и записать нужное слово.

а) много-мало, конец-…

обрыв, начало, все, дела, закрытие, света (начало);

б) ловкий-неуклюжий, здоровый-…

зуб, плохой, больной, веселый, человек, смех (больной);

в) утро-вечер, зима-…

холод, весна, снег, лето, лыжи, санки (лето).

г) Маша молчаливее Жени. Женя молчаливее Иры. Кто более разговорчивый? (Ира)

Для умения разбираться в условиях задачи, выделять главные и второстепенные данные, можно использовать игры типа той, которая приводится ниже.

Один человек что-то загадывает, например: растение, животное, птицу, предмет мебели и т. д. и сообщает угадывающему несколько признаков загаданного. Угадываю-

щий должен посредством дополнительных вопросов полностью охарактеризовать заданный предмет и назвать его.

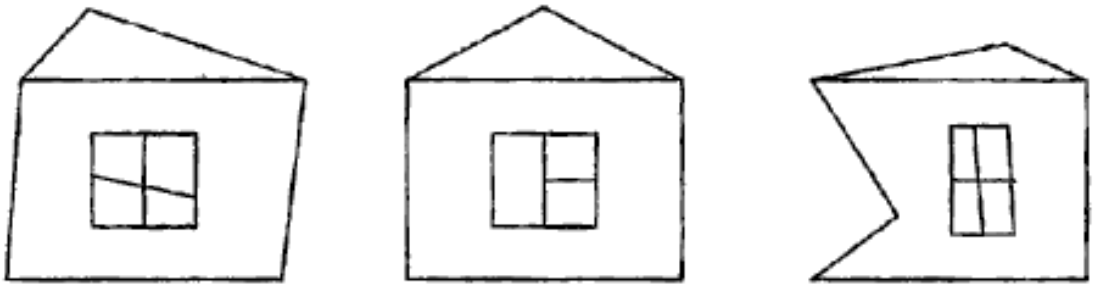
Например, загадывающий задумал слово цыпленок и сообщает отгадывающему такие признаки – желтый, тело и голова круглые. Отгадывающий задает вопрос: «Клюв есть?» – ему отвечают: «Да». Отгадывающий: «Он пищит?», ему отвечают: «Да». Отгадывающий: «Это цыпленок». Эта игра направлена на умение разбираться в главных и второстепенных признаках в вербальном материале.

Аналогичные игры можно проводить на числовом и наглядном материале.

Варианты задания

1. Вам будет загадано число, находящееся в пределах от 0 до 10, и сообщены некоторые его признаки. Вы должны посредством дополнительных вопросов ограничить это число и назвать его. Условия: число четное, делится на 2. Вопрос: «Оно больше или меньше 5?» Ответ: «Больше». Вопрос: «Еще на какое-нибудь число делится?» Ответ: «На четное». Отгадывающий называет число 8, поскольку оно больше 5 и делится на 2 и 4.

2. «Найди красивый дом». Ученику предлагается выбрать красивый дом и объяснить почему (по каким признакам определяется красивый дом).



3. Затем его просят внимательно рассмотреть, как написаны цифры «1», найти среди них красивые и обвести их карандашом.

Попросить ученика объяснить, почему, например, вторая цифра слева красивая, а седьмая – нет? Почему среди некрасивых единиц оказались такие, «носики» у которых красивые?

(Потому что палочки имеют разные наклоны, выходят за пределы строк или короче их).

4. Как отличить красивый «носик» от некрасивого? Попросить ученика определить, какие «носики» красивые, а какие – нет.

5. Задание ученику: красиво написать цифру «1» самостоятельно, не отрывая руки от бумаги.

Для развития умения выделять главные и второстепенные признаки (данные) полезно решать логические задачи такого типа, который приведен ниже.

1. В слове «жир» переставили буквы – получилось «риж». Такая же перестановка в слове «гол». Что получилось? (лог).

2. На доске цветными мелками написаны слова: февраль, аквариум, фамилия.

У красного и желтого слов общими являются одинаковые третьи буквы, у красного и розового – первые буквы. Какого цвета слово «февраль»? (красного)

3. На доске цветными мелками написаны слова: георгин, гарнизон, графин, график, дельфин, гарпун.

У голубых слов первая буква «г», последняя – «н» и гласная «и». У фиолетовых – или первая буква «д», или последняя «к», или пять согласных. Какое слово не голубое и не фиолетовое? (гарпун)

Для формирования умения планировать свои действия используются упражнения, побуждающие ребенка изменять свою позицию. С этой целью можно организовывать игры, по ходу которых ребенок вынужден брать на себя роль партнера. Анализ ситуации под углом зрения двух разных целей (своей и партнера), позволяет разделить как собственную деятельность, выделив в ней отдельные операции (шаги), так и деятельность партнера, что, в свою очередь, заставляет дополнительно проанализировать каждое из условий задачи.

Игра «Пуговицы»

Играют 2 человека. Перед ними лежат 2 одинаковых набора пуговиц, ни одна пуговица не повторяется. У каждого игрока есть игровое поле – это квадрат, поделенный на клетки. Количество клеток и пуговиц – произвольно. Начинающий игру выставляет на своем поле 3 пуговицы, второй игрок должен посмотреть и запомнить, где какая пуговица лежит, после чего первый игрок закрывает листом бумаги свое поле, а второй должен на своем поле повторить расположение пуговиц и т. д.

Чем больше в игре используется клеток и пуговиц, тем игра становится сложнее.

Также для тренировки умения планировать ход решения задач можно использовать игру, в которой надо продумывать свои действия на несколько шагов вперед, лучше, если не только за себя, но и за противника.

Игра «Кто первый»

Смысл этой игры в том, что нужно по очереди уменьшать или увеличивать начальное число. Кто первый достигнет конечного, заранее установленного числа, тот и выиграл.

Пусть задано число 19 в качестве конечного результата. Кто первый доберется до него, тот и выиграл.

Пример. Играют Петя и Вася. Начинать согласились с 29. Условие – за 1 ход можно назвать 1 или 2 числа. Игру начал Петя, назвав 28, Вася – 26:

Петя – 26, Вася – 24: Петя – 24, Вася – 22: Петя – 21, Вася – 20: Петя – 19 и выигрывает, поскольку первый дошел до 19.

Для умения планировать деятельность в уме и удерживать способ ее выполнения может быть полезна и уже описанная игра «Передвигай фигуру, не дотрагиваясь» (развитие умения действовать в уме по инструкции и составление внутреннего плана действия). Ее вариантом может быть игра в шахматы (либо возможна отработка движений отдельных фигур, например, коня).

