Н. В. Нижегородцева
В. Д. Шадриков

Подготовка детей к школе

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ РЕБЕНКА К ШКОЛЕ

Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС

ББК 88.8
Н60

Нижегородцева Н.В., Шадриков В.Д.

Н60 Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе: Пособие для практических психологов, педагогов и родителей. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. — 256 с.: ил. — (Подготовка детей к школе).

ISBN 5-691-00672-X.

Пособие содержит подробные сведения об особенностях детей старшего дошкольного возраста и различных сторонах готовности к школе, простейшие способы диагностики уровня развития учебно-важных качеств, рекомендации по их развитию и их коррекции, игры и упражнения, названия книг и пособий, которые могут быть использованы психологами, педагогами и родителями для организации занятий с детьми по подготовке к школе и преодолению трудностей в обучении.

Это первое пособие по готовности детей к школе, в котором органично сочетаются теория и практика. Книга, безусловно, будет полезна практическим психологам, педагогам и родителям, а также преподавателям и студентам педагогических вузов.

ББК 88.8

© Нижегородцева Н.В., Шадриков В.Д., 2001
© «Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС», 2001
© Серийное оформление обложки. «Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС», 2001

ISBN 5-691-00672-X

Учебное издание

Нижегородцева Надежда Викторовна,
Шадриков Владимир Дмитриевич

Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе

Пособие для практических психологов, педагогов и родителей

Зав. редакцией *В.А. Салахетдинова*
Редактор *М.В. Моржаретто*
Зав. художественной редакцией *И.А. Пшеничников*
Художники *Л.И. Косырева, Е.Н. Зубаревич*
Компьютерная верстка *С.В. Иванцов*
Корректор *Н.А. Смирнова*

Лицензия ИД № 03185 от 10.11.2000.
Гигиеническое заключение № 77.99.2.953.П.13882.8.00 от 23.08.2000 г.
Сдано в набор 20.06.00. Подписано в печать 10.11.00.
Формат 60×90/16. Усл. печ. л. 16,0. Тираж 10 000 экз. Зак. № 1596 (К-Гз).

«Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС».
117571, Москва, просп. Вернадского, 88,
Московский педагогический государственный университет.
Тел. 437-11-11, 437-25-52, 437-99-98; тел./факс 932-56-19.
E-mail: vlados@dol.ru http://www.vlados.ru

Государственное унитарное предприятие Смоленский полиграфический комбинат Министерства Российской Федерации по делам печати, телерадиовещания и средств массовых коммуникаций. 214020, г. Смоленск, ул. Смольянинова, 1.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение 4

Раздел 1

Общая характеристика развития детей старшего дошкольного возраста 7

Раздел 2

Физиологическая готовность детей к обучению в школе 10
Литература к разделу 65

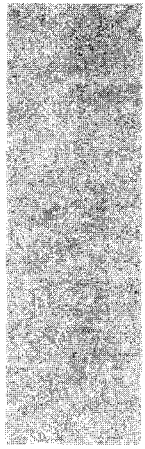
Раздел 3

Социальная (личностная) готовность детей к обучению в школе 66
Литература к разделу 124

Раздел 4

Психологическая готовность детей к обучению в школе 125
Литература к разделу 253

Вместо заключения 254



ВВЕДЕНИЕ

Начало школьного обучения — закономерный этап на жизненном пути ребенка: каждый дошкольник, достигая определенного возраста, идет в школу.

В каком возрасте лучше начать систематическое школьное обучение: в шесть или в семь лет, а может быть в восемь? По какой программе обучать ребенка: по традиционной системе, по системе Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова или по системе Л.В. Занкова, а может быть в специализированной школе с углубленным изучением иностранного языка? Справится ли он со школьной нагрузкой, сможет ли хорошо учиться? Как подготовить ребенка к школе? Как помочь маленькому школьнику, когда он столкнется с первыми школьными трудностями?

Эти вопросы беспокоят родителей и воспитателей будущих первоклассников, с этими вопросами они обращаются к практическим психологам, работающим в детских садах и в начальной школе. Озабоченность родителей и педагогов понятна: ведь от того, насколько успешным будет начало школьного обучения, зависит успеваемость ученика в последующие годы, его отношение к школе, учению и в конечном счете благополучие в его школьной и взрослой жизни.

Если школьнику трудно учиться, если он не хочет выполнять домашние задания, приносит из школы плохие оценки и замечания, это всегда отрицательно сказывается на семейном микроклимате: приготовление домашних заданий становится наказанием для всей семьи, а посещение родительских собраний — пыткой.

У психологов и педагогов вызывает тревогу то, что в категорию слабоуспевающих и неуспевающих учащихся в последнее время часто попадают внешне благополучные дети, имеющие дос-

таточно высокий уровень умственного развития и овладевшие навыками чтения и счета еще до школы. Родители таких детей, приходя на консультацию к психологу, недоумевают: «Мы так много занимались с нашим ребенком, так много делали для его развития. Почему же он плохо учится?»

Дело в том, что далеко не все занятия с малышом предполагают формирование необходимых для школьного обучения качеств. Авторы пособия на основе многолетнего теоретического и экспериментального исследования определили круг индивидуальных качеств ребенка наиболее важных для начала школьного обучения (так называемые учебно-важные качества — УВК). Уровень развития учебно-важных качеств прямо или опосредованно определяет успешность усвоения знаний на ранних этапах обучения, именно эти качества ребенка следует иметь в виду при формировании и диагностике готовности к школе, о них будет идти речь в последующих разделах пособия.

Это вовсе не означает, что учебно-воспитательная работа с дошкольниками должна ограничиваться только развитием учебно-важных качеств: понятие «психическое развитие» шире, чем понятие «готовность к обучению в школе». Задача педагогов и родителей заключается в том, чтобы обеспечить полноценное и гармоничное развитие ребенка. Главное при этом — достаточно четко осознавать, какие занятия с ребенком в наибольшей мере способствуют развитию значимых для школьного обучения качеств и обеспечивают необходимый уровень школьной готовности. Очень важно и то, как ребенок выполняет предложенное взрослым задание: если он использует неправильные с точки зрения учебных навыков способы действия, то в дальнейшем неверно сформированные навыки могут стать серьезным препятствием в усвоении школьной программы. Ведь переучивать всегда труднее, чем научить.

Иногда родители и воспитатели действуют по принципу «чем больше развивающих занятий с ребенком, тем лучше он будет подготовлен к школе». Это приводит к умственной и физической перегрузке ребенка, что не может не сказаться на его здоровье.

Что же такое «готовность к обучению в школе»? Обычно, когда говорят о готовности к школьному обучению, имеют в виду такой уровень физического, психического и социального развития ребенка, который необходим для успешного усвоения школьной программы без ущерба для его здоровья. Следовательно, понятие «готовность к обучению в школе» включает: физиологическую готовность к школьному обучению, психологическую готовность и социальную или личностную готовность к обучению в школе.

Все три составляющие школьной готовности тесно взаимосвязаны, недостатки в формировании любой из ее сторон так или иначе сказываются на успешности обучения в школе. Развитие основных функциональных систем организма ребенка и состояние его здоровья (физиологическая готовность) составляют фундамент школьной готовности.

Для определения уровня и индивидуальных особенностей готовности ребенка к обучению в школе авторами пособия разработана методика «Комплексная диагностика готовности детей к обучению в школе»*. Это стандартизированный профессиональный диагностический инструмент, предназначенный для специалистов-психологов. Но, как показывает практика, формирование и объективная оценка требуемого уровня школьной готовности невозможны без активного участия педагогов и родителей, а для этого им необходимы определенные знания об особенностях детей старшего дошкольного возраста, способах формирования школьной готовности и возможных трудностях в начале школьного обучения. Для того чтобы ответить на наиболее часто возникающие вопросы родителей и педагогов будущих первоклассников, помочь им правильно организовать занятия с дошкольниками, и была задумана эта книга. Пособие будет полезно также для практических психологов системы образования в работе с детьми, их родителями и педагогами.

Предлагаемое читателям пособие содержит необходимые сведения об особенностях детей старшего дошкольного возраста и различных сторонах школьной готовности; простейшие способы диагностики уровня развития учебно-важных качеств; рекомендации по их развитию и коррекции; названия книг и пособий, которые могут быть использованы психологами, педагогами и родителями для организации занятий с детьми по подготовке к школе и преодолению трудностей в обучении.

Для того чтобы проще было ориентироваться в тексте, в пособии использованы условные обозначения:

? — диагностические задания, тесты;

! — рекомендации по развитию учебно-важных качеств, игры и развивающие упражнения;

К — книги, практические пособия, которые можно использовать по рассматриваемым вопросам.

---

* *Нижегородцева Н.В., Шадриков В.Д.* Комплексная диагностика готовности детей к обучению в школе. — Ярославль, 1999.

Раздел 1

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В старшем дошкольном возрасте (5,5–7 лет) отмечается бурное развитие и перестройка в работе всех физиологических систем организма ребенка: нервной, сердечно-сосудистой, эндокринной, опорно-двигательной. Ребенок быстро прибавляет в росте и весе, изменяются пропорции тела. Происходят существенные изменения высшей нервной деятельности. По своим характеристикам головной мозг шестилетнего ребенка в большей степени приближается к показателям мозга взрослого человека. Организм ребенка в период от 5,5 до 7 лет свидетельствует о готовности к переходу на более высокую ступень возрастного развития, предполагающую более интенсивные умственные и физические нагрузки, связанные с систематическим школьным обучением. Формируется *физиологическая готовность ребенка к обучению в школе.*

Старший дошкольный возраст играет особую роль в психическом развитии ребенка: в этот период жизни начинают формироваться новые психологические механизмы деятельности и поведения.

В этом возрасте закладываются основы будущей личности: формируется устойчивая структура мотивов; зарождаются новые социальные потребности (потребность в уважении и признании взрослого, желание выполнять важные для других, «взрослые» дела, быть «взрослым»; потребность в признании сверстников: у старших дошкольников активно проявляется интерес к коллективным формам деятельности и в то же время — стремление в игре и других видах деятельности быть первым, лучшим; появляется потребность поступать в соответствии с установленными правилами и этическими нормами и т.д.); возникает новый (опосредованный) тип мотивации — основа произвольного поведения; ребенок усваивает определенную систему социальных ценностей, моральных норм

и правил поведения в обществе, в некоторых ситуациях он уже может сдерживать свои непосредственные желания и поступать не так как хочется в данный момент, а так как «надо» (хочется посмотреть «мультики», но мама просит поиграть с младшим братом или сходить в магазин; не хочется убирать игрушки, но это входит в обязанности дежурного, значит это надо делать и т.д.).

На седьмом году жизни ребенок начинает осознавать свое место среди других людей, у него формируется внутренняя социальная позиция и стремление к соответствующей его потребностям новой социальной роли. Ребенок начинает осознавать и обобщать свои переживания, формируются устойчивая самооценка и соответствующее ей отношение к успеху и неудаче в деятельности (одним свойственно стремление к успеху и высоким достижениям, а для других важнее всего избежать неудач и неприятных переживаний).

Старший дошкольный возраст — период активного развития и становления познавательной деятельности. Маленький ребенок 3–4 лет активно действует с предметами, старший дошкольник стремится узнать как эти предметы устроены, для чего они предназначены, пытается установить (с помощью взрослого) взаимосвязи предметов и явлений действительности, задает очень много вопросов о том, как устроен человек, о работе различных механизмов, о явлениях природы, о строении вселенной и т.д. К концу дошкольного возраста дети отдают явное предпочтение интеллектуальным занятиям перед практическими. Детей привлекают головоломки, кроссворды, задачки и упражнения в которых «нужно думать». Разрозненные, конкретные малоосознаваемые впечатления об окружающей действительности становятся все более четкими, ясными и обобщенными, появляется некоторое целостное восприятие и осмысление реальности, возникают зачатки мировоззрения.

В этот период происходят значительные изменения структуры и содержания детской деятельности. Начиная с подражания взрослому, через расцвет сюжетно-ролевой игры, ребенок приходит к овладению более сложными видами деятельности, требующими нового, произвольного уровня регуляции, основанного на осознании целей и задач деятельности и способов их достижения, умении контролировать свои действия и оценивать их результат (труд и учение). Если для маленького ребенка важен лишь результат (нарисовать домик, снеговика, построить башенку), его внимание не концентрируется на способах выполнения действия, то старшему дошкольнику доступно принятие учебной задачи, он уже понимает, что выполняет то или иное действие для того, чтобы научиться выполнять его правильно. Ребенок 6–7 лет может использовать усвоенный способ действия в новых условиях, сравнить полученный результат с об-

разцом, увидеть расхождения. Ребенок 3–4 лет, сравнивая свой рисунок или поделку с образцом, скажет, что у него получилось так же и всегда оценит свою работу только положительно. Для маленького ребенка важно «что» он делает, а для старшего дошкольника — «как» это надо делать, каким способом.

Эти изменения в детском сознании приводят к тому, что к концу дошкольного возраста ребенок становится готовым к принятию новой для него социальной роли школьника, усвоению новой (учебной) деятельности и системы конкретных и обобщенных знаний. Иными словами, у него формируется *психологическая и личностная готовность к систематическому школьному обучению.*

Следует подчеркнуть, что эти важные для дальнейшего развития изменения психики ребенка не происходят сами по себе, а являются результатом целенаправленного педагогического воздействия. Давно замечено, что так называемые «неорганизованные» дети, если в семье не созданы необходимые условия, отстают в своем развитии от сверстников, посещающих детский сад.

Некоторые авторы предлагают отказаться от задачи подготовки дошкольников к школе, так как это, по их мнению, «отрицает самоценность проживания эпохи детства». С этим трудно согласиться. Во-первых, любой период жизни человека обладает самоценностью и уникальностью. Во-вторых, психическое развитие это стадиальный процесс, имеющий кумулятивный (накопительный) характер. Это значит, что переход на более высокую ступень развития возможен только тогда, когда на предыдущей стадии сформированы необходимые для этого предпосылки — возрастные новообразования. Если к концу возрастного периода они не сформированы, то в этом случае говорят об отклонении или задержке в развитии. Следовательно, подготовка ребенка к школьному периоду развития — одна из важнейших задач дошкольного обучения и воспитания. В-третьих, главным условием полноценного развития в детском возрасте является целенаправленное и осознанное руководство со стороны взрослых — педагогов и родителей. А это, в свою очередь, возможно лишь тогда, когда работа с ребенком построена на ясном понимании закономерностей психического развития и специфики последующих возрастных этапов, знании того, какие возрастные новообразования являются основой дальнейшего развития ребенка.

Раздел 2

ФИЗИОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ ДЕТЕЙ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

Как уже было сказано, в понятии «готовность к обучению в школе» выделяют три тесно взаимосвязанных аспекта: физиологический, личностный (социально-психологический) и психологический. Физиологическое развитие ребенка непосредственно влияет на школьную успеваемость и является основой для формирования психологической и социальной готовности к школе.

Физиологическая готовность к школе определяется уровнем развития основных функциональных систем организма ребенка и состоянием его здоровья. Оценку физиологической готовности детей к систематическому школьному обучению проводят медики по определенным критериям. При формировании и диагностике психологической готовности к школе необходимо учитывать уровень физиологического развития и состояние здоровья ребенка, так как они составляют фундамент школьной деятельности. Частоболеющие, физически ослабленные учащиеся даже при наличии высокого уровня развития умственных способностей, как правило, испытывают трудности в обучении.

В медицинской карте будущих первоклассников содержатся достаточно подробные сведения о соматическом развитии ребенка (вес, рост, пропорции тела и т.д. относительно возрастной нормы), при этом практически ничего не говорится о состоянии нервной системы. Между тем по данным петербургских ученых у 40–60% детей 6–8-летнего возраста при специальном обследовании выявлены различного вида минимальные мозговые дисфункции (ММД). Значительная часть детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста страдают неврозами (А.И. Захаров, А.С. Спиваковская и др.).

С точки зрения психического развития, эти дети соответствуют норме и должны обучаться в обычной школе. При благоприятных условиях функциональные и минимальные органические нарушения нервной системы с возрастом могут компенсироваться. Вместе с тем детям с ММД и невротикам свойственны некоторые особенности поведения и деятельности, которые необходимо учитывать при организации учебно-воспитательного процесса: снижение функций памяти и внимания, повышенная утомляемость, раздражительность, трудности в общении со сверстниками, гиперактивность или медлительность, трудности в принятии учебной задачи и снижение самоконтроля. По результатам психодиагностического обследования эти дети могут иметь нормальный (средний) уровень готовности, но в условиях обучения по программам повышенной сложности, в ситуации интенсивной умственной нагрузки у них появляются специфические трудности, «сбои» в учебной работе; успешность усвоения знаний ниже, чем у одноклассников, не имеющих отклонений в функционировании нервной системы.

Причины, вызывающие функциональные и органические отклонения в развитии нервной системы, могут быть разные: тяжелое протекание беременности и осложненные роды, некоторые заболевания в младенчестве и раннем возрасте, травмы и ушибы головы, стрессовые ситуации (пожар, наводнение, смерть близкого человека, развод родителей), неблагоприятные условия в семье.

С началом школьного обучения резко возрастает нагрузка на организм ребенка. Систематическая учебная работа, большой объем новой информации, необходимость длительного сохранения вынужденной позы, изменение привычного распорядка дня, пребывание в большом школьном коллективе требуют значительного напряжения умственных и физических сил маленького школьника.

Готов ли организм шести-семилетнего ребенка к таким нагрузкам? Многочисленные исследования физиологов говорят о том, что в возрасте 5–7 лет происходит существенная перестройка всех физиологических систем детского организма. К началу школьного обучения (к семи годам) эта перестройка еще не закончена, и в школьные годы продолжается активное физиологическое развитие. Поэтому ученые делают вывод: с одной стороны, по своим функциональным характеристикам организм ребенка 6–7-летнего возраста готов к систематическому школьному обучению, в то же время он очень чувствителен к неблагоприятным воздействиям внешней среды, особенно к чрезмерному умственному и физическому напряжению. Чем младше ребенок, тем труднее ему справ-

ляться со школьными нагрузками, тем выше вероятность появления отклонений в его здоровье.

Нужно помнить о том, что все дети развиваются по-разному, фактический возраст ребенка не всегда соответствует биологическому: один ребенок в 6 лет по своему физическому развитию готов к систематическому обучению, а другому и в 7 лет обычная школьная нагрузка будет не по силам.

Результаты исследования морфофункционального и психофизиологического развития детей 6–10 лет показали, что в шестилетнем возрасте почти половина мальчиков и треть девочек не достигают необходимого для школьного обучения уровня развития. К семи годам значительно увеличивается количество физиологически «зрелых» и уменьшается число «незрелых» детей, особенно среди девочек*.

Все дети, поступающие в 1 класс, обязательно проходят медицинское обследование, на основании которого делается заключение о функциональной готовности к обучению в школе. Ребенок считается готовым к школьному обучению, если по физическому и биологическому развитию он соответствует формальному возрасту или опережает его и не имеет медицинских противопоказаний.

Критерии физиологической готовности детей к обучению в школе:

1. Уровень физического развития.
2. Уровень биологического развития.
3. Состояние здоровья.

При определении *физического развития* обычно проводят оценку трех основных показателей: длины тела (рост стоя и сидя), массы тела и окружности грудной клетки. По показателям физического развития современные 6–7-летние дети существенно отличаются от своих сверстников в 60 — 70-е годы, значительно опережая их по росту и общему развитию.

Старшие дошкольники очень быстро растут, прибавляя в росте по 7–10 см в год. Не случайно этот возраст называют периодом «вытягивания в длину». Увеличение массы тела составляет ежегодно 2,2–2,5 кг, окружность грудной клетки увеличивается на 2,0–2,5 см. В этом возрасте физическое развитие у девочек протекает более интенсивно, чем у мальчиков. Скачок физического развития в 6–7-летнем возрасте обусловлен нейроэндокринными перестройками в детском организме. Медики считают этот пери-

---

* Физиологические и психические критерии готовности к обучению в школе// Материалы симпозиума. — М., 1977.

од критическим, отмечают снижение физической и психической выносливости и повышение риска возникновения заболеваний.

В качестве критериев *биологического возраста* служат количество прорезавшихся постоянных зубов (табл. 1), достижение определенных пропорций — отношение окружности головы к длине тела (табл. 2).

Таблица 1

Возраст ребенка	Количество постоянных зубов	
	Мальчики	Девочки
5,0	0 — 1	0 — 2
5,5	0 — 3	0 — 4
6,0	1 — 4	1 — 5
6,5	2 — 8	3 — 9
7,0	6 — 10	6 — 11

Таблица 2

Возраст ребенка	Отношение окружности головы к длине тела (× 100)	
	Мальчики	Девочки
5,0	49,4 — 45,0	48,1 — 44,5
5,5	47,9 — 44,3	46,7 — 43,2
6,0	46,6 — 43,1	45,7 — 42,1
6,5	45,4 — 41,9	44,9 — 41,6
7,0	44,7 — 41,3	43,9 — 39,7

Соотношение окружности головы и длины тела становится почти таким же, как у взрослого человека. Кроме того, увеличивается длина рук и ног.

В существующей схеме комплексной оценки *состояния здоровья* все дети разделяются на пять групп.

Первая группа — дети без каких-либо функциональных отклонений с хорошим физическим развитием, редко болеющие. Число таких учащихся, поступающих в первый класс массовой школы, не превышает 20–25%.

Вторая группа — дети, имеющие некоторые функциональные нарушения, которые находятся на грани здоровья и болезни, еще не перешедшей в хронический процесс. При неблаго-

приятных условиях у них могут развиваться более выраженные и стойкие отклонения в состоянии здоровья. Число таких детей в первом классе колеблется от 30 до 35%.

В третью группу входят дети, страдающие различными хроническими заболеваниями и имеющие выраженные отклонения здоровья, а также дети с плохим физическим развитием. Количество таких детей в массовой школе 30–35%. Раннее обучение в школе (с шести лет) и повышенные школьные нагрузки для этих детей противопоказаны.

Четвертую группу составляют дети с хроническими заболеваниями, требующими длительного лечения и диспансеризации и постоянного наблюдения у врача-специалиста. Таких детей рекомендуется обучать на дому, в санаториях и учебных заведениях санаторного типа, специализированных школах либо предлагается временная отсрочка поступления в школу.

У детей пятой группы имеются существенные отклонения в состоянии здоровья, исключающие возможность обучения в массовой школе.

Наряду с определением показателей физического развития (роста, веса, окружности грудной клетки) при оценке готовности к школьному обучению учитывается состояние основных физиологических систем организма ребенка. В ходе медицинского обследования измеряют частоту сердечных сокращений, артериальное давление, жизненную емкость легких и мышечную силу рук.

В шесть–семь лет организм ребенка растет и активно развивается. Повышаются надежность и резервные возможности сердечно-сосудистой системы, совершенствуется регуляция кровообращения, перестраиваются и активно развиваются дыхательная и эндокринная системы.

В этом возрасте отмечается существенное развитие *опорно-двигательной системы*: скелета, мускулатуры, суставно-связочного аппарата. Кости скелета изменяются по форме, размерам и строению, но процесс окостенения еще не завершен, а в некоторых отделах еще только начинается. В том числе не закончено окостенение костей запястья и фаланг пальцев, и это важно знать и учитывать при организации занятий с детьми. Неправильная посадка, длительная работа за столом, продолжительные графические упражнения — все это может привести к нарушениям осанки, искривлению позвоночника, деформации кисти пишущей руки.

У старших дошкольников хорошо развиты крупные мышцы туловища и конечностей, обеспечивающие такие сложные движения, как бег, прыжки, лазанье, плавание, катание на коньках. В то же время мелкие мышцы кистей рук, обеспечивающие точные

и тонкокоординированные движения при письме, развиты еще не достаточно. Поэтому первоклассникам так трудно писать, и при выполнении графических упражнений они быстро устают.

Учителя начальных классов отмечают, что наибольшую проблему в обучении современных первоклассников представляет неподготовленность руки к письму. При организации коррекционно-развивающих занятий и подготовке дошкольников к школе важно правильно выявить причины графической неготовности к обучению письму. Их две: недостаточное развитие мелких мышц пишущей руки и нервной регуляции мелкой моторики (физиологическая неготовность к обучению письму) и несформированность навыка выполнения графических движений (психологическая неготовность к обучению письму). О формировании графического навыка письма мы будем говорить позже в разделе «Психологическая готовность детей к обучению в школе», здесь же рассмотрим возможности развития мелкой моторики руки у дошкольников и младших школьников.

Для определения состояния мелкой моторики рук можно использовать достаточно простые методы.

Определение уровня развития мелкой моторики рук

Тест 1

Для проведения теста необходимы: листок бумаги и карандаш или ручка. Посадите ребенка за стол, положите перед ним листок бумаги и попросите положить руки так, чтобы на нем свободно разместились обе ладони с разведенными пальцами (рис. 1).

После этого обведите кисти рук ребенка карандашом или ручкой. Малыш конечно же захочет посмотреть, что получилось. Позвольте ему это сделать, но потом попросите снова положить руки на бумагу так, чтобы они совпадали с контурами. После этого объясните суть задания: «Сейчас мы с тобой поиграем. Я буду показывать тебе пальчики на твоей руке, а ты будешь поднимать только тот пальчик, который я покажу. Другие пальцы поднимать не надо». Убедившись, что ребенок правильно понял задание, начинайте.

В случайном порядке указывайте ребенку палец, который он должен поднять, прикасаясь к нему карандашом: «Этот пальчик. Теперь этот...» Начинать нужно с правой руки.

Для того чтобы исключить угадывание, указывать пальцы следует в такой последовательности: 5–1–2–4–3 (1 — большой палец,

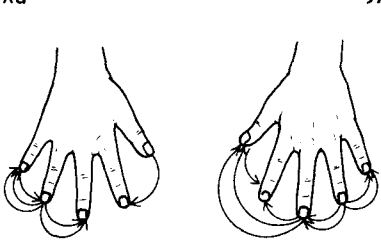


Рис. 1. **Определение уровня развития мелкой моторики рук**

5 — мизинец). Затем испытание проводится на левой руке, потом снова на правой и на левой. Таким образом проба проводится на каждой руке дважды.

При выполнении «нужного» движения указанного пальца, могут появляться «ненужные» движения других пальцев. Это происходит непроизвольно, сам ребенок старается поднимать только один палец.

Эти «лишние» движения называются *синкинезиями.* Синкинезии возникают в результате недостаточной дифференцированности движений, когда при совершении требуемого действия включаются ненужные для его выполнения мышцы. Наличие синкинезий — лишних движений других пальцев — отмечают стрелочками (от «нужного» к «ненужному» пальцу).

Результаты теста на развитие мелкой моторики рук обрабатывают следующим образом:

1) подсчитывают среднее по двум пробам количество синкинезий на каждой руке. Для этого считают количество стрелочек для каждой руки и делят полученное число на 2; в нашем примере правая рука — 6 : 2 = 3; левая рука — 8 : 2 = 4;

2) полученные по каждой руке результаты складывают — 3 + 4 = 7.

Что можно сказать о ребенке по результатам этого теста? При выполнении задания количество синкинезий больше на левой руке, чем на правой, следовательно, для правой руки дифференциация двигательной системы развита лучше. При письме правая рука будет ведущей. Общее количество синкинезий на обеих руках равно 7. Много это или мало? Все зависит от возраста ребенка: для семилетнего ребенка это много, а для шестилетнего — мало. Возрастные нормативы по этой методике даны в таблице 3.

Следовательно, результат равный 7 для шестилетнего ребенка — выше нормы, а для семилетнего — ниже нормы. В целом

можно сказать, что чем младше ребенок, тем труднее ему выполнять действия, требующие координации и точности движений пальцев и кистей рук.

Для определения состояния мелкой моторики рук можно использовать и другие задания.

Таблица 3

Возраст ребенка	Среднее количество синкинезий по двум пробам
6 лет	9
7 лет	6
8 лет	5
9 лет	3

Определение уровня развития мелкой моторики рук

Тест 2

Ребенку предлагают нарисовать по образцу одним движением руки окружность диаметром 3–3,5 см . Если кисть развита слабо, ребенок склонен ее фиксировать на плоскости и не справляется с заданием: рисует вместо круга овал либо окружность значительно меньшего размера или рисует в несколько приемов, периодически передвигая руку. Показателем скованности, фиксированности кисти является преимущественное рисование ребенком очень маленьких предметов.

Определение уровня развития мелкой моторики рук

Тест 3

О развитии мелких движений пальцев можно судить, наблюдая за тем, как рисует или закрашивает ребенок. Если он постоянно поворачивает лист, не может менять направление линий при помощи тонких движений пальцев и кисти, значит, уровень развития мелкой моторики недостаточный и необходима соответствующая тренировка, иначе отставание в овладении графическим навыком письма в школе может быть значительным.

Существует тесная связь между координацией тонких движений пальцев рук и речью. Исследования профессора М.М. Кольцовой

показали, что речевая деятельность детей частично развивается и под влиянием импульсов, поступающих от пальцев рук. Наблюдая детей в возрасте десяти — двенадцати месяцев, она установила, что их речь, образно говоря, находится на кончике пальцев. Для определения уровня развития речи детей первых лет жизни используют один очень простой метод.

Ребенка просят показать один пальчик, два пальчика и три («Сделай вот так»). Дети, которым удаются изолированные движения пальцев — «говорящие дети», если же пальцы напряжены или, напротив, вялые и сгибаются и разгибаются только вместе, то это — «не говорящие дети». До тех пор, пока движения пальцев не станут свободными, полноценного развития речи добиться не удается.

Начинать тренировку пальцев и рук в целом нужно уже с шестимесячного возраста. Наиболее доступный метод — массаж: поглаживание и легкое разминание кистей рук в направлении от кончиков пальцев к запястью. Можно использовать и простейшие упражнения: брать каждый пальчик ребенка, сгибать и разгибать его.

Очень полезны для тренировки мелкой моторики рук различные игры и игровые упражнения.

Игры с детьми раннего возраста для развития мелких движений рук

Пальчик-мальчик, где ты был?

Пальчик-мальчик,
Где ты был?
С этим братцем
В лес ходил.
С этим братцем
Щи варил.
С этим братцем
Кашу ел.
С этим братцем
Песни пел!

Большаку — дрова рубить

Большаку — дрова рубить,
А тебе воду носить.
Середняку — печку топить,
Родных братьев забавлять!
А тебе обед варить,
А мальчишке песни петь,
Песни петь, да плясать,

Взрослый поочередно сгибает и разгибает все пальчики ребенка.

Вот дедушка

Вот дедушка,
Вот бабушка,
Вот папочка,
Вот мамочка,
Вот деточка моя,
Вот и вся семья!

Взрослый поочередно пригибает пальчики ребенка к ладошке, а при словах «А вот и вся семья!» охватывает весь кулачок ребенка.

Пальчики

Этот пальчик хочет спать,
Этот пальчик лег в кровать,
Этот пальчик чуть вздремнул,
Этот пальчик уж уснул,
Этот крепко, крепко спит.
Тише, тише, не шумите!
Солнце красное взойдет,
Утро красное придет,
Будут птички щебетать,
Будут пальчики вставать!

Ребенок поочередно загибает одной рукой пальчики противоположной руки и держит их в кулачке. При словах «Будут пальчики вставать» он поднимает руки вверх и распрямляет пальчики.

Эти игры нужно проводить, работая поочередно с пальцами обеих рук.

В работе с детьми среднего и старшего дошкольного возраста, а также с младшими школьниками используют более сложные игры и упражнения.

Развитию мышц кисти способствует выполнение точных, тонко скоординированных движений пальцев рук: лепка из глины, закручивание гаек в детском конструкторе, собирание узоров из мелкой мозаики, вышивание, завязывание узелков, застегивание мелких пуговиц. Можно использовать игры с мячами небольшого размера, такими, которые можно удержать одной рукой.

Очень полезны в этом возрасте и вызывают интерес у детей разнообразные «пальчиковые игры» и гимнастика для пальцев.

Игры и упражнения для развития координации движений пальцев рук

Гимнастика для пальцев

Задача этих упражнений — укрепление мышц кисти, развитие координации движений пальцев рук, формирование способности управлять движением кисти по показу, представлению, словесной команде.

Скакалка

Обе ладони сжаты в кулачок, большие пальцы подняты вверх. Выполняются круговые движения большими пальцами («Крутим скакалку сначала в одну, потом в другую сторону»).

Я скачу, я верчу
Новую скакалку.
Захочу — обскачу
Галю и Наталку.
Ну-ка раз, ну-ка два
Посреди дорожки,
Да бегом с ветерком,
Да на правой ножке.

Я скачу, я верчу
Новую скакалку.
Я скачу, я учу
Галю и Наталку.
Ну-ка раз, ну-ка два
Учатся сестрички.
За спиной день-деньской
Прыгают косички!

Гребешок (рис. 2)

Пальцы сцеплены в замок. Концы пальцев левой руки нажимают на верхнюю часть тыльной стороны ладони правой руки, прогибая ее так, что пальцы правой руки встают, как петушиный гребень (*а*).

Затем на тыльную сторону левой руки нажимают пальцы правой — и в петушиный гребешок превращаются пальцы левой руки (*б*).

Рис. 2. **Гребешок**

Царапка (рис. 3)

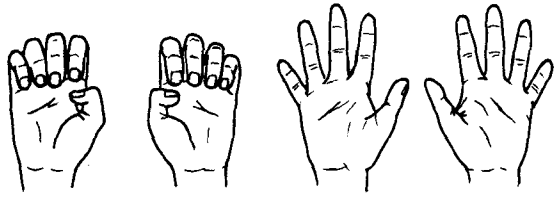
Раз — поджать подушечки пальцев и верхней части ладони, прошипев, как рассерженная кошка: «Ш-ш-ш!» (*а*).

Два — быстро выпрямить и растопырить пальцы, промяукав, как довольная киска: «Мяу!» (*б*).

Лесенка (рис. 4)

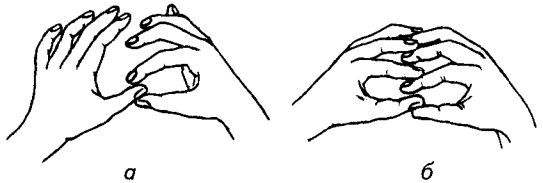
Ноготь большого пальца левой руки кладется на подушечку большого пальца правой руки — готовы первые две ступеньки. На большой палец левой руки ложится кончик указательного правого пальца, на него — указательный левый — еще две ступеньки готовы (*а*).

Кончики всех пальцев поочередно ложатся друг на друга, мизинцы — последние. Вот лесенка и построена (*б*).



а *б*

Рис. 3. **Царапка**



а *б*

Рис. 4. **Лесенка**

Гонки многоножек (рис. 5)

Руки ставятся на край стола или парты на кончики пальцев, превращая их в пятилапых зверьков. По сигналу зверьки устремляются к противоположному краю стола, передвигая пальцами-ножками. Каждая ножка должна успевать делать шажок, но прыгать нельзя. Чья многоножка добежит скорее?

Гонки слонов (рис. 6)

Указательный и безымянный пальцы — передние ноги слона. Большой палец и мизинец — задние ноги. Вытянутый вперед средний палец — хобот. Слон, переваливаясь, шаг за шагом ступает по столу. Подпрыгивать и касаться хоботом стола слону строго запрещается. Когда движения слона будут освоены для ведущей руки, можно выпустить на простор и второго слона — вторую руку.

Рис. 5. **Гонки многоножек**

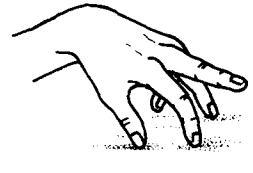


Рис. 6. **Гонки слонов**

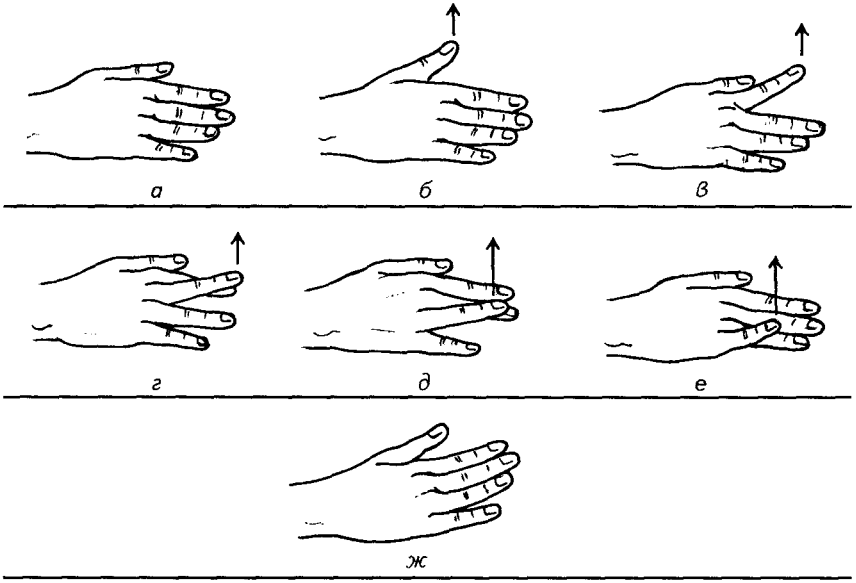


Рис. 7. **Братья-ленивцы**

Братья-ленивцы (рис. 7)

Спят в избушке пятеро братьев (ладонь лежит на столе) (*а*).

Утром проснулся брат старший, потянулся, а самому вставать лень (большой палец тянется вверх, остальные плотно лежат на столе). Разбудил братца-указку (большой палец несколько раз постукивает по указательному и ложится на стол) (*б*).

Брат-указка проснулся, потянулся... (Вверх тянется указательный палец.) Стал будить брата-середку: «Вставай, середка, утро на дворе!» А сам — в кровать (указательный постукивает по среднему и ложится на стол) (*в*).

Потянулся брат-середка, поглядел — и впрямь вставать пора (поднимается средний палец) (*г*).

Разбудил братца-ленивца: «Ну-ка, брат, поднимай семью!» А сам досыпать улегся (стучит по безымянному, ложится на стол).

Труднее всех брату-ленивцу вставать, труднее всех потянуться (безымянный палец с усилием тянется вверх) (*д*).

Будит он брата младшего: «Мизинчик, подними всех!» (Безымянный постукивает по мизинцу и ложится на стол.) Проснулся мизинчик, потянулся (мизинец тянется вверх) (*е*).

Да как закричит: «Вставайте, братцы, пора за дело браться!» (В такт словам мизинец барабанит по столу.) Тут все братья и проснулись (все пальцы тянутся вверх, прогибаясь. Ладонь остается прижатой к столу) (*ж*).

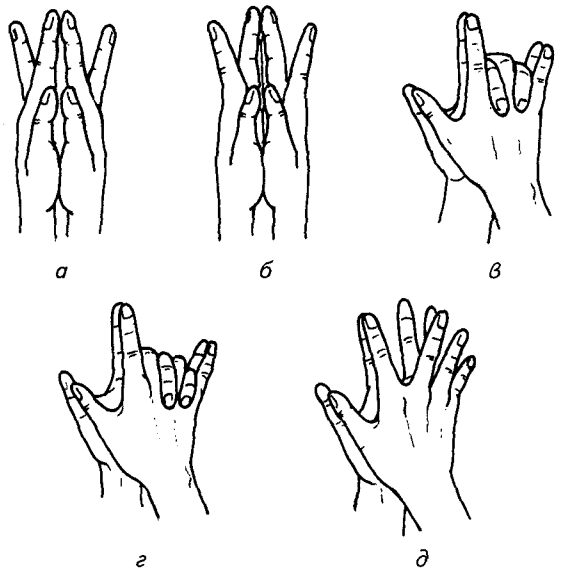


Рис. 8. **Гости**

Гости (*русская игра*) (рис. 8)

Ладони сомкнуты, пальцы прижаты друг к другу.

— Мама, мама! (Мизинцы четыре раза постукивают друг о друга) (*а*).

— Что, что, что? (Три раза постукивают друг о друга указательные пальцы) (*б*).

— Гости едут! (Постукивают мизинцы.)

— Ну и что? (Постукивают указательные.)

— Здрасьте, здрасьте! (Средний и безымянный пальцы обеих рук дважды перекрещиваются то справа, то слева) (*в, г*).

— Чмок, чмок, чмок! — гости целуются. (Средний и безымянный пальцы постукивают по тем же пальцам другой руки) (*д*).

Птица и птенцы

— На дереве было гнездо с птенчиками (рука с сомкнутыми и слегка согнутыми пальцами). Птенцы были голодные, громко просили есть. Прилетела мама-птица и стала кормить птенцов (гнездо преобразуется: теперь ладонь раскрыта, большой палец — это птица, остальные пальцы — птенцы). Мама дала птенцам по одной гусенице (большой палец поочередно прикасается к остальным четырем по одному разу), по две букашки (двукратное прикасание большого пальца к остальным) и по три мошки (трехкратное прикасание). Наелись птенцы и стали чистить клювы.

А мама им помогала (большой палец с силой «чистит» верхние и боковые стороны остальных пальцев поочередно).

Все движения повторяются с другой рукой.

— А потом птенцы выросли. Осенью стали собираться в стаи и улетели на юг (взмахи скрещенными кистями рук).

Пальчиковые игры

Смысл этих игр заключается в том, что ребенку предлагают с помощью разнообразных комбинаций пальцев рук изображать животных, людей и предметы. Вначале детей обучают различным комбинациям. Для того чтобы вызвать и поддержать интерес к игре, используют стихи и поговорки.

Зайка
Ушки длинные у зайки,
Из кустов они торчат.
Он и прыгает, и скачет,
Веселит своих зайчат.

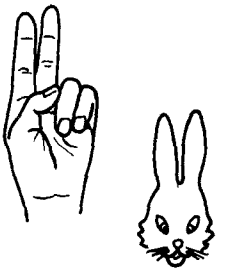


Рис. 9. **Зайка**

Собака
У собаки острый носик,
Рот открыт — конфетку просит.

Рис. 10. **Собака**

Гусь
Гусь стоит и все гогочет,
Ущипнуть тебя он хочет.

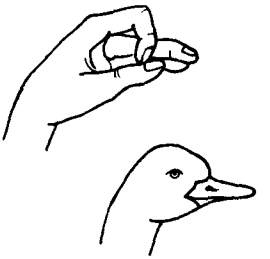


Рис. 11. **Гусь**

Кошка
А у нашей кошки
Ушки на макушке,
Чтобы лучше слышать
Мышь в ее норушке.

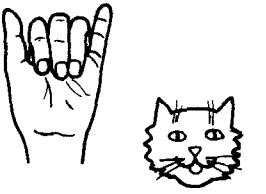


Рис. 12. **Кошка**

Коза
У козы торчат рога,
Может забодать она.

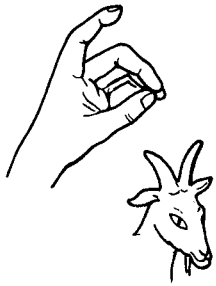


Рис. 13. **Коза**

Лошадка
У лошадки вьется грива,
Бьет копытами игриво.

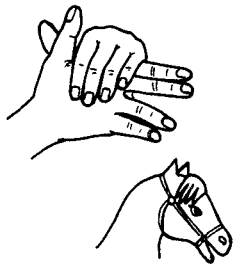


Рис. 14. **Лошадка**

Ежик
Колючий ежик —
Ни головы, ни ножек.

Рис. 15. **Ежик**

Щука
Щука плавает по дну —
Не поймаешь ни одну.

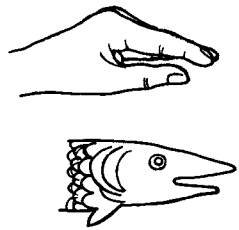


Рис. 16. **Щука**

Волк
Серый волк — зубами щелк.

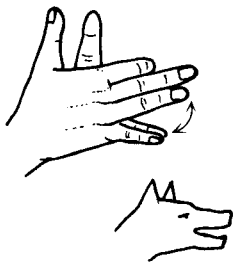


Рис. 17. **Волк**

Черепаха
Черепаха домик свой
Всюду носит за собой.

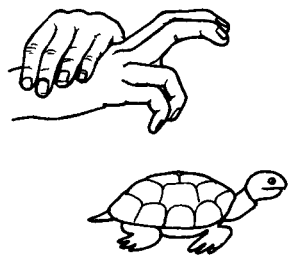


Рис. 18. **Черепаха**

После того как дети научатся с помощью пальцев изображать различных животных и предметы, можно использовать эти комбинации для инсценировки знакомых сказок («Колобок», «Репка», «Теремок» и др.), придумывания и рассказывания историй. Необходимые для этого фигурки из пальцев можно найти на рисунке 19.

Рис. 19. **Сказочные персонажи**

Театр теней

Эта игра очень нравится детям. Комната, в которой проводится теневая игра, затемняется. Источник света (торшер, настольная лампа) освещает экран или светлую стену на расстоянии 3–4 метров. Между экраном и источником света, на расстоянии 1,5–2 метров от экрана, производятся движения руками, от которых падает тень на освещенный экран. Теневая игра сопровождается короткими диалогами, сценками. Исполнители должны располагаться так, чтобы на экране отражалась тень только от кистей рук. Изменение расстояния рук от источника света позволяет увеличивать или уменьшать размеры теневых фигур.

Возможные положения рук показаны на рисунке 20.

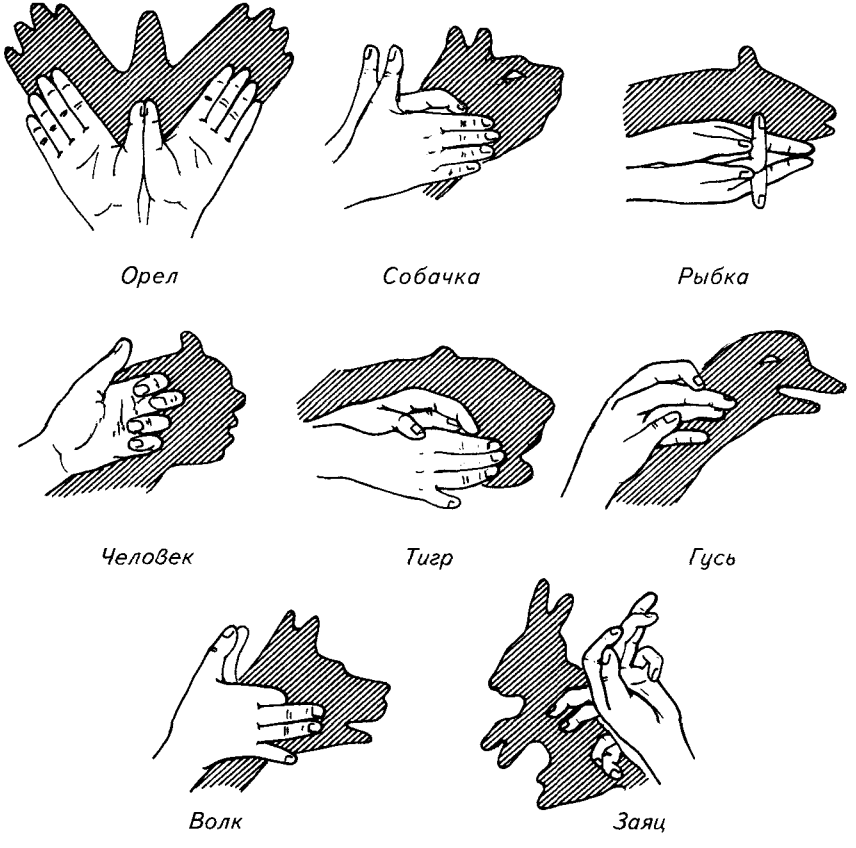


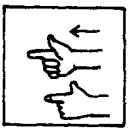
Рис. 20. **Театр теней**

Игры и упражнения для развития мышц плечевого пояса и корпуса

В процессе письма задействованы не только кисти рук, но и вся рука, мышцы плечевого пояса и спины, поэтому, с точки зрения подготовки ребенка к обучению письму в школе, очень полезны игры и упражнения, в которых движения пальцев и кистей сочетаются с движениями всей руки и корпуса.

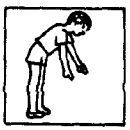
Улей

Пчелиный дом зовется «улей»,



Пчела в него несется пулей,

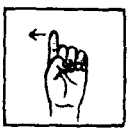
А сколько в этом доме есть



Таких же пчел еще — не счесть!

Он весь как будто на ладони —

Пчелиный, сладкий, дружный домик.



(Что беспощаден он к врагу —

Об этом вспомнишь на бегу.)

Гусеница

Этот странный дом без окон

У людей зовется кокон.

Свив на ветке этот дом,

Дремлет гусеница в нем.

Спит без просыпа всю зиму.

Но зима промчалась мимо —

Март, апрель, капель, весна...

Просыпайся, соня-сонюшка!

Под весенним ярким солнышком

Гусенице не до сна —
Стала бабочкой она!

Маленький кролик

Маленький кролик по имени Кролик

Всех нас смеяться заставил до колик:

Прыгал за белкой, за уткой скакал.

Лапкой тюльпан поднимал, как бокал.

Ах как смешно его уши торчали!

Мы хохотали, души в нем не чая,

Но на опушке заметив лису,

Он подмигнул нам и скрылся в лесу.

Упражнения, облегчающие написание букв

Для развития мелкой моторики и подготовки руки к письму очень полезна методика, разработанная Т.В. Фадеевой.

Упражнение 1

Ладошки лежат на парте. Дети поднимают пальцы по одному сначала на одной руке, затем на другой. Повторяют это упражнение в обратном порядке.

Упражнение 2

Ладошки лежат на парте. Дети поочередно поднимают пальцы сразу на обеих руках, начиная с мизинца.

Упражнение 3

Дети зажимают ручку или карандаш средним и указательным пальцами. Сгибают и разгибают эти пальцы, следя за тем, чтобы ручка (или карандаш) не опускались ниже большого пальца.

Упражнение 4

На столе лежит десять — пятнадцать карандашей или счетных палочек. Одной рукой надо собрать их в кулак, беря по одной штуке, затем так же по одной положить на стол (выполнять, не помогая второй рукой).

Упражнение 5

Учащиеся зажимают ручку вторыми фалангами указательного и среднего пальцев и делают «шаги» по поверхности стола.

Упражнение 6

Один конец ручки зажимают средним и указательным пальцами правой руки. При этом другой конец направлен от груди. Нужно, перевернув ручку, вложить ее в левую руку свободным концом. Затем очередным переворотом вкладывают ручку в правую руку и т.д.

Упражнение 7

Это упражнение напоминает перекатывание мячика в руках. Дети, представив себе, что у них в ладошках мячик, делают движения, имитирующие поворачивание мячика в разные стороны.

Упражнение для предупреждения и снятия писчего спазма

Во время занятий письмом у первоклассников может появиться *писчий спазм*. Это проявляется в том, что пальчики немеют, начинают побаливать, подрагивать, вначале чуть-чуть, едва заметно. Если вовремя не обратить на это внимание и не принять необходимые меры, дрожь в пальцах может стать постоянной; или резкая боль сведет пальцы, как только они возьмут ручку или карандаш. Для профилактики и преодоления писчего спазма используют упражнение, которое называется «Не дрожать!». Выполнять его надо внимательно, при этом следить за дыханием.

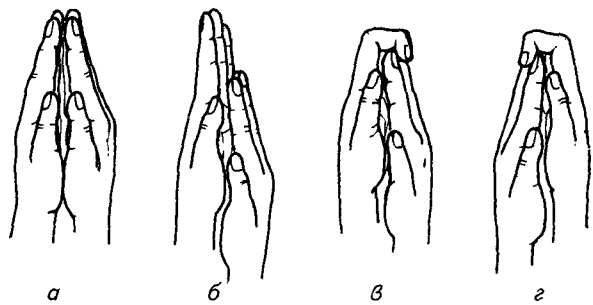


Рис. 21. **Не дрожать!**

Не дрожать! (Рис. 21)

Нужно сесть, поджав под себя ноги, сделать вдох через нос и сложить ладони на уровне глаз (*а*). Затем, вдыхая через рот, чуть сместить правую ладонь вниз (*б*). Одновременно согнуть пальцы левой руки, охватывая ими кончики правой руки (*в*). Делая вдох через нос, разогнуть пальцы левой руки, одновременно смещая чуть вверх правую ладонь, согнуть пальцы, охватывая ими кончики пальцев левой руки (*г*).

Упражнение надо повторить 10–15 раз.

Книги и пособия для занятий с детьми по развитию мелкой моторики рук и движений плечевого пояса

Ковалев В.И. Развивающие игры для дошкольников и младших школьников. — М., 1998.

Куцакова Л.В. Оригами. — М., 1994.

Мальцева И.В. Умелые пальчики: В 4 кн. — М., 1999.

Развивающие игры для дошкольников// Популярное пособие для родителей и педагогов. — Ярославль, 1996.

Расскажи стихи руками// По мотивам английского фольклора. — М., 1992.

Рузина М.С., Афонькин С.Ю. Страна пальчиковых игр: Развивающие игры и оригами для детей и взрослых. — СПб., 1997.

Синицын Е.И. Умелые пальчики. — М., 1998.

Чтобы подготовить ребенка к школе, нужно развивать не только те отделы опорно-двигательной системы, которые обеспечивают графическую деятельность и выполнение письменных упражнений, важно создать также условия для полноценного физического развития ребенка, обеспечить необходимую для этого *двигательную активность*.

Движение — главное условие нормального роста и развития организма. У подвижного ребенка, как правило, крепкий сон, ровное, веселое настроение, он более выносливый и меньше устает. Часто родители, порою даже сознательно, ограничивают подвижность ребенка, считая, что он слишком много шумит, наводит беспорядок, пачкает одежду и мебель.

Медики предупреждают, что малоподвижные, пассивные дети отстают от сверстников в развитии, часто болеют, плохо учатся. Движения не только укрепляют опорно-двигательный аппарат, развивают моторику и координацию, они обеспечивают непрерывный синтез белковых соединений в мышцах, способствуют их нормальному росту. В дошкольном возрасте необходимо развивать и поддерживать у детей потребность в движении, формировать навыки ходьбы, бега, лазанья, метания, плавания.

Как мы уже говорили, у старших дошкольников хорошо развиты крупные мышцы туловища и конечностей, которые участвуют при выполнении крупных движений (при беге, прыжках, плавании и т.д.). Мелкие же мышцы спины, обеспечивающие удержание правильной позы при письме и чтении, развиты еще недостаточно. Физиологи и педагоги отмечают, что утомление у учащихся первых классов на уроках вызвано прежде всего статической нагрузкой при длительной вынужденной позе сидя. Для многих первоклассников долгое сидение на уроке самое трудное в начале обуче-

ния в школе. Поэтому тренировка и укрепление мышц спины в период подготовки ребенка к школе имеют важное значение.

