

**Руководство
Практического
Психолога**

И.В. Дубровина

Г **ОТОВНОСТЬ**

к ШКОЛЕ

(развивающие программы)



*Руководство
Практического
Психолога*

ГОТОВНОСТЬ К ШКОЛЕ: развивающие программы

Под редакцией И. В. Дубровиной

6-е издание

Академический Проект
Москва
2001

УДК 159.9
ББК 88.4
Г 74

Готовность к школе: развивающие программы
Г74 / Под ред. И.В. Дубровиной. — 6-е изд. — М.: Академический Проект, 2001. — 96 с. — («Руководство практического психолога»).

ISBN 5-8291-0033-9

В пособии наглядно показана преемственность работы с детьми дошкольного и младшего школьного возраста. Приводятся оригинальные программы развивающей работы с дошкольниками, диагностики готовности к школьному обучению, психологической помощи детям, недостаточно готовым к школе, развивающих игр с первоклассниками. Дается характеристика различных видов школьных неврозов, показаны формы совместной работы психолога и педагога.

Книга может быть интересна и полезна не только практическим психологам, но также воспитателям детских садов, учителям начальных классов и родителям.

УДК 159.9
ББК 88.4

ISBN 5-8291-0033-9

© Дубровина И.В., Андреева А.Д.,
Вохмянина Т.В. и др., 1998
© «Академический Проект», ори-
гинал-макет, оформление, 2001

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	4
Часть I. Работа практического психолога по развитию детей дошкольного возраста	9
1. Развитие в дошкольном возрасте: смысл и значение	9
2. Развивающие игры для детей раннего и младшего дошкольного возраста	16
3. Развивающие игры для детей среднего и старшего дошкольного возраста	23
Рекомендуемая литература	31
Часть II. Работа практического психолога с детьми младшего школьного возраста	32
1. Психологическая готовность детей 6—7 лет к школьному обучению	32
Рекомендуемая литература	51
2. Психологическая помощь детям, недостаточно готовым к школьному обучению	52
Рекомендуемая литература	66
3. Сюжетно-ролевые и развивающие игры с первоклассниками на уроках	67
Рекомендуемая литература	77
4. Школьные неврозы и их диагностика	77
Рекомендуемая литература	88
5. «Педагогическая карта» как метод изучения младших школьников	89
Рекомендуемая литература	95

ВВЕДЕНИЕ

Материалы, представленные в данной книге, продолжают линию теоретической и практической разработки проблемы научно-методологического обеспечения психологической службы образования (Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе, 1993; Развивающие и коррекционные программы для работы с младшими школьниками и подростками, 1993; Активные методы в работе школьного психолога, 1991; Психическое здоровье детей и подростков в контексте школьной психологической службы, 1994; Дубровина И.В. Школьная психологическая служба, 1991; Рабочая книга школьного психолога, 1991 и др.).

Психологическая служба образования существует как единство трех ее составляющих, или трех аспектов, условно названных нами: научный, прикладной и практический. Каждый из аспектов, влияя на содержание и развитие двух других, определяет направление движения и эффективность службы. Проблема соотношения, взаимосвязи и взаимозависимости этих трех составляющих является чрезвычайно сложной, неоднозначной и малоработанной.

Психологическая служба образования ответственна прежде всего за соблюдение психологических условий, обеспечивающих полноценное психическое и личностное развитие каждого ребенка, что составляет основную направленность ее деятельности. Исходя из своих представлений о сущности психологической службы образования, мы рассматриваем в качестве центрального вида деятельности детского практического психолога — психологическую профилактику.

Психопрофилактика — это специальный вид деятельности детского психолога, направленный на активное содействие развитию всех детей детского сада, школы, интерната и пр. Именно данный вид работы практического психолога образования обеспечивает психологические условия эффективности деятельности службы, а следовательно и педагогиче-

ского процесса. К этим необходимым условиям, с нашей точки зрения, относятся:

а) максимальная реализация в работе с детьми возможностей, резервов каждого возраста (сензитивность того или иного периода, «зона ближайшего развития» каждого ребенка — в центре внимания психолога);

б) развитие индивидуальных особенностей детей — интересов, склонностей, способностей, самосознания (самооценка, половое самосознание), направленности, ценностных ориентаций, уверенности в себе и доверии к себе и др.;

в) создание благоприятного для развития ребенка психологического климата, который определяется прежде всего организацией продуктивного общения детей со взрослыми и сверстниками.

Что составляет содержание психопрофилактической работы?

1. Практический психолог разрабатывает и осуществляет развивающие программы для детей и школьников разных возрастов с учетом задач каждого возрастного этапа. Программы осуществляются в учебной и воспитательной работе с детьми всех возрастных групп (в основном — воспитателями, учителями и родителями). Самое главное — дать возможность всем до единого школьниками попробовать себя в различных областях знаний и практической деятельности для определения и развития своих интересов, склонностей, способностей.
2. Психолог выявляет такие психологические особенности ребенка, которые могут в дальнейшем обусловить возникновение определенных сложностей или отклонений в его интеллектуальном или личном развитии.
3. Психолог предупреждает возможные отклонения в связи с переходом детей на следующую возрастную ступень. Известно, что переходные периоды — очень ответственные этапы возрастного развития. К этому времени у ребенка должны быть сформированы все основные психологические новообразования предшествующего периода, подготавливающие его переход на более высокую возрастную ступень.

Практическая значимость понимания и учета переходных периодов в воспитании и обучении определяется широко известным в педагогической практике фактом особой трудности работы с детьми на этих этапах, когда «ребенок

становится относительно трудновоспитуемым вследствие того, что изменение педагогической системы, применяемой к ребенку, не поспевает за быстрыми изменениями его личности» (Л.С. Выготский, 1984, т. 4, с. 252—253).

Пожалуй, наиболее сложным и «уязвимым» является переходный период от дошкольного к школьному детству. Именно несформированность на предшествующем этапе как необходимых психологических образований, так и требуемых учебных умений и навыков может привести к школьной дезадаптации.

В младшем школьном возрасте школьная дезадаптация проявляется у детей в виде трудностей в усвоении и выполнении предъявляемых требований, низкой школьной успеваемости, крайних формах недисциплинированности. Психологическими причинами этого может являться низкий уровень функциональной готовности (так называемая «школьная незрелость»), т. е. несоответствие степени созревания определенных мозговых структур, нервно-психических функций задачам школьного обучения. Школьная незрелость проявляется в низком уровне развития таких функций, как тонкая моторика, скоординированность «глаз—рука», следование образцу в деятельности и поведении и др. Кроме того, частой причиной школьной дезадаптации служит недостаточное развитие произвольной сферы (прежде всего неумение слушать и точно выполнять указания взрослого, действовать в соответствии с правилом, развитие произвольного внимания, произвольной памяти). Причины школьной дезадаптации у младших школьников могут также корениться в несформированности собственно дошкольных видов мышления, в недостатках развития речевой сферы, прежде всего фонетического слуха, и плохого, неточного понимания многих употребляемых учителем слов.

Существенное значение имеют также низкий уровень развития познавательной потребности, познавательного интереса, несформированность внутренней позиции школьника. Следует особо отметить значительный удельный вес недостаточной развитости произвольности. Именно это нарушение лежит за многими собственно учебными затруднениями, за плохой дисциплиной, неумением самостоятельно работать в классе и дома и т. п. Поскольку специальной работы по развитию произвольности в школе, как правило, не ведется, то отрицательные оценки и замечания учителей ве-

дут лишь к закреплению нарушений по типу «замкнутого психологического круга».

В результате существенным симптомом школьной дезадаптации на всех этапах школьного детства, а особенно в младшем школьном возрасте является школьная тревожность или в более тяжелых формах — школьный невроз или дидактоскалогения. Многочисленные данные свидетельствуют, что причины школьной тревожности в младших классах центрируются в основном вокруг «ориентации на ошибку», боязни сделать ошибку, что связано с тем, что в педагогической практике ошибка расценивается как то, что заслуживает наказания, а не как то, что неизбежно в процессе усвоения новой деятельности и, пользуясь чем, можно глубже и лучше освоить эту деятельность.

Поэтому мы считаем, что необходимость в коррекционной работе возникает тогда, когда своевременно не реализуются возрастные и индивидуальные возможности, не создаются условия для формирования возрастных новообразований и ярких индивидуальных особенностей у всех детей, находящихся на том или ином этапе онтогенеза. В педагогической практике получил распространение тезис о необходимости учитывать возрастные особенности детей в процессе их воспитания и обучения. Задача практического психолога — способствовать тому, чтобы возрастные особенности (или новообразования) не просто учитывались, но и активно формировались.

В данной книге представлены материалы, полезные, с нашей точки зрения, для организации психологами работы по развитию детей дошкольного и школьного возраста. Психолог, занимаясь с детьми дошкольного возраста, в качестве перспективы их развития видит сформированность у них полноценной психологической готовности к школе. Центральной его задачей является создание психолого-педагогических условий, наиболее благоприятных для продуктивного, с точки зрения полноты и многогранности развития, проживания детьми своего дошкольного детства. Психолог как бы заглядывает в будущее ребенка и пытается определить, насколько благополучно перешагнет тот с одной возрастной ступени, дошкольной, на другую — школьную, что нужно еще сделать, чтобы быть уверенным, что уровень психического и личностного развития ребенка соответствует тем новым требованиям, которые будут предъявлять ему в школе.

Школьный психолог, участвуя в приеме ребенка в первый класс, пытается понять его прошлое, представить условия, в которых он рос и развивался, определить уровень его психологической зрелости, представить перспективу дальнейшего поступательного движения его психического развития и становления личности.

То, что дошкольным психологом рассматривалось в качестве перспективы развития ребенка и целью своей профессиональной деятельности, для школьного психолога — данность сегодняшнего дня. Как к ней, к этой психологической данности, наиболее эффективно подойти, чтобы она стала плацдармом для развития новых, дальнейших перспектив развития ребенка, — вот задача.

При профессионально грамотном решении задач психологической службы и дошкольный, и школьный психолог занимаются в основном психопрофилактической работой. Но если на одной из возрастных ступеней происходит сбой, нормальные условия развития ребенка нарушаются, на последующей ступени приходится основное внимание сосредоточить на коррекции. Не жалеть сил и средств на создание благоприятных для развития ребенка условий и экономически выгодно, и нравственно оправданно. Но очень часто этому мешает наша профессиональная (и педагогическая, и психологическая) неграмотность, нестыковка представлений, понимания, умений взрослых, работающих с детьми одного возраста, и взрослых, работающих с детьми другого возраста.

Можно сказать, что самая надежная психологическая профилактика — это своевременное развитие ребенка в нормальных условиях семейного и общественного воспитания и образования.

В книге представлены материалы, раскрывающие возможность развития ребенка в условиях детского сада и начальных классов школы. Авторами являются: И.В. Дубровина (введение), А.Д. Андреева (Часть I, кроме § 3), Т.В. Вохмянина (§ 3 I части), Н.И. Гуткина (§ 1, 3 — часть II), Е.Е. Данилова и Н.Л. Марина (§ 2 — часть II), А.А. Воронова (§ 4 — II часть), Т.И. Юферева (§ 5 — II часть).

Авторский коллектив примет с благодарностью все пожелания и замечания к материалам, предложенным в книге, учтет их при разработке новых программ и рекомендаций.

Наш адрес: Москва, 103009, ул. Моховая, д. 9, корпус «В».

ЧАСТЬ I

РАБОТА ПРАКТИЧЕСКОГО ПСИХОЛОГА ПО РАЗВИТИЮ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

1. Развитие в дошкольном возрасте: смысл и значение

Психолог в детском саду — сегодня это словосочетание привычно употребляют как сотрудники дошкольных учреждений, так и родители. Достаточно подробно проработаны и задачи, стоящие перед практическим психологом, работающим в детском саду, и функции, которые он должен выполнять. Среди основных задач выделяют обычно следующие: психологическое просвещение педагогического персонала и родителей, создание благоприятного психологического климата в группах, организация и регулирование взаимоотношений взрослых с детьми, помощь детям в адаптации к детскому саду, налаживание взаимоотношений детей со сверстниками, проведение обследования детей и выработка рекомендаций по коррекции отклонений в их развитии, определение готовности старших дошкольников к обучению в школе (А.Л. Венгер, 1993).

В то же время возникновение целой сети дошкольных лицеев и гимназий (прогимназий), многие из которых создаются на базе действующих детских садов, поставило перед практическими детскими психологами еще одну задачу — психологическое обеспечение так называемых развивающих занятий с дошкольниками и оказания консультативной помощи родителям в подборе игр и занятий, адекватных возрастным и индивидуальным особенностям ребенка.

Хотелось бы сразу подчеркнуть, что развивающие занятия в детском саду отнюдь не тождественны традиционным учебным занятиям, в ходе которых ребенок овладевает какими-то новыми знаниями или умениями. Смысл развивающих занятий в том, чтобы продвинуть вперед психическое развитие ребенка, совершенствуя его восприятие, внимание, па-

мья, мышление, речь, двигательную сферу, произвольное поведение, то есть те психические функции и личностные качества, которые лежат в основе успешного освоения ребенком собственно учебной программы. Результаты работы психолога не всегда проявляются быстро и не являются столь наглядными и очевидными, как результаты обучения чему-либо. Если с занятий по рисованию или иностранному языку ребенок выносит определенную сумму знаний, умение, которое он может продемонстрировать, то одно-два занятия с психологом могут и не дать осязаемых и очевидных результатов, что порой создает иллюзию бесполезности подобной работы. Важно довести до сознания родителей и персонала детского сада, что работа психолога направлена не на обучение ребенка, а на его развитие, которое идет постепенно, достаточно медленно, и потому положительный результат достигается не сразу и не вдруг, а проявляется исподволь, порой незаметно для окружающих взрослых, которые, однако, неожиданно замечают, что в ребенке что-то изменилось, например, исчезли какие-то нежелательные формы поведения, появилась способность выполнять такие виды деятельности, которые раньше были ему недоступны.

Исследования последних лет показали, что маленький ребенок очень пластичен и легко обучаем, он может освоить значительно больше, чем считалось прежде, что открывает новые перспективы существенного обогащения познавательного содержания дошкольной программы обучения и воспитания (А.В. Запорожец, 1978). Однако возможности ребенка не беспредельны, они ограничены рядом его возрастных психофизиологических особенностей.

Прежде всего, нельзя забывать о том, что ребенок интенсивно растет, растут и созревают его мозг и нервная система, их функциональные особенности еще не сложились и их возможности пока ограничены. Поэтому, создавая новые интенсивные программы работы с детьми дошкольного возраста, необходимо иметь в виду не только то, чего ребенок способен достигнуть, но и то, каких физических и нервно-психических затрат ему это будет стоить.

Максимальный эффект в реализации больших возможностей ребенка-дошкольника достигается лишь в том случае, если применяемые методы и формы воспитания строятся в соответствии с психофизиологическими особенностями дошкольного возраста, то есть обучение дошкольников возможно в форме дидактических игр, непосредственных на-

блюдений и предметных занятий, различных видов практической и изобразительной деятельности, но никак не в виде традиционного школьного урока (А.В. Запорожец, 1978).

Особую остроту этой проблемы подчеркивал и Л.С. Выготский (1956), характеризуя возникающий в дошкольном возрасте тип обучения как промежуточный между спонтанным, свойственным ребенку раннего возраста и основанным на наличном уровне его психического развития, и реактивным, присущим школьному возрасту. Ребенок в дошкольном возрасте уже может обучаться по программе, задаваемой взрослым (учителем), однако, лишь в меру того, как программа учителя становится его собственной программой, сливается с естественным ходом развития ребенка. Этот промежуточный тип обучения Л.С. Выготский называет спонтанно-реактивным.

Нельзя не согласиться с А.В. Запорожцем (1978), справедливо отмечавшим, что «оптимальные педагогические условия для реализации потенциальных возможностей маленького ребенка, для его гармонического развития создаются не путем форсированного, сверххранного обучения, направленного на сокращение детства, на преждевременное превращение младенца в дошкольника, дошкольника в школьника и т. д. Необходимо, наоборот, широкое развертывание и максимальное обогащение содержания специфически детских форм игровой, практической и изобразительной деятельности, а также общения детей друг с другом и со взрослыми» (с. 138).

Основной формой организации и проведения развивающих занятий с детьми-дошкольниками является игра, ведущий в этом возрасте вид деятельности, создающий наиболее благоприятные условия для психического и личностного развития ребенка. Поскольку в ситуации игры ребенку понятна сама необходимость приобретения новых знаний и способов действия, он сам стремится научиться тому, чего еще не умеет. Развивающая игра — это не любые действия с дидактическим материалом и не игровой прием на обязательном учебном занятии. Это специфическая, полноценная и достаточно содержательная для детей деятельность, имеющая свои побудительные мотивы и способы действий (З.М. Богуславская, Е.О. Смирнова, 1991).

На сегодняшний день имеется достаточно много книг, посвященных развивающим играм, однако при составлении конкретной программы занятий с детьми целесообразно при-

нимать во внимание такие аспекты, как наличие у ребенка потребности в совместной со взрослым деятельности, чувствительность данного возрастного периода для развития определенных психических функций и личностных качеств, зона ближайшего развития. Остановимся на них более подробно.

Потребность ребенка в совместной со взрослым деятельности существенно изменяется в зависимости от возраста ребенка. Значительное число детей поступают в детский сад до достижения «официального» дошкольного возраста — в период от двух до трех лет — и зачастую оказываются в одной группе с трехлетними детьми. Воспитатель, занимаясь с детьми по стандартной программе, не делает поправки на различия в уровне психического и личностного развития детей дошкольного и младшего дошкольного возраста, а, между тем, именно здесь пролегает граница двух возрастных периодов в развитии ребенка.

Для детей раннего возраста (т. е. до трех лет) смысловым центром любой ситуации является взрослый и совместная с ним деятельность. Общий смысл действия, осваиваемого ребенком, может быть реализован только в том случае, если оно производится так, как показал взрослый (Д.Б. Эльконин, 1989). Это справедливо в отношении не только овладения предметными действиями, но и развития речи: ребенок усваивает даваемое взрослым название предмета и ту функцию, которую он выполняет в данной конкретной ситуации (М.Г. Елагина, 1977). В этот период действия ребенка непосредственно вызываются предметами, а желания ребенка не существуют для него как его личные желания. Взрослые заменяют один притягательный для ребенка предмет другим и таким образом управляют его желаниями и поступками.

Однако на границе раннего и дошкольного возраста отношения совместной деятельности приходят в противоречие с новым уровнем развития ребенка. Возникают тенденции к самостоятельной деятельности, у ребенка появляются собственные желания, могущие не совпадать с желаниями взрослых. Возникновение личных желаний превращает действие в волевое, на основе этого открывается возможность для соподчинения желаний и борьбы между ними. Это же становится предпосылкой для развития в дошкольном возрасте творческих видов деятельности, в которых ребенок идет от собственного замысла к его реализации. Правда, пока еще ребенок весь находится во власти своих желаний, они управ-

ляют им, ребенок упорно настаивает на своем желании несмотря на какое-либо явно более привлекательное предложение взрослого (Д.Б. Эльконин, 1978).

Тем не менее, в определенных пределах ребенок уже способен к самостоятельным действиям и испытывает острую потребность в реализации этой новой способности. Соответственно, ребенку становятся доступны игры, требующие от него известной доли самостоятельности. Участие взрослого в этих играх сводится в основном к его присутствию рядом с детьми и к мелкой помощи, оказываемой им по их просьбе. Однако полное устранение взрослого из игры приводит к ее распаду и прекращению, а если речь идет о какой-либо продуктивной деятельности, то — к резкому снижению качества ее выполнения.

Кроме того, игра в этом возрасте может стать средством коррекции поведения ребенка, выполняя определенную психотерапевтическую функцию. Часто диапазон самостоятельности, который взрослые предоставляют ребенку этого возраста в повседневной жизни, слишком узок и ограничен желаниями самих взрослых, что увеличивает напряженность потребности ребенка в самостоятельности. Опыт показывает, что предоставление ребенку возможности самому организовать игру, которая, в сущности, носит предметно-манипулятивный характер, но все же имеет некоторую примитивную сюжетную основу, способно снять или ослабить острые проявления симптомов кризиса трех лет. Важно при этом, чтобы ни взрослые, ни другие дети в эту игру не вмешивались: инициатива всех сюжетных поворотов и предметных перевоплощений должна принадлежать самому ребенку.

Дошкольный возраст — период возникновения и развития сюжетной и ролевой игры. На этом этапе появляется возможность организации более сложных коллективных игр, способствующих развитию различных психических функций и личностных качеств, приобретению навыков общения и взаимодействия со сверстниками, развитию произвольности.

Различные возрастные периоды являются сензитивными для развития определенных психических функций. Л.С. Выготский (1984), говоря о системности сознания, дает яркую характеристику взаимозависимости психических функций в раннем и дошкольном детстве. Основной функцией раннего детства он считает восприятие, в то время как память, внимание, мышление выступают в качестве определенного момента акта восприятия, являясь его продолжением и разви-

тием. Ребенок говорит и с ним говорят лишь по поводу того, что он видит или слышит. При этом память проявляется как активное узнавание, а мышление ограничено действием в наглядном поле. Речь меняет структуру восприятия благодаря обобщению. В дошкольном возрасте ведущую роль начинает играть память, с развитием которой появляются образное мышление и возможность отрыва от конкретной ситуации. Безотносительно к теоретическим достоинствам и недостаткам этой схемы, нельзя не признать, что все выделенные Л.С. Выготским новообразования существенно характеризуют процессы психического развития, присущие дошкольному возрасту.