Для тренировки умения удерживать заданную последовательность действий с пошаговым контролем каждого действия (подобные действия необходимы при чтении, письме, счете и т. д.) и коррекцией этих действий в случае необходимости можно предложить описанную уже выше игру «Чтение цветных точек» либо игры и упражнения, приведенные ниже.

«Мозаика-телевизор»

Эта игра включает два этапа работы. На первом этапе учащемуся предлагается выложить ряд из цветных фишек на листе белой бумаги. Перед учащимся находится образец, на котором изображен соответствующий цветовой ряд. В цветовом ряду содержатся точки четырех цветов: красного, синего, желтого, зеленого. Точки расположены в случайном порядке. На первом этапе цветовой ряд может быть коротким – из 6–8 точек. Цветные фишки (из мозаики) лежат кучкой около учащегося, и он может брать только одну фишку, которая соответствует цветовой точке образца. После того как учащийся перестал ошибаться в выполнении пяти таких цветовых рядов подряд, можно перейти ко второму этапу задания.

Следующим этапом является игра «Телевизор». Учащемуся предлагается выложить целый рисунок из приложения к игре «Мозаика». Он получает такую инструкцию: «Подобно тому, как электронный луч в телевизоре чертит изображение, пробегая слева направо и сверху вниз, так и ты выкладывай рисунок по строчкам, начиная с верхней. При этом бери из коробки всегда только одну фишку нужного цвета. Закончив одну строку, переходи к следующей». После того как учащийся научится собирать такие картинки безошибочно, можно перейти к завершающей части – к «чтению» цветных точек.

Перед учащимся ставится задача – «прочитать» цветные точки на листе бумаги, расположенные в 4 строки по 14 штук в каждой строке.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целесообразность проведения с дошкольниками и младшими школьниками игровых занятий, специально направленных на развитие личностно-мотивационных и регуляторно-когнитивных компонентов структуры учебной деятельности, обусловлена уникальностью данного возрастного периода, характеризующегося его повышенной сензитивностью. Именно в данный период времени развития детей у них наиболее интенсивно протекает процесс физиологического созревания основных мозговых структур. Это дает возможность эффективного и целенаправленного воздействия на интеллектуальную сферу и личностное развитие учащихся. Так, предлагаемые в этой книге игры-упражнения способствуют развитию познавательных процессов, учебной мотивации, позиции школьника, умения удерживать цель, умения играть по правилам (удерживать их), моторики ребенка (в том числе – мелкой моторики руки), пространственной ориентации, различных форм мышления, памяти, внимания (его произвольности), речи, осознанного произвольного поведения, умения общаться, поведенческой рефлексии, личностной самооценки.

Следует также отметить, что игровой, увлекательный характер заданий смягчает ситуацию стресса у детей с повышенной тревожностью и позволяет им продемонстрировать свои истинные возможности в более полной мере. Однако в задания, рекомендуемые ребенку в качестве дополнительных занятий, не должны включаться задания «школьного» типа, поскольку это может привести к переутомлению, отрицательно сказаться на отношении ребенка к учебе.

Практика показала, что дошкольникам и учащимся младших классов наиболее интересны игровые формы работы. Казалось бы, детям вместо игр можно предлагать простые учебные задания на сравнение, обобщение, классификацию и т. д., представленные в занимательной форме, однако это не то же самое, что игра. Они не могут заменить игру, хотя бы потому, что значительная часть детей (50–65 %) только через игру приходит к пониманию подобных заданий и поскольку только в игре образуются «зоны ближайшего развития».

Однако, во всех случаях работы над «ошибками» надо следить за тем, чтобы занятия были связаны с положительными эмоциями учащихся, с выработкой у них чувства уверенности в себе. Работа над «ошибками» считается завершенной в том случае, если не менее чем в пяти случаях самостоятельной работы учащегося с различными видами учебного материала она была одобрена учителем.

Опыт проведения регулярных занятий с дошкольниками и учащимися показал эффективность применяемых методик-игр. Об этом говорят результаты психодиагностики и отзывы учителей об успешности детей в учебе.

Использование развивающих игр-упражнений в учебном процессе оказывает благотворное влияние не только на развитие регуляторно-когнитивной структуры учебной деятельности, но и на развитие личностно-мотивационной сферы, и, соответственно на снижение учебных перегрузок, вызванных недостатками в сформированности психологической структуры учебной деятельности.

Резюмируя все изложенное выше, мы можем констатировать следующее.

Конечной целью психодиагностики должна быть практическая помощь учащемуся. Поэтому процедура диагностики должна являться этапом решения практической задачи (приложимой к каждому отдельному ученику) и должна обладать практической эффективностью.

В ходе коррекционно-развивающей работы необходимо:

• развить до нормативного уровня предпосылки учебных действий и компоненты комплекса психологической готовности к обучению в школе;

• сформировать и развить «западающие» звенья системы произвольной регуляции;

• сформировать у учащихся необходимые психические средства и способы овладения учебным материалом;

• сделать их предметом самоконтроля и самооценки учащихся;

• проводить развивающие игры-упражнения в игровой форме (на личное или командное первенство, в играх по правилам, в развивающих и ролевых играх).

Итогом проводимой коррекционной работы должно быть успешное овладение учащимися всеми компонентами учебной деятельности (познавательными и регуляторными) на осознанном уровне с расширением ее самостоятельности (т. е. делается упор на самоконтроль и самооценку учащихся). Что в свою очередь послужит основанием для полноценного усвоения школьных знаний.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Авдеева Н. К, Мещерякова С. Ю.* Особенности психического развития ребенка первого года жизни // Мозг и поведение младенца. – М., 1993.

2. *Акимова М. К.* Особенности умственного развития учащихся старшего подросткового возраста // Психологические проблемы повышения качества обучения и воспитания. – М., 1984. – С. 23–35.

3. *Акимова М. К., Козлова В. Т.* Коррекционно-развивающие упражнения для учащихся 3–5 классов. – Обнинск, 1993.

4. Активные методы в работе школьного психолога / Под ред. И. В. Дубровиной. – М., 1990.

5. *Ануфриев А. Ф., Костромина С. Н.* Как преодолеть трудности в обучении детей. – М., 1997.

6. *Безруких М. М., Ефимова С. П.* Упражнения для занятия с детьми, имеющими трудности при обучении письму. – М., 1991.

7. *Белая А. Е., Мирясова В. И.* Пальчиковые игры для развития речи дошкольников. – М., 2000.

8. *Богданова Т. Г., Корнилова Т. В.* Диагностика познавательной сферы ребенка. – М., 1994.