В 6–7-летнем возрасте идет активное развитие скелета и, в частности, его позвоночного отдела. Костная ткань, в том числе позвоночник, это не только главный опорный механизм, обеспечивающий необходимую позу во время урока, но и главный резерв кальциевых солей, из которого организм получает необходимые для роста и развития «материалы». Позвоночник к тому же защищает спинной мозг. Поэтому важно в дошкольном и младшем школьном возрасте обеспечить нормальное и правильное развитие скелета, и особенно *позвоночника*.

По данным медицинских обследований, число детей 6–10-летнего возраста с нарушениями осанки в последние годы увеличивается, а с началом школьного обучения значительно возрастает. При неправильной осанке естественные изгибы позвоночника заметно увеличиваются, могут развиваться боковые искривления позвоночного столба — сколиозы. При неправильной осанке у ребенка наблюдается неодинаковое положение плеч и лопаток (одно плечо — выше, другое — ниже), смещение таза, сутулость и др. Нарушение осанки нередко приводит к деформации грудной клетки и расстройствам деятельности внутренних органов, сердечно-сосудистой и дыхательной систем, что приводит к снижению физиологических ресурсов детского организма.

В наибольшей степени осанку у детей портит неправильная поза за столом. Ребенок должен сидеть так, чтобы иметь опору для ног, спины и рук при симметричном положении головы, плечевого пояса, туловища, рук и ног. Высота стола должна быть на 2–3 см выше локтя опущенной руки ребенка в положении сидя. Если ребенок не достает до пола, нужно подставить скамейку, чтобы ноги в тазобедренных и коленных суставах были согнуты под углом 90°. Садиться на стул нужно так, чтобы вплотную касаться спинки стула, расстояние между грудью и столом 3–5 см (ребром проходит ладонь), голова немного наклонена вперед, расстояние от глаз до стола — 30–35 см. Предплечья должны симметрично лежать на столе. Книгу нужно держать в наклонном положении, а тетрадь класть под углом 30°.

Ухудшает осанку привычка читать лежа на боку, носить тяжесть в одной руке (поэтому ученикам начальной школы рекомендуют ходить в школу с ранцем, а не с портфелем).

Детей с нарушениями осанки надо показать врачу-ортопеду и специалисту по физической культуре. Для предупреждения неправильной осанки и укрепления мышц спины и позвоночника необходимо ежедневно заниматься гимнастикой.

Комплекс упражнений для укрепления мышц спины и позвоночника

Можно выполнять не сразу все упражнения, а по 10–12 за занятие. Каждое упражнение выполняется 4–5 раз, затем количество повторений постепенно увеличивается до 10–12. Заниматься можно 3–4 раза в день за час до и спустя 45–60 мин после еды в любое время, но не позже 19 часов.

Все упражнения выполняются в спокойном темпе. Дыхание произвольное, равномерное. Перед началом и после окончания упражнений – ходьба 1–2 мин.

1. Исходное положение (И. п.) – лежа на спине. Голова, туловище, ноги составляют прямую линию, руки прижаты к туловищу. Приподнять голову и плечи, проверить правильное положение тела, вернуться в и. п.

2. И. п. – то же. Поочередно согнуть и разогнуть ноги в коленях и тазобедренных суставах.

3. И. п. – то же. Согнуть ноги, разогнуть, медленно опустить.

4. И. п. – лежа на животе. Подбородок на тыльной поверхности кистей, положенных друг на друга. Приподнять голову и плечи, руки на пояс, лопатки соединить.

5. И. п. – то же. Кисти рук переводить к плечам или за голову.

6. И. п. – лежа на правом боку, правая рука под щекой, левая на поясе. Удерживая тело в этом положении, приподнять и опустить левую ногу. То же, лежа на левом боку.

7. И. п. – лежа на спине, руки за головой. Поднимать прямые ноги вверх.

8. И. п. – то же. Перейти из положения лежа в положение сидя, сохраняя правильное положение спины и головы.

9. И. п. – то же. Поочередное поднимание прямых ног, не отрывая таз от пола. Темп медленный.

10. И. п. – лежа на животе, подбородок – на руки. Отвести руки назад и приподнять ноги. Вернуться в и. п. (упражнение «Рыбка»).

11. И. п. – лежа на спине выполнить упражнение «Велосипед».

12. И. п. – лежа на правом боку. Приподнять обе прямые ноги, удержать на весу на 3–4 счета, медленно опустить их в и. п.

13. И. п. – то же, на левом боку.

14. И. п. – сидя, ноги согнуты. Захватить пальцами ног мелкие предметы и переложить их на другое место.

15. И. п. – сидя, согнутые стопы поставлены параллельно. Приподнимание пяток одновременно и поочередно, разведение стоп в стороны.

16. И. п. – стоя, стопы расставлены параллельно на ширину ступни, руки на поясе. Перекат с пятки на носок.

17. И. п. — стоя. Полуприседания и приседания на носках. Руки — в стороны, вверх, вперед.

18. Ходьба на носках, на наружных, на внутренних краях стопы, на пятках.

19. И. п. — сидя на стуле. Захват ножек стула ногами изнутри и снаружи по 8–10 раз.

20. И. п. — сидя на полу, колени согнуты (под углом 30°). Потрясти ногами в стороны.

21. И. п. — лежа на спине. Горизонтальные и вертикальные движения прямыми ногами (упражнение «Ножницы»).

22. И. п. — стоя. Завести одну руку за голову, другую — за лопатки, встречными движениями «попилить» несколько раз. Поменять положение рук.

23. И. п. — лежа на спине, ноги согнуты в коленях. Сделать вдох и медленно поднять таз, на выдохе опуститься в и. п. (упражнение «полумостик»).

24. И. п. — сидя на стуле. Катать мяч (теннисный, волейбольный) вперед, назад, по кругу, по и против часовой стрелке стопами ног.

25. И. п. — то же. Катать круглую палку двумя ногами.

С началом обучения в школе значительно возрастает нагрузка на *зрение*. По данным Института возрастной физиологии РАО, за период обучения в школе у детей в 5 раз возрастает частота нарушений зрения.

В 60-е годы близорукость была характерна для возраста 10–18 лет. Сейчас она возникает у младших школьников и даже у дошкольников. Это связано с очень ранней зрительной нагрузкой. Как правило, учащиеся с невыявленной близорукостью невнимательны на уроках, часто отвлекаются, спрашивают соседей по парте. Постепенно они становятся менее активными в учебе и играх, появляется утомляемость, головные боли и боль в глазах.

В детском возрасте капсула глаза (склера и роговица) эластична и легко растяжима. Если ребенок мало бывает на свежем воздухе, подолгу сидит у телевизора, играет в мелкие неяркие игрушки, неправильно питается, часто болеет, то склера под влиянием зрительной нагрузки растягивается, вызывая дефект глаза.

Одна из причин близорукости — раннее обучение письму и чтению в неправильных, с точки зрения гигиенических требований, условиях, когда дети читают и пишут на более близком расстоянии, чем того требует еще не созревшая аккомодация (приспособление зрения к работе на близком расстоянии). Поэтому для профилактики близорукости необходимо соблюдение ряда гигиенических правил.

Гигиенические правила зрительной работы для детей дошкольного и младшего школьного возраста

Правило 1: правильное и достаточное освещение рабочего и игрового места. Дома нужно выбрать хорошо освещенное место для занятий, лучше всего у окна. В вечернее время нужно пользоваться настольной лампой 60 Вт с непрозрачным колпаком. Расположить ее надо так, чтобы свет падал с левой (для детей, пишущих правой рукой) или с правой стороны (для леворуких детей) только на рабочую поверхность, а глаза оставались в тени. Свет должен быть мягким и равномерно освещать место занятий.

Правило 2: не рекомендуется читать и играть лежа, особенно на боку, так как в этом положении нарушается правильная освещенность, а при лежании на боку, кроме того, глаза располагаются на разном расстоянии от рассматриваемого предмета, что приводит к зрительной утомляемости и головной боли.

Правило 3: необходимо следить за осанкой и позой за столом. Книга или тетрадь должны находиться на расстоянии не менее чем 30–35 см от глаз. Это примерно длина руки ребенка от локтя до кончиков пальцев. Такое расстояние не требует сильного напряжения зрения и позволяет сидеть не наклоняясь. Плохое освещение, нарушение осанки, неправильная посадка за столом вызывают утомление мышц шеи и спины, которые поддерживают голову, и ребенок старается низко наклониться над столом, что приводит к увеличению зрительной нагрузки.

Правило 4: домашние занятия учащихся 1–2 классов не должны превышать 1,5–2 часов, учащихся 3–4 классов — 2 часов, старших школьников — 3–4 часов. При этом через каждые 30–40 мин занятий нужно делать десятиминутный перерыв.

Правило 5: смотреть телевизор и играть в компьютерные игры можно не более полутора часов в день. Экран телевизора при этом должен быть расположен на расстоянии не менее 2,5 метров. Комната в это время должна быть освещена.

Обнаружив у дошкольника хотя бы малую степень близорукости, необходимо максимально ограничить его зрительную работу (чтение, телевизор и т.д.), увеличить длительность прогулок, игр на улице, заняться закаливанием.

Для предупреждения близорукости у детей, улучшения состояния наружных и внутренних мышц глаз разработаны и успешно применяются специальные упражнения — своеобразная гимнасти-

ка для глаз. Эти упражнения особенно эффективны на начальных стадиях развития близорукости, они достаточно просты и легко выполнимы в домашних условиях.

Гимнастика для глаз

Упражнения для тренировки наружных мышц глаз

При выполнении всех упражнений голова должна быть неподвижна.

1. Сидя, медленно переводить взгляд с пола на потолок и обратно 8–12 раз (голова неподвижна).

2. Медленно переводить взгляд справа налево и обратно 8–12 раз.

3. Круговые движения глазами по часовой, а затем против часовой стрелки 4–6 раз.

4. Частые моргания в течение 15–30 с.

Упражнения для тренировки внутренних мышц глаз по методу «метка на стекле» Э.С. Аветисова

Ребенок становится на расстоянии 30–35 см от оконного стекла, на котором на уровне его глаз крепится круглая метка диаметром 3–5 мм.

Вдали от линии взора, проходящей через метку, намечается какой-либо предмет для фиксации. Надо поочередно переводить взгляд то на метку на стекле, то на предмет. Упражнение выполняется 2 раза в день в течение 25–30 дней. Если за это время не наступит стойкой нормализации зрения, то упражнение нужно выполнять систематически с перерывом 10–15 дней.

Первые два дня продолжительность занятия 3 мин, последующие два дня 5 мин, а в остальные дни — 7 мин.

Если ребенку уже прописаны очки, упражнение выполняется в очках.

Книги и пособия по физическому развитию и укреплению здоровья детей дошкольного и младшего школьного возраста

Викулов А.Д., Бутин И.М. Развитие физических способностей детей. — Ярославль, 1997.

Маханева М.Д. Воспитание здорового ребенка: Пособие для практических работников детских дошкольных учреждений. — М., 1997.

Физкультура для всей семьи/ Сост. Козлова Т.В., Рябухина Т.А. — М., 1990.

Щебеко В.Н., Ермак Н.Н. Поиграем в упражнения: творчество в двигательной деятельности дошкольника. — М., 1999.

В возрасте 6–7 лет происходят значительные изменения в *нервной системе* ребенка, прежде всего это касается головного мозга, его строения и работы. И это очень важно, так как именно этот орган играет решающую роль в усвоении новых знаний, обеспечивает деятельность учения. Увеличение массы мозга и, следовательно, его возможностей связано с увеличением размеров черепа. К семилетнему возрасту заканчивается первый период в морфологическом развитии черепа с формированием затылочных, теменных и лицевых костей и черепных швов. В дальнейшем рост черепа происходит за счет увеличения прослойки соединительной ткани в области швов.

Вес мозга шестилетнего ребенка достигает 90% веса мозга взрослого человека, размеры поверхности коры головного мозга, в которой находятся нервные клетки, составляют также около 90% размеров поверхности коры головного мозга взрослого человека. К шести-семилетнему возрасту созревают наиболее сложные лобные отделы мозга, которые обеспечивают главным образом аналитико-синтетическую деятельность, рассудочное поведение, являются физиологической основой логического мышления.

Перестройка работы мозга в этом возрасте сопровождается важными изменениями мозговой активности. Установлено, например, что в конце дошкольного возраста происходит усложнение формы так называемых *вызванных потенциалов*, т.е. тех явлений в электрической активности головного мозга, которые возникают в ответ на действие какого-либо стимула (света, звука и т.п.). У шестилетних детей эти характеристики деятельности мозга схожи с характеристиками взрослых людей.

В шестилетнем возрасте отмечается проявление другого интересного электрофизиологического мозгового феномена — *волны ожидания*. Этот феномен можно регистрировать в некоторых областях головного мозга (чаще всего — в лобных) в период ожидания человеком возникновения какого-либо сигнала (отсюда возникло и название этого явления). Эти проявления мозговой активности наблюдаются также при мобилизации внимания и активизации умственной

деятельности, например при решении математических задач. В электроэнцефалограммах маленьких детей этот феномен почти не наблюдается и начинает активно проявляться только в шестилетнем возрасте. Установлено, что у детей 6–8 лет, испытывающих трудности в обучении, этот феномен в электроэнцифалограмме отсутствует.

Интересны, с точки зрения готовности детей к обучению в школе, возрастные изменения электрической активности головного мозга во время сна. Известно, что общая длительность сна уменьшается по мере развития ребенка. Наибольшее внимание ученых привлекает сокращение так называемой *парадоксальной фазы сна*. Во время этой глубокой стадии сна возникают сновидения за счет активности некоторых подкорковых структур мозга. Получается, что человек глубоко спит (дыхание ровное и глубокое, мышцы расслаблены, сердцебиение нечастое), а его мозг в это время напряженно работает и активно перерабатывает полученную за день информацию. Если у новорожденных детей эта фаза составляет примерно половину всей длительности дневного и ночного сна, то уже у шестилетних детей этот показатель снижается до 25%, а у взрослых — до 20%. Можно сделать вывод, что и по этим характеристикам мозг ребенка седьмого года жизни мало отличается от мозга взрослого человека.

Эти и другие изменения в строении и работе головного мозга ребенка 6–7-летнего возраста очевидно свидетельствуют о перестройке активности мозговых структур, их подготовке к сложной деятельности, необходимой для эффективного обучения, усвоения новых знаний, овладения первоначальными учебными навыками. Иными словами, **по своим функциональным характеристикам головной мозг ребенка седьмого года жизни готов к усвоению достаточно сложной информации и овладению разнообразными формами познавательной деятельности в процессе систематического школьного обучения.**

Отмечая значительные изменения в строении и работе мозга ребенка в конце дошкольного возраста, нельзя забывать, однако, что перестройка мозговой деятельности и развитие мозга еще не завершены. Более того, именно в этом возрасте чрезмерные умственные нагрузки очень вредны и могут оказать негативное влияние на здоровье ребенка и состояние его нервной системы. Это, в свою очередь, может послужить причиной трудностей в обучении. По данным Института возрастной физиологии РАО, в школу приходит около 20% детей, имеющих нарушения нервно-психического здоровья пограничного характера, уже к концу первого класса их число увеличивается до 60–70%.

Существует ряд неблагоприятных условий (медики называют их факторами риска), которые могут вызвать серьезные наруше-

ния в нервной системе ребенка и оказать отрицательное влияние на развитие и работу головного мозга. Это труднопротекающая беременность, осложненные роды, тяжелые инфекционные заболевания и отравления в первые месяцы жизни, травмы и ушибы головы, неблагоприятные условия и отношения в семье, чрезмерные умственные нагрузки.

В поведении детей нарушения в работе нервной системы проявляются рассеянным и неустойчивым вниманием; заторможенностью умственной и двигательной деятельности или, напротив, чрезмерной двигательной активностью и неусидчивостью; нарушениями памяти, речи и мышления; повышенной утомляемостью, вялостью. К сожалению, взрослые не всегда обращают внимание на эти симптомы, считая их индивидуальными особенностями ребенка или результатом недостатков в воспитании. И только с началом школьного обучения, когда нагрузка на нервную систему значительно возрастает, появляются серьезные проблемы: ребенок не может усвоить школьную программу.

В нашей практике был такой случай. В класс «шестилеток» были зачислены две сестренки — близнецы Света и Наташа. Света — активная, самостоятельная, общительная девочка с выраженным стремлением к лидерству. В детском саду воспитательница называла ее своей помощницей, поручала самые ответственные задания. В школе на уроках Света работала всегда активно и была очень заинтересована в оценках учителя. Если допускала ошибки, очень расстраивалась и даже плакала. Наташа, напротив, всегда была тихой, неактивной, малоподвижной девочкой, она быстро уставала от шумных игр со сверстниками, в детском саду предпочитала играть одна. По оценке воспитателя, Наташа рассеяна и неорганизована, неглупая, но запоминает медленно. В школе Наташа была пассивной, почти не поднимала руку, часто не слышала вопросов учителя, не успевала выполнять задания на уроке. После школы жаловалась на головную боль и усталость. Наташе нравилось учиться, в школу она ходила с удовольствием, но успешность усвоения материала была низкой. Учительница говорила, что Наташа быстро устает на уроке, не может сосредоточиться и уже в середине урока плохо понимает объяснения.

По данным психологического обследования, до начала обучения в школе результаты тестов на мышление у Наташи соответствовали норме и были выше, чем у ее сестры Светы, а в заданиях на внимание и память — значительно ниже нормы.

В конце октября на прогулке Наташа упала и сильно ушибла голову в области лба, несколько дней не ходила в школу. После этого учиться ей стало еще труднее: она «отключалась» на уроке, не

слышала учителя и не выполняла задания; приходя домой, не могла вспомнить, чем занималась в классе, о чем говорила учительница; постоянно жаловалась на головную боль, плохо спала. Когда маме рекомендовали провести медицинское обследование девочки, она ответила, что Наташа всегда была медлительной и менее способной, чем ее сестра. И только в середине учебного года, когда для всех стало очевидным, что Наташа не может учиться в школе, мама обратилась к детскому психоневрологу. Рентгеноскопическое обследование показало, что у девочки в раннем возрасте был ушиб затылочной области головы (мама об этом и не подозревала) и ушиб лобной области мозга, который произошел уже в период обучения в школе. Родители вынуждены были забрать девочку из школы и провести длительный цикл лечения. Если бы мама еще до школы обратила внимание на особенности поведения девочки, своевременно провела обследование и лечение, начало школьного обучения для Наташи было бы более успешным. Разумеется, такому ребенку раннее обучение в школе (с 6 лет) и повышенные учебные нагрузки противопоказаны.

Для выявления функциональных и органических поражений мозга и связанных с ними отклонений в психической деятельности (утомляемости, истощаемости, неустойчивости внимания, «плохой» памяти и др.)наряду с другими методами психологи и медики используют методику А.Р. Лурия «10 слов».

Запоминание 10 слов, не связанных по смыслу

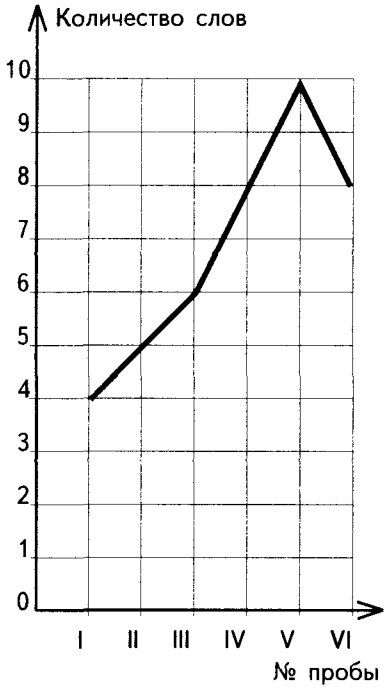
Суть этой методики заключается в том, что ребенку предлагают запомнить и повторить простые, не связанные по смыслу, слова. Например: стул, весна, гриб, пальто, мыло, луна, забор, санки, земля, кот. Слова надо зачитывать громко, четко, делая небольшие паузы. Важно, чтобы в этот момент в комнате было тихо и ничто не отвлекало внимание ребенка. После каждой пробы нужно отмечать слова, правильно названные ребенком.

После того как ребенок назовет слова, которые он запомнил, весь список зачитывают снова и просят повторить те слова, которые он уже называл, и новые, которые ребенок запомнил еще. Всего проводится 5 проб. Если в третьей или четвертой пробе правильно воспроизведены все 10 слов, испытание можно прекратить.

Шестую пробу нужно провести через 30 минут. Список при этом зачитывать вновь не надо. Если после перерыва он не может вспомнить ни одного слова, можно напомнить первое слово из

списка (при подсчете результатов в шестой пробе это слово не учитывается). Ответы ребенка удобно отмечать в таблице, а затем изобразить в виде графика.

Слова	Номер пробы					
	I	II	III	IV	V	VI
Стул	+	+	+	+	+	+
Весна	+	+	+	+	+	+
Гриб					+	+
Пальто				+	+	
Мыло		+			+	+
Луна		+	+	+	+	+
Забор			+	+	+	
Санки			+	+	+	+
Земля	+			+	+	+
Кот	+	+	+	+	+	+
Правильно названо слов	4	5	6	8	10	8
Ошибки	–	–	1	–	–	1



Нормально развивающиеся шестилетние дети после первого прослушивания называют 3–4 слова, семилетние – 4–5 слов. В каждой последующей пробе количество слов постепенно возрастает. Нередко семилетние дети уже после четвертого прочтения (проба №4) называют все слова из списка. Шестилеткам для этого, как правило, требуется пять повторений. Считается нормальным, если при отсроченном воспроизведении через 30 минут (проба №6) ребенок забывает 2–3 слова.

Если после первого прочтения ребенок запомнил не более двух слов, и/или при последующих повторениях количество названных слов окажется меньше, чем в предыдущих пробах (например, проба №2 – 4 слова, проба №3 – 2 слова и т.д.), после пятого повторения называются не все слова, а после тридцатиминутного перерыва – меньше 7 слов, этот тест нужно повторить еще раз через 1–2 недели. Не исключено, что ребенок просто плохо себя чувствовал, был расстроен и думал о чем-то своем. Для второго раза нужно взять другие слова. Если при повторном тестирова-

нии будут получены такие же результаты, очевидно, следует уделить больше внимания состоянию здоровья ребенка, проконсультироваться у специалиста.

Специальные исследования показывают, что в течение последних лет около 20% детей, поступающих в школу, имеют различные функциональные нарушения нервно-психического здоровья пограничного характера (т.е. находятся на грани нормы и болезни). По данным Института возрастной физиологии РАО, уже к концу первого класса число учащихся с нарушениями психического здоровья пограничного характера увеличивается до 60–70%. Их очень трудно выявить в дошкольный период. Родители и педагоги не считают характерные для них особенности поведения болезнью, как правило, в медицинской карте такие отклонения в здоровье не фиксируются. И только с началом обучения в школе, когда нервно-психическая и физическая нагрузки на организм ребенка резко возрастают, расстройства нервной системы приобретают выраженный характер. Такие учащиеся не могут сосредоточиться на выполнении задания, постоянно отвлекаются, плохо запоминают материал, испытывают трудности в общении с одноклассниками и педагогами. Речь идет о так называемых *нервных детях*, у которых уже есть невроз или вероятность заболеть им. Дети-невротики отличаются повышенной возбудимостью, раздражительностью, плаксивостью. Они чрезмерно беспокойны, суетливы, драчливы, постоянно кричат, сильно возбуждаются и долго не могут успокоиться, при малейшей неудаче обижаются, плачут, пускают в ход кулаки — все поведение ребенка основывается на эмоциях. Эти ученики обычно выделяются в классе, их называют трудными, упрямыми, неуправляемыми. Встречаются и такие, которым наоборот свойственна заторможенность деятельности, они нерешительны, неуверены в себе, испытывают страх перед новыми людьми и обстоятельствами, все делают очень медленно, с большим количеством ненужных движений, не успевают за темпом работы в классе, рассеяны и несобраны.

Тревожными симптомами развивающегося невроза считают нарушение сна, ночные страхи, страх темноты и боязнь оставаться одному в комнате, анурез, заикание, постоянное шмыганье или хрюканье, навязчивые движения (передергивание и пожимание плечами, нервные тики) — все это свидетельствует о том, что нервная система ребенка находится в состоянии перенапряжения.

Нередко взрослые (учителя, воспитатели и родители) считают перечисленные особенности поведения результатом плохого воспитания и предъявляют повышенные требования к такому ребенку, обвиняют его в лени, неаккуратности, невоспитанности и т.д.

Это, как правило, не приводит к желаемым результатам, напротив, усугубляет состояние нервозности.

Нужно заметить, что и в самом деле не всегда трудности в воспитании и обучении детей 6–7-летнего возраста свидетельствуют о развитии невроза. Упрямство, строптивость, своеволие могут быть симптомами возрастного *кризиса семи лет*. Кризисы развития закономерны, являются необходимым результатом и условием объективного хода развития детской психики. В переходных возрастах симптомы кризиса в той или иной мере проявляются у всех детей, только у одних они сглажены и почти не заметны, а у других — принимают форму бунта. Здесь нет отклонений в психическом здоровье, напротив, симптомы возрастного кризиса свидетельствуют о том, что ребенок перешел на более высокую ступень развития и готов к более «серьезным» видам деятельности и более «взрослым» отношениям с окружающими. Причина кризисов заключается в том, что система педагогических, воспитательных требований, предъявляемых ребенку, отстает от нового уровня развития его потребностей и возможностей. Изменение этих требований и отношения к ребенку в целом, как правило, приводит к тому, что кризис постепенно затухает. Замечено, что у детей, проявлявших острую симптоматику кризиса в старшем дошкольном возрасте, с поступлением в школу негативные проявления проходят. Эти дети быстрее адаптируются к школьной жизни и лучше учатся, чем их сверстники, у которых кризис 7 лет до школы протекал вяло или отсутствовал вообще.

И еще одно замечание. Кризисы развития имеют вполне определенные границы, психологи выделяют: кризис новорожденности, кризис 1-го года, кризис 3 лет, кризис 7 лет, подростковый кризис, кризис юности.

Детские неврозы не имеют возрастных границ, это сбои, нарушения в работе нервной системы, которые возникают под влиянием неблагополучных условий, как биологического, так и социального характера. С поступлением в школу состояние ребенка-невротика, как правило, ухудшается. В отличие от кризисов, невроз следует рассматривать как отклонение в развитии.

Негативные особенности поведения могут быть и результатом неправильного воспитания. Если в дошкольный период ребенок растет в атмосфере вседозволенности, получает все по первому требованию, а его желания и действия не встречают разумных ограничений, то у него не формируется способность произвольно управлять своим поведением и подчинять его установленным нормам и правилам, в поведении и действиях мотив «хочу» доминирует и подчиняет себе мотив «надо». В школе такие ученики играют, а не

учатся, делают только то, что им нравится, не выполняют заданий учителя, вместо того, чтобы писать палочки и кружочки, рисуют в тетради домики и машинки, приносят в класс игрушки и играют на уроке. Они не умеют согласовывать свои действия и желания с действиями и желаниями одноклассников, поэтому часто конфликтуют с ними. Для таких детей начало школьного обучения — очень сильный стресс. И если до школы они были вполне благополучны с точки зрения нервно-психического здоровья, то вероятность развития невроза уже в школе очень велика.

Эмоциональная неуравновешенность и неусидчивость или замедленность двигательной и познавательной деятельности у детей может быть проявлением врожденных индивидуальных особенностей нервной деятельности и темперамента, а не следствием невроза. Медлительность и неторопливость характерны для флегматиков, излишняя подвижность и неусидчивость — для сангвиников и холериков, неуверенность в себе — отличительная черта меланхоликов. Наблюдая за ребенком в привычных для него видах деятельности, можно определить свойственный ему тип темперамента.

Как отличить ребенка-невротика или склонного к неврозу от детей благополучных в этом отношении? Для этого можно использовать тест, предложенный известным детским психиатром А.И. Захаровым.

Оценка уровня тревожности и предрасположенности ребенка к неврозу

Родителям предлагают ответить на вопросы теста-опросника, касающиеся особенностей поведения их ребенка. Каждый пункт оценивается в 2 балла, если отмеченная в нем особенность поведения выражена и тем более возрастает в своей интенсивности в последние годы. Если указанные проявления встречаются периодически, то соответствующий пункт оценивается в 1 балл. При отсутствии названных в пункте особенностей поведения выставляется 0 баллов.

1. Легко расстраивается, много переживает, все слишком близко принимает к сердцу.

2. Чуть что — в слезы, плачет навзрыд или ноет, ворчит, не может успокоиться.

3. Капризничает, ни с того ни с сего раздражается по пустякам, не может ждать, терпеть.

4. Очень часто обижается, «дуется», не переносит никаких замечаний.

5. Крайне неустойчив в настроении, вплоть до того, что может смеяться и плакать одновременно.

6. Все больше грустит и печалится без видимой причины.

7. Как и в первые годы, снова сосет соску, палец, все вертит в руках.

8. Долго не засыпает без света и присутствия рядом близких; беспокойно спит, часто просыпается ночью; не может сразу прийти в себя утром.

9. Становится повышенно возбудимым, когда нужно сдерживать себя, или заторможенным и вялым при выполнении заданий.

10. Появляются выраженные страхи, опасения, боязливость в любых новых, неизвестных или ответственных ситуациях.

11. Нарастает неуверенность в себе, нерешительность в действиях и поступках.

12. Все быстрее устает, отвлекается, не может концентрировать внимание продолжительное время.

13. Все труднее найти с ним общий язык, договориться, становится сам не свой, без конца меняет решения или уходит в себя.

14. Начинает жаловаться на головные боли вечером или боли в области живота утром; нередко бледнеет, краснеет, потеет; беспокоит зуд без видимой причины, аллергия, раздражение кожи.

15. Снижается аппетит, часто и подолгу болеет, повышается без причин температура, часто пропускает детский сад или школу.

Баллы, выставленные по каждому пункту опросника, нужно сложить.

Оценка результатов

30–20 баллов — невроз у ребенка несомненен;

19–15 баллов — невроз был или будет в ближайшее время;

14–10 баллов —есть признаки нервного расстройства, но не обязательно достигающего стадии заболевания;

9–5 баллов — есть предрасположенность к возникновению нервного расстройства, необходимо быть более внимательными к состоянию нервной системы ребенка;

4–0 балла — отклонения несущественны или являются выражением возрастных, преходящих особенностей ребенка.

В чем причина детских неврозов? Причины могут быть как биологического характера, обусловленные особенностями строения и функционирования нервной системы, так и социального, т.е. зависящие от отношений ребенка с окружающими.

К причинам биологического характера относят «факторы риска», о которых мы уже говорили: осложненная беременность и ро-

ды, некоторые заболевания в период активного формирования центральной нервной системы ребенка, травмы головы, а также некоторые наследственно-обусловленные особенности нервной деятельности, такие, как: повышенная чувствительность, неуравновешенность, слабость нервных процессов. Эти обстоятельства определяют предрасположенность ребенка к неврозу, но не означают, что невроз обязательно будет развиваться.

Главными и решающими факторами, определяющими возникновение этого заболевания, являются неблагоприятные микросоциальные условия жизни и воспитания ребенка: конфликты в семье; отсутствие последовательности и единства взглядов по вопросам воспитания у родителей и других значимых для ребенка родственников (бабушек и дедушек); рассогласованность воспитательных позиций родителей и педагогов; недостаток любви и тепла в семейных отношениях; чрезмерные требования, не соответствующие возрастным и индивидуальным особенностям ребенка, или, наоборот, безнадзорность и заброшенность; алкоголизм родителей; сильные стрессы (развод родителей, переезд в другой город, утрата близкого человека и т.п.); неуравновешенность, нервозность самих родителей, и прежде всего мамы ребенка. С полной уверенностью можно сказать, что у нервных родителей растут нервные дети.

Детский психиатр А.И. Захаров предлагает родителям проанализировать свое собственное состояние и ответить на вопрос: «Больны ли мы неврозом?»

Оценка уровня тревожности и предрасположенности к неврозу родителей ребенка

Как и в предыдущем тесте родителям предлагают ответить на вопросы, но в этом случае нужно оценить *свое собственное* состояние и самочувствие. Каждый пункт оценивается в 2 балла, если он полностью отражает состояние, отвечающего на вопросы; в 1 балл, если частично; при отсутствии названных в пункте особенностей поведения выставляется 0 баллов.

1. Легко расстраиваюсь, раздражаюсь по пустякам, долго не могу прийти в себя.

2. Становлюсь все более чувствительным, ранимым и обидчивым.

3. Все труднее контролирую свои чувства и эмоции, хотя потом и переживаю с чувством вины.

4. Все больше беспокоюсь, волнуюсь без видимых причин, не могу ждать, как обычно, нетерпелив и непоследователен в своих действиях и поступках.

5. Начинаю видеть опасность там, где ее нет, и более чем часто сомневаюсь в правильности своих решений.

6. Все менее жизнерадостен и активен в новых контактах, многое уже воспринимаю в мрачном свете, часто ворчу и злюсь, как потом оказывается, совсем не по тому поводу.

7. Возникает разлад с самим собой, внутренний конфликт.

Баллы, выставленные по каждому пункту, суммируются.

Оценка результатов

0–4 балла — благополучное состояние нервной системы; в стрессовых ситуациях возможно некоторое повышение нервозности;

5–9 баллов — наличие эмоционального стресса; вы болели неврозом или можете заболеть им в ближайшее время;

10–14 баллов — невроз уже есть, необходимо обратиться за квалифицированной помощью к специалисту, и чем скорее вы это сделаете, тем меньше трудностей ждет вас в будущем.

Что нужно делать, если есть признаки невроза и все основания полагать, что он разовьется с поступлением ребенка в школу? Прежде всего не надо спешить давать ребенку «успокаивающие» таблетки. Это всегда успеется. Если причина невроза лежит в микросоциальных условиях, то сначала надо изменить характер общения с ребенком и отношение к нему в семье.

Рекомендации родителям

Первое. Постарайтесь быть более внимательными к своему ребенку, проявляйте больше любви, тепла и ласки, чаще говорите ему, что вы его любите и скучаете без него.

Второе. Помните о том, что у вашего ребенка тоже есть свои проблемы. Дайте ему возможность выговориться, обсудить вместе с вами то, что его тревожит и огорчает. Каждый день выделяйте время для беседы с ребенком, чтобы он мог рассказать вам о том, что произошло за день. Спокойно обсудите с ним сложные конфликтные ситуации, объясните, как надо поступать в том или ином случае, помогите понять причины поступков других людей. Например: «Сережа, вероятно, сломал твой карандаш не нарочно, он случайно уронил его на пол. Не надо было драться из-за этого с Сережей. Он не хотел этого, да и карандаш можно было отточить». «Галина Петровна не спросила тебя на уроке не потому, что она тебя не любит. Она видела, что ты поднял руку, значит, ты

знаешь, как решать задачу. Учитель должен научить всех детей в классе решать задачи, поэтому она спросила Таню, которая не подняла руку, чтобы научить и ее». Важно помнить, что с ребенком 6–7 лет уже можно рассуждать, он в состоянии понять ваши доводы, анализировать вместе с вами ситуацию. Главное при этом – с пониманием и уважением относиться к проблемам ребенка, не считать их чем-то несерьезным, вести разговор спокойно и доверительно, а не на повышенных тонах в форме назиданий.

Третье. Заведите традицию беседовать с ребенком перед сном. Когда малыш уже в постели, присядьте рядом, погладьте его по голове, возьмите его ладошки в свои руки и спокойно поговорите о чем-то приятном. Вспомните, например, летний отдых в деревне: теплое летнее солнышко, смешного поросенка и т.д. Избегайте при этом бурных проявлений эмоций, не нужно, чтобы ребенок перевозбуждался перед сном. Поговорите о будущей поездке в выходные дни или летом. Пусть ваш ребенок засыпает с приятными мыслями и переживаниями. Если ему трудно заснуть, помогает теплая грелка, положенная к ногам, можно разрешить взять в постель любимого мишку или зайчика. Если на ребенка успокаивающе действует вода, полезны перед сном душ или ванна.

Четвертое. Никогда не высказывайте в присутствии ребенка-дошкольника своих опасений относительно начала его обучения в школе, не пугайте школой. Ваша тревога и опасения обязательно передадутся ребенку, послужат причиной формирования «школьной тревожности» – устойчивого состояния тревоги и страха в отношении всего, что связано со школой и учением.

Пятое. Не срывайтесь и не кричите на ребенка. Даже если он совершил что-то, на ваш взгляд, ужасное, держите себя в руках, старайтесь говорить ровным, спокойным голосом. Дети, чьи родители постоянно кричат и ругаются, перестают их слышать. Для начала введите один «разгрузочный» день в неделю. В этот день дайте себе слово, что не будете кричать на ребенка и ругать его, даже если он перевернет все вверх дном. Будьте с ним спокойны и выдержаны в этот день. Если получится, можно устраивать такие дни чаще, с тем чтобы постепенно отвыкнуть разговаривать с ребенком на повышенных тонах. Вы заметите, что он начинает вас «слышать», легче понимает и выполняет ваши требования.

Шестое. Пересмотрите свои требования к ребенку, всегда ли они обоснованы, не слишком ли многого вы хотите от него? Полезно вспомнить себя в этом возрасте и «пропустить» требования к своему ребенку через собственные детские переживания. Только при этом постарайтесь быть объективными. Взрослым свойственно идеализировать свое прошлое!

Седьмое. Большое значение для лечения и профилактики неврозов имеет правильный режим дня ребенка. Здесь необходимо запомнить и выполнять три важных правила.

Правило 1. У ребенка должен быть полноценный сон. Несмотря ни на что, в 9 часов вечера его необходимо укладывать в кровать. Длительность ночного сна должна составлять 9–10 часов. Для детей с неустойчивой нервной системой полезен дневной сон в течение 1–1,5 часов. Шумные игры, излишне эмоциональные развлечения перед сном следует исключить.

Правило 2. Ребенку необходимы продолжительные ежедневные прогулки на свежем воздухе, подвижные игры и упражнения. Хорошо, если вы найдете возможность гулять вместе с ним: общение с вами ему также необходимо.

Правило 3. Не позволяйте ребенку подолгу сидеть перед телевизором, часами играть в видеоигры. Кровавые боевики и фильмы ужасов — не для вашего ребенка, их нужно полностью исключить. Если вы купили видеокассету с новым фильмом, сначала просмотрите ее сами и решите, стоит ли показывать это ребенку.

Список рекомендаций можно было бы продолжить. Вероятно, главной рекомендацией в этом случае может быть следующее: **больше любви и доброты в общении с ребенком, больше веры в его силы, больше терпения и выдержки,** и тогда все получится. Родителям и педагогам следует помнить, что здоровая нервная система — залог успешного обучения в школе. При поступлении в школу определенные трудности у ребенка будут — они есть у всех первоклассников, но это *другие* трудности, они вполне преодолимы, если у ребенка не будет проблем с точки зрения здоровья.

Для профилактики и лечения детских неврозов, снятия нервного напряжения используются специальные *релаксационные* приемы и упражнения*.

Давно замечено, что нервное напряжение влечет за собой напряжение мускулатуры всего тела: лица, шеи, спины и т.д. Рассерженный ребенок сжимает кулаки, стискивает зубы, поднимает плечи и т.д. Да и мы сами после сильных волнений чувствуем себя усталыми и «разбитыми», как после интенсивной физической работы. Организм человека представляет собой единое целое, поэтому эмоциональное напряжение всегда сопровождается напряжением мышечным, и, наоборот, расслабление мышц приводит к снижению нервного возбуждения, эмоциональному расслаблению. Чем больше расслаблены мышцы тела, тем глубже состояние общего покоя.

---

* Говоря о релаксации, обычно имеют в виду освобождение от мышечного напряжения, расслабление.

Все приемы релаксации основаны на более или менее сознательном расслаблении мышц. Для того чтобы ребенок научился это делать, вначале его учат распознавать наиболее знакомые крупные мышцы рук, ног, корпуса, шеи, выделять их среди всех остальных, различать состояние расслабленности и напряжения. С этой целью используют чередование мышечного напряжения и расслабления. Например, дети могут почувствовать расслабление мышц рук, если вначале им предлагают с силой сжать кулачки и подержать их в этом состоянии несколько секунд, а затем разжать, расслабить их. Следует помнить, что напряжение должно быть кратковременным, а расслабление — длительным. При выполнении каждого упражнения необходимо обращать внимание ребенка на то, как приятно состояние ненапряженности, покоя, формировать представление о расслабленности данной группы мышц: «руки висят, как тряпочки», «вялые, как кисель» и т.п. Фиксируя внимание на расслаблении по контрасту с напряжением, тем самым обучают ребенка более полному расслаблению.

При использовании релаксационных упражнений в работе с детьми следует помнить и выполнять ряд правил.

Правило 1. Релаксационная техника достаточно сложна, для ее использования необходимо обучение под руководством специалиста. Для того чтобы научить ребенка расслабляться, взрослый должен сам уметь тонко ощущать свое тело и свободно перемещать внимание с одной его части на другую. Без специальной подготовки можно использовать лишь простейшие приемы и упражнения.

Правило 2. Прежде чем проводить то или иное упражнение с детьми, взрослому необходимо самому его выполнить, чтобы почувствовать, какие группы мышц при этом работают. Обучая детей расслаблению, им не только показывают соответствующее движение, но и формируют представление о том, какие мышцы должны быть напряжены и затем расслаблены (для этого проводят рукой по соответствующей части тела), учат самостоятельно контролировать состояние напряженности и расслабленности.

Правило 3. Необходимо четко контролировать релаксационный эффект — состояние ребенка после занятия. Иногда попытка расслабиться в состоянии нервно-мышечного перенапряжения приводит к совершенно противоположному результату — перевозбуждению. О правильности использования техники релаксации свидетельствует внешний вид ребенка: спокойное выражение лица, ровное ритмичное дыхание, вялые послушные руки, сонливость. Занятия эффективны только тогда, когда они приятны детям и доставляют им удовольствие.

Профессор Н.А. Власова вместе с врачом В.С. Кочергиной разработала методы проведения релаксации с заикающимися детьми. Многолетний опыт работы авторов с детьми-логопатами позволил им рекомендовать расслабляющие упражнения всем детям. Эти упражнения достаточно просты и могут проводиться как в детском саду и школе, так и в домашних условиях. Умение расслабляться помогает детям снять напряжение и возбуждение, сконцентрировать внимание, настроиться на учебную работу.

Тренинг мышечного расслабления

В предлагаемом комплексе расслабляющих упражнений использована общепринятая методика мышечной релаксации профессора Э. Джекобсона (США), предложившего обучать расслаблению с помощью предварительных упражнений для напряжения определенных мышц.

Формулы, введенные в данной программе, можно использовать и вне занятий. Если ребенок сильно возбужден или взволнован, напомните ему знакомые слова: «Мы спокойны всегда!», «Дышится легко...», «Замедляется движенье, исчезает напряженье...»

Комплекс упражнений включает три этапа:

I этап — мышечная релаксация по контрасту с напряжением;

II этап — мышечная релаксация по представлению;

III этап — внушение мышечной и эмоциональной релаксации, введение формул правильной речи. Этот этап предполагает решение коррекционных задач с участием специалистов-логопедов при работе с детьми, у которых отмечаются нарушения речи. Он разработан специально для работы с детьми-логопатами и поэтому здесь приводиться не будет. С ним можно познакомиться в специальной литературе*.

Упражнения рекомендуется делать в сопровождении легкой, спокойной музыки.

I этап

Мышечная релаксация по контрасту с напряжением

Поза покоя (рис. 22)

Сесть ближе к краю стула, опереться на спинку, руки свободно положить на колени, ноги слегка расставить. Формула общего по-

---

* *Выгодская И.Г.* и др. Устранение заикания у дошкольников в игровых ситуациях: Кн. для логопеда. — М., 1993.

коя произносится медленно, тихим голосом, с длительными паузами. (С этого упражнения начинаются все занятия по релаксации.)

Все умеют танцевать,
Прыгать, бегать, рисовать,
Но не все пока умеют
Расслабляться, отдыхать.
Есть у нас игра такая –
Очень легкая, простая,
Замедляется движенье,
Исчезает напряженье...
И становится понятно –
Расслабление приятно!

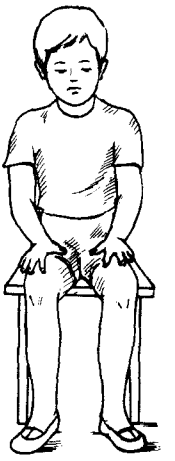


Рис. 22. **Поза покоя**

Упражнения на расслабление мышц рук

Кулачки (рис. 23)

Руки лежат на коленях. Сожмите пальцы в кулачок покрепче, сильно-сильно, чтобы косточки побелели. Вот как напряглись руки! Сильное напряжение (*а*). Нам неприятно так сидеть! Руки устали. Расслабили руки. Отдыхаем (*б*). Кисти рук потеплели. Легко, приятно стало. Слушаем и делаем, как я. Спокойно! Вдох – выдох!

Это и каждое последующее упражнение повторяется 3 раза.

Руки на коленях,
Кулачки сжаты,
Крепко, с напряжением
Пальчики прижаты.

Большой палец крепко прижимаем к остальным.

Пальчики сильней сжимаем –
Отпускаем, разжимаем.

Легко приподнять и уронить расслабленную кисть.

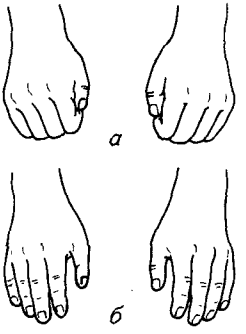


Рис. 23. **Кулачки**

Олени (рис. 24)

Представим себе, что мы – олени. Поднять руки над головой, скрестить их, широко расставив пальцы. Вот какие рога у оленя!

Напрягите руки. Они стали твердыми! Нам трудно и неудобно держать так руки. Напряжение неприятно. Быстро опустите руки, уроните их на колени. Расслабились руки. Отдыхают (см. «Поза покоя» рис. 22). Слушайте и делайте, как я. Вдох — выдох! Вдох — выдох!

Посмотрите: мы — олени,
Рвется ветер нам навстречу!
Ветер стих,
Расправим плечи,
Руки снова на колени.
А теперь немножко лени...
Руки не напряжены
И рассла-а-бле-ны...

Легким движением пальцев провести по руке каждого ребенка от плеча до кончиков пальцев.

Знайте, девочки и мальчики:
Отдыхают наши пальчики!
Дышится легко... ровно... глубоко...

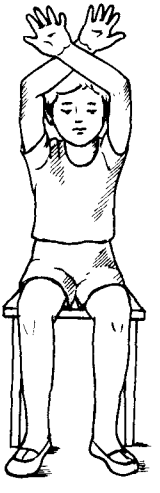


Рис. 24. **Олени**

Упражнения на расслабление мышц ног

Пружинки (рис. 25)

Представьте, что мы поставили ноги на пружинки. Эти пружинки выскакивают из пола и отталкивают носки наших ног так, что стопы отрываются от пола и поднимаются кверху, а пятки продолжают упираться в пол (*а*). Снова прижимаем стопы к полу. Крепче! Сильнее! Ох, как тяжело! Ноги напряжены (*б*). Перестали нажимать на пружинки. Ноги расслабились! Как приятно! Отдыхаем... Слушайте и делайте, как я. Вдох — выдох! Вдох — выдох!

Что за странные пружинки
Упираются в ботинки?

Дети приподнимают носки, пятки в этот момент прижаты к полу.

Ты носочки опускай,
На пружинки нажимай,
Крепче, крепче нажимай,
Нет пружинок — отдыхай!

Упражнение повторяется три раза.

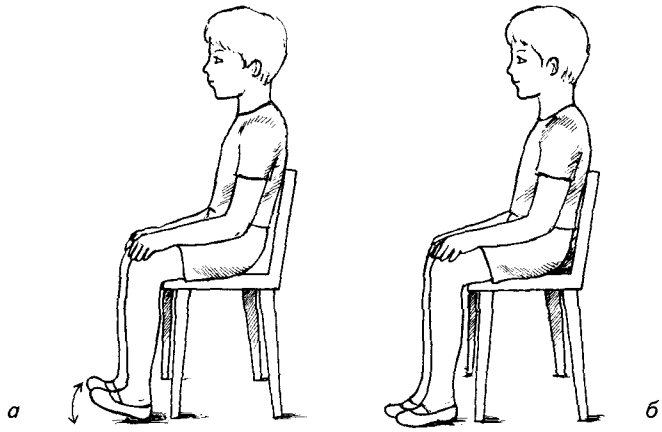


Рис. 25. **Пружинки**

Руки не напряжены,
Ноги не напряжены
И рассла-а-бле-ны...
— Знайте, девочки и мальчики:
Отдыхают ваши пальчики!
Дышится легко... ровно... глубоко...

Загораем (рис. 26)

Представьте себе, что ваши ноги загорают. (*Показывают*, как надо вытянуть ноги вперед, сидя на стуле.) Ноги поднимаем, держим... держим... Ноги напряглись! (Проверить у каждого из детей *напряжение* мышц ног.) Теперь опустим ноги. Повторим упражнение. Напряженные наши ноги стали твердые, каменные. А потом ноги устали и отдыхают, расслабились!.. Как хорошо, *приятно* стало, ноги ненапряжены. Слушайте и делайте, как я. Вдох — выдох!

Мы прекрасно загораем!
Выше ноги поднимаем!
Держим... Держим... Напрягаем...
Загорели! Опускаем!

Ноги резко опустили на пол.

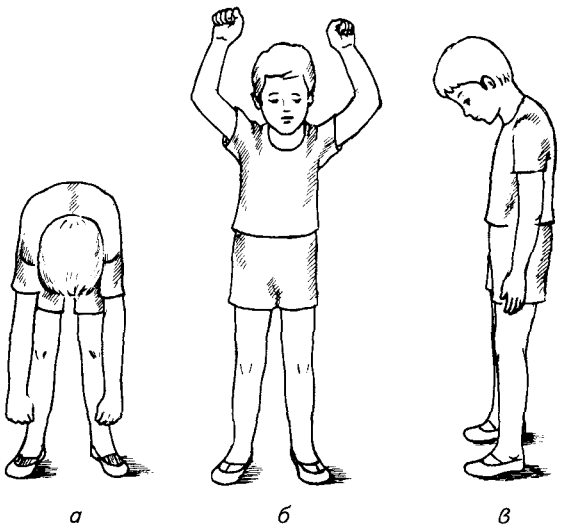
Ноги не напряжены
И рассла-а-бле-ны...

Рис. 26. **Загораем**

Упражнения на расслабление мышц рук, ног, корпуса

Штанга (рис. 27)

Будем заниматься спортом. Встаньте! Представим, что поднимаем тяжелую штангу. Наклонитесь, возьмите ее (*а*). Сожмите кулаки. Медленно поднимаем руки. Они напряжены. Тяжело! Подержали штангу... (*б*). Устали руки и бросили штангу. (Руки резко опускаются и свободно повисают вдоль туловища) (*в*). Руки расслабились, не напряжены, отдыхают. Легко дышится! Слушайте и делайте, как я. Спокойно вдохнуть — выдохнуть!..



а *б* *в*

Рис. 27. **Штанга**

Мы готовимся к рекорду,
Будем заниматься спортом.

Наклониться вперед.

Штангу с пола поднимаем...

Распрямиться.

Крепко держим...

Обратить внимание детей на напряжение мышц плеча и предплечья и последующее расслабление.

— И бросаем!

Упражнение повторить три раза.

Наши мышцы не устали –
И еще послушней стали!
Нам становится понятно:
Расслабление приятно.

Кораблик (рис. 28)

Представьте себе, что мы на корабле. Качает. Чтобы не упасть, расставьте ноги пошире и посильнее упритесь ими в пол. Руки сцепите за спиной. Качнуло палубу – прижмем к полу правую ногу. (Правая нога напряжена, левая – расслабилась, немного согнулась в колене, носком касается пола) (*а*). Выпрямились! Расслабились! Качнуло в другую сторону – прижимаем левую ногу. (Напряжена левая нога. Правая нога расслаблена) (*б*). Выпрямились. Слушайте и делайте, как я. Вдох – выдох!

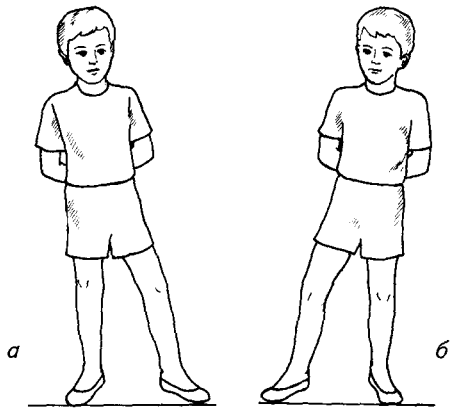


Рис. 28. **Кораблик**

Стало палубу качать.
Ногу к палубе прижать!
Крепче ногу прижимаем,
А другую – расслабляем!

Упражнение выполняется сначала для правой ноги, потом для левой. Обращают внимание детей на напряженное и расслабленное состояние мышц ног.

После расслабления ног дети рассаживаются и проводится пауза покоя (*рис. 22*).

Снова руки на колени,
А теперь – немного лени...
Напряженье улетело –
И расслаблено все тело...

Наши мышцы не устали
И еще послушней стали.
Дышится легко... ровно... глубоко...

Упражнение на расслабление мышц живота

Шарик (рис. 29)

Представьте, что мы надуваем воздушный шар. Положите руку на живот. (Дети кладут ладонь на область диафрагмы.) Надуваем живот так, будто это большой воздушный шар. Мышцы живота напрягаются. (Показать, как поднимается стенка живота при утрированном вдохе.) Это сильное напряжение, неприятно! Не станем надувать большой шар. Надуем живот спокойно, как будто у нас маленький шарик. Сделаем спокойный вдох животом так, чтобы рукой почувствовать небольшое напряжение мышц. Плечи нельзя поднимать! Вдох — выдох! Мышцы живота расслабились. Стали мягкими. Теперь легко сделать новый вдох. Воздух сам легко входит внутрь. И выдох свободный, ненапряженный!

Вот как шарик надуваем!
А рукою проверяем.

Делается вдох.

Шарик лопнул — выдыхаем,
Наши мышцы расслабляем!
Дышится легко... ровно... глубоко...

Упражнение повторить три раза.