В соответствии с этим, развивающие игры для детей до трехлетнего возраста должны ограничиваться наглядно-действенным планом, им недоступны игры, требующие опоры на зрительный образ (например, ребенок может собрать достаточно сложную разрезную картинку, подбирая один ее элемент к другому, но сделать это, ориентируясь на готовый образец, он не в состоянии; он также не может сложить из мозаики узор по образцу, но с удовольствием выложит собственную «картину»), игры со сложными правилами, которые он не в силах запомнить и адекватно применить. К четырем годам большинство детей начинают справляться с подобными играми, сначала весьма простыми, а потом и более сложными.

При организации занятий с детьми психологу следует принимать во внимание не только наличные возможности ребенка, но и зону его ближайшего развития. Л.С. Выготский (1984) отмечал, что только такое обучение можно считать хорошим, которое создает зону ближайшего развития и тем самым идет впереди него. Задача развивающей игры и состоит в том, чтобы продвинуть вперед психическое и личностное развитие ребенка. В какой мере условия и требования той или иной игры могут опережать имеющиеся у ребенка возможности? Ведь если она ориентирована только на уже развитые формы психической деятельности ребенка, свойственные предшествующему периоду развития, то происходит лишь закрепление уже пройденных этапов. Но и слишком большой отрыв условий проведения игры от личного уровня развития ребенка не принесет желаемого результата — продвижения вперед также не будет.

Основным критерием здесь выступает способность ребенка справиться с игровым заданием при некоторой помощи

взрослого, причем при повторных проведениях игры эта помощь постепенно сокращается вплоть до полного отказа от нее. Если же ребенок все-таки не в состоянии отказаться от помощи, можно предположить, что данная игра по своим требованиям находится за пределами зоны ближайшего развития ребенка и не способствует прогрессу в его психическом развитии.

В каком отношении игра оказывается для ребенка новой по сравнению с теми, с которыми он уже справляется? Во-первых, она может быть направлена на овладение новыми способами действий с уже знакомыми предметами. Во-вторых, в нее могут быть включены не знакомые ребенку предметы, более сложные правила. В-третьих, можно изменить и сюжетное содержание игры. Каждое такое нововведение предъявляет свои требования к ребенку, активизирует и развивает те или иные структуры его психики. Не следует усложнять игру сразу в двух или более направлениях, ибо в этом случае она может оказаться неожиданно сложной для ребенка и развивающего эффекта иметь не будет, то есть выйдет за пределы зоны его ближайшего развития.

Таким образом, приступая к разработке программы развивающей работы с детьми дошкольного возраста, психолог вынужден исходить как из знания основных психологических закономерностей развития ребенка в разные периоды детства, так и учета индивидуальных особенностей конкретного ребенка. Кроме того, следует иметь в виду, что между развивающим влиянием разных видов детской деятельности существует широкая взаимная компенсация: например, развитию тонкой моторики способствуют и лепка, и конструирование, и рисование, и раскрашивание, и шитье, и мозаика, и все это готовит руку ребенка к письму ничуть не хуже, а может быть и лучше принудительного выведения палочек и загогулин на бумаге. Поэтому предпочтение следует отдавать тем из них, которые могут быть лучше организованы взрослым и к которым испытывает большую склонность сам ребенок.

Именно с этих позиций, как нам представляется, и следует рассматривать предлагаемые в литературе материалы по организации развивающей работы с дошкольниками.

Ниже мы дадим описание различных развивающих игр для детей от двух до шести лет. Хотя каждая игра направлена прежде всего на развитие определенной психической функции, она, тем не менее, оказывает комплексное воз-

действие, затрагивая и ряд других функций. Потому, характеризуя каждую из предлагаемых нами игр, мы будем указывать, развитию каких качеств в целом она способствует.

2. Развивающие игры для детей раннего и младшего дошкольного возраста

Игры для детей двухлетнего возраста

Как правило, все развивающие игры, предлагаемые в различных пособиях, адресованы детям, достигшим трехлетнего возраста. Можно ли организовать подобные игры с детьми двух-двух с половиной лет? Ведь ребенок этого возраста обладает весьма скромными возможностями: внимание неустойчиво, объем памяти невелик, мышление ограничено наглядно-действенным планом, а речь зачастую вообще развита плохо, он неловок в движениях, а произвольное поведение находится просто в зачаточном состоянии. И тем не менее, можно и нужно играть с двухлетним ребенком, хотя репертуар пригодных для занятий с ним игр невелик и в основном ограничен рамками предметно-манипулятивной деятельности.

Предлагаемые в этом разделе игры рассчитаны прежде всего на индивидуальную работу с ребенком и поэтому в большей степени будут полезны родителям. Именно родители располагают оптимальными возможностями для полноценного развития ребенка раннего возраста: малышу значительно легче понять то, что лично ему объясняет мама, чем то, что расскажет всей группе даже очень грамотный и квалифицированный воспитатель детского сада. Тем не менее, каждая из игр может быть использована и в работе с небольшой группой детей в детском саду.

Предлагаемые нами игры не потребуют от родителей и воспитателей каких-то особенных усилий или затрат; материалом для них служит то, что есть в любом доме, а также самые обычные игрушки, которые, как правило, покупаются каждому ребенку: ведь специальных развивающих игрушек для детей этого возраста не так уж много, и зачастую они достаточно дороги. Большинство этих игр полифункциональны, способствуют развитию сразу нескольких психических функций.

Кубики. Двухлетний ребенок вполне успешно справляется с возведением простых построек из кубиков и строительных наборов. Задача взрослого сводится к минимуму: начать постройку, «подтолкнуть» игру, так как ребенок этого возраста не обладает образным мышлением и не может самостоятельно создать то, чего он себе не представляет, а вот продолжить начатое взрослым, пусть даже стереотипно, он вполне в состоянии. Обязательно нужно похвалить его постройки, даже если они кривобоки и некрасивы: гораздо важнее оценить количество и разнообразие элементов строительного набора, которые ребенок использовал. Ведь в ходе этой игры он практически овладевает представлением о геометрических формах и размерах фигур, о соотношении разных по размеру, но одинаковых по форме фигур, развивается координация его движений и тонкая моторика руки.

Мозаика. У ребенка двух—двух с половиной лет слабо развито образное мышление, поэтому он пока не может использовать мозаику по ее прямому назначению — для выкладывания узоров или картинок по образцу — и, тем не менее, он вполне может играть с мозаикой.

Для начала ребенка нужно просто научить вставлять «кнопки» мозаики в дырочки: это не так-то просто для двухлетнего малыша. Пусть он делает это в любом порядке, пока не надоест; это прекрасное упражнение для развития тонкой моторики.

Следующее задание может быть сложнее: расположить элементы мозаики на одной линии или через определенный интервал между ними. Здесь требуется уже не только ловкость пальчиков, но и глазомер (образец задается взрослым).

Таких линий можно выложить несколько, так, чтобы они различались по цвету: ведь даже если ребенок еще не пользуется понятием цвета, он способен выделить цвет как признак предмета и подобрать к нему другие предметы того же цвета (в данном случае — элементы мозаики); знание ребенком названия цвета необязательно, хотя, безусловно, назвать его надо. Задача взрослого состоит в том, чтобы дать ребенку образец каждой линии, то есть начать ее двумя-тремя элементами мозаики одного цвета и предложить ему продолжить линию такими же «кнопочками». Выполнение этого задания помогает развитию тонкой моторики, глазомера, способности к элементарному анализу и синтезу; попутно ребенок знакомится с наименованиями цветов, хотя пользоваться ими он начнет позже.

Счетные палочки. Обычные школьные счетные палочки прекрасно подходят для игры с двухлетним ребенком. На ровной твердой поверхности взрослый начинает выкладывать из палочек какую-нибудь простую фигуру, добавляя каждый раз по одной палочке и предлагая ребенку сделать то же самое из своей части палочек. Так, повторяя за взрослым каждый шаг, каждый элемент, ребенок выложит аналогичную фигуру. Так ребенок постепенно, по шагу овладевает действием по образцу, пока еще в самой элементарной форме. Кроме того, эта игра также требует от ребенка некоторой моторной ловкости и глазомера.

Магнитная азбука. Магнитная азбука может надолго занять маленького ребенка: он с удовольствием прикрепляет буквы к любой металлической поверхности — стенке холодильника, стиральной машине, подносу и пр. Ни в коем случае не следует заставлять ребенка запоминать буквы: это занятие пока лишено для него всякого смысла.

Можно предложить ребенку выбрать буквы определенного цвета, предварительно показав ему одну-две из них. Как и при игре с мозаикой, ребенок может не знать наименований цветов, но выделить цвет как признак предмета он вполне способен.

Можно предложить ребенку и более сложное задание — подобрать одинаковые буквы. Взрослый выбирает любую букву из набора и просит ребенка найти такую же (как правило, в наборе есть 2—3 одинаковые буквы). Называть букву не надо, здесь она выступает просто как фигура определенной формы. Выполнение этого задания способствует развитию памяти (ребенок должен помнить, как выглядит та буква, которую он ищет), внимания, учит ребенка сравнивать предметы по форме, выделять сходство и различие.

«Окошки». Из листа цветной бумаги нужно вырезать кусочки в форме различных простых геометрических фигур. Этот лист с вырезанными «окошками» наклеивается на белую бумагу. Ребенок должен разложить данные ему геометрические фигуры таким образом, чтобы они полностью закрыли белые «окошки». Не нужно заставлять ребенка запоминать названия фигур, важно, чтобы он научился зрительно выделять такой признак предмета, как форма и овладел навыком элементарного анализа, позволяющего сопоставить формы «окошка» и той геометрической фигуры, которую он в это окошко вставляет.

Разрезные картинки. Простые картинки с изображением фигурок людей, животных, игрушек или других знакомых ребенку предметов (такие карточки есть в любом детском лото) нужно разрезать на 2—3 части так, чтобы на каждый кусочек попала существенная часть целой картинки. Ребенку предлагается собрать разрезанную картинку. Для начала лучше, чтобы картинка составлялась только из двух частей, причем фигурку человека лучше разрезать поперек, разделив ее на верхнюю и нижнюю части: ребенку легче соединить голову и ноги, чем левую и правую части тела. На первых порах ребенку потребуется помощь взрослого, а потом он будет охотно заниматься этим и самостоятельно. Позже можно будет предложить ему кубики с наклеенными на них разрезными картинками.

Эта игра способствует развитию образного и пространственного мышления ребенка, а также тонкой моторики и координации движений.

«Заплатки». В эту игру целесообразно начинать играть после того, как ребенок освоит игру с разрезными картинками.

Берется любая сюжетная картинка или цветная фотография из журнала или старой книги (главное, чтобы изображение было понятно ребенку), из нее вырезаются кусочки разной формы: сначала это могут быть квадраты, кружки и треугольники, а затем и более сложные фигуры произвольной формы. Картинка с вырезанными участками наклеивается на лист белой бумаги. Ребенок должен «закрыть» образовавшиеся таким образом на картинке «белые пятна» «заплатками», то есть теми самыми кусочками, которые из нее вырезаны. Необходимо следить за тем, чтобы ребенок не только ориентировался на форму белого пятна, но и правильно располагал «заплатку» относительно всего изображения. Как и предыдущая, эта игра развивает образное мышление ребенка, пространственную ориентацию, тонкую моторику руки.

Описанные выше игры наглядно демонстрируют, что так называемая «возрастная адресованность» детских игрушек и игр весьма относительна. Практически любую из них, за исключением игрушек с фиксированной функцией, можно «адаптировать» к возможностям маленького ребенка, сделать ее развивающей и интересной. Все они представляют собой лишь исходный материал, а сама игра создается изобретательностью взрослого и его желанием помочь развитию ребенка.

Игры для детей трехлетнего возраста

В различных пособиях можно найти описания множества развивающих игр для трехлетних детей. Мы приведем здесь лишь некоторые из них, отобранные нами по принципу занимательности, простоты и доступности организации. Ведь в большинстве случаев даже очень полезные в развивающем отношении игры, требующие трудоемкой подготовительной работы, не пользуются популярностью у родителей и воспитателей. Многие из них представляют собой более сложные варианты игр для двухлетних детей.

Что я слышу? Взрослый предлагает сидящим вокруг него детям: «Давайте поиграем в игру “Что я слышу?”». Можно послушать звуки в доме, звуки улицы, голоса животных, послушать, как рифмуются слова. Детям постарше можно предложить угадать, кто произносит следующие слова: «Московское время 10 часов 5 минут», «Открой рот и скажи: «А-а-а», «Днем ожидается облачная погода, без осадков», «Осторожно, двери закрываются. Следующая станция — “Маяковская”» и т. п. Конкретное содержание подобных игр полностью зависит от фантазии взрослого. Вариантов таких игр может быть множество, причем ведущими в них могут быть и сами дети.

Эти игры способствуют развитию у ребенка целенаправленного слухового восприятия, внимания, памяти.

Почтовый ящик. Игрушку такого типа сегодня можно найти в продаже, а можно сделать и самим. Нужно подобрать фигуры: куб, цилиндр (или шар), треугольную призму, прямоугольный брусок и т. д. Должно быть по две-три фигуры каждого вида. В крышке коробки из плотного картона делаются прорезы такой формы, чтобы каждая подходила для определенной фигуры. Важно, чтобы в квадратную прорезь, сделанную для куба, не мог пролезть шар, чтобы прямоугольная прорезь не годилась для куба и т. д., то есть чтобы соответствие фигуры и формы прорези было полным.

Ребенку предлагают опустить письма (фигуры) в ящик, причем каждое письмо в свое отверстие. Не следует подсказывать малышу, куда опустить письмо, фигура сама поможет ему найти правильный выход из каждой ситуации. Надо следить, чтобы ребенок не пытался силой протолкнуть фигуру в отверстие, а перебирал всевозможные варианты, поворачивая фигуры сложной формы так, чтобы добиться соответствия разворота форме прорези.

Эта игра, являющаяся более сложным вариантом описанной выше игры «Окошки», направлена на развитие у ребенка способности к элементарному анализу и пространственного мышления.

Оденем кукол. Маленький ребенок успешно знакомится с величиной предметов, сравнивая между собой однотипные предметы разного размера. Ребенку дают двух кукол (большую и маленькую) и два комплекта одежды и объясняют, что куклам холодно, они хотят одеться, но перепутали всю одежду. Малышу предлагается помочь куклам. Не беда, если сначала ребенок распределит вещи неправильно. Следует обратить его внимание на то, что одежда мала для большой куклы или велика для маленькой, и пусть он подумает еще раз. Когда каждой кукле достанутся ее вещи, ребенка надо похвалить и подчеркнуть: «Большое платье — большой кукле, маленькое — маленькой. Большие туфли — большой кукле, а маленькие — маленькой». Задание можно усложнить, предложив ребенку трех кукол разных размеров.

Найди такой же. Перед ребенком раскладывают 4—6 однородных предметов, различающихся по цвету, величине, рисунку, и предлагают найти среди них такой же, как тот, что находится в руках у взрослого. Чтобы ребенку было интереснее играть, можно загадывать с ним предметы по очереди — и делать при этом ошибки, которые ребенок, конечно же, заметит. Можно усложнить игру, увеличивая количество предметов, различия между которыми не так заметны. Эта игра, требующая от ребенка умения выделять различные признаки предметов, способствует развитию внимания, логического мышления.

Найди ошибки. Эта игра напоминает известный рассказ К. Чуковского «Так и не так». Взрослый заранее рисует картинку (художественные достоинства картинки не имеют никакого значения), на которой допущено несколько ошибок. Начинать следует с одной достаточно грубой и заметной ошибки, а затем, по мере усложнения игры, довести количество ошибок до 5—6. Естественно, что содержание картинки и допущенные на ней ошибки должны быть понятны малышу. Игра направлена на развитие внимания и наблюдательности.

Запомни узор. Взрослый рисует узор, состоящий из двух простых чередующихся элементов (например, полукругов и отрезков прямой, последовательно соединенных друг с другом), предлагает ребенку рассмотреть его в течение одной-двух минут, а затем просит нарисовать точно такой

же по памяти. Можно дать подобное задание и на создание простой постройки из строительного материала. Главное условие игры — ребенок воспроизводит узор или постройку взрослого по памяти. Выполнение таких заданий способствует развитию в первую очередь памяти, а также образного мышления и тонкой моторики.

Путешествие по городу. Для этой игры потребуется набор картинок-вывесок: их можно вырезать из лото или нарисовать. На каждой картинке-вывеске должен быть изображен какой-нибудь предмет: ножницы, расческа, буханка хлеба, иголка с ниткой, автомобиль, письмо в конверте, пузырек с лекарством, бутылка молока и т. п. Взрослый рассказывает ребенку историю о том, как они вместе как будто бы попали в незнакомый город, где говорят на неизвестном языке. Как узнать, где в этом городе находятся магазины, мастерские, аптеки и пр.? Ребенку показывают первую картинку, например, с бутылкой молока, и спрашивают, что может означать вывеска с таким рисунком. Когда ребенок уже хорошо научится «читать» предлагаемые взрослым вывески, можно предложить ему другой вариант игры: пусть теперь он сам придумает, как можно указать дом, где находится аптека или мастерская по ремонту обуви и т. п. Рисовать такие вывески несложно, они должны быть совсем простыми и схематичными; не надо рисовать большие красочные картинки, важно, чтобы было понятно, что нарисовано: яблоко, грибок или таблетка.

Эта игра способствует развитию образного мышления дошкольника, стимулирует творческие способности ребенка.

Почини игрушку. Для этой игры нужно подобрать простую игрушку, например, машинку, и предоставить ребенку возможность в течение нескольких дней поиграть с ней. В процессе игры ребенок ознакомится с особенностями и возможностями данной игрушки. Затем незаметно, чтобы ребенок не видел, «испортите» игрушку (например, на колесо машинки можно надеть резинку, которая не даст ему крутиться). Цель игры заключается в том, чтобы ребенок сам заметил неисправность и нашел ее причину.

Количество неисправностей в одной игрушке можно увеличивать до трех, но каждая новая неисправность добавляется после того, как ребенок научился находить предыдущую.

Игра направлена на развитие внимания, образного и логического мышления, требует определенной моторной ловкости.

3. Развивающие игры для детей среднего и старшего дошкольного возраста

Детей 4—5 лет характеризует большая по сравнению с младшими дошкольниками устойчивость внимания, интенсивное развитие памяти, активное увеличение словарного запаса, речь приобретает функцию планирования и организации деятельности ребенка. В этом возрасте интенсивно развивается мышление: наряду с обобщением по внешним признакам дети начинают объединять предметы по качеству, назначению, способу действия с ними; они уже способны устанавливать причинно-следственные связи в знакомых им ситуациях. Происходит интенсивное физическое развитие ребенка, развитие тонкой моторики руки. В этом возрасте ребенок может достаточно хорошо обращаться с карандашами, красками, пластилином, ножницами. Его действия с этими предметами становятся более аккуратными, более точными.

В 5—6-летнем возрасте активно расширяется объем знаний ребенка, а в связи с этим меняется и характер его умственной деятельности, которая базируется на понимании, на активном анализе и синтезе. С развитием мышления анализ становится все более детальным, а синтез все более обобщенным и точным. Дети уже способны понять связь между окружающими предметами и явлениями, причины тех или иных событий. Наряду с наглядно-образным появляются зачатки словесно-логического мышления. Внимание старшего дошкольника становится все менее рассеянным, более устойчивым. Память все больше приобретает характер опосредованного запоминания.

Происходит интенсивное развитие речи ребенка, которая характеризуется богатым словарным запасом и сложной структурой, включающей в себя практически все речевые обороты и семантические конструкции. В силу того, что в этом возрасте главным в умственной деятельности становится стремление приобрести новые знания и умения, дети 5—6 лет часто охотно обучаются чтению, письму, математике, если такое обучение происходит в доступной для них игровой форме.

В 5—6 лет происходит активное развитие крупной моторики и тонкой моторики руки. Движения ребенка становятся более точными и четкими, ребенок в этом возрасте способен самостоятельно и аккуратно работать с ножницами, иглой, рука ребенка практически готова к обучению письму.

К концу дошкольного возраста ребенок в достаточной степени способен к произвольному поведению, то есть сознательно регулируемому поведению. Ребенок учится действовать, подчиняясь особым правилам, вырабатываемым не им самим, а данным ему извне.

Дети в этом возрасте еще отличаются повышенной возбудимостью, эмоциональностью, достаточно быстрой утомляемостью. Поэтому наряду с развивающими, обучающими играми необходимо использовать игры, способствующие расслаблению, снятию напряжения. Предлагаем вниманию воспитателей и родителей некоторые из игр.

Найди пропавшую игрушку. Материалом для игры служат 5—6 игрушек одного плана — пластмассовые фигурки, резиновые игрушки, машинки и т. д. На столе перед ребенком выстраиваются в ряд игрушки. Ребенку предлагают несколько минут посмотреть на них, а затем отвернуться. Когда ребенок отвернулся, взрослый прячет одну из игрушек, после чего ему предлагается угадать, какая игрушка спрятана. Если ответ правильный, то играющие меняются ролями.

В том случае, если ребенку трудно запомнить сразу 5—6 игрушек, то можно начинать игру с 3—4, постепенно увеличивая их число. Если ребенок легко справляется с заданием из 10—12 и более игрушек, можно усложнить задачу, заменив игрушки на картинки с изображением предметов.

Еще один из вариантов усложнения задания: предложить ребенку запомнить последовательность расположения игрушек на столе (какая за какой стоит). Затем незаметно для ребенка две игрушки меняют местами и предлагают ему угадать, какая игрушка стоит не на своем месте.

Игра направлена на развитие у ребенка памяти и внимания, умения сосредоточиваться.