9. *Божович А. И., Славина С. А.* Опыт экспериментального изучения произвольного поведения // Вопросы психологии. 1976, № 4.

10. *Бондаренко С. Н.* Почему детям трудно учиться. – М., 1976.

11. *Венгер А. А., Дьяченко О. А.* Игры и упражнения по развитию умственных способностей у детей дошкольного возраста. – М., 1989.

12. *Выготский А. С.* Диагностика развития и педагогическая клиника трудного детства // Собр. соч. Т. 4. – М., 1984.

13. *Выготский А. С.* Проблемы обучения и умственного развития в школьном возрасте // Избранные психологические исследования. – М., 1956, с. 2557.

14. *Винокурова Н. К.* Развитие творческих способностей учащихся. – М., 1999.

15. *Галигузова А. Н.* Формирование потребности в общении со сверстником у детей дошкольного возраста. Канд. дисс. – М., 1983.

16. *Гальперин П. Я.* Развитие исследований по формированию умственных действий // Психологическая наука в СССР. Т. 1. – М., 1959, с. 441–469.

17. *Гальперин П. Я.* Развитие исследований по формированию умственных действий // Психологическая наука в СССР. Т. 1. – М., 1959, с. 441–469.

18. *Гальперин П. Я., Кабыльницкая С. А.* Экспериментальное формирование внимания. – М., 1974.

19. *Гильбух Ю. З.* Психодиагностика в школе. – М., 1989.

20. Готовность к школе / Под ред. И. В. Дубровиной. – М., 1998.

21. *Гуткина Н. И.* Психологическая готовность к школе. – М., 1993.

22. *Давыдов В. В.* Виды обобщения в обучении. – М., 1972.

23. *Давыдов В. В.* Проблемы развивающего обучения. – М., 1986.

24. *Давыдов В. В.* Виды обобщения в обучении. – М., 1972.

25. *Давыдов В. В.* Психическое развитие в младшем школьном возрасте // Возрастная и педагогическая психология. – М., 1973, с. 66–97.

26. Диагностика психического развития / Под ред. И. Шванцары. – Прага, 1978.

27. Диагностическая и коррекционная работа школьного психолога. – М., 1987.

28. *Дорохина В. Т.* Формирование целеполагания как компонента учебной деятельности в зависимости от типа обучения // Вопросы психологии. 1980, № 6.

29. *Дубровина И. В.* Проблемы психодиагностики в психологической службе школы // Диагностическая и коррекционная работа школьного психолога. – М., 1987, с. 4–18.

30. *Зайцев Н. А.* Письмо, чтение, счет. – СПб., 2000.

31. *Зак А. З.* Как определить уровень развития мышления школьников. – М., 1984.

32. *Зак А. З.* Как развивать логическое мышление. – М., 2000.

33. *Зак А. З.* Развитие теоретического мышления у младших школьников. – М., 1982.

34. *Зимбардо Ф.* Застенчивость. – М., 1991.

35. *Каверина К. Е.* О развитии речи у детей первых двух лет жизни. – М., 1959.

36. *Калмыкова З. И.* Обучаемость и принципы построения методов ее диагностики // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. – М., 1981, с. 285–290.

37. *Конопкин О. А.* Психологические механизмы регуляции деятельности. – М., 1980.

38. *Конопкин О. А.* Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный подход) // Вопросы психологии, 1995, № 1.

39. *Корсакова Н. К., Микадзе Ю. В.* Нейропсихологическая диагностика и коррекция младших школьников в связи с неуспешностью в школе. – М., 1994.

40. *Круглова Н. Ф.* Об индивидуально-типических особенностях произвольной регуляции деятельности у школьников среднего возраста // Новые исследования в психологии. 1990, № 2.

41. *Круглова Н. Ф.* Психологические особенности саморегуляции подростка в учебной деятельности // Психологический журнал. 1994, № 2.

42. *Круглова Н. Ф.* Экспресс-диагностика и коррекция регуляторно-когнитивной структуры учебной деятельности подростков. – М., 2000.

43. *Круглова Н. Ф., Панов В. И.* Психодиагностика регуляторно-когнитивной структуры учебной деятельности и школьная неуспешность // Прикладная психология. 2001, № 5.

44. *Круглова Н. Ф.* Психологическая диагностика и коррекция структуры учебной деятельности младшего школьника. – М., 2004.

45. *Круглова Н. Ф.* Причины неуспеваемости в школе и пути их устранения. – М., 2004.

46. *КругловаН. Ф.* Как помочь ребенку успешно учиться в школе. – СПб., 2004.

47. *Круглова Н. Ф.* Регуляторно-когнитивный аспект повышения эффективности учебной деятельности младших школьников // Личностные и когнитивные аспекты саморегуляции деятельности человека. Сборник. – М., 2006.

48. *Круглова Н. Ф.* Типологические регуляторно-когнитивные особенности построения учебной деятельности младшими школьниками // Субъект и личность в психологии саморегуляции. Сборник. – ПИ РАО, 2007.

49. *Лисина М. И.* Общение, личность и психика ребенка. – М., 1997.

50. Межличностные отношения ребенка от рождения до семи лет / Под ред. Е. О. Смирновой. – М. – Воронеж, 2001.

51. *Оклендер В.* Окна в мир ребенка. – М., 1997.

52. Психическое развитие младших школьников / Под ред. В. В. Давыдова. – М., 1990.

53. Психологическая диагностика / Под ред. А. Г. Лидерса. – М., 1993.

54. Психологическая коррекция умственного развития учащихся / Под ред. К. М. Гуревича, И. В. Дубровиной. – М., 1990.

55. Психологические проблемы повышения качества обучения и воспитания. – М., 1984, с. 59–66.

56. Развивающие и коррекционные программы для работы с младшими школьниками и подростками (книга для учителя) / Под ред. И. В. Дубровиной. – М. – Тула, 1993.

57. *Цукерман Г. А.* Как младшие школьники учатся учиться. – М., 2000.

58. *Шумакова Н. Б.* Диалог и развитие творческой активности у детей // Развитие творческой активности школьников. – М., 1991.

59. *Эльконин Д. Б.* Возрастные и индивидуальные особенности младшего подростка. – М., 1967.

60. *Яковлева Е. Л.* Развитие внимания и памяти у школьников. – М., 1995.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Описание методик[3]

Учителя, психологи стремятся сделать все возможное, чтобы обучение школьников было успешным, чтобы каждый ребенок в своей учебной деятельности достигал более высоких результатов. Как правило, решение подобной проблемы видят в проведении дополнительных занятий, репетиторстве, что на самом деле направлено лишь на ликвидацию пробелов в знаниях. Однако недостаточность знаний, недостаточное усвоение того или иного материала часто являются следствием как негативного отношения ученика к учению (багаж отрицательного опыта с первого года обучения), так и низкого уровня сформированности регуляторно-когнитивной структуры учебной деятельности.