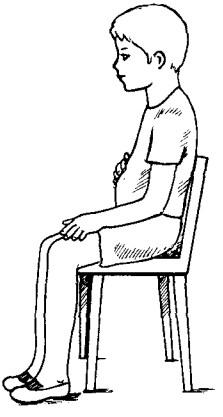


Рис. 29. **Шарик**

Упражнение на расслабление мышц шеи

Любопытная Варвара (рис. 30)

Поверните голову влево, постарайтесь это сделать так, чтобы увидеть как можно дальше (*а*). Сейчас мышцы шеи напряжены! Потрогайте шею справа, мышцы стали твердые, как каменные. Вернемся в исходное положение. Посмотрите прямо. Мышцы шеи расслабились. Легко дышится. Теперь поверните голову вправо. Еще больше! Постарайтесь справа увидеть как можно дальше (*б*). Теперь мышцы шеи слева напряглись, стали как каменные. Даже дышать трудно... Посмотрите прямо. Расслабились мышцы шеи. Легко дышится. Слушайте и делайте, как я.

Любопытная Варвара
Смотрит влево...
Смотрит вправо...
А потом опять вперед —
Тут немного отдохнет.
Шея не напряжена!
И рассла-а-бле-на...

Движения повторить по два раза в каждую сторону.

Теперь поднимите голову вверх. Посмотрите на потолок. Больше откиньте голову назад (*в*)! Как напряглась шея! Неприятно! Дышать трудно!.. Выпрямились! Легко стало, свободно дышится. Слушайте и делайте, как я!

А Варвара смотрит вверх!
Выше всех, все дальше вверх!
Возвращается обратно
Расслабление приятно!
Шея не напряжена
И рассла-а-бле-на!

А сейчас медленно опустите голову вниз (*г*). Напрягаются мышцы шеи сзади. Стали твердые. Выпрямились. Шея расслаблена. Приятно! Хорошо дышится. Слушайте и делайте, как я.

А теперь посмотрим вниз
Мышцы шеи напряглись!
Возвращается обратно,
Расслабление приятно!
Шея не напряжена.
И рассла-а-бле-на...

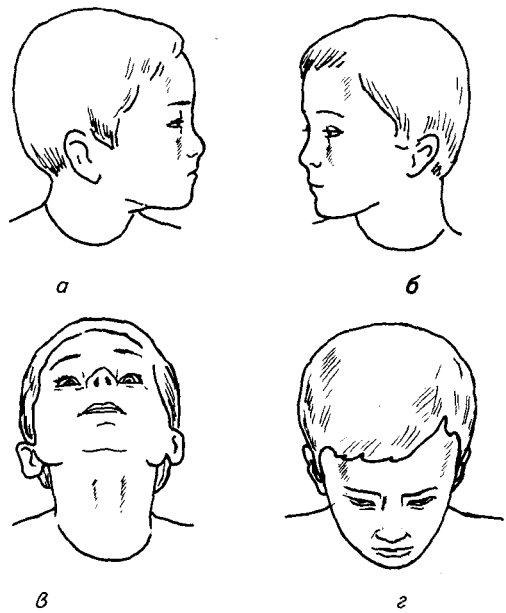


Рис. 30. **Любопытная Варвара**

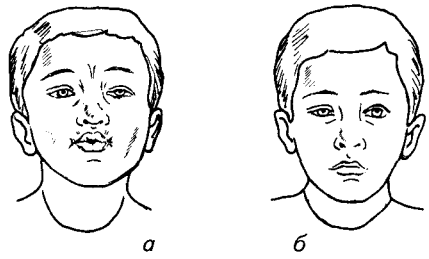
Упражнения на расслабление мышц лица

Хоботок (рис. 31)

Вытяните губы хоботком. (Показать, как надо вытянуть губы) (*а*). Напряглись губы. А теперь они стали мягкими, ненапряженными. (Показать спокойное положение губ: рот слегка приоткрыт, губы расслаблены) (*б*). Слушайте и делайте, как я.

Подражаю я слону:
Губы хоботком тяну.
А теперь их отпускаю
И на место возвращаю.
Губы не напряжены
И рассла-а-бле-ны...

Упражнение повторить три раза.



а *б*

Рис. 31. **Хоботок**

Лягушки (рис. 32)

Внимательно посмотрите, как я буду делать следующее упражнение. (Показать движение губ, соответствующее артикуляции звука **«и»**, обратить внимание на напряжение и расслабление губ.) А теперь слушайте и делайте, как я.

Мы веселые лягушки
Тянем губы прямо к ушкам!
Потяну — перестану.
И нисколько не устану!
Губы не напряжены
И рассла-а-бле-ны...

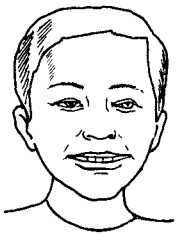


Рис. 32. **Лягушка**

Орешек

Представьте, что вы разгрызаете твердый орешек. Крепко сожмите зубы. Вот так. (Показать, как надо сжать зубы.) Челюсти напряглись, стали как каменные. Это неприятно. Разожмите челюсти — легко стало, рот приоткрылся, все расслаблено. Слушайте и делайте, как я.

Зубы крепче мы сожмем,
А потом их разожмем.
Губы чуть приоткрываются...
Все чудесно расслабляется...

II этап

Мышечная релаксация по представлению

Эти упражнения предполагают воздействие только словом и проводятся с детьми после того, как они достаточно хорошо усвоили способы расслабления по контрасту с напряжением. Дети находятся в позе покоя, глаза закрыты, они внимательно слушают и выполняют особые команды – специальные формулы внушения в стихах. Мышечное расслабление возникает на основе представлений.

Волшебный сон

Сейчас, когда я буду читать стихи, вы закроете глаза. Начинаем игру «Волшебный сон». Вы не заснете по-настоящему, будете все слышать, но вы не будете двигаться и открывать глаза, пока я вам не разрешу. Внимательно слушайте и про себя повторяйте мои слова. Шептать не надо. Спокойно отдыхайте, закрыв глаза. Волшебный сон закончится тогда, когда я громко скажу: «Открыть глаза! Встать!» Внимание... Наступает волшебный сон...

Тихим голосом, замедленно, с длительными паузами дается формула общего покоя. Отдельные формулы внушения повторяются два-три раза.

Реснички опускаются...
Глазки закрываются...
Мы спокойно отдыхаем... *(Два раза.)*
Сном волшебным засыпаем...
Дышится легко... ровно... глубоко...
Наши руки отдыхают...
Отдыхают... засыпают... *(Два раза.)*
Шея не напряжена
И рассла-а-бле-на...
Губы чуть приоткрываются...
Все чудесно расслабляется. *(Два раза.)*
Дышится легко... ровно... глубоко...

Длительная пауза. Дети выводятся из волшебного сна:

Мы спокойно отдыхали,
Сном волшебным засыпали...

Громче, быстрее, энергичнее:

Хорошо нам отдыхать!
Но пора уже вставать!
Крепче кулачки сжимаем,

Их повыше поднимаем.
Потянулись! Улыбнулись!
Всем открыть глаза и встать!

Нервное напряжение, отрицательный эмоциональный фон, излишнюю тревожность и раздражительность у детей хорошо снимают подвижные коллективные игры. В народной педагогике накоплен огромный запас таких игр: прятки, лапта, казаки-разбойники, жмурки, кошки-мышки и др. Опубликовано большое количество практических пособий, в которых описаны подвижные игры, специально разработанные для занятий с детьми дошкольного и младшего школьного возраста.

Игры, которые особенно нравятся детям

Дракон кусает свой хвост

Звучит веселая музыка. Дети встают друг за другом и крепко держат друг друга за плечи. Первый ребенок — голова дракона, последний — хвост дракона. Голова дракона пытается поймать хвост, а тот уворачивается от нее. Роли головы и хвоста выполняются детьми поочереди.

Иголка и нитка

Выбирается водящий из детей на роль иголки. Остальные встают друг за другом и берут друг друга за пояс. Они играют роль нитки. Иголка бегает, огибая препятствия, а нитка, ухватившись за иголку и стараясь не отставать, бегает следом.

Ловишки

Ведущий выбирает ловишку. Ловишка стоит, повернувшись к стене лицом. Остальные дети у противоположной стены.

По команде ведущего дети подбегают к ловишке, хлопают в ладоши и говорят:

Раз — два — три,
Раз — два — три,
Скорее нас лови!

Затем бегут на свои места. Ловишка догоняет ребят. Следующим ловишкой становится тот, кого поймали.

Белые медведи

Намечается место, где будут жить белые медведи. Двое детей берутся за руки — это белые медведи. Со словами: «Медведи идут

на охоту» — они бегут, стараясь окружить и поймать кого-нибудь из играющих. Затем снова идут на охоту. Когда переловят всех играющих, игра заканчивается.

Веретено

Играющие делятся на две группы и становятся друг за другом. Как только кто-нибудь крикнет: «Начинаем!» — дети, стоящие первыми, должны быстро, как веретено, обернуться вокруг себя. Потом соседи берут их за талию и оборачиваются уже вдвоем и т.д., пока не дойдут до последнего в ряду.

Побеждает та группа, дети которой обернулись быстрее.

Салки

Один из детей — водящий. Он должен поднять руку и сказать: «Я — салка!» После этого он старается догнать и коснуться рукой кого-нибудь из играющих. Тот, кого он таким образом осалил, занимает его место, и все повторяется сначала. Нельзя салить играющих, взявшихся за руки и присевших на корточки. Такую же игру можно проводить, передвигаясь не бегом, а прыгая на одной ноге.

У медведя во бору

На противоположных сторонах площадки чертят по кругу — берлогу для медведя и дом для играющих. Дети выходят из дома, идут по направлению к берлоге и говорят: «У медведя во бору грибы, ягоды беру. А медведь глядит и на нас рычит». Медведь выбегает из берлоги и начинает их ловить. Дети стараются спрятаться в доме. Когда медведь поймает 4–5 человек, его можно сменить.

Жмурки

Водящему завязывают глаза, крутят на месте, чтобы затруднить ориентацию, при этом приговаривают:

— На чем стоишь?
— На мосту.
— Что ешь?
— Колбасу.
— Что пьешь?
— Квас.
— Ищи мышей, а не нас!

После этого дети разбегаются. Жмурка должен ходить по комнате и ловить их, а когда поймает, с закрытыми глазами должен отгадать, кто это. Если не отгадал — продолжает водить. В жмурки можно играть с колокольчиками.

Книги для организации игр с детьми дошкольного и младшего школьного возраста

Детские подвижные игры народов СССР/ Сост. А.В. Кенеман; Под. ред. Т.И. Осокиной. — М., 1988.

Игры и развлечения детей на воздухе/ Сост. Т.И. Осокина, Е.А. Тимофеева, Л.С. Фурина. — М., 1983.

Самоукина Н.В. Игры в школе и дома: психотехнические упражнения и коррекционные программы. — М., 1993.

Чистякова М.И. Психогимнастика/ Под. ред. М.И. Буянова. — М., 1990.

Юмашев В.А. Выходи играть во двор. — М., 1989.

Литература к разделу

1. *Безруких М.М., Ефимова С.П.* Знаете ли вы своего ученика? — М., 1991.

2. *Выготская И.Г., Пеллингер Е.Л., Успенская Л.П.* Устранение заикания у дошкольников в игровых ситуациях: Кн. для логопеда. — М., 1993.

3. *Захаров А.И.* Детские неврозы (психологическая помощь родителей детям). — СПб., 1995.

4. *Змановский Ю.Ф.* Шесть лет. Детский сад. Школа. — М., 1983.

5. *Коломинский Я.Л., Панько Е.А.* Учителю о психологии детей шестилетнего возраста. — М., 1988.

6. *Леви В.* Нестандартный ребенок. — М., 1996.

7. Физиологические и психологические критерии готовности к обучению в школе// Материалы симпозиума. — М., 1977.

Раздел 3

СОЦИАЛЬНАЯ (ЛИЧНОСТНАЯ) ГОТОВНОСТЬ ДЕТЕЙ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

Социальная, или личностная, готовность к обучению в школе представляет собой готовность ребенка к новым формам общения, новому отношению к окружающему миру и самому себе, обусловленным ситуацией школьного обучения.

Для того чтобы понять механизмы формирования социальной готовности к обучению в школе, необходимо рассмотреть старший дошкольный возраст через призму кризиса семи лет.

В отечественной психологии впервые вопрос о существовании критических и стабильных периодов был поставлен П.П. Блонским в 20-е годы. Позже изучению кризисов развития были посвящены работы известных отечественных психологов: Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, Л.И. Божович и др.

В результате исследований и наблюдений за развитием детей было установлено, что возрастные изменения психики могут проходить резко, *критически*, либо постепенно, *литически*. В целом психическое развитие представляет собой закономерное чередование стабильных и критических периодов.

В стабильные периоды развитие ребенка имеет относительно медленный, поступательный, эволюционный характер. Эти периоды охватывают достаточно продолжительный отрезок времени в несколько лет. Изменения в психике происходят плавно, за счет накопления незначительных достижений, и внешне часто незаметны. Только при сравнении ребенка в начале и в конце стабильного возраста отчетливо наблюдаются те перемены, которые произошли в его психике в этот период. Используя возрастную периодизацию Л.С. Выготского с учетом современных представлений о границах возрастов, выделяют следующие стабильные периоды в детском развитии:

– младенческий возраст (2 мес.–1 год);
– раннее детство (1–3 года);
– дошкольный возраст (3–7 лет);
– подростковый возраст (11–15 лет);
– младший школьный возраст (7–11 лет);
– старший школьный возраст (15–17 лет).

Критические (переходные) периоды по своим внешним проявлениям и значению для психического развития в целом существенно отличаются от стабильных возрастов. Кризисы занимают относительно короткое время: несколько месяцев, год, редко два года. В это время происходят резкие, фундаментальные изменения в психике ребенка. Развитие в кризисные периоды носит бурный, стремительный, «революционный» характер. При этом в очень короткий срок ребенок меняется весь. Критические периоды, по замечанию Л.С. Выготского, — это «поворотные пункты» в детском развитии.

В психологии под кризисами имеют в виду переходные периоды от одного этапа детского развития к другому. Кризисы возникают на стыке двух возрастов и являются завершением предыдущего этапа развития и началом следующего.

Кризисы имеют ясно выраженное трехчленное строение и складываются из трех связанных между собой фаз: предкритической, критической, посткритической. Обычно критический возраст определяют, отмечая кульминационные точки, или вершины кризиса. Таким образом, если стабильные периоды принято обозначать некоторым временным отрезком (например, дошкольный возраст — 3–7 лет), то кризисы определяют по их вершинам (например, кризис *трех* лет, кризис *семи* лет и т.д.). При этом считается, что кризисный период в норме ограничивается приблизительно одним годом: последнее полугодие предыдущего стабильного периода плюс первое полугодие последующего стабильного периода. В детской психологии принято выделять:

– кризис новорожденности;
– кризис одного года;
– кризис 3 лет;
– кризис 7 лет;
– кризис подростковый (12–14 лет);
– кризис юности (17–18 лет).

С точки зрения внешних проявлений критические периоды имеют ряд особенностей.

Во-первых, следует отметить неопределенность, размытость границ, отделяющих кризисы от смежных возрастов. Трудно определить начало и конец кризиса.

Во-вторых, в эти периоды происходит резкое, скачкообразное изменение *всей* психики ребенка. По мнению родителей и воспитателей, он становится совершенно другим.

В-третьих, развитие в критические периоды часто носит негативный, «разрушительный» характер. По мнению ряда авторов, в эти периоды ребенок не столько приобретает, сколько теряет из приобретенного прежде: угасает интерес к любимым игрушкам и занятиям; нарушаются сложившиеся формы отношений с окружающими, ребенок отказывается выполнять нормы и правила поведения, усвоенные ранее, и т.п.

В-четвертых, в кризисные периоды всякий ребенок становится «относительно трудновоспитуемым» по сравнению с самим собой в смежные стабильные периоды. Известно, что кризисы поразному протекают у разных детей: у одних — сглаженно, почти незаметно, у других — остро и болезненно. Тем не менее определенные трудности воспитания в критические периоды возникают в отношении каждого ребенка.

Наиболее ярко «относительная трудновоспитуемость» и негативный характер развития проявляются в *симптомах кризиса*. Очень важно отличать их от негативных моментов стабильных периодов (детской лжи, зависти, ябедничества и др.), так как причины возникновения и, следовательно, тактика поведения взрослого в том и в другом случаях существенно различаются. Принято выделять семь симптомов, так называемое *«семизвездие кризиса»*.

Негативизм. Негативизмом называют такие проявления в поведении ребенка, как нежелание что-то сделать только потому, что это предложил взрослый. Детский негативизм следует отличать от обычного непослушания, так как в последнем случае ребенок отказывается выполнять требования взрослого потому, что он не хочет делать чего-либо или хочет в это время заниматься чем-то другим. Мотив непослушания — нежелание выполнять предложенное взрослым. Мотив негативизма — отрицательное отношение к требованиям взрослого независимо от их содержания.

Проявления детского негативизма хорошо известны родителям. Один из типичных примеров. Мама предлагает сыну ложиться спать: «Уже поздно, на улице темно, все дети уже спят». Сын устал и хочет спать, но упрямо твердит: «Нет, я хочу гулять». «Хорошо, — говорит мама, — одевайся, иди гулять». «Нет, я спать буду!» — отвечает сын. В этой и аналогичных ситуациях взрослый может добиться нужного результата, изменив свое требование на противоположное. Уговоры, объяснения и даже наказания в этом случае оказываются бесполезными.

Упрямство — второй симптом кризиса. Ребенок настаивает на чем-либо не потому, что ему этого очень хочется, а потому, что он это потребовал. Упрямство следует отличать от настойчивости, когда ребенок стремится что-то сделать или получить какую-то вещь потому, что ему это интересно. Мотивом упрямства в отличие от настойчивости является потребность в самоутверждении: ребенок поступает таким образом потому, что «он так сказал». При этом само действие или предмет для него могут и не иметь привлекательности.

Строптивость — третий симптом, наиболее ярко проявляющийся в период кризиса трех лет. В отличие от негативизма, строптивость направлена не против взрослого, а против норм поведения, установленных для ребенка, против привычного образа жизни. Ребенок отвечает недовольством («Да ну!») на все, что ему предлагают и что с ним делают.

Четвертый симптом — **своеволие**, проявляющееся в стремлении ребенка к самостоятельности, в желании все делать самому.

Это основные симптомы кризисных периодов. Несмотря на различную направленность (на взрослого, на себя, на нормы и правила поведения), эти поведенческие проявления имеют одну и ту же основу — потребность ребенка в социальном признании, стремление к самостоятельности. Наряду с основными, выделяют еще три дополнительных симптома кризиса.

Это **протест-бунт**, когда все поведение ребенка приобретает форму протеста. Он как будто находится в состоянии войны с окружающими, постоянно происходят детские ссоры с родителями по любому, порою совершенно незначительному поводу. Складывается впечатление, что ребенок специально провоцирует конфликты в семье. **Обесценивание** может проявляться по отношению к взрослым (ребенок говорит им «плохие» слова, грубит) и по отношению к любимым прежде вещам (рвет книжки, ломает игрушки). В лексиконе ребенка появляются «плохие» слова, которые он с удовольствием произносит, несмотря на запреты взрослых.

В семье с единственным ребенком может наблюдаться еще один симптом — **деспотизм**, когда ребенок стремится проявить власть над окружающими, подчинить своим желаниям весь уклад семейной жизни. Если в семье несколько детей, этот симптом проявляется в форме **ревности** к другим детям. Ревность и деспотизм имеют одну и ту же психологическую основу — детский эгоцентризм, стремление занять главное, центральное место в жизни семьи.

Негативная симптоматика наиболее полно и подробно описана в отношении кризиса трех лет. Практическая работа с детьми

показывает, что перечисленные симптомы в той или иной степени свойственны всем критическим возрастам, но при этом они имеют различные внутренние механизмы. Так, своеволие в трехлетнем возрасте основано на осознании себя как субъекта деятельности, когда ребенок понимает, что именно он является причиной тех или иных изменений, появившихся в результате его действий. При этом способность анализировать свои возможности и предвидеть результаты своих действий в этом возрасте развита еще очень слабо , поэтому трехлетний ребенок часто требует невозможного. Уговоры и убеждения здесь бесполезны, так как малыш еще не может осознать всех условий ситуации и не может рассуждать логично. Тактика поведения взрослого в этот период заключается в том, чтобы переключить внимание ребенка на другую деятельность или привлекательный предмет, отвлечь его. Это возможно, так как внимание в трехлетнем возрасте еще очень неустойчиво.

В старшем дошкольном возрасте стремление к самостоятельности — своеволие — основано на осознании (правда еще ограниченном) своих возможностей и опирается на достаточно обширный индивидуальный опыт ребенка. С помощью взрослого старший дошкольник может анализировать свои действия и их результаты, делать логические выводы. В работе с детьми 6–7-летнего возраста надо не запрещать, а убеждать. Нужно предоставить ребенку возможность действовать самостоятельно, предварительно обсудив с ним способы действий, научив тому, что он еще не умеет, но очень хочет делать.

Чувство ревности в трехлетнем возрасте еще неосознанно. Ребенок не позволяет подходить к своей маме другим детям, говорит: «Моя мама!» В старшем дошкольном возрасте ревность возникает на основе осознания изменений отношения к себе взрослых и своего места в семье при рождении другого ребенка. Внешние проявления ревности в старшем дошкольном возрасте могут быть менее заметны, чем в три года. Ребенок становится плаксивым, капризным, подавленным, неуверенным в себе, у него появляются страхи, повышается тревожность.

Известный психолог Л.И. Божович отмечает, что негативное поведение детей в критические периоды говорит об их *фрустрированности**. Известно, что фрустрация возникает в ответ на ог-

---

* *Фрустрация* (от латинского frustratio — обман, неудача) — психологическое состояние, возникающее в ситуации разочарования, неосуществления какой-либо значимой для человека цели, потребности. Проявляется в гнетущем напряжении, тревожности, чувстве безысходности (Сов. энциклопед. словарь. — М., 1984. — С. 1429).

раничение каких-то значимых для человека потребностей. Следовательно, на стыке двух возрастов наиболее остро и болезненно переживают кризис дети, у которых не удовлетворяются или даже активно подавляются их актуальные потребности.

Уже с первых дней жизни у ребенка имеются некоторые первичные потребности. Неудовлетворение какой-либо из них вызывает отрицательные переживания, беспокойство, тревогу, а их удовлетворение — радость, повышение общего жизненного тонуса, усиление познавательной и двигательной активности. В процессе развития происходят значительные изменения в сфере потребностей, которые наиболее отчетливо проявляются к концу каждого возрастного периода. Если взрослые не учитывают этих изменений, а система их требований ограничивает или подавляет потребности ребенка, у него возникает состояние фрустрированности, что, в свою очередь, приводит к тем или иным негативным проявлениям в поведении. Эти противоречия в наибольшей степени обостряются в переходные периоды, когда происходят резкие, скачкообразные изменения всей психики. Поэтому причины негативного поведения в кризисные периоды нужно искать в социальной ситуации развития ребенка, в его отношениях со взрослыми, прежде всего — в семье.

В переходные периоды детского развития ребенок становится относительно трудновоспитуемым потому, что *система применяемых к нему педагогических требований не соответствует новому уровню его развития и его новым потребностям.* Иными словами, изменения педагогической системы не поспевают за стремительными изменениями личности ребенка. Чем значительнее этот разрыв, тем острее протекает кризис.

Кризисы, в их негативном понимании, не являются обязательными спутниками психического развития. *Неизбежны не кризисы, как таковые, а переломы, качественные сдвиги в развитии.* Кризисов совсем может не быть, если психическое развитие ребенка складывается не стихийно, а является разумно управляемым процессом — управляемым воспитанием.

Психологический смысл критических (переходных) возрастов и их значение для психического развития ребенка заключаются в том, что в эти периоды происходят наиболее существенные, глобальные изменения всей психики ребенка: меняется отношение к себе и другим, возникают новые потребности и интересы, перестраиваются познавательные процессы, деятельность ребенка приобретает новое содержание. Изменяются не только отдельные психические функции и процессы, но перестраивается и функциональная система сознания ребенка в целом. Появление в поведении

ребенка симптомов кризиса свидетельствует о том, что он перешел на более высокую возрастную ступень.

Следовательно, кризисы следует рассматривать как *закономерное* явление психического развития ребенка. Негативная симптоматика переходных периодов — это оборотная сторона важных изменений детской личности, которые составляют основу дальнейшего развития. Кризисы проходят, а эти изменения (возрастные новообразования) остаются.

Кризис семи лет был описан в литературе раньше остальных и всегда связывался с началом школьного обучения. Старший дошкольный возраст — это переходная ступень в развитии, когда ребенок уже не дошкольник, но еще и не школьник. Давно замечено, что при переходе от дошкольного к школьному возрасту ребенок резко меняется и становится более трудным в воспитательном отношении. Эти изменения носят более глубокий и сложный характер, чем в кризисе трех лет.

Негативная симптоматика кризиса, свойственная всем переходным периодам, в полной мере проявляется и в этом возрасте (негативизм, упрямство, строптивость и др.). Наряду с этим появляются специфические для данного возраста особенности: нарочитость, нелепость, искусственность поведения; паясничанье, вертлявость, клоунада. Ребенок ходит вертлявой походкой, говорит писклявым голосом, корчит рожицы, строит из себя шута. Конечно, детям любого возраста (да порою и взрослым) свойственно говорить глупости, шутить, передразнивать, подражать животным и людям — это не удивляет окружающих и кажется смешным. Напротив, поведение ребенка в период кризиса семи лет имеет нарочитый, шутовской характер, вызывает не улыбку, а осуждение.

По мнению Л.С. Выготского, такие особенности поведения семилеток свидетельствуют об «утрате детской непосредственности». Старшие дошкольники перестают быть наивными и непосредственными, как раньше, становятся менее понятными для окружающих. Причиной таких изменений является дифференциация (разделение) в сознании ребенка его внутренней и внешней жизни.

До семи лет малыш поступает в соответствии с актуальными для него в данный момент переживаниями. Его желания и выражение этих желаний в поведении (т.е. внутреннее и внешнее) представляют собой неразделимое целое. Поведение ребенка в этих возрастах можно условно описать схемой: «захотел — сделал». Наивность и непосредственность свидетельствуют о том, что внешне ребенок такой же, как и «внутри», его поведение понятно и легко «читается» окружающими.

Утрата непосредственности и наивности в поведении старшего дошкольника означает включение в его поступки некоторого *интеллектуального момента*, который как бы вклинивается между переживанием и действием ребенка. Его поведение становится осознанным и может быть описано другой схемой: «захотел — осознал — сделал». Осознание включается во все сферы жизни старшего дошкольника: он начинает осознавать отношение к себе окружающих и свое отношение к ним и к самому себе, свой индивидуальный опыт, результаты собственной деятельности и т.д.

Следует заметить, что возможности осознания у ребенка семилетнего возраста еще очень ограничены. Это только начало формирования способности к анализу своих переживаний и отношений, в этом старший дошкольник отличается от взрослого человека. Наличие элементарного осознания своей внешней и внутренней жизни отличает детей седьмого года от младших детей, а кризис семи лет от кризиса трех лет.

Одним из важнейших достижений старшего дошкольного возраста является осознание своего социального «Я», формирование *внутренней социальной позиции*. В ранние периоды развития дети еще не отдают себе отчета в том, какое место они занимают в жизни. Поэтому осознанное стремление измениться у них отсутствует. Если новые потребности, возникающие у детей этих возрастов, не находят реализации в рамках того образа жизни, который они ведут, это вызывает *неосознанный* протест и сопротивление (кризисы одного и трех лет).

В старшем дошкольном возрасте ребенок впервые *осознает* расхождение между тем, какое положение он занимает среди других людей, и тем, каковы его реальные возможности и желания. Появляется ясно выраженное стремление к тому, чтобы занять новое более «взрослое» положение в жизни и выполнять новую, важную не только для него самого, но и для других людей деятельность. Ребенок как бы «выпадает» из привычной жизни и применяемой к нему педагогической системы, теряет интерес к дошкольным видам деятельности. В условиях всеобщего школьного обучения это прежде всего проявляется в *стремлении детей к социальному положению школьника и к учению как новой социально значимой деятельности* («В школе — большие, а в детском садике — только малыши»), а также в желании выполнять те или иные поручения взрослых, взять на себя какие-то их обязанности, стать помощником в семье.

Появление такого стремления подготавливается всем ходом психического развития ребенка и возникает на том уровне, когда ему становится доступным осознание себя не только как субъекта

действия (что было характерно и для предыдущих кризисов развития), но и как субъекта в системе человеческих отношений. Если переход к новому социальному положению и новой деятельности своевременно не наступает, то у ребенка возникает чувство неудовлетворенности, которое и находит свое выражение в негативной симптоматике кризиса семи лет.

Психологи выявили связь кризиса семи лет и успешности адаптации детей к школе. Оказалось, что дошкольники, в поведении которых до поступления в школу замечены симптомы кризиса, в первом классе испытывают меньше трудностей, чем те дети, у которых кризис семи лет до школы никак не проявлялся.

На основании опроса родителей и воспитателей в одной из подготовительных групп детского сада было установлено, что большинство детей проявляют негативную симптоматику кризиса семи лет. Родители этих детей отметили, что «ребенок вдруг испортился», «всегда был послушный, а сейчас словно подменили», «капризничает, голос повышает, дерзит», «кривляется», «все требования надо повторять по двадцать раз» и т.п. Наблюдения за этими детьми показали, что они очень подвижны, легко начинают и бросают начатое дело или игру, постоянно пытаются занять себя чем-то полезным, требуют к себе внимания взрослых. Они часто спрашивают о школе, предпочитают учебные занятия игре. Из игр их больше привлекают настольные и спортивные с элементами соревнования, особенно если они организуются и выполняются вместе со взрослыми. Эти дети предпочитают общение со взрослыми и более старшими детьми играм с младшими. Воспитатель характеризовал их как «очень активных, нуждающихся в контроле, неусидчивых, непослушных, почемучек».

Другие дети, по мнению родителей, послушны, бесконфликтны, в их поведении нет заметных изменений. Они практически не выражают недовольства, не возражают взрослым, много играют, предпочитая игру чтению, занятиям, помощи родителям и воспитателям. Это типичные дошкольники, тихие, послушные, проявляющие инициативу только в игре.

Повторное обследование детей после поступления в школу показало, что у дошкольников, демонстрировавших признаки кризиса в подготовительной группе детского сада, с началом обучения в школе негативная симптоматика, как правило, исчезает. Родители этих детей отмечают, что трудности в воспитании для них «пройденный этап» и с поступлением в школу ребенок изменился к лучшему, «все стало на свои места». Напротив, многие дети, внешне благополучные в дошкольный период, с приходом в первый класс переживали кризисный период. Их родители отме-

чали, что с поступлением в школу у ребенка появилось негативное поведение: «все время передразнивает, кривляется, огрызается», «дерзит», «грубит» и т.п. Учителя отмечают, что эти дети малоактивны на уроке, «не интересуются учебой», «играют под партой, носят в школу игрушки».

В последние годы наблюдается смещение границ кризиса семи лет к шестилетнему возрасту. У некоторых детей негативная симптоматика появляется уже в 5,5 лет, поэтому сейчас говорят о **кризисе 6–7 лет**. Существует несколько причин, определяющих более раннее наступление кризиса.

В о - п е р в ы х, изменения социально-экономических и культурных условий жизни общества в последние годы привели к изменению нормативного обобщенного образа ребенка шести лет, и, следовательно, изменилась система требований, предъявляемых к детям этого возраста. Если еще недавно к шестилетке относились как к дошкольнику, то теперь на него смотрят как на будущего школьника. От шестилетнего ребенка требуют умения организовать свою деятельность, выполнять правила и нормы, более приемлемые в школе, чем в дошкольном учреждении. Его активно обучают знаниям и умениям школьного характера, сами занятия в детском саду нередко приобретают форму урока. Большинство учащихся первых классов к моменту поступления в школу уже умеют читать, считать, имеют обширные знания в различных областях жизни.

В о - в т о р ы х, многочисленные экспериментальные исследования показывают, что познавательные возможности современных шестилетних детей превосходят соответствующие показатели их сверстников 60–70-х годов. Ускорение темпа психического развития является одним из факторов смещения границ кризиса семи лет на более ранние сроки.

В - т р е т ь и х, старший дошкольный возраст характеризуется значительными изменениями в работе физиологических систем организма. Его не случайно называют возрастом смены молочных зубов, возрастом «вытягивания в длину». В последние годы наблюдается более раннее созревание основных физиологических систем организма ребенка. Это также сказывается на раннем проявлении симптомов кризиса семи лет.

В результате изменения объективного положения шестилетних детей в системе общественных отношений и ускорения темпов психофизического развития нижняя граница кризиса сместилась на более ранний возраст. Следовательно, потребность в новой социальной позиции и новых видах деятельности теперь

начинает формироваться у детей значительно раньше. В то же время возможность реализации этой потребности, сроки поступления в школу остались прежними: большинство детей начинают школьное учение с семи лет. Переходный возраст, таким образом, оказался растянутым от 5,5 до 7,5–8 лет, протекание кризиса в современных условиях становится более острым. (Это отмечают и воспитатели, и учителя, работающие с детьми 6–8 лет.)

Еще недавно кризис семи лет психологи относили к «малым» кризисам, в которых негативные проявления выражены слабее, чем в «больших» кризисах – 3 лет и 11–12 лет. Современные особенности протекания кризиса семи лет позволяют говорить о том, что из категории «малых» он переходит в категорию «больших», остро протекающих кризисов. До 75% детей седьмого года жизни проявляют острую симптоматику кризиса.

Индивидуальные различия в психическом развитии и протекании кризиса у современных старших дошкольников более выражены, чем у семилетних детей в 60–70-е годы. Это обусловлено целым рядом факторов, прежде всего различиями в организации учебно-воспитательной работы в дошкольных учреждениях; расширением системы дополнительного образования; изменением отношения родителей к обучению и воспитанию детей дошкольного возраста; значительными различиями материально-бытовых условий жизни детей в семье.

Какие выводы можно сделать, рассматривая старший дошкольный возраст как кризисный или переходный период развития?

Первое. *Кризисы развития неизбежны* и в определенное время возникают у всех детей, только у одних кризис протекает почти незаметно, сглаженно, а у других бурно и очень болезненно.

Второе. Независимо от характера протекания кризиса, появление его симптомов говорит о том, что *ребенок стал старше и готов* к более серьезной деятельности и более «взрослым» отношениям с окружающими.

Третье. Главное в кризисе развития не его негативный характер (как уже говорилось, трудности в воспитании могут быть почти незаметны), а изменения в детском самосознании — *формирование внутренней социальной позиции.*

Четвертое. Проявление кризиса в 6–7-летнем возрасте говорит *о социальной готовности ребенка к обучению в школе.*

Говоря о связи кризиса семи лет с готовностью ребенка к обучению в школе, необходимо отличать симптомы кризиса развития от проявлений невроза и индивидуальных особенностей темперамента и характера, о которых мы говорили в предыдущем разделе.

Давно замечено, что кризисы развития в наиболее яркой форме проявляются в семье. Это происходит потому, что образовательные учреждения работают по определенным программам, в которых учитываются возрастные изменения детской психики. Семья в этом отношении более консервативна, родители, особенно мамы и бабушки, склонны опекать своих «малышей», невзирая на их возраст. Нередки расхождения мнений воспитателей и родителей в оценке поведения детей 6–7-летнего возраста: мамы жалуются на упрямство и своеволие ребенка, а воспитатель характеризует его как самостоятельного и ответственного, которому можно поручить серьезное дело.

Поэтому при выявлении симптомов кризиса нужно учитывать прежде всего мнение родителей. Для этих целей используется анкета для родителей.

Оценка особенностей поведения ребенка 6–7-летнего возраста (анкета для родителей)

Родителям предлагают оценить особенности поведения их ребенка за последние полгода — год. Если данная особенность поведения свойственна ребенку и появилась недавно, соответствующий пункт оценивается в 2 балла; если указанные особенности появляются время от времени независимо от возраста — 1 балл; при их отсутствии ставится 0.

1. В последнее время (полгода — год) очень сильно изменился, стал совершенно другим.

2. Часто грубит, старается «переговорить» взрослого.

3. Забросил свои любимые игрушки и занятия, постоянно пропадает во дворе с другими ребятами.

4. Потерял интерес к детскому саду, стал ходить туда с большой неохотой.

5. Много спрашивает о школе, просит поиграть с ним в школу.

6. Предпочитает общение с более старшими детьми и взрослыми играм с малышами.

7. Стал упрямым, во всем отстаивает свое мнение.

8. Кривляется, паясничает, говорит писклявым голосом.

9. Постоянно ссорится с родителями по любому, даже незначительному поводу.

10. Стремится подражать взрослым, охотно выполняет их обязанности.

Анализ результатов

20–11 баллов – скорее всего, трудности в воспитании ребенка обусловлены кризисом развития, необходимо пересмотреть свое отношение к нему и систему требований, иначе негативные симптомы кризиса могут стать устойчивыми чертами характера;

10–6 баллов – негативные реакции ребенка являются, скорее всего, проявлением индивидуальных особенностей и/или результатом неправильного воспитания, а не возрастного кризиса;

5–0 баллов – для этого возраста ребенок слишком спокоен, необходимо приглядеться к нему повнимательней, может быть он отстает от сверстников в своем развитии.

Как справиться с кризисом семи лет (рекомендации для родителей)

1. Прежде всего нужно помнить, что кризисы – это временные явления, они проходят, их нужно пережить, как любые другие детские болезни.

2. Причина острого протекания кризиса – несоответствие родительского отношения и требований желаниям и возможностям ребенка, поэтому необходимо подумать о том, все ли запреты обоснованны и нельзя ли дать ребенку больше свободы и самостоятельности.

3. Измените свое отношение к ребенку, он уже не маленький, внимательно отнеситесь к его мнениям и суждениям, постарайтесь его понять.

4. Тон приказа и назидания в этом возрасте малоэффективен, постарайтесь не заставлять, а убеждать, рассуждать и анализировать вместе с ребенком возможные последствия его действий.

5. Если ваши отношения с ребенком приобрели характер непрекращающейся войны и бесконечных скандалов, вам нужно на какое-то время отдохнуть друг от друга: отправьте его к родственникам на несколько дней, а к его возвращению примите твердое решение не кричать и не выходить из себя во что бы то ни стало.

6. Как можно больше оптимизма и юмора в общении с детьми, это всегда помогает!

Напомним, симптомы кризиса говорят об изменениях в самосознании ребенка, формировании внутренней социальной позиции. Главное при этом – не негативная симптоматика, а стремление ребенка к новой социальной роли и социально значимой деятельности. Если закономерных изменений в развитии самосоз-

нания не происходит, это может свидетельствовать об отставании в социальном (личностном) развитии. Разумеется, не всегда послушание и покладистость 6–7-летнего ребенка являются показателями задержки в развитии, это может быть проявлением флегматического типа темперамента либо результатом продуманного мудрого воспитания. Дети 6–7-летнего возраста с отставанием в личностном развитии характеризуются некритичностью в оценке себя и своих действий. Они считают себя самыми хорошими (красивыми, умными), в своих неудачах склонны обвинять окружающих или внешние обстоятельства и не осознают свои переживания и побуждения.

Под словом «самосознание» в психологии обычно имеют в виду существующую в сознании человека систему представлений, образов и оценок, относящихся к нему самому. В самосознании выделяют две взаимосвязанные составляющие: *содержательную* — знания и представления о себе (Кто я?) — и *оценочную,* или *самооценку* (Какой я?).

Содержательный и оценочный аспекты самосознания являются единым неразделимым целым. Всякое суждение о себе, всякое самоописание в той или иной мере включают и самооценку. Представления о своих индивидуальных качествах, возникая, сразу же обрастают и определенным отношением к себе.

Что ребенок знает о себе, каким себя представляет (анализ содержания детского самосознания)

Представления ребенка о себе можно исследовать с помощью методики, предложенной психологом Е.З. Басиной. Ребенку предлагают ответить на пять вопросов.

1. Что ты больше всего на свете любишь? Что вообще ты любишь, что тебе нравится?

2. Что ты больше всего на свете не любишь? Чего ты вообще не любишь, что тебе не нравится?

3. Представь себе человека, который бы тебе так нравился, что ты хотел бы быть таким, как он, хотел бы быть похож на него. Какой это человек? Каким бы ты хотел быть? На кого бы ты хотел быть похож?

4. Представь себе человека, который бы тебе так не нравился, что ты ни за что не хотел бы быть на него похож. Какой это человек? Каким бы ты не хотел быть? На кого бы ты не хотел быть похож?

5. Что ты можешь рассказать о себе? Какой ты сам?

Анализ ответов ребенка позволяет выявить: широту представлений о себе (по количеству названных качеств); дифференцированность представлений о себе (называние качеств, характеризующих ребенка в различных видах деятельности и в различных ситуациях); уровень осознанности и критичности суждений о себе, соотношение реальных и идеальных представлений.

В процессе развития у ребенка формируется не только представление о присущих ему качествах и возможностях (образ реального «Я» — «какой я есть»), но также и представление о том, каким он должен быть, каким его хотят видеть окружающие (образ идеального «Я» — «каким бы я хотел быть»). Совпадение реального «Я» с идеальным считается важным показателем эмоционального благополучия.

Оценочная составляющая самосознания отражает отношение человека к себе и своим качествам, его *самооценку*.

Положительная самооценка основана на самоуважении, ощущении собственной ценности и положительного отношения ко всему, что входит в представления о самом себе. Отрицательная самооценка выражает неприятие себя, самоотрицание, негативное отношение к своей личности.

Изучение особенностей самооценки и соотношения реального и идеального «Я» проводят обычно с помощью методики «Лесенка».

Исследование самооценки ребенка с помощью методики «Лесенка»

Ребенку показывают нарисованную на бумаге лесенку с семью ступеньками, где средняя ступенька имеет вид площадки, и объясняют задание (рис. 33).

Инструкция: «Если всех детей рассадить на этой лестнице, то на трех верхних ступеньках окажутся хорошие дети: умные, добрые, сильные, послушные — чем выше, тем лучше (показывают: «хорошие», «очень хорошие», «самые хорошие»). А на трех нижних ступеньках окажутся плохие дети — чем ниже, тем хуже («плохие», «очень плохие», «самые плохие»). На средней ступеньке дети не плохие и не хорошие. Покажи, на какую ступеньку ты поставишь себя. Объясни почему».

Для того чтобы легче было выполнять задание, предлагают поместить на ту или иную ступеньку карточку с изображением мальчика или девочки (в зависимости от пола ребенка).

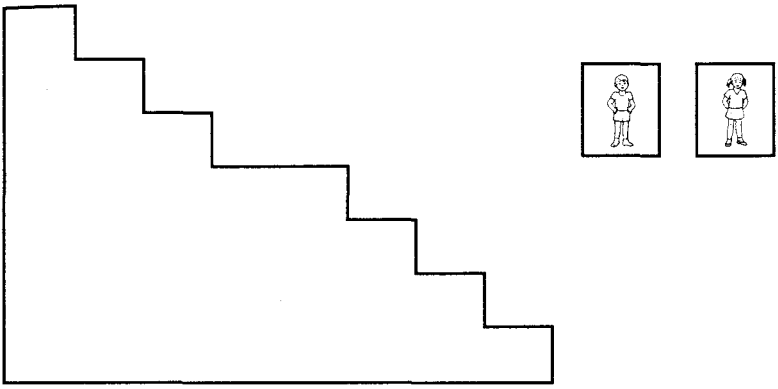


Рис. 33. **Лесенка**

После того как ребенок сделает пометку, его спрашивают: «Ты такой на самом деле или хотел бы быть таким? Пометь, какой ты на самом деле и каким хотел бы быть». «Покажи, на какую ступеньку тебя поставила бы мама (воспитательница, учительница)».

Используется стандартный набор характеристик: «хороший — плохой», «добрый — злой», «умный — глупый», «сильный — слабый», «смелый — трусливый», «самый старательный — самый небрежный». Количество характеристик можно сократить.

В процессе обследования необходимо учитывать, как ребенок выполняет задание: испытывает колебания, раздумывает, аргументирует свой выбор. Если ребенок не дает никаких объяснений, ему следует задать уточняющие вопросы: «Почему ты себя сюда поставил? Ты всегда такой?» и т.д.

Наиболее характерные особенности выполнения задания, свойственные детям с завышенной, адекватной и заниженной самооценкой

Таблица

Способ выполнения задания	Тип самооценки
1. Не раздумывая, ставит себя на самую высокую ступеньку; считает, что мама и воспитатель оценивают его также; аргументируя свой выбор, ссылается на мнение взрослого: «Я хороший. Хороший и больше никакой, это мама так сказала».	*Неадекватно завышенная самооценка*

Окончание таблицы

Способ выполнения задания	Тип самооценки
2. После некоторых раздумий и колебаний ставит себя на самую высокую ступеньку, объясняя свои действия, называет какие-то свои недостатки и промахи, но объясняет их внешними, независящими от него, причинами, считает, что оценка взрослых в некоторых случаях может быть несколько ниже его собственной: «Я, конечно, хороший, но иногда ленюсь. Мама говорит, что я неаккуратный».	*Завышенная самооценка*
3. Обдумав задание, ставит себя на 2-ю или 3-ю ступеньку, объясняет свои действия, ссылаясь на реальные ситуации и достижения, считает, что оценка взрослого такая же либо несколько ниже.	*Адекватная самооценка*
4. Ставит себя на нижние ступеньки, свой выбор не объясняет либо ссылается на мнение взрослого: «Мама так сказала».	*Заниженная самооценка*

Если ребенок ставит себя на среднюю ступеньку, это может говорить о том, что он либо не понял задание, либо не хочет его выполнять. Дети с заниженной самооценкой из-за высокой тревожности и неуверенности в себе часто отказываются выполнять задание, на все вопросы отвечают: «Не знаю». Дети с задержкой развития не понимают и не принимают это задание, действуют наобум.

Неадекватно завышенная самооценка свойственна детям младшего и среднего дошкольного возраста: они не видят своих ошибок, не могут правильно оценить себя, свои поступки и действия.

На седьмом году жизни появляются зачатки *рефлексии* — способности анализировать свою деятельность и соотносить свои мнения, переживания и действия с мнениями и оценками окружающих, поэтому самооценка детей 6–7-летнего возраста становится уже более реалистичной, в привычных ситуациях и привычных видах деятельности приближается к адекватной. В незнакомой ситуации и непривычных видах деятельности их самооценка завышенная.

Заниженная самооценка у детей дошкольного возраста рассматривается как отклонение в развитии личности.

Особенности поведения детей 6—7-летнего возраста с различным типом самооценки

Дети с неадекватно завышенной самооценкой очень подвижны, несдержанны, быстро переключаются с одного вида деятельности на другой, часто не доводят начатое дело до конца. Они не склонны анализировать результаты своих действий и поступков, пытаются решать любые, в том числе весьма сложные, задачи «с налета». Они не осознают своих неудач. Эти дети склонны к демонстративности и доминированию. Они стремятся всегда быть на виду, афишируют свои знания и умения, стараются выделиться на фоне других ребят, обратить на себя внимание. Если они не могут обеспечить себе полное внимание взрослого успехами в деятельности, то делают это, нарушая правила поведения. На занятиях, например, они могут выкрикивать с места, комментировать вслух действия воспитателя, кривляться и т.д.

Это, как правило, внешне привлекательные дети. Они стремятся к лидерству, но в группе сверстников могут быть не приняты, так как направлены, главным образом, «на себя» и не склонны к сотрудничеству.

К похвале воспитателя дети с неадекватно завышенной самооценкой относятся как к чему-то само собой разумеющемуся. Ее отсутствие может вызвать у них недоумение, тревогу, обиду, иногда раздражение и слезы. На порицание они реагируют по-разному. Одни дети игнорируют критические замечания в свой адрес, другие отвечают на них повышенной эмоциональностью (криком, слезами, обидой на воспитателя). Некоторых детей одинаково привлекают и похвала и порицание, главное для них — быть в центре внимания взрослого.

Дети с неадекватно завышенной самооценкой нечувствительны к неудачам, им свойственны стремление к успеху и высокий уровень притязаний.

Дети с адекватной самооценкой склонны анализировать результаты своей деятельности, пытаются выяснить причины ошибок. Они уверены в себе, активны, уравновешены, быстро переключаются с одной деятельности на другую, настойчивы в достижении цели. Стремятся сотрудничать, помогать другим, общительны и дружелюбны. В ситуации неудачи пытаются выяснить причину и выбирают задачи несколько меньшей сложности (но не самые легкие). Успех в деятельности стимулирует их желание попытаться выполнить более сложную задачу. Этим детям свойственно стремление к успеху.

Дети с заниженной самооценкой нерешительны, малообщительны, недоверчивы, молчаливы, скованны в движениях. Они очень чувствительны, готовы расплакаться в любой момент, не стремятся к сотрудничеству и не способны постоять за себя. Эти дети тревожны, неуверенны в себе, трудно включаются в деятельность. Они заранее отказываются от решения задач, которые кажутся им сложными, но при эмоциональной поддержке взрослого легко справляются с ними. Ребенок с заниженной самооценкой кажется медлительным. Он долго не приступает к выполнению задания, опасаясь, что не понял, что надо делать и выполнит все неправильно; старается угадать, доволен ли им взрослый. Чем более значима деятельность, тем труднее ему с ней справиться. Так, на открытых занятиях эти дети показывают значительно худшие результаты, чем в обычные дни.

Детям с заниженной самооценкой свойственно стремление избегать неудач, поэтому они малоинициативны, выбирают заведомо простые задачи. Неуспех в деятельности чаще всего приводит к отказу от нее.

Эти дети, как правило, имеют низкий социальный статус в группе сверстников, попадают в категорию отверженных, с ними никто не хочет дружить. Внешне это чаще всего малопривлекательные дети.

В работе с этими дошкольниками необходимо помнить, что для них очень значима оценка педагога. Эмоциональная поддержка, похвала могут частично снять неуверенность в себе и тревожность. Напротив, порицание и окрики усугубляют негативное состояние ребенка, приводят к уходу от деятельности. Он становится пассивным, заторможенным, перестает понимать, что от него требуют. Такого ребенка не следует торопить с ответом, надо дать ему возможность собраться с мыслями. Задача воспитателя в работе с такими детьми — обеспечить успех деятельности, дать возможность поверить в свои силы.

Причины индивидуальных особенностей самооценки в старшем дошкольном возрасте обусловлены своеобразным для каждого ребенка сочетанием условий развития.

В одних случаях неадекватно завышенная самооценка в 6–7-летнем возрасте обусловлена некритичным отношением к детям со стороны взрослых, бедностью индивидуального опыта и опыта общения со сверстниками, недостаточным развитием способности осознания себя и результатов своей деятельности, низким уровнем аффективного обобщения и рефлексии. В других — формируется в результате чрезмерно завышенных требований со стороны взрослых, когда ребенок получает только отрицательные оценки

своих действий. Здесь самооценка выполняет защитную функцию. Сознание ребенка как бы «выключается»: он не слышит травмирующих его критических замечаний в свой адрес, не замечает неприятных для него неудач, не склонен анализировать их причины.

Несколько завышенная самооценка наиболее свойственна детям, стоящим на пороге кризиса 6–7 лет. Они уже склонны анализировать свой опыт, прислушиваются к оценкам взрослых. В условиях привычной деятельности — в игре, на спортивных занятиях и т.д. — они уже могут реально оценивать свои возможности, их самооценка становится адекватной. В незнакомой ситуации, в частности, в учебной деятельности дети еще не могут правильно оценить себя, самооценка в этом случае завышена. Известно, что все дети до поступления в школу говорят, что будут учиться только на «5» и «4». Считается, что завышенная самооценка дошкольника (при наличии попыток анализа себя и своей деятельности) несет в себе позитивный момент: ребенок стремится к успеху, активно действует и, следовательно, имеет возможность уточнить представления о себе в процессе деятельности.

Заниженная самооценка в этом возрасте встречается значительно реже, она основана не на критичном отношении к себе, а на неуверенности в своих силах. Родители таких детей, как правило, предъявляют к ним завышенные требования, используют только отрицательные оценки, не учитывают их индивидуальных особенностей и возможностей. По мнению ряда авторов, проявление в деятельности и поведении детей седьмого года жизни заниженной самооценки является тревожным симптомом и может свидетельствовать об отклонениях в личностном развитии.

Формирование адекватной самооценки, умения видеть свои ошибки и правильно оценивать свои действия — основа формирования *самоконтроля* и самооценки в учебной деятельности.

Тест на развитие самоконтроля

Способность к самоконтролю предполагает обращение внимания ребенка на содержание собственных действий, способность к оценке результатов этих действий и своих возможностей.

Задание теста заключается в следующем: ребенку предлагают рассмотреть по очереди 4 картинки, на которых изображены его сверстники в ситуациях *неуспеха в деятельности*, просят рассказать, что нарисовано (если ситуация понята ребенком неправиль-

но, взрослый дает необходимые разъяснения), объяснить причину неудач детей, изображенных на картинках, и предложить свои варианты решения практической задачи.

На первой картинке (рис. 34) изображено, как девочка берет лейку, хочет полить цветы, но не может ее поднять.

На второй картинке (рис. 35) нарисована скамейка, через которую прыгает мальчик, но видно, что он зацепился и падает.

На третьей картинке (рис. 36)девочка собирается качаться на качелях, но никак не может забраться на них.

На четвертой (рис. 37)— нарисован мальчик на склоне снежной горы со сломанной лыжей.

Рис. 34

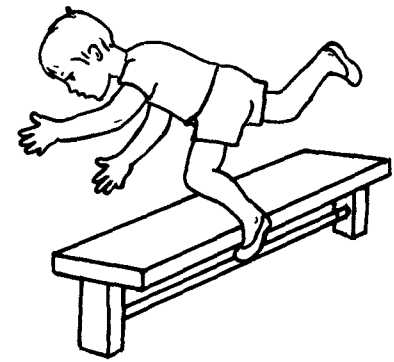


Рис. 35

Рис. 36

Рис. 37

Возможные варианты ответов

1. Если ребенок объясняет, что причина неудач в лейке, скамейке, качелях, горке, т.е. неудачи происходили по не зависящим от персонажей причинам, значит, он еще не научился оценивать себя и контролировать свои действия. Скорее всего, столкнувшись с неудачей, он бросит начатое дело и займется чем-нибудь другим.

2. Если ребенок видит причину события в самих персонажах и предлагает им потренироваться, подрасти, набраться сил, позвать на помощь, значит, у него хорошая способность к самооценке и самоконтролю.