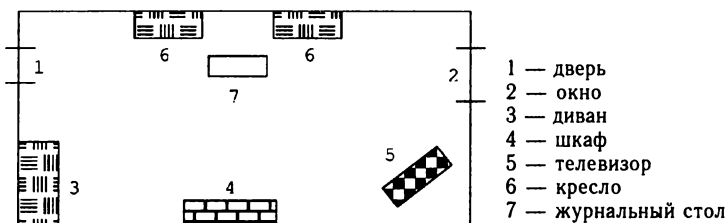
Четвертый лишний. Материалом для игры служат 4 картинки с изображениями предметов, три из которых относятся к одному общему понятию. Взрослый раскладывает перед ребенком четыре картинки и предлагает определить, какие из них подходят друг другу и их можно назвать одним словом (каким?), а какая из этих картинок — лишняя. Набор картинок может быть разнообразным, например: чашка, блюдце, чайник и яблоко; медведь, лошадь, собака и курица; елка, береза, дуб, цветок; и т. д.

Если ребенок не понимает и не принимает задание, можно задать ему наводящие вопросы: «Что делают с этими

предметами?», «Где они растут?», «Где живут?». В случае успешного выполнения задания можно подбирать картинки с предметами, относящимися к одному общему понятию, но отличающимися одним свойством, например: береза, дуб, липа и ель. Для усложнения задания можно увеличить число картинок, либо проводить игру в вербальном плане без использования картинок.

Эта игра предназначена для развития логического мышления ребенка-дошкольника.

Найди тайник. Материалом для игры служит план комнаты, где будет происходить игра, который вычерчивается на листке бумаги. На плане показаны стены, окна, двери и предметы, находящиеся в комнате. В качестве примерного плана приводим следующий:



Ребенок и взрослый поочередно прячут в комнате игрушку и отмечают на плане место ее расположения. Водящий должен найти в комнате игрушку, опираясь на схему. В эту игру можно играть на детской площадке, что значительно усложнит задание. В том случае, если ребенок успешно справляется с первоначальным вариантом игры, можно сделать ее более сложной, перевернув план на 180° к ребенку с условием не переворачивать его во время игры.

Игра предназначена для развития логического мышления, пространственной ориентации, умения действовать по схеме.

Где мы были, мы не скажем, а что делали — покажем.

Игра заключается в том, что взрослый предлагает ребенку поиграть в игру без слов. Водящий загадывает простое предметное действие (например, «читаю книгу») и с помощью только мимики и жестов показывает ее другому, который должен отгадать это действие. В случае правильного ответа, играющие меняются местами. Если ребенок успешно справляется с заданием, можно предложить ему угадать или показать цепочку последователь-

ных событий, например, такую: проснулся, встал, умылся, оделся, позавтракал, пошел в детский сад.

Другим вариантом этой игры может быть «рассказывание» друг другу стишка, сказки или песенки, известных ребенку.

Игра предназначена для развития мимики и пантомимики ребенка, воображения, фантазии, находчивости, сообразительности, умения перевоплощаться.

Пиктограмма. В игре используются лист бумаги, карандаш или ручка. Взрослый предлагает ребенку запомнить слова с помощью рисунков. На каждое слово, предложенное для запоминания, ребенок должен нарисовать схематичный рисунок, картинку, такую, чтобы, посмотрев на нее, он вспомнил предложенное слово. Взрослый говорит ребенку 5—7 простых слов или словосочетаний, например: «интересная игра», «наказание», «веселье» и т. д. После каждого предложенного слова ребенок рисует картинку. Когда все картинки нарисованы, ребенку предлагают с их помощью вспомнить, какие слова говорил взрослый. Далее играющие меняются местами.

В том случае, если 5—7 слов слишком много для ребенка, можно начинать игру с 2—3 слов, постепенно увеличивая их количество.

Игра предназначена для развития у ребенка памяти, опосредованного запоминания, фантазии.

Угадай предмет. Материалом для игры служат любые предметы, находящиеся в комнате. Эта игра направлена на развитие памяти, способности к анализу и синтезу, выделению существенного в предмете.

Игра заключается в том, что взрослый выбирает любой предмет, находящийся в комнате, и описывает его ребенку, рассказывая, где находится этот предмет, для чего он нужен, из какого материала сделан и т. д. Ребенок должен отгадать, какой предмет загадал взрослый. Потом играющие меняются местами.

Для того чтобы усложнить задание, можно предложить ребенку самому задавать вопросы о загаданном предмете, в этом случае ребенок лучше научится выделять существенные признаки предмета.

Игры с буквами. Если ребенок уже знаком с буквами алфавита, можно предложить ему игру в «Звуки». Взрослый говорит ребенку слово, а тот отвечает, с какого звука начинается это слово, каким заканчивается, ка-

кие еще звуки он слышит в этом слове. В том случае, если ребенок хорошо справляется с этим заданием, можно попросить его проговаривать предложенные слова по буквам; придумывать слова, в которых, например, буква «а» стоит в начале, или в конце, или в середине. Можно поменяться с ребенком ролями, чтобы он сам давал задание и проверял его выполнение.

Более сложный вариант игры — «*Цепочки слов*». Играющие по очереди называют слова, причем каждое новое слово должно начинаться с той буквы, на которую заканчивалось предыдущее слово. В это задание можно ввести правило говорить только названия цветов, или игрушек, или машин и т. д.

Эти игры предназначены для развития фонематического слуха, для подготовки ребенка к обучению чтению. Приведенные здесь игры с буквами удобны тем, что в них можно играть на ходу, по дороге в детский сад или магазин.

Письма. Если ребенок уже знает азы чтения, умеет читать по буквам или слогам, но не проявляет достаточного интереса к этому занятию, можно использовать игру «Письма», стимулирующую мотивацию к обучению чтению. Материалом для игры служит магнитная азбука или ручка и лист бумаги.

Игру с магнитной азбукой можно проводить как на специальной панели, так и на любом металлическом предмете в доме, например, на холодильнике. В отсутствие ребенка можно написать ему «письмо» на холодильнике, чтобы потом он мог самостоятельно прочесть его. Текст писем может быть разнообразным: письмо от любимого героя сказки; рассказ о том, где спрятан сюрприз для ребенка и т. д.

Вначале письмо может быть коротким, из 2—3 простых слов. Далее можно увеличивать объем письма и вводить более сложные для чтения слова.

Для обучения дошкольника чтению и письму полезно предложить ему и его ближайшему другу писать письма друг другу. Письма можно посылать по почте или передавать из рук в руки. Первоначально детям потребуются помощь взрослых, но в дальнейшем они научатся делать это самостоятельно. Можно научить детей использовать в своих письмах простейшие ребусы: во-первых, это поможет заменить сложные по написанию слова, а, во-вторых, будет способствовать развитию логического мышления и символической функции ребенка. Пример простейшего ребуса: «Утром я увидел...»

Очень полезна и интересна для дошкольника игра с родителями «в школу». Ребенок может быть учителем, а взрослый — нерадивым учеником. Ученик постоянно допускает ошибки в чтении, письме, счете или пересказывании текста, а учитель замечает их и исправляет.

Последовательные картинки. Материалом для игры служат 3—4 картинки, связанные между собой единым сюжетом. Картинки должны быть разрезаны и перемешаны между собой. Взрослый раскладывает перед ребенком картинки и объясняет, что они связаны между собой и из них можно составить целый рассказ. Дошкольнику необходимо сложить картинки по порядку. Можно предложить ребенку сочинить сказку, глядя на эти картинки. Полезно спросить ребенка, что изменится, если поменять картинки местами, какая сказка в этом случае может получиться.

Эта игра помогает развивать воображение, логическое мышление и речь ребенка.

Говори наоборот. Игра заключается в том, что один играющий говорит слово, а другой — противоположное по значению, антоним. Например: «холодный—горячий», «небо—земля», «светло—темно» и т. д.

Достаточно сложный вариант этой игры — отгадать, какую фразу закодировали с помощью слов-антонимов или слов, имеющих приблизительное противоположное значение. Например, фразу «Зайку бросила хозяйка» можно закодировать таким образом: «Волка подобрал незнакомый человек». Важно, чтобы фразы, которые кодируются, были хорошо известны ребенку. В случае правильного ответа играющие меняются ролями.

Эта игра направлена на развитие логического мышления, фантазии ребенка-дошкольника.

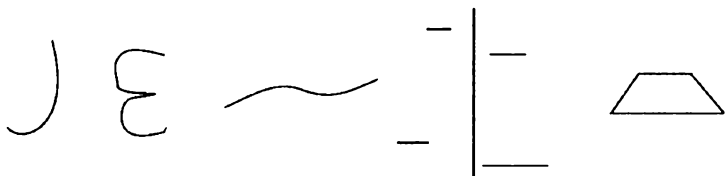
«Да» и «нет» не говорить, черное и белое не носить.

Взрослый предлагает ребенку поиграть в вопросы и ответы. Ребенок может по-разному отвечать на вопросы, но должен выполнять одно правило: нельзя произносить запретные слова, например, «да», «нет», «черное», «белое» или любые другие. Взрослый задает такие вопросы, которые предполагают использование запретного слова, например: «Какого цвета халат у доктора?». Ребенок должен найти такую форму ответов, чтобы выполнить правила игры. В случае ошибки играющие меняются ролями. Игру следует начинать с одного запретного слова, постепенно вводя и другие слова.

Эта игра способствует развитию произвольного внимания и произвольного поведения.

Сочини сказку. Взрослый предлагает ребенку сочинять сказки, каждый свою. Вначале играющие придумывают тему сказки, выбирают основных действующих лиц и их характеристики. Спустя некоторое время играющие рассказывают друг другу свои сказки, которые обсуждаются и оцениваются. Высокую оценку получает наиболее последовательная, детализированная и оригинальная история.

Еще один из вариантов игры в сказку заключается в том, что все участники игры получают лист бумаги, на котором сделаны незаконченные изображения, различные ломаные линии и геометрические фигуры. Например:



Каждый участник дорисовывает изображение так, чтобы получилась законченная картинка на заданную тему (например, сказочный замок), а затем придумывает по ней сказочную историю. Затем все вместе рассматривают рисунки, слушают истории и отмечают наиболее полные и оригинальные.

Тему игры рекомендуется менять, можно изобразить «Волшебную полянку», «Подземное царство» или «Сказочный космический корабль».

Придуманные истории интересно записывать с помощью картинок, которые удобно рисовать в рамочках. В первой рамке схематично рисуется начало сказки, а в следующих то, что было дальше. Предложите ребенку вспомнить и рассказать сказку с помощью рисунков. Вначале ребенку потребуется помощь и объяснения взрослого, но в дальнейшем он сможет делать это самостоятельно.

Такие игры в сказки развивают логическое мышление, речь, воображение, фантазию, умение осмысленно запоминать не только отдельные предметы, но и целые тесты.

Игры с аппликацией. Само по себе занятие аппликацией полезно для развития тонкой моторики руки и подготовки ребенка к обучению письму. Введение элементов игры в обычные занятия аппликацией, рисованием, лепкой вызывают у ребенка желание заниматься этими видами деятельности, формируют интерес к различным видам изобразительного искусства.

Для игры необходим лист бумаги с нарисованным на нем контуром забавного человечка, героя мультиков и т. д., а также клей, половинки гороха или конфетти. Ребенку предлагают разукрасить картинку с помощью конфетти или гороха, наклеивая их по одному на рисунок. Начинать можно с несложных рисунков и обклеивать их только по контуру. Далее задание усложняется: от полностью «разукрашенных» рисунков до сложных орнаментов.

Игры с вырезанием. Для занятия вырезанием необходимы белая и цветная бумага, ножницы, клей, цветные карандаши или фломастеры. Игр с вырезанием может быть множество, приведем лишь некоторые из них. Ребенку-дошкольнику будет интересно самостоятельно вырезать снежинки, цветы и другие фигурки из бумаги, сложенной в 4—8 раз. Если сложить лист бумаги наподобие книжки-раскладушки, то ребенок может вырезать цепочки, состоящие из одинаковых звездочек, или фигурок, или елочек и т. д.

Интересной для ребенка будет игра в бумажных кукол с одеждой, если этих кукол и одежду он нарисует, разукрасит и вырежет самостоятельно.

Можно предложить ребенку-дошкольнику самому сделать книжку. Для этого необходимо сложить несколько двойных листочков бумаги и прошить их посредине. Книжку можно украсить рисунками, аппликацией, различными надписями.

Забавные игры

Кляксы. Для игры необходим лист ватмана и краски. Суть игры сводится к тому, что взрослый дает ребенку большой лист бумаги и краски и позволяет рисовать руками все, что захочется. Такая игра способствует расслаблению ребенка, снятию напряжения, эмоциональной разрядке.

Разноцветная вода и льдинки. Можно предложить ребенку разукрасить воду в прозрачных стаканчиках в раз-

ные цвета и оттенки с помощью различных красок и их сочетаний. На этом примере можно объяснить ребенку свойства цветов, возможность получения промежуточных цветов из сочетания семи основных. Подкрашенную воду можно заморозить; ребенку будет интересно выложить различные узоры на снегу из разноцветных льдинок, наподобие мозаики.

Киндер-сюрприз. Игрушки из киндер-сюрпризов (шоколадных яиц) забавны сами по себе и стимулируют ребенка для игры с ними. Предложите ребенку построить город для этих игрушек, гараж, кровати из конструктора и детской железной дороги. Можно дать ребенку задание разделить эти игрушки на разные группы, например, по цвету, по функциям, по строению, по принадлежности к тому или иному виду.

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. *Андреева А.Д., Вохмянина Т.В.* Программа работы психолога в детском дошкольном учреждении. М., 1994.
2. *Богуславская З.М., Смирнова Е.О.* Развивающие игры для детей младшего дошкольного возраста. М., 1991.
3. *Венгер А.Л. и др.* Задачи и функции психолога детского дошкольного учреждения. М., 1993.
4. *Выготский Л.С.* Избранные психологические исследования. М., 1956.
5. *Выготский Л.С.* Собр. соч. Т. 4. М., 1984.
6. *Запорожец А.В.* Принцип развития в психологии. М., 1978.
7. *Тимофеева Е.А.* Подвижные игры с детьми младшего дошкольного возраста. М., 1986.
8. *Чейпи Дж.* Готовность к школе. М., 1992.
9. Чего на свете не бывает / Под ред. О.М. Дьяченко, Е.Л. Агаевой М., 1991.
10. *Швайко Г.С.* Игры и игровые упражнения для развития речи. М., 1988.
11. *Эльконин Д.Б.* Избранные психологические труды. М., 1989.

ЧАСТЬ II

РАБОТА ПРАКТИЧЕСКОГО ПСИХОЛОГА С ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

1. Психологическая готовность детей 6—7 лет к школьному обучению

Проблема психологической готовности к школе для психологии не новая. В зарубежных исследованиях она отражена в работах, изучающих школьную зрелость детей (Г. Гетпер, 1936; А. Керн, 1954; С. Штребел, 1957; Я. Йирасек, 1970, и др.).

Традиционно выделяются три аспекта школьной зрелости: интеллектуальный, эмоциональный и социальный. Под интеллектуальной зрелостью понимают дифференцированное восприятие (перцептивная зрелость), включающее выделение фигуры из фона; концентрацию внимания; аналитическое мышление, выражающееся в способности постижения основных связей между явлениями; возможность логического запоминания; умение воспроизводить образец, а также развитие тонких движений руки и сенсомоторную координацию. Можно сказать, что понимаемая таким образом интеллектуальная зрелость в существенной мере отражает функциональное созревание структур головного мозга.

Эмоциональная зрелость в основном понимается как уменьшение импульсивных реакций и возможность длительное время выполнять не очень привлекательное задание.

К социальной зрелости относится потребность ребенка в общении со сверстниками и умение подчинять свое поведение законам детских групп, а также способность исполнять роль ученика в ситуации школьного обучения.

На основании выделенных параметров создаются тесты определения школьной зрелости.

Американские исследователи этой проблемы в основном интересуются интеллектуальными возможностями детей в самом широком смысле. Это находит отражение в применяемых ими батарейных тестах, показывающих развитие ребенка в области мышления, памяти, восприятия и других психических функций (см. Catalogue of Psychological Tests, 1988—1989; Instructional Materials and Tests, 1991; Tests, Materials, Books and Journals, 1991).

Если зарубежные исследования школьной зрелости в основном направлены на создание тестов и в гораздо меньшей степени ориентированы на теорию вопроса, то в работах отечественных психологов содержится глубокая теоретическая проработка проблемы психологической готовности к школе, идущая своими корнями из трудов Л.С. Выготского (см. Л.И. Божович, 1968; Д.Б. Эльконин, 1989; Н.Г. Салмина, 1988; Е.Е. Кравцова, 1991 и др.).

Так, Л.И. Божович (1968) выделяет несколько параметров психического развития ребенка, наиболее существенно влияющих на успешность обучения в школе. Среди них — определенный уровень мотивационного развития ребенка, включающий познавательные и социальные мотивы учения, достаточное развитие произвольного поведения и интеллектуальной сферы. Наиболее важным в психологической готовности ребенка к школе ею признавался мотивационный план. Были выделены две группы мотивов учения:

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

Ребенок, готовый к школе, хочет учиться и потому, что ему хочется занять определенную позицию в обществе людей, а именно позицию, открывающую доступ в мир взрослости, и потому, что у него есть познавательная потребность, которую он не может удовлетворить дома. Сплав этих двух потребностей способствует возникновению нового отношения ребенка к окружающей среде, названного Л.И. Божович «внутренней позицией школьника» (1968). Этому

новообразованию Л.И. Божович придавала очень большое значение, считая, что «внутренняя позиция школьника» может выступать как критерий готовности к школьному обучению. Следует заметить, что и «внутренняя позиция школьника», и широкие социальные мотивы учения — явления сугубо исторические. Дело в том, что существующая в нашей стране система общественного воспитания и обучения предполагает несколько ступеней взросления:

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

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

Новообразование «внутренняя позиция школьника», возникающее на рубеже дошкольного и младшего школьного возраста и представляющее собой сплав двух потребностей — познавательной и потребности в общении со взрослыми на новом уровне, позволяет ребенку включиться в учебный процесс в качестве субъекта деятельности, что выражается в сознательном формировании и исполнении намерений и целей, или, другими словами, произвольном поведении ученика.

Почти все авторы, исследующие психологическую готовность к школе, уделяют произвольности особое место в изучаемой проблеме. Есть точка зрения, что слабое развитие произвольности — главный камень преткновения психоло-

гической готовности к школе. Но в какой степени должна быть развита произвольность к началу обучения в школе — вопрос весьма слабо проработанный в литературе. Трудность заключается в том, что с одной стороны произвольное поведение считается новообразованием младшего школьного возраста, развивающимся внутри учебной (ведущей) деятельности этого возраста, а с другой стороны — слабое развитие произвольности мешает началу обучения в школе.

Д.Б. Эльконин (1978) считал, что произвольное поведение рождается в ролевой игре в коллективе детей, позволяющей ребенку подняться на более высокую ступень развития, чем он это может сделать в игре в одиночку, так как коллектив в этом случае корректирует нарушения в подражании предполагаемому образцу, тогда как самостоятельно осуществить такой контроль ребенку бывает еще очень трудно. «Функция контроля еще очень слаба, — пишет Д.Б. Эльконин, — и часто еще требует поддержки со стороны ситуации, со стороны участников игры. В этом слабость этой рождающейся функции, но значение игры в том, что эта функция здесь рождается. Именно поэтому игру можно считать школой произвольного поведения» (1978, с. 287). Из этой идеи о генезисе произвольности не ясно, какого уровня развития должна достичь последняя к переходному периоду от дошкольного к младшему школьному возрасту, т. е. к моменту поступления ребенка в школу. А ведь несомненно, что процесс школьного обучения с самых первых шагов опирается на некий уровень развития произвольного поведения.

Обсуждая проблему готовности к школе, Д.Б. Эльконин на первое место ставил сформированность необходимых предпосылок учебной деятельности. Анализируя эти предпосылки, он и его сотрудники выделили следующие параметры:

- умение детей сознательно подчинять свои действия правилу, обобщенно определяющему способ действия;
- умение ориентироваться на заданную систему требований;
- умение внимательно слушать говорящего и точно выполнять задания, предлагаемые в устной форме;
- умение самостоятельно выполнить требуемое задание по зрительно воспринимаемому образцу (Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей, 1981; Особенности психического развития детей 6—7-летнего возраста, 1988).

Фактически это — параметры развития произвольности, являющиеся частью психологической готовности к школе, на которые опирается обучение в первом классе.

В работах Е.Е. Кравцовой (Г.Г. Кравцов, Е.Е. Кравцова, 1987; Е.Е. Кравцова, 1991) при характеристике психологической готовности детей к школе основной удар делается на роль общения в развитии ребенка. Выделяются три сферы — отношение к взрослому, к сверстнику и к самому себе, уровень развития которых определяет степень готовности к школе и определенным образом соотносится с основными структурными компонентами учебной деятельности.

Н.Г. Салмина (1988) в качестве показателей психологической готовности к школе выделяет также произвольность как одну из предпосылок учебной деятельности. Кроме того, она обращает внимание на уровень сформированности семиотической функции и личностные характеристики, включающие особенности общения (умение совместно действовать для решения поставленных задач), развитие эмоциональной сферы и др. Отличительной особенностью этого подхода является рассмотрение семиотической функции как показателя готовности детей к школе, причем степень развития данной функции характеризует интеллектуальное развитие ребенка.

Необходимо подчеркнуть, что в отечественной психологии при изучении интеллектуального компонента психологической готовности к школе акцент делается не на сумму усвоенных ребенком знаний, хотя это тоже немаловажный фактор, а на уровень развития 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» (Л.И. Божович, 1968, с. 210). Для успешного обучения ребенок должен уметь выделять предмет своего познания.

Кроме указанных составляющих психологической готовности к школе мы выделяем дополнительно еще одну — развитие речи. Речь тесно связана с интеллектом и отражает как общее развитие ребенка, так и уровень его логического мышления. Необходимо, чтобы ребенок умел находить в словах отдельные звуки, т. е. у него должен быть развит фонематический слух.