Понятие регуляторно-когнитивной структуры было предложено для обозначения подструктур целостной индивидуальной системы саморегуляции человека, обеспечивающих решение учебных задач и усвоение знаний и включающих определенный состав функциональных звеньев осознанной произвольной регуляции и обслуживающих их когнитивных (познавательных) процессов. Саморегуляция учебной деятельности реализуется на основе и в зависимости от индивидуальной специфики процессов когнитивной сферы – внимания, памяти, рефлексии, мышления, вербализации, а также наличия и развитости специальных когнитивных способностей, которые, в сущности, являются психическими средствами реализации субъектной активности учащегося, направленной на усвоение знаний или решение учебной задачи. Учитывая, что в реальной жизни развитие регуляторных и когнитивных возможностей ученика тесно связаны между собой, они рассматриваются нами в единстве, то есть в самой психологической структуре учебной деятельности.

Однако умение учащегося успешно строить свою учебную деятельность определяется оптимальностью построения психологической структуры самой учебной деятельности, а именно: функциональных звеньев осознанной произвольной регуляции и обслуживающих их когнитивных процессов, т. е. оптимальностью построения регуляторно-когнитивной структуры.

Иными словами, психологической основой успешного обучения является сформированность как регуляторных звеньев, реализующих целостный процесс произвольной регуляции учебной активности, так и уровня сформированное™ когнитивных процессов, являющихся средствами или психологическими ресурсами регуляции. Как показывают наши многочисленные исследования именно сформированность регуляторно-когнитивной структуры является основой успешности (неуспешности) учения. Это же определяет легкость (либо трудность) психологической адаптации к новым условиям при переходе на следующую ступень обучения.

Сформированность регуляторно-когнитивной структуры учебной деятельности не только различна у каждого конкретного ученика, но и остается скрытой для родителей и учителей, поскольку они видят внешний (конечный) результат этой деятельности, а как строится эта деятельность, какова ее самостоятельность, полнота и адекватность – не видят.

Используя основные положения концепции осознанной саморегуляции, мы разработали и в течение 19 лет практической работы апробировали и валидизировали комплекс

---

[3] Полный текст методик опубликован в следующих изданиях: *Круглова Н. Ф.* Экспресс-диагностика и коррекция регуляторно-когнитивной структуры учебной деятельности подростков. – М., 2000; *Круглова Н. Ф.* Психологическая диагностика и коррекция структуры учебной деятельности младшего школьника. – М., 2004.

диагностических методик, позволяющий выявить общие и индивидуально-типологические закономерности формирования регуляторно-когнитивной структуры построения учебной деятельности у учащихся подростков и младших школьников (Круглова, 1986, 2004).

Этот экспресс-способ анализа индивидуального уровня сформированности регуляторно-когнитивной структуры построения учебной деятельности учащихся (подростков и младшеклассников) был апробирован в школах и лицеях г. Москвы. Применение этого способа диагностики в школьной практике подтвердило, что лежащий в его основе комплекс методик позволяет дать содержательную характеристику регуляторно-когнитивной структуры построения учебной деятельности у каждого учащегося с целью определения готовности данного ученика к переходу в образовательную среду основной школы.

Так, для полноценного формирования учебной деятельности учащегося требуется овладение им всеми ее структурными компонентами – т. е. овладение умением осознанно строить регуляторную и когнитивную структуру учебной деятельности при работе с разными видами информационного материала (т. е. умением осознанно строить умственные действия при работе с вербально-понятийным, знаково-числовым и наглядно-графическим материалом). Недостаточное овладение ими может служить источником школьных трудностей. Поэтому так важно при диагностике возможных причин школьной неуспеваемости и других школьных трудностей проанализировать (т. е. продиагностировать) уровень сформированности регуляторно-когнитивной структуры построения учебной деятельности при работе с разными видами информационного материала, а именно: вербально-понятийным, знаково-счетным и наглядно-графическим.

Как уже отмечалось, произвольная саморегуляция – это, прежде всего, системная организация, в которой отдельные способности или сферы психики ребенка проявляют себя в системном взаимодействии и, соответственно, взаимообусловленности. Следовательно, одним из важнейших требований к методам выявления произвольной саморегуляции является создание таких условий, когда психические возможности ребенка (когнитивные, эмоциональные, регуляторные и т. п.) проявляли бы себя в таком системном взаимодействии, системообразующим стержнем для которого было бы выполнение социально значимого вида деятельности, в частности, учебного.

Иначе говоря, необходимым условием и требованием для выявления (диагностики) произвольной саморегуляции когнитивных процессов как системного качества психики ребенка является моделирование того вида деятельности, способности к достижению результатов в которой и выступают предметом диагностической процедуры. Подобное моделирование может осуществляться в форме игровой деятельности, в форме тренинга и, естественно, в форме моделирования процесса учебной деятельности в виде специальным образом построенных учебных заданий и наблюдения за их выполнением. Именно о таком методе пойдет речь ниже.

Суть предлагаемого в данной работе диагностического метода заключается не только в том, что он позволяет «прозванивать» у каждого данного учащегося основные звенья системы произвольной психологической регуляции и обеспечивающих ее базовых когнитивных процессов, но и рекомендовать соответствующие индивидуальные, адресно направленные коррекционные и развивающие программы, позволяющие скорректировать «западающие» звенья контура саморегуляции и недостаточную сформированность когнитивных процессов (Круглова, 1994–2004).

Диагностике в данном случае подлежат три вида интеллектуальной деятельности учащегося, обеспечивающие учебный процесс:

1) *вербально-понятийная,* что предполагает умение мыслить на уровне словесных (вербальных) понятий и работать с ними;

2) *знаково-счетная,* что предполагает умение работать с количественными отношениями, выраженными в знаковой (цифровой) форме;

3) *наглядно-образная,* что предполагает умение увидеть и осмыслить (понять) «пространственные» условия (в частности, графики, схемы) выполняемой задачи.

Все эти виды умственной деятельности предстают в реальном учебном процессе как единая система. И в то же время каждая из указанных деятельностей представляет собой систему (подсистему), в основе которой лежит взаимодействие когнитивных и регуляторных процессов, обеспечивающих успешность в усвоении и выполнении учебной деятельности.