3. Когда ребенок видит причину неудач и в персонаже и в объекте, это говорит еще и о хорошей способности к разностороннему анализу ситуации.

Второй и третий варианты ответов свойственны детям, прошедшим кризис 7 лет и способным более правильно (адекватно) оценивать себя и контролировать свою деятельность. Первый вариант ответов — типично «дошкольный», как правило, сочетается с неадекватно завышенной самооценкой, с неумением контролировать и оценивать себя.

На основе частных самооценок, относящихся к отдельным качествам и конкретным видам деятельности, формируется *общая самооценка личности* — обобщенное отношение к себе как к индивидуальности в целом. Обобщенная самооценка впервые возникает в старшем дошкольном возрасте и определяет *принятие (или непринятие) себя.* Одним из показателей принятия (или непринятия) себя является отношение к своему имени. Как замечает известный психолог В.С. Мухина, собственное имя ребенка представляет некую индивидуальность в отличие от других. Петр — имя, которое отличает Петра от Ивана, Николая, Василия и прочих. Психологически для ребенка его имя — это он сам. Вне имени ребенок не представляет себе самого себя. В зависимости от того, нравится ребенку его имя или нет, можно судить о характере его самооценки, о том, в какой мере он принимает себя, как к себе относится. Дети с заниженной самооценкой чаще всего хотели бы поменять свое имя, при этом выбирают имя ребенка, которого все любят, хвалят, ставят в пример другим детям.

Самооценка играет важную роль в регуляции деятельности и поведения человека. В зависимости от того, как оцениваются индивидом собственные качества и возможности, он принимает для себя те или иные цели деятельности, формируется то или иное отношение к успехам и неудачам, тот или иной *уровень притязаний.*

В повседневной жизни, в учебе и работе у разных людей могут наблюдаться две противоположные реакции на неудачу в деятельности. В одном случае, не достигнув поставленной цели, человек снижает свой уровень притязаний и выбирает цели заведомо ниже своих способностей. В другом случае неудача оказывает стимулирующее влияние и способствует выбору трудной цели или незначительному снижению степени ее сложности. Стремление в любой деятельности избегать неудач или желание во что бы то ни стало добиться успеха — относительно устойчивые характеристики личности, определяющие две различные стратегии поведения.

Тот или иной уровень притязаний и потребность в достижениях не являются врожденными и формируются в дошкольном детстве. К моменту поступления в школу они достаточно ярко выражены и определяют индивидуальные особенности поведения и деятельности ребенка, дальнейшее развитие его личности. Дети, имеющие сильно выраженную потребность в достижении успеха, обычно добиваются в учении больших результатов, чем те, у кого развито противоположное стремление — избегать неудач.

Определение уровня притязаний и потребности в достижениях у детей дошкольного возраста

Для определения уровня притязаний и потребности в достижениях детям предлагают выполнить задания различной степени сложности: «Сейчас мы будем составлять узоры. У меня три вида заданий: легкие, средней сложности и трудные. Если вы выберете трудное задание и справитесь с ним, получите 5 баллов, если среднее — 4, если легкое — 3. Если вы выберете задание и не справитесь, получите только 2 балла. Старайтесь набрать побольше баллов. А теперь пусть каждый скажет, какое задание он выбирает». Детям показывают карточки, разложенные стопками: «Посмотрите на эти задания. Вот легкие (рис. 39), вот средней трудности (рис. 40), вот трудные (рис. 41). Выбирайте то, с которым сможете справиться, и выполняйте». После выполнения задания взрослый говорит ребенку, справился он или нет. Затем детям снова предлагают сделать выбор. Всего выполняется 4 задания.

Суть заданий заключается в том, чтобы из квадратиков с красной, белой и красно-белой раскраской составить узоры, нарисованные на карточках. Детям выдают квадратики размером 3×3 см разной раскраски, по 4 квадратика каждого вида (рис. 38).

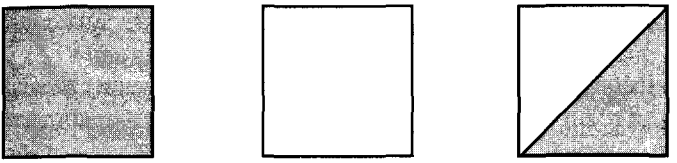


Рис. 38. **Квадратики, из которых выполняется узор**

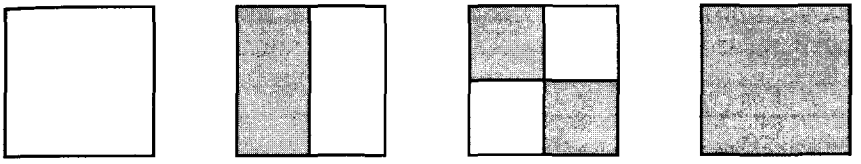


Рис. 39. **Задания легкие**

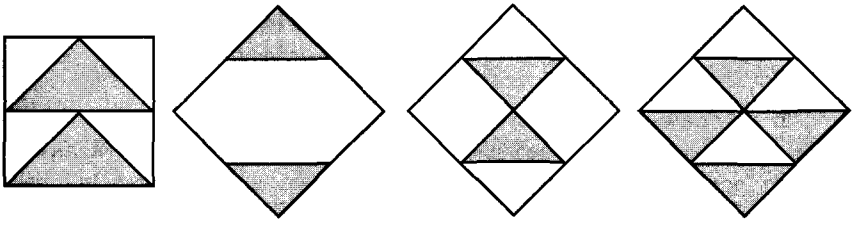


Рис. 40. **Задания средней трудности**

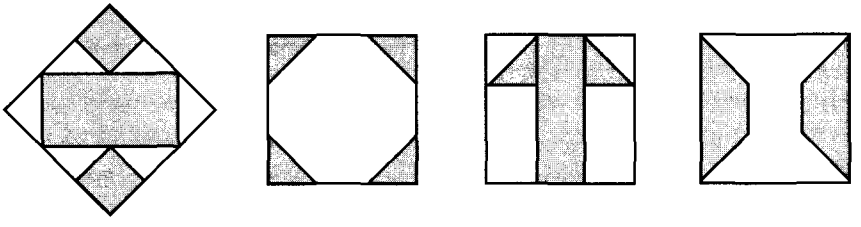


Рис. 41. **Задания трудные**

По ходу выполнения задания взрослый может специально создавать ситуацию успеха или неудачи:

– оценивать деятельность ребенка как неуспешную, ограничив время для выполнения задания или указывая на недостатки в работе;

– оценивать деятельность как успешную, предоставив больше времени на ее выполнение или незаметно оказав помощь ребенку, если он испытывает какие-то затруднения.

По окончании работы определяют число выполненных и невыполненных заданий в зависимости от степени их трудности. На основе этого делают вывод, *соответствует ли уровень притязаний реальным возможностям ребенка, адекватно или неадекватно он реагирует на успех или неудачу в работе.* По результатам теста дети делятся на 4 группы.

Таблица

Действия ребенка при выполнении задания	Уровень притязаний
1. Выбирает после достижения успеха более сложные задания, а после неудачи — менее сложные.	*Адекватная реакция на успех и неудачу.* Уровень притязаний соответствует возможностям ребенка. Ему свойственно стремление к успеху.
2. Стремится выбирать более сложные задания, независимо от постигшей его неудачи и степени трудности предыдущих заданий.	*Неадекватная реакция на неудачу.* Уровень притязаний выше реальных возможностей ребенка. Ему свойственно стремление к успеху.
3. Всегда выбирает несложные задания, независимо от того, достигает успеха или нет.	*Неадекватная реакция на успех.* Уровень притязаний ниже реальных возможностей ребенка. Ему свойственно стремление избегать неудач.
4. Достижение успеха и неудачи не влияют на выбор задания. Задания выбираются хаотично, независимо от их трудности.	*Неадекватная реакция на успех и неудачу.* Уровень притязаний не сформирован. Такие действия характерны для детей более младшего возраста.

Что оказывает влияние на формирование самооценки и представлений ребенка о себе?

Выделяют четыре условия, определяющие развитие самосознания в детском возрасте:

1) опыт общения ребенка со взрослыми;

2) опыт общения со сверстниками;

3) индивидуальный опыт ребенка;

4) его умственное развитие.

Опыт общения ребенка со взрослыми является тем объективным условием, вне которого процесс формирования детского самосознания невозможен или сильно затруднен. Под влиянием взрослого у ребенка накапливаются знания и представления о себе, складывается тот или иной тип самооценки. Роль взрослого в развитии детского самосознания заключается в следующем:

— сообщение ребенку сведений о его качествах и возможностях;

— оценка его деятельности и поведения;

— формирование личностных ценностей, эталонов, с помощью которых ребенок впоследствии будет оценивать себя сам;

— побуждение ребенка к анализу своих действий и поступков и сравнению их с действиями и поступками других людей.

На протяжении всего детства ребенок воспринимает взрослого как непререкаемый авторитет. Чем младше ребенок, тем некритичнее он относится к мнениям взрослых о себе. В раннем и младшем дошкольном возрасте роль индивидуального опыта в формировании самосознания ребенка невелика. Знания, полученные этим путем, нечетки и неустойчивы и легко игнорируются под воздействием оценочных суждений взрослого.

К старшему дошкольному возрасту знания, полученные в процессе деятельности, приобретают более устойчивый и осознанный характер. В этот период мнения и оценки окружающих преломляются через призму индивидуального опыта ребенка и принимаются им лишь в том случае, если нет значительных расхождений с его собственными представлениями о себе и своих возможностях. Если же есть противоречие мнений, ребенок явно или скрыто протестует, обостряется кризис 6–7 лет. Очевидно, что суждения старшего дошкольника о себе часто бывают ошибочными, так как индивидуальный опыт еще недостаточно богат и возможности самоанализа ограничены. *Педагогическая тактика взрослого в этот период должна строиться не на категорических суждениях* (как это могло быть с детьми 3–5 лет), *а на убеждении и доброжелательном обсуждении.*

В отличие от конкретных представлений, полученных на индивидуальном опыте, знания о себе, приобретенные при общении со

взрослыми, носят обобщенный характер. Обозначая словом то или иное индивидуальное качество ребенка, окружающие тем самым относят его к той или иной категории людей. Если мама говорит дочери: «Ты красивая девочка», — тем самым она как бы имеет в виду, что дочь относится к определенной группе девочек, обладающих набором привлекательных характеристик. Словесное обозначение индивидуальных особенностей ребенка обращено прежде всего к его сознанию. Осознаваясь ребенком, суждения взрослых становятся его собственными знаниями о себе.

Образ себя, внушаемый ребенку взрослыми, может быть как положительным (ребенку говорят о том, что он добрый, умный, способный), так и отрицательным (груб, неумен, неспособен). Негативные оценки взрослых закрепляются в детском сознании, оказывают неблагоприятное влияние на формирование его представлений о себе.

Наиболее значимое влияние на формирование детской самооценки оказывают родители. Представление о том, каким должен быть ребенок (родительский образ ребенка), формируется еще до рождения малыша и определяет стиль воспитания в семье. Во-первых, руководствуясь собственными представлениями о том, каким должен быть ребенок, родители оценивают его реальную деятельность и поведение. Усвоенные от взрослых оценки становятся собственными оценками ребенка. В определенном смысле можно сказать, что ребенок оценивает себя так, как его оценивают окружающие, и прежде всего родители. Во-вторых, родители и другие взрослые формируют у него определенные личностные ценности, идеалы и эталоны, на которые следует равняться; намечают планы, которые необходимо выполнить; определяют стандарты выполнения тех или иных действий; называют общие и частные цели. Если они реалистичны и соответствуют возможностям ребенка, то достижение целей, реализация планов, соответствие стандартам способствуют формированию позитивного образа «Я» и положительной самооценки. Если же цели и планы нереалистичны, стандарты и требования завышены, то неуспех приводит к потере веры в себя, формированию заниженной самооценки и негативного образа «Я».

Для ребенка одинаково вредны и отсутствие критики со стороны взрослого (вседозволенность) и чрезмерная строгость, когда замечания взрослого в адрес ребенка носят исключительно негативный характер. В первом случае к концу дошкольного возраста формируется неадекватно завышенная, а во втором случае — заниженная самооценка. И в том и в другом случае не развивается способность анализировать, оценивать и контролировать свои действия и поступки.

Для определения особенностей семейного воспитания и отношения родителей к своему ребенку обычно используют «Опросник родительских отношений» Я.А. Варга и В.В. Столина. Здесь мы приведем модификацию этой методики, предложенную Р.С. Немовым.

Опросник родительских отношений (ОРО)

Опросник включает 61 вопрос, отражающий те или иные особенности родительских отношений. Оценка проводится по пяти шкалам:

1. Принятие — отвержение ребенка. Эта шкала выражает собой общее эмоционально-положительное (принятие) или эмоционально-отрицательное (отвержение) отношение к ребенку.

2. Кооперация. Эта шкала отражает стремление взрослых к сотрудничеству с ребенком, проявление заинтересованности и участия в его делах.

3. Симбиоз. Вопросы этой шкалы ориентированы на то, чтобы выяснить, стремится ли взрослый к единению с ребенком или, напротив, старается сохранить между ребенком и собой психологическую дистанцию. Это — своеобразная контактность ребенка и взрослого человека.

4. Контроль. Данная шкала характеризует то, как взрослые контролируют поведение ребенка, насколько они демократичны или авторитарны в отношениях с ним.

5. Отношение к неудачам ребенка. Эта шкала показывает, как взрослые относятся к способностям ребенка, к его достоинствам и недостаткам, успехам и неудачам.

Родителю предлагают прочитать утверждение и, если он с ним согласен, поставить знак «+», если не согласен — знак «–». При обработке опросника «+» оценивается в 1 балл, «–» — 0 баллов.

Текст опросника

1. Я всегда сочувствую своему ребенку.

2. Я считаю своим долгом знать все, о чем думает мой ребенок.

3. Мне кажется, что поведение моего ребенка значительно отклоняется от нормы.

4. Нужно подольше держать ребенка в стороне от реальных жизненных проблем, если они его травмируют.

5. Я испытываю к ребенку чувство симпатии.

6. Я уважаю своего ребенка.

7. Хорошие родители ограждают ребенка от трудностей жизни.

8. Мой ребенок часто мне неприятен.

9. Я всегда стараюсь помочь своему ребенку.

10. Бывают случаи, когда недоброе отношение к ребенку приносит ему пользу.

11. По отношению к своему ребенку я испытываю досаду.

12. Мой ребенок ничего не добьется в жизни.

13. Мне кажется, что другие дети потешаются над моим ребенком.

14. Мой ребенок часто совершает такие поступки, которые заслуживают осуждения.

15. Мой ребенок отстает в психологическом развитии и для своего возраста выглядит недостаточно развитым.

16. Мой ребенок специально ведет себя плохо, чтобы досадить мне.

17. Мой ребенок, как губка, впитывает в себя все самое плохое.

18. При всем старании моего ребенка трудно научить хорошим манерам.

19. Ребенка с детства следует держать в жестких рамках, только тогда из него вырастет хороший человек.

20. Я люблю, когда друзья моего ребенка приходят к нам в дом.

21. Я всегда принимаю участие в играх и делах ребенка.

22. К моему ребенку постоянно «липнет» все дурное.

23. Мой ребенок не добьется успехов в жизни.

24. Когда в компаниях говорят о детях, мне становится стыдно, что мой ребенок не такой умный и способный, как другие дети.

25. Я жалею своего ребенка.

26. Когда я сравниваю своего ребенка со сверстниками, то они кажутся мне воспитаннее и разумнее, чем мой ребенок.

27. Я с удовольствием провожу с ребенком свое свободное время.

28. Я часто жалею о том, что мой ребенок взрослеет, и с нежностью вспоминаю то время, когда он был еще совсем маленьким.

29. Я часто ловлю себя на том, что с неприязнью и враждебно отношусь к ребенку.

30. Я мечтаю о том, чтобы мой ребенок достиг того, что лично мне не удалось в жизни.

31. Родители должны не только требовать от ребенка, но и сами приспосабливаться к нему, относиться к нему с уважением, как к личности.

32. Я стараюсь выполнять все просьбы и пожелания моего ребенка.

33. При принятии решений в семье следует учитывать мнение ребенка.

34. Я очень интересуюсь жизнью своего ребенка.

35. Я часто признаю, что в своих требованиях и претензиях ребенок по-своему прав.

36. Дети рано узнают о том, что родители могут ошибаться.

37. Я всегда считаюсь с ребенком.

38. Я испытываю дружеские чувства по отношению к ребенку.

39. Основная причина капризов моего ребенка — это эгоизм, лень и упрямство.

40. Если проводить отпуск с ребенком, то невозможно нормально отдохнуть.

41. Самое главное — чтобы у ребенка было спокойное, беззаботное детство.

42. Иногда мне кажется, что мой ребенок не способен ни на что хорошее.

43. Я разделяю увлечения моего ребенка.

44. Мой ребенок кого угодно может вывести из себя.

45. Огорчения моего ребенка мне всегда близки и понятны.

46. Мой ребенок часто меня раздражает.

47. Воспитание ребенка — это сплошная нервотрепка.

48. Строгая дисциплина в детстве развивает сильный характер.

49. Я не доверяю своему ребенку.

50. За строгое воспитание дети потом благодарят своих родителей.

51. Иногда мне кажется, что я ненавижу своего ребенка.

52. В моем ребенке больше недостатков, чем достоинств.

53. Мне близки интересы моего ребенка, я их разделяю.

54. Мой ребенок не в состоянии сделать что-либо самостоятельно, и если он это делает, то обязательно получается не так, как нужно.

55. Мой ребенок вырастет не приспособленным к жизни.

56. Мой ребенок нравится мне таким, какой он есть.

57. Я тщательно слежу за состоянием здоровья моего ребенка.

58. Я восхищаюсь своим ребенком.

59. Ребенок не должен иметь секретов от родителей.

60. Я невысокого мнения о способностях моего ребенка и не скрываю этого от него.

61. Ребенок должен дружить с теми детьми, которые нравятся его родителям.

По каждой из шкал родительских отношений подсчитывается количество баллов: «+» — 1 балл, «–» — 0 баллов. Высокие баллы свидетельствуют о значительной выраженности данного вида ро-

дительских отношений, а низкие баллы — о том, что они сравнительно слабо развиты.

Принятие — отвержение ребенка, номера утверждений: 3, 6, 8, 10, 12, 14, 15, 16, 18, 20, 23, 24, 26, 27, 29, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 51, 52, 53, 55, 56, 60.

Кооперация, номера утверждений: 21, 25, 31, 33, 34, 35, 36.

Симбиоз, номера утверждений: 1, 4, 7, 28, 32, 41, 58.

Контроль, номера утверждений: 2, 19, 30, 48, 50, 57, 59.

Отношение к неудачам ребенка, номера утверждений: 5, 9, 11, 13, 17, 22, 54, 61.

Интерпретация полученных данных

1. Высокие баллы по шкале **«принятие — отвержение»** — от 24 до 32 — говорят о том, что у родителя имеется выраженное положительное отношение к ребенку. Взрослый принимает ребенка таким, какой он есть, уважает и признает его индивидуальность, одобряет его интересы, поддерживает планы, проводит с ним достаточно много времени и не жалеет об этом.

Низкие баллы по шкале «принятие — отвержение» — от 0 до 8 — говорят о том, что взрослый испытывает по отношению к ребенку в основном только отрицательные чувства: раздражение, злость, досаду, даже иногда ненависть. Такой родитель считает своего ребенка неудачником, не верит в его будущее, низко оценивает его способности и нередко своим отношением подавляет ребенка.

2. Высокие баллы по шкале **«кооперация»** — 7–8 баллов — являются признаком того, что родитель заинтересован в делах и планах ребенка, старается во всем помочь ребенку, сочувствует ему. Родитель высоко оценивает интеллектуальные и творческие способности ребенка, испытывает чувство гордости за него. Он поощряет инициативу и самостоятельность ребенка, старается быть с ним на равных. Родитель доверяет ребенку, старается встать на его точку зрения в спорных вопросах.

Низкие баллы по шкале «кооперация» — 0–2 балла — свидетельствуют о противоположном отношении: взрослого мало интересуют занятия и увлечения ребенка, он не придает им большого значения, не испытывает удовольствия от совместной деятельности с ребенком и общения с ним. Способности ребенка оценивает низко.

3. Высокие баллы по шкале **«симбиоз»** — 6–7 баллов — позволяют сделать вывод о том, что родитель ощущает себя с ребенком единым целым, стремится удовлетворить все его потребности, оградить от трудностей и неприятностей жизни. Родитель постоянно ощущает тревогу за ребенка, представляя его маленьким

и беззащитным. Тревога родителя повышается, когда ребенок отдаляется от него волею обстоятельств, но своей воле такие родители не предоставляют ребенку самостоятельности никогда.

Низкие баллы по шкале «симбиоз» — 0–2 балла — являются признаком того, что взрослый, напротив, устанавливает психологическую дистанцию между собой и ребенком, мало заботится о нем.

4. Высокие баллы по шкале **«контроль»** — 6–7 баллов — показывают, что в родительском отношении отчетливо просматривается авторитаризм. Родитель требует от ребенка безоговорочного послушания и дисциплины. Он старается навязать ребенку во всем свою волю, не в состоянии встать на его точку зрения. За своеволие ребенка строго наказывают. Родитель пристально следит за достижениями ребенка, его индивидуальными особенностями, привычками, мыслями, чувствами.

Низкие баллы по шкале «контроль» — 0–2 балла — напротив, свидетельствуют о том, что контроль практически отсутствует.

5. Высокие баллы по шкале **«отношение к неудачам ребенка»** — 7–8 баллов — являются признаком того, что родитель воспринимает ребенка младшим по сравнению с его реальным возрастом; стремится инфантилизировать ребенка, приписывая ему личную и социальную несостоятельность. Интересы, увлечения, мысли и чувства ребенка кажутся родителю детскими и несерьезными. Ребенок представляется неприспособленным, неуспешным, открытым для дурных влияний — «маленьким неудачником». Родитель не доверяет своему ребенку, досадует на его неуспешность и неумелость, поэтому родитель старается оградить ребенка от трудностей жизни и строго контролировать его действия.

Низкие баллы по шкале «отношение к неудачам ребенка» — 0–2 балла — свидетельствуют о том, что неудачи ребенка взрослый считает случайными и верит в него.

Своеобразное сочетание этих тенденций определяет особенности родительских отношений и стиль воспитания в конкретной семье.

Книги для родителей

Бардин К.В. Если ваш ребенок не хочет учиться. — М., 1980.

Бардин К.В. Подготовка ребенка к школе. — М., 1983.

Будницкая И.И., Катаева А.А. Ребенок идет в школу. — М., 1985.

Мир детства: Дошкольник. — М., 1987.

Филипчук Г. Знаете ли вы своего ребенка? — М.,1985.

Хоментаускас Г.Т. Семья глазами ребенка. — М., 1989.

Ш.А. Амонашвили обращал внимание педагогов и родителей на то, что оценка деятельности и поведения ребенка только тогда играет позитивную роль в воспитании, когда оценка результатов деятельности отделена от оценки личности ребенка. Демонстрируя положительное отношение к ребенку, веру в его силы, взрослый формирует тем самым у него уверенность в себе и стремление к успеху; обращая его внимание на ошибки в деятельности и неправильное поведение, учит анализировать себя, контролировать и правильно оценивать свои действия. Уважение к ребенку, бережное отношение к его личности лежит в основе *стратегии позитивного оценивания*. Использование этой схемы педагогами и родителями при оценке деятельности и поведения детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста обеспечивает формирование адекватной самооценки, умения анализировать и контролировать свои действия и поступки.

Стратегия позитивного оценивания ребенка

1. Положительная оценка ребенка как личности, демонстрация доброжелательного к нему отношения («Я знаю, ты очень старался», «Ты умный мальчик»).

2. Указания на ошибки, допущенные при выполнении задания, или нарушения норм поведения («Но сегодня зайчик у тебя не получился», «Но сейчас ты поступил неправильно, ты толкнул Машу»).

3. Анализ причин допущенных ошибок и плохого поведения («Посмотри на этот рисунок, у зайчика головка меньше, чем туловище, а у тебя получилось наоборот», «Тебе показалось, что Маша толкнула тебя специально, но она это сделала не нарочно»).

4. Обсуждение вместе с ребенком способов исправления ошибок и допустимых в данной ситуации форм поведения.

5. Выражение уверенности в том, что у него все получится («зайчик выйдет красивым; он не будет больше толкать девочек»).

Опыт общения с чужими взрослыми (не родителями, бабушками и дедушками), приобретенный ребенком в дошкольном детстве, с поступлением в школу переносится на ситуацию школьного обучения и определяет характер отношений маленького ученика к учителю. Если этот опыт имеет негативную окраску и ребенок испытывает страх и недоверие в отношении чужого взрослого, то и

к учителю он будет относиться с опаской. На уроках такие первоклассники малоактивны, не поднимают руку, боятся отвечать у доски и задавать вопросы учителю, если что-то не поняли; за действиями и оценками педагога они чаще всего видят проявление недружелюбного отношения к себе. Будущего школьника необходимо готовить к принятию специфической роли учителя как человека, «который учит». Доверие к педагогу, желание сотрудничать с ним и готовность обсуждать с ним результаты своей деятельности и свои учебные трудности — одно из важнейших условий успешного обучения ребенка в школе.

Для того чтобы своевременно выявить тревожные симптомы трудностей ребенка в общении со взрослыми, можно использовать схему наблюдения за поведением ребенка в привычных для него ситуациях.

Отношение ребенка к чужому взрослому (для родителей и воспитателя)

Если отмеченная особенность поведения характерна для ребенка, соответствующее утверждение оценивается в 1 балл, если нет — 0 баллов.

1. Разговаривает с воспитателем или другим значимым для него взрослым только тогда, когда находится с ним наедине или после некоторых усилий «разговорить» его.

2. Лжет из боязни.

3. Очень бурно переживает, плачет, обижается, если ему делают замечание.

4. Слишком тревожен, чтобы быть непослушным.

5. Любит, чтобы к нему проявляли симпатию, но не просит о ней.

6. Никогда не приносит взрослому и не показывает найденных им вещей.

7. Здоровается с воспитателем только тогда, когда тот обратит на него внимание.

8. Не подходит к взрослому по собственной инициативе.

9. Никогда не просит о помощи.

10. Легко становится «нервным», краснеет, если ему задают вопрос.

Оценка результатов

10–7 баллов — у ребенка серьезные трудности в общении, обусловленные негативными переживаниями по поводу контактов с чужим взрослым;

4–6 баллов — трудности в общении могут быть обусловлены не отношением к взрослому, а конкретной ситуацией (не отвечает на вопрос воспитателя из-за боязни, что другие дети будут над ним смеяться) или недостатками воспитания;

1–3 балла — скорее всего, это проявление некоторых индивидуальных особенностей ребенка, с которыми нужно познакомить учителя до начала школьного обучения.

Опыт общения со сверстниками также оказывает влияние на формирование детского самосознания. В общении, в совместной деятельности с другими детьми ребенок познает такие свои индивидуальные особенности, которые не проявляются в общении со взрослыми (умение устанавливать контакты со сверстниками, придумать интересную игру, выполнять те или иные роли и т.д.), начинает осознавать отношение к себе со стороны других детей. Именно в совместной игре в дошкольном возрасте происходит выделение ребенком «позиции другого», как отличной от своей собственной, снижается детский эгоцентризм.

В то время как взрослый на протяжении всего детства остается недосягаемым эталоном, идеалом, к которому можно лишь стремиться, сверстники выступают для ребенка в качестве «сравнительного материала». Поведение и действия других детей (в сознании ребенка «таких же, как он») как бы вынесены для него вовне и потому легче осознаются и анализируются, чем свои собственные. Для того чтобы научиться правильно оценивать себя, ребенок должен сначала научиться оценивать других людей, на которых он может смотреть как бы со стороны. Поэтому не случайно в оценках действий сверстников дети более критичны, чем в оценках самого себя.

Учебная деятельность в современной школе — это совместная деятельность, в которой взаимодействуют не только учитель и ученик, но и учащиеся всего класса, на уроках активно используются коллективные формы работы. Благополучие в отношениях учащегося с одноклассниками (на уроках и во внеурочное время — на переменах, на прогулках, во время экскурсий и т.д.) также является одним из важнейших условий успешного обучения ребенка в школе. Если имеют место трудности в общении со сверстниками, то ребенок постоянно находится в состоянии напряженного ожидания насмешек или других недоброжелательных проявлений в свой адрес. Это приводит, в свою очередь, к повышенной нервозности и утомляемости, постоянным конфликтам с одноклассниками, и в конечном счете к формированию негативного отношения к школе и учению в целом.

Трудности в общении со сверстниками проявляются уже в дошкольном возрасте и могут оказать достаточно сильное влияние на формирование взаимоотношений с одноклассниками.

Для выявления детей с проблемами в общении со сверстниками обычно используют различные варианты *социометрии*. Суть этого метода заключается в том, что ребенку предлагают сделать выбор, с кем из детей группы (класса) он хотел бы играть, кого пригласил бы в гости на день рождения, кому подарил бы красивую картинку и т.н. Для того чтобы не акцентировать внимание на детях с проблемами в общении, в работе с дошкольниками и младшими школьниками не рекомендуется задавать вопросы с явным негативным содержанием, например: «С кем ты не хотел бы играть, кого не пригласил бы в гости?» и т.д. Приведем в качестве примера один из вариантов социометрии для дошкольников.

Социометрия для дошкольников. Тест «Два домика»

Для проведения теста нужен лист бумаги, на котором рисуют два домика. Один из них побольше — красного цвета, другой поменьше — черного цвета. Как правило, этот рисунок не заготавливают заранее, а делают на глазах у ребенка черным и красным карандашами.

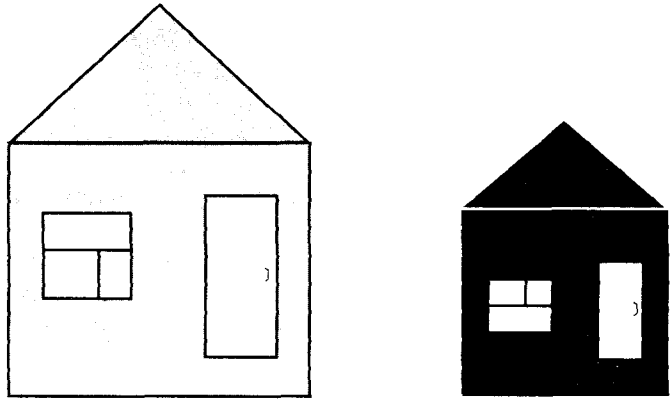


Рис. 42

Ребенку говорят следующее: «Посмотри на эти домики. Представь себе, что красный домик принадлежит тебе, в нем много красивых игрушек, и ты можешь пригласить к себе всех, кого захочешь. А в черном домике игрушек нет совсем. Подумай и скажи, кого из ребят своей группы ты пригласил бы к себе, а кого поселил бы в черном домике». Взрослый записывает тех детей, которых ребенок берет к себе в красный дом, и тех, кого он хочет поселить в черный домик. Когда он закончит, спрашивают, не хочет ли он поменять кого-нибудь местами, не забыл ли кого-нибудь.

Анализ результатов

Интерпретируя результаты теста, следует обратить внимание на то, сколько детей ребенок поместил в красный и в черный домики, в отношении кого из детей группы сделан положительный, а в отношении кого — отрицательный выбор. Для каждого ребенка считают число положительных (количество баллов со знаком «+») и отрицательных выборов (количество баллов со знаком «–») со стороны других детей группы, затем из большего вычитают меньшее и ставят знак большего числа.

+4 и более баллов — набирают «социометрические звезды», это внешне привлекательные, достаточно уверенные в себе дети, которые пользуются авторитетом в группе сверстников, они лидируют в играх, с ними охотно дружат другие дети.

От +1 до +3 (выборов со знаком «–» нет) — эти дети предпочитают игры и общение с постоянным ограниченным кругом друзей (или одним постоянным другом), при этом с другими детьми они почти не конфликтуют, в своей маленькой группе могут быть лидерами.

От –2 до +2 баллов (сумма складывается из «+» и «–») — активные, подвижные, достаточно общительные, но нередко, конфликтные дети, они легко вступают в игру, но также легко ссорятся и отказываются играть, часто обижаются и обижают других, но легко забывают обиды.

0 баллов (выборы со знаком «+» и «–»отсутствуют) — этих детей просто не замечают, их как будто нет в группе, как правило, это тихие, малоактивные дети, которые играют в одиночестве и не стремятся к контактам со сверстниками; чаще всего такие результаты получают в отношении частоболеющих ребят и тех, кто недавно пришел в группу.

–1 и менее баллов — это дети , которых отвергают сверстники, нередко они внешне мало привлекательны или имеют явно выраженные физические дефекты; нервозны, чрезмерно конфликтны, негативно настроены по отношению к другим детям.

Особое внимание следует обратить на тех детей, которые основную массу сверстников отправляют в черный домик, оставаясь в одиночестве или окружают себя взрослыми. Как правило, это или очень закрытые, необщительные дети или конфликтные, успевшие поссориться почти со всеми. Предсказать трудности в общении с одноклассниками в школе у таких детей можно с большой вероятностью.

Симптомы проблем ребенка (в том числе, не посещающего детский сад) в общении со сверстниками можно выявить в процессе наблюдения за его поведением в ситуации совместной детской деятельности, используя специально разработанную для этого схему.

Отношение ребенка к сверстникам (для родителей и воспитателей)

Если отмеченная особенность поведения свойственна ребенку, соответствующее утверждение оценивается в 1 балл, если нет — 0 баллов.

1. Старается устраниться от активного участия в игре.

2. Не проявляет дружелюбия и доброжелательности к другим детям.

3. Никогда не делится с другими детьми игрушками и сладостями.

4. Не оказывает помощь другим, даже если его об этом просят.

5. Соглашается на второстепенные роли, никогда не высказывает желания быть главным в игре.

6. У него нет друзей ни в детском саду, ни во дворе.

7. Избегает общения с другими детьми.

8. В игре всегда стремится получить значимую роль, если не получает, отказывается играть.

9. Не проявляет интереса к коллективным играм, играет один.

10. Часто жалуется взрослым, что его обижают другие дети.

Оценка результатов

7–10 баллов — у ребенка серьезные трудности в общении, связанные с негативным отношением к другим детям, они обязательно проявятся в отношениях с одноклассниками в школе;

4–6 баллов — трудности обусловлены неумением устанавливать контакты со сверстниками чаще всего из-за недостаточного опыта общения и/или неуверенности в себе;

1–3 балла — трудности в общении ситуативны и/или обусловлены некоторыми индивидуальными особенностями ребенка, которые, как правило, корректируются под влиянием детского коллектива.

Нередко причиной конфликтов в детском коллективе является неумение детей понимать и учитывать переживания и чувства других людей. Поэтому один из способов оптимизации общения ребенка в группе сверстников — научить его понимать эмоциональные состояния других и свои собственные и правильно на них реагировать. Для этого используют специальные упражнения, игры, этюды.

Развитие эмоционально-коммуникативных умений у дошкольников

Знакомство детей с различными эмоциональными переживаниями

Для того чтобы познакомить ребенка с различными эмоциональными переживаниями обычно используют фотографии и рисунки, с изображением различных эмоций у людей и животных, стихи и рассказы с соответствующим содержанием. Обсуждают их с ребенком; обращают внимание на то, как выражается то или иное чувство мимикой, жестами, позой; каким голосом, с какой интонацией говорит рассерженный (веселый, напуганный, грустный и т.д.) персонаж. Очень полезны обсуждения реальных ситуаций, участниками которых были сами дети, совместный анализ их собственных переживаний.

Обучение распознаванию эмоций

Задача этих упражнений — научить ребенка узнавать эмоциональные переживания по внешним выражениям: мимике, жестам, позе, интонации.

С характерной для различных эмоциональных переживаний *мимикой* дети знакомятся в играх под общим названием *«Составь портрет»*, в которых с помощью пиктограмм или изображений частей лица предлагается составить портрет сердитого, веселого, печального и т.д. человека.

Составь портрет

1. Метод пиктограмм для работы с детьми дошкольного возраста разработан и апробирован педагогом М.И. Чистяковой. Пиктограммы представляют собой набор карточек – разрезных шаблонов, на которых с помощью простых знаков изображены различные эмоции (рис. 43). Всего используют пять карточек с символическим изображением различных эмоциональных переживаний:

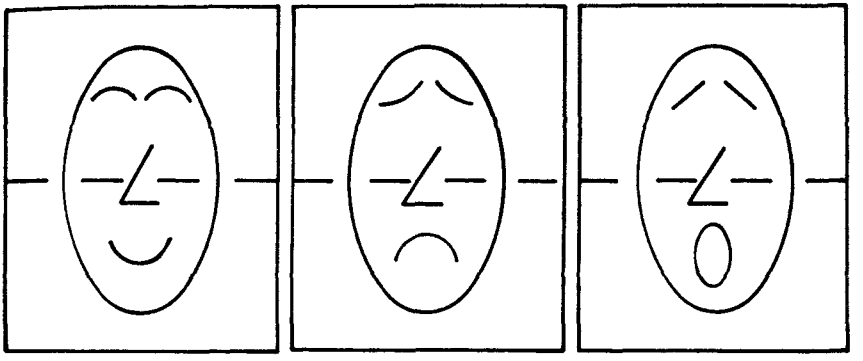


Рис. 43

Для игры каждому ребенку выдают набор из 5 карточек размером 10×12 см. Дети рассматривают пиктограммы, называют настроение, которое они символизируют. Затем все карточки разрезают по линии, делящей условное лицо на верхнюю и нижнюю части, и смешивают. Играющие получают задание вновь собрать их. Восстановив карточки, дети соединяют их липкой лентой. Выполнение задания будет более интересным, если предложить детям представить и разыграть ситуацию с использованием пик-

тограмм. Например: «Сеньор Минор (пиктограмма — огорчение) и сеньор Мажор (пиктограмма — радость) сфотографировались. Пришел Злюка, разрезал фотографии и убежал. Что делать? Надо собрать и склеить фотографии до прихода сеньоров».

Можно предложить ребенку собрать только те лица, которые ему нравятся. Обычно большая часть детей складывает веселые лица, меньшая — грустные, единицы собирают лица с разными настроениями. Этот прием, помимо решения развивающих задач, позволяет диагностировать эмоциональное состояние ребенка.

Когда шаблоны восстановлены, дети получают карандаши, фломастеры и краски и с удовольствием дополняют лицо на карточке недостающими деталями: рисуют глаза, волосы, уши, головной убор и делают фон (рис. 44).

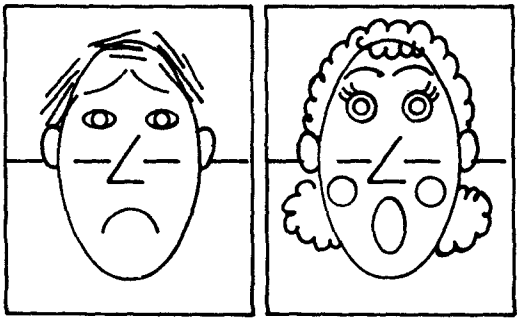


Рис. 44

Помимо обучения распознаванию эмоций, эта игра учит детей взаимодействовать: заметив ошибку у товарища, ребенок указывает на это, помогает найти нужную часть карточки.

2. Для того чтобы познакомить детей с характерными для различных эмоциональных состояний позами, используют те же шаблоны, но меньшего размера, при этом овал, символизирующий лицо, помещается на карточке так, чтобы ребенок смог бы пририсовать к голове тело. Здесь возможны различные варианты заданий: шаблоны могут выдаваться с уже прорисованными символическими лицами либо карточки выдаются только с овалом, а ребенок сам заполняет его, воспроизводя ту или иную эмоцию.

3. На занятиях с детьми постарше для тех же целей может быть использована игра, в которой вместо пиктограмм используются части **изображения реального лица** людей с различными эмоциональными переживаниями (рис. 45, 46). Используют изображения с эмоциональным выражением губ и глаз, каждая карточка отражает вполне определенную эмоцию:

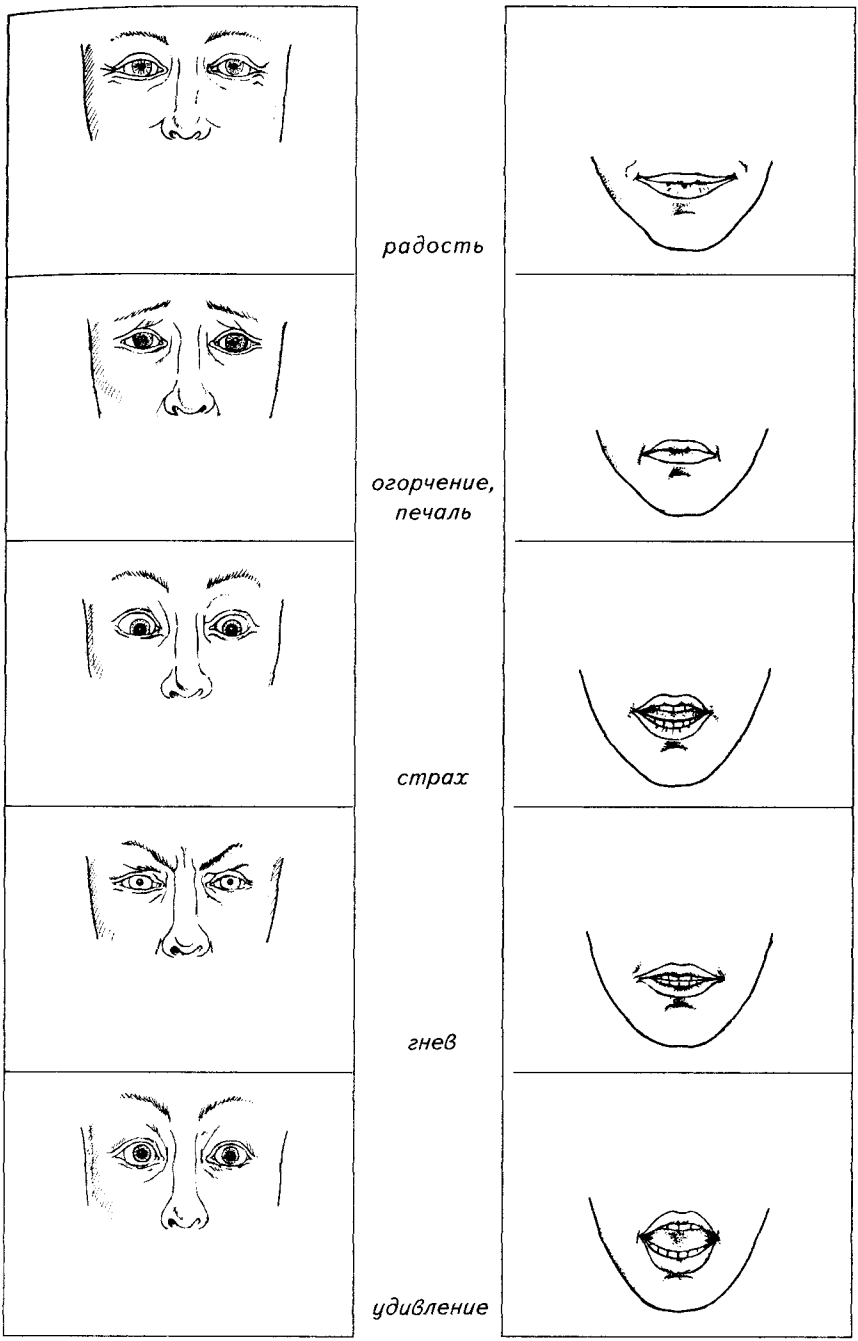


Рис. 45, 46. **Эмоциональные переживания**

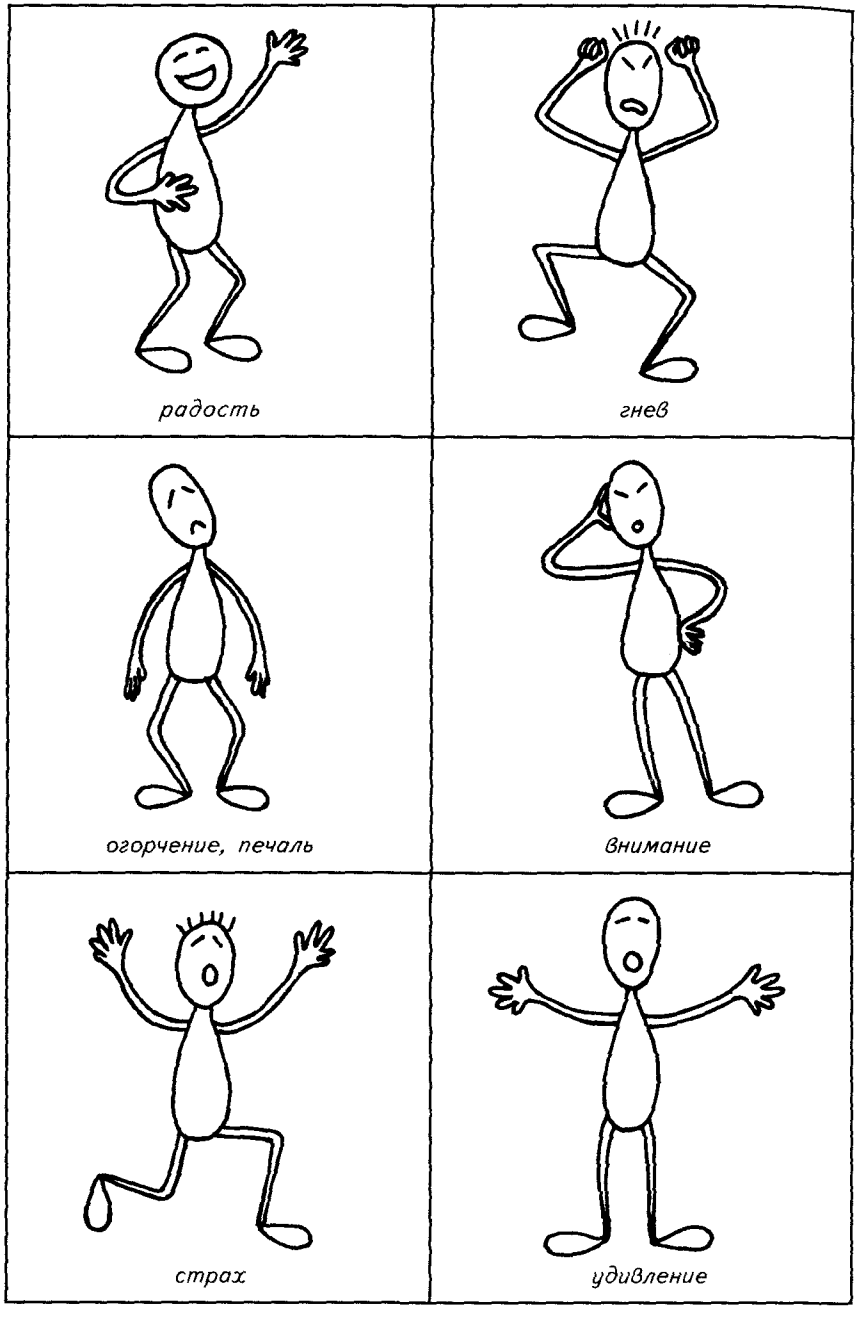


Рис. 47. **Пляшущие человечки**

Для обучения распознаванию характерных *движений и поз*, сигнализирующих то или иное эмоциональное состояние человека, можно использовать условные фигурки — *пляшущих человечков.*

Пляшущие человечки

Для игры используют условные изображения движений и поз людей в различных эмоциональных состояниях (печали, гнева, радости, удивления и др., рис. 47). Вначале дети рассматривают фигурки, обсуждают вместе с педагогом, какие эмоции они отражают, дорисовывают им лица, используя приемы, усвоенные в играх с пиктограммами, придумывают и рассказывают истории про человечков. При этом они запоминают, какая поза какому эмоциональному состоянию соответствует. Это помогает ребенку понять свое эмоциональное состояние и переживания другого человека. Через какое-то время дети сами начинают рисовать различные позы людей, сочиняют и рисуют забавные сюжеты и даже многосерийные «фильмы» с пляшущими человечками.

Театр

Для того чтобы научиться распознавать эмоциональные состояния по *голосу и интонации* используют инсценировки известных сказок, предварительно обсудив с детьми характер и настроение персонажей. Например, в сказке «Теремок» Зайка-Побегайка всех боится, ему страшно, поэтому он говорит тихим жалобным, дрожащим голосом; Лягушка-Квакушка — радостная, голос у нее громкий, веселый; Волк-Зубами-Щелк — злой, он говорит громким, грубым голосом и т.д.

Обучение произвольному выражению различных эмоциональных состояний

Для обучения детей произвольному выражению различных эмоциональных состояний обычно используют *групповые игры и этюды на выражение основных эмоций.*

Море волнуется

Дети встают в круг. Ведущий говорит: «Море волнуется раз, море волнуется два, море волнуется три: фигура радости (страха, печали, стыда и т.д.) на месте замри». Затем ведущий выбирает фигуру, лучше всего передающую заданное эмоциональное состояние.

Колечко, колечко, выйди на крылечко

Дети садятся в круг и складывают ладони так, чтобы в них можно было спрятать маленький предмет. Ведущий обходит всех,

делает вид, что прячет у каждого колечко, а на самом деле оставляет его только у одного участника игры. Задача водящего по выражению лица угадать, в чьих ладонях ведущий спрятал предмет. Если будет отгадан тот, у кого колечко, он — водит. Дети мимикой и позой стараются ввести в заблуждение водящего.

Скульптор

Выбирают водящего, остальные дети встают в круг. Водящий выбирает 3–4 детей и каждому из них придает ту или иную позу («лепит скульптуру»), остальные дети отгадывают, какое настроение пытался передать водящий.

Музей восковых скульптур

По команде ведущего: «Раз, два, три — замри!» — дети принимают ту позу, которая по их замыслу отражает какое-то эмоциональное состояние. Водящий должен отгадать, что задумал каждый ребенок.

Ребенок дошкольного возраста обладает уникальной способностью перевоплощения, принимая на себя в игре ту или иную роль, он начинает думать, чувствовать и действовать так же, как персонаж, который он изображает. Использование этой особенности детской психики в воспитательной работе предоставляет широкие возможности для развития и коррекции личностных особенностей ребенка и, в частности, формирования необходимых для школьного обучения коммуникативных умений. Обучение распознаванию и произвольному выражению тех или иных эмоциональных состояний с использованием приема перевоплощения проводится с помощью этюдов на выражение основных эмоций: удивления, удовольствия и радости, печали и т.д. Одной из первых в отечественной психологии этот прием широко использовала и описала М.И. Чистякова, и сейчас он активно применяется другими педагогами и психологами. Здесь приведем примеры этюдов на выражение основных эмоций.

Этюды на выражение внимания, интереса и сосредоточенности

Сосредоточенность

Командир сидит за столом и внимательно изучает карту. Он обдумывает план наступления на врага.

Выразительные движения. Левая рука опирается локтем о стол и поддерживает голову, наклоненную влево; указательный палец правой руки двигается по воображаемой карте. *Мимика.* Слегка сощуренные глаза, нижняя губа закушена.

Раздумье

Мальчик собирал в лесу грибы и заблудился. Наконец он вышел на большую дорогу. Но в какую сторону идти?

Выразительные движения. Ребенок стоит, руки сложены на груди или одна рука на груди поддерживает другую руку, на которую опирается подбородок.

Лисичка подслушивает

Лисичка стоит у окна избушки, в которой живут котик с петухом, и подслушивает, о чем они говорят.

Выразительные движения. Голова наклонена в сторону, рот полуоткрыт. Нога выставлена вперед, корпус слегка наклонен вперед.

Кузнечик

Девочка гуляла в саду и вдруг увидела большого зеленого кузнечика. Стала она к нему подкрадываться. Только протянула руки, чтобы прикрыть его ладошками, а он — прыг, и вот уже стрекочет совсем в другом месте.

Выразительные движения. Шея вытянута вперед, пристальный взгляд, туловище слегка наклонено вперед. Передвигается медленно, осторожно, на цыпочках.

Этюды на выражение удивления

Удивление

Мальчик очень удивился: он увидел, как фокусник посадил в пустой чемодан кошку и закрыл его, а когда открыл чемодан, кошки там не было... Из чемодана выпрыгнула собака.

Мимика. Рот раскрыт, брови и верхние веки приподняты.

Вожатый удивился

Ведущий читает отрывок из стихотворения С. Маршака «Вот какой рассеянный».

Однажды на трамвае
Он ехал на вокзал.
И, двери открывая,
Вожатому сказал:

— Глубокоуважаемый
Вагоноуважатый!
Вагоноуважаемый
Глубокоуважатый!

Во что бы то ни стало
Мне надо выходить.
Нельзя ли у трамвала
Вокзай остановить?

Вожатый удивился —
Трамвай остановился.
Вот какой рассеянный
С улицы Бассейной!

Затем выбирают ребенка на роль вагоновожатого. К нему со странной просьбой обратился человек рассеянный с улицы Бассейной.

Выразительные движения. Ребенок смотрит на говорящего. Руки бессильно падают вниз или одна рука прикрывает рот, как бы с целью сдержать восклицание. *Мимика.* Брови и верхние веки приподнимаются.

Этюды на выражение удовольствия и радости

Золотые капельки

Идет теплый дождь. Пляшут пузырьки в лужах. Из-за тучки выглянуло солнце. Дождь стал золотым.

Ребенок подставляет лицо золотым капелькам дождя. Приятен теплый летний дождь.

Выразительные движения. Голова запрокинута, рот полуоткрыт, глаза закрыты, мышцы лица расслаблены, плечи опущены.

Вкусные конфеты

У девочки в руках воображаемый кулек или коробка с конфетами. Она протягивает его по очереди детям. Они берут по одной конфете и благодарят девочку, потом разворачивают бумажки и берут конфеты в рот. По ребячьим лицам видно, что угощение вкусное.

Встреча с другом

У мальчика был друг. Но вот настало лето, и им пришлось расстаться. Мальчик остался в городе, а его друг уехал с родителями в отпуск. Скучно в городе без друга. Прошел месяц. Однажды идет мальчик по улице и вдруг видит, как на остановке из троллейбуса выходит его товарищ. Как же обрадовались они друг другу!

Выразительные движения. Объятия, улыбка, похлопывание по плечу, пожимание рук.

Новая кукла

Девочке подарили новую куклу. Она рада, весело скачет, кружится, играет с куклой.

Этюды на выражение страдания и печали

Стрекоза замерзла

Пришла зима, а Стрекоза не приготовила себе домик, не запасла еды впрок. Стрекоза дрожит от холода.