Подводя итог всему сказанному, перечислим психологические сферы, по уровню развития которых судят о психо-

логической готовности к школе: аффективно-потребностная, произвольная, интеллектуальная и речевая.

Применяемые методы диагностики психологической готовности к школе должны показать развитие ребенка во всех перечисленных выше сферах. При этом следует помнить указание Д.Б. Эльконина о том, что при изучении детей в переходный период от дошкольного к младшему школьному возрасту «диагностическая схема должна включать в себя диагностику как новообразований дошкольного возраста, так и начальных форм деятельности следующего периода» (1981, с. 6).

Несмотря на многообразие существующих методов определения готовности к школьному обучению, ни один из них не удовлетворил нас полностью, когда на практике в качестве школьного психолога пришлось столкнуться с этой проблемой.

Причин было несколько:

- 1) обследование не могло быть слишком длительным, так как оно должно было вписываться во временные рамки записи детей в школу (апрель-май);
- 2) функциональная готовность и тестовые батареи не давали сведений о мотивационной готовности детей к школе и, наконец;
- 3) программа обследования должна была содержать необходимые и достаточные компоненты для заключения о готовности ребенка к школе.

В связи с указанными причинами для диагностической программы были разработаны и использованы следующие задания.

Исследование аффективно-потребностной сферы

Методика по определению доминирования познавательного или игрового мотивов в аффективно-потребностной сфере ребенка. Ребенка приглашают в комнату, где на столиках выставлены обычные, не слишком привлекательные игрушки, и предлагают ему в течение минуты рассмотреть их. Затем экспериментатор подзывает его к себе и предлагает ему послушать сказку. Ребенку читают интересную сказку для его возраста, которую он раньше не слышал. На самом интересном месте чтение прерывается, и экспериментатор спрашивает испытуемого, что ему в данный

момент больше хочется — поиграть с выставленными на столах игрушками или дослушать сказку до конца.

Дети со слабым познавательным интересом обычно предпочитают поиграть. Но игра их, как правило, носит манипулятивный характер: то за одно схватится, то за другое.

Экспериментальная беседа по выявлению внутренней позиции школьника. Напомним, что «внутренняя позиция школьника» понимается как сплав познавательной потребности и потребности в общении со взрослыми на новом уровне. В специальных экспериментальных исследованиях по изучению этого новообразования кризиса 7 лет было установлено, что в игре в школу дети, характеризующиеся наличием «внутренней позиции школьника», предпочитают роль ученика, а не учителя и хотят, чтобы все содержание игры сводилось к реальной учебной деятельности (письмо, чтение, решение примеров и т. д.). Наоборот, в случае несформированности этого образования дети предпочитают в игре в школу роль учителя, а не ученика, а также вместо конкретной учебной деятельности игру в перемены, разыгрывание прихода и ухода из школы и т. д.

Таким образом, «внутреннюю позицию школьника» можно выявить в игре, но этот путь не подходит, так как занимает слишком много времени. Вместе с тем, в том же исследовании было показано, что некоторые эксперименты могут быть заменены специальной экспериментальной беседой, дающей аналогичный эксперименту результат. В частности, это относится к экспериментальной игре, позволяющей выявить «внутреннюю позицию школьника».

В связи с вышесказанным, беседа, направленная на определение «внутренней позиции школьника», включает вопросы, косвенным образом позволяющие определить наличие познавательной и учебной мотивации у ребенка, а также культурный уровень среды, в которой он растет. Последнее имеет существенное значение для развития познавательной потребности, а также личностных особенностей, способствующих или, наоборот, препятствующих успешному обучению в школе.

Исследование произвольной сферы

Методика «Домик». Методика представляет собой задание на рисовывание картинки, изображающей домик, отдельные детали которого составлены из элементов пропис-

ных букв. Задание позволяет выявить умение ребенка ориентироваться в своей работе на образец, умение точно скопировать его, выявляет особенности развития произвольного внимания, пространственного восприятия, сенсомоторной координации и тонкой моторики руки.

Методика рассчитана на детей 5,5—10 лет; имеет клинический характер и не предполагает нормативных показателей.

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

По ходу работы ребенка необходимо зафиксировать:

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

Когда ребенок сообщает об окончании работы, ему надо предложить проверить, все ли у него верно. Если он увидит неточности в своем рисунке, он может их исправить, но это должно быть зафиксировано экспериментатором.

Обработка экспериментального материала проводится путем подсчета баллов, начисляемых за ошибки. Ошибками считаются:

- а) отсутствие какой-либо детали рисунка;
- б) увеличение отдельных деталей рисунка более, чем в два раза при относительно правильном сохранении размера всего рисунка;
- в) неправильно изображенный элемент рисунка;
- г) неправильное изображение деталей в пространстве рисунка;

- д) отклонение прямых линий более, чем на 30 градусов от заданного направления;
- е) разрывы между линиями в тех местах, где они должны быть соединены;
- ж) залезание линий одна за другую.

Хорошее выполнение рисунка оценивается «0». Таким образом, чем хуже выполнено задание, тем выше полученная испытуемым суммарная оценка. Но при интерпретации результатов эксперимента необходимо учитывать возраст испытуемого. Так, дети 5,5—6 лет редко получают оценку «0» в связи с недостаточной зрелостью мозговых структур, отвечающих за сенсомоторную координацию. Если же испытуемый 10 лет получает более 1 балла, то это свидетельствует о неблагополучии в развитии одной или нескольких исследуемых методикой психологических сфер.

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

Методика «Да и нет». Методика применяется для исследования умения действовать по правилу.

Методика является модификацией известной детской игры ««Да» и «нет» не говорите, черного и белого не носите». По ходу игры ведущий задает ее участникам такие вопросы, на которые проще всего ответить словами «да» и «нет», а также употребив названия белого или черного цветов. Но именно этого по условиям игры делать нельзя. Для методики взята только первая часть правил игры, а именно: детям запрещено отвечать на вопросы словами «да» и «нет».

Инструкция испытуемому: «Сейчас мы будем играть в игру, в которой нельзя произносить слово “да” и слово “нет”. Повтори, пожалуйста, какие слова нельзя будет произносить. (Испытуемый повторяет эти слова.) Теперь будь внимателен, я буду задавать тебе вопросы, отвечая на которые, нельзя произносить слова “да” и “нет”. Понятно?» После того, как испытуемый подтвердит, что ему понятно правило игры, экспериментатор начинает задавать ему вопросы, провоцирующие ответы «да» и «нет».

Ошибками считаются только слова «да» и «нет». Слова «ага», «не-а» и тому подобные не рассматриваются в качестве ошибок. Также не считается ошибкой бессмысленный ответ, если он удовлетворяет формальному правилу игры. Вполне допустимо, если ребенок вместо словесного ответа отвечает утвердительным или отрицательным кивком головы.

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

Исследование интеллектуальной сферы

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

Уровень развития обобщения, проявляющийся при определении обучаемости, желательно дополнительно исследовать и другими методами, поскольку эта интеллектуальная операция рассматривается исследователями готовности к школьному обучению как основополагающая характеристика интеллектуальной готовности к школе.

Проблемой обучаемости занимались в разное время представители различных психологических школ. Существует несколько трактовок и определений этого явления и соответственно разные методы исследования. Но для диагностики готовности к школьному обучению пришлось создать оригинальную методику, отвечающую условиям, в которых проводится обследование детей, а именно: проведение методики должно занимать как можно меньше времени; вместе с тем созданная методика отвечает основным принципам построения методов диагностики обучаемости.

Методика «Сапожки». Методика позволяет исследовать обучаемость ребенка, то есть проследить, как он пользуется для решения задач правилом, с которым раньше никогда не встречался. Трудность предлагаемых задач постепенно

возрастает за счет введения в них объектов, по отношению к которым можно применить усвоенное правило только после осуществления необходимого процесса обобщения. Используемые в методике задачи построены таким образом, что для их решения требуется осуществить эмпирическое или теоретическое обобщение. Под эмпирическим обобщением понимается умение классифицировать предметы по существенным признакам или подводить их под общее понятие. Под теоретическим обобщением понимается обобщение на основе содержательной абстракции, когда ориентиром служит не конкретный отличительный признак, а факт наличия или отсутствия отличительного признака, независимо от формы его проявления.

Таким образом, методика «Сапожки» позволяет исследовать обучаемость детей, а также особенности развития процесса обобщения. Методика рассчитана на детей 5,5—10 лет; имеет клинический характер и не предполагает получение нормативных показателей.

В качестве экспериментального задания используется обучение испытуемого цифровому кодированию цветных картинок (лошадка, девочка, аист) по наличию или отсутствию у них одного признака — сапожок на ногах. Есть сапожки — картинка обозначается «1» (единицей), нет сапожек — «0» (нулем). Цветные картинки предлагаются испытуемому в виде таблицы, содержащей: 1) правило кодирования; 2) этап закрепления правила; 3) так называемые «загадки», которые испытуемый должен разгадать путем кодирования. Помимо таблицы цветных картинок в эксперименте используется белый лист бумаги с изображением геометрических фигур, представляющих собой еще две «загадки».

Первая инструкция испытуемому: «Сейчас я научу тебя игре, в которой цветные картинки, нарисованные в этой таблице, надо будет обозначать цифрами 0 и 1. Посмотри на картинки (показывается первая строка таблицы), кто здесь нарисован?» (Испытуемый называет картинки, в случае затруднения экспериментатор помогает ему.) «Правильно, а теперь обрати внимание: в первой строке фигурки лошадки, девочки и аиста нарисованы без сапожек, и напротив них стоит цифра 0, а во второй строке все они нарисованы в сапожках, и напротив них стоит цифра 1. Для правильного обозначения картинок цифрами тебе необходимо запомнить,

что, если на картинке фигурка изображена без сапожек, то ее надо обозначать цифрой 0, а если в сапожках, то цифрой 1. Запомнил? Повтори, пожалуйста». (Испытуемый повторяет правило.) Затем ребенку предлагается расставить цифры в следующих трех строках таблицы. Этот этап рассматривается как закрепление выученного правила. При работе на этом этапе правило, содержащееся в первых двух строчках таблицы, должно быть открыто. В случае, если ребенок совершает ошибки, экспериментатор опять просит повторить его правило обозначения фигурок и указывает на образец (первые две строки таблицы). Каждый свой ответ испытуемый должен объяснить, почему именно так он ответил. Закрепляющий этап показывает, насколько быстро и легко ребенок усваивает новое правило и может применить его при решении задач. На этом этапе экспериментатор фиксирует все ошибочные ответы испытуемого, поскольку характер ошибок может показать, просто ли ребенок нетвердо запомнил правило и путает, где ставить 0, а где 1, или же он вообще не применяет в работе необходимое правило. Так, например, бывают ошибки, когда лошадку обозначают цифрой 4, девочку — цифрой 2, а аиста — цифрой 1 и объясняют такие ответы, исходя из количества ног у данных персонажей. После того, как экспериментатор уверен, что ребенок научился применять правило, которому его обучали, дается вторая инструкция.

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

Замечания к проведению методики. Если на закрепляющем этапе ребенок делает ошибки, то экспериментатор тут же анализирует характер допущенных ошибок и путем наводящих вопросов, а также повторным обращением к образцу обозначения фигурок цифрами, содержащемуся в двух первых строчках таблицы, старается добиться безошибочной работы испытуемого. Когда экспериментатор уверен, что испытуемый хорошо научился применять заданное правило, можно переходить к разгадыванию «загадок».

Если испытуемый не может отгадать «загадку», то экспериментатор должен задавать ему наводящие вопросы, чтобы выяснить, сможет ли ребенок решить эту задачу с помо-

шью взрослого. В случае, когда и с помощью ребенок не справляется с заданием, то переходят к следующей «загадке». При правильном решении новой «загадки» следует опять вернуться к предыдущей, чтобы выяснить, не сыграла ли последующая «загадка» роль подсказки для предыдущей. Такие повторные возвращения можно совершать несколько раз. Так, например, можно вернуться от второй «загадки» к первой, а затем от третьей опять к первой.

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

Принципиально важным при проведении методики является правильное обращение с образцом обозначения фигурок цифрами. На закрепляющем этапе образец обозначения фигурок должен быть открыт. Переходя к отгадыванию «загадок», образец следует закрыть. Если испытуемый не может отгадать «загадку», то первой помощью со стороны взрослого должно быть открывание образца. Бывают случаи, когда достаточно зрительной опоры на образец, чтобы ребенок смог отгадать «загадку». Чем младше дети, тем они более нуждаются в зрительной опоре на образец. Старшие испытуемые должны справляться с заданием и при закрытом образце.

Следует помнить, что данная методика носит клинический характер и не имеет нормативных показателей, а потому полученные по ней результаты не следует интерпретировать с точки зрения нормальности-аномальности развития ребенка. Полученные результаты следует рассматривать с точки зрения особенностей развития процессов обобщения у данного ребенка.

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

Методика «Последовательность событий». Методика предложена А.Н.Берштейном, но инструкция и порядок ее проведения несколько изменены.

Методика предназначена для исследования развития логического мышления, речи и способности к обобщению.

В качестве экспериментального материала используются три сюжетные картинки, предъявленные испытуемому в неправильной последовательности. Ребенок должен понять сюжет, выстроить правильную последовательность событий и составить по картинкам рассказ, что невозможно без достаточного развития логического мышления и способности к обобщению. Устный рассказ показывает уровень развития речи будущего первоклассника: как он строит фразы, свободно ли владеет языком, каков его словарный запас и так далее.

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

Задание состоит из двух частей:

- 1) выкладывание последовательности картинок;
- 2) устный рассказ по ним.

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

Если испытуемый правильно разложил последовательность, но не смог составить хорошего рассказа, то желательно задать ему несколько вопросов, чтобы уточнить причину затруднения. Так, ребенок может интуитивно понимать смысл нарисованного на картинках, но ему не хватает конкретных знаний для объяснения того, что он видит (например, в случае с сюжетом «Половодье»). Бывает, что будущему первокласснику не хватает словарного запаса для объяснения происходящего на рисунках. Точные вопросы экспериментатора позволяют понять причину плохого рассказа. Составление рассказа с помощью наводящих вопросов расценивается как выполнение задания на среднем уровне. Если испытуемый правильно выложил последовательность, но не смог составить рассказа даже с помощью наводящих вопросов, то такое выполнение задания рассматривается как неудовлетворительное. (Особо следует рассматривать случаи, когда молчание

ребенка обуславливается личностными причинами: страх общения с незнакомыми людьми, боязнь допустить ошибку, ярко выраженная неуверенность в себе и т. д.)

Считается, что испытуемый не справился с заданием, если:

- 1) не смог выложить последовательность картинок и отказался от рассказа;
- 2) по выложенной им самим последовательности картинок составил нелогичный рассказ;
- 3) выложенная испытуемым последовательность не соответствует рассказу (за исключением тех случаев, когда ребенок после наводящего вопроса взрослого меняет последовательность, не соответствующую рассказу);
- 4) каждая картинка рассказывается отдельно, сама по себе, не связанно с остальными, в результате не получается рассказа;
- 5) на каждом рисунке просто перечисляются отдельные предметы.

Если экспериментатор сталкивается с феноменами, описанными в 4-м и 5-м пунктах, то необходима тщательная проверка интеллектуальных способностей ребенка, поскольку невозможность связать события воедино (4), а тем более соединить отдельные предметы на одной картинке в целостную композицию (5) может свидетельствовать об отсутствии обобщения, что в возрасте 6-7 лет, по данным патопсихологов, наблюдается в случае задержки психического развития или даже умственной отсталости.

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

Исследование речевой сферы

Методика «Звуковые прятки». Методика предназначена для проверки фонематического слуха.

Экспериментатор рассказывает ребенку, что все слова состоят из звуков, которые мы произносим, и поэтому люди

могут слушать и произносить слова. Для примера взрослый произносит несколько гласных и согласных звуков. Затем ребенку предлагают поиграть в «прятки» со звуками. Условия игры следующие: каждый раз договариваются, какой звук надо искать, после чего экспериментатор называет испытуемому различные слова, а тот должен сказать, есть или нет разыскиваемый звук в слове.

Предлагается поочередно искать звуки: «о», «а», «ш», «с».

Все слова необходимо произносить очень четко, выделяя каждый звук, а гласные звуки даже тянуть (отыскиваемый гласный звук должен стоять под ударением). Надо предложить испытуемому, чтобы он сам произнес вслед за экспериментатором слово и послушал его. Можно повторить слово несколько раз.

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

Если испытуемый не допустил ни одной ошибки, то считается, что задание выполнено хорошо.

Если допущена одна ошибка, то считается, что задание выполнено средне.

Если допущено более одной ошибки, то задание выполнено плохо.

Процедура определения готовности к школе

Процедура определения психологической готовности ребенка к школе может быть различной в зависимости от условий, в которых приходится работать. Наиболее благоприятные условия — это обследование детей в детском саду в апреле-мае, в результате чего заполняется карта психического развития ребенка, которая вместе с медицинской картой представляется в школу и передается на хранение школьному психологу.

Время обследования (апрель-май) одно и то же и в случае проведения его в детском саду, и в случае проведения непосредственно в школе. Объясняется это тем, что к этому моменту будущим первоклассникам-шестилеткам уже исполнится 5 лет 6 месяцев — возраст, раньше которого нельзя проводить предложенную программу обследования.

Предпочтительнее обследовать будущего первоклассника в детском саду, поскольку при этом он находится в привычной обстановке, а само обследование похоже для него на индивидуальное занятие. Таким образом, сводится до минимума стрессовое влияние так называемого «экзамена» при поступлении в школу, во что, к сожалению, вылились многие собеседования с детьми во время приема их в первый класс.

В детском саду обследование может проводиться в один прием или, если ребенок работает очень медленно и быстро устает, за два раза. Разбить обследование на две части желательно и в школе, чтобы дети меньше уставали.

Практически все обследование и в первый, и во второй раз проводится в присутствии родителей. Исключение составляют только две методики: «Домик» и «Определение доминирования познавательного или игрового мотивов». Во время проведения этих методик родители не присутствуют, так как при срисовывании «домика» они могут отвлекать детей, а при исследовании доминирования мотивов случайной или сознательной репликой могут повлиять на выбор ребенка. При выполнении остальных заданий их присутствие не только допустимо, но и желательно, особенно в тех случаях, когда речь идет не просто об исследовании готовности к школе, а об отборе в гимназию, лицей или языковую школу более развитых ребят. Когда родители лично видят, что их детям не задают никаких особо сложных заданий, а предлагают ответить на довольно простые вопросы или поиграть в игры, вполне доступные данному возрасту, то в случае, если ребенок не готов к школе, а потому не принимается в нее, у них нет оснований считать, что к их детям были несправедливы. Перед началом второго собеседования родителям ребенка показывают его рисунок домика и образец, с которого была сделана копия, при этом указывается на все ошибки, допущенные их сыном или дочерью. Затем напоминаются результаты выполнения других заданий первого этапа, после чего испытуемому даются методики «Сапожки» и «Последовательность событий».

При отборе наиболее развитых детей в школы с усложненной программой обучения второй этап обследования должен проводиться в присутствии небольшой комиссии из учителей (и если есть возможность — логопеда), сидящей несколько поодаль от стола, за которым сидят психолог,

ребенок и его родители. Родители садятся рядом со своим ребенком (а не напротив него), но вместе с тем на некотором расстоянии, чтобы все видеть и слышать, но не мешать. Работает с ребенком психолог. По окончании обследования родителям сообщают, что конкурсная комиссия вынесет свое решение по результатам обследования после того, как собеседование пройдут все дети данного возраста.

Если обследование при приеме в школу проводится не с целью отбора детей, а с целью изучения их особенностей психического развития к моменту начала систематического обучения, что может послужить основой для индивидуального подхода к будущему ученику, то на втором этапе обследования совсем не обязательно присутствие комиссии. Обследование может проводить психолог в присутствии родителей.

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

По окончании выполнения всех заданий в случае необходимости родителям дается рекомендация на основании результатов обследования, как лучше за оставшееся время подготовить их ребенка к школе.

Результаты обследования на предмет определения психологической готовности к школе должны быть занесены в карту психического развития ребенка, кратко называемую «психологическая карта». Подробное описание карты дано в книге «Школьная психологическая служба» (1991). На первой странице фиксируются формальные данные о ребенке: фамилия, имя, дата рождения, сведения о семье, класс.

Затем идет таблица «Сводные данные о работе с ребенком», заполняющаяся постоянно на протяжении всего времени пребывания ученика в школе. Сводная таблица имеет следующие рубрики:

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

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

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

Для предотвращения утечки психологической информации карту целесообразно зашифровать. В этом случае первый лист с формальными данными о ребенке (фамилия и т. д.) хранится отдельно. На нем, так же как и на остальной части психологической карты, указывается шифр, ключ к которому хранится у психолога.

К карте имеют доступ психолог и его руководители по профессиональной линии. Администрация и педагоги могут пользоваться имеющимися там сведениями только по согласованию с психологом. При переходе ученика в новое учебное заведение карта может передаваться психологу этого учреждения.

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

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

Подчеркнем еще раз, основной смысл определения готовности к школьному обучению заключается не в отсеивании неподготовленных к школе детей, а в обеспечении индивидуального подхода при обучении.

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. *Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
2. *Божович Л.И.* Проблема развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации поведения детей и подростков. М., 1972.
3. *Гуткина Н.И.* Психологическая готовность к школе. М., 1993.
4. Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей / Под ред. Д.Б. Эльконина и А.Л. Венгера. М., 1981.
5. *Дубровина И.В.* Школьная психологическая служба. М., 1991.
6. *Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е.* Шестилетний ребенок. Психологическая готовность к школе. М., 1987.
7. *Кравцова Е.Е.* Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. М., 1991.
8. Особенности психического развития детей 6—7-летнего возраста / Под ред. Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера. М., 1988.