В итоге, предлагаемый комплекс методик позволяет воспроизводить (моделировать) решение учебной задачи, когда учащемуся необходимо:

• принять задачу;
• сформировать цель;
• увидеть и понять условия ее выполнения;
• найти оптимальный способ ее достижения;
• осуществить контроль за выполняемыми действиями и результатом;
• произвести коррекцию своих регуляторных и познавательных действий в случае необходимости.

Благодаря этому в действиях учащегося начинают проявляться такие регуляторные и когнитивные основы построения его интеллектуальной (учебной) деятельности, которые обычно остаются на «внутреннем», процессуальном уровне и которые поэтому скрыты от непосредственного наблюдения и оценки, а также от диагностики теми традиционными тестовыми заданиями, которые фиксируют, как правило, продуктную (результативную), а не процессуальную сторону интеллектуальных процессов (притом в искусственно изолированных психических процессах) и не указывают причины недостаточного функционирования тех или иных психических, а тем более – регуляторных процессов. Хотя еще *Л. С. Выготский* утверждал, что «… мы должны изучать не отдельные, вырванные из единства психические и физиологические процессы, которые становятся при этом совершенно непонятными для нас; мы должны брать целый процесс, который характеризуется со стороны субъективной и объективной одновременно» (Собр. соч., т. 1, 1982).

Предлагаемый авторский комплекс диагностических средств, включает в себя *четыре методики,* каждая из которых направлена на диагностику уровня развития когнитивных процессов соответствующего вида, а также на оценку развития способности к осознанной, произвольной регуляции (построению) своей учебной деятельности. Три из них предъявляются непосредственно учащемуся **(«Черно-красная таблица»,** модифицированная нами, **«Контур», «Вербальный тест»),** а четвертая **(Анкета** для учителя) – учителю/учителям этого учащегося. Анкета, предлагаемая учителям-предметникам с целью получения дополнительной информации об умении каждого конкретного ученика учиться по данному предмету, содержит ряд специально разработанных вопросов, раскрывающих регуляторно-когнитивный процесс построения данной учебной деятельности. Методики портативны, легко понимаемы и просты в использовании.

Во всех трех методиках, предлагаемых ученику, регистрируются одни и те же показатели сформированное™ регуляторно-когнитивной структуры учебной деятельности, но с помощью трех разных форм информационного материала. Соответственно, мы различаем три вида учебной деятельности: *знаково-счетная, вербально-понятийная, наглядно-образная.* При этом для каждой из них регистрируются приведенные ниже характеристики выполнения учащимися учебного (тестового) задания, которые затем служат основанием для составления обобщенной характеристики психологической структуры построения учебной деятельности каждым отдельным учеником.

Психодиагностика учащихся посредством данного комплекса методик дает возможность экспресс-диагностики (т. е. возможность получения необходимой информации во время и сразу по окончании диагностической процедуры):

• построения регуляторно-когнитивной структуры учебной деятельности каждым отдельным учащимся;

• «зоны ближайшего развития»;

• комплекса готовности к обучению;

• обучаемости, что, в свою очередь, свидетельствует об уровне готовности к переходу на следующую ступень обучения.

В основе анализа структуры учебной деятельности комплексом методик лежит процедура качественной оценки результатов, опирающаяся на анализ структуры регуляторных и психических (когнитивных) процессов и квалификацию ошибок (краткое описание дается ниже). Это требует от специалиста-диагноста высокой квалификации.

1. *Внешние характеристики, регистрируемые при выполнении всех тестовых заданий:*

а) количество ошибок, допущенных в каждом из заданий, в каждой методике;

б) число раз повторения инструкции в каждом из заданий, в каждой методике;

в) количество попыток, предпринимаемых учеником для получения заданного результата в той или иной методике.

2. *Внутренние характеристики, оценивающие уровни(ень) и качества(о) сформированности функциональных звеньев системы произвольной регуляции:*

а) принятие, удержание цели (удерживается полностью, частично, переформулируется; до конца задания, до середины, теряется (забывается) с самого начала);

б) модель условий выполнения задания (отражаются значимые, существенные признаки и условия; второстепенные, побочные признаки и условия);

в) планирование, способы выполнения (всегда ли планируется работа или только в случае затруднения, или никогда; планируется до начала работы или в ходе ее выполнения); характеристики способа работы: осознанность, устойчивость, обобщенность (умение найти обобщенно-оптимальный способ, правило, позволяющие безошибочно выполнять задания), содержание (характерные особенности в осуществлении способа работы тем или иным учеником, в вербальном тексте – определение содержания понятий, установление между ними каузальных отношений, умение составить рассказ по картинкам, переформулировать содержание своими словами);

г) контроль: за отдельными операциями и результатом, только за операциями, только за результатом; на наглядном уровне, в умственном плане (за осуществлением отдельных действий (операций), за выполнением сопряженных деятельностей, за сохранением логической связи между высказываниями);

д) коррекция – исправление всех замеченных ошибок (в отдельных действиях и результате, только в результате, только в промежуточных действиях); ошибки замечаются, но не исправляются; не замечаются и не исправляются.

3. *Самостоятельность* – вся работа выполняется самостоятельно либо частично самостоятельно. Нужда в помощи и умение ее принять, отказ от нее или неумение (невозможность) ею воспользоваться. Осознаваемость нужды в помощи.

4. *Внутренние характеристики уровня сформированности когнитивных процессов:*

1) внимание – концентрация, переключение, распределение (какие формы внимания эффективнее работают при выполнении той или иной деятельности), осознаваемость, произвольность управления вниманием;

2) память – наглядная, механическая, словесно-логическая (уровень сформированности в различных деятельностях), объем и рабочая функция оперативной слухо-речевой

памяти (т. е. способность к одновременному запоминанию двойного ряда чисел, понятий, условий, предъявляемых на слух, и умение оперировать ими в уме);

3) рефлексия – уровень осознанности при формировании или выборе, использовании и переносе способа деятельности; при воспроизведении и переформулировании текста; при выполнении отдельных действий по достижению результата, осознанность его сличения и оценки; осознание нужды в помощи и ее конкретизация;

4) вербализация – выражение в словах осознаваемое™ выполняемых действий, деятельности в целом (при хорошем словарном запасе вербализация адекватна уровню осознания, при скудном – вербализация либо развита слабо, либо отсутствует и заменяется жестами);

5) мышление – в зависимости от сформированности уровня обобщения и от того, на каком материале сформирован этот уровень, различают: наглядно-действенное, наглядно-образное, словесно-логическое (теоретическое). Самостоятельность умения думать, рассуждать, делать выводы, аргументировать их. Сформированность умственных операций, лежащих в основе мышления: анализ, обобщение, сравнение, классификация, установление причинно-следственных отношений. Умение думать по правилам, делать простые и сложные умозаключения;

6) развитие речи – понимание смысла слов, текста, логико-грамматических конструкций, прямого и переносного смысла; развернутость построения предложений; соблюдение логической связи между высказываниями; объем активно-пассивного словаря и т. д.