Холодно, холодно,
Ой-ей-ей-ей!
Голодно, голодно,
Жутко зимой!

Мне некуда деться,
Сугробов не счесть.
Пустите погреться
И дайте поесть!

Мимика. Приподнятые и сдвинутые брови; стучат зубы.

Золушка

Девочка изображает Золушку, которая приходит домой после бала очень печальная: она потеряла туфельку...

Выразительные движения. Поникшая голова, сведенные брови, опущенные уголки губ, замедленная походка.

Остров плакс

Путешественник попал на Волшебный остров, где живут одни плаксы. Он старается утешить то одного, то другого, но все дети-плаксы отталкивают его и продолжают реветь.

Мимика. Брови приподняты и сдвинуты, рот полуоткрыт, уголки рта опущены.

Этюды на выражение отвращения и презрения

Соленый чай

Бабушка потеряла очки, и поэтому она не заметила, что насыпала в сахарницу вместо сахарного песку мелкую соль.

Внук захотел пить. Он налил себе в чашку горячего чаю и, не глядя, положил в него две ложки сахарного песку, помешал и сделал глоток. До чего же противно у него во рту!

Выразительные движения. Голова наклонена назад, брови нахмурены, глаза сощурены, верхняя губа подтягивается к носу, нос сморщен.

Грязь

Мальчик обул новые ботинки и пошел в гости к своему другу. Ему надо было перейти дорогу, где шли ремонтные работы и было все раскопано. Недавно прошел дождь, и на дороге было грязно и скользко. Мальчик шел осторожно, стараясь не пачкать ботинки.

Выразительные движения. Походка должна производить впечатление, что ребенок идет по грязи, ступая на кончиках пальцев, как бы нехотя и делая вид, что он выбирает более чистое место.

Гадкий утенок

Дети вместе с ведущим вспоминают сказку Г. Х. Андерсена «Гадкий утенок», затем разыгрывают эпизод на птичьем дворе. В нем

птицы и человек демонстрируют свое презрительное и брезгливое отношение к утенку, который не похож на других утят. Они считают его безобразным и гадким. Утенок не выдержал пренебрежительного и враждебного отношения к себе. Он убежал через изгородь с птичьего двора.

Выразительные движения. 1. Отвращение: голова откинута назад, брови нахмурены, глаза прищурены, ноздри раздуты и сморщены, углы губ опущены или, наоборот, верхняя губа подтягивается вверх. 2. Униженность: голова наклонена вниз, плечи сведены впереди.

В играх и на занятиях с детьми используются этюды на выражение гнева: «Сердитый дедушка», «Хмурый орел», «Два сердитых мальчика» и др.; этюды на выражение страха: «Собака лает и хватает за пятки», «Страх одиночества», «Гроза», «Ночные звуки» и др.; этюды на выражение вины и стыда: «Провинившийся», «Коту Ваське стыдно», «Чуня просит прощения» и др.; комплексные игры и этюды на выражение различных эмоций: «Поссорились и помирились», «Прогулка», «Пожар» и др.

В приведенных здесь играх и упражнениях особое внимание следует обращать на словесное обозначение эмоциональных состояний для того, чтобы в дальнейшем формировать вербальные способы регуляции поведения ребенка. На занятии (уроке) для детей, освоивших технику выражения эмоций, достаточно назвать ту или иную эмоцию или напомнить соответствующий этюд, чтобы вызвать нужное состояние (сосредоточенности, внимания, радости, раскаяния и стыда и т.д.).

Дети дошкольного возраста с большой заинтересованностью воспринимают игры и этюды на воспроизведение эмоциональных состояний и сами проявляют активность в разыгрывании ситуаций из известных им сказок и рассказов и из обыденной жизни. Эти игры позволяют формировать не только коммуникативные умения, но и способствуют расслаблению, снятию мышечного напряжения, улучшению настроения и оптимизации эмоционального фона у ребенка. Задача взрослого: подсказать сюжет и скорректировать мимику, позу и выразительные движения. Обучая детей распознаванию и произвольному выражению эмоциональных состояний, важно помнить, что у ребенка седьмого года жизни уже имеются зачатки рефлексии — способности осознавать свои переживания и действия и соотносить их с переживаниями и действиями других людей. Поэтому не стоит ограничиваться только играми и упражнениями, необходимо постоянно обсуждать и анализировать вместе с ребенком его поступки в тех или иных жизненных

ситуациях (особенно конфликтных), обращать его внимание на свои собственные переживания и переживания других, находить вместе с ним правильные способы реагирования.

Игры для развития коммуникативных умений

Эти игры помогают развивать у детей умение взаимодействовать со сверстниками, договариваться по поводу общего дела; снимают напряжение и неуверенность в себе у застенчивых и неуверенных детей; способствуют быстрому знакомству и установлению эмоциональных контактов в группе незнакомых и малознакомых детей.

Клубочек

Игра полезна в группе малознакомых детей. Дети садятся в круг, ведущий, держа в руках клубочек, обматывает конец нитки вокруг пальца, задает вопрос сидящему рядом участнику игры (например: «Как тебя зовут, что ты любишь?» и т.д.) и передает ему клубок. Ребенок берет клубочек, обматывает нитку вокруг пальца, отвечает на вопрос, а затем задает свой вопрос следующему игроку и передает клубок ему. Таким образом в конце игры клубочек возвращается к ведущему, и все видят нити, связывающие участников игры в одно целое.

Найти друга

Упражнение выполняется детьми или же родителями и детьми. Одной половине играющих завязывают глаза, дают возможность походить по комнате и предлагают найти и узнать друга (своего родителя, ребенка). Узнать можно с помощью рук, ощупывая волосы, одежду, руки. Затем, когда друг найден, играющие меняются местами.

Рукавички

Для игры нужны вырезанные из бумаги рукавички, количество пар равно количеству пар участников игры. На каждой паре рукавичек нарисован орнамент, не похожий на другие рукавички. Ведущий перемешивает их и раздает детям, каждому по одной. По команде ведущего играющие находят свою пару, берут карандаши и стараются как можно быстрее раскрасить свои рукавички, предварительно договорившись, в какие цвета будут окрашивать орнамент, чтобы рукавички были одинаковыми.

Ведущий наблюдает, как организовывают совместную работу пары, как делят карандаши, как при этом договариваются. Побе-

дителем становится та пара детей, которая быстрее всех одинаково раскрасит свои рукавички.

Дотронься до...

Все играющие одеты по-разному. Ведущий выкрикивает: «Дотронься до ... синего!» Все должны быстро отыскать у участников игры что-то синее и дотронуться до этого цвета. Цвета постоянно меняются, кто не успел – водит.

Сиамские близнецы

Дети разбиваются на пары, встают плечом к плечу, обнимают друг друга одной рукой за пояс, одну ногу ставят возле ноги другого и связывают их веревочкой. Теперь они сиамские близнецы: 2 головы, 3 ноги, одно туловище и 2 руки. Ведущий предлагает детям походить и побегать по комнате, повернуться, присесть, порисовать и т.д.

Поводыри

Играющие разбиваются на пары. Один стоит впереди (это «поводырь»), а другой с закрытыми глазами позади на расстоянии вытянутой руки, чуть касаясь спины впереди стоящего. По команде ведущего поводырь начинает передвигаться по комнате сначала медленно, а затем все быстрее, меняя траекторию движения. Слепой следует за поводырем, стараясь не оторваться от него. Упражнение выполняется 5 минут, затем пары меняются ролями.

Книги, которые помогут организовать занятия по развитию эмоционально-коммуникативных умений у детей дошкольного и младшего школьного возраста

Карабанова О.А. Игра в коррекции психического развития ребенка. – М., 1997.

Князева О.Л., Стеркина Р.Б. Веселые, грустные...: Учебное наглядное пособие для детей старшего дошкольного возраста. – М., 1998.

Князева О.Л., Стеркина Р.Б. Мы все разные: Учебное наглядное пособие для детей старшего дошкольного возраста. – М., 1998.

Кряжева Н.Л. Развитие эмоционального мира детей. — Ярославль, 1996.

Самоукина Н.В. Игры в школе и дома: психотехнические упражнения и коррекционные программы. — М., 1993.

Хухлаева О.В. Лесенка радости. — М., 1998.

Чистякова М.И. Психогимнастика. — М., 1990.

Шишова Т. Страхи — это серьезно. — М., 1997.

Одно из важнейших условий развития самосознания в дошкольном возрасте — расширение и обогащение **индивидуального опыта ребенка**. Говоря об индивидуальном опыте, в данном случае имеют в виду совокупный результат тех умственных и практических действий, которые ребенок сам предпринимает в окружающем предметном мире.

Различие между индивидуальным опытом и опытом общения состоит в том, что первый накапливается в системе «ребенок — физический мир предметов и явлений», когда ребенок действует самостоятельно вне общения с кем-либо, тогда как второй формируется благодаря контактам с социальной средой в системе «ребенок — другие люди». При этом опыт общения тоже индивидуален в том смысле, что он является жизненным опытом индивида.

Индивидуальный опыт, полученный в конкретной деятельности, является реальной основой для определения ребенком наличия или отсутствия у него определенных качеств, умений и возможностей. Он может слышать каждый день от окружающих, что у него есть те или иные способности, или, что у него их нет, однако это не является основой формирования правильного представления о своих возможностях. Критерием наличия или отсутствия каких-либо способностей является в конечном счете *успех* или *неуспех* в соответствующей деятельности. Путем прямой проверки своих сил в реальных условиях жизни ребенок постепенно приходит к пониманию границ своих возможностей.

На начальных этапах развития индивидуальный опыт выступает в неосознанной форме и накапливается в результате повседневной жизни, как побочный продукт детской активности. Даже у старших дошкольников их опыт может осознаваться лишь частично и регулирует поведение на непроизвольном уровне. Знания, полученные ребенком на индивидуальном опыте, более конкретны и менее эмоционально окрашены, чем знания, приобретенные в процес-

се общения с окружающими людьми. Индивидуальный опыт — главный источник *конкретных* знаний о себе, составляющих основу содержательного компонента самосознания.

Сказанное не означает, что развитие детского самосознания представляет собой некую «робинзонаду» и независимо от социального окружения. В то же время справедливо отметить, что в процессе воспитания взрослые часто недооценивают значение собственной активности ребенка и ее роль в формировании детской личности. Для того чтобы представления ребенка о себе были более полными и разносторонними, не следует чрезмерно ограничивать его активность: бегая, прыгая, забираясь на высокие горки, дошкольник познает себя. Необходимо предоставить ему возможность попробовать свои силы в различных видах деятельности: рисовании, конструировании, танцах, спортивных занятиях. Роль взрослого в формировании индивидуального опыта ребенка заключается в том, чтобы обратить внимание дошкольника на результаты своих действий; помочь проанализировать ошибки и выявить причину неудач; создать условия для успеха в его деятельности. Под воздействием взрослого накопление индивидуального опыта приобретает более организованный, систематический характер. Именно старшие ставят перед ребенком задачи осознания и вербализации своего опыта.

Таким образом, влияние взрослых на формирование детского самосознания осуществляется двумя способами: *непосредственно*, через организацию индивидуального опыта ребенка, и *опосредованно*, через словесные обозначения его индивидуальных качеств, вербальную оценку его поведения и деятельности.

Важным условием формирования самосознания является **умственное развитие ребенка.** Это прежде всего способность *осознавать* факты своей внутренней и внешней жизни, *обобщать* свои переживания.

Если в ранние периоды развития восприятие ребенком своих действий и действий других людей имеет непроизвольный характер и в результате ребенок неосознанно подражает поведению окружающих, то в старшем дошкольном возрасте *наблюдение* становится целенаправленным и осознанным. У дошкольника достаточно хорошо развита *память*. Это первый возраст, лишенный детской амнезии. Тот факт, что ребенок начинает помнить последовательность событий, в психологии называют «единством и тождеством "Я"». Следовательно, уже в этом возрасте можно говорить о некоторой целостности и единстве самосознания.

В 6–7-летнем возрасте возникает осмысленная ориентировка в собственных переживаниях, когда ребенок начинает осознавать свои переживания и понимать, что значит «Я радуюсь», «Я огор-

чен», «Я сердит», «Мне стыдно» и т.п. Более того, старший дошкольник не только осознает свои эмоциональные состояния в конкретной ситуации (это может быть доступно и детям 4–5 лет), возникает обобщение переживаний, или *аффективное обобщение*. Это значит, что если несколько раз подряд он испытывает неудачу в какой-то ситуации (например, неправильно ответил на занятии, был не принят в игру и т.п.), то у него возникает негативная оценка своих возможностей в этом виде деятельности («Я это не умею», «У меня так не получится», «Со мной никто не хочет играть»). В старшем дошкольном возрасте формируются предпосылки *рефлексии* — способности анализировать себя и свою деятельность.

Рассмотренные условия (опыт общения со взрослыми и детьми, опыт индивидуальной деятельности и умственное развитие ребенка) оказывают неодинаковое влияние на развитие детского самосознания в различные возрастные периоды.

В младшем дошкольном возрасте ведущую роль в формировании самосознания ребенка играет опыт общения со взрослыми. Индивидуальный опыт в этом возрасте еще очень беден, недифференцирован, слабо осознается ребенком, а мнение сверстников полностью игнорируется.

В среднем дошкольном возрасте взрослый остается для ребенка абсолютным авторитетом, обогащается индивидуальный опыт, расширяется объем знаний о себе, полученных в различных видах деятельности. Значительно возрастает влияние сверстников, в ряде случаев ориентация на мнение группы детей оказывается ведущей. (Всем родителям, например, известны случаи отказа надеть что-то, потому что над этим смеются дети в детском саду). Это период расцвета детского конформизма.

В старшем дошкольном возрасте ребенок имеет относительно богатый собственный опыт, обладает способностью наблюдать и анализировать действия и поступки других людей и свои собственные. В привычных ситуациях и знакомых видах деятельности оценки окружающих (детей и взрослых) принимаются старшим дошкольником только в том случае, если они не противоречат его личному опыту. Такое сочетание факторов развития самосознания характерно не для всех детей, фактически достигших старшего дошкольного возраста, а только для тех, общий уровень психического развития которых соответствует переходному периоду — кризису семи лет.

Как развивать самосознание ребенка, формировать правильное представление о себе и способность адекватно оценивать себя, свои поступки и действия? Отвечая на эти вопросы, в общем виде можно сформулировать ряд рекомендаций.

Общие рекомендации по формированию адекватной самооценки и правильных представлений о себе у детей дошкольного возраста

1. Оптимизация родительско-детских отношений: необходимо, чтобы ребенок рос в атмосфере любви, уважения, бережного отношения к его индивидуальным особенностям, заинтересованности в его делах и занятиях, уверенности в его достижениях; вместе с тем — требовательности и последовательности в воспитательных воздействиях со стороны взрослых.

2. Оптимизация отношений ребенка со сверстниками: необходимо создать условия для полноценного общения ребенка с другими; если у него возникают трудности в отношениях с ними, нужно выяснить причину и помочь дошкольнику приобрести уверенность в коллективе сверстников.

3. Расширение и обогащение индивидуального опыта ребенка: чем разнообразнее деятельность ребенка, чем больше возможностей для активных самостоятельных действий, тем больше у него возможностей для проверки своих способностей и расширения представлений о себе.

4. Развитие способности анализировать свои переживания и результаты своих действий и поступков: всегда положительно оценивая личность ребенка, необходимо вместе с ним оценивать результаты его действий, сравнивать с образцом, находить причины трудностей и ошибок и способы их исправления. При этом важно формировать у ребенка уверенность, что он справится с трудностями, добьется хороших успехов, у него все получится.

Новый уровень самосознания, возникающий на рубеже дошкольного и младшего школьного возраста, является основой для формирования *«внутренней социальной позиции»* (Л.И. Божович). В широком смысле внутреннюю позицию личности можно определить как относительно устойчивое осознанное отношение к себе в системе человеческих отношений.

Осознание своего социального «Я» и формирование внутренней позиции является переломным пунктом в психическом развитии дошкольника. В 6–7-летнем возрасте ребенок впервые начинает осознавать расхождение между его объективным общественным положением и его внутренней позицией. Это выражается в стремлении к новому, более взрослому положению в жизни и новой,

общественно значимой деятельности, в частности в стремлении к *социальной роли школьника и учению в школе.* Появление в сознании ребенка стремления быть школьником и учиться в школе является показателем того, что его внутренняя позиция получила новое содержание — стала **внутренней позицией школьника.** Это означает, что ребенок в своем социальном развитии перешел в новый возрастной период — младший школьный возраст.

Внутреннюю позицию школьника в самом широком смысле можно определить как систему потребностей и стремлений, связанных со школой, т.е. такое отношение к школе, когда причастность к ней переживается ребенком как его собственная потребность: «Хочу в школу!» Наличие внутренней позиции школьника обнаруживается в том, что ребенок теряет интерес к дошкольному способу жизни и дошкольным занятиям и видам деятельности и проявляет активную заинтересованность в школьно-учебной действительности в целом и особенно к тем ее сторонам, которые непосредственно связаны с учением. Это новое (школьное) содержание занятий, новый (школьный) тип взаимоотношений со взрослым как учителем и сверстниками как одноклассниками. Такая положительная направленность ребенка на школу как особое учебное заведение — важнейшая предпосылка благополучного вхождения в школьно-учебную действительность, принятия школьных требований, полноценного включения в учебный процесс.

В наиболее явной форме особенности внутренней позиции детей 6–7-летнего возраста проявляются в *игре в школу.* Давно замечено, что центральным моментом игры у ребенка дошкольного возраста всегда становится наиболее важное и существенное для него в данный момент переживание, т.е. содержание игры всегда соответствует актуальным потребностям ребенка.

Эта закономерность детской психики была использована в исследовании, проведенном под руководством Л.И. Божович, в котором были выявлены особенности формирования внутренней позиции школьника и отношения к школе у детей 4–5 и 6–7 лет.

Было установлено, в частности, что дети 4–5 лет не проявляют особого интереса к игре в школу. Если и удавалось их каким-то образом увлечь этой темой, то в выполняемых малышами игровых действиях отсутствовало отношение к школе по существу: в основном дети обыгрывали приход в школу и уход из нее, перемены, звонки на урок и с урока. Сам же урок, с точки зрения школьно-учебного содержания, практически не проигрывался. По времени уроки и пребывание в школе занимали незначительную часть игры, больше внимания дети уделяли «приготовлению обеда» и другим «нешкольным» делам.

Совсем иначе выглядела игра в школу у детей 6–7 лет. Они очень быстро и охотно принимали тему. Урок занимал в игре центральное место и был наполнен типичным учебным содержанием. Все, что не относилось к учению, сводилось к минимуму. В результате игры оставались материальные продукты деятельности детей. Это целые листки, заполненные буквами, цифрами. На многих из них стояли отметки «5» и «4», поставленные учителем.

В исследовании ясно обнаружилось, что для младших и старших детей смысл игры в школу лежит в совершенно разных плоскостях: для малышей — во всех внешних сторонах школьной жизни (сборе в школу, переменах, приходах домой); для старших — именно в учении, в занятиях, в решении задач и писании букв. Это позволяет сделать два очень важных **вывода**.

1. Кардинальное изменение представлений ребенка о школе, появление собственно внутренней позиции школьника происходит на рубеже 6-летнего возраста.

2. Ориентация на внешние моменты возникает у детей раньше, чем ориентация на *содержание* школьно-учебной действительности, поэтому, с одной стороны, формирование внутренней позиции школьника нужно начинать с пробуждения интереса у детей к внешней школьной атрибутике и начинать эту работу можно уже с детьми 4–5 лет; с другой стороны, преимущественная ориентация на внешние моменты школьной действительности у ребенка 6–7 лет свидетельствует о несформированности внутренней позиции школьника и социально-психологической неготовности к обучению в школе.

Для исследования внутренней позиции школьника и выявления характера ориентации на школьно-учебную действительность Т.А. Нежновой разработана стандартная беседа с ребенком, мы дополнили ее системой балльных оценок.

Стандартная беседа Нежновой

В ходе обследования ребенку задают вопросы, ответы на которые позволяют выявить один из трех типов ориентации в отношении школы и учения. Преимущественная ориентация на содержание учебной деятельности свидетельствует о наличии у ребенка *внутренней позиции школьника*.

Возможные варианты ответов и их оценка

А — Ориентация на содержание
учебной деятельности ..... 2 балла

Б — Ориентация на внешние атрибуты учебной деятельности и школьной жизни ..... 1 балл

В — Ориентация на внешкольные виды деятельности и условия ..... 0 баллов

Таблица

Вопросы беседы	Варианты ответов	Баллы
1. Хочешь ли ты идти в школу?	**А** — очень хочу **Б** — так себе, не знаю **В** — не хочу	2 1 0
2. Почему ты хочешь идти в школу?	**А** — интерес к учению, занятиям: хочу научиться читать, писать, стать грамотным, умным, много знать, узнать новое и т.д. **Б** — интерес к внешней школьной атрибутике: новая форма, книги, портфель и т.д. **В** — внеучебные интересы: в садике надоело, в школе не спят, там весело, все ребята идут в школу, «мама сказала»	2 1 0
3. Готовишься ли ты к школе? Как ты готовишься (тебя готовят к школе)?	**А** — освоение некоторых навыков чтения, письма, счета: с мамой учили буквы, решали задачки и т.д. **Б** — приобретение формы, школьных принадлежностей. **В** — занятия, не относящиеся к школе	2 1 0
4. Нравится ли тебе в школе? Что тебе нравится (не нравится) больше всего? (Предварительно у ребенка спрашивают, был ли он в школе)	**А** — уроки, школьные занятия, не имеющие аналогов в дошкольной жизни ребенка **Б** — внеучебные занятия и прочие, не связанные с учением моменты: перемена, занятия во внеурочное время, перемены, личность учителя, внешний вид школы, оформление класса **В** — уроки художественно-физкультурного цикла, знакомые и близкие ребенку в дошкольном детстве и продолжающиеся в школе	2 1 0
5. Если бы тебе не надо было ходить в школу и в детский сад, чем бы ты занимался дома, как бы проводил свой день?	**А** — занятия учебного типа: «Писал бы буквы, читал» и т.д. **Б** — дошкольные занятия: рисование, конструирование **В** — занятия, не имеющие отношения к школе: игры, гулянье, помощь по хозяйству, уход за животными	2 1 0

Интерпретация результатов

Результат **10–9 баллов** говорит о школьно-учебной ориентации ребенка и положительном отношении к школе (внутренняя позиция школьника достаточно сформирована);

8–5 баллов свидетельствуют о преимущественном интересе ребенка к внешней атрибутике школьной жизни (начальная стадия формирования внутренней позиции школьника);

4–0 баллов – ребенок не проявляет интереса к школе (внутренняя позиция школьника не сформирована).

Литература к разделу

1. *Бернс Р.* Развитие Я-концепции и воспитание. – М., 1986.

2. *Божович Л.И.* Избранные психологические труды. – М., 1995.

3. *Венгер Л.А., Мухина В.С.* Психология. – М., 1988.

4. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: В 6 т. – М., 1984. – Т. 4.

5. *Кравцова Е.Е.* Психологические проблемы готовности детей к школе. – М., 1991.

6. *Лисина М.И., Силвестру А.И.* Психология самопознания у дошкольников. – Кишинев, 1983.

7. *Мухина В.С.* Детская психология. – М., 1985.

8. Особенности психического развития детей 6–7-летнего возраста /Под ред. Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера. – М., 1988.

9. *Сапогова Е.Е.* Своеобразие переходного периода у детей 6–7-летнего возраста// Вопросы психологии. – 1986. – № 4. – С.36–43.

10. *Эльконин Д.Б.* Избранные психологические труды. – М., 1989.

Раздел 4

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ ДЕТЕЙ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

Готовность ребенка к обучению в школе в одинаковой мере зависит от физиологического, социального и психического развития ребенка. Это не разные виды готовности к школе, а разные стороны ее проявления в различных формах активности. В зависимости от того, что является предметом внимания педагогов, психологов и родителей в данный момент и в данной ситуации — самочувствие и состояние здоровья будущего первоклассника, его работоспособность; умение взаимодействовать с педагогом и одноклассниками и подчиняться школьным правилам; успешность усвоения программных знаний и необходимый для дальнейшего обучения уровень развития психических функций, — говорят о физиологической, социальной или психологической готовности ребенка к школе. В реальности это целостное образование, отражающее индивидуальный уровень развития ребенка к началу школьного обучения.

Нередко в популярных и методических пособиях психологическая готовность рассматривается независимо от физиологического и социального развития ребенка и представляется как набор отдельных изолированных психических качеств и свойств. На самом деле такое разделение очень условно. В реальной жизни (в том числе и в процессе школьного обучения) человек выступает одновременно как существо биологическое и социальное, как индивид, личность и субъект деятельности. Так, например, характер общения ребенка с окружающими, детьми и взрослыми во многом определяется генетически обусловленными особенностями основных свойств нервной системы (т.е. физиологическими особенностями); от общего физического развития и состояния здоровья зависит продуктивность психических функций, определяющих, в свою оче-

редь, успешность усвоения знаний; развитие умственных способностей является одним из условий формирования самосознания и внутренней социальной позиции в дошкольном возрасте и т.д.

Психологическая готовность ребенка к обучению в школе – готовность к усвоению определенной части культуры, включенной в содержание образования, в форме учебной деятельности — представляет собой сложное структурно-системное образование, которое охватывает все стороны детской психики. Оно включает: личностно-мотивационную и волевую сферы, элементарные системы обобщенных знаний и представлений, некоторые учебные навыки, способности и др. Это не сумма изолированных психических качеств и свойств, а их целостное единство, имеющее определенную структуру. Учебно-важные качества (УВК), входящие в структуру готовности, образуют сложные *взаимосвязи* и оказывают неодинаковое влияние на успешность школьного обучения.

В результате многолетних экспериментальных и теоретических исследований, анализа процессов усвоения чтения, письма и математики учащимися начальных классов были выявлены учебно-важные качества, образующие структуру психологической готовности детей к обучению в школе, и их взаимосвязи.

Количество и характер взаимосвязей каждого УВК определяют его вес в структуре готовности (см. графу «Вес УВК» в табл. 4). Чем выше вес УВК, тем оно важнее, тем большее влияние уровень развития этого качества оказывает на успешность школьного обучения.

Качества, имеющие наибольшее количество связей с другими УВК, и, следовательно, больший вес в структуре готовности будем называть **базовыми УВК**. Они играют интегрирующую роль в структуре готовности, объединяя другие качества в соответствии с целями обучения. Высокий уровень развития базовых УВК является основой для развития и компенсации других учебно-важных качеств. Базовые качества в структуре психологической готовности к школе в начале обучения:

- мотивы учения;
- зрительный анализ (образное мышление);
- уровень обобщений (предпосылки логического мышления);
- способность принимать учебную задачу;
- вводные навыки (некоторые элементарные речевые, математические и учебные знания и умения);
- графический навык;
- произвольность регуляции деятельности (в условиях пошаговой инструкции взрослого);
- обучаемость (восприимчивость к обучающей помощи).

Уровень развития некоторых качеств (не всех) оказывает прямое и непосредственное влияние на успешность усвоения программного материала. Такие качества называются **ведущими УВК**. В начале обучения в первом классе это:

- мотивы учения;
- *зрительный анализ*;
- способность принимать учебную задачу;
- вводные навыки;
- графический навык;
- произвольность регуляции деятельности;
- обучаемость;
- вербальная механическая память.

Не названные здесь учебно-важные качества (см. табл. 4) также влияют на успешность усвоения знаний, но не напрямую, а опосредованно, взаимодействуя с другими УВК, входящими в структуру школьной готовности.

Базовые и ведущие УВК в начале школьного обучения практически одни и те же. Именно на развитие этих качеств следует обращать особое внимание при организации диагностической и коррекционно-развивающей работы со старшими дошкольниками при подготовке их к школе.

Здесь необходимо сделать одно очень важное замечание.

Психологическая готовность к обучению в школе отражает общий уровень психического развития ребенка, базовые и ведущие учебно-важные качества одновременно являются базовыми *в психическом развитии старших дошкольников*. Следовательно, **подготовка ребенка к школе является одной из важнейших задач обучения и воспитания детей дошкольного возраста, ее решение в единстве с другими задачами дошкольного образования позволяет обеспечить целостное гармоническое развитие детей этого возраста.**

Психические качества и свойства, определяющие психологическую готовность к школе, существуют не изолированно, а образуют сложные взаимосвязи. Вообще говоря, в реальной деятельности ребенка выделить отдельное психическое качество «в чистом виде» достаточно сложно. Так, например, УВК «принятие задачи» тесно связано с учебными мотивами и умственным развитием ребенка: для того чтобы ребенок принял задачу, поставленную педагогом, необходимо, чтобы он захотел это сделать, чтобы данная задача отвечала его интересам и потребностям; в то же время принятие задачи предполагает необходимый для этого уровень развития мышления (понимания того, что надо делать), некоторых знаний и умений, произвольности, т.е. способности удерживать

внимание на выполнении задания. УВК «вводные навыки» (некоторый запас знаний и умений, необходимый для начала систематического школьного обучения) непосредственно связано с мотивами учения, способностью принимать учебную задачу и произвольно управлять своей деятельностью, с уровнем развития вербальной памяти и способностью к обобщениям.

Помимо непосредственных связей, существует опосредованное взаимодействие УВК через связи с другими качествами. Например, способность принимать задачу опосредованно связана с вербальной памятью через мотивы учения и вводные навыки. Можно проследить взаимосвязи и всех других учебно-важных качеств.

Графически взаимосвязи учебно-важных качеств в структуре готовности можно изобразить в виде условной схемы (рис. 48), на которой УВК обозначены в виде кружков, а их связи, соединяющими их линиями (——— корреляция при P>0,95; ═══ корреляция при P>0,99, кружок со стрелочкой ⟹ — ведущее УВК).

Условные обозначения УВК даны в таблице 4 (с. 137).

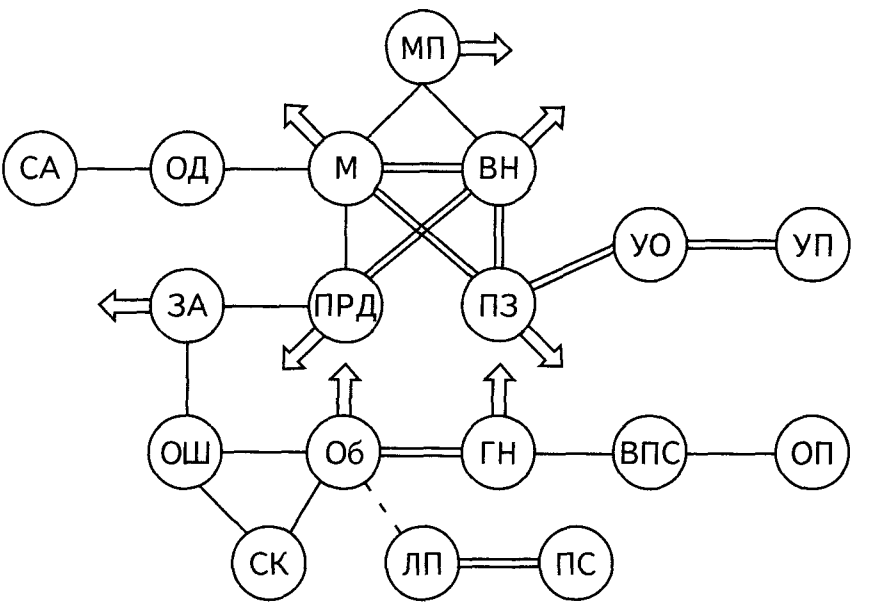


Рис. 48. **Взаимосвязи учебно-важных качеств в структуре психологической готовности к обучению в школе в начале первого года обучения**

Таким образом, **психические качества и свойства, определяющие готовность к школе, существуют не изолированно, а тесно взаимосвязаны и образуют структуру психологической готовности к обучению в школе.**

Когда говорят о «структуре», то имеют в виду некоторую целостность, элементы которой связаны друг с другом определенным образом, при этом важны и связи элементов, и их особенности. «Система» — это тоже структура, но более совершенная. Она настроена на достижение определенной цели. При этом успешность функционирования системы и достижения цели определяются не столько отдельными ее элементами, сколько характером их взаимосвязей и взаимодействий. Чем совершеннее организация элементов, чем теснее их взаимосвязи, тем эффективнее «работает» система.

В начале школьного обучения успешность усвоения знаний во многом зависит от уровня развития отдельных индивидуальных качеств ребенка: мотивов учения, способности принимать задачу и т.д. (см. перечень ведущих УВК). Они, конечно же, взаимосвязаны (все психические функции так или иначе связаны друг с другом), но связи эти формировались в дошкольных видах деятельности, содержание и организация которых отличаются от содержания и организации учебной деятельности в школе. Поэтому структура индивидуальных качеств ребенка до начала школьного обучения еще мало приспособлена для учения. И только в учебном процессе, под руководством учителя, в результате усвоения знаний и умений, и самой учебной деятельности в исходной структуре индивидуально-психологических качеств учащегося (**стартовая готовность** к обучению в школе) происходят значительные изменения, которые можно назвать *настройкой на учебную деятельность и усвоение знаний в условиях школьного обучения.* Успешность обучения теперь во многом зависит от «организации» учебных качеств учащегося, т.е. от того, насколько хорошо они взаимодействуют, обеспечивая необходимое качество усвоения знаний. Таким образом формируется **вторичная готовность** к обучению в школе.

В процессе обучения развиваются не только взаимосвязи отдельных УВК, но активно развиваются и сами психические качества и свойства, составляющие психологическую структуру школьной готовности. Но уже в конце первого учебного года успешность обучения мало зависит от уровня развития тех качеств, которые составляли структуру стартовой готовности к школе. Было установлено, что в конце первого класса уровень развития отдельных УВК у учащихся, имеющих различный уровень успеваемости, раз-

личается незначительно. Этот факт хорошо известен учителям начальной школы: нередки случаи, когда неглупые и с хорошей памятью ученики из благополучных семей учатся плохо, и дело здесь не только и не столько в их нерадивости и лени. Дело в том, что в процессе обучения в первом полугодии формируются те учебно-важные качества, которых нет и не могло быть в структуре стартовой готовности к школе, и сама структура готовности, как мы уже говорили, в этот период претерпевает значительные изменения. *Психологическая готовность ребенка к обучению в школе развивается в процессе самого обучения.*

Психологическая готовность к школе является, с одной стороны, результатом предшествующего периода развития, с другой — как бы проекцией условий и содержания школьного обучения на психическое развитие ребенка.

Рассматривая готовность к школе в контексте психического развития, мы видим, что общие закономерности развития психики в детском возрасте проявляются и при анализе школьной готовности.

1. Согласно принципу функционального единства сознания, сформулированного Л.С. Выготским, психика ребенка «в каждую возрастную эпоху представляет собой единое целое, обладающее определенным строением». В основе развития психики как целого лежит перестройка функциональных связей и отношений ее компонентов, которая и определяет в конечном счете изменение и развитие каждой отдельной психической функции. Поэтому готовность к обучению в школе нужно рассматривать как целостную структуру, развитие которой обусловливается качественными и количественными изменениями составляющих ее учебно-важных качеств и их взаимосвязей.

2. Установлено, что психическое развитие имеет неравномерный и гетерохронный характер. К моменту поступления в школу одни компоненты структуры готовности достигают достаточно высокого уровня развития и являются наиболее значимыми для успешности обучения. Другие — находятся в стадии становления, развиваются в процессе усвоения знаний и могут стать более значимыми на последующих этапах обучения.

3. Психическое развитие ребенка осуществляется через усвоение общественно-исторического опыта (знаний, умений, навыков и всеобщих форм психической деятельности) и выступает в качестве условия успешности усвоения школьных знаний и как его результат (В.В. Давыдов). Программа школьного обучения предполагает постепенный переход от усвоения простых знаний, навыков и форм психической деятельности к более сложным.

Соответствие исходного уровня психического развития ребенка требованиям школы (до начала обучения) является предпосылкой успешного усвоения на первом этапе обучения (применительно к обучению чтению и письму в I классе, это — усвоение грамоты, первоначального чтения и письма), в этом случае мы говорим о *стартовой готовности* к обучению в школе. В процессе усвоения программного материала происходит качественное изменение психики ребенка, формируются новые механизмы и способы учебной деятельности. Характер этих изменений, степень их соответствия целям обучения будут определять готовность ребенка к усвоению знаний на следующем этапе обучения (применительно к обучению чтению и письму — этап обучения смысловому чтению и письму целыми словами). Это *вторичная готовность* к обучению.

4. На психическое развитие ребенка оказывают влияние факторы социального и биологического характера, своеобразное сочетание которых для каждого ребенка определяет значительную вариативность уровня готовности поступающих в школу детей. Поэтому специфика социальной ситуации и особенности морфофункционального развития должны быть учтены при диагностике и коррекции (развитии) школьной готовности.

Рассматривая готовность с точки зрения организации и содержания школьного обучения, нужно различать *готовность к учению* — готовность к специфическим условиям и организации обучения в школе (к обучению в форме учебной деятельности, в отличие от обучения в игре, в продуктивных видах деятельности и т.д.) и *готовность предметную*, т.е. готовность к усвоению знаний и умений, предусмотренных соответствующими разделами школьной программы.

Очевидно, что оба эти аспекта школьной готовности тесно связаны: ребенок усваивает чтение, письмо и математику, выполняя учебную деятельность (в специфической для данного возраста форме). В то же время, овладевая новыми знаниями и умениями, начинающий школьник учится учиться, осваивает новый для него вид деятельности, активно развивается.

Обучение детей по определенной программе начинается задолго до поступления в школу и осуществляется на занятиях в детском саду на основе привычных для ребенка видов деятельности: игры, рисования, конструирования и др. Новизна ситуации школьного обучения заключается в том, что учебная деятельность становится основным видом деятельности ребенка и является главным условием полноценного его развития и усвоения знаний.

Знания и представления об окружающем мире ребенок может усваивать самыми различными способами: манипулируя с предметами, подражая окружающим, в изобразительной деятельности и в игре, в общении со взрослыми. Какой бы деятельностью ребенок ни занимался, в ней всегда присутствует элемент познания, он постоянно узнает что-то новое о тех предметах, с которыми действует. Важно помнить, что при этом перед ним не стоит специальная задача познания свойств этих предметов и способов действия с ними, перед ребенком стоят другие задачи: нарисовать узор, построить из кубиков домик, вылепить из пластилина фигурку животного и т.д., получаемые при этом знания являются побочным продуктом его деятельности.

Деятельность ребенка принимает форму учения, учебной деятельности тогда, когда приобретение знаний становится *осознаваемой* целью его активности, когда он начинает понимать, что выполняет те или иные действия для того, чтобы научиться чему-то новому.

В современной массовой школе обучение имеет классно-урочную форму, при этом деятельность учащихся определенным образом регламентирована (учащийся обязан поднимать руку, если хочет ответить или спросить о чем-то учителя, необходимо вставать при ответе, во время урока нельзя ходить по классу и заниматься посторонними делами и т.п.). В недавнем прошлом в дошкольных учреждениях подготовка детей к школе и формирование учебной деятельности сводились к выработке у детей навыков школьного поведения на уроке: умения сидеть за партой, «правильно» отвечать на вопросы педагога и др. Разумеется, если дошкольник поступает в первый класс школы, работающей по традиционной системе, навыки учебной работы ему необходимы. Но не это главное в формировании готовности к учебной деятельности. В настоящее время есть начальные классы, в которых обучение ведется в более свободной, нетрадиционной форме, и, как показывают результаты комплексной диагностики, развитие учащихся таких классов протекает достаточно успешно. **Основным отличием учебной деятельности от других видов деятельности (игры, рисования, конструирования) является то, что ребенок (учащийся) принимает учебную задачу и его внимание сосредоточено на способах ее решения**. При этом дошкольник или первоклассник может сидеть за партой или на ковре, обучаться индивидуально или в группе сверстников. Главное — он принимает учебную задачу и, следовательно, учится. Следует обратить внимание еще на один момент: содержание обучения в первом классе и в подготовительной и старшей группах детского сада во

многом совпадает. Так, например, по данным диагностики, в одном из детских садов г. Ярославля дети старшей группы достаточно хорошо владеют звуковым анализом слова, знают буквы, владеют счетом в пределах 10, знают основные геометрические фигуры. Фактически в первое полугодие обучения в школе знания, которые получают учащиеся на уроке, большей частью были им известны еще в дошкольный период. В то же время всем известно, что первое полугодие в школе — самое трудное. Все дело в том, что в основе усвоения знаний в условиях школьного обучения лежат иные механизмы, чем это было раньше в привычных для ребенка видах деятельности. В школе овладение знаниями и умениями является осознанной целью деятельности учащегося, достижение которой требует определенных усилий (осознанность и систематизированность знаний — основа школьного обучения и условие полноценного развития учащихся). В дошкольный период знания усваиваются детьми большей частью непроизвольно, занятия строятся в занимательной для ребенка форме, в привычных для него видах деятельности.

Таким образом, **основным содержанием понятия «психологическая готовность к обучению в школе» является «готовность к учебной деятельности (учению)»**.

Известно, что успешность школьного обучения определяется, с одной стороны, закономерностями и индивидуальными особенностями усвоения учащимися учебной деятельности и, с другой стороны, спецификой учебного материала (Д.Б. Эльконин).

Говоря о «предметной готовности» к учению, следует заметить, что главным и существенным в содержании обучения в первоначальный период является усвоение учащимися *грамоты* — первоначального чтения и письма. Освоение грамоты в наибольшей степени оказывает влияние на формирование психологической структуры учебной деятельности в первоначальный период обучения в школе. В то же время освоение грамоты — это фундамент для всего последующего обучения, неграмотный учащийся (не умеющий читать и писать) не сможет усвоить смысловое чтение и письмо, математику и другие школьные предметы. По данным исследователей, до 80% трудностей в этот период учащиеся испытывают именно при обучении чтению и особенно письму. Трудности в усвоении математики в начале школьного обучения, как правило, возникают у учащихся с низким уровнем стартовой готовности к школе, т.е. эти трудности обусловлены не спецификой учебного материала на уроках математики, а недостаточной сформированностью готовности к учебной деятельности.

Как уже было сказано, психологическая готовность к обучению в школе отражает общий уровень развития ребенка, является сложным структурно-системным образованием, структура психологической готовности к школьному обучению соответствует психологической структуре учебной деятельности, а ее содержание (учебно-важные качества — УВК) определяется особенностями учебной деятельности и спецификой учебного материала на начальном этапе обучения.

В соответствии с психологической структурой деятельности в структуре готовности мы выделяем пять блоков учебно-важных качеств:

I. Личностно-мотивационный. Учебно-важные качества, входящие в этот блок готовности, определяют то или иное отношение к школе и учению, желание или нежелание принимать учебную задачу, выполнять задания педагога, т.е. учиться.

II. Принятие учебной задачи — понимание задач, поставленных педагогом и желание их выполнять; стремление к успеху или желание избежать неудачи.

III. Представления о содержании деятельности и способах ее выполнения. Этот блок готовности отражает уровень элементарных знаний и умений, которыми владеет ребенок к началу обучения.

IV. Информационный блок готовности составляют качества, обеспечивающие восприятие, переработку и сохранение разнообразной информации в процессе обучения.

V. Управление деятельностью. Учебно-важные качества V блока обеспечивают планирование, контроль и оценку учащимся собственной деятельности, а также восприимчивость к обучающему воздействию.

Формирование психологической готовности ребенка к школе представляет собой становление и развитие психологической системы учебной деятельности (системогенез деятельности). Уже в дошкольный период в привычных для ребенка видах деятельности закладываются основные компоненты психологической структуры учебной деятельности, которые развиваются неравномерно и гетерохронно. На ранних этапах системогенеза учебной деятельности ее успешность во многом определяется уровнем развития отдельных индивидуальных качеств ребенка. Их взаимосвязи обусловлены в большей степени функциональной целостностью детской психики, чем учебными задачами, которые еще не осознаются ребенком в полной мере. На этом этапе психологическая структура деятельности еще не обладает свойствами системы, еще не настроена на достижение учебных целей.

К концу дошкольного возраста под руководством взрослого в структуре детской деятельности происходят существенные изменения: образуются функциональные связи между отдельными ее компонентами, обеспечивающие принятие ребенком учебной задачи; появляются осознание способов ее достижения, возможность контролировать свои действия и оценивать их результат (на элементарном уровне). В то же время возможности ребенка целенаправленно усваивать знания еще ограничены: управление учебной деятельностью имеет внешний характер и осуществляется взрослым, знания неполны и имеют конкретный характер, не сформированы связи между информационной основой и исполнительной частью предметного действия.

Дошкольное обучение носит необязательный характер, социальные и биологические условия развития детей существенно различаются, поэтому уровень сформированности психологической структуры учебной деятельности, определяющий стартовую готовность детей к школе, у будущих первоклассников также очень разный.

В процессе школьного обучения создаются условия для развития учебно-важных качеств и установления взаимосвязей между ними в соответствии с целями обучения и содержанием усваиваемого материала, формируется новый уровень психической организации деятельности (вторичная готовность к учению), обеспечивающий усвоение более сложного учебного материала. Успешность усвоения определяется теперь не уровнем развития отдельных качеств, а характером их взаимосвязей. Психологическая структура школьной готовности приобретает системный характер.

Здесь необходимы некоторые пояснения.

Учебная деятельность — это совместная деятельность, которая осуществляется в системе «ученик — учитель», «ученик — ученик». Сейчас активно используются различные формы групповой работы учащихся на уроке и при подготовке домашних заданий. Взаимоотношения детей во внеурочное время, как показывают исследования и практический опыт, также сказываются на эффективности обучения. Поэтому социально-психологический аспект школьной готовности обязательно должен быть учтен при анализе психологической готовности к школе.

При организации практической работы с детьми, определении соответствующей индивидуальным особенностям ребенка формы начального обучения и построении коррекционно-развивающей работы по возможности учитываются все обстоятельства, которые могут оказать влияние на школьную успеваемость:

условия обучения в данной школе, личность и профессиональная подготовка учителя, образовательный уровень семьи и т.д. Особое внимание при определении психологической готовности ребенка к школе уделяется его физическому развитию и состоянию здоровья.

Учитывая структурно-системную природу школьной готовности, в работе с детьми необходимо использовать комплексные (системные) методы диагностики и развития учебно-важных качеств, которые не только позволяют диагностировать и формировать отдельные качества и свойства, но и обеспечивают целостное развитие ребенка как индивидуальности.

При подготовке ребенка к школе недостаточно просто развивать память, внимание, мышление и т.д. Индивидуальные качества ребенка начинают работать на обеспечение усвоения школьных знаний, т.е. становятся учебно-важными тогда, когда они специфицируются по отношению к учебной деятельности и содержанию обучения. Так, например, высокий уровень развития образного мышления можно рассматривать как один из показателей школьной готовности тогда, когда у ребенка сформирована способность к анализу сложных геометрических фигур и синтезу на этой основе графического образа. Высокий уровень познавательной активности еще не гарантирует достаточную мотивацию учения, необходимо, чтобы познавательные интересы ребенка были связаны с содержанием и условиями школьного обучения: в последние годы мы все чаще сталкиваемся с тем, что любознательные и активные первоклассники, имеющие разнообразные знания в самых разных областях, испытывают трудности в обучении и в школу ходят без желания.

Перейдем к более подробному рассмотрению структуры и содержания стартовой готовности к обучению в школе.

В результате анализа учебной деятельности и содержания обучения чтению, письму и математике в первом классе было выделено 22 учебно-важных качества, которые образуют психологическую структуру стартовой готовности детей к обучению в школе. Как уже было сказано, вес каждого УВК и его влияние на успешность обучения значительно различаются. Подробно структура готовности к школе и каждое УВК рассмотрены в другой книге (4), здесь же мы остановимся на анализе базовых и ведущих УВК, т.е. тех качеств, уровень развития которых прежде всего следует учитывать при определении школьной готовности ребенка и подготовке его к школе (в таблице 4 эти качества выделены жирным шрифтом).

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА СТАРТОВОЙ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ*

Таблица 4

№ блока	Функциональный блок структуры готовности	Учебно-важные качества (УВК)	Условные обозначения УВК	Вес УВК
I	Личностно-мотивационный	**Мотивы учения**	**М**	**25**
		Отношение к школе и учению	ОШ	12
		Отношение к взрослому	ОВ	1
		Отношение к детям	ОД	13
		Отношение к себе	ОС	11
II	Представление о целях деятельности, принятие учебной задачи	**Принятие задачи**	**ПЗ**	**16**
		Уровень притязаний	УП	10
III	Представления о содержании и способах выполнения учебной деятельности	Представление о содержании учебной деятельности	ПС	5
		Вводные навыки	**ВН**	**20**
		Графический навык	**ГН**	**15**
IV	Информационная основа деятельности	**Вербальная механическая слуховая память (объем)**	**МП**	**12**
		Вербальная логическая слуховая память (точность)	ЛП	7
		Зрительная образная память (точность)	ОП	3
		Слуховое восприятие ритмически организованных структур (слуховой анализ)	СА	5
		Зрительный анализ геометрических фигур	**ЗА**	**17**
		Зрительное восприятие пространственно-ориентированных структур	ВПС	9
		Кинестетическая чувствительность мелкой мускулатуры рук (выраженность синкинезий)	СК	11
		Уровень обобщений	**УО**	**17**
V	Управление деятельностью и принятие решений	**Произвольная регуляция деятельности**	**ПРД**	**15**
		Произвольное внимание	ПВ	5
		Функциональная асимметрия двигательной системы рук	ФА	2
		Восприимчивость к обучающей помощи (обучаемость)	**Об**	**15**

* Средний вес УВК в структуре стартовой готовности к обучению в школе равен 11,2.

Характеристика базовых и ведущих учебно-важных качеств (УВК) и возможных трудностей в обучении первоклассников

1. Мотивы учения (М)

В структуре стартовой готовности к обучению в школе это наиболее важное качество.

По определению *мотив — это внутреннее побуждение к активности.* В качестве мотивов выступают потребности, интересы, убеждения, представления о нормах и правилах поведения, принятых в обществе, и др. В основе любого действия или поступка лежит тот или иной мотив или совокупность мотивов, которые «запускают» (побуждают) и направляют активность человека. В том случае, когда деятельность побуждается внешними факторами, например указанием взрослого, говорят о внешних мотивах поведения и деятельности.

В реальной жизни действует одновременно не один, а целая система мотивов, которые образуют сложные взаимосвязи. Взаимодействие мотивов может быть построено по принципу доминирования (подчинения одних мотивов другим) и взаимодополнения, когда один мотив усиливает действие другого. Может наблюдаться и борьба мотивов, когда одновременно действует несколько взаимоисключающих мотивов (например, ученик хочет посмотреть интересную передачу по телевидению и понимает, что если досмотрит передачу до конца, то не успеет выполнить домашнее задание). Как правило, борьба мотивов сопровождается неприятными переживаниями, и в конечном итоге побеждает один из конкурирующих мотивов. Задача взрослого в данной ситуации — усилить действие нужного мотива и ослабить конкурирующий мотив (так, в рассмотренном примере мама может предложить ребенку записать передачу на видеомагнитофон и посмотреть ее после выполнения задания; можно предложить прочитать вместе книгу, по которой поставлен фильм, или просто рассказать, чем закончится история).

Для того чтобы взрослый (педагог, родитель) мог правильно понять поведение и действия ребенка и управлять ими, ему необходимо знать, какие мотивы доминируют в данной ситуации, формировать и поддерживать те из них, которые обеспечивают высокий уровень эффективности деятельности.

В старшем дошкольном возрасте структура мотивов приобретает относительную устойчивость. Доминирующее положение в ней начинают занимать познавательные и широкие социальные по-

требности (потребность в социальном признании, стремление к неигровым видам деятельности, потребность в самоутверждении, мотивы долженствования). К концу дошкольного возраста ребенок исчерпывает возможности игровой деятельности по удовлетворению своих потребностей, игровые мотивы продолжают играть важную роль, но уже не занимают ведущего места в мотивационной структуре дошкольника.

Говоря о мотивах учения в структуре стартовой готовности к школе, мы имеем в виду те факторы внешнего и внутреннего характера, которые побуждают деятельность ребенка, направленную на усвоение новых знаний, на данном этапе развития и которые могут служить основой для формирования собственно *учебных мотивов*. Собственно учебный мотив (осознанная потребность в приобретении знаний и развитии своих способностей) формируется в процессе школьного обучения и в мотивационной структуре дошкольников и начинающих школьников, как правило, отсутствует.

Установлено, что учебная деятельность дошкольников и начинающих школьников побуждается не одним, а целой системой разнообразных мотивов. Для детей одного возраста не все мотивы имеют одинаковую побудительную силу: для одного ведущим мотивом учения может оказаться стремление занять место отличника в классе, для другого — получение отличной оценки и одобрения взрослого, для третьего — интерес к новым знаниям, четвертый воспринимает обучение в школе как новую игру, пятый ходит в школу потому, что «мама так сказала», и т.д.

В структуре мотивов, так или иначе определяющих отношение будущих первоклассников к учению, можно выделить шесть групп мотивов:

— **социальные мотивы**, основанные на понимании общественной значимости и необходимости учения и стремлении к социальной роли школьника («Я хочу в школу, потому что все дети должны учиться, это нужно и важно»);

— **учебно-познавательные мотивы**, интерес к новым знаниям, желание научиться чему-то новому;

— **оценочные мотивы**, стремление получить высокую оценку взрослого, его одобрение и расположение («Я хочу в школу, потому что там я буду получать только пятерки);

— **позиционные мотивы**, связанные с интересом к внешней атрибутике школьной жизни и позиции школьника («Я хочу в школу, потому что там большие, а в детском саду маленькие, мне купят тетради, пенал и портфель»);

— **внешние по отношению к школе и учению мотивы** («Я пойду в школу, потому что мама так сказала);

— **игровой мотив**, неадекватно перенесенный в учебную деятельность («Я хочу в школу, потому что там можно играть с друзьями»).

Оценочные и позиционные мотивы по своей природе социальные и вместе с пониманием общественной значимости и важности учения входят в группу широких социальных мотивов. Внешний и игровой мотивы непосредственного отношения к собственно учебной деятельности не имеют, но могут оказывать влияние на поведение детей, порою существенное, в ситуации школьного обучения.

Каждый из перечисленных мотивов в той или иной степени присутствует в мотивационной структуре ребенка 6–7 лет, каждый из них оказывает определенное влияние на формирование и характер его учебной деятельности. Для каждого ребенка степень выраженности и сочетание мотивов учения индивидуальны.