9. Рабочая книга школьного психолога. М., 1991.
10. Салмина Н.Г. Знак и символ в обучении. МГУ, 1988.
11. Эльконин Д.Б. Психология игры. М., 1978.
12. Эльконин Д.Б. Некоторые вопросы диагностики психического развития детей // Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей. М., 1981.
13. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М., 1989.

2. Психологическая помощь детям, недостаточно готовым к школьному обучению

Основная цель учителя всегда и при любых обстоятельствах остается неизменной: все ученики должны получить глубокие и прочные знания, быть всесторонне развиты и хорошо воспитаны. При этом каждый школьник должен иметь возможность развиваться в соответствии со своими склонностями и способностями, полностью реализовав свой природный потенциал.

Задача эта чрезвычайно сложная! Работая с детьми, не готовыми к школе, педагог, по существу, берет на себя те функции, которые традиционно входят в круг обязанностей родителей или детского сада. Ведь подготовка ребенка к школе, к овладению учебной деятельностью является результатом его полноценного развития в период дошкольного детства. Таким образом, педагог, по сути дела, вынужден сначала заниматься не столько обучением по школьной программе, сколько восполнением тех пробелов в развитии, которые обнаруживаются к моменту поступления в школу. Поэтому первостепенной при работе с такими детьми является задача их развития. Основной особенностью такой работы является то, что мы, по сути, имеем дело не со школьниками, а с детьми, уровень психического развития которых соответствует дошкольному возрасту, т. е. фактически с дошкольниками. И именно это диктует необходимость целенаправленного использования прежде всего игровой деятельности, являющейся ведущей в дошкольном периоде, в ходе которой и формируются необходимые предпосылки для успешного овладения полноценной учебной деятельностью.

К счастью, ситуация, складывающаяся в современной школе, допускает возможность большей свободы действий в рамках обязательной программы. Это позволяет строить работу, ориентируясь непосредственно на исходный уровень

развития учеников. И поэтому не стоит бояться «потерять» 1—2 месяца на развивающую работу, своевременное начало и профессиональное проведение которой окупится сторицей.

Мы предлагаем школьному психологу простейшие упражнения и задания, направленные на развитие памяти, мышления, речи, произвольной сферы и внимания. Эти же задания могут быть использованы и для первичной диагностики уровня развития детей.

Развитие памяти

Специалисты различают кратковременную и долговременную память, а также виды памяти в зависимости от характера запоминаемого материала: моторную, зрительную, вербальную и логическую. Однако выделить их в чистом виде довольно сложно и возможно только в искусственных условиях, так как в реальной деятельности, в том числе и в учебной, они выступают в единстве или в определенных сочетаниях, например:

- а) зрительно-моторная память необходима для выполнения работы по образцу (списывание с доски, работа с прописями, с последующим продолжением по памяти);
- б) вербально-моторная память (работа по словесной инструкции с указанием порядка выполнения задания: написание под диктовку элементов букв, рисование под диктовку геометрических узоров по клеточкам и т. п.);
- в) логическая память (запоминание последовательности слов, которые могут быть объединены в смысловые группировки, запоминание последовательности действий в сюжетных рассказах и т. д.).

Если при выполнении этих видов заданий вы обнаружили какие-либо отклонения, недостатки в работе ребенка, это может означать, что у него плохо сформирован соответствующий вид памяти. Самыми простыми и доступными способами развития недостаточно сформированных видов памяти могут служить следующие упражнения.

Для развития *зрительно-моторной и зрительной памяти* необходимо организовать работу ребенка по образцу, которую следует осуществлять по следующим этапам: сначала ребенок работает с постоянной зрительной опорой на образец, затем время рассматривания образца постепенно сокращается по 15—20 секунд, в зависимости от сложности предлагаемой работы, но так, чтобы ребенок успел рас-

смотреть и запечатлеть образец. Эти виды упражнений целесообразно проводить на таких видах деятельности: рисование, лепка, списывание с доски, работа с конструктором, рисование узоров по клеточкам. Кроме того, дети всегда с удовольствием выполняют задания следующего типа: им предъявляется на определенное ограниченное время какая-либо сюжетная картинка, содержание которой они должны детально изучить и потом воспроизвести по памяти. Затем предъявляется похожая картинка, в которой недостает каких-то деталей, или, напротив, появляются лишние изображения. Эти отличия и должны уловить дети.

Аналогичное упражнение: на столе стоит 8—10 предметов, которые ребенок должен внимательно изучить и постараться запомнить, затем эти предметы закрывают и просят ребенка их перечислить. Это задание можно дополнить и усложнить, если после запоминания предметов и их расположения изменить порядок размещения и их количество на столе, а затем попросить ребенка точно воспроизвести исходный порядок.

Похожие упражнения легко придумать самим, варьируя условия, материал и сюжеты игр на развитие зрительно-моторной и зрительной памяти.

Для развития *вербально-моторной памяти* целесообразно использовать упражнения, приведенные выше для зрительно-моторной памяти, с применением вместо наглядного образца словесного описания или инструкции предлагаемой деятельности. Например, вы просите ребенка выполнить с помощью конструктора предложенное задание без обращения к образцу, по памяти: воспроизвести какой-либо рисунок по словесному описанию и т. д.

Для развития *логической памяти* рекомендуется использовать следующие задания и упражнения:

Вы читаете ребенку набор слов (10—15), которые можно разбить на группы по различным признакам (посуда, одежда, животные и т. д.), а затем просите назвать слова, которые он запомнил.

Характер воспроизведения будет свидетельствовать о том, насколько сформированы у ребенка механизмы обобщения, являющиеся базой для развития логической памяти. Если вы обнаружили, что ребенок не сумел выделить смысловые группировки в называемых словах, а старался запомнить механически, можно объяснить и показать ему, что для запомина-

ния целесообразно объединять слова в группы по смыслу. Вскоре он и сам убедится, что так запоминать легче.

Аналогичный способ запоминания можно предложить детям для использования и при запоминания различных предметов, цветов, последовательности событий.

Усложняя задание, можно предложить детям для запоминания какой-либо рассказ с четко выделенными смысловыми блоками. Если ребенок не уловил последовательность событий и связь между ними, ему нужно помочь, показав на примере, как можно запомнить сюжет с опорой на смысловые компоненты. Для облегчения запоминания смысловых блоков можно использовать простые, схематические рисунки-памятки.

В учебном процессе задействованы как кратковременная, так и долговременная память. Кратковременная память характеризуется возможностью немедленного воспроизведения запоминаемого материала, для долговременной памяти характерна возможность отсроченного воспроизведения через длительные промежутки времени: от суток до нескольких лет.

Как уже отмечалось выше, для детей 6—7 лет более естественно запоминание такого материала, который включен в игровую деятельность. Поэтому, работая с предложенными выше заданиями, желательно использовать игровые приемы: например, включая сюжетные игры про разведчиков, космонавтов, бизнесменов и др., можно попросить детей запомнить нужный вам материал таким образом, чтобы суметь точно воспроизвести его и на следующий день. А при воспроизведении на другой день, также используя игру, сказать, что то же самое ребенок должен будет вспомнить и завтра. Однако, давая такое задание, вы должны позаботиться о том, чтобы не забыть проверить точность его выполнения ребенком.

Развитие мышления

К моменту поступления в школу у ребенка 6—7 лет уже должно быть сформировано наглядно-действенное мышление, которое является необходимым базисным образованием для развития мышления наглядно-образного, составляющего основу успешного обучения в начальной школе. Кроме того, у детей этого возраста должны существовать элементы логического мышления. Таким образом, на этом возрас-

тном этапе у ребенка развиваются разные виды мышления, способствующие успешному овладению учебной программой.

Что такое сформированное *наглядно-действенное мышление*? Ребенок с высоким уровнем развития наглядно-действенного мышления хорошо справляется с любыми видами продуктивной деятельности, где требуется умение работать по наглядному образцу, умение соотнести размеры и формы предметов (блоков конструктора, деталей механизмов) для решения поставленной задачи.

Для *наглядно-образного мышления* характерно умение решать задачу прежде всего в плане представления и лишь затем — на конкретной предметной основе. *Логическое мышление* предполагает наличие у ребенка способности к выполнению основных логических операций: обобщения, анализа, сравнения, классификации.

Наглядно-действенное мышление формируется в дошкольном возрасте в процессе овладения игровой деятельностью, которая должна быть определенным образом организована и протекает под контролем и при специальном участии взрослого. Только полноценное развитие дошкольника обеспечивает формирование необходимого уровня наглядно-действенного мышления.

Дети приходят в школу с разным уровнем общего психического развития, поэтому у них в силу разных причин могут отсутствовать не только зачатки логического или наглядно-образного мышления, но и быть недостаточно развито мышление наглядно-действенное, формирование которого в норме должно быть завершено к моменту поступления в школу.

Что же делать, если у ребенка все-таки не сформировано наглядно-действенное мышление? Самым эффективным способом его развития является предметно-орудийная деятельность, которая наиболее полно воплощается в деятельности конструирования. Поэтому желательно, чтобы в каждой группе, каждом классе был набор самых разных конструкторов (пластмассовых, металлических, деревянных и др.).

Развитию наглядно-образного мышления способствуют следующие виды заданий: вышеописанная работа с конструкторами, но уже не по наглядному образцу, а по словесной инструкции, а также по собственному замыслу ребенка, когда он прежде должен придумать объект конструирования, а затем самостоятельно его реализовать.

Развитие этого же вида мышления достигается с помощью включения детей в разнообразные сюжетно-ролевые и режиссерские игры, в которых ребенок сам придумывает сюжет и самостоятельно воплощает его.

Неоценимую помощь в развитии логического мышления окажут такие упражнения:

- а) «четвертый лишний»: задание предполагает исключение одного предмета, не имеющего некоторого признака, общего для остальных трех (для этого упражнения удобно использовать карточки лото);
- б) придумывание недостающих частей рассказа, когда одна из них пропущена (начало события, середина или конец). Наряду с развитием логического мышления составление рассказов имеет чрезвычайно важное значение и для развития речи ребенка, обогащает его словарный запас, стимулирует воображение и фантазию. На это же направлена игра «Говори наоборот», в которой взрослый говорит какое-либо слово и просит ребенка тоже назвать слово, но только с обратным смыслом, например: большой-маленький. Можно предложить детям следующие пары слов: толстый-тонкий, черный-белый, горячий-холодный, пустой-полный, легкий-тяжелый, чистый-грязный, огонь-вода, трус-храбрец и другие. Можно подбирать самые разные пары слов, ориентируясь на опыт ребенка.
- в) логические загадки и задачи, многочисленные примеры которых вы сможете найти в разнообразных методических пособиях. Например, хорошо известная загадка про волка, козу и капусту: «Крестьянину нужно перевезти через реку волка, козу и капусту. Но лодка такова, что в ней может поместиться крестьянин, а с ним или только волк, или только коза, или только капуста. Но если оставить волка с козой, то волк съест козу, а если оставить козу с капустой, то коза съест капусту. Как перевез свой груз крестьянин?» Ответ: Ясно, что приходится начать с козы. Крестьянин, перевезя козу, возвращается и берет волка, которого перевозит на другой берег, где его и оставляет, но зато берет и везет обратно на первый берег козу. Здесь он оставляет ее и перевозит к волку капусту. Вслед за тем, возвратившись, он перевозит козу, и переправа оканчивается благополучно.

Или другая задачка — «Дележ»: «Как разделить 5 яблок между 5 лицами так, чтобы каждый получил по яблоку, а

одно яблоко осталось в корзине?». Ответ: Один человек берет яблоко вместе с корзиной.

Выше были приведены упражнения, направленные на развитие различных видов мышления. Однако практика показывает, что такое разделение мышления на отдельные виды является искусственным и используется только в целях специальной диагностики уровня психического развития, поскольку в решении любой задачи участвуют все виды мышления, развести которые зачастую невозможно. Поэтому мы можем предложить целый ряд развивающих заданий, которые всегда очень хорошо принимаются детьми и способствуют развитию мышления в целом.

К ним относятся: всевозможные головоломки, различные виды заданий с палочками или спичками (выложить фигуру из определенного числа спичек, перенести одну из них с тем, чтобы получить другое изображение: соединить несколько точек одной линией, не отрывая руки). Предлагаем простейшее задание со спичками.

1. Составить 2 равных треугольника из 5 палочек (рис. 1).
2. Составить 2 равных квадрата из 7 палочек (рис. 2).
3. Составить 3 равных треугольника из 7 палочек (рис. 3).



Рис. 1.



Рис. 2.



Рис. 3.

Упражнения со спичками помогут также развитию пространственного мышления. С этой же целью кроме перечисленных можно также использовать простейшие задания с бумагой и ножницами, условно называемые «Одним разрезом»: Каждую из нарисованных геометрических фигур (рис. 4, 5, 6) можно превратить в квадрат, сделав только один разрез ножницами (по прямой линии).

Наряду с этим можно использовать игры-головоломки, позволяющие всесторонне развивать функцию мышления путем усложнения условий задания, например: от «Змейки Рубика» — к «Кубику Рубика», от «Игры в 5» — «Игре в 15» и многие другие.

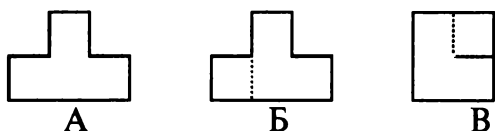


Рис. 4

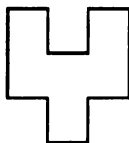


Рис. 5.

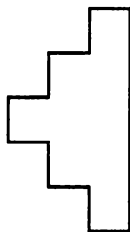


Рис. 6.

Развитие моторики и координации движений

Как показывает практика, дети 6—7 лет,ходящие в школу, к сожалению, имеют крайне низкий уровень развития моторных навыков, что очень ярко проявляется в неумении начертить прямую линию, написать печатную букву по образцу, вырезать из бумаги и аккуратно клеить, рисовать. Нередко оказывается, что у детей этого возраста не сформирована координация и точность движений, многие дети не владеют своим телом.

Многочисленные психологические исследования показывают, что существует прямая зависимость между развитием этих навыков и уровнем общего психического и интеллектуального развития ребенка. В этом вы не единожды имели возможность убедиться на собственном опыте: если ученик в состоянии правильно и аккуратно воспроизвести графический материал (буквы и их элементы, цифры, линии и т. п.), то он значительно успешнее овладевает учебной программой в целом, и наоборот, чем хуже развиты эти навыки, тем больше хлопот доставляет вам такой ребенок.

Как правило, эти навыки бывают сформированы у детей уже к старшему дошкольному возрасту. А в процессе школьного обучения происходит их дальнейшее оттачивание и совершенствование. Если Вы убедились в том, что навыки тонкой моторики у Вашего ученика не развиты, постарайтесь выяснить причины. Они могут быть очень различными. Одной из них может являться неспособность ребенка увидеть, воспринять образец, что связано с определенными дефекта-

ми восприятия (пониженное зрение, неразличение деталей предмета, неспособность выделить его части из целого и т. д.).

Что делать в этом случае? Для начала попросите ребенка подробно описать то, что он видит, т. е. образец, и проанализируйте с ним детали изображения. Особое внимание уделите ошибкам, допущенным при описании. И лишь убедившись в том, что ребенок сумел правильно воспринять образец, приступайте к графическому воспроизведению.

Возможны и другие причины, когда у ребенка не сформированы собственно графические навыки: он видит образец во всех деталях, но из-за неразвитой моторики не в состоянии воспроизвести его. Это легко преодолеть, если моторный навык будет вырабатываться совместно со взрослым в процессе работы по принципу «рука в руке» (взрослый берет руку ребенка с карандашом в свою руку и вместе с ним воспроизводит образец). Особое внимание уделите тому, чтобы ребенок не только отработывал моторный навык, но и постоянно соотносил полученное изображение с образцом. В качестве упражнений на развитие моторики можно предложить следующие задания:

а) нарисовать простой узор (рис. 7):



Рис. 7.

б) поиграть в игру «трудные выражи».

Игра начинается с того, что вы рисуете дорожки разной формы, в одном конце которых — машина, а в другом — дом (рис. 8). Потом говорите ребенку: «Ты — водитель, и тебе надо провести свою машину к дому. Дорога, по которой ты поедешь, непростая. Поэтому будь внимательным и осторожным». Ребенок должен карандашом, не отрывая руки, «проехать» по изгибам ваших дорожек.

Для развития тонкой моторики существует множество разнообразных упражнений и игр. Это, прежде всего, та же хорошо известная вам работа с конструкторами, рисование, лепка, выкладывание мозаик, аппликация, вырезывание (особенно плавное, не отрывая ножниц от бумаги). Одним из эффективных упражнений является продевание нитки в игольное ушко, а также шитье, вышивание, вязание, плетение.

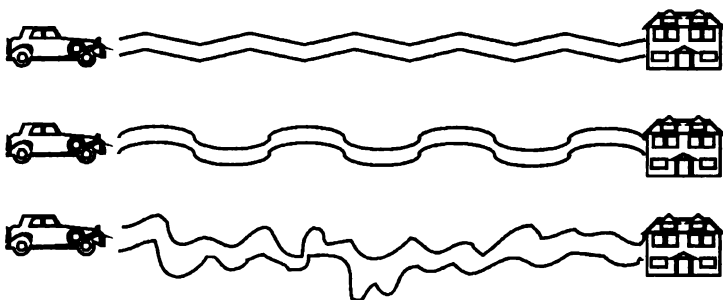


Рис. 8.

С целью развития общей координации и точности движений можно предложить детям следующие игры и соревнования:

- а) игра «Съедобное-несъедобное», а также любые игры и упражнения с мячом;
- б) игра «Зеркало»: ребенку предлагается быть зеркалом и повторять все движения взрослого (как отдельные движения, так и их последовательность); роль ведущего может быть передана ребенку, который сам придумывает движения;
- в) игра в «Тир»: попадание в цель различными предметами (мячом, стрелами, кольцами и др.). Это упражнение способствует развитию не только координации движений и их точности, но и глазомера. Для совершенствования этих навыков целесообразно последовательно уменьшать размер метательных предметов и мишени, увеличивая расстояние до нее.

Игра в тир может проводиться и на бумаге. Для этого на листе схематично рисуется ружье и мишени. Они должны быть на разном расстоянии от ружья и разной величины. Ребенку предлагается «стрелять» из ружья и объясняется, что карандашная линия, изображающая полет пули, обязательно должна быть прямой и попасть как можно ближе к цели, а лучше — в центр мишени.

Развитию этих навыков способствует также весь спектр спортивных игр, физических упражнений, занятий танцами, ритмикой, аэробикой.

Развитие фонематического слуха

Развитый фонематический слух является необходимой предпосылкой для успешного овладения ребенком чтением, письмом и в целом служит неременным условием обучения

грамоте. Поэтому ранняя диагностика сформированности фонематического слуха является необходимой для своевременного устранения возможных его дефектов.

Как правило, эту функцию диагностики выполняет логопед. Поэтому при выявлении каких-либо нарушений фонематического слуха у ребенка вся последующая коррекционная работа должна строиться в тесном сотрудничестве педагогов и воспитателей со специалистом этого профиля.

В случае, если вы обнаруживаете явные отклонения у ребенка в этой сфере, следует сразу обратиться за помощью к логопеду, с тем чтобы не был упущен момент, позволяющий своевременно начать необходимую работу.

Развитие произвольности

Одним из основных показателей готовности ребенка к школе является развитие у него произвольности, что обеспечивает полноценное функционирование всех психических функций и поведения в целом.

Дети с недостаточно сформированной произвольностью хуже включаются в процесс обучения, и даже при нормальном уровне интеллектуального развития такие школьники могут попасть в группу неуспевающих. Поэтому развитию произвольности целесообразно уделить особое внимание.

Развитие произвольности — многокомпонентный процесс, требующий обязательного формирования целостной системы осознанной саморегуляции. Эта система включает в себя способность удерживать цель выполняемой деятельности, составлять программу исполнительных действий, формировать модель значимых условий деятельности, уметь пользоваться обратной связью и корректировать допущенные ошибки как в процессе самой деятельности, так и по ее окончании. Успешное выполнение любой деятельности возможно лишь при наличии такой целостной системы произвольной саморегуляции.

Как показывает практика, очень немногие дети к моменту поступления в школу обладают достаточно высоким уровнем произвольной саморегуляции. Поэтому не будет ошибкой, если специальные занятия по развитию произвольности будут проводиться со всеми детьми.

Предлагаемые задания и упражнения будут способствовать развитию и совершенствованию у ребенка всех звеньев системы произвольной саморегуляции.

Наиболее эффективной деятельностью по развитию произвольности служит продуктивная деятельность, в первую очередь конструирование, которое можно рассматривать как универсальную деятельность, способствующую всестороннему развитию ребенка. Проиллюстрируем работу каждого из звеньев системы произвольной саморегуляции на простейшем примере: построение домика из цветных кубиков.

Первым этапом формирования произвольности является обучение работе по образцу. В нашем примере это будет реальный образец уже построенного дома, который ребенок должен воспроизвести из деталей. Их число должно превышать набор элементов, необходимых для конструирования, с тем чтобы ребенок научился производить правильный выбор блоков, соотнося их по форме, размеру и цвету.

Приступая к работе, нужно сначала попросить ребенка внимательно рассмотреть, изучить тот дом, который ему надлежит собрать самостоятельно. После этого взрослый просит ребенка приступить к строительству и наблюдает за характером и последовательностью этой работы. Обратите особое внимание на следующие моменты.

1. Ребенок должен строить дом в строгом соответствии с предложенным образцом. Это означает, что он должен удерживать заданную вами цель — построить именно этот дом, а не тот, который у него случайно получится, или который он придумает в процессе сборки.