5. *Самоотчеты учащихся о способах работы, о возникших трудностях и о нужде в помощи (или отказе от нее).*

Виды помощи – **эмоциональная** (оценочные действия специалиста одобряющие, поддерживающие); **направляющая** (все компоненты умственной деятельности осуществляются самим учеником, а специалист лишь направляет ориентировку ученика в задачах наводящими вопросами); **организующая** (исполнительская часть умственной деятельности осуществляется самим учеником, а планирование, наведение на способ, частичный контроль – специалистом); ученик не нуждается в помощи, но здесь возможно несколько вариантов:

а) ученик все делает самостоятельно и эффективно;

б) ученик все делает сам, однако неэффективно, но не осознает нужды в помощи либо не может выразить словами причину трудностей.

Вид и количество оказываемой помощи.

6. *Обучаемость* – характеризуется: 1) усвоением или формированием нового правила работы (решение задачи, выполнение заданий и т. д.); 2) переносом усвоенного правила выполнения заданий на аналогичные, но не тождественные ему; 3) скоростью усвоения и переноса нового правила.

7. *Уровень актуального развития* (педагогическая готовность, т. е. уровень сформированности элементарных математических знаний и умения читать, писать, общей осведомленности).

8. *«Зона ближайшего развития»* – определялась посредством диагностики уровня социально-эмоциональной зрелости, актуального развития, обучаемости и нужды в тех или иных видах помощи.

В совокупности комплекс из четырех методик позволяет увидеть и понять уровень сформированности психологической основы учебной деятельности каждого конкретного ребенка и, соответственно, уровень его готовности к усвоению и работе по математике, русскому языку, чтению, естествознанию и т. д. не только на настоящий момент, но и в ближайшем будущем. Иными словами, методический комплекс позволяет производить диагностику существенных особенностей организации и осуществления самого процесса саморегуляции умственных, мнемических и поведенческих действий при построении разных видов учеб-

ной деятельности и, соответственно, качественно оценивать возможность перехода на следующую ступень обучения.

В целом, предлагаемый комплекс методик позволяет охарактеризовать наличный и потенциальный уровень сформированности регуляторно-когнитивной структуры построения данным учеником своей учебной деятельности, дефекты в его сформированности, степень осознанности и самостоятельности в его формировании и осуществлении, готовность к переходу в образовательную среду основной школы. Ниже кратко охарактеризовано основное содержание диагностической работы.

Диагностика регуляторно-когнитивной структуры построения учащимися знаково-счетной учебной деятельности

Для диагностики регуляторно-когнитивной структуры построения учащимися знаково-счетной учебной деятельности используется модифицированная и адаптированная нами для учащихся 6–9 лет методика под названием «Черно-красная таблица» (ЧКТ).

Психологической спецификой работы с этой методикой является то, что эта работа состоит из двух сопряженных видов деятельности (направленных на умение дифференцировать близкие по форме и содержанию цифры и построение из них заданного числового ряда в течение определенного времени), должных выполняться практически одновременно. Задача ученика 1-4-го класса состоит в последовательном и поочередном отыскивании и назывании цифр определенного цвета: черного – 5 или 9, или 13 чисел (в зависимости от возраста) и красного – 4 или 8, или 12 чисел, с построением из них в дальнейшем двух числовых рядов в заданной последовательности. Счетная работа с числовым материалом должна производиться в умственном плане.

Проанализировав регуляторно-когнитивную структуру построения учебной деятельности при работе со знаково-числовым материалом, можно увидеть сильные и «зависающие» звенья процесса регуляции, а также уровень сформированности или недостаточную сформированность тех или иных когнитивных процессов. Более того, мы видим:

• возможность или невозможность выполнения сопряженных деятельностей (достаточный объем и сформированность оперативной памяти, умение осознанно распределять внимание при хорошем умственном контроле);

• умение анализировать и обобщать материал, заданный в числовой форме;

• умение ориентироваться на плоскости;

• зрительно-моторную координацию;

• возможности тонкой моторики руки;

• уровень усвоения числового ряда;

• понимание количественного содержания числа и его порядкового места в числовом ряду;

• уровень самостоятельности и осознаваемости при выполнении знаково-числовой деятельности;

• умение и возможность принять помощь.

Оценка уровня сформированности регуляторно-когнитивной структуры построения учащимися наглядно-графической (образной) учебной деятельности

Для оценки уровня сформированности регуляторно-когнитивной структуры построения учащимися наглядно-графической (образной) учебной деятельности используется методика «Контур» (К). Задача заключается в том, что учащийся должен построить заданную по образцу фигуру из отдельных карточек-элементов.

Всего предлагается четыре задания (четыре набора карточек). Наиболее трудным является четвертое задание, которое специально предъявляется для проверки уровня осознаваемости и рациональности сформированного обобщенного способа выполнения деятельности и способности к его переносу. Для того чтобы успешно выполнить эту работу, ученик должен найти существенные признаки для выделения того или иного набора карточек и сформировать свой способ действий, позволяющий безошибочно сложить заданную фигуру. Для этого ученик должен осуществить эмпирическое или теоретическое обобщение. Под эмпирическим обобщением понимается умение классифицировать предметы по существенным (наглядным) признакам или подводить под общее понятие (правило). Под теоретическим обобщением понимается обобщение на основе содержательной абстракции, когда ориентиром служит не конкретный отличительный признак, а факт наличия или отсутствия отличительного признака, независимо от формы его проявления (Давыдов, 1972). Все это открывает возможность реально увидеть и оценить:

• принятие и удержание задачи, умение действовать по правилу;

• сформированность умения анализировать значимые признаки и условия деятельности, самостоятельно формировать правило сборки деталей;

• разные способы сборки фигуры отдельными учащимися и тем самым особенности развития процесса обобщения и их способность формировать оптимально-обобщенный способ выполнения деятельности;

• характер субъективного контроля за промежуточными действиями и за результатом;

• уровень осознания при выборе и переносе способа выполнения задания и его оснований.