Достаточное развитие учебно-познавательных и социальных мотивов в сочетании с оценочными мотивами оказывает положительное влияние на школьную успеваемость. Преобладание игрового мотива, перенесенного в неадекватную ему сферу учебной деятельности, оказывает отрицательное влияние на успешность усвоения знаний в школе. Влияние позиционных и внешних мотивов на успеваемость несущественно.

Трудность оценки мотивов учения у детей дошкольного возраста заключается в том, что в беседе, как правило, ребенок дает социально одобряемые ответы, т.е. отвечает так, как этого ждут от него взрослые. Например, на вопрос: «Ты хочешь учиться в школе?» — ребенок, не задумываясь, отвечает утвердительно. Есть и другая причина: дошкольнику еще трудно анализировать свои желания и переживания в отношении незнакомой ему ситуации школьного обучения и дать объективный ответ о том, хочет ли он учиться и почему.

В то же время, наблюдая за поведением ребенка в привычных для него ситуациях (особенно во время занятий в детском саду), воспитатель группы достаточно легко может определить мотивы желания (нежелания) учиться в школе. Как дополнительный источник информации можно использовать *стандартную беседу Нежновой* (см. раздел 3).

Для того чтобы получить достаточно полную и объективную оценку мотивов учения детей старшей и подготовительной групп детского сада, необходимо провести предварительную работу с воспитателями, объяснить важность такой оценки и сущность оцениваемых параметров.

Ранжирование мотивов учения детей дошкольного возраста (для воспитателей)

Оценка мотивов учения проводится воспитателями группы и другими педагогическими работниками детского сада, хорошо знающими ребенка.

Заранее нужно подготовить 6 карточек. На одной стороне карточки записывают одно из шести, перечисленных ниже, утверждений, характеризующих поведение и действия ребенка 6–7-летнего возраста на занятиях. На обратной стороне карточки — тип мотива, соответствующий данной характеристике.

Педагогу предлагают проранжировать стандартные характеристики в отношении каждого ребенка группы по степени выраженности того или иного мотива. Для этого из шести карточек предлагают выбрать ту, на которой характеристика поведения во время занятий в наибольшей степени подходит для данного ребенка. После того как выбрана первая карточка, напротив фамилии ребенка записывают соответствующий мотив под № 1. Затем из оставшихся пяти характеристик предлагают выбрать ту, которая также характеризует ребенка, но в меньшей степени, чем первая, соответствующий мотив записывают под № 2. То же самое предлагают сделать с оставшимися четырьмя карточками (мотив № 3), тремя карточками и, наконец, выбрать из последних двух. В итоге для каждого ребенка будет получен список свойственных ему мотивов, проранжированных по степени выраженности в его поведении и деятельности: от наиболее выраженного (доминирующего) к менее выраженным.

После этого проводится качественный анализ мотивов учения каждого ребенка, мотивы № 1 и № 2 рассматриваются как доминирующие в его мотивационной структуре. Для качественного анализа результатов ранжирования используют данные об особенностях учебной деятельности детей с различным типом доминирования мотивов учения, приведенные в таблице на с. 142.

Если нет возможности получить оценку мотивов учения у воспитателя (например, ребенок не посещает дошкольное учреждение), ранжирование предлагают выполнить родителям, в этом случае используют другие формулировки, характеризующие те же мотивы, но в большей степени ориентированные на общение ребенка в семье. При этом нужно помнить, что оценка родителей менее объективна, чем оценка педагогов: во-первых, родители склонны давать посторонним людям идеализированную характеристику своего ребенка; во-вторых, как показывает практика, в боль-

Таблица

Тип мотива	Характеристика поведения ребенка
1. Социальные мотивы	На занятиях ребенок занимается, потому что это важно и нужно
2. Учебно-познавательные мотивы	Ребенок занимается лишь тогда, когда ему это интересно
3. Оценочный мотив	Ребенок занимается на занятии, потому что его хвалит за это воспитатель
4. Позиционный мотив	Ребенок занимается тогда, когда на занятии много атрибутики, пособий
5. Внешние мотивы, не связанные со школой условия	Ребенок занимается тогда, когда на этом настаивает воспитатель
6. Игровые	Ребенок хорошо занимается лишь тогда, когда занятие построено в виде игры

шинстве случаев родители не умеют наблюдать и объяснять поведение и действия своего ребенка.

Для того чтобы оценка мотивов была более объективной, необходимо с родителями провести подготовительную работу: объяснить насколько важно правильно определить доминирующие мотивы учения у ребенка до начала обучения в школе, каким образом будет использована родительская оценка (для выбора программы обучения, для индивидуального подхода в процессе обучения и т.п.), по каким особенностям поведения можно определить выраженность того или иного мотива (например, большое количество вопросов, широкий круг интересов говорят о высокой степени развития познавательного мотива; ответственность, стремление подражать взрослым и выполнять серьезные, не детские поручения — показатели развития социального мотива; послушание во всем, беспрекословное выполнение указаний взрослого, отсутствие стремления высказывать и отстаивать свое мнение — свидетельствуют о доминировании внешних мотивов в регуляции поведения и деятельности ребенка и т.д.).

Ранжирование мотивов учения детей дошкольного возраста (для родителей)

Оценка мотивов учения родителями проводится по той же схеме, что и оценка педагогами, но с использованием других карто-

чек. В этом случае на карточках даны возможные ответы ребенка на вопрос «Почему ты хочешь идти в школу?» и некоторые особенности его поведения в привычных домашних условиях. Родителям предлагают выбрать, какой ответ и какая характеристика, по их мнению, в наибольшей степени свойственны их ребенку, а какие — в меньшей. Проводится качественный анализ результатов ранжирования.

Таблица

Тип мотива	Характеристика поведения и возможный ответ ребенка
1. Социальные мотивы	«Я хочу в школу, потому что все дети должны учиться, это нужно и важно»
2. Учебно-познавательные	Стремление к новым знаниям, желание научиться читать и писать, широкий круг интересов
3. Оценочный мотив	«Я хочу в школу, потому что там я буду получать только пятерки»
4. Позиционный мотив	«Я хочу в школу, потому что там большие, а в детском саду маленькие, мне купят тетради, пенал и портфель»
5. Внешние мотивы, не связанные со школой условия	«Я пойду в школу, потому что мама так сказала»
6. Игровые — воспринимает школу как новую игру	«Я хочу в школу, потому что там можно играть с друзьями»

Особенности учебной деятельности детей с различным доминированием мотивов учения

1. Для учащихся с **доминирующим социальным мотивом** характерно ответственное отношение к учебе. Они сосредоточены на уроке, внимательно слушают педагога, старательно выполняют задания, обращаются за помощью, если что-то не поняли или не получается. Их не нужно заставлять выполнять домашние задания, они, как правило, выполняют их в полном объеме, переживают, если что-то не успевают сделать или получается не так, как «задавала учительница». При условии достаточного развития других УВК учатся ровно, без провалов, успешно усваивают учебный материал, занимают лидирующее положение в классе, пользуются уважением одноклассников.

При недостаточном развитии других УВК (мышления, памяти, мелкой моторики и др.), даже при ответственном отношении к учебе, возникают трудности в усвоении материала. В этом случае велика вероятность появления таких негативных особенностей личности, как заниженная самооценка, неуверенность в себе, раздражительность; повышается уровень тревожности, интерес к школе падает, ребенок быстро устает, возникают конфликты с одноклассниками и в семье, и, как следствие этого, снижается успеваемость. Если такому ученику вовремя не оказать помощь, то уже во втором, третьем классах он может стать слабоуспевающим.

У учащихся с доминирующим социальным мотивом, но недостаточно развитой познавательной мотивацией характерно сочетание добросовестного выполнения заданий и отсутствие стремления к самостоятельному добыванию знаний, они, как правило, не выходят за рамки задания, не ищут новых способов решения учебных задач, главное для этих учеников — точное следование инструкциям учителя, скрупулезное воспроизведение предложенных им образцов.

Существует много способов формирования у учащихся осознанного отношения к учебе (социальных мотивов учения), в каждом конкре́тном случае выбор того или другого способа воспитательного воздействия определяется индивидуальными особенностями ребенка, программой начального обучения, традициями семейного воспитания и др. Учитывая то, что социальные мотивы учения формируются в старшем дошкольном возрасте на основе потребности быть взрослым, выполнять взрослые виды деятельности и воспроизводить взрослые образцы поведения, необходимо предоставить маленькому школьнику возможность реализовать эту потребность именно в учебной деятельности.

2. Для учащихся с **доминирующим познавательным мотивом** характерна высокая учебная активность, они, как правило, не ограничиваются рамками учебной задачи, стремятся узнать больше, задают много вопросов.

Если при этом недостаточно развит социальный мотив учения, то возможны спады активности, темп и продуктивность учения в этом случае имеют неровный, прерывистый характер: ученик внимателен и активен только тогда, когда учебный материал для него незнаком и интересен; если учитель рассказывает о том, с чем он уже знаком, или(и) ему это не интересно, то он отвлекается, может заниматься посторонними делами, разговаривать с соседом по парте. При выполнении домашних заданий такие школьники быстро и легко выполняют то, что им интересно и нравится, другие задания выполняют с большим трудом или не

делают вовсе. Как правило, эти учащиеся не любят упражнений, основанных на многократном повторении заданного образца, требующих усидчивости и добросовестности (написание букв, например), усвоение материала на основе механического запоминания вызывает большие трудности (заучивание таблицы сложения и умножения). Чаще всего такие учащиеся в начальной школе учатся на среднем уровне или ниже среднего, у них могут быть пробелы в знаниях. Про них учителя говорят: «Умный, но ленивый». В средних классах эти ученики нередко учатся лучше, чем в начальной школе.

Познавательный мотив является одним из базовых в развитии мотивационной сферы ребенка, он начинает формироваться достаточно рано, в первые месяцы жизни. Развитие познавательного мотива зависит от целого ряда факторов биологического (нормальное развитие ЦНС) и социального характера (стиль семейного воспитания, характер общения с родителями, обучение и воспитание в дошкольном учреждении и др.). Один из основных путей развития познавательной активности ребенка — расширение и обогащение его опыта (в дошкольном возрасте — прежде всего опыта чувственного, эмоционального, практического), развитие интересов. В этом отношении очень эффективны экскурсии, поездки, разнообразные формы детского экспериментирования.

3. Оценочный мотив учения основан на свойственной детям потребности в социальном признании и одобрении взрослого. Ребенок очень чутко реагирует на настроение значимого взрослого: порицание, отвержение, отказ от общения как наказание за проступок вызывают переживание эмоционального дискомфорта, стремление наладить отношения со взрослым, заслужить его расположение. Похвала, одобрение, положительная оценка взрослого являются одним из наиболее эффективных стимулов активности ребенка.

Ориентация на оценку взрослого в учебном процессе является одним из условий формирования действий самооценки и самоконтроля. Недостаточное развитие оценочного мотива проявляется в том, что учащийся не обращает внимание на оценку и замечания педагога. Оценка (словесная или балльная) в этом случае не стимулирует учебную активность ученика.

У учащихся с **доминирующей оценочной мотивацией** и недостаточно развитыми познавательными и социальными мотивами могут формироваться нежелательные способы учебной деятельности: низкий уровень самостоятельности при выполнении задания, неумение оценить правильность своих действий. Эти учащиеся постоянно спрашивают у педагога правильно ли они делают, при

ответе не столько думают о том, что они говорят и делают, сколько пытаются уловить эмоциональную реакцию учителя (одобрение или неодобрение). Нередко возникают конфликтные отношения с одноклассниками, учебные успехи которых выше, чем у них (одна ученица начальной школы жаловалась маме, что ненавидит свою одноклассницу, потому что у той больше пятерок, чем у нее).

4. Основу позиционных мотивов учения составляет интерес к новой ситуации и новой социальной роли, при этом ребенка привлекает чисто внешняя атрибутика школьной жизни. Позиционный мотив в той или иной мере присутствует у всех будущих школьников. Как правило, уже к концу первого месяца обучения в школе этот мотив угасает и существенного влияния на успешность усвоения не оказывает.

Особое внимание следует обратить на детей, в структуре мотивов которых **позиционный мотив занимает доминирующее положение** при слабом развитии познавательного и социального мотивов. В этом случае формирование собственно мотивов учения в учебном процессе сильно затруднено, так как отсутствует необходимая для этого основа. У таких учащихся интерес к школе угасает достаточно быстро и из-за отсутствия других стимулов к учению (внешний и игровой мотив эту функцию не выполняют) формируется стойкое нежелание учиться. С этими детьми работу по формированию мотивов учения необходимо начинать задолго до поступления в школу.

5. Внешние мотивы не имеют отношения к содержанию учебной деятельности и не оказывают существенного влияния на учебную активность и успешность усвоения знаний. В случае **доминирования внешних мотивов** при недостаточном развитии познавательной и социальной мотивации, так же как и в предыдущем случае, велика вероятность формирования негативного отношения к школе и учению.

6. Игровой мотив по своей природе неадекватен учебной деятельности. Дело в том, что в игре ребенок сам определяет, что и как он будет делать. В учебной деятельности учащийся действует в соответствии с учебной задачей, поставленной педагогом, при этом успешность его деятельности зависит от того, насколько он принял и понял задачу педагога, насколько правильно выполняет его инструкции. В обучении младших школьников достаточно широко используются игровые методы работы, но это особый вид игры — дидактическая игра, в основе которой лежат учебная задача и познавательный мотив. По своей сути дидактическая игра ближе к учебной деятельности, чем к свободной ролевой игре дошкольников.

Когда мы говорим об игровых мотивах в структуре мотивов учения маленьких школьников, то имеем в виду мотивы, присущие ролевой («свободной») игре, правила и содержание которой определяются самим ребенком. **Доминирование игровых мотивов** отрицательно сказывается на успешности усвоения учебного материала и формировании учебной деятельности. Такие школьники делают на уроке не то, что задано, а то, что им хочется: в тетради пишут не буквы и слова, а рисуют машины, домики, цветочки и пр.; приносят из дома игрушки и играют ими на уроке; не понимают специфической функции учителя, строят свое общение с ним исключительно на эмоциональной основе; не принимают школьных правил поведения, на уроке могут ходить по классу, комментировать действия учителя и одноклассников; не понимают обязательности выполнения учебных заданий, в том числе и домашних.

Формирование мотивов учения и положительного отношения к школе — одна из важнейших задач педагогического коллектива детского сада и семьи в подготовке детей к школе.

Работа воспитателя детского сада по формированию у детей мотивов учения и положительного отношения к школе направлена на решение трех основных задач:

1) формирование у детей правильных представлений о школе и учении;

2) формирование положительного эмоционального отношения к школе;

3) формирование опыта учебной деятельности.

Для решения этих задач в учебно-воспитательном процессе используются различные формы и методы работы: экскурсии в школу, беседы о школе, чтение рассказов и разучивание стихов школьной тематики, рассматривание картинок, отражающих школьную жизнь, и беседы по ним, рисование школы (рисунок школы после экскурсии, рисунок школы будущего, рисунок «В какой школе я хочу учиться» и др.)и игра в школу.

Рассказы и стихи *о школе* необходимо подобрать так, чтобы показать детям различные стороны школьной жизни: радость детей, идущих в школу; важность и значимость школьных знаний; содержание школьного обучения; школьная дружба и необходимость помогать школьным товарищам; правила поведения на уроке и в школе. При этом важно показать детям образ «хорошего ученика» и «плохого ученика», строить беседу с детьми на сравнении образцов правильного и неправильного (с точки зрения организации школьного обучения) поведения. Дети старшего дошкольного возраста с интересом воспринимают и лучше запоминают тексты с юмористическим содержанием.

При организации игры в школу можно использовать сюжеты различного содержания: игра в школу после экскурсии на урок в 1 классе (закрепление полученных знаний и представлений), моделирование школы будущего (формирование эмоционального отношения к школе, развитие творческого воображения и свободы мышления). В сюжет игры можно ввести роль Незнайки — ученика, который не хочет учиться, всем мешает, нарушает установленные правила. Вначале роль Незнайки выполняет кукла, затем любой из детей по желанию.

В формировании у дошкольника мотивов учения и собственно учебных мотивов (мы уже отмечали, что это не одно и то же) решающую роль играет семья, так как основные человеческие потребности, прежде всего социальные и познавательные, закладываются и активно развиваются уже в ранние периоды детства. Интерес к новым знаниям, элементарные навыки поиска интересующей информации (в книгах, журналах, справочниках), осознание общественной значимости школьного учения, умение подчинять свое «хочу» слову «надо», желание трудиться и доводить начатое дело до конца, умение сравнивать результаты своей работы с образцом и видеть свои ошибки, стремление к успеху и адекватная самооценка — все это является мотивационной основой школьного учения и формируется главным образом в условиях семейного воспитания. Если семейное воспитание построено неправильно (либо отсутствует вовсе), положительных результатов силами одного лишь дошкольного учреждения достигнуть не удается. Поэтому при планировании работы детского сада по подготовке детей к школе особое внимание нужно уделить работе с родителями.

Для формирования собственно учебных мотивов на ранних этапах обучения в школе можно использовать все виды мотивов, присущих дошкольнику (чем больше у ребенка стимулов к учению, тем лучше), при этом основной упор нужно делать на доминирующие мотивы.

2. Принятие учебной задачи (ПЗ)

Представления детей, поступающих в школу, о целях учения имеют достаточно общий, недифференцированный характер, нередко ошибочны. Старшие дошкольники и начинающие школьники способны принимать лишь близкие, конкретные цели, поставленные педагогом, ограниченные условиями конкретной учебной задачи. Принятие учащимся учебной задачи является важнейшим условием успешности усвоения общих способов учебных действий

и формирования учебной деятельности. Учащиеся с низким и ниже среднего уровнями развития этого УВК допускают много ошибок и (или) небрежно выполняют задание, невнимательны на уроке, плохо усваивают учебный материал.

Принятие учебной задачи означает, что задача педагога приобрела для учащегося «личностный смысл», стала его собственной задачей. При этом учащийся определяет приемлемый для него *уровень достижения* в деятельности (будет ли он выполнять поставленное задание наилучшим образом, либо ограничится средним уровнем, либо не будет выполнять его совсем), формируется преимущественная *ориентация на скорость* (выполнять задание как можно быстрее) либо *на качество* (выполнять как можно точнее, без ошибок).

Ориентация учащихся на качество в первоначальный период обучения (особенно в первое полугодие) является более адекватной целям обучения. В это время перед ними не ставится специальной задачи выполнять задание быстро, основное внимание уделяется качеству выполнения. Только к концу периода обучения грамоте учащимся с хорошо сформированными навыками слитного чтения и письма учитель предлагает выполнять задание быстрее.

Принятие учебной задачи включает в себя два момента: желание выполнять задачу, поставленную педагогом, т.е. принятие задачи «для себя» (личностный аспект принятия задачи) и понимание задачи, т.е. понимание того, что надо делать и что должно получиться в результате выполнения задания (когнитивный аспект принятия задачи) (В.В. Давыдов). Еще до начала школьного обучения для каждого учащегося устанавливается индивидуальное сочетание когнитивного и личностного аспектов принятия задачи, поставленной взрослым, которое существенно влияет на успешность усвоения знаний и формирование учебной деятельности. При этом возможны следующие варианты:

1) учащийся принимает и понимает задачу (хочет выполнять задание и понимает, что надо делать);

2) учащийся принимает, но не понимает задачу (хочет выполнить задание, но плохо понимает, что надо делать);

3) учащийся не принимает, но понимает задачу (понимает, что надо делать, но не хочет выполнять задание);

4) учащийся не принимает и не понимает задачу (не хочет выполнять задание и не понимает, что от него требуется).

Для того чтобы определить причину недостаточного развития способности принимать задачу, нужно обратить внимание на развитие мотивов учения (принятие задачи) и мыслительных способностей: уровень обобщения и обучаемость (понимание задачи).

Показатели готовности к обучению в школе: принятие и понимание ребенком поставленных перед ним задач; преимущественная ориентация на качество выполнения задания. Непринятие и(или) непонимание задач, преимущественная ориентация на скорость выполнения задания, без учета качества, рассматриваются как показатели неготовности к учению.

Индивидуальные особенности принятия задачи, поставленной взрослым, у детей можно выявить с помощью методики «Раскрась картинку» Е.Е. Кравцовой, с разработанной нами системой балльных оценок.

Тест «Раскрась картинку»

Тест может проводиться групповым методом. Для каждого ребенка необходимо приготовить два одинаковых контурных рисунка, один из которых заранее раскрашен в нетрадиционные цвета: дерево — красное, небо — черное, солнце — зеленое, облака — коричневые, земля — синяя.

Детям предлагают раскрасить картинку по образцу: «Раскрась картинку так же, как у меня». После того как задание будет выполнено, их просят проконтролировать себя, т.е. сказать, все ли правильно сделано и похожа ли их картинка на образец.

По результатам теста каждый ребенок может быть отнесен к одной из четырех групп.

I. Принимает и понимает задачу (хочет выполнить задание взрослого и понимает, что надо делать).

II. Принимает, но не понимает задачу (хочет выполнить, но не понял, что надо делать).

III. Не принимает, но понимает (понимает, что требуется сделать, но не хочет это выполнять либо хочет выполнить по-своему).

IV. Не принимает и не понимает (не хочет выполнять заданное и не понимает суть задания). Смотри таблицу 6.

Оценка результатов

3 балла — высокий результат;
2 балла — средний;
1 балл — ниже среднего;
0 баллов — низкий.

Таким образом, принятие *задачи взрослого* ребенком включает: 1) желание выполнять задание взрослого (принятие задачи для себя); 2) понимание того, что надо делать (понимание задачи).

Таблица 6

Качество выполнения задания	Характер принятия задачи, балл
I группа. Дети с заданием справляются полностью. Когда их спрашивают, все ли они правильно сделали, то ребята не просто отвечают, а пытаются аргументировать свои слова: « Здесь небо черное, и у меня тоже черное, значит, правильно».	Принимает и понимает задачу **3**
II группа. Формально задание выполняется неправильно. Дети используют цвета несоответствующие эталону, но когда взрослый начинает интересоваться каждым предметом отдельно, дети этой группы замечают свои ошибки: «Ой, здесь нужно было рисовать красным карандашом, а я зеленым».	Принимает, но не понимает задачу **2**
III группа. Дети внимательно рассматривают образец, при выполнении задания частично или полностью раскрашивают предметы на картинке, но не в соответствии с эталоном. При оценке своих результатов они часто рассуждают о целесообразности так, а не иначе раскрашивать рисунок, говорят: «Дерево не красное, а зеленое», «А так не бывает» и т.д.	Не принимает, но понимает задачу **1**
IV группа. Дети выполняют задание неправильно, они раскрашивают картинку в те цвета, которые им нравятся. Когда их просят сравнить результат с образцом, они не замечают ошибок. Даже если их спрашивают о каждом изображенном предмете в отдельности («А дерево у тебя на рисунке такое же, как на моем?), они отвечают утвердительно, иногда не взглянув на рисунок.	Не принимает и не понимает задачу **0**

Нежелание выполнять задание взрослого свидетельствует о социальной неготовности ребенка к школьному обучению. Существует несколько причин, которые могут способствовать нежеланию ребенка взаимодействовать с педагогом и/или принимать поставленную им задачу в ситуации школьного обучения, назовем основные из них.

1. Острое протекание кризиса 7 лет, стремление к самоутверждению (см. раздел 3 «Как справиться с кризисом семи лет?»).

2. Отсутствие опыта общения с чужим взрослым, непонимание специфической роли учителя как «человека, который учит», негативный опыт общения со взрослыми в дошкольном детстве (см. раздел 3 «Опыт общения ребенка со взрослым»).

3. Доминирование игровых мотивов в структуре мотивов учения, недостаточное развитие опосредованной мотивации, когда ребенок не приучен делать то, что «надо», а не то, что «хочется» (см. раздел 4 «Мотивы учения»).

4. Негативное отношение к школе и учению, высокий уровень школьной тревожности.

Понятие *школьная тревожность* обозначает комплекс негативных переживаний ребенка (страх, тревога, нервозность и т.д.) по поводу ситуаций, связанных со школой и учителем. Высокий уровень «школьной тревожности» приводит к потере интереса к учению, снижению успеваемости, трудностям в общении с одноклассниками и учителем и, в частности, непринятию учебных задач и целей школьного обучения.

Результаты проведенного нами исследования показали, что большинство детей седьмого года жизни в той или иной мере испытывают тревогу по поводу поступления в школу. Более половины из них (55%) демонстрируют эмоциональное неблагополучие, у 22% детей – устойчивый, сильно выраженный страх перед школой. Тревога по поводу начала школьного обучения во многом обусловлена тем, что дошкольники плохо представляют себе, что их ожидает, чем они будут там заниматься. Оказывают свое влияние и негативный школьный опыт старших детей, и педагогические ошибки взрослых в семье (обсуждение в присутствии ребенка трудностей обучения в начальной школе; высказывание сомнений по поводу его школьных успехов; нервозность родителей, связанная с зачислением ребенка в первый класс, и т.д.).

Известно, что наиболее ярко отношение ребенка к тому или иному явлению действительности проявляется в его рисунках, поэтому для определения отношения к школе и учению удобнее всего использовать пиктографический тест «Рисунок школы».

Тест «Рисунок школы»

Тест предназначен для определения отношения ребенка к школе и уровня школьной тревожности.

Для проведения теста каждому ребенку дают чистый стандартный лист бумаги, цветные карандаши и просят: «Здесь на листе бумаги нарисуй школу».

Когда ребенок закончит работу, с ним нужно побеседовать, задать уточняющие вопросы по поводу нарисованного. Комментарии ребенка записывают на обратной стороне рисунка.

Обработка результатов

Эмоциональное отношение к школе и учению оценивается по трем показателям: 1) цветовая гамма, 2) линия и характер рисунка, 3) сюжет рисунка. При анализе рисунка по каждому из этих показателей выставляется балльная оценка, затем баллы складываются.

1. Цветовая гамма.

2 балла — в рисунке преобладают яркие, чистые, светлые тона и их сочетания (желтый, светло-зеленый, голубой и т.д.);

0 баллов — рисунок выполнен в темных тонах (темно-коричневый, темно-зеленый, черный);

1 балл — в равной степени присутствуют светлые и темные тона.

2. Линия и характер рисунка.

2 балла — объекты прорисованы тщательно и аккуратно; используются длинные, сложные линии различной толщины, нет «разрывов» контура;

0 баллов — объекты изображены нарочито небрежно, схематично; линии двойные, прерывающиеся, одинаковой длины и толщины, слабая линия;

1 балл — в рисунке присутствуют обе характеристики.

3. Сюжет рисунка.

2 балла — симметричное изображение (рисунок школы занимает центральное место на листе); наличие деталей и украшений, элементов декорирования, изображение различных предметов, оживляющих пейзаж (цветов, деревьев, плакатов, флагов, занавесок на окнах и др.); изображение детей, идущих в школу или сидящих за партами, учителя и «процесса учения»; время года —

весна, лето (светит солнце, нет туч); изображение светлого времени суток;

0 баллов – асимметричность рисунка; отсутствие деталей и украшений); отсутствие на рисунке людей либо изображение детей, уходящих из школы; время года – осень, зима (темное небо, идет дождь или снег); время суток – ночь или вечер;

1 балл – в рисунке присутствуют обе характеристики.

Анализ результатов

6–5 баллов – у ребенка сложилось эмоционально благополучное отношение к школе и учению, он готов к принятию учебных задач и взаимодействию с учителем;

4–2 балла – у ребенка есть некоторая тревога по поводу школьного обучения как незнакомой для него ситуации, необходимо расширить круг его знаний и представлений о школьно-учебной действительности, формировать положительное отношение к учителю и одноклассникам; причинами тревоги могут быть нервозность и необдуманные высказывания взрослых, негативный опыт обучения в школе старших детей;

1–0 баллов – у ребенка явно выраженный страх перед школой; часто это приводит к непринятию учебных задач и отказу от учебной деятельности, трудностям в общении с учителем и одноклассниками.

Как показывает практика психологической работы с детьми 6–8-летнего возраста, учебно-важное качество «отношение к школе» достаточно успешно корректируется при условии тесного взаимодействия педагогов, родителей и психолога образовательного учреждения.

Понимание задачи, поставленной взрослым, формируется в совместной деятельности ребенка и взрослого, вначале в практической деятельности (понимание практической задачи), затем в учебно-игровой и в учебной (понимание учебной задачи). Практическая задача отличается от учебной задачи. При решении практических задач внимание ребенка сосредоточено на результате («что надо сделать?»), в учебной задаче – на способах ее решения («как, каким способом это делается?»). При этом ребенок понимает, что выполняет то или иное действие для того, чтобы научиться выполнять его правильно.

Задача (практическая и учебная) может быть поставлена перед ребенком двумя способами: в виде наглядного образца (готового рисунка, постройки и др., которые используются в качестве об-

разца для действий) либо в словесной форме. Чем младше ребенок, тем сложнее ему понимать задачи взрослого без опоры на наглядный образец. Обучение детей пониманию задач, поставленных взрослым, нужно начинать с практических задач с опорой на наглядный образец.

Ставя перед ребенком задачу, взрослый очень четко должен обозначить:

1) что надо делать (постановка цели), например: «Раскрась домик... Вылепи зайчика... Построй башню...»;

2) как надо делать (задаются способы действий), например: «Раскрашивай штрихами, веди карандаш сверху-вниз, от верхнего края до нижнего...»;

3) что должно получиться (задаются параметры результата), например: «Штрихи должны быть ровные без просветов, делай их одним движением, не отрывая руку и не выезжая за контур...».

После того как задание выполнено, обязательно вместе с ребенком нужно определить, соответствует ли результат заданному эталону, использованы ли те способы, которые были предложены взрослым, дать общую оценку работы (см. раздел 3 «Стратегия позитивного оценивания»).

Для того чтобы задача взрослого стала задачей ребенка и помогала ему управлять своей деятельностью, контролировать действия и правильно самому оценивать полученный результат, необходимо:

— чтобы он вначале повторил задачу, сформулированную взрослым, вслух (в это время взрослый проверяет правильность понимания задачи и поправляет, если есть ошибки и неточности);

— затем повторил для себя — шепотом и «мысленно».

И только после этого можно приступать к выполнению задания. Если возникают ошибки или отклонения от заданных параметров, не нужно торопиться вновь повторять задачу для ребенка, пусть он вспомнит и сделает это сам.

После того как ребенок научится принимать и понимать задачи, поставленные взрослым в практической деятельности, можно переходить к учебным задачам, в которых внимание ребенка обращается на новые способы выполнения действий и необходимость их усвоения, например, переход к штриховке с помощью элементов букв: «Ты уже умеешь раскрашивать прямыми штрихами, а теперь я покажу тебе как можно раскрашивать по-другому, смотри...». Здесь для ребенка уже важно не раскрасить домик, а научиться раскрашивать *новым способом.*

3. Вводные навыки (ВН)

Успешность обучения детей, поступивших в 1 класс школы, во многом определяется наличием у них определенных элементарных представлений о специфическом содержании обучения и способах выполнения учебной деятельности (вводных навыков). Достаточный уровень вводных навыков облегчает адаптацию ребенка к школе и усвоение более сложных знаний и навыков и рассматривается как один из основных показателей готовности к школе.

Одной из задач подготовительного периода обучения в первом классе является формирование у ребенка некоторых знаний и навыков, необходимых для усвоения программного материала, элементарных грамматических и математических представлений, навыка слого-звукового анализа с опорой на схему слова, умения работать с книгой, тетрадью, доской и т.д. Однако времени, отведенного программой для этого, явно недостаточно. Как показывает практика, дети с несформированными пространственными представлениями, не умеющие вычленять звуки из слова, не владеющие счетом в пределах десяти и элементарными навыками учебной работы, с первых же дней обучения в школе испытывают значительные трудности, требуют дополнительной индивидуальной работы с ними.

Содержание обучения в первом классе и в подготовительной и старшей группах детского сада во многом совпадает. Фактически в первое полугодие обучения в школе знания, которые получают учащиеся на уроке, большей частью были им известны еще в дошкольный период. В то же время, и это хорошо известно, в первом полугодии в школе практически у всех первоклассников возникают те или иные трудности. Все дело в том, что в основе усвоения знаний в условиях школьного обучения лежат иные механизмы, чем это было раньше в привычных для ребенка видах деятельности. В школе овладение знаниями и умениями является осознанной целью деятельности учащегося, достижение которой требует определенных усилий и некоторых базовых знаний и представлений. В дошкольный же период знания усваиваются детьми большей частью непроизвольно, в привычных для них видах деятельности.

Достаточно большую группу современных первоклассников составляют дети, не посещавшие дошкольные учреждения. Формирование системы элементарных знаний и представлений, необходимых для начала школьного обучения, — особая задача в подготовке таких детей к школе, которая главным образом ложится на плечи родителей.

Качественный анализ вводных навыков проводится в процессе педагогического обследования. Таким образом выявляются:

1. Речевые знания и умения:

— знание букв, умение читать;
— звуковой анализ слова;
— построение фразы;
— словарный запас;
— фонематический слух;
— звукопроизношение.

2. Математические знания и представления:

— счет в пределах 10 (прямой и обратный);
— состав числа, решение арифметических задач с «+» и «–»;
— представление о форме (квадрат, круг, треугольник, прямоугольник, овал);
— пространственные представления (верх — низ, право — лево).

3. Навыки учебной работы:

— посадка за столом (партой);
— способ удерживания пишущего предмета;
— ориентация на странице в тетради, книге;
— умение слушать и выполнять задание педагога;
— знание и выполнение правил поведения на уроке (занятии).

Решение вопроса о необходимости и возможности обучения дошкольников грамоте неоднозначно и, очевидно, требует детального и внимательного рассмотрения. В то же время нельзя не учитывать данные научных исследований, свидетельствующие о том, что седьмой год жизни является сензитивным для обучения чтению. Размышляя о путях развития дошкольного образования, Л.С. Выготский в тридцатые годы вскользь заметил, что нормально развивающийся ребенок в шестилетнем возрасте сам научается читать. Исследования современных психологов и педагогов также показывают, что наиболее благоприятным периодом для обучения чтению является шестой год жизни. А вот обучать ребенка писать буквы «по-письменному» до школы не рекомендуется.

В любом случае, если у родителей есть *желание* и *время* для обучения ребенка чтению, необходимо проконсультироваться с будущим учителем (если такой выбор уже сделан) либо с другим опытным специалистом, владеющим методикой обучения грамоте. Если такой возможности нет, для занятий с ребенком следует использовать специально разработанные пособия, а не руководствоваться собственным житейским опытом. Всегда нужно помнить о том, что научить ребенка легче, чем переучивать. Неправильно сформированные навыки могут стать серьезной поме-

хой в усвоении знаний в школе. Это справедливо и в отношении формирования у ребенка элементарных математических представлений и навыков учебной работы.

Трудность в **обучении дошкольников грамоте** заключается в том, что слова выступают для них только как обозначение предметов, при этом значение слова в детском сознании отражает всю совокупность свойств реальных предметов. В повседневной жизни ребенок не сталкивается со словом как с элементом звучащей и письменной речи, у него не возникает необходимости анализировать его состав. Еще в раннем возрасте дети неосознанно тренируются в звуковом анализе слова, проделывая разнообразные речевые упражнения, например, изменяя в слове один звук, получают новое слово: «Мама, рама, пама, кама, сама...» (см. К.И. Чуковский «От двух до пяти»), но предметом осознания и произвольного анализа слово становится только в процессе систематического обучения грамоте.

В этом легко убедиться, достаточно спросить у дошкольника: «Какое слово короче: «карандаш» или «карандашик»?» — ребенок уверенно ответит, что «карандашик» короче, ведь он же маленький.

Ребенку трудно сразу понять, что слово делится на части — слоги, а слоги делятся на звуки (если мы слово слышим и произносим) или буквы (если слово пишем и читаем). Трудно бывает 6–7-летнему ученику понять, что такое предложение, и то, что предложение состоит из слов. Для того чтобы сформировать у ребенка правильные представления о предложении, слове, слоге, звуках и буквах используют специальные упражнения. Некоторые из них будут приведены ниже.

Обучение ребенка грамоте нужно начинать с развития *фонематического слуха* — умения правильно слышать и выделять все звуки речи — и *правильного произношения* (артикуляции) звуков речи.

Наблюдения показывают, что при поступлении в школу далеко не все дети говорят чисто. Некоторые шепелявят, картавят, неотчетливо произносят отдельные слова и окончания слов. Неправильная и нечистая речь детей в большинстве случаев является следствием привычки вяло и нечетко произносить отдельные звуки в словах. Ребенок произносит: *каса, зук, саса, мыска, лама* или *гама* вместо *каша, жук, Саша, мышка, рама*, так как он не привык и не хочет делать усилие, чтобы отчетливо произносить звуки **ш**, **ж**, **с**, **р**. При напоминании педагога о том, что говорить надо правильно, нередко такие дети без труда произносят четко и внятно то, что было сказано неправильно.

Другой причиной неправильного произношения является подражание речи значимых взрослых — родителей, старших братьев

и сестер. Поэтому родители и старшие в семье должны внимательно относиться к своей собственной речи и речи ребенка с самого раннего его детства и приучать правильно произносить слова. При разговоре даже с самыми маленькими детьми необходимо говорить правильно, называя все предметы и действия соответствующими словами, не коверкая их и не подражая лепету ребенка.

Привычка неправильно и неотчетливо произносить слова и отдельные звуки в словах может вызвать серьезные трудности при выработке грамотного письма у школьника. Если ученик, например, неправильно произносит шипящие (**ж**, **ш**, **ч**, **щ**), то и в письменных работах он будет допускать ошибки на правописание шипящих. Такого рода ошибки преодолеваются с большим трудом и встречаются в письменных работах даже у учащихся старших классов.

Недостатки в развитии речи необходимо постараться устранить до поступления в школу.

Все рекомендуемые здесь упражнения по исправлению недостатков речи проводятся с нормально развивающимися детьми и могут быть использованы как педагогами, так и родителями. Если же дефекты речи связаны с органическими или стойкими функциональными нарушениями, необходимо в таких случаях, чтобы коррекционную работу проводил специалист — логопед. Существует много литературы, описывающей различные методы развития речи и формирования правильного произношения у детей. Здесь приводятся некоторые из них. Более полно эти и другие упражнения описаны в книгах, рекомендованных для родителей и педагогов.

В случае неправильного произнесения звука **р**, так называемой картавости, надо показать ребенку, как произносятся звуки **р** и **л** (при произнесении **л** губы раздвигаются, язык упирается в зубы; при произнесении **р** кончик языка дрожит), и закрепить полученные знания с помощью упражнений.

Упражнения для закрепления правильного произношения звуков **Р** *и* **Л**

Звук Р

Ра-ра-ра, ра-ра-ра
На дворе у нас гора.
Ру-ру-ру, ру-ру-ру
Собирайте детвору.

Ры-ры-ры, ры-ры-ры
Покатаемся с горы.
Ра-ра-ра, ра-ра-ра
Очень рада детвора.

Рю-рю-рю, рю-рю-рю
Как я много говорю!
Ри-ри-ри, ри-ри-ри
От зари и до зари.

Ре-ре-ре, ре-ре-ре
О горе и о норе.
Рё-рё-рё, рё-рё-рё
Про ребят и про зверьё.

Ря-ря-ря, ря-ря-ря
Про озера и моря.
Рю-рю-рю, рю-рю-рю
Говорю и говорю!

Ря-ря-ря, ря-ря-ря
Обо всем, но видно, зря!

Считалка о рыбалке

Повезло опять Егорке!
У реки сидит не зря:
Пять карасиков в ведерке
И четыре пескаря.

Но смотрите — у ведерка
Появился хитрый кот.
Сколько рыб домой Егорка
На уху нам принесет?

(*В. Кривошеев*)

Скороговорки

При использовании скороговорок для формирования у детей правильной речи необходимо придерживаться определенных правил. Скороговорка сперва произносится детьми вместе со взрослым медленно, приближаясь к слоговому чтению, при этом все слова произносятся четко и ясно, особенно выделяется нужный звук:

Шел Е-го**р** че-**р**ез дво**р**,
Нес то-по**р** чи-нить за-бо**р**.

После трех-четырех повторений темп чтения скороговорок ускоряется, передышка делается после каждого слова:

Шел/Егор/через/двор/,
Нес/топор/чинить/забор.

Затем темп чтения еще более ускоряется, приближается к темпу чтения скороговорок. Тот из детей, кто допускает ошибку, выходит из игры до чтения следующей скороговорки. Это упражнение можно закончить и индивидуальным чтением: каждый ребенок по очереди произносит скороговорку.

Такие упражнения проходят обычно живо и нравятся детям, они любят произносить хором отдельные слова, рифмованные предложения, считалки, а иногда и просто набор слов, не имеющий смысла.

На горе Арарат растет крупный виноград.

На дворе трава, на траве дрова.

На горе на горке герой наш Егорка.

На горке горько ревет Егорка.

Привез Пров Егору во двор дров гору.

Петр Петрович Прыгунов
Прибыл из Перми в Ростов.

Ищу для себя смирного робота,
Чтоб делал уроки мои он
без ропота.
(*М. Пляцковский*)

Егор и забор

Во дворе стоит забор.
На забор полез Егор.
— Куд-куда! — кричит петух. —
Разорвешь все перья в пух!
(*Г. Сапгир*)

Марина

У моей сестры Марины
Щеки, словно мандарины.
— А сама сестра Марина
Чуть побольше мандарина.
(*С. Коган*)

Звук Л

Лы-лы-лы, лы-лы-лы
Забивали мы голы.
Лу-лу-лу, лу-лу-лу
Возле окон на полу.
Ла-ла-ла, ла-ла-ла
Не заметили стекла.
Лу-лу-лу, лу-лу-лу
Мы не били по стеклу.
Ла-ла-ла, ла-ла-ла
Только нет в окне стекла.

Ли-ли-ли, ли-ли-ли
Тополя видны вдали.
Ле-ле-ле, ле-ле-ле
Много их у нас в селе.
Ля-ля-ля, ля-ля-ля
Все мы любим тополя.
Лю-лю-лю, лю-лю-лю
Тополя и я люблю.
Ля-ля-ля, ля-ля-ля
Но от них в пуху земля.

Белым — бело!
Белым — бело!
Всю землю снегом замело!
Нарядным стало все село —
Белым — бело,
Белым — бело!

Наши руки были в мыле,
Мы посуду сами мыли.
Мы посуду мыли сами,
Помогали нашей маме!

(*В. Лифшиц*)

Кол около стола, стол около кола.

Колпак под колпаком, под колпаком колпак.

Мы ели-ели
Ершей у ели...
Их еле-еле
У ели доели!
(*Е. Благинина*)

Посадил дед лук,
Отрастил лук чуб.
Увидал лук внук,
Оборвал луку чуб.
Удивительная штука:
Слезы капают — у внука!
(*Л. Ульяницкая*)

Мама Милу с мылом мыла.
В глаз попало Миле мыло.
Мама Миле говорила:
— Не сердись, дочурка Мила!
— Не сержусь, — сказала Мила. —
Я выплакиваю мыло.
(*И. Демьянов*)

Сочетание звуков Р и Л

Не боится Рая лая.
Во дворе играя, Рая
Слышит вдруг: собака лает.
Не боится Рая лая —
На цепи собака злая!
(*М. Лепилина*)

Взял Валерка тарелку,
Взял Валерка поднос.
Мне тарелку Валерка
На подносе принес.
(*В. Лифшиц*)

Приготовила Лариса
Для Бориса суп из риса.
А Борис Ларису
Угостил ирисом.
(*А. Демин*)

Малина манила Марину и Милу,
Марине и Миле малина мила.
(*Н. Голь*)

Клара у Вали играет на рояле.

Если ребенок путает звуки **с** и **ш**, **з**; **з** и **ж**; **ч** и **ц**, надо также показать правильный способ произнесения этих звуков и непременно потренироваться в их произнесении. Длительность таких упражнений не должна превышать 10 минут, чтобы не надоесть ребенку.

Звуки Ч, Ш, Щ

Чудо-чудо-чудеса:
На пеньке стоит лиса,
Палочкою машет,
Два оленя пляшут.

Летят три пичужки
Через три избушки.

Два щенка, щека к щеке
Грызли щетку в уголке.

Жили еж и три леща
Жи, чи, ша, ща.

Звук С

Соне снится страшный сон:
В спальню Сони скачет слон.

Шла Саша по шоссе
И сосала сушку.

Звук З

Резиновую Зину
Купили в магазине.

Эти тексты можно использовать также и для упражнений по исправлению и других недостатков речи. Например, некоторые дети не умеют регулировать силу голоса: говорят или очень тихо, сквозь зубы, или, наоборот, громко, крикливо. В речи других ребят наблюдается так называемое захлебывание: не умея справляться с дыханием во время речи, ребенок делает остановку на полуслове или в самом неожиданном месте предложения.

Чтобы научить детей владеть своим голосом, слышать самого себя и улавливать различие в силе голоса, полезно читать скороговорки, четверостишия, отдельные рифмованные предложения под такт (счет) с замедлением и ускорением темпа, с усилением и ослаблением силы голоса. Например, детям предлагается громко и отчетливо произнести скороговорку:

Тише, мыши!
Кот на крыше.

Затем эту же скороговорку дети произносят немного тише. Потом еще тише. Затем совсем тихо, потом шепотом и, наконец, беззвучно при энергичной работе языка и губ.

Для того чтобы научить детей справляться с дыханием, можно поиграть с ними в игру **«У кого дольше хватит воздуха?»** Дети делают глубокий вдох, забирая в легкие достаточно воздуха, затем медленно расходуют его при выдыхании, произнося какое-либо предложение или слово.

Для отработки и закрепления правильного произношения звуков речи и умения выделять звуки речи из звучащего слова можно проводить с детьми различные **звуковые игры.** Например, для закрепления правильного произношения звука **ж** ребенку предлагают поиграть в самолет: «Как летит самолет?» И ребенок в ответ жужжит: «Ж-ж-ж...!» Можно поиграть и в жуков.

Звуковая игра «Жучки»

Все дети — это жучки. Вот жучки расправили крылышки и полетели. При этом они поют свою песенку: **ж-ж-ж**. Дети летают по комнате и жужжат. Присели на цветок, замолчали, а потом снова полетели и зажужжали. «Какую песенку поет жук? — спрашивает воспитатель? — Ж-ж-ж...! Даже в слове **жук** есть эта песенка, вот послушайте: ж-ж-жук. Давайте вместе — ж-ж-жук».

После того как дети научатся хорошо произносить и слышать звук **ж**, воспитатель предлагает вспомнить слова, в которых тоже есть песенка жука: «Давайте еще поищем слова, в которых жук оставил свою песенку. Ну-ка угадайте: это очень вкусные слова, сладкие, вы очень любите это кушать... Правильно: пирож-ж-жное, морож-ж-женое. А еще в каких словах есть звук **ж**?»

Можно обыграть и другие звуки: **з-з-з** — звенит комарик, **ш-ш-ш** — шуршит мышка, **ф-ф-ф** — фырчит кот, **р-р-р** — работает трактор.

Для упражнения в произнесении звука **ш** проводится игра в **«Гуси»**. Взрослый — пастух, он пасет гусей. Дети — гуси. Когда пастух хочет загнать гусей, они вытягивают шею и шипят: «Ш-ш-ш...!»

Не все звуки в русском языке одинаково легко выделить: звуки **б**, **п**, **д** нельзя «потянуть», поэтому ребенку труднее выделять их в звучащем слове, чем, например, звуки **ш**, **з**, **р** и др. Но и эти «трудные» звуки обязательно нужно использовать в занятиях с детьми по развитию речи, иначе, усвоив лишь способ протяжного произнесения звука, они будут затрудняться с выделением звуков, которые нельзя потянуть.

Звук Д

Вдоль по улице иду я
И в большую дудку дую!
— Ду-ду-ду да ду-ду-ду,
Я по улице иду!

Доктора не бойтесь, дети.
Он добрее всех на свете.
С ним давно знакома я:
Это мамочка моя!

(*Г. Виеру*)

Дождик, дождик, не дожди!
Дождик, дождик, подожди!
Дай дойти до дому
Дедушке седому.

(*Е. Благинина*)

Звуки Д и Б

Голуби летели,
На дубы присели.
На каждом из дубков
По паре голубков.
Глянули вбок —
Еще стоит дубок.

Дятел на дубу сидит
И в дубу дупло долбит.
Дятел дерево долбил,
Деда стуком разбудил.

Звук Б

Барабан боднул баран.
Бух! — и лопнул барабан.

(*Г. Виеру*)

Бегемот разинул рот,
Булки просит бегемот.

(*С. Маршак*)

Бык тупогуб — тупогубенький бычок,
У быка бела губа была тупа.

Звук П

Просто прелесть эти пони.
— Папа, пони тоже кони?

(*Е. Благинина*)

Паня, в репьях запутавшись, упала.
От Павла репьям-прилипалам попало.

(*В. Бахревский*)

Эти и другие звуковые игры позволяют переключить внимание ребенка со смысловой стороны слова на его звуковую сторону, научить *намеренно* вслушиваться в звучание слов, сравнивать их по звуковому составу.

Знакомя детей со звуками речи, важно обратить их внимание на то, что в разных словах звуки звучат по-разному: в одних мягко (например, в слове **м**ишка — мягкий звук **мь**), в других — твердо (**м**ышка — твердый звук **м-м-м**). Знакомясь с мягким и твердым звуком **з**, можно сказать детям, что в одном случае

комарик маленький и поет свою песенку ласково — **З-З-З**ина, в других словах слышится песенка большого комара, его песенка сердитая — **з-з-з**убы. Ребенок дошкольного возраста еще не знает о согласных звуках и их твердости и мягкости, об этом он узнает в школе, но научиться различать их в звучащей речи он должен обязательно.

После того как ребенок научится слышать и правильно произносить звуки, необходимо научить его определять место отдельных звуков в словах и их последовательность.

Игры и упражнения на звуковой анализ слова

Чудесный мешочек

На столе раскладывают несколько игрушек. Два ребенка из группы громко произносят их названия, первый ребенок произносит слово так, чтобы наиболее отчетливо в нем прозвучал первый звук (**мм**ашина, **жж**ираф), а второй выделяет голосом последний звук каждого слова (заяц**цц**, мя**чч**, петух**хх**).

Затем все игрушки помещают в чудесный мешочек, дети поочередно опускают руку в мешочек, ощупывают игрушку, называют ее, определяют первый и последний звук в слове-названии. После того как ребенок назвал игрушку, ее достают из мешочка. Если название угадано верно, то игрушку кладут на левую сторону стола. Если ребенок дал неверное название или ошибся при определении первого (последнего) звука в слове, игрушку помещают на правый край стола.

В конце подсчитывается количество правильных ответов, у кого больше — тот выиграл.

Где твое имя?

На прогулке воспитатель рисует с детьми несколько больших квадратов на земле и сообщает, что в них спрятались имена детей. В первом квадрате находятся те из них, которые в своем звучании имеют звук **к**. Детям предлагают подумать и определить, кто из них может оказаться в первом квадрате (*Коля, Максим, Оксана...*). Во втором квадрате — имена, в которых слышится звук **ш** (*Маша, Шура, Наташа...*), в третьем — звук **о** (*Оля, Вова...*), в четвертом — звук **и** (*Ира, Игорь, Марина...*).

За каждый правильный ответ ребенок получает камешек. В конце игры подсчитывают у кого больше камешков — правильных ответов.

Что собрали братья?

«Шли по лесу два брата. В имени одного был звук **в**, а в имени другого — звук **о**. Как их звали? (*Ваня, Коля.*) Повстречали они в лесу девочку Машу. Ваня помог ей собрать ягоды, в названиях которых слышался звук **к** (*земляника, костяника*), а Коля — грибы, тоже со звуком **к** (*рыжик, боровик*). Братья проводили Машу домой, помогли донести корзинку, а Маша угостила их фруктами, в их названиях были звуки **м**, **л**, **г** (*яблоко, груша, мандарин*).

Подбери слово

Эта игра позволяет развивать сообразительность и умение выделять отдельные звуки и определять их место в слове.

Подбери слово, чтобы первый звук был **р** (*рак, рама, рука...*),... **а** (*арбуз, автобус ...*) и т.д.

Подбери слово, чтобы первый звук был **к**, а последний — **ш** (*карандаш, камыш...*).

Придумай собаке кличку, чтобы второй звук был **у**, а последний **к** (*Шустрик, Кузнечик...*).

Какое слово получится, если к **но-** прибавить один звук? (*нож, нос...*).

Найди в комнате предметы, в названии которых второй звук **у** (*бумага, луковица, дудочка...*).

После того как ребенок научится достаточно уверенно выделять звуки и определять их последовательность в словах, можно познакомить его с буквами и начинать обучение чтению. Важно, чтобы он четко различал звуки и буквы: звук мы слышим и произносим, букву мы пишем и читаем.

Развивая речь ребенка, нужно особое внимание обратить на построение фразы. Необходимо, чтобы к началу школьного обучения при описании картинки или пересказе небольшого текста ребенок умел правильно построить фразы при помощи простых распространенных предложений («Мячик лежит на полу. Им играют дети») и с использованием сложных предложений, чтобы он мог составить рассказ по картинке из 3–5 логически связанных предложений.

К Книги для занятий с дошкольниками по развитию речи и подготовке к обучению грамоте (для воспитателей и родителей)

Васильева Н.Н., Новоторцева Н.В. Развивающие игры для дошкольников: Популярное пособие для родителей и педагогов. — Ярославль, 1996.

Виноградова Н.Ф., Журова Л.Е. Готов ли ваш ребенок к школе?: Советы педагога и психолога: Книга для родителей. — М., 1992.

Гаврина С.Е. и др. Играем в слова. — Ярославль, 1997.

Максакова А.И., Тумакова Г.А. Учите, играя. — М., 1983.

Обучение дошкольников грамоте: Методическое пособие/ Под. ред. Н.В. Дуровой. — М, 1998.

Тумакова Г.А. Ознакомление дошкольника со звучащим словом: Пособие для воспитателя детского сада. — М., 1991.

Успенская Л.П., Успенский М.Б. Учись правильно говорить: Книга для учащихся: В 2 ч. — М., 1992.

Ушакова О.С. и др. Придумай слово: Речевые игры и упражнения для дошкольников: Книга для воспитателей и родителей. — М., 1997.

Подготовка ребенка к школе включает также **формирование элементарных математических навыков и представлений, развитие математического мышления и сообразительности**. В программах дошкольных учреждений предусматривается обучение дошкольников элементарным математическим знаниям, необходимым для начала школьного обучения. Для детей, не посещающих детский сад, эти занятия имеют особое значение и требуют специальной подготовки родителей и других взрослых членов семьи, которые могут проводить эти занятия дома. Для ребенка, посещающего детский сад, домашние занятия с родителями тоже будут полезны.