2. Для этого ему необходимо соблюдать определенную последовательность сборки, т. е. ребенок должен иметь четкую программу исполнительских действий (алгоритм).

3. Осуществление программы возможно лишь в том случае, если ребенок сумел правильно выделить условия деятельности: размер, форму и цвет блоков конструкции. Это означает, что он сумел сформировать адекватную модель значимых условий деятельности.

4. Однако наличие сформированной цели, модели условий и программы исполнительских действий не является залогом правильной сборки, если ребенок не будет в процессе работы осуществлять обратную связь и в случае ошибок корректировать свои действия. Для этого он должен в процессе работы постоянно сверять результаты своих действий с эталоном.

5. По окончании сборки попросите ребенка оценить ее результат, т. е. точность соответствия образцу.

Если вы заметили, что ребенок допускал ошибки на каком-либо из выделенных этапов сборки, проанализируйте вместе с ним причины, которые привели к ошибкам конструирования. После этого попросите ребенка внести необходимые коррективы.

Конструирование по наглядному образцу — первый этап формирования произвольности. Дальнейшее совершенствование произвольной саморегуляции осуществляется путем целенаправленного усложнения условий деятельности. На следующем этапе можно предложить ребенку аналогичную работу, в которой образцом будет служить не реальная постройка, а рисунок дома. При этом возможны два варианта изображения:

- а) полное, когда на схематическом рисунке представлены все образующие постройку детали (как в масштабе 1:1, так и уменьшенные);
- б) контурное — без детализации.

Последующее усложнение предполагает конструирование по словесному описанию, а затем и по собственному замыслу. В последнем случае ребенок перед началом работы должен подробно описать особенности задуманной постройки. Не забудьте обязательно похвалить его за хорошую идею!

Широкие возможности деятельности конструирования позволяют вам подобрать различные по сложности типы конструкторов в зависимости от индивидуального исходного уровня развития произвольности ребенка. Наряду с конструкторами могут быть использованы различные виды разрезных картинок-мозаик и кубиков, позволяющих выстраивать сложные сюжетные изображения; всевозможные головоломки, принцип работы с которыми позволяет формировать целостную систему произвольной регуляции деятельности.

Одним из распространенных упражнений по развитию произвольности, максимально приближенных к условию учебной деятельности, служит «Графический диктант», который предполагает два условия выполнения задания:

- 1) ребенку предлагается образец геометрического узора, выполненный на бумаге в клетку (на отдельной карточке) или на расчерченной доске; ученика просят воспроизвести предложенный образец и самостоятельно продолжить точно такой же рисунок (рис. 9);

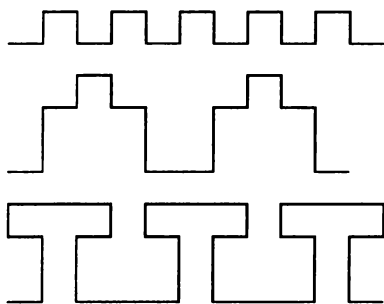


Рис. 9.

- 2) аналогичная работа предлагается для выполнения на слух, когда взрослый диктует последовательность действий с указанием числа клеточек и их направления (вправо-влево, вверх-вниз).

Функция произвольности является базовой для осуществления любого вида продуктивной и учебной деятельности, поскольку обеспечивает регуляцию всех психических процессов (восприятия, памяти, мышления) и поведенческих реакций, она же является необходимой основой формирования внимания. В этой связи отработка всех перечисленных выше звеньев системы произвольной саморегуляции является залогом успешного овладения учебной деятельностью.

И здесь необходимо отметить существующие особенности построения учебного процесса, которые препятствуют полноценному формированию системы регуляции. Их специфика заключается в том, что учащийся преимущественно ориентирован не на процесс выполнения учебных заданий, а на конечный результат, который прежде всего и оценивается педагогом. Именно этим, по-видимому, обусловлено стремление многих детей к получению лишь правильных результатов и их формальному совпадению с ответами в учебниках. При этом педагоги практически не уделяют внимания необходимости контроля за правильностью выполнения промежуточных действий, где чаще всего и допускаются ошибки.

В этой связи очень важной является переориентация как педагога, так и ученика на необходимость оценки проме-

жуточных действий и их коррекцию в процессе выполнения деятельности. Именно это будет способствовать не только более глубокому и полному усвоению знаний, но и использованию неординарных способов решения, творческому, а не формальному подходу к выполнению любого задания в самых разных видах деятельности.

Итак, мы кратко остановились на типичных недостатках в развитии памяти, мышления, моторики, произвольности, которые являются наиболее характерными для детей, приходящих в первый класс школы и не готовых к обучению в ней. Однако разделение этих психических функций является весьма условным, поскольку в жизни осуществление любой деятельности требует их совместного, взаимосвязанного участия. Поэтому каждое из перечисленных выше заданий, по сути, будет способствовать повышению общего уровня психического и интеллектуального развития ребенка.

Недостатки развития в той или иной сфере обязательно повлияют на общий ход психического развития ребенка, скажутся на особенностях становления его личности в целом. Поэтому целенаправленная коррекционная и развивающая работа должна носить комплексный характер. Именно тогда она будет служить развитию индивидуальности ребенка, раскрытию и реализации его способностей, раскрепощению его творческого потенциала.

Уважаемые педагоги! Предложенные вашему вниманию виды развивающих занятий и упражнений являются лишь общим ориентиром, канвой для реализации ваших творческих возможностей в работе с детьми. Мы рассчитываем, что знакомство с ними послужит импульсом, который будет способствовать поиску вами индивидуальных форм работы с учениками.

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. *Болховитинов В.Н. и др.* Твое свободное время. М., 1975.
2. *Венгер Л.А. и др.* Игры и упражнения по развитию умственных способностей у детей дошкольного возраста. М., 1989.
3. *Давайте поиграем: Математические игры для детей 5—6 лет* / Под ред. А.А. Столяра. М., 1991.
4. *Игнатъев Е.М.* В царстве смекалки. М., 1979.

5. *Илларионова Ю.Г.* Учите детей отгадывать загадки. М., 1985.
6. *Михайлова З.А.* Игровые занимательные задачи для дошкольников. М., 1985.
7. *Никитин Б.С.* Развивающие игры. М., 1985.
8. *Родари Д.* Грамматика фантазии: введение в искусство придумывания историй. М., 1991.
9. *Смоленцева А.А.* Сюжетно-дидактические игры с математическим содержанием. М., 1987.
10. Чего на свете не бывает? / Под ред. О.М. Дьяченко, Е.Л. Агаевой. М., 1991.

3. Сюжетно-ролевые и развивающие игры с первоклассниками на уроках

Как уже отмечалось, слабое развитие произвольной сферы у детей, поступающих в школу, затрудняет их обучение. Мы предлагаем некоторые сюжетно-ролевые игры и отдельные игровые методики, применение которых на уроке будет способствовать развитию произвольного поведения у первоклассников. Эти игры и методы помогут учителю наладить дисциплину на уроке, а детям позволят легче усвоить устный счет и звуковой анализ слова, лежащий в основе обучения школьников чтению.

Сюжетно-ролевые игры необходимо вплетать в процесс обучения как шестилеток, так и детей семилетнего возраста, находящихся на низкой ступени развития произвольности, так как они еще не достигли такого уровня психического развития, при котором появляется учебная мотивация, мотивация достижения, внутренняя позиция школьника, позволяющая ребенку принять на себя роль ученика и выполнять все предъявляющиеся к нему требования. А раз все этого у ребенка еще нет, то его невозможно учить обычным способом, поскольку он не включается в процесс обучения. Игра в таком случае выступает в качестве адекватной для таких детей формы обучения, поскольку создает необходимую мотивацию усвоения различных умений. Внутри игры будет развиваться аффективно-потребностная сфера ребенка, произвольность, интеллект. По мере развития ребят в процесс обучения можно будет включать все больше и больше обычных учебных заданий.

Работа на уроке по укреплению дисциплины

Допустим, что в классе много детей со слабо развитой произвольностью, что проявляется в несоблюдении ими дисциплины на уроке, неумении работать по правилу, быстром угасании интереса к тому виду деятельности, которому их обучают. Прежде всего, чтобы что-то объяснить учащимся, учителю необходимо, чтобы его слушали. Крик и угрозы ни к чему хорошему не приводят, даже если ребята испугаются и затихнут, то слушать и воспринимать они все равно не будут. Если же их включить в игру, то игровая мотивация безболезненно позволит наладить дисциплину и включить ребят в процесс обучения. Например, учитель может предложить поиграть в мышат и кота. Классу отводится роль мышат, которые учатся в мышинной школе, а где-то поблизости разгуливает кот (воображаемый персонаж), который по шуму пытается обнаружить мышиную школу, чтобы съесть мышей. Если мышата будут сидеть тихо, то он их не найдет, а если кто-то будет шуметь, то кот быстро разыщет их.

Развитие тонкой моторики руки

Развивать у детей тонкую моторику руки необходимо для красивого почерка. С этой целью учащимся предлагается рисовать различные бордюры, перерисовывать с доски геометрические фигуры, закрашивать их штриховкой и т. д. Если у ребенка нет учебной мотивации, то он не будет долго и старательно выполнять предложенные задания. В этом случае опять-таки может помочь игровая мотивация. Детям можно предложить поиграть в художников-волшебников, под ручкой или карандашом которых все оживает, а потому они могут помочь героям какого-нибудь рассказа или сказки. Затем учащимся читается небольшой рассказ или сказка, где по сюжету героям приходится, например, ехать на поезде, а для этого нужны рельсы, которые надо нарисовать; приходится переплыть реку на плоту, который также надо нарисовать, заблудившись в лесу, они хотят найти грибы и ягоды, чтобы поесть, художники-волшебники и в этом им могут помочь и т. д.

Игры, способствующие усвоению звукового анализа слов

Как показывает практика, многие ребята испытывают затруднения в этом виде деятельности. Игра заключается в следующем. Учащимся предлагается стать добрыми волшеб-

никами и отправиться в страну слов, откуда пришло письмо с просьбой выручить слова, которые заколдовал в своем замке злой колдун. Освободить слова можно в том случае, если добрый волшебник правильно определит звуковой состав слова, который можно «угадывать» до трех раз. Если и с третьего раза слово не будет расколдовано, т. е. не будет определен его звуковой состав, то оно остается в замке, если же звуковой анализ будет произведен правильно, то слово может убежать из замка. Затем учитель описывает детям замок, в котором томятся заколдованные слова, и говорит, что дорога в него сейчас свободна, так как злой колдун куда-то ушел. «Мы входим в первую комнату, — говорит учитель, — и видим в ней слова (даются какие-то слова). Давайте попробуем их освободить. Только надо торопиться, пока не вернулся колдун». Затем каждому ребенку поочередно доводится быть добрым волшебником и расколдовывать слова, а учитель сообщает о результате, удалось или нет освободить слова. Игра должна проводиться эмоционально: учитель должен радоваться по поводу каждого освобожденного слова и огорчаться неудачам добрых волшебников.

Следует заметить, что обучение шестилетних детей вообще необходимо проводить очень эмоционально. Учитель должен на время урока становиться актером, а любая передаваемая им детям информация должна быть эмоционально окрашена, тогда она полноценно будет восприниматься учащимся. Фактически, это — принцип двуплановости поведения учителя при интенсивном обучении, выдвинутый болгарским ученым Г. Лозановым. Первый план — это непосредственно содержание информации, передаваемой ученику, а второй план — это способ, которым передается эта информация.

Игры и игровые методы на уроках математики и чтения

Помимо сюжетно-ролевых игр можно использовать самые разнообразные игровые методы обучения. В качестве примера приведем игру «Живые цифры и числа».

1 вариант. Числовой ряд

К доске выходят несколько учащихся, количество их зависит от длины числового ряда, который изучается. Каждый ребенок получается в руки большую карточку с написанной на ней цифрой или числом. Затем учитель расставляет ребят

в соответствии с их порядковыми номерами и просит каждого из них громко произнести свою цифру или число и запомнить, где он должен стоять, т. е. после какого и перед каким числом. Затем нескольких учащихся, сидящих за партами, просят просчитать весь числовой ряд у доски, как в прямом порядке, так и в обратном. После этого учитель изображает ветер, ворвавшийся в окно и перемешавший порядок чисел (при этом стоящие у доски ребята должны быстро поменяться местами). Учитель выражает растерянность и просит «живые числа» встать на свои места. Если все «живые числа» правильно занимают свои места, то игра на этом заканчивается, и к доске приглашаются другие ребята для повторения игры. Если же ученики у доски не смогли правильно отыскать свои порядковые места, то учитель приглашает кого-нибудь из класса навести порядок в ряду «живых чисел».

II вариант. Примеры

Все дети в классе получают большие карточки с разными числами. На доске на расстоянии друг от друга вывешиваются математические знаки «+» или «-» и «=». Если проходят неравенства, то вместо знака «=» ставят знак «>» или «<». К доске приглашаются двое учеников с карточками, на которых изображены числа, и они становятся по обе стороны от знака «+» или «-», а затем просят выйти то «живое число», которое должно встать после знака равенства или неравенства. Затем ученики вместе с учителем проверяют, правильно ли решен пример.

Помимо сюжетно-ролевых игр и игровых методов при обучении первоклассников необходимо использовать развивающие игры. К ним относятся игры с правилами, игры на внимание, на развитие памяти, мышления и т. д. Проводить эти игры можно в конце урока, когда учащиеся уже устали и плохо воспринимают учебную информацию¹, а также в группе продленного дня. Такие игры можно брать, например, из книги Б. Никитина «Развивающие игры» или из книги Е.М. Минскина «От игры к знаниям»², а также из детских журналов («Веселые картинки» и др.). Если у ребят не по-

¹ Работу на уроке целесообразно строить следующим образом: в начале урока давать задания по учебнику, чтобы ученики постепенно привыкали к такой форме работы, затем — задания в игровой форме и в конце — развивающие игры.

² Никитин Б. Развивающие игры. М., 1981. Минский Е.М. От игры к знаниям. М., 1982.

лучаются эти игры, то их надо обучать тому, каким образом можно достичь успеха. Приведем пример, как это делать в играх, направленных на развитие произвольного внимания, памяти, пространственного мышления.

Предположим, что в игре требуется сложить узор из кубиков по образцу. У ребенка не получается это задание, сложенный им узор не соответствует образцу. Просто словами «смотри внимательнее» помочь ребенку нельзя, ему требуется особый метод работы, позволяющий организовать его произвольное внимание и пространственное мышление, что приведет к правильному выполнению задания. Таким организующим методом может быть следующий. Указательным пальцем правой руки ребенок должен показывать на элемент рисунка на образце и вслух описывать его (например, красный квадрат в верхнем левом углу), а левой рукой он должен выбрать соответствующий элементу образца кубик и поставить его на нужное место. Затем также указываются и описываются следующие элементы образца и соответственно им подбираются кубики. Когда по такой процедуре складывания кубиков по образцу ученик не будет больше делать ошибок, то указующий жест можно убрать, а описание элементов образца проводить уже не вслух, а про себя. На следующем этапе ребенку предлагается ничего больше не говорить, и он складывает картинку из кубиков, просто глядя на узор-образец. Если с усложнением узора опять начнутся ошибки, то следует на некоторое время вернуться к складыванию кубиков по описанной выше процедуре.

Описанный метод овладения произвольным вниманием и пространственным мышлением не относится к игровым; это психологический метод, основанный на известной в психологии теории поэтапного формирования умственных действий, разработанной П.Я. Гальпериним. На основе этой теории можно разрабатывать эффективные методы обучения самым различным навыкам и умениям. Например, мы предлагаем методику обучения счету в уме, позволяющую учащимся быстро и хорошо научиться считать. Сразу отметим, что применение этой методики позволяет отказаться от заучивания таблиц сложения и вычитания, отнюдь не способствующих развитию устного счета.

Наглядным пособием для этой методики являются карточки с цифрами от 0 до 10, а также с математическими знаками «+», «-», «=». Такие карточки должны быть на дос-

ке у учителя и у каждого ученика на парте. Учитель выставляет на доске числовой ряд от 0 до 10 и просит всех учеников выложить у себя на парте такой же ряд. Затем вводится определение «последующего числа». «Последующее число — это число, которое стоит в числовом ряду сразу за указанным и всегда больше его на единицу». После введения определения ученики тренируются в отыскании последующих чисел в разложенном перед ними числовом ряду, при этом указательным пальцем левой руки они показывают число, названное учителем, а указательным пальцем правой руки — последующее число. Когда ребята легко и безошибочно будут находить последующее число, то учитель говорит им, что фактически они уже научились прибавлять «1», поскольку найти последующее число — это все равно, что прибавить «1» к указанному числу, так как последующее число всегда больше указанного на единицу.

После этого ученикам предлагаются примеры на прибавление единицы, которые сначала они решают, переставляя пальцы по числовому ряду, затем без помощи пальцев, опираясь на числовой ряд только глазами, а затем, уже не смотря на числовой ряд (на парте его следует закрыть тетрадкой, а на доске — занавеской), — в уме. После того, как учащиеся научились прибавлять единицу в уме, можно переходить к прибавлению двух.

Прибавление двух. На доске вверху над числовым рядом учитель выкладывает из карточек пример « $2 = 1 + 1$ » и просит учеников выложить такой же пример у себя на партах также над числовым рядом¹. Затем объясняется, что два — это всегда один и один. В качестве примеров учитель показывает на свои две руки (одна и одна), на два карандаша (один и один), на две парты (одна и одна), на два окна (одно и одно) и т. д. «Таким образом, — говорит учитель, — чтобы прибавить к какому-то числу два, надо прибавить к нему сначала один, а потом еще один, но прибавлять один мы с вами уже умеем». Затем на числовом ряду на доске показывается, как к единице прибавить два, при этом учитель вслух дает образец рассуждения: «Чтобы к единице прибавить два, надо сначала к единице (указательный палец левой руки фиксирует единицу) прибавить один, получится два (ука-

¹ В комплекте карточек должно быть несколько «1», «2», «3», «4», «5» и т.д.

зательный палец правой руки фиксирует двойку), а затем к двум прибавить еще один, получится три (указательный палец правой руки фиксирует тройку), значит к единице прибавить два, получится три (указательный палец левой руки стоит на единице, указательный палец правой руки стоит на тройке)». Учитель объясняет ребятам, что когда сейчас они будут прибавлять два к разным числам, то обязательно надо будет все рассуждение проговаривать вслух вслед за ним, и обязательно указательные пальцы левой и правой руки ставить на те числа, которые называются, при этом указательный палец левой руки все время стоит неподвижно на том числе, к которому прибавляют, а указательный палец правой руки перемещается сначала на промежуточный, а потом на окончательный результат. После того, как учащиеся хорошо запомнят произносимую формулировку и будут безошибочно находить результат на числовом ряду, можно разрешить им проговаривать требуемое рассуждение о прибавлении двух не вслух, а про себя. Таким образом, решение примеров на прибавление двух с помощью числового ряда будет иметь следующий вид. Учитель говорит пример « $5 + 2$ », ученики указательным пальцем левой руки фиксируют на числовом ряду «5», а указательный палец правой руки передвигают сначала на «6», а затем на «7». Рассуждение о прибавлении двух проводится про себя, а вслух ребята говорят окончательный результат. Вскоре учитель заметит, что многие ученики сразу ставят указательный палец правой руки на окончательный результат, минуя промежуточный, тогда можно предложить всем ребятам пальцем правой руки фиксировать только окончательный результат, минуя промежуточный. Еще через некоторое время ученикам предлагается не пользоваться пальцами рук для фиксации чисел, а опираться на числовой ряд только взглядом. Затем числовой ряд на доске и партах закрывается, и ребята решают примеры на прибавление двух в уме. После того, как все учащиеся будут без труда прибавлять два в уме, при этом ответ будет даваться очень быстро, т. е. умственное действие можно будет характеризовать как сокращенное и автоматизированное, можно переходить к прибавлению трех. Автоматизация счета в уме означает, что учащиеся настолько хорошо освоили данную операцию, что результат возникает у них в уме автоматически, без проделывания всей процедуры постепенного присчета по составляющим числа.

Прибавление трех. На доске вверху над числовым рядом учитель выкладывает из карточек пример $3 = 2 + 1$ и просит учеников выложить такой же пример у себя на партах также над числовым рядом. Затем учитель говорит: «Чтобы прибавить к какому-то числу «3», надо сначала прибавить к нему «2», а затем к результату прибавить еще «1», но прибавлять два и один вы уже умеете». На числовом ряду на доске учитель показывает, как прибавлять «три», при этом он фиксирует указательным пальцем левой руки исходное число, а указательным пальцем правой руки — промежуточный и окончательный результат. После этого ученики решают примеры на прибавление трех с помощью числового ряда, при этом рассуждают вслух о том, как прибавлять число «три», и фиксируют пальцами рук исходное число, промежуточный и конечный результаты. Через некоторое время громкоречевой этап сменяется проговариванием правила прибавления трех про себя, затем можно предложить учащимся не фиксировать промежуточный результат, а сообщать только конечный, еще через некоторое время ученики перестают фиксировать цифры пальцами, а затем числовой ряд на доске и партах закрывается и начинается счет в уме. После того, как все учащиеся быстро и без труда будут прибавлять в уме «3», т. е. процесс прибавления «трех» автоматизируется, можно переходить к прибавлению «4».