Проанализировав регуляторно-когнитивную структуру построения учебной деятельности при работе с наглядно-образным материалом, можно увидеть сильные и «зависающие» звенья процесса регуляции, а также уровень сформированности тех или иных когнитивных процессов, уровень самостоятельности и осознаваемости при выполнении наглядно-графической деятельности, умение и возможность принять помощь. Более того, мы зрительно видим:

• узнавание детьми геометрических фигур;

• умение устанавливать сходство и различие между ними;

• способы работы и их устойчивость и возможность переноса в измененные условия;

• возможность или невозможность формирования обобщенно-оптимального способа выполнения деятельности;

• особенности анализа условий;

• особенности работы контроля и характер сличения образца и выполняемой деятельности;

• само умение работать по образцу;

• умение ориентироваться в пространственных условиях выполнения заданий;

• зрительно-моторную координацию и мелкую моторику руки.

А главное – мы видим *уровень готовности к работе с математическим материалом* (по характеру работы в 1-й и 2-й методике) при переходе на следующую ступень обучения у каждого отдельного ученика.

Диагностика регуляторно-когнитивной структуры построения учащимися вербально-понятийной учебной деятельности

Для психологической диагностики регуляторно-когнитивной структуры построения учащимися вербально-понятийной учебной деятельности используется специальный **«Вербальный тест».** Он состоит из пяти субтестов для учащихся 1-4-х классов с целью определения уровня сформированности вербального навыка (т. е. умственных действий, форм работы памяти, уровня словесного выражения, активного и пассивного словаря, умения выделять основную мысль, рассуждать и обосновывать свои умозаключения).

При анализе результатов по вербальному тесту используется числовой показатель их близости к нормативу, условно рассматриваемому как 100 % выполнения всех заданий.

Известно, что обучение не только создает, но и опирается на определенный уровень подготовленности учащихся, т. е. на наличие у них представлений о предметах и явлениях, умение воспринимать и понимать чужие мысли и выражать свои. Но поскольку усвоение знаний – это не механический процесс, то знания можно считать усвоенными только в том случае, если содержащиеся в них понятия, термины с их логико-функциональными связями и отношениями стали достоянием сознания ученика.

Наличие же требуемых знаний, их глубина, обобщенность и свернутость проявляются наиболее четко в речемыслительной деятельности, т. е. в рассказе учащегося, ответе на вопросы, преобразованиях текста учебника. Однако при этом, чаще всего, операции, посредством которых реализуется мыслительная деятельность (анализ, абстракция, обобщение, сравнение, классификация, установление причинно-следственных отношений и т. д.), формируются стихийно, неосознанно. В то же время осознание этих операций, хотя бы в самой общей форме, приводит к овладению ими, к выработке способности регулировать их и целенаправленно применять.

Отдельные недостатки в развитии умственных действий, если они осознаются, могут стать источником развития, но чаще всего они не осознаются. Поэтому ученик воспринимает не сами недостатки своего развития (в частности, мышления), а те затруднения, которые вытекают и проявляются в его деятельности.

Поскольку главным средством усвоения вербального материала служит речемыслительная деятельность, то одним из показателей усвоения является способность целостно, логично излагать свои знания посредством письменной или устной речи. Поэтому для определения уровня сформированности вербального навыка (уровня и качества организации когнитивных процессов, т. е. регуляторики), а также уровня и качества сформированности самих когнитивных процессов (внимания, памяти, вербального мышления: умственных действий, уровня словесного выражения, активного и пассивного словаря, умения понимать прямой и переносный смысл, выделять основную мысль, рассуждать и обосновывать свои умозаключения) при работе с вербальным материалом, учащимся 4-х классов предлагается «Вербальный тест», состоящий из пяти субтестов.

Проведя анализ регуляторно-когнитивной структуры построения учебной деятельности при работе с вербально-понятийным материалом, мы видим сильные и слабые стороны построения этой структуры (регуляторные звенья и когнитивные процессы), видим наличный и потенциальный уровень готовности к восприятию и работе с вербальным материалом. В частности, здесь можно оценить:

• сформированность умственных операций;

• умение понимать содержание понятий, прямой и переносный смысл вербальных текстов;

• умение выделять основную мысль;

• умение устанавливать логические связи между частями текста;

• умение переформулировать текст своими словами;

• умение рассуждать;

• умение выдвигать гипотезу и аргументировать ее;

• способность делать все это осознанно и самостоятельно или с чужой помощью;

• сам процесс обучаемости.

А также здесь мы видим сформированность навыка чтения и его особенности, а именно:

• слоговое или побуквенное чтение;

• перестановки, пропуск букв или слогов при чтении;

• перепутывание близких по написанию или по звучанию букв;

• соскальзывание взгляда со строки на строку;

• потерю строки или места чтения;

• скорость чтения.

Уровень сформированности мелкой моторики оценивается по характеру написания имени или фамилии. Иными словами, мы видим уровень готовности к работе с вербально-понятийным материалом у учащихся четвертых классов и, соответственно, уровень их готовности к переходу на следующую ступень обучения.

На основании психологических характеристик выполнения деятельности с тремя видами информации составляется «Общее заключение», в котором характеризуется регуляторно-когнитивная структура построения учебной деятельности, ее самостоятельность, осознаваемость, обучаемость и «зона ближайшего развития» у каждого отдельного ученика. Если ребенку предстоит переход в пятый класс, то возможно аргументированно оценивать его готовность (неготовность) к переходу на следующую ступень обучения.

Психодиагностика регуляторно-когнитивной структуры построения учащимися учебной деятельности по конкретному учебному предмету (анкета для учителей)

Анкета дается учителю для составления регуляторно-деятельностных характеристик выполнения учащимися деятельности по тому или иному предмету.

Прежде чем приступить к описанию анкет, нам бы хотелось отметить те причины, которые затрудняют учителю оценку и прогноз учебной успешности учащихся и которые, в значительной мере, могут быть устранены использованием предлагаемых нами анкет. Мы полагаем, что трудности оценки учебной деятельности учащихся учителем определяются причинами, выделенными ниже.

1. Учитель видит лишь конечный результат затраченных усилий, конечный продукт, но не видит, как и насколько самостоятельно шел процесс усвоения, тогда как предлагаемые учителям анкеты для составления «регуляторных характеристик» на каждого учащегося вскрывают процессуальную сторону того, как в умственном плане и на уровне предметных действий организуется учебная деятельность учащегося. А именно: в чем слабости и достоинства процесса осуществления построения учебной деятельности по тому или иному предмету учеником; насколько самостоятельно этот процесс может быть осуществлен; насколько осознается учеником сам процесс организации (построения) учебной деятельности; осознание учеником нужды в помощи и его умение адекватно ее использовать.