Большинство детей, поступающих в первый класс, умеет считать до 10, 20 и более. Дети любят большие числа, некоторые с гордостью говорят, что могут считать до тысячи. Родители таких детей часто высказывают опасение, что их ребенку будет скучно на уроках математики, где вначале считают в пределах десятка.

Однако наблюдения показывают, что умение считать до 100 и более еще не определяет математического развития ребенка. Нередко первоклассник, считающий до 100, испытывает серьезные затруднения при выполнении арифметических действий в пределах 10. Иллюстрация к этому — типичный пример из практики.

Пятилетний Вова — гордость своих родителей — бойко и уверенно считал до 100. Мама и папа с удовольствием демонстрировали «математические способности» сына при любом подходящем случае. Однажды одному из гостей родители сообщили о том, что их сын растет очень сообразительным и у него наверняка будут большие успехи в математике, и предложили убедиться в том, как он замечательно умеет считать. Вова, серьезно сдвинув брови,

затараторил: «Один, два, три... тридцать пять, тридцать шесть...» «Подожди, подожди, — сказал гость. — Ты лучше скажи мне, сколько ног у собаки?» Вова на несколько секунд задумался, было видно, что он не понимает чего от него хотят, мотнул головой и сказал: «Нет, лучше я вам до 100 посчитаю».

Дело в том, что дети нередко заучивают счет неосознанно, механически, т.е. за названием числа у них нет реального представления о величине этого числа. Такой счет не развивает мышление ребенка, а, напротив, притупляет его математические способности. Поэтому, обучая дошкольника счету, необходимо учить его пересчитывать конкретные предметы: кубики, мячики, яблоки, конфеты и т.д. Только в этом случае в сознании ребенка образуется связь между числом и количеством.

Причиной трудностей, с которыми встречаются первоклассники при решении задач, является отсутствие ясных временных и пространственных представлений, бедность жизненных наблюдений. Многие начинающие школьники неотчетливо представляют, что означает: *одинаково, столько же, поровну, больше, меньше, старше, моложе, раньше, позже, глубже, мельче, короче, длиннее* и т.д.; путают *правую* и *левую* стороны; не могут даже приблизительно определить расстояние в шагах от стола до двери и т.п. Нередко дети не имеют представления, какими мерами пользуются при продаже молока, крупы, яиц, овощей и фруктов, материи на одежду.

В начале школьного обучения от ребенка не требуется знание больших чисел. Но до поступления в школу необходимо, чтобы он уже умел сознательно считать в пределах 10; знал прямой и обратный счет первого десятка, представлял себе состав названного числа, т.е. умел разложить это число на слагаемые; решал простые жизненные задачи, примерно такого типа: «В корзине лежало 5 яблок. Сколько там осталось, когда мама взяла оттуда 2 яблока?»; «К Ване пришел товарищ. Мама дала им 6 яблок и посоветовала разделить поровну. По сколько яблок получил каждый?»; «На столе лежало 6 книг. Положили еще 3 книги. Сколько всего книг лежит на столе?»

Чтобы ребенок считал сознательно, он должен с каждым понятием о числе связывать определенное представление о той или иной совокупности предметов. Так, например, называя число 3, он должен уметь отсчитать три предмета; пересчитать их по порядку: один, два, три; сложить в одну группу, например: три листочка, три карандаша, три желудя; нарисовать названное количество кружков, квадратиков, домиков; показать на пальцах.

В этом возрасте ребенок должен уметь понимать отношения между смежными числами, для этого его нужно научить сравни-

вать *смежные множества*, т.е. группы предметов, которые отличаются друг от друга на единицу. Вначале сравниваемые группы предметов или картинок располагают в ряд, один предмет (картинку) под другим. Например, ребенок раскладывает ряд картинок, на которых нарисованы жуки, пересчитывает их, жуков оказалось 5. Затем под каждым жуком кладет по картинке с бабочкой и пересчитывает их (рис. 49). Бабочек оказалось 4. «Сравни, чего больше: жуков или бабочек?» Ребенок должен ответить: «Жуков больше, чем бабочек, потому что их пять, а бабочек четыре. Число пять больше числа четыре на один. Жуков *больше*, чем бабочек на одну карточку». «А как еще можно сказать о том же? Правильно, бабочек *меньше*, чем жуков, потому что их 4, а жуков — 5. Число 4 меньше числа 5 на один».

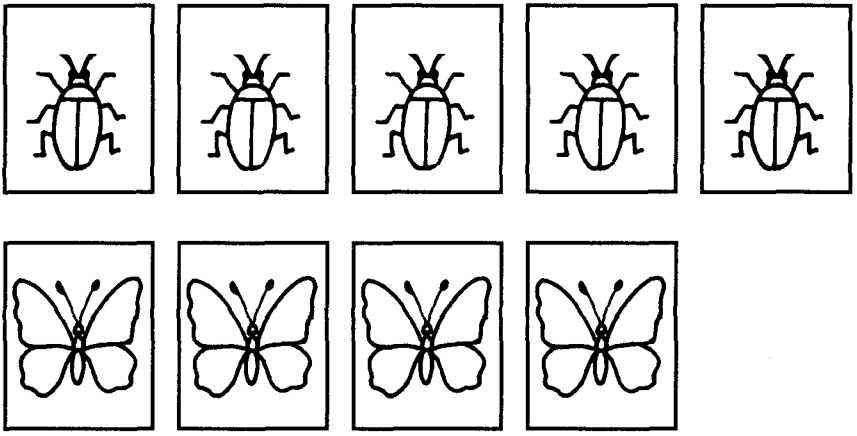


Рис. 49. **Сравни чего больше**

Упражнения на сравнения смежных множеств подводят ребенка к пониманию основного принципа построения натурального ряда чисел: 1, 2, 3 и т.д., где каждое последующее число больше предыдущего на единицу. Понимание отношений между смежными числами станет основой первых вычислений, когда к числу прибавляют или из него вычитают единицу. Взрослый так и объясняет ребенку, что прибавить к числу 1 (единицу) — значит назвать следующее число. А вычесть (отнять) от числа 1 (единицу) — это значит назвать предыдущее число.

После того как ребенок освоит сравнение смежных множеств на предметных картинках и при пересчете реальных предметов (игрушек, палочек и т.д.), эти упражнения можно проводить с гео-

метрическими фигурами: кругами, квадратами, треугольниками (рис. 50). Например, ребенка просят положить в ряд 4 красных кружка, а под ними в ряд зеленых кружков на единицу больше (*а*); положить пять зеленых квадратиков, а под ними желтых квадратиков на единицу меньше (*б*).

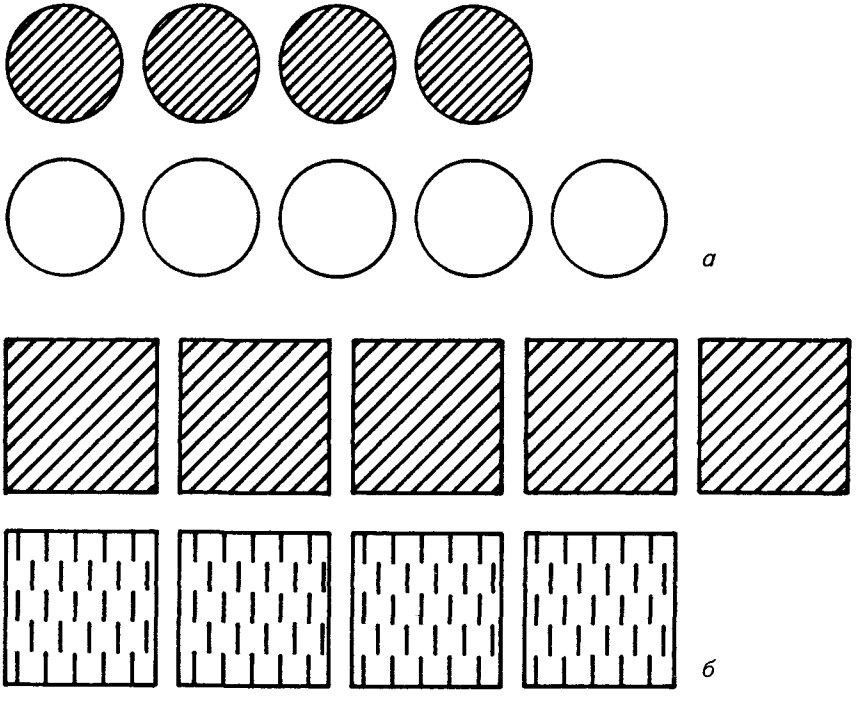


Рис. 50. **Сравнение смежных множеств**

Вначале ребенок сравнивает смежные множества, раскладывая карточки с отдельными элементами множества в ряд, позже учится пересчитывать и сравнивать множества, элементы которых располагаются в виде какой-либо симметрии или вообще асимметрично. Для этого используют специальные карточки — **числовые фигуры** (рис. 51). На листах картона (10×10) рисуют треугольники (кружочки, квадраты), расположенные в различном порядке. Ребенку объясняют, что расположение элементов множества и направление счета не влияют на результат счета, но очень важно не пропустить ни одного элемента.

Знания о смежных числах можно закрепить в играх «Поймай мяч», «Назови число», «Положи столько же» и др.

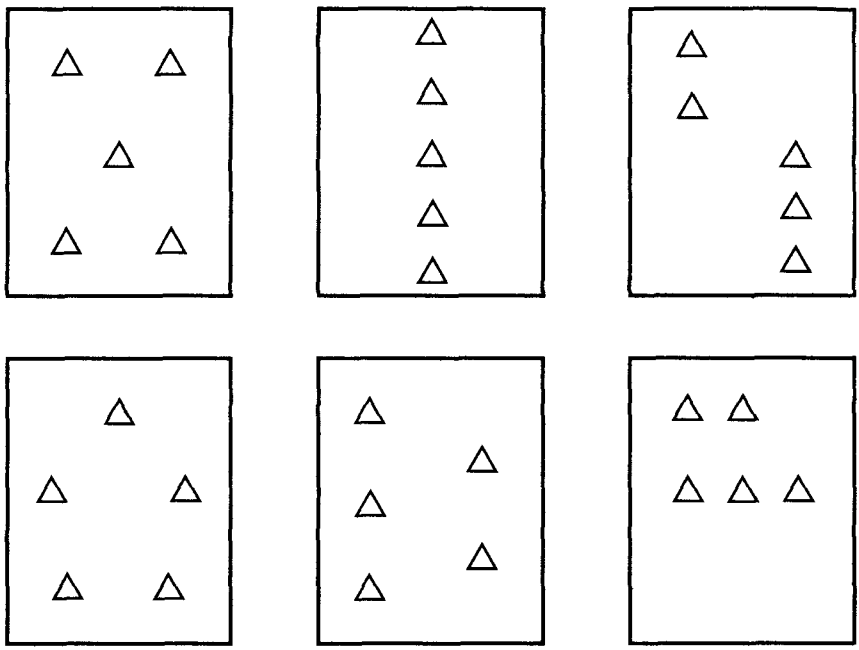


Рис. 51. **Числовые фигуры**

Поймай мяч

Взрослый бросает ребенку мяч и называет число. Ребенок ловит мяч и говорит следующее число, т.е. число, которое на единицу больше, или предыдущее число — на единицу меньше.

Задание можно усложнить, предложив ребенку вспомнить, между какими числами находится данное число.

Назови число

Взрослый договаривается с ребенком, что он будет показывать картинку, а ребенок должен пересчитать предметы, нарисованные на картинке, и назвать число на единицу больше или меньше, чем результат счета. Например, на картинке нарисовано четыре яблока, ребенок считает и отвечает: пять. «Почему ты назвал число 5?» — «Потому, что на картинке нарисовано четыре яблока. А число на 1 больше — число 5».

Детям легче называть числа на 1 больше, чем на 1 меньше, поэтому заданиям на уменьшение надо уделить больше внимания.

Кроме упражнений с картинками, можно называть просто числа. Эта игра проходит еще живее, если задать быстрый темп.

Задания может придумывать и сам ребенок. Он задает исходное число, а взрослый отвечает. В игру вносит оживление преднамеренная ошибка взрослого.

Положи столько же

Взрослый предлагает ребенку положить в ряд три кружка красного цвета, а под ними столько же кружков синего цвета. «А теперь положи зеленых кружков на единицу больше, чем синих; желтых — на единицу меньше, чем синих кружков... Следующее задание такое: положи столько кружков, сколько раз я хлопну в ладоши..., а теперь квадратиков — на единицу больше... меньше...»

До школы ребенку необходимо научиться представлять себе состав названного числа. Вначале его знакомят с количественным составом числа из единиц. Для этого предлагают поставить на стол одного мишку, одну куклу и одну лисичку. Затем задают уточняющие вопросы: «Сколько ты поставил мишек? (Одного.) Сколько кукол? (Тоже одну.) А сколько зайчиков? (Тоже одного.) Сколько всего игрушек поставил? А как получилось это количество?» Ребенок объясняет, что он поставил одну, еще одну и еще одну игрушку. Всего стало три игрушки. «Правильно, множество 3 мы составили из трех отдельных предметов. А сколько надо взять отдельных предметов, чтобы получилось множество, равное 4? Правильно, надо взять четыре разных или одинаковых предмета». Эти знания формируются у ребенка не сразу, а постепенно. В результате у него должно сложиться правильное представление о том, как составляются множества из отдельных предметов, а число из отдельных единиц: если число составляется из двух единиц, значит это число 2, если из трех — это число 3 и т.д.

После того как ребенок научится составлять число из единиц, его учат раскладывать это число на слагаемые. Например, назвав число 5 и отсчитав 5 желудей или палочек, он раскладывает их на отдельные группы: направо 2 палочки, в середине 2, налево 1; или направо 3, в середине 1, налево 1; или 4 и 1 и т.д.

Такого рода упражнения способствуют развитию комбинаторных способностей ребенка и являются основой для успешного усвоения всех четырех арифметических действий: сложения, вычитания, умножения и деления не только в пределах первого десятка.

Знакомить ребенка с отдельным числом и его составом надо постепенно, неторопливо и основательно. Только тогда, когда он хорошо усвоит одно число, следует переходить к другому. Так, например, уточнив понятия 1 и 2, можно приступать к ознакомлению с группой из трех предметов.

Используя различные мелкие предметы (пуговицы, шишки, палочки, камешки), ребенка знакомят с понятиями *больше, меньше, столько же*. Например, просят отсчитать пять больших пуговиц и четыре маленьких и разложить их в два ряда, один под другим, сверху большие пуговицы, снизу — маленькие. Раскладывать нужно так, чтобы под большой пуговицей лежала маленькая. Ребенок видит, что одной большой пуговице пары не хватило. Оказывается, что больших пуговиц *больше*, а маленьких *меньше*. Если убрать одну большую пуговицу, то больших будет *столько же*, сколько маленьких.

Дети по своей природе активны. Мышление их отличается конкретностью, а поэтому обучение счету должно быть наглядным и основано на активной деятельности детей. Обучаясь основам математики, необходимо, чтобы считая, ребенок мог трогать считаемые предметы, передвигать, переставлять, перекладывать, рисовать, вырезать, наклеивать, лепить. Прибавляя к 2 сорванным цветочкам 2 цветочка, раскладывая яблоки по тарелочкам, прибавляя к 3 ракушкам еще 2 ракушки, ребенок осваивает счетные операции практически, на собственном опыте. При такой организации обучения он не будет механически повторять за старшими 2+2=4 и всякий раз, решая пример или задачу, за каждым числом будет видеть определенное количество.

Когда у ребенка накопится достаточно опыта, он легко откажется от конкретных предметов и перейдет к сознательному выполнению вычислений в уме, оперируя только числами.

Для того чтобы усвоение цифр было не механическим, а осознанным, знакомить ребенка с ними также надо постепенно, после того, как у него уже будет сформировано представление о связи числа и количества. Вначале следует ознакомить его с первыми пятью цифрами (1, 2, 3, 4, 5). Ребенку предлагают положить на стол один предмет или игрушку, например мячик. Спрашивают, сколько мячиков на столе, — один. «Чтобы знать, сколько здесь предметов, можно нарисовать эти предметы, а можно записать знаком. Этот знак называется «цифра». Это цифра один, она обозначает число предметов — один». Важно, чтобы ребенок хорошо усвоил, что знак, который на письме обозначает количество предметов, звуков, движений и т.д., т.е. какое-либо число, называется *цифрой*. Так, число 1 на письме обозначается цифрой 1. Ребенку показывают цифру 1, предлагают внимательно ее рассмотреть, обвести пальчиком контур, «написать» ее в воздухе, обвести карандашом, заштриховать, выложить из палочек, вылепить из пластилина, отгадать загадку, разучить стихотворение про эту цифру.

Вот один иль единица
Очень тонкая, как спица.

(*С. Маршак*)

Точно так же ребенка знакомят с другими цифрами. Прежде чем знакомить с числом десять, надо показать ему, как на письме обозначается пустое множество, т.е. ничего — нуль. Взрослый предлагает ребенку пересчитать конфеты в вазе (три), а потом угостить ими кукол: одна конфета — кукле Оле, одна конфета — кукле Наташе, одна конфета — кукле Тане, а в вазе не осталось ничего. «Это тоже можно записать цифрой. На письме *«ничего»* обозначается цифрой нуль, а похож он на вытянутый круг. Нуль следует поставить самым первым слева в ряду других цифр. Тогда получится ряд, начиная с нуля: 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9».

Только после знакомства с цифрой «нуль» ребенка знакомят с тем, что число 10 записывается двумя цифрами: 1 и 0 — 10.

Для усвоения цифр можно использовать стихи и загадки, детям это всегда нравится.

Для развития мышления и сообразительности нужно ставить перед детьми определенные задачи, вопросы, которые они должны самостоятельно разрешать.

— Сколько шагов от крыльца до калитки? Ты говоришь семь, давай проверим!

— А кто из вас выше? Кто ниже? Ну-ка встаньте спинами друг к другу.

— За столом обедать будет 5 человек, сколько надо поставить тарелок, если ставить каждому по одной?

— Чтобы починить лавочку мы вколотим вот здесь гвоздь. Возьми молоток в правую руку, а гвоздь — в левую. Где у тебя правая рука, а где левая? Повернись в другую сторону. А теперь, где будет левая сторона? Где правая?

Такого рода вопросы и упражнения, направленные на определение расстояния на глаз, на сравнение предметов по величине, высоте, весу, на ориентировку в пространстве, имеют важное значение для развития глазомера, уточнения некоторых математических представлений, для выработки навыков, необходимых для усвоения математики в школе.

Накопление математических навыков и представлений полезно связать с играми. Играя в «Горелки», в «Уголки», в «День и ночь», в домино, лото и другие, соответствующие его возрасту игры, ребенок приобретает отчетливые числовые представления и будет упражняться в умении ориентироваться в пространстве, в правильном употреблении слов: *направо, налево, прямо, наверх, вниз, поровну, одинаково, пополам* и т.д.

Игровые упражнения на сравнение предметов

Кто выше ростом?

Ребенку предлагают внимательно послушать загадку, посмотреть на рисунок и угадать, кто есть кто (рис. 52).

«Маша выше Иры, а Ира выше Кати. Кто из них самый высокий (низкий)? Покажи на рисунке Машу, Иру, Катю».

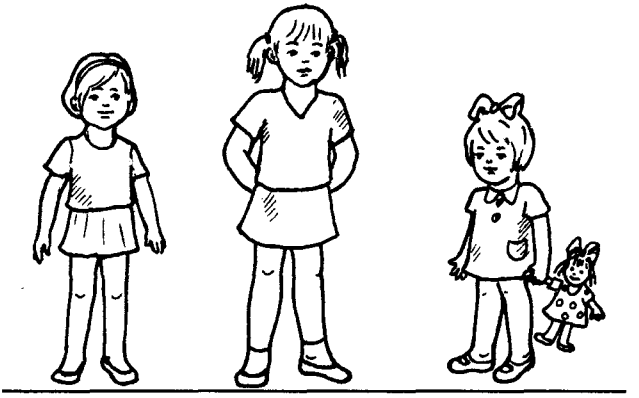


Рис. 52. **Кто выше ростом?**

Кто первый?

Ребенку показывают рисунок, на котором нарисованы три собачки (рис. 53), и говорят: «Собачки хотят построиться в ряд по росту (по величине) и не могут решить, кто из них должен быть первым. Посмотри на рисунок и поставь под каждой собачкой соответствующую цифру: под первой — цифру 1, под второй — цифру 2, а под третьей — 3».

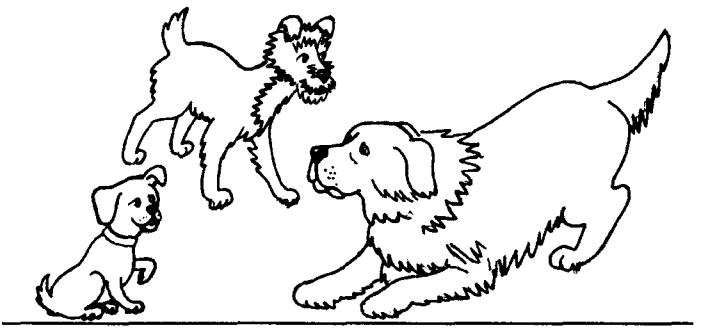


Рис. 53. **Кто первый?**

Чья коробка?

Ребенку предлагают рассмотреть коробки на рисунке 54 и сравнить их по величине: «Эти три коробки от заводных игрушек: курочки, цыпленка и утенка. Курочка больше цыпленка, а цыпленок больше утенка. А теперь угадай и покажи на рисунке, где чья коробочка.

Ответь, поместится ли утенок в коробочку цыпленка, а цыпленок — в коробочку утенка?»

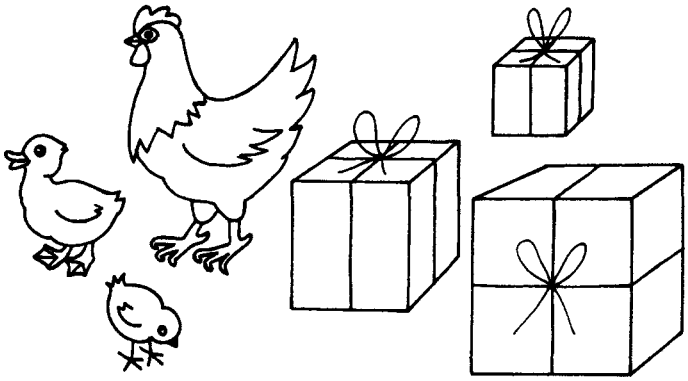


Рис. 54. **Чья коробка?**

Чьи туфли?

Ребенок рассматривает рисунок 55 и на глаз оценивает рост детей и величину туфель. После этого он подбирает обувь каждому мальчику по размеру.

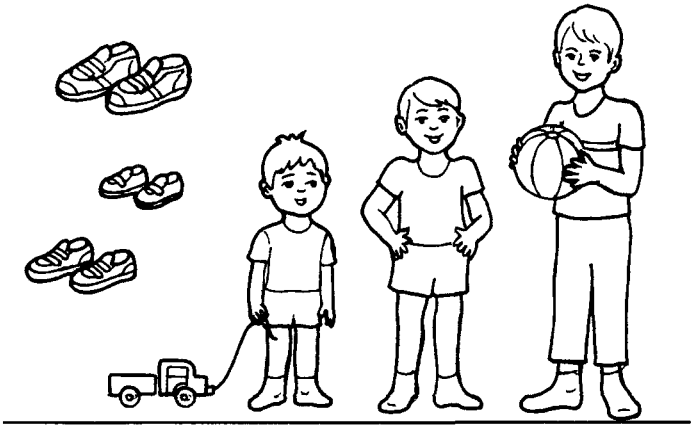


Рис. 55. **Чьи туфли?**

Ленточки

Какие из двух ленточек, нарисованных на рисунке 56, вместе будут равны третьей ленте?

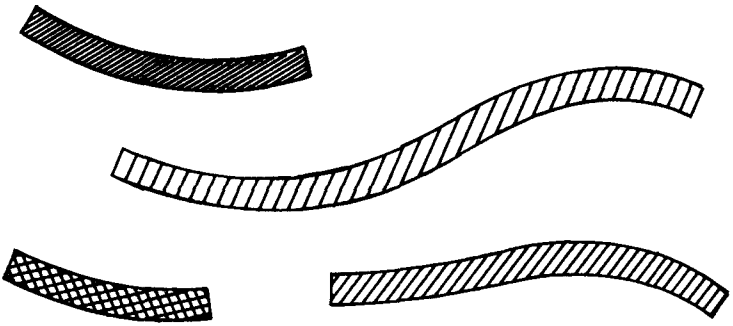


Рис. 56. **Ленточки**

До начала школьного обучения необходимо познакомить ребенка с основными геометрическими фигурами: квадратом, кругом, треугольником, прямоугольником, овалом, ромбом. Вся работа строится на основе сравнения, противопоставления геометрических фигур и нахождения сходства и различия. Сначала сравнивают по две фигуры: круг и овал, треугольник и квадрат и т.д., а потом по три и даже четыре фигуры между собой: квадрат, прямоугольник, треугольник, ромб. Большое внимание уделяется сравнению предметов разной формы, используя при этом геометрическую фигуру в качестве образца — эталона. Именно в этом возрасте надо формировать умение целостно и расчлененно воспринимать особенности предметов, учить ребенка способам анализа их формы, пониманию взаимосвязи и отношений между предметами и их свойствами.

Знакомство с геометрическими фигурами успешнее проходит в непосредственной активной деятельности детей: они складывают фигуры из палочек и с помощью веревочек, вырезают, изготавливают аппликации, лепят из пластилина, рисуют и штрихуют, дорисовывают незаконченные рисунки, конструируют, соотносят различные знакомые предметы с той или иной геометрической фигурой, учатся зрительно и осязательно обследовать форму предмета и узнавать предметы по словесному описанию. При этом в лепке наилучшим образом закрепляется округлость предметов, а в рисовании — прямолинейность и округлость в сравнении.

Нужно чтобы ребенок понял, что в реальных предметах «чистая» геометрическая фигура встречается очень редко. Он должен

уметь устанавливать приблизительное сходство предмета с геометрической фигурой. Например, огурец, яйцо похожи на овал, крыша дома — на треугольник, гриб состоит из овала и полукруга (половинки круга) и т.д. Для этих целей подходят игры, в которых детям предлагают найти предмет заданной формы.

Игры и упражнения на определение формы предметов

Найди предмет треугольной (квадратной, круглой, прямоугольной) формы

Детям предлагают в окружающей обстановке или на картинке находить и называть предметы заданной формы. Например, треугольной формы: подставка для кастрюли, вымпел, формочки для печенья, колпачок у Петрушки, елка, крыша у домика. Кто больше назовет предметов заданной формы, тот выиграл.

Волшебный мешочек

В мешочек помещают мелкие предметы различной формы. Ребенку предлагают опустить руку в мешочек, выбрать предмет и определить его на ощупь. Затем он достает предмет из мешочка, рассматривает его и рассказывает о нем: на какую фигуру он похож.

Вначале в мешочек помещают простые геометрические фигуры, а затем более сложные — предметы и игрушки, которые ребенок отгадывает, обследуя их форму на ощупь.

Подбери подходящий по форме предмет

На карточках изображены знакомые ребенку предметы (рис. 57, *а*) и 4 трафарета геометрических фигур (рис. 57, *б*). Перед ребенком выкладывают трафареты фигур и предлагают к каждой из них подобрать похожую картинку.

Найди такой же узор

Для этой игры надо подготовить несколько пар карточек, на которых в различном расположении наклеены или нарисованы геометрические фигуры: квадрат, круг, треугольник, прямоугольник и овал (рис. 58). Один набор карточек — у взрослого, другой — у ребенка. Взрослый смотрит на карточку и рассказывает, как на ней расположены геометрические фигуры. Например: «В центре карточки нарисованы квадраты, сверху — треугольник и круг, чередуясь между собой, внизу три кружка, потом один треугольник и

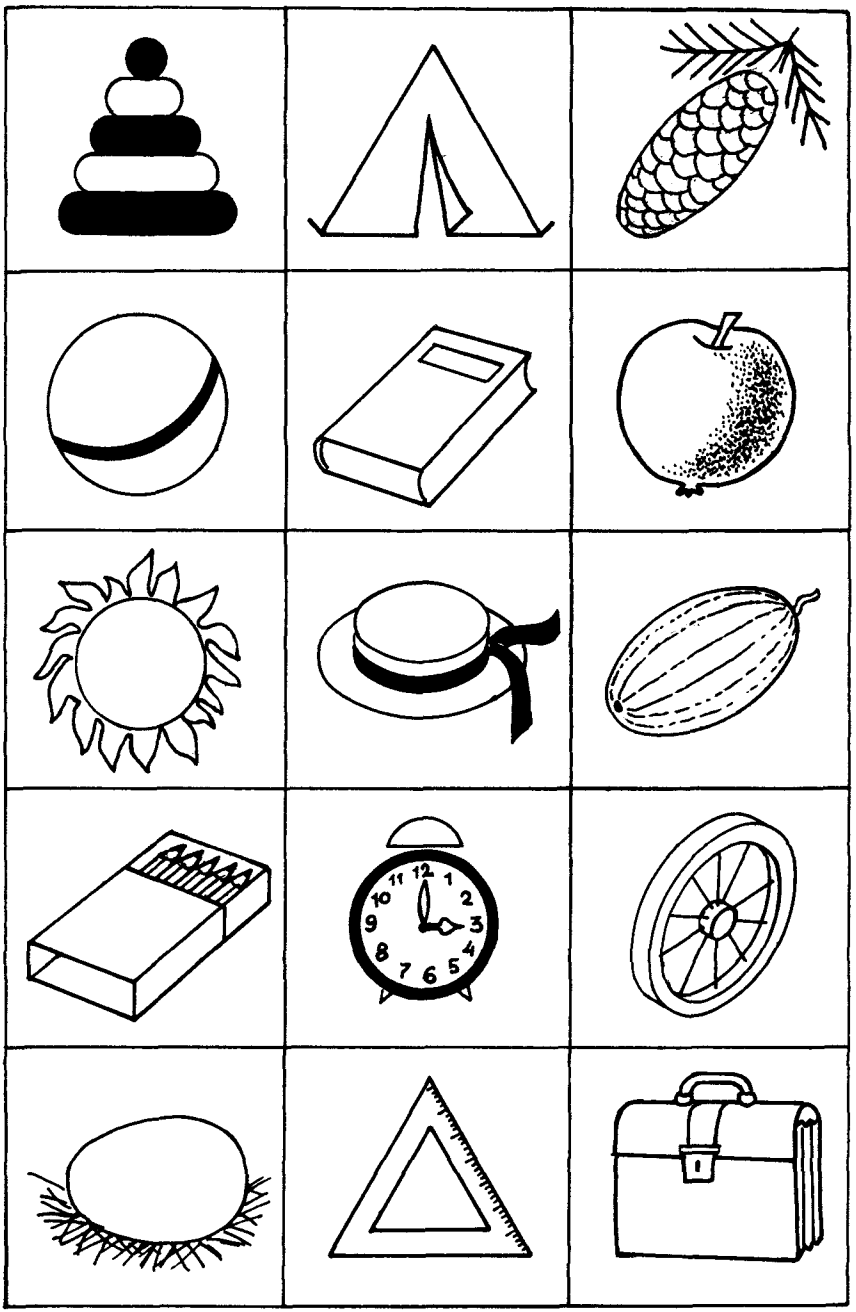


Рис. 57, *а*. **Подбери подходящий по форме предмет**

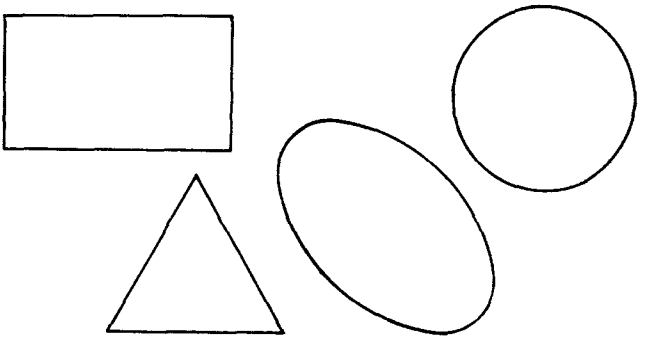


Рис. 57, *б*. **Подбери подходящий по форме предмет**

снова три кружка. Найди такую же карточку у себя». Ребенок рассказывает по найденной карточке, как расположены на ней фигуры.

Игру можно усложнить — предложить ребенку рассмотреть карточку, назвать местоположение каждой фигуры, а затем по памяти найти среди своих карточек такую же.

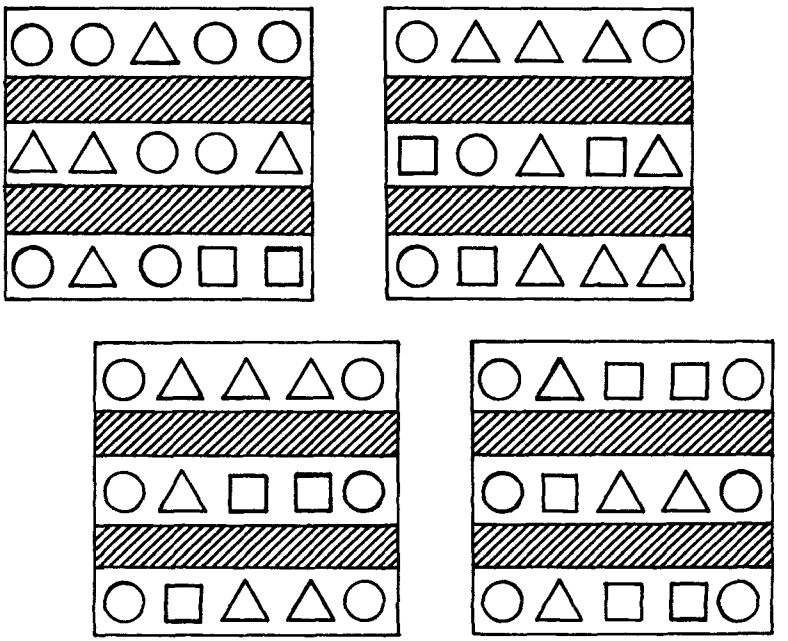


Рис. 58. **Найди такой же узор**

Отгадай, что на моей картинке

Эта игра позволяет научить ребенка зрительно изучить и дать словесное описание формы предметов. Выполняя задание, он имеет возможность зрительно воспринимать сложную фигуру, вычленять в ней отдельные детали, сопоставлять их с эталонами и давать им словесное описание.

Для игры нужно подготовить картинки с изображением игрушек, цветов, животных, имеющих достаточно сложное строение. У ребенка и у взрослого одинаковые картинки. Взрослый смотрит на одну из своих картинок и говорит: «На моей картинке нарисован цветок, у него середина похожа на круг. Она желтого цвета. По краям этого круга много-много овалов белого цвета. Отгадай, какой цветок на моей картинке».

Большую пользу приносят игры и упражнения на составление фигур из частей, сопоставление формы предметов с геометрическими образцами, они способствуют также развитию учебно-важного качества «зрительный анализ».

Игры и упражнения на составление фигур из частей

Собери открытку

Три разные открытки разрезают на 4 части. Затем части перемешивают и раздают их поровну всем участникам игры.

Первый играющий кладет на стол одну часть, второй — должен подобрать к ней подходящую часть с учетом фона и изображения. Если у него нет нужной части, он пропускает ход. Игра продолжается до тех пор, пока не будет собрана открытка, которую забирает себе положивший последнюю часть. Выигрывает тот, у кого будет больше целых собранных открыток.

Когда дети освоят игру, число открыток можно увеличить.

Склеим картинку

Картинку-рисунок с изображением знакомого ребенку предмета разрезают на несколько частей (рис. 59). Ребенок вначале находит части, считает их количество, потом соединяет в единое целое.

Сначала карточки разрезают на две части, затем на четыре, затем количество частей можно увеличить, а форму «кусочков» усложнить.

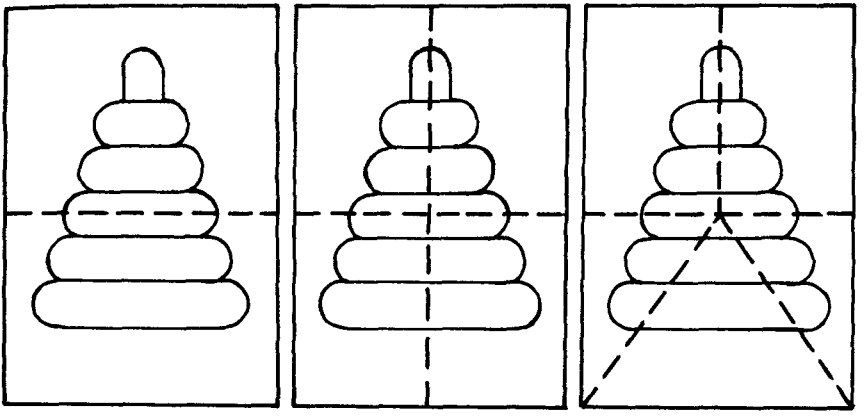


Рис. 59. **Склеим картинку**

Составь целое из частей

Это вариант предыдущей игры, только ребенок оперирует не изображениями предметов, а геометрическими фигурами. С помощью этой игры у ребенка можно сформировать умение расчленено воспринимать сложную форму предмета, выделять в ней отдельные элементы, находящиеся в разных пространственных положениях. Эту игру можно проводить по-разному.

1. *Выложить изображение по полному образцу* (рис. 60). Ребенок смотрит на образец и воссоздает такой же, используя различные геометрические фигуры.

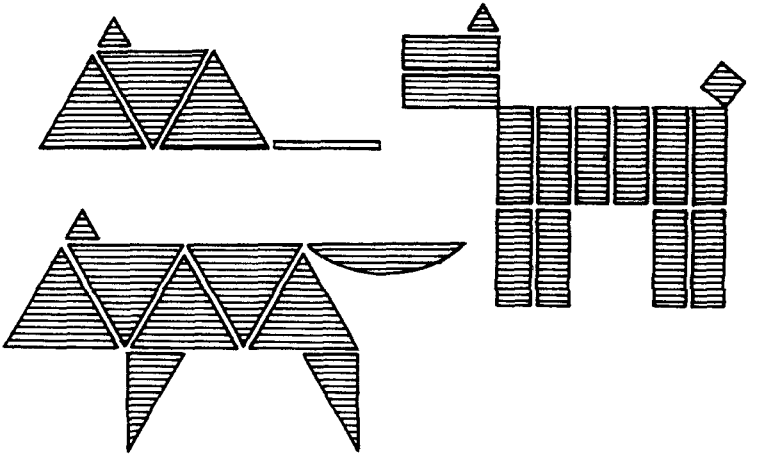


Рис. 60. **Выложи изображение по полному образцу**

2. *Выложить изображение по контурному образцу* из простых геометрических фигур (рис. 61). Для ребенка это задание сложнее предыдущего, поэтому в начале ему предлагают накладывать отдельные геометрические фигуры на контур, подбирая нужные. Затем он собирает сложную фигуру, глядя на образец.

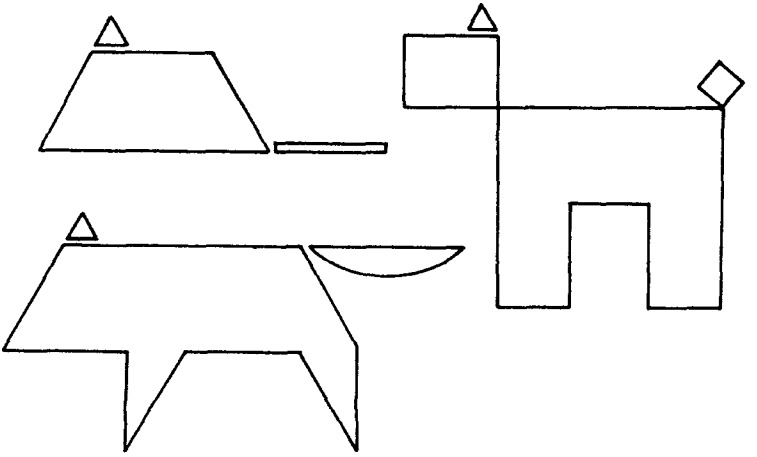


Рис. 61. **Выложи изображение по контурному образцу**

В качестве заданий можно использовать также известные головоломки «Магический квадрат», «Монгольская игра», «Танграм» и др., в которых для построения заданных изображений используются простые, знакомые ребенку геометрические фигуры.

Магический квадрат

Эта игра проще, чем «Танграм» и «Монгольская игра», поэтому начинать лучше с нее. Квадрат 10×10, одинаково окрашенный с обеих сторон, разрезают на пять частей (рис. 62): 1 большой и 2 маленьких треугольника, квадрат и параллелограмм. Ребенку предлагают собрать по образцу, а затем и по замыслу различные сложные фигуры. Нужно использовать все части квадрата.

Монгольская игра

Квадрат размером 10×10, одинаково окрашенный с обеих сторон, разрезается на 11 частей, как показано на рисунке (рис. 63). В результате получаются: 2 квадрата, 4 треугольника, 5 прямоугольников (4 маленьких и 1 большой). Ребенку предлагают при составлении фигур-силуэтов использовать все части, присоединяя одну к другой, не накладывая одну на другую.

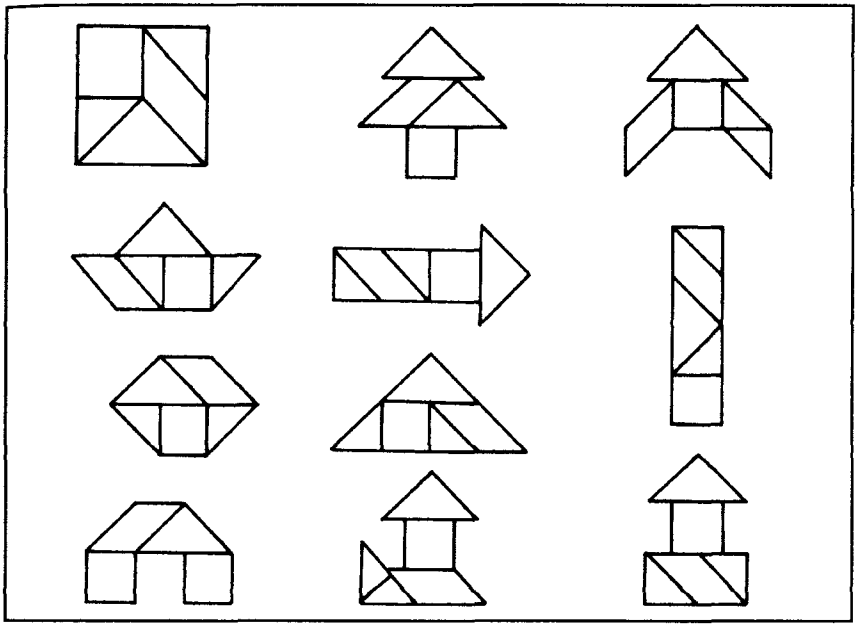


Рис. 62. **Магический квадрат**

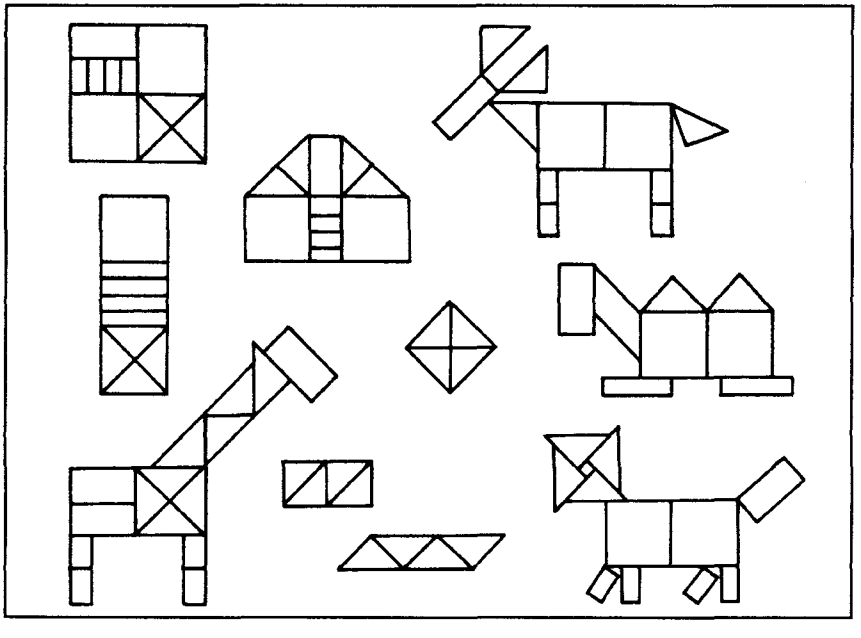


Рис. 63. **Монгольская игра**

Танграм

Квадрат размером 8×8 из картона или пластика, одинаково окрашенный с обеих сторон, разрезают на 7 частей (рис. 64). В результате получается 2 больших, 1 средний и 2 маленьких треугольника, квадрат и параллелограмм. Используя все 7 частей, плотно присоединяя их одну к другой, можно составить очень много различных изображений по образцам и по собственному замыслу.

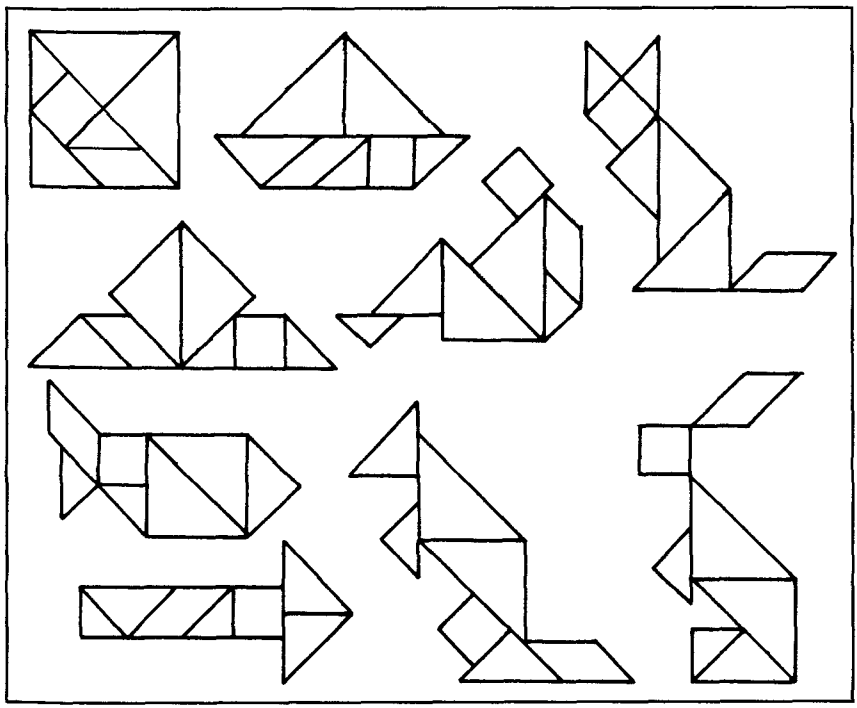


Рис. 64. **Танграм**

3. Выложить *изображение по контурному образцу* из частей сложной формы. Используются головоломки «Колумбово яйцо», «Вьетнамская игра», «Волшебный круг» и др., в которых круг или овал разрезаются на несколько элементов, некоторые из которых только похожи на знакомые ребенку геометрические фигуры. Из них нужно составить различные изображения.

Колумбово яйцо

Овал размером 15×12 разрезают на 10 частей, как показано на рисунке 65. В результате получают 4 треугольника (2 больших

и 2 маленьких), 2 фигуры, похожие на четырехугольник, одна из сторон которых округлой формы, 4 фигуры (большие и маленькие), имеющие сходство с треугольником, но с закругленной одной стороной. Для изготовления игры используют картон или пластик, одинаково окрашенный с обеих сторон. Создавая силуэт, нужно использовать все части овала, присоединяя их одну к другой.

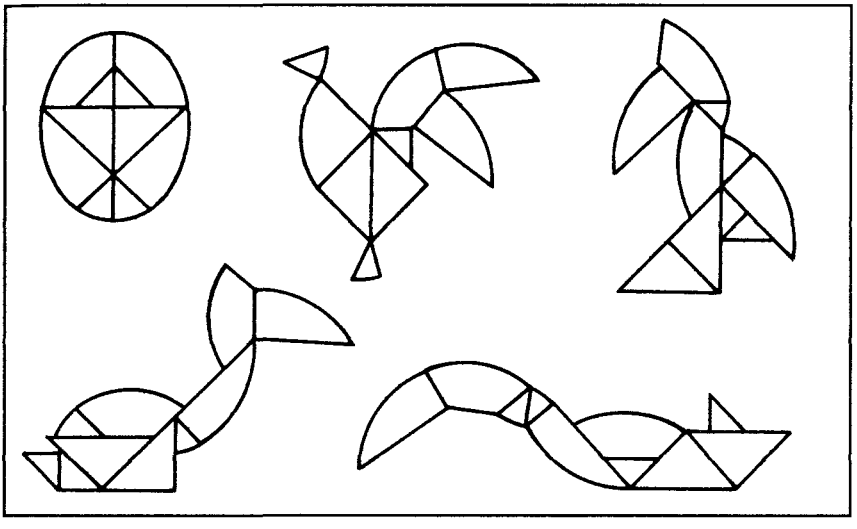


Рис. 65. **Колумбово яйцо**

Вьетнамская игра

Одинаково окрашенный с обеих сторон круг разрезают на 7 частей, из которых равны между собой 2 части, похожие на овал, и 2 части, имеющие сходство с треугольником; остальные 3 части — разные по форме и размеру (рис. 66). Ориентиром при разрезании служит центр круга. Полученные в результате этого части округлой формы нацеливают ребят на составление силуэтов животных, птиц, насекомых. Для составления силуэтов используют все 7 частей.

Волшебный круг

Круг разрезается на 10 частей. В результате получается 4 равных треугольника, остальные части попарно равны между собой, сходны с фигурами треугольной формы, но одна из сторон у них имеет закругление (рис. 67). Из частей игры удобно составлять человечков, птиц, ракеты и другие фигуры. Круг окрашен одинаково с обеих сторон, при составлении силуэтов используют все 10 частей.

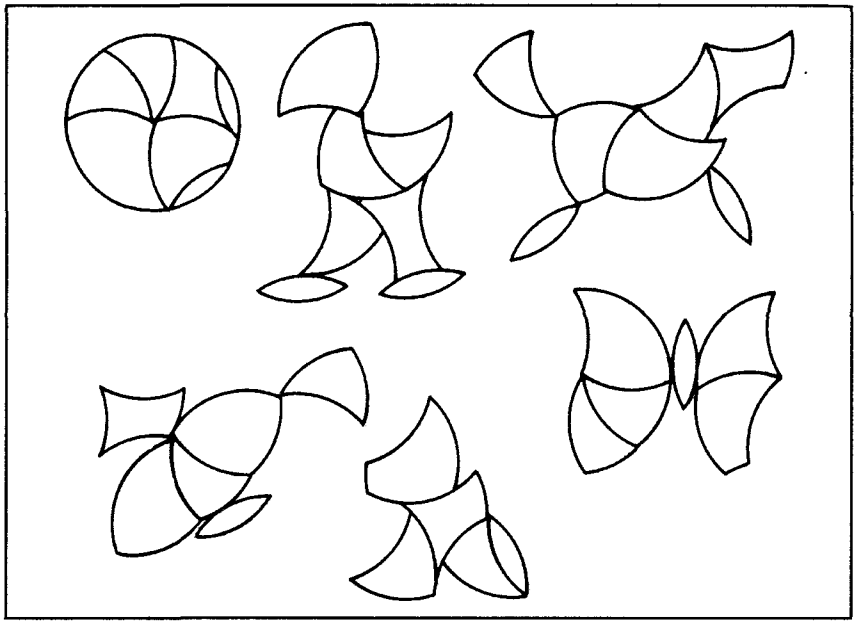


Рис. 66. **Вьетнамская игра**

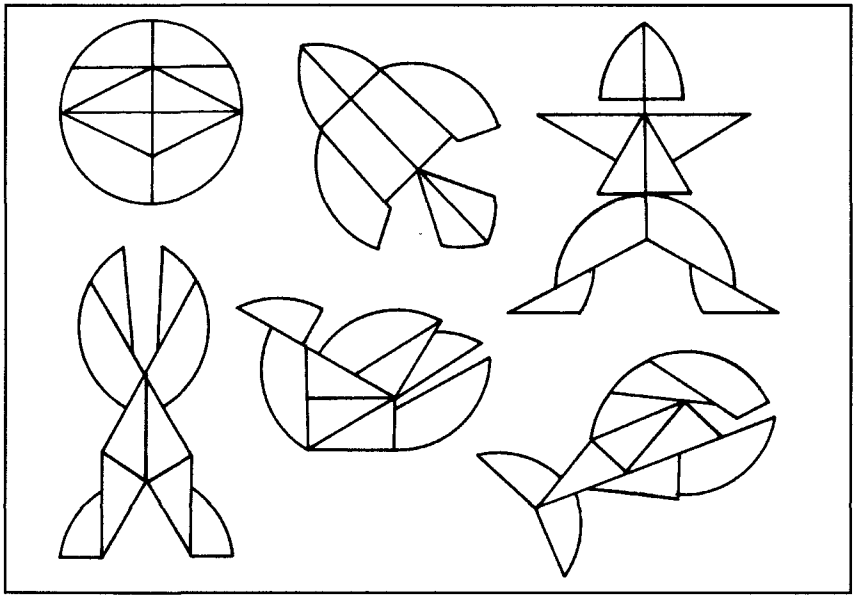


Рис. 67. **Волшебный круг**

Обычно дошкольники с интересом относятся к занятиям математикой. Для того чтобы разнообразить математические упражнения и закрепить усвоенное ребенком, используют загадки, считалки, стихи, головоломки и др., имеющие математическое содержание, игровые приемы. Помимо активизации интереса, они развивают у детей сообразительность, находчивость и смекалку.

Занимательные задачки

На столе лежало 4 яблока. Одно из них разрезали пополам и положили на стол. Сколько яблок на столе? (4)

У бабушки Даши внучка Маша, кот Пушок, собака Дружок. Сколько у бабушки внуков? (Одна внучка Маша.)

У стены стоит кадушка, а в кадушке той — лягушка. Если б было 7 кадушек, сколько было бы лягушек? (Возможно, ни одной.)