Обучение прибавлению «4» и «5» проводится точно так же, как «2» и «3», при этом четыре представляется как сумма двух и двух ($4 = 2 + 2$), а пять — как сумма двух и трех ($5 = 2 + 3$). При обучении так же, как и в предыдущих случаях, обязателен громкоречевой этап, когда учащиеся вслух рассуждают, что значит прибавить четыре или пять к указанному числу, при этом пальцами они фиксируют исходное число, промежуточный и конечный результат. Затем громкоречевой этап сменяется этапом проговаривания правила прибавления про себя. Далее ученикам разрешается не фиксировать пальцем промежуточный результат, а показывать и называть сразу окончательный. После этого разрешается вообще не фиксировать пальцами цифры, а опираться на числовой ряд только взглядом, и наконец, числовой ряд закрывается и начинается счет в уме. Тренировка идет до полной автоматизации процесса.

Таким же образом можно учить детей прибавлять 6, 7, 8, 9, 10, но, с нашей точки зрения, целесообразнее объяснить

учащимся правило, что от перемены мест слагаемых сумма не меняется, а потому вместо того, чтобы прибавлять к двум восемь, они могут прибавить к восьми два и т. д.

До сих пор мы объясняли, как использовать данную методику для обучения сложению, но точно так же ее можно использовать и для обучения вычитанию, только в этом случае надо начинать с введения понятия «предыдущее число». «Предыдущее число — это число, которое стоит в числовом ряду перед указанным и всегда меньше его на единицу». После введения определения ученики тренируются в отыскании предыдущих чисел в разложенном перед ними числовом ряду, при этом указательным пальцем правой руки они фиксируют число, названное учителем, а указательным пальцем левой руки¹ — предыдущее число. Когда ребята легко и безошибочно будут находить предыдущее число, то учитель говорит им, что фактически они уже научились отнимать единицу, так как найти предыдущее число — это все равно, что отнять единицу от указанного числа, поскольку предыдущее число всегда меньше указанного на единицу. После этого ученикам предлагаются примеры на вычитание единицы, которые сначала они решают, переставляя пальцы по числовому ряду, затем без помощи пальцев, опираясь на числовой ряд только взглядом, а затем уже не смотря на числовой ряд — в уме. После того, как учащиеся научились отнимать в уме единицу, можно переходить к вычитанию двух, затем трех и т. д. Процедура обучения такая же, как и в случае сложения, только здесь приходится обучать детей вычитать все числа от 1 до 10, так как в случае вычитания уменьшаемое и вычитаемое нельзя поменять местами.

Принципиальным в обучении по этой методике является строгое соблюдение описанных выше этапов и переход с одного этапа на другой только после того, как на данном этапе ребенок работает уже без затруднений. Благодаря данной методике учащиеся в короткий срок осознанно овладевают устным счетом и не нуждаются в заучивании таблиц сложения и вычитания, которые не способствуют развитию умения считать в уме, а кроме того не могут заучиваться ребятами дома, поскольку шестилетним детям не только не задают уроков на дом, но и учебники до следующего дня они оставляют в школе.

¹ При обучении вычитанию правая рука фиксирует исходное число, а левая — результат. При обучении сложению было наоборот.

В заключение хочется остановиться еще на одном моменте, требующем особого внимания в работе с первоклассниками, а именно — владение учащимися литературной речью. Специальными исследованиями было показано, что интеллектуальное развитие детей существенным образом определяется тем, насколько хорошо они владеют родным языком, а успеваемость во многом зависит от владения языком, на котором ведется преподавание. Для развития речи необходимо много читать учащимся и разбирать с ними прочитанное, учить их пересказывать, отвечать на вопросы по тексту, составлять рассказ по картинкам с неизвестным ранее сюжетом. Если ученикам трудно пересказывать, то для развития этого умения можно применить следующий прием — предложить ребятам разыграть в лицах прочитанный им рассказ или сказку. При этом первый раз просто читают литературный текст, а перед вторым прочтением распределяют между учащимися роли. После второго, а если надо, то и третьего прочтения, ребятам предлагают сделать инсценировку прочитанного. Такой способ развития умения пересказывать основывается на том, что, получив какую-то роль, ребенок с другой мотивационной установкой воспринимает текст, что способствует выделению и запоминанию основного смысла. Такой инсценированный пересказ можно устраивать как на уроке, так и в группе продленного дня.

Представленные методы работы с детьми разработаны с учетом возрастных закономерностей психического развития ребенка. Но игра не единственное условие полноценного развития ребят, им также необходимо корректное общение со взрослыми, чтение книг, знакомство с произведениями искусства и обучение в адекватной для них форме. Соблюдение условий, необходимых для развития детей в этот возрастной период, позволит первоклассникам учиться с радостью и без перегрузок, а также приведет к полноценному формированию личности ребенка. Обучение детей требует не только учета возрастных закономерностей их психического развития, но и индивидуальных особенностей. Так, для одних учащихся игровые методы будут адекватной формой обучения, а для других — пройденным этапом, и, чтобы не тормозить их развития, учителю необходимо осуществлять по отношению к ним индивидуальный подход. Осуществление индивидуального подхода в личностном и обучающем планах создаст возможность для оптимального развития детей.

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Бугрименко Е.А., Цукерман Г.А. Чтение без принуждения. М., 1987.
2. Гуткина Н.М. Несколько случаев из практики школьного психолога. М., 1991.
3. Детские подвижные игры народов СССР. М., 1988.
4. Литвинова М.Ф. Русские народные подвижные игры. М., 1986.
5. Швайко Г.С. Игры и игровые упражнения для развития речи. М., 1988.

4. Школьные неврозы и их диагностика

Для многих детей, которые по тем или иным причинам не получили полноценного, соответствующего возрасту развития в дошкольном детстве, поступление в школу может явиться сложным испытанием, где ребенок сталкивается с рядом проблем. В литературе выделяют четыре группы основных трудностей такого рода:

- 1) режимные трудности (они чаще проявляются у первоклассников, не посещающих детские сады, и заключаются в относительно низком уровне произвольности, саморегуляции, организованности);
- 2) коммуникативные трудности (чаще всего наблюдаются у детей, имеющих малый опыт общения со сверстниками, проявляются в сложности привыкания к классному коллективу, к своему месту в этом коллективе);
- 3) проблемы во взаимоотношениях с учителем;
- 4) проблемы, связанные с изменением в семейной обстановке (Г.В. Бурменская и др., 1990).

Хотя бы с одной из выделенных групп проблем, пожалуй, сталкивается каждый ученик. Однако вопрос заключается в том, как он справляется с этими трудностями, какие способы решения задач, связанных с процессом адаптации к школе, выбирает ребенок. К сожалению, для некоторых учащихся эти проблемы остаются неразрешимыми. И если в таких случаях не оказывается помощь со стороны школьного психолога, педагога, родителей, то у детей могут проявляться различные формы школьных неврозов как способов неадекватной компенсации неподготовленности к школе. Поэтому ранняя диагностика, коррекция и профилактика школьных неврозов являются актуальной и чрезвычайно

важной проблемой, стоящей перед практическим психологом и педагогом.

Невротические состояния детей 6—9 лет могут вызываться как внутренними факторами, например, повышенная тревожность, беспокойство, сверхсензитивность, мнительность, так и внешними (социальными) факторами. К последним можно отнести: неправильное воспитание в семье (гиперопека, гипоопека, повышенная требовательность к ребенку, эгоцентрическое воспитание и др.), психологически неграмотное воздействие на своего воспитанника, что часто приводит к неадекватной самооценке школьника, к неумению самоутвердиться в группе, строить свои отношения со взрослыми и сверстниками.

Такое неадаптивное поведение в школе различными авторами квалифицируется по-разному: дидактогенный невроз, школьный невроз и др. Здесь необходимо отметить, что «невроз» понимается не в узком медицинском плане, а скорее как неадекватный способ реагирования на те или иные сложности в школьной жизни.

Терминологические различия основываются в первую очередь на расхождениях в понимании причин дезадаптивного поведения учащегося. Так, говоря о дидактогенных неврозах, дидактогенных неврозах, исследователи подчеркивают, что психотравмирующей может являться сама система обучения, влияние педагога на ученика. Дидактогенный невроз характеризуется как нервно-психическое расстройство личности учащегося, основной причиной которого является нарушение значимых для данного ребенка отношений учитель—ученик, где патогенным фактором могут быть неправильное поведение или слова педагога в адрес ученика.

Другой, наиболее часто встречающийся термин, — психогенная школьная дезадаптация (ПШД) — подразумевает «психогенные реакции, психогенные заболевания и психогенные формирования личности ребенка, нарушающие его субъективный и объективный статус в школе и в семье, и затрудняющие учебно-воспитательный процесс».

Многие авторы указывают, что основной причиной психогенной школьной дезадаптации являются «не сами по себе промахи в учебной деятельности младшеклассников, а переживания по поводу этих промахов» (Г.В. Бурменская и др., 1990).

Этот подход в понимании причин дезадаптационного поведения учащихся основывается на концепции В.Н. Мяси-

щева. В.Н. Мясищев, изучая проблему связи личности и неврозов, включает в структуру личности такую характеристику, как отношения человека. Он отмечает, что при рассмотрении этимологии неврозов необходимо учитывать сферу отношений личности, так как именно нарушение отношений может явиться причиной невроза. По его мнению, не конкретная патогенная ситуация приводит к невротическому расстройству, а отношение данной личности к этой ситуации (В.Н. Мясищев, 1960).

Как правило, школьные неврозы проявляются в беспричинной агрессивности, боязни ходить в школу, отказе посещать уроки, отвечать у доски, т. е. в отклоняющемся от нормы, дезадаптивном поведении. Однако с такими крайними случаями проявления агрессивности или страха, тревоги мы встречаемся в школьной практике достаточно редко. Чаще (от 18 до 26 % из учащихся 1-х классов) наблюдается состояние школьной тревожности. «Школьная тревожность — это сравнительно мягкая форма эмоционального благополучия. Она выражается в волнении, повышенном беспокойстве в учебных ситуациях, в классе, в ожидании плохого отношения к себе, отрицательной оценки со стороны педагогов, сверстников» (А.М. Прихожан, 1990).

Диапазон проявлений школьных неврозов достаточно велик, что затрудняет выделение четких критериев при их диагностике. Поэтому для профилактики и коррекции школьных неврозов необходимы комплексные игры, включающие проведение ранней диагностики развития личности учащегося, учет его возрастных и индивидуальных особенностей и возможностей, постоянная работа с учителями и родителями в системе школьной психологической службы. Для исследования школьных неврозов необходимо использовать метод наблюдения за ребенком в различных ситуациях его школьной и внешкольной жизни, беседы с учителями, родителями, учениками, а также специальные диагностические методики. Профессиональная интерпретация всех полученных данных позволяет психологу подойти к решению проблемы ребенка.

Опыт показывает, что можно выделить несколько групп детей, страдающих школьными неврозами.

1. Дети с явными отклонениями в поведении (вызывающе ведут себя на уроках, ходят по классу во время занятий, грубят учителю, неуправляемы, проявляют агрессивность не

только по отношению к одноклассникам, но и учителям. Как правило, учатся плохо. Самооценка завышена. Для них характерны проявления гипердинамического синдрома, синдрома патологического фантазирования. Чаще всего учителя относят таких детей к педагогически запущенным или даже к умственно-отсталым.

II. Бывают случаи, когда успевающие школьники, которые удовлетворительно ведут себя на уроках, в результате перегрузок или эмоциональных потрясений вдруг резко меняются на глазах. У них появляется депрессия, апатия. Учителя говорят о таком ученике, что его как бы подменили, что он потерял интерес к учебе. Ребенок отказывается ходить в школу, начинает грубить, огрызается. Могут проявляться такие синдромы, как обсессивный (навязчивых явлений), синдром невротической депрессии, проявляющийся в сниженном фоне настроения, эмоциональной лабильности, тревоге. Для этой группы детей иногда бывают характерны также синдром аутизма (ребенок теряет контакт с действительностью, интерес к окружающим, полностью погружается в собственные переживания), мутизм (отказ от коммуникативной речи) полный или частичный, например отказ разговаривать со взрослыми.

III. Эта группа наиболее интересна тем, что при внешне кажущемся благополучии (хорошая успеваемость, удовлетворительное поведение) у детей могут наблюдаться различные признаки эмоционального неблагополучия (боязнь отвечать у доски, при устных ответах с места наблюдается тремор руки, говорят очень тихо, плаксивы, всегда в стороне). У таких школьников повышенный уровень сензитивности, тревожности. Самооценка, как правило, занижена, они очень ранимы. В силу застенчивости, повышенной тревожности такие ученики не могут проявить в полной мере свои способности. Исследования показывают, что уровень развития невербального интеллекта таких детей намного выше вербального. Они могут полностью раскрываться только в индивидуальной работе.

Наиболее характерными для детей третьей группы являются фобический синдром (навязчивые признаки страха с четкой фабулой) и синдром страхов. Основными признаками патологических страхов являются беспричинность страхов, длительность существования, склонность к генерализации. Можно выделить также особую группу страхов,

вызванных боязнью оказаться несоответствующими во время той или иной деятельности, не оправдать ожидания окружающих. У таких учеников наблюдается страх школы как своеобразной разновидности сверхценных страхов, причиной которых может быть боязнь наказания за нарушение дисциплины в школе, боязнь строгого учителя и т. п., в результате чего ребенок может отказываться ходить в школу; или на этом фоне могут возникать различные психосоматические явления — повышение температуры, тошнота, головная боль перед школьными занятиями и др.

Необходимо отметить, что выделение трех форм проявлений школьных неврозов достаточно условно. При исследовании детей мы видим, что агрессивность в первом случае, апатичность во втором и зажатость, скованность в третьем — это различные способы неадекватной психологической защиты. Характер и проявления психологической защиты при школьных неврозах зависят в первую очередь от типа высшей нервной деятельности ребенка, от особенностей его воспитания в семье, от самой психотравмирующей ситуации.

При диагностике школьных неврозов психолог сталкивается прежде всего с различными формами неадекватной психологической защиты. Раскрытие этих защитных механизмов является одной из важнейших задач диагностического этапа в работе с невротизированными детьми.

В широком смысле термин «психологическая защита» употребляется для обозначения «любого поведения, устраняющего психологический дискомфорт, в результате которого могут сформироваться такие черты личности, как «негативизм, появиться «ложные», замещающие деятельности (Б.Ф. Зейгарник, Б.С. Братусь), измениться система межличностных отношений» (Краткий психологический словарь, 1985).

Основная функция этого механизма — защитить личность от травмирующих переживаний. При невротическом складе личности защита носит, как мы уже говорили, неадекватный характер, и вместо устранения психологического дискомфорта, наоборот, усугубляет его. Как подчеркивает А.С. Спиваковская, «ребенок-преневротик не может избавиться от ощущения тревоги и неуверенности в себе, возникающих в трудных ситуациях. Его реакция носит неадекватный характер. Это либо уход от борьбы (но проблема остается во внутреннем плане, причиняя немало страданий),

либо агрессия (которая также не помогает справиться с проблемой, а лишь порождает новые трудности)» (А.С. Спиваковская, 1988).

Так как психологическая защита формируется на не осознаваемом уровне, то исследование ее механизмов может проводиться с помощью проективных методик. По мнению Е.Т. Соколовой, «проективный метод ориентирован на изучение неосознанных или не вполне осознанных форм мотивации и в этом своем качестве является едва ли не единственным собственно психологическим методом проникновения в наиболее интимную область человеческой психики» (Е.Т. Соколова, 1980).

Как известно, термин «проективные» был впервые предложен Лоуренсом Френком в 1939 г. Им же была дана классификация проективных методов исследования личности. Они делятся на:

- методики структурирования (тест чернильных пятен Роршаха, тест облаков, тест трехмерной проекции);
- методики конструирования (МАР, тест мира);
- методики интерпретации (САТО, ТАТ, тест фрустрации Розенцвейга и др.);
- методики дополнения (неоконченные предложения, неоконченные рассказы, ассоциативный тест Юнга);
- методики катарсиса (психодрама, проективная игра);
- методики изучения экспрессии (анализ почерка, речевого общения и др.);
- методики изучения продуктов творчества (различные рисуночные тесты, лепка и т. д.) и др. (Е.Т. Соколова, 1980).

Основными отличительными признаками проективных методик являются неопределенность стимульного материала, атмосфера доброжелательности и отсутствие оценочных суждений. Проективные методики отражают прежде всего сферу отношений личности и позволяют выявить специфические реакции, свойственные школьным неврозам.

Рассмотрим несколько подробнее тест детского восприятия межличностных отношений в семье и в более широкой социальной среде ребенка — сокращенно САТО (П. Бош, Стрнадова, 1986).

Как и все проективные тесты, этот тест основан на принципе проекции. Это значит, что в восприятии одновременно проявляется не только отражение моментального побужде-

ния, но и следы имеющегося опыта со своей эмоциональной надстройкой, которые «искажают» восприятие в настоящее время тем больше, чем более они выражены. В качестве стимульного материала используются неопределенные многозначные картинки, на основе которых ребенок должен составить рассказ. При этом предполагается, что ребенок, если с ним установить дружеский, доверительный контакт, будет исходить из своего собственного жизненного опыта и спроецирует свои внутренние чувства и отношения. Цель теста — получить как можно больше информации о взаимоотношениях в семье ребенка и о его отношениях в более широкой социальной ситуации. Тест помогает исследовать различные проблемы, например такие, как проблему соперничества между братьями и сестрами, проблематику наказания, страхов и т. д.

Тест детского восприятия (САТО) состоит из 1 вводной и 14 тематических черно-белых картинок форматом 13x18см.

Описание картинок и их мотивирующее действие:

А. На картинке изображен полный детский силуэт без обозначения пола и конкретного содержания. Эта фигурка настолько неопределенна, что приемлема для обоих полов и диапазона возрастов, которым тест предназначен (6—12 лет). Картинка предлагается со стандартным словесным сопровождением всегда в начале, после предварительного необходимого контакта. Она должна позволить ребенку провести основную идентификацию с детскими силуэтами, которые имеются на последующих тематических картинках (кроме картинки № 12).

1. *Персонажи:* мать, отец, двое детей. *Ситуация:* мать с детьми у накрытого стола, отец — в открытых дверях. Типично семейная ситуация с широким числом возможных ответов, от конфликтных до ярко положительных отношений. Включает *тематическую область* у стола, где сходятся все члены семьи и где могут проявляться самые различные отношения и позиции (родителей между собой, отношение матери к детям, отцу и т. д.).

2. *Персонажи:* отец, дети. *Ситуация:* отец сидит в кресле, читает газету, в дверях силуэт ребенка.

Тематическая область — отношения отца и ребенка, отношение к авторитету, потенциальной ситуации наказания.

3. *Персонажи:* мать, двое детей. *Ситуация:* мать на кухне, качает на коленях маленького ребенка. Второй ребенок сидит в стороне, на полу разбросаны игрушки.

Тематическая область — отношение к матери, к маленькому брату или младшей сестре, возможно соперничество между детьми, предпочтение брата или сестры.

4. *Персонажи*: дети. *Ситуация*: ночь, темно, ребенок один в комнате, сидит на кровати. За окном светит луна.

Тематическая область регрессивных явлений перед сном, бессонницы, невольного мочеиспускания, сексуальных фантазий.

5. *Персонажи*: отец, дети. *Ситуация*: ребенок с отцом в комнате, отец держит руку на плече ребенка. На столе около отца — нарезанный торт. В комнате поодаль телевизор и часы, показывающие ранний вечер (силуэт ребенка может рассматриваться как лицом к отцу, так и лицом к телевизору).

Тематическая область — обязанности и поощрения, требования и выполнения, возможно наказание за невыполнение. Отношение ребенка к отцу, авторитету.

6. *Персонажи*: отец, мать, два ребенка. *Ситуация*: семья на прогулке, отец держит мать под руку, мать ведет за руку одного из детей, который несет мороженое. Второй ребенок идет сзади, один, без мороженого.

Тематическая область — взаимоотношения в семье, проблематика вины и наказания.

7. *Персонажи*: двое спящих, ребенок. *Ситуация*: ребенок стоит перед открытыми дверями комнаты, где спят двое взрослых.

Тематическая область — отношение к родителям, бессонницы, боязливости, ночных кошмаров, возможно сексуального любопытства.

8. *Персонажи*: двое детей, отец. *Ситуация*: комната с разбитой вазой на переднем плане, около нее — ребенок, второй ребенок согнулся за шкафчиком. В дверь входит отец, у второй двери — кошка.

Тематическая область провинности и наказания (возможность спасительных решений — второй ребенок, кошка), отношение к отцу.

9. *Персонажи*: учительница, двое детей. *Ситуация*: один ребенок у доски, второй — за партой. У стола учительница.

Тематическая область — отношение к авторитету, уровень самооценки и стремления, страх из-за неправильного ответа и т. д.

10. *Персонажи*: двое детей. *Ситуация*: старший ребенок у кровати с маленьким ребенком. За окном дети играют на игровой площадке.

Тематическая область — отношение к брату (сестре), обязанность заботиться о нем, фрустрация при выборе поведения.

11. *Персонажи*: отец, мать, ребенок. *Ситуация*: двое взрослых держат рубашку в позиции, которая могла бы означать конфликт, рядом опрокинутый стул, в стороне силуэт ребенка.

Тематическая область — отношения между родителями, конфликтов и т. д.

12. *Персонажи*: мужская и женская фигуры. *Ситуация*: два силуэта взрослых за кустами. Тематическая область — отношения между родителями, позиций взрослых, возможно сексуального любопытства и нанесения ранений, травм.

13. *Персонажи*: мужчина, ребенок. *Ситуация*: бегущий школьник, за углом — мужская фигура.

Тема вины, наказания, возможно тема угрозы, насилия. В реакции могут отразиться и черты боязливости ребенка.

14. *Персонажи*: четыре детские фигуры, сотрудник милиции. *Ситуация*: две детские фигуры, борющиеся между собой, рядом другой ребенок, посередине лежит мяч.

Тематическая область отношений между сверстниками, конфликты, агрессивность, угроза, месть, отношение к авторитету, проблематика провинности — наказание.