2. Большое значение имеет личность самого учителя, его способность оценить ученика – неадекватность многих характеристик определяется «психологической» неграмотностью преподавателей. По этой причине без анкет им достаточно трудно продиагностировать:

♦ сниженность мотивации учения и познавательных процессов (либо социальную, либо педагогическую запущенность, где мотивация или не сформирована, или блокирована неправильными действиями родителей и учителей, кроме ярко выраженных случаев);

♦ отсутствие навыков самостоятельной работы;

♦ тяготение над частью учащихся багажа отрицательного учебного опыта;

♦ высокий уровень тревожности (вызываемый несоответствием уровня знаний, навыков, типологических особенностей учащихся предъявляемым им требованиям).

3. Влияние неуспеваемости на мнение учителя об ученике: хорошие ученики, как правило, характеризуются и оцениваются выше; «середняки» – и так, и этак; неуспевающие учащиеся – еще хуже, чем они есть на самом деле.

Предлагаемые анкеты направлены на раскрытие внутреннего психологического процесса построения (организации) той или иной учебной деятельности, с точки зрения учителя, и предлагаются учителю, который и заполняет их на каждого ученика. Естественно, при этом предполагается, что учитель хорошо знает ученика и его «манеру» работать. В анкете учитель должен отметить те регуляторные особенности, которые, с его точки зрения, характеризуют процесс выполнения учебной деятельности по данному учебному предмету конкретным учеником.

Вопросы, предлагаемые учителю в этих анкетах, позволяют получить ответы, характеризующие степень самостоятельности и осознаваемости выполняемой деятельности данным учеником:

• в умении принимать и удерживать цель своих действий;

• в умении выделять значимые условия, признаки выполняемой деятельности;

• в планировании и формировании обобщенных способов работы;

• в сформированности контроля за действиями и результатом и в работе самоконтроля;

• в умении исправлять замеченные ошибки;

• в готовности и умении использовать предлагаемую помощь.

Анкеты как средство для определения индивидуальных регуляторно-когнитивных особенностей учащихся при построении ими своей учебной деятельности по тому или иному предмету (заданному в вербально-понятийной, знаково-числовой, наглядно-образной форме) предоставляют учителю возможность получить определенную информацию о самостоятельности, осознаваемости, способах и самоконтроле, умении исправлять ошибки и принимать помощь извне, что и позволит индивидуализировать учебный процесс.

В целом весь комплекс диагностических методик (три методики и анкета) позволяет:

• «прозванивать» каждое регуляторное звено регуляторно-когнитивной структуры построения учебной деятельности, устанавливать причины, препятствующие формированию полноценных звеньев;

• выявлять дефекты в сформированности тех или иных звеньев системы произвольной и непроизвольной регуляции когнитивных действий с тремя формами информационного материала: вербально-понятийной, знаково-счетной, наглядно-образной;

• обнаруживать недостатки в сформированности когнитивных процессов, что дает возможность выяснить причины неуспешности работы с тем или иным информационным материалом либо предпочитаемость работы с той или иной информационной формой представления учебного материала;

• диагностировать рабочую функцию оперативной памяти в реально моделируемой учебной деятельности;

• давать прогноз успешности учебной деятельности на основе диагностики уровня актуального развития и «зоны ближайшего развития»;

• дифференцировать учащихся по уровню сформированности регуляторно-когнитивной структуры учебной деятельности, по обучаемости и «зоне ближайшего развития» на три группы; по успешности выполнения диагностических заданий, выявляя при этом учащихся со скрытой одаренностью;

• определять стратегию и тактику коррекционной работы с этими учащимися.

Психодиагностика регуляторно-когнитивной структуры построения учебной деятельности младшими школьниками предлагаемым комплексом методик:

• во-первых, дает достаточно исчерпывающую информацию о причинах и об особенностях построения учебной деятельности тем или иным учеником и полезна учителям и родителям;

• во-вторых, определяет уровень готовности данного ученика к переходу на следующую образовательную ступень;

• в-третьих, открывает широкие возможности для проведения адресно направленной коррекционно-развивающей работы.

Иными словами, обнаруженные нами индивидуально-типические особенности структурной организации процесса осознанного построения учебной деятельности младшеклассниками позволяют выявлять как одаренных учащихся, так и тех учащихся, чья низкая успешность в учебе связана с дефектами в организации системы общих регуляторно-интеллектуальных навыков.

Более того, работая в русле концепции осознанной саморегуляции, мы полагаем, что разработанный психодиагностический комплекс методик позволяет более содержательно и прогностично определить два параметра из трех (т. е. произвольность, интеллект и речь) комплекса психологической готовности к школе. Здесь важно отметить, что это касается деятельностей, социально значимых для ребенка. Для характеристики же **социально-эмоционального параметра** (в частности, управляемости эмоциональным поведением, сформированности позиции школьника, наличия учебной мотивации) мы использовали данные,

полученные при выполнении экспериментальных заданий, и ответы на вопросы специального **опросника** в «Экспериментальной беседе», направленной на определение социально-эмоциональной зрелости. Методика выявляет «внутреннюю позицию школьника» и учебную мотивацию. Первая понимается как сплав познавательной потребности и потребности в общении со взрослым на новом уровне. Более того, «внутренняя позиция» отражает сформированность готовности встать в позицию ученика и принять задачу учителя.

Осуществление же главной цели обучения – овладение содержанием среднего образования (заложенным в программах и соответствующих методических средствах) в значительной степени обуславливается тем действительным, наличным уровнем психического (в частности, регуляторно-когнитивного) развития учащихся, который должен быть сформирован на каждой возрастной ступени обучения. Именно высокий уровень сформированности структуры регуляторно-когнитивного навыка построения учебной деятельности обеспечивает гарантированное достижение учащимися уровня обязательной подготовки по всем школьным предметам школьного курса, что, в свою очередь, свидетельствует о готовности перехода на следующую возрастную ступень обучения. Несформированность же у большинства учащихся 1-4-х классов соответствующего регуляторно-когнитивного уровня ведет к тому, что определяемые школьной программой знания, умения, навыки не могут быть усвоены в должной мере и, следовательно, не гарантируют необходимую подготовку школьников. Более того, несформированность соответствующего регуляторно-когнитивного уровня отражается не только на успеваемости учащихся, но и на их отношении к учебе, на их эмоциональном самочувствии, на характере взаимоотношений со сверстниками, учителями, родителями.

Иными словами, психодиагностика учащихся посредством предлагаемого нами комплекса методик дает возможность экспресс-анализа (диагностики) структуры построения учебной деятельности каждым отдельным учащимся. В самом общем виде – это диагностика умения каждого отдельного ученика строить интеллектуальные действия с вербально-понятийным, знаково-счетным, наглядно-образным информационным материалом внутри учебной деятельности.