Тест проводится индивидуально. Прежде всего следует снять с ребенка напряжение, например, посредством игры, рисования или отвлекающего разговора. Сначала показываем картинку А, где нарисован силуэт ребенка, и объясняем испытуемому, что здесь нарисован какой-то ребенок (мальчик или девочка), а может быть и он сам. Далее предъявляются сюжетные картинки, и тестируемый должен составить небольшой рассказ по каждой из них. Если ребенок называет только вещи и людей, можно задавать наводящие вопросы: «А что они делают?», «Что будет дальше?», «Чем все кончится?», «Можешь придумать еще что-нибудь?»

При оценке рассказов детей учитываются следующие критерии: тип реакции (стандартная или оригинальная), если оригинальная, то какие именно реакции являются доминирующими — реакция боязливости, уход от темы, конфликты, персеверация критической темы; оценка межличностных отношений. Для оценки межличностных отношений используется 5 категорий.

1. Позитивная реакция — данное лицо повышает статус другого: помогает, награждает, воспринимает другого поло-

жительно, разрешает, проявляет понимание, соглашается, приспособливается и т. д.

2. Негативная реакция — данное лицо снижает статус другого: отказывается от другого, запрещает, проявляет агрессивность по отношению к другому, не соглашается, не приспособливается, не договаривается.

3. Реакция просителя — данное лицо задает вопросы, просит о чем-то, хочет чего-то от другого.

4. Наказывающая реакция — речь идет всегда о наказании, следующем после провинности, а не о беспричинной негативной реакции.

5. Нейтральная реакция — поведение без выразительной эмоциональной окраски. Везде только описание картинки.

Исследования показывают, что у детей со школьными неврозами обнаруживается весьма высокий процент оригинальных ответов (81%). Среди них наиболее ярко выражена реакция боязливости (об этой реакции можно судить по рассказам к картинкам №№ 4, 7, 9, 13, 14).

Приведем некоторые примеры. Ученик 1-го класса (возраст 8 лет) составил такой рассказ по картинке № 7: «Мальчик проснулся и зашел к маме в комнату, где спали родители. Пошел посмотреть, родители дома или нет. Было полнолуние, и он волновался». Не случайно, что ребенок сначала говорит «к маме в комнату», а потом оговаривает, «где спали родители», — у него недавно умер отец. У мальчика можно предположить страх одиночества, неуверенность в себе. (Анализ рисуночных методик также показал, что ребенок чувствует себя изолированным, незащищенным, о чем говорит отчужденная, небольшая фигурка в рисунке семьи и отсутствие друга в рисунке «Я и мой друг»).

В качестве иллюстрации можно привести еще один пример проявления в рассказе реакции боязливости: ученица 2-го класса, возраст 9 лет; рассказ по 4-й картинке: «Девочка встает с постели и смотрит в окно, ей страшно. Она хочет включить лампочку, но ей страшно». По 7-й картинке та же ученица сначала отказывалась составлять рассказ (шок от темы), потом сказала: «Родители спят, а девочке страшно». То есть здесь, как и в первом случае, мы сталкиваемся с проблемой отчужденности и одиночества. Характерно, что в рисунке «Я и мой друг» нарисовала себя со своей собакой (как выяснилось, друзей ни в школе, ни вне школы у нее нет).

Исследования показали, что часто наблюдается персеверация темы, т. е. дети повторяют одну и ту же определенную тему, нередко — тему наказания. Рассмотрим протокол ученика 1-го класса (7 лет).

Картинка № 8. «Ребята начали играть и разбили вазу, сестра спряталась, и вошел папа. Папа наказал брата».

Картинка № 9. «Пошел мальчик в школу. Учительница поставила ему двойку. Он вырвал лист и пошел домой. Домашнее задание смотрели, а листа этого не было, и его поставили в угол. На следующий день он исправил отметку».

Картинка № 10. «Подошел мальчик к сестре, и ему было скучно, потом вошли ребята на улицу, и позвали его тоже. А он сказал: «Меня наказали за двойку»».

Картинка № 12. «Родители пошли гулять и спрятались за кусты; решили проследить, куда пойдет их сын, чтобы потом его наказать».

Уход от конфликтной темы также является одной из специфических реакций при невротизации личности. Например, по картинке № 2 был составлен такой рассказ: «Папа читает газету, входит сын». Такой уход от темы может предполагать наличие скрытого или явного конфликта в семье (в данном случае у девочки наблюдались сложные взаимоотношения с отчимом).

Изучение межличностных отношений при школьных неврозах показывает, что наказывающая реакция и реакция просителя являются ведущими в рассказах детей. Это можно проиллюстрировать следующими примерами: «Ребята в детской, Миша хочет гулять, а его не пускают. Он очень просит маму, обещает сделать уроки». «Мальчик идет домой, стоит бандит и хочет убить, ударить его по голове. Бандит украл мальчика и привязал к крыше, чтобы не убежал. Мальчик умоляет бандита отпустить». Этот рассказ является также примером ярко выраженных агрессивных тенденций. Интересно, что данный ребенок (ученик 2-го класса, 9 лет) дополнил незаконченное предложение следующим образом: «Мама и папа **меня наказывают**», «Когда захожу в школу, **не хочу входить**», «Учительница смотрит на меня, когда я **ничего не знаю**», «Мне не нравится, когда я **плохо отвечаю**». Уже по этим нескольким предложениям можно судить о неприятии себя в школе, боязни наказания из-за несоответствия школьным требованиям. Повидимому, именно страх наказания вызывает у ребенка амбивалентные реакции агрессивности и реакцию просителя.

Далее, в протоколах многих детей, склонных к невротизации, наблюдается негативная реакция — в сюжетных картинках снижается статус другого, отказывается от другого, запрещает, проявляет агрессивность, не соглашается. Для примера рассмотрим рассказ мальчика 8 лет к картинке № 10: «Он хочет пойти гулять, а его не пускают, но он все равно убежал: вылез через окно».

Таким образом, тест САТО (тест детского восприятия межличностных отношений в семье и в более широкой социальной среде ребенка) выявляет личностные особенности ребенка, позволяющие определить у него наличие школьного невроза. К этим особенностям относятся: весьма высокий уровень оригинальных реакций, яркое проявление реакции боязливости, частая персеверация значимых тем, уход от конфликтных тем, высокий уровень агрессивных, негативных реакций. При характеристике межличностных отношений в рассказах детей наказывающая реакция и реакция просителя являются доминирующими.

Можно предположить, «что именно страх наказания, боязнь несоответствия школьным нормам и требованиям могут приводить к невротическим расстройствам (что подтверждается и в рисунках детей, и в неоконченных предложениях).

Следовательно, школьные неврозы могут рассматриваться как нарушение значимых отношений ребенка и взрослого, отношений ребенка к самому себе в системе школьного взаимодействия, где страх несоответствия и наказания вызывает дезадаптивное поведение. И в связи с этим выделяются как бы две стратегии поведения: стратегия «просителя» (зависимая позиция) и стратегия негативного, агрессивного поведения (независимая позиция), которые по сути своей являются различными формами неадекватной психологической защиты.

Диагностика школьных неврозов с помощью проективных методов исследования личности помогает школьному психологу разглядеть их на начальной стадии развития, выяснить причины и возможные способы коррекции.

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Бош П., Стрнадова М. Тест детского восприятия — Тест межличностных отношений в семье и в более широкой социальной среде ребенка. Всесоюзный центр переводов (перевод с чешского). М., 1986.

2. *Бурменская Г.В., Карбанова О.А., Лидерс А.Г.* Возрастно-психологическое консультирование // Проблемы психического развития детей. М.: Изд-во МГУ, 1990.
3. *Каган В.Е.* Психогенные формы школьной дезадаптации // Вопросы психологии, № 4, 1984.
4. Краткий психологический словарь. М., 1985.
5. *Мясищев В.Н.* Личность и неврозы. Л., 1960.
6. *Прихожан А.М.* Психокоррекционная работа с тревожными детьми // Активные методы в работе школьного психолога. М., 1990.
7. *Соколова Т. Е.* Проективные методы и исследования личности. М.: Изд-во МГУ, 1980.
8. *Спиваковская А.С.* Профилактика детских неврозов. М.: Изд-во МГУ, 1988.
9. Школа и психическое здоровье / Под ред. С.М. Громбах. М., 1988.

5. «Педагогическая карта» как метод изучения младших школьников

Любая работа школьного психолога, и прежде всего коррекционно-развивающая, может быть эффективной только при соблюдении одного существенного условия: установление партнерских отношений с педагогом. Конечно, против самого этого тезиса никто не возражает. Однако проблема часто состоит в другом — как именно установить эти партнерские отношения. Нам представляется, что одним из приемов вовлечения учителя в совместную творческую работу с практическим психологом может быть составление педагогом характеристик на своих воспитанников и анализ их вместе с психологом.

Педагогические характеристики, составляемые учителями, могут стать одним из наиболее ценных источников информации как об отдельных учащихся, так и о классе в целом, источником тех сведений, которые необходимы школьному психологу в его практической работе. При этом почти не обращается внимания еще на один аспект важности этой информации: анализ педагогических характеристик может позволить практическому психологу сделать определенные выводы относительно самого преподавателя — автора этих характеристик, его (учителя) наблюдательности, объективности, профессионализма, отношения к детям и др.

Все эти качества значимы не только потому, что учитель в начальной школе оказывает практически решающее влияние на облик класса, на его «психологический портрет», на самочувствие детей и отношение их к школе и учению, но и при организации партнерской работы психолога и педагога, особенно в случаях коррекционной или развивающей работы с проблемными детьми.

Педагогические характеристики могут быть различными по форме: свободными, т. е. не связанными с обязательным заполнением одинаковых для всех позиций, или же достаточно формализованными, составленными по одной схеме, ответы на все пункты которой давали бы наиболее полное представление о существенных особенностях школьника.

Ценность той и другой формы характеристик практически одинакова, поэтому предпочтение выбора определенной формы заполнения учителем сведений об учащихся будет зависеть от той задачи, которая решается психологом. Если на первый план выходит необходимость изучения особенностей личности учителя, то более информативными для психолога будут характеристики, написанные педагогом без заранее заданной схемы, а анализ их — по типу контент-анализа текстов «свободных описаний».

Если же психологу нужно получить информацию об учащихся в ситуациях, практически не доступных ему (он не может постоянно сидеть на всех уроках, переменах, встречаться со всеми родителями и т. п.), то тогда нужна формализованная и четко структурированная схема, состоящая из обязательных для ответов вопросов.

В данной работе представим именно этот, второй вариант, составленный и апробированный нами на основе анализа существующих педагогических характеристик. Многочисленные варианты схем-характеристик, имеющих в педагогической и психологической литературе, имеют, как нам кажется, ряд существенных недостатков. Прежде всего, в большинстве из них центральное место занимают такие вопросы как: особенности умственного развития детей, их памяти, внимания, мышления; личностные особенности, к тому же сформулированные в специальных психологических терминах и т. п. Мы считаем, что адекватные и объективные ответы на них могут быть даны исключительно психологом, а не педагогом, да и то только после специального изучения школьников соответствующими методами.

Кроме того, во многих схемах-характеристиках присутствует явно выраженный оценочный акцент, вплоть до того, что педагогу предлагается в баллах определить уровень нравственного развития учащихся. Естественно, для нас это было неприемлемым.

Проанализировав различные варианты схем составления характеристик, мы за основу выбрали вариант, разработанный Л.С.Славиной (1976), внося в него свои дополнения. Ниже мы предлагаем вниманию читателей эту схему, которая включает в себя два раздела: А — «Общие сведения об учащихся», Б — «Педагогическая карта школьника».

А. ОБЩИЕ СВЕДЕНИЯ ОБ УЧАЩИХСЯ

1. Фамилия, имя _____

2. Родился в _____ году, ____ числа, _____ месяца

3. До поступления в I класс воспитывался _____

4. Социально-бытовые условия жизни ребенка:

а) реальный состав семьи (отец, мать, бабушка, бабушка, братья, сестры, другие родственники)

б) жилищные условия семьи (отдельная квартира, комната в общей квартире, общежитие, собственный дом и т. п.)

в) профессия родителей _____

г) результаты обследования домашних условий труда и отдыха ученика (есть ли своя комната, место для игр, определенное и постоянное место занятий и пр.)

5. Особенности физического развития и состояния здоровья:

а) общая характеристика физического развития (соответствует или не соответствует возрастной норме, выше или ниже нормы)

б) отклонения в физическом развитии (отклонений нет; состоит на учете в диспансере; дефекты речи, слуха, зрения и др.)

в) занятия физической культурой (основная группа, дополнительная, специальные занятия по рекомендации врачей; занятия в спортивной секции)

Б. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КАРТА ШКОЛЬНИКА

1. Учебная деятельность школьника

1. Проявляет ли интерес к учебным предметам (ко всем предметам в одинаковой степени; выделяет отдельные предметы; не проявляет явно выраженного интереса ни к одному)?

2. Каковы особенности выполнения учебной деятельности (активность на уроках, организованность, старательность, в какой мере владеет основными навыками учебной деятельности)?

3. Развитие речи (запас слов; умение пересказывать учебные и неучебные тексты; лучше владеет устной или письменной речью; меняется ли качество речи в зависимости от ситуаций — урок, перемена, свободное общение с учителем и обязательное).

4. По каким учебным предметам есть наиболее существенные пробелы знаний? Каковы их причины?

5. Испытывает ли трудности в учении (по отзыву самого ученика)? В чем, по мнению школьника, эти трудности проявляются и как он их объясняет?

6. Как относится к получаемым отметкам, к одобрению или замечаниям учителей (чаще соглашается с оценкой или не соглашается; насколько активно ищет одобрения взрослому; что для него более действенно: одобрение или порицание)?

7. Какова типичная реакция на неудачи (в чем или в ком видит чаще всего причину их; что делает для исправления; насколько сильно переживает неудачи по сравнению с успехом, или равнодушен)?

8. Особенности поведения в школе (поведение на уроке, переменах, ГПД, внеурочных мероприятиях; отличается ли его поведение в разных ситуациях школьной жизни)?

9. Выполнение школьного режима (опаздывает ли на уроки, есть ли пропуски занятий без уважительных причин; другие нарушения правил поведения в школе, если они есть).

II. Неучебная, так называемая «общественная», деятельность

1. Какие неучебные обязанности в классе или школе имеет (постоянные, разовые; не имеет)?

2. Какие «общественные» поручения хотел бы иметь? Возможно или невозможно удовлетворить его пожелания?

3. Какое участие принимает в классных и школьных мероприятиях (инициатор, организатор, активный участник, пассивный исполнитель, критик, уклоняющийся)? В каких мероприятиях наиболее ярко проявляются эти особенности?

III. Взаимоотношения с одноклассниками

1. Положение в классе (пользуется авторитетом или нет; пользуется симпатией большинства одноклассников, вызывает у них антипатию; одноклассники — эмоционально нейтральны по отношению к нему; получает больше внимания со стороны мальчиков или девочек)?

2. Отношение самого ученика к сверстникам (хочет дружить со своими одноклассниками, со сверстниками вне класса, вне школы; равнодушен к ним; имеет друзей преимущественно своего возраста, старше или младше себя; друзья только своего пола или нет)?

3. Стиль отношения со сверстниками (спокойно-доброжелательный, агрессивный, заискивающий, неустойчивый, неопределенный; стиль отношений существенно меняется в разных ситуациях — каких?).

IV. *Взаимоотношения в семье*

1. Участие родителей в учебной деятельности своего ребенка (желание и возможность помощи; проявление интереса к учебным успехам; отношение к неудачам, его формы и степень выраженности и т. п.).

2. Участие родителей во внешкольном образовании ребенка.

3. Испытывает ли ученик какие-либо проблемы во взаимоотношениях с родителями, другими родственниками (по мнению самого ученика; по наблюдениям учителя)?

4. Как сами родители воспринимают своего ребенка, как оценивают его достижения и неудачи?

V. *Особенности личностного развития*

1. Интересы:

а) перечислите все, чем интересуется ученик (техника, рисование, спорт, музыка, бизнес, компьютерные игры и др.).

б) что именно и сколько читает?

в) как и где обычно проводит свободное время?

г) какие кружки, секции посещает, регулярность их посещения?

2. Склонность к определенному виду деятельности, профессии.

3. Чувство самоуважения (в какой мере оно развито; отвечает или не отвечает реальным возможностям и достижениям; способы и формы самоутверждения).

4. Наиболее ярко выраженные черты характера.

VI. *Заключение*

1. Наиболее значительные изменения в успеваемости, поведении, отношениях со взрослыми и сверстниками в текущем году, по сравнению с предыдущим.

2. Основные направления работы с данным учеником.

Составление любых характеристик у большинства людей вызывает определенные трудности: что является существенным для «объекта» такой характеристики, а что — нет, за какими особенностями, формами проявления в поведении надо наблюдать в первую очередь, чтобы получить действительно значимые сведения, а главное, как соединить в себе эти достаточно разнородные сведения, какие выводы из них сделать. Поэтому почти все позиции предлагаемой нами схемы-характеристики содержат в скобках разъяснения, уточнения, давая возможность учителю наиболее полно ответить на тот или иной вопрос. Так, например, отвечая на вопрос «какое участие ученик принимает в различных мероприятиях» (позиция II-3), педагог имеет возможность вспомнить, что это «участие» бывает различным не только по степени включенности в общественную деятельность, но и по формам этой включенности. Или, другой пример, проявление интереса к учебным предметам (позиция I-1) — достаточно дифференцированное явление, а не только соответствие одному параметру: наличие такого интереса или его отсутствие.

Основная идея, которую мы пытались воплотить в разрабатываемой схеме составления характеристик, это — сначала факт, а потом интерпретация этого факта, причем интерпретация, по возможности, должна быть содержательной, а не оценочной. Кроме того, мы пытались в очередной раз обратить внимание учителей на то, что оценка какого-то факта со стороны учащихся, переживание ими различных ситуаций школьной жизни может не совпадать с аналогичными оценками взрослых. И дело не в том, насколько эти детские оценки, переживания объективны, адекватны, соответствуют их реальным достижениям, а в том, что они есть, их надо знать и учитывать в своей педагогической деятельности.

Хотелось бы обратить внимание читателя на последнюю, заключительную часть схемы-характеристики. Составление «Заключения» — очень сложное дело и требует от учителей специального умения анализировать разнообразное сведения, способности выделять наиболее существенное, важное для работы с конкретным учеником, выявлять положительные особенности, которые есть в каждом, даже в самом «трудном» и «равнодушном к учебе», и на которые можно ориентироваться, опираться в работе, и отрицательные, затрудняющие полноценное развитие личности даже вполне

благополучных школьников. Большую трудность может представлять для педагогов формулирование основных положений «Заключения», стиль его. Психолог может помочь учителю, проведя вместе с ним совместный анализ нескольких заключений. Он, в частности, может организовать обсуждение той или иной характеристики ученика. При этом желательно в качестве кандидатуры для обсуждения выбрать такого младшего школьника, который обычно не вызывает особых претензий к себе ни с точки зрения его успеваемости, ни в отношении поведения и прилежания, то есть представителя так называемых «средних» учащихся. Именно на таком примере психолог с наибольшим эффектом может продемонстрировать, что уникальность и неповторимость является принадлежностью каждого, а не только отличника или двоечника.

Никакие экспериментальные методики не заменят собственных наблюдений педагога, особенно если он хочет и может видеть своих воспитанников такими, каковы они есть на самом деле, умеет анализировать свои наблюдения и делать обоснованные выводы из них.

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. *Амонашвили Ш.А.* Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников. М., 1984.
2. *Венгер А.Л.* Схема индивидуального обследования детей школьного возраста: для психологов-консультантов. М., 1989.
3. Рабочая книга школьного психолога. М., 1991.
4. *Славина Л.С.* Знать ребенка, чтобы воспитывать. М., 1976.

Учебное издание

**ГОТОВНОСТЬ К ШКОЛЕ:
РАЗВИВАЮЩИЕ ПРОГРАММЫ**

ПОДРЕД. И. В. ДУБРОВИНОЙ

Компьютерная верстка *И. Белюсенко*
Корректор *Т. Тимакова*

Изд. лиц. № 04050 от 20.02.01
Литературно-издательское агентство
«Академический Проект»
111399, Москва, ул. Мартеповская, 3, стр. 4
Гигиенический сертификат № 77.99.6.953.П.4044.7.99 от 05.07.99

*По вопросам приобретения книги просим обращаться
в ЗАО «Академия—Центр»:
111399, Москва, ул. Мартеповская, 3, стр. 4.
Тел. (095) 176 9338, 176 9523; 305 6092; факс: 305 6088
E-mail: aproject@mtu-net.ru*

Налоговая льгота — общероссийский классификатор продукции
ОК-005-093, том 2; 953000 — книги, брошюры.

Подписано в печать с готовых диапозитивов 23.05.01
Формат 84x108/32. Гарнитура Антикva. Бумага офсетная
Печать офсетная. Усл. печ. л. 5,04. Тираж 3000 экз.
Зак. **1793**

Отпечатано с готовых диапозитивов в Раменской типографии
М.О., г. Раменское, Сафоновский пр-д, 1. Тел.: (095) 377 0783



РПП

В пособии наглядно показана преемственность работы с детьми дошкольного и младшего школьного возраста. Приводятся оригинальные программы развивающей работы с дошкольниками, диагностики готовности к школьному обучению, психологической помощи детям, недостаточно готовым к школе, развивающих игр с первоклассниками. Дается характеристика различных видов школьных неврозов, показаны формы совместной работы психолога и педагога.

Книга может быть интересна и полезна не только практическим психологам, но также воспитателям детских садов, учителям начальных классов и родителям.

ISBN 5-8291-0033-9



9 785829 100339