Как разрезать квадрат, чтобы из полученных частей можно было сложить 2 новых квадрата?

Над рекой летели птицы: голубь, щука, 2 синицы, 2 стрижа и 5 угрей. Сколько птиц? Ответь скорей! (5, остальное рыбы.)

Горело 7 свечей. 2 свечи погасло. Сколько свечей осталось? (2, остальные сгорели.)

В каждом из четырех углов комнаты сидит кошка. Напротив каждой из кошек сидят три кошки. Сколько всего в этой комнате кошек? (4)

У отца шесть сыновей. Каждый сын имеет сестру. Сколько всего детей у отца? (7)

Летела стая уток. Одна впереди и две позади, одна позади и две впереди, одна между двумя и три в ряд. Сколько летело уток? (3)

У Коли и у Маши было поровну тетрадей. Коля из своих тетрадей дал две Маше. На сколько больше тетрадей стало у Маши, чем у Коли? (На 4).

Загадки

Один сторож, много веток:
все по горнице гуляют,
сор повсюду подбирают.
(Веник)

Два конца, *два* кольца,
посредине гвоздик.
(Ножницы)

Один льет, другой пьет,
а *третий* зеленеет да растет.
(Дождь, земля, трава)

У него *четыре* лапки,
коготочки — цап-царапки,
пара маленьких ушей,
он гроза для всех мышей.
(Кот)

Пять братьев: годами равные,
ростом разные.
(Пальцы на одной руке)

Дом без окон и дверей,
в нем *шесть* кругленьких детей.
(Горошины)

Что за птицы пролетают?
По *семь* птичек в каждой стае.
Друг за дружкою летят,
Не воротятся назад.
(*Семь* дней недели)

Восемь ног, как *восемь* рук,
вышивают шелком круг.
Мастер в шелке знает толк!
Покупайте мухи шелк!
(Паук)

Три беленьких, три черненьких,
три рыженьких в корзинке сидят,
молока они хотят.
(*Девять* котят)

У двух матерей
по пять сыновей.
(*Десять* пальцев)

Считалки

Раз, два,
Три, четыре.
Сосчитаем
Дыры в сыре.
Если в сыре
Много
Дыр,
Значит,
Вкусным будет сыр,
Если в нем
Одна
Дыра,
Значит, вкусным
Был
Вчера.

(*В. Левин*)

Раз, два, три,
Четыре, пять.
Кошка
учится
считать.
Потихоньку,
Понемножку
Прибавляет
К мышке
Кошку.
Получается ответ:
«Кошка —
Есть,
А мышки —
Нет!»

(*В. Левин*)

Раз-два-три-четыре-пять!
Шесть-семь-восемь-девять-десять!
Надо, надо, надо спать
И не надо куролесить.
Кто не спит, тот выйдет вон.
Кто уснул, увидит сон.

(*В. Берестов*)

Девять, восемь, семь, шесть,
Пять, четыре, три, два, один,
В прятки мы играть хотим.
Надо только нам узнать,
Кто из нас пойдет искать!

Головоломки

1. Составь домик из 6 палочек, а затем переложи 2 палочки так, чтобы получился флажок (рис. 68).

Рис. 68

2. Построй домик из 10 палочек. А теперь поверни его к нам другой стороной, переложив только 2 палочки (рис. 69).

Рис. 69

3. Здесь 6 квадратиков. Убери 2 палочки и получится 4 квадрата (рис. 70).

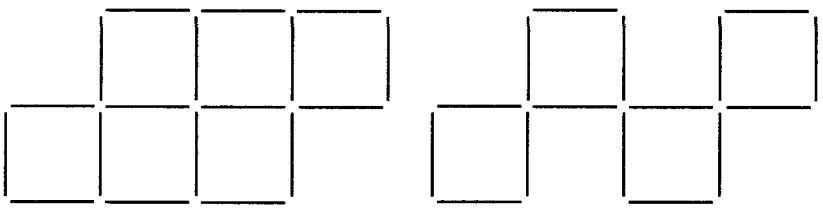


Рис. 70

4. Здесь 7 квадратиков. Убери 6 палочек так, чтобы осталось 4 таких же одинаковых квадратика (рис. 71).

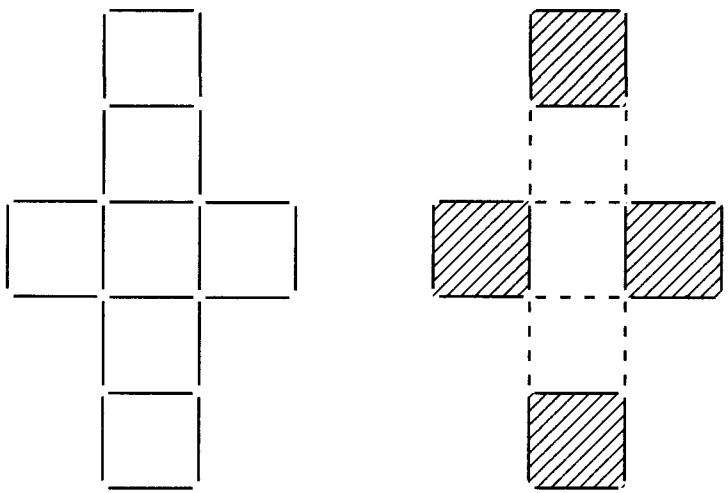


Рис. 71

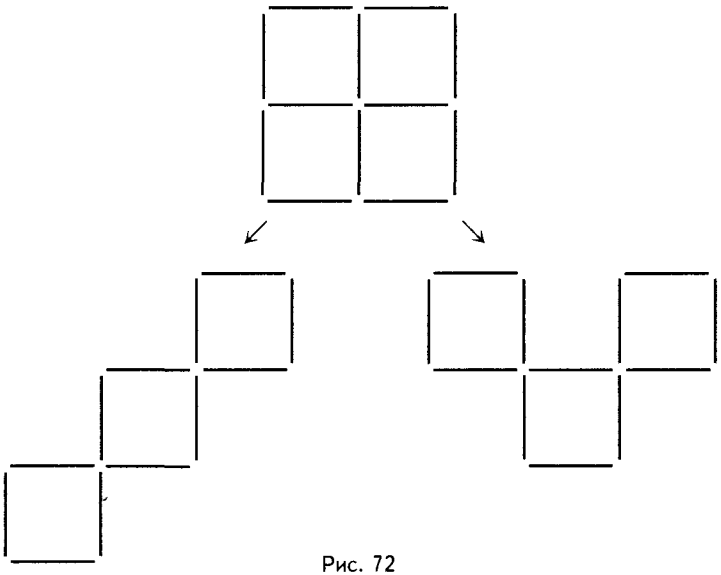


Рис. 72

5. У тебя 4 квадрата в одном. Переложи 4 палочки так, чтобы получилось 3 одинаковых квадратика. А теперь опять из 4 квадратов сделай 3, но переложив только 3 палочки (рис. 72).

Книги для занятий с дошкольниками по формированию элементарных математических знаний и представлений и развитию математических способностей (для воспитателей и родителей)

Агеева С.И. Обучение с увлечением. — М., 1991. — Ч. I.

Аменицкий Н.Н., Сахаров И.П. Забавная арифметика. — М., 1991.

Васильева Н.Н., Новоторцева Н.В. Развивающие игры для дошкольников. — Ярославль, 1996.

Волина В.В. Веселая арифметика. — Екатеринбург, 1998.

Ерофеева Т.И. и др. Математика для дошкольников. — М., 1997.

Колесникова Е.В. Геометрические фигуры: Альбом упражнений для детей 5–7 лет. — М., 1999.

Колесникова Е.В. Я считаю до 20. — М., 1999.

Математика: Для обучения детей в детском саду и дома/ Сост. М.А. Серебрякова, Н.А. Муратова. — Екатеринбург, 1997.

Михайлова З.М. Игровые занимательные задачи для дошкольников. — М., 1990.

Соловьева Е.В. Учимся считать. — М., 1998.

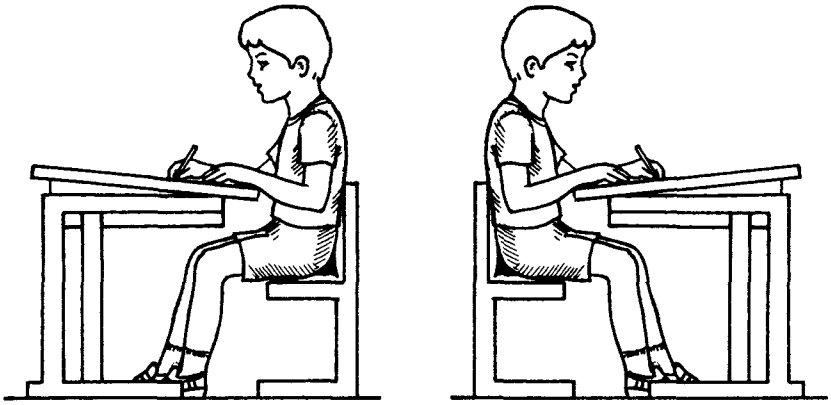
Щербакова Е.И. О математике малышам. — Киев, 1984.

Игры и игровые упражнения как основной способ обучения дошкольников грамоте и математике могут активно использоваться до шестого года жизни. В работе с детьми 6–7 лет эти методы тоже эффективны, но в этом возрасте уже *необходимо формировать дифференцированное отношение детей к играм и занятиям (учению).* Будущий школьник достаточно четко должен понимать, когда он «играет», а когда «учится». На пороге школы занятия с ребенком уже в меньшей степени должны быть наполнены занимательными моментами (как занятия с 4–5-летними детьми) и в большей мере стимулировать произвольность и целеустремленность, не столько познавательные, сколько учебные интересы ребенка. Это поможет избежать переноса игровых мотивов в неадекватную им сферу школьного учения, того, что ребенок будет относиться к обучению в школе как к новой игре. Еще в прошлом веке замечательный русский педагог К.Д. Ушинский предупреждал: ребенка можно научить читать и считать играючи, но чем дольше мы будем оберегать его от серьезных занятий (настоящего учения), тем труднее ему будет переходить к ним. В детском сознании учение должно быть отделено от игры для наилучшей организации самого учения.

Для успешного начала школьного обучения необходимо, чтобы будущий школьник владел некоторыми элементарными навыками учебной работы: умел правильно сидеть за столом (партой) и правильно держать ручку (карандаш), мог ориентироваться на странице в тетради и книге, слушать и выполнять задания учителя; знал и выполнял правила поведения на уроке и в школе. Сформированность этих навыков можно выявить в процессе обследования, а также в ходе наблюдений за ребенком на занятиях и в повседневной жизни.

Посадка при письме

При правильной посадке ученик должен сидеть прямо, грудь не касается стола (расстояние между туловищем и краем стола — 3–5 см), оба плеча должны быть на одной высоте. Ноги, согнутые под прямым углом в коленях, опираются всей ступней на пол или на подставку для ног. Руки при письме лежат так, чтобы локти немного выступали за край стола и находились на расстоянии

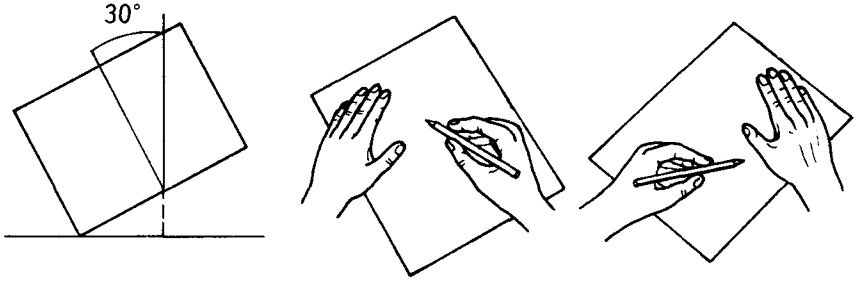


а *б*

Рис. 73. **Правильная посадка при письме ребенка, пишушего правой (*а*) и левой (*б*) рукой**

около 10 см от туловища. Голова немного наклонена налево у детей, пишущих правой рукой (рис. 73, *а*), либо немного направо — у детей, пишущих левой рукой (рис. 73, *б*). Тетрадь располагается наклонно влево (для праворуких) либо вправо (для леворуких) так, чтобы нижний угол был напротив груди. Свободной рукой ученик придерживает тетрадь (рис. 74, *а*, *б*, *в*) и по мере заполнения страницы передвигает ее этой рукой вверх, при этом нижний угол страницы по-прежнему направлен к середине груди ребенка.

Если ребенок при выполнении письменных упражнений неправильно сидит за столом, это приводит к значительному увеличению статической нагрузки на мышцы спины и плечевого пояса,



а *б* *в*

Рис. 74. **Правильное положение тетради (*а*) и рук праворукого (*б*) и леворукого (*в*) ребенка при письме**

что является одной из причин повышенной утомляемости начинающих школьников. Неправильная посадка за столом может также повлечь серьезные нарушения в здоровье: искривление позвоночника, снижение зрения, заболевания внутренних органов и др.

Как правильно держать ручку (карандаш)

При письме шариковую ручку или карандаш нужно держать под углом 50–60 градусов (противоположный конец ручки направлен к плечу) тремя пальцами: большим, указательным и средним – большой и средний удерживают ручку, а указательный придерживает ее сверху. Ручку нужно держать свободно, не зажимая ее слишком крепко и не прогибая сильно указательный палец. Расстояние от пишущего шарика до указательного пальца должно быть около 2 см. Опорой кисти при письме служит ногтевая фаланга несколько согнутого мизинца и нижняя часть ладони. Кисть руки большей частью своей ладони должна быть обращена к поверхности стола (рис. 75).

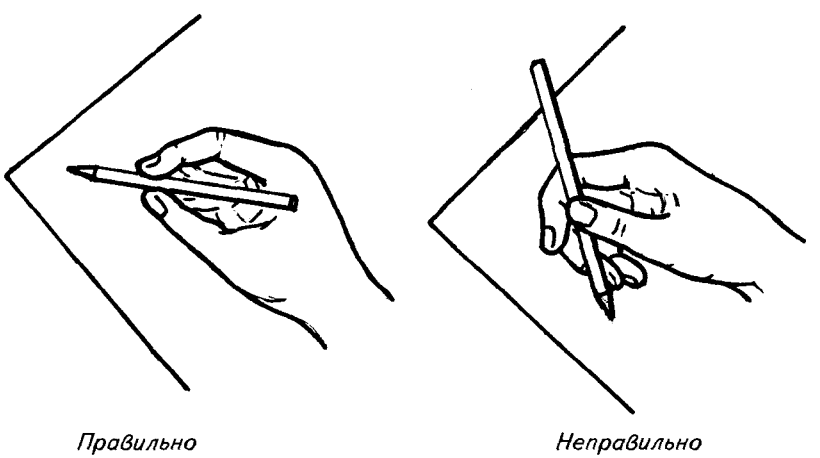


Рис. 75. **Как правильно держать ручку**

Формируя у дошкольников навыки правильной посадки и письма, особое внимание необходимо уделить леворуким детям. Существует несколько способов письма левой рукой.

Первый способ (рис. 76, *а*) – зеркальное отражение «праворукого» положения руки при письме. Им чаще всего пользуются дети. Считается, что такое положение руки серьезно затрудняет

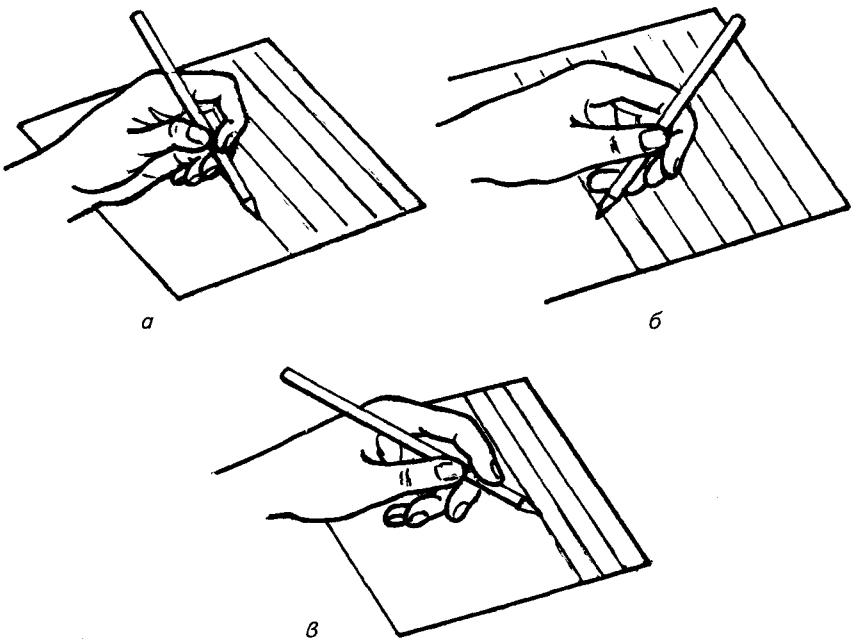


Рис. 76. **Способы письма левой рукой**

процесс обучения: так как все образцы в тетрадях (прописях) расположены слева, при письме ребенок закрывает их кистью руки и не может на них ориентироваться, выполняя графические упражнения. Поэтому при таком способе письма у леворуких детей очень часто наблюдается уменьшение или увеличение размеров букв, неправильное написание графических элементов.

Второй способ (рис. 76, *б*). Кисть левой руки с ручкой располагается над строкой. Этот способ дает ребенку возможность ориентироваться на образец или ранее написанное и уменьшает количество графических ошибок при письме. Леворукие дети чаще всего сами приходят к такому способу письма.

Третий способ (рис. 76, *в*). Кисть левой руки с ручкой находится под строкой. При этом точкой опоры пишущей руки является лишь ногтевая фаланга левого мизинца, кисть руки практически полностью оказывается на весу. При таком способе письма ребенок хорошо видит образец, ему не приходится выворачивать кисть руки, написанное ранее не смазывается. Правда, при таком способе происходит нарушение общепринятых требований наклона письма вправо.

Уже на первых уроках маленькие школьники выполняют несложные упражнения в тетрадях. При групповой форме обучения у учителя нет возможности контролировать каждого ученика, поэтому необходимо, чтобы будущий первоклассник хорошо *ориентировался на странице* в тетради и в книге, знал, где расположены правая, левая, верхняя и нижняя стороны листа и его середина; мог найти нужную строчку, провести линию в нужном направлении на заданное количество клеточек; имел представление о том, что начинать писать надо слева в верхней части листа, а не посередине, как это делает большинство дошкольников.

Проверить, насколько уверенно владеет ребенок этими навыками, несложно. Для этого нужно взять ученическую тетрадь и предложить ему выполнить несколько простых заданий. Например:

— Покажи верхнюю строчку..., нижнюю строчку.

— Покажи верхний левый угол..., нижний правый угол..., середину страницы.

— Отсчитай от верхнего левого угла 3 клетки вправо и 3 клетки вниз, поставь точку.

— Отсчитай от правого нижнего угла 5 клеток вверх и 2 клетки влево, поставь точку.

— Нарисуй кружок в середине листа.

Умение слушать и выполнять задания педагога одно из обязательных условий успешного начала обучения по любой программе начальной школы. В первые недели школьного обучения, когда у учащихся еще не сформированы элементарные навыки учебной деятельности, они выполняют задания по пошаговой инструкции учителя. Постепенно, по мере усвоения действий самоконтроля и самооценки, их деятельность становится более самостоятельной.

Определить, насколько сформировано это умение, можно, наблюдая за ребенком во время занятий в детском саду или дома, если родители занимаются с ним грамотой, или математикой, или другими видами деятельности, где есть элементы обучения. При этом нужно обратить внимание на такие особенности поведения дошкольника:

- внимательно ли он слушает взрослого;
- выслушивает ли задание до конца, не перебивает и не начинает выполнять задание, не дослушав его;
- старается ли как можно точнее выполнить инструкции взрослого;
- задает ли вопросы, если не понял или что-то забыл в процессе выполнения;
- признает ли авторитет взрослого и положительно настроен на взаимодействие с ним.

4. Графический навык (ГН)

Практика обучения в 1 классе показывает, что наибольшие трудности у первоклассников в период обучения грамоте возникают при выполнении графических упражнений. Причины этого: во-первых, отсутствие интереса к освоению письма и выполнению графических упражнений; во-вторых, недостаточная «зрелость» мелкой мускулатуры кистей рук; в-третьих, недостаток опыта выполнения графических движений.

В условиях дошкольного учреждения дети приобретают графические навыки на занятиях изобразительным искусством, а мелкие движения рук развиваются в процессе конструирования и при выполнении трудовых действий. Как показывают наблюдения за детьми, начинающими обучение в школе, этого не достаточно для подготовки руки к письму, необходима продуманная система специальных занятий и упражнений по формированию у детей графических навыков не только в дошкольном учреждении, но и дома.

Интерес к графической деятельности у детей начинает развиваться достаточно рано — на втором году жизни, когда малыш впервые берет карандаш и производит первые манипуляции на бумаге. Начиная с этого возраста родителям необходимо поддерживать интерес своего ребенка к этим занятиям; создать необходимые условия (бумага, карандаши и другие «рисующие» предметы); обеспечить усложнение графических упражнений, ставя перед ним новые, более трудные задачи; формировать правильные навыки выполнения графических упражнений (посадка за столом, правильное удерживание пишущего предмета, выполнение линий различной формы и т.д.); активизировать интерес ребенка к графической деятельности («Напиши «письмо» бабушке»; включение графических упражнений в сюжетную игру: выписывание рецептов в игре в больницу, ведение бортового журнала в игре «Морское плавание»; демонстрация заинтересованности занятиями ребенка).

Следует помнить, что потребность «писать по-письменному» у дошкольников выражена в меньшей степени, чем интерес к чтению. Без побуждения и помощи со стороны взрослого 6–7-летние дети практически не усваивают навык письма. Напротив, интерес к чтению у детей старшего дошкольного возраста возникает спонтанно, и уже на шестом году жизни они знают много букв, просят взрослых научить их читать, некоторые овладевают навыком чтения самостоятельно, почти без помощи взрослого.

В дошкольном возрасте активно развиваются физиологические механизмы речи, которые являются основой для усвоения навы-

ков чтения, поэтому 6–7-летний возраст является наиболее благоприятным периодом для обучения чтению. В этом возрасте нормально развивающийся ребенок легко и с удовольствием учится читать. Вместе с тем, физиологические основы графической стороны письма развиты еще очень слабо, к тому же современные дошкольники мало рисуют, раскрашивают, лепят из глины; поэтому выполнять графические упражнения и писать 6–7-летние дети, как правило, не любят: им трудно и, следовательно, не интересно.

Формирование интереса к выполнению графических упражнений, подготавливающих руку к письму, является важной задачей подготовки ребенка к систематическому обучению в школе.

Формирование интереса к графическим упражнениям следует начинать в игровой деятельности, ставя вначале перед ребенком игровые и практические задачи: «Нарисуй узор по клеточкам», «Нарисуй рисунок по точкам», «Соедини точки» и др. Эти игровые упражнения обеспечивают подготовку руки ребенка и дают возможность в дальнейшем выполнять более сложные задания.

В подготовительной группе (седьмой год жизни) перед детьми ставятся собственно графические задачи, сначала простые (обведение элемента буквы по точкам), затем более сложные (написание элемента буквы самостоятельно). При этом важно обратить внимание ребенка на то, что он уже многое умеет и у него получается значительно лучше, чем в начале. Обращая внимание на успехи в графической деятельности, тем самым взрослый стимулирует интерес ребенка к письменным упражнениям, к занятиям письмом.

Зрелость мелкой моторики рук обеспечивает точность графических действий за счет мышечного контроля. Это ловкость пальцев и кистей рук, скоординированность их движений. Для развития мелкой моторики рук используются следующие приемы и упражнения:

— массаж кистей рук;

— пальчиковая гимнастика и пальчиковые игры;

— лепка из глины;

— выполнение движений с мелкими предметами (мозаика, конструктор, нанизывание бусинок, завязывание веревочек, застегивание пуговиц, вырезание ножницами);

— выполнение «закручивающих» движений (закручивание гаек в конструкторе);

— специальные упражнения для подготовки руки к письму.

Более подробно игры и упражнения, направленные на развитие мелкой моторики рук, рассмотрены в разделе 2 «Физиологическая готовность детей к обучению в школе».

Опыт графических движений ребенок приобретает, выполняя различные виды штриховки, рисуя, копируя рисунки, обводя контуры по точкам и пунктирным линиям. При этом необходимо обучение правильным приемам действий: вести линию сверху вниз и слева направо; штриховать ровно, без пробелов, не выезжая за контур. Специалисты не рекомендуют обучать дошкольников написанию письменных букв и тем более использовать для подготовки к школе школьные прописи.

Умения, необходимые для выполнения графических упражнений нужно формировать с раннего детства. Особое внимание следует обращать на правильность посадки за столом, правильность удержания пишущего предмета, расположение листа бумаги на столе, формирование умений выполнять линии различной толщины и формы, ориентацию на листе бумаги.

Успешность формирования графического навыка во многом зависит от уровня развития других учебно-важных качеств: способности принимать задачу и произвольно управлять своими действиями; обучаемости; зрительного анализа и зрительно-двигательной координации движений руки; навыков пространственной ориентации.

Даже если дошкольник рисует много и с увлечением, но при этом нет руководства со стороны взрослого, графический навык может формироваться неправильно. Для того чтобы графические упражнения с дошкольниками были максимально эффективны, необходимо учитывать возрастные и индивидуальные особенности ребенка и при организации занятий выполнять ряд правил.

Рекомендации по организации графической деятельности детей и подготовки руки к письму

1. Подготовка руки ребенка к письму начинается задолго до начала систематического школьного обучения. Уже на первом году жизни необходимо заниматься с ребенком, развивая мелкую мускулатуру рук и стимулируя разнообразные движения кистей и пальцев рук (см. раздел 2 «Физиологическая готовность детей к обучению в школе»).

2. Основным содержанием занятий по подготовке руки к письму с детьми ранних возрастов (до 3–4 лет) должно быть развитие мелкой мускулатуры и дифференцированности движений кистей и пальцев рук, т.е. формирование функциональной (физиологической) готовности к графической деятельности письма. (Нужно

заметить, что такие занятия имеют и другие важные общеразвивающие задачи, благоприятно сказываются, в частности, на развитии речи и мышлении ребенка). В этих возрастах обучение приемам графической деятельности малоэффективно, потому что, во-первых, у ребенка еще слабо развита способность принимать учебную задачу и действовать по образцу, заданному взрослым, и, во-вторых, детская рука физиологически не готова к выполнению сложных графических движений.

3. Начиная с 4–4,5 лет можно постепенно вводить несложные задания на формирование графических движений, прежде всего это штриховка контурных изображений в любимых многими детьми книжках-раскрасках. Покупая детям этого возраста книги для раскрашивания, необходимо подбирать картинки с небольшим количеством отдельных изображений — силуэтов, с крупными деталями, четко очерченными, «жирными» контурами, доступными для понимания ребенка сюжетами. Перед ребенком ставятся задачи: штриховать аккуратно и обязательно заканчивать начатое. Штрихи должны быть ровные, прямые, без просветов, с одинаковым нажимом, при этом нужно постараться не заезжать за контур. Для штриховки лучше использовать цветные карандаши, фломастеры больше подходят для рисования и обведения контуров. Можно предложить ребенку этого возраста рисование по точкам (обведение контура, выполненного точками или штрихами) крупных рисунков, сделанных прямыми или с небольшими изгибами линиями (домики, кораблики и т.д.). Детям очень нравится копировать рисунки с помощью копировальной бумаги. Эффективно в этом возрасте и любимо детьми рисование по крупным трафаретам.

4. На шестом году жизни дети рисуют много и с удовольствием. Картинки для раскрашивания могут быть уже более сложными, с большим количеством силуэтов и с более мелкими деталями. По-прежнему ставятся задачи: аккуратность штриховки и доведение начатого дела до конца. Ребенка обучают новым способам штриховки: прямыми вертикальными штрихами (сверху — вниз), горизонтальными (слева — направо), наклонными (сверху — вниз), клубочками (круговыми движениями руки, имитирующими наматывание и разматывание нити), полукругами (чешуя у рыбы, черепица крыши и т.д.), крупными петельками. При этом нужно следить, чтобы штрихи выполнялись одним движением руки в заданном направлении (сверху вниз, слева направо и т.д.); линия должна быть ровной с одинаковым нажимом, просветы одинаковой ширины. Используются игровые упражнения, в которых требуется проводить линии заданной формы, такие, как «Попади в цель», «До-

рожки». Детям этого возраста можно предложить: рисование по точкам, дорисовывание незаконченного рисунка, рисование по клеточкам и копирование рисунков по клеточкам. Помимо формирования графических навыков, эти задания очень полезны для развития зрительного анализа, произвольности деятельности, способности принимать задачу. Особое внимание нужно уделить выполнению линий сложной формы одним движением кисти руки (овалы, окружности, волнистые и ломаные линии). Вначале они должны быть крупными и постепенно от занятия к занятию уменьшаться в размерах. При этом соответственно будет постепенно уменьшаться амплитуда движений кисти руки. Начиная с 5,5 лет можно обучать ребенка штриховке с использованием элементов букв. В русской графике буквы состоят из небольшого количества элементов: короткая палочка — , длинная палочка — , короткая палочка с закруглением внизу — , длинная палочка с закруглением внизу — , палочка с закруглением вверху и внизу — , удлиненная вниз петля — , удлиненная вверх петля — , полуовалы левые и правые — , , овал — . Шестилеткам трудно рисовать петельки, полуовалы и овалы. Главная задача при рисовании элементов букв для детей этого возраста — освоение их формы, при этом размер должен быть больше, чем это определяется нормативными требованиями при обучении детей письму в школе. В этом возрасте дети с удовольствием рисуют по трафаретам.

5. У семилетних детей графические упражнения по возможности должны быть приближены к условиям обучения письму в школе: размеры штрихов и их форма соответствуют размеру и форме элементов букв. При этом обучать письму самих букв не рекомендуется. Полезны упражнения в ученических тетрадях в клетку и линейку. Рисуя и штрихуя в школьной тетради, ребенок седьмого года учится видеть строчку, ориентироваться на странице, отсчитывать клеточки, соотносить уже приобретенные навыки выполнения графических элементов с размером строки и клеточки.

6. Степень трудности, содержание и длительность графических упражнений необходимо соотносить с возрастом и индивидуальными особенностями ребенка. Начинать нужно с простых заданий и постепенно увеличивать их сложность, длительность занятия для детей до 5,5 лет — 5 мин, от 5,5 до 6,5 — 10 мин, старше 6,5 лет — 10–15 мин, затем нужно сделать перерыв, выполнить упражнения для снятия напряжения и усталости с опорно-двигательного аппарата кистевого и плечевого отделов и спины. Если у ребенка нет желания заниматься рисованием и штриховкой, его нельзя заставлять. Это может привести к писчему спазму (см. раздел 2) и стойкому нежеланию выполнять пись-

менные работы в школе. В этом случае нужно постараться заинтересовать его вначале красивой тетрадкой, новыми карандашами и т.п., постепенно переключая интерес на результат графических действий. Для того чтобы у ребенка появилось желание заниматься графическими упражнениями, нужно, чтобы он испытал **удовольствие** от результата своих действий.

7. Во время занятий рисованием и штриховкой нужно следить за тем, чтобы ребенок правильно сидел за столом и правильно держал карандаш.

Тест на развитие графического навыка

Ребенку дают листок бумаги в клеточку, на котором предварительно взрослый (педагог или родитель) пишет с левой стороны последовательность однотипных графических элементов: два больших — два маленьких — два больших — два маленьких, и предлагают продолжить этот «узор» до конца строчки.

Рис. 77

Оценка результатов теста проводится по 6 параметрам, по каждому из которых выставляется 1 или 0 баллов, затем баллы складываются.

Оценка результатов теста

Таблица

			Баллы
1	Характер линий	ровная, прямая, нажим ровный	1
		неровная, дрожащая, двойная, искривленная	0
2	Размер элементов	соответствует эталону	1
		не соответствует эталону	0

Окончание таблицы

			Баллы
3	Форма элементов	соответствует эталону	1
		не соответствует эталону	0
4	Наклон	соответствует эталону	1
		не соответствует эталону	0
5	Отклонение от строчки	незначительное (не более 30)	1
		значительное	0
6	Последовательность элементов	правильно воспроизведена последовательность больших и маленьких элементов	1
		неверно воспроизведена последовательность элементов	0

Результат **6–5 баллов** говорит о том, что графический навык у ребенка сформирован достаточно хорошо.

Результат **4–3 балла** – у ребенка есть некоторые трудности в выполнении графических движений, необходимо подобрать упражнения для коррекции тех составляющих графического навыка, которые развиты слабо.

Результат **2–0 баллов** – графический навык развит очень слабо, возможны серьезные трудности при обучении письму в школе.

Низкий уровень развития графического навыка является причиной целого ряда трудностей в обучении письму:

1) низкий темп письма;
2) быстрая утомляемость при письме;
3) неровная, «дрожащая» линия;
4) «угловатое» письмо, трудности в написании овалов;
5) слишком сильный нажим;
6) трудности в воспроизведении формы графических элементов;
7) несоблюдение размера графических элементов;
8) несоблюдение наклона письма;
9) большое количество помарок и исправлений, «грязное» письмо;
10) нежелание выполнять письменные упражнения.

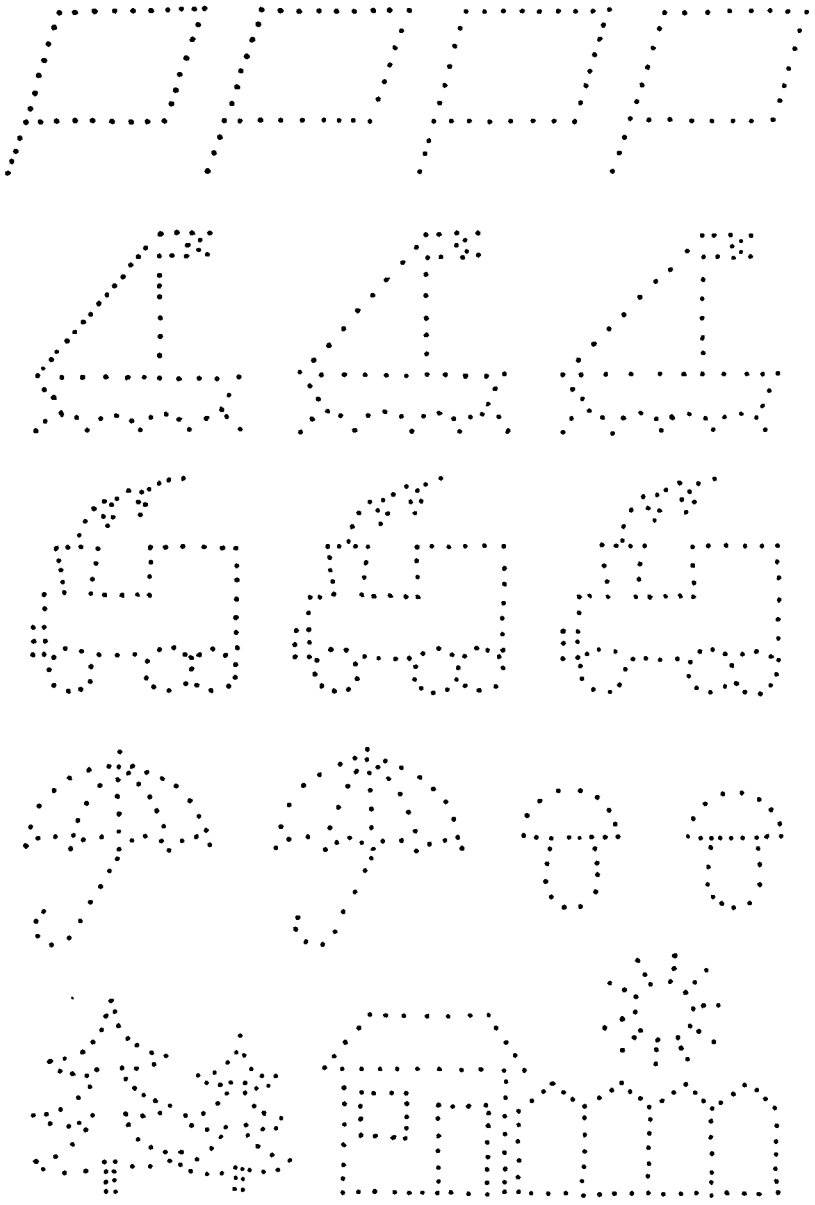


Рис. 78. **Рисование по точкам**

Соедини точки одной линией, старайся не отрывать карандаш от бумаги

Рис. 79. **Рисование по точкам**
Соедини точки одной линией, старайся не отрывать карандаш от бумаги

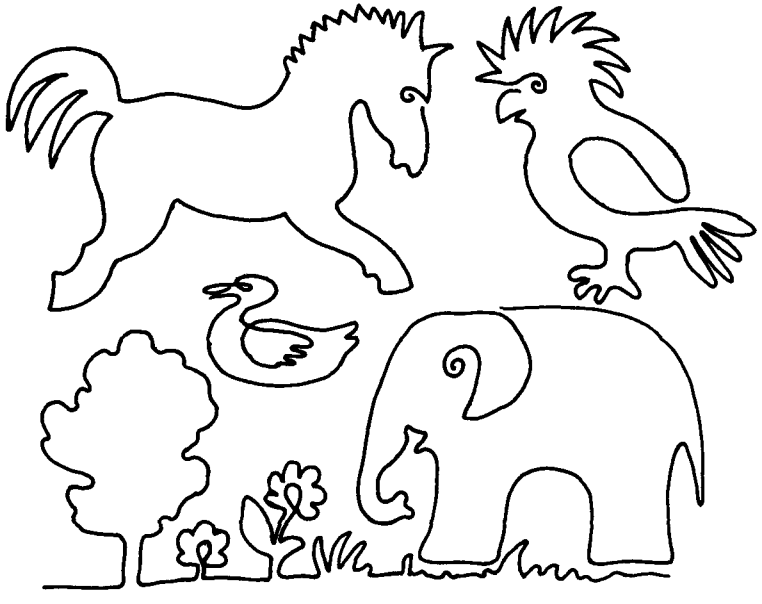


Рис. 80. **Рисование по контурам**
Обведи рисунок точно по линиям, не отрывая карандаш от бумаги

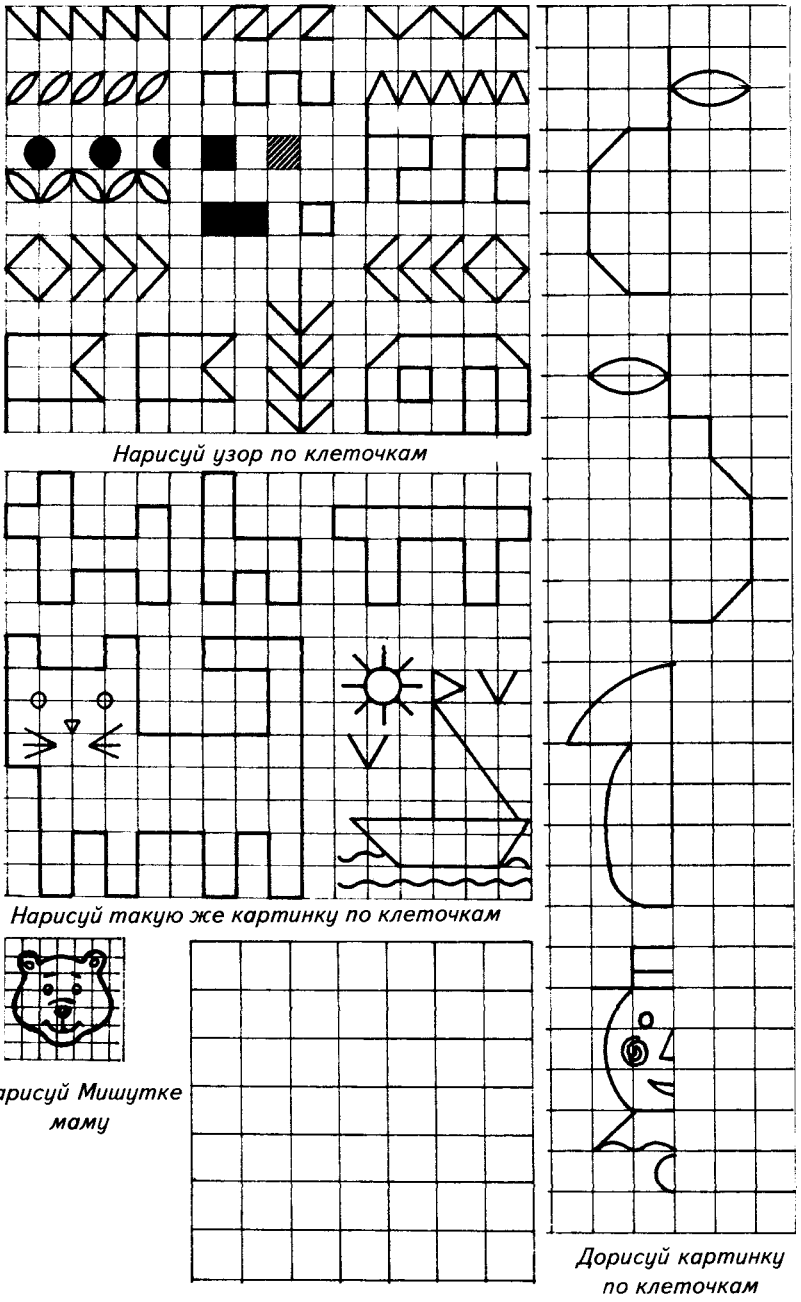


Рис. 81. **Рисование по клеточкам**

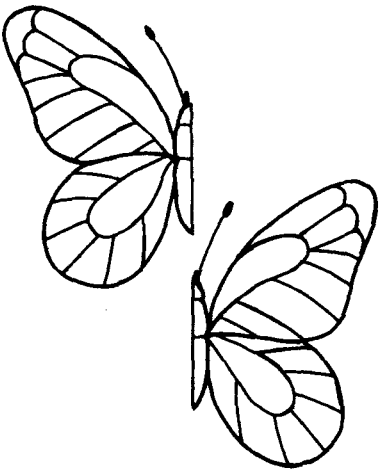


Рис. 82. **Дорисовывание незаконченного рисунка**
Художник не закончил рисунок. Дорисуй бабочку и раскрась ее

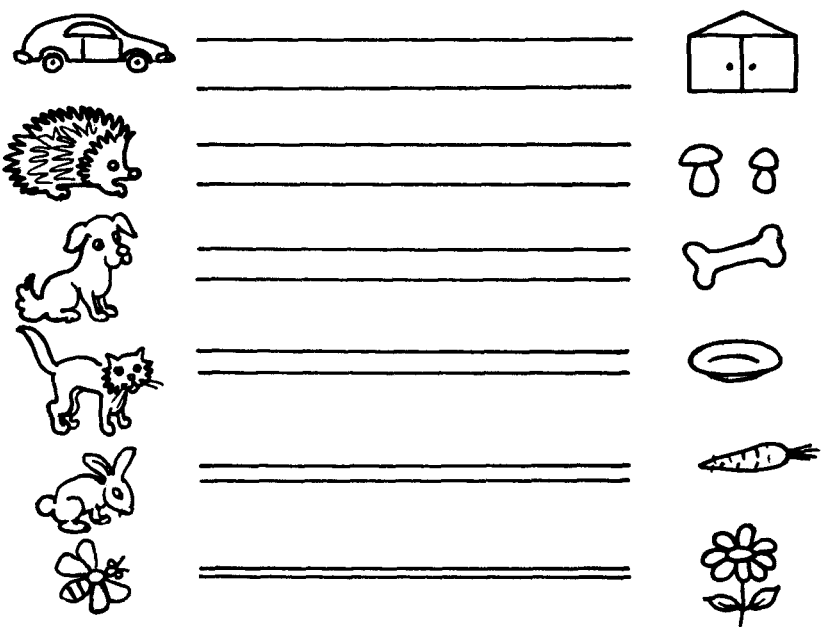


Рис. 83, *а*. **Рисование линий (прямые дорожки)**
Проведи линию посередине дорожки,
не съезжая с нее и не отрывая карандаша от бумаги

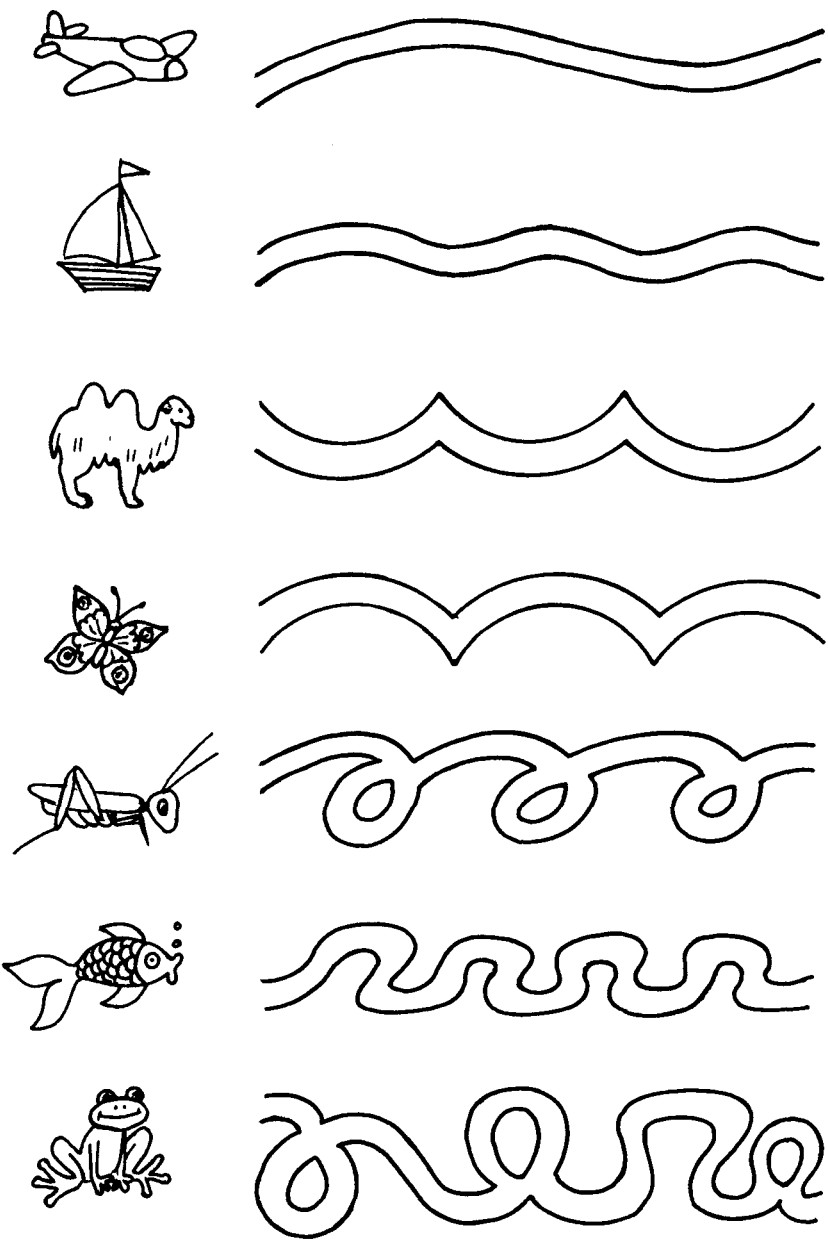
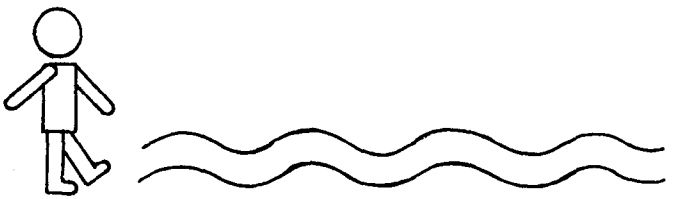
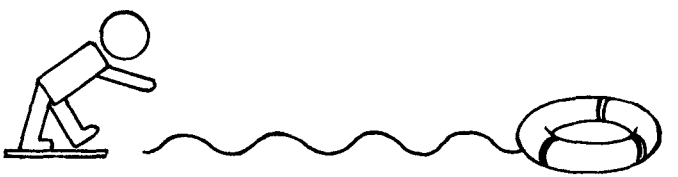


Рис. 83, *б*. **Рисование линий (фигурные дорожки)**
Проведи линию посередине дорожки,
не съезжая с нее и не отрывая карандаша от бумаги

Попади и сбей палочку мячом



Пройди по узкому лабиринту и выйди из него, не задевая стен

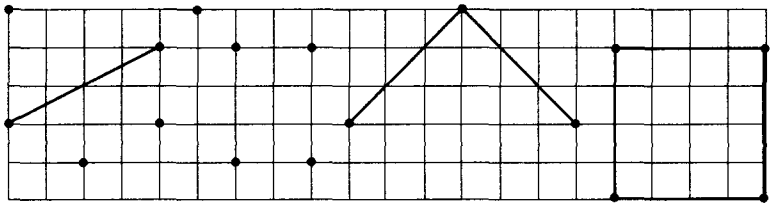


Нырни в воду и выплыви точно в спасательный круг

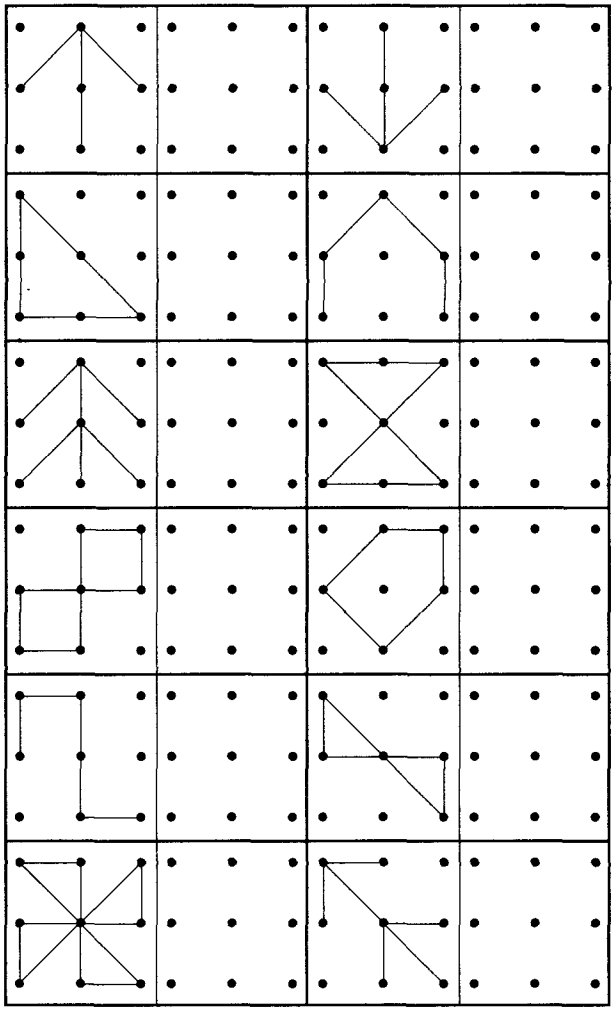
Попади мячом в баскетбольную корзину

Попади стрелой точно в центр мишени (линия должна быть прямой)

Рис. 83, *в*. **Рисование линий (фигурные дорожки)**



Соедини точки прямыми линиями



Нарисуй фигурку по точкам как на образце

Рис. 84, *а, б.* **Соединение точек прямыми линиями**

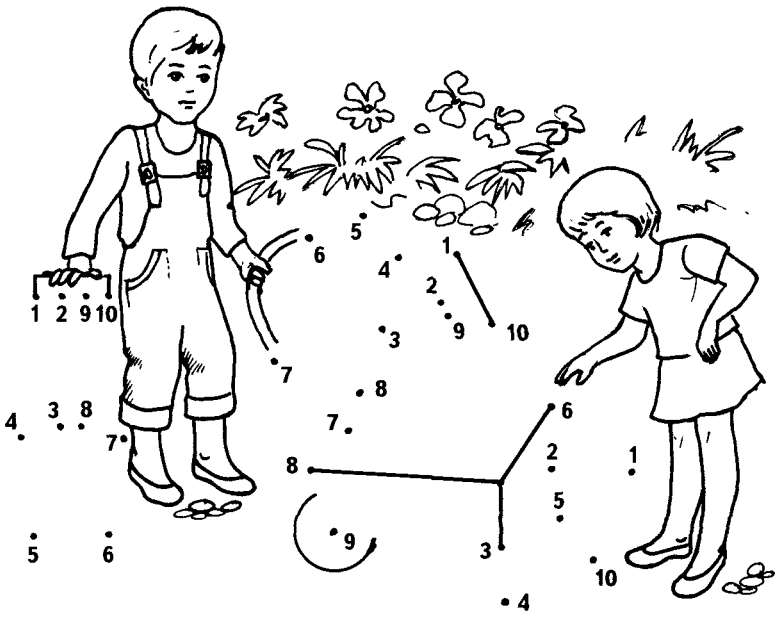


Рис. 84, *в*. **Соединение точек прямыми линиями**
Соедини точки от 1 до 10 прямыми линиями и узнаешь, чем занимаются дети

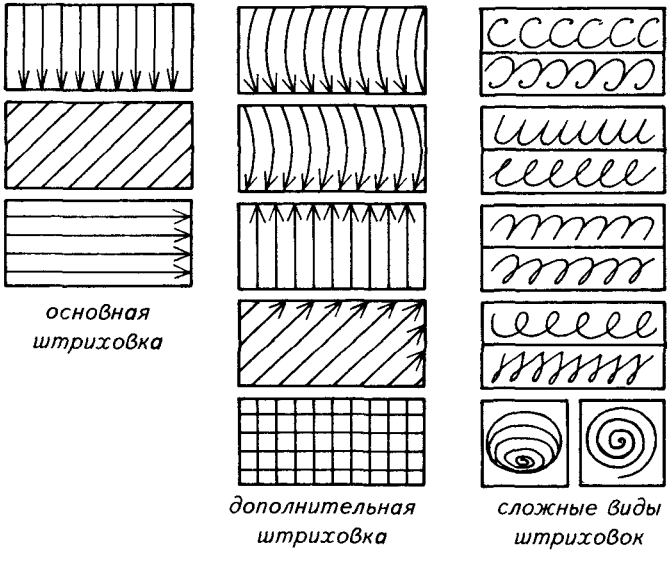


Рис. 85, *а*. **Виды штриховок с различным направлением движения руки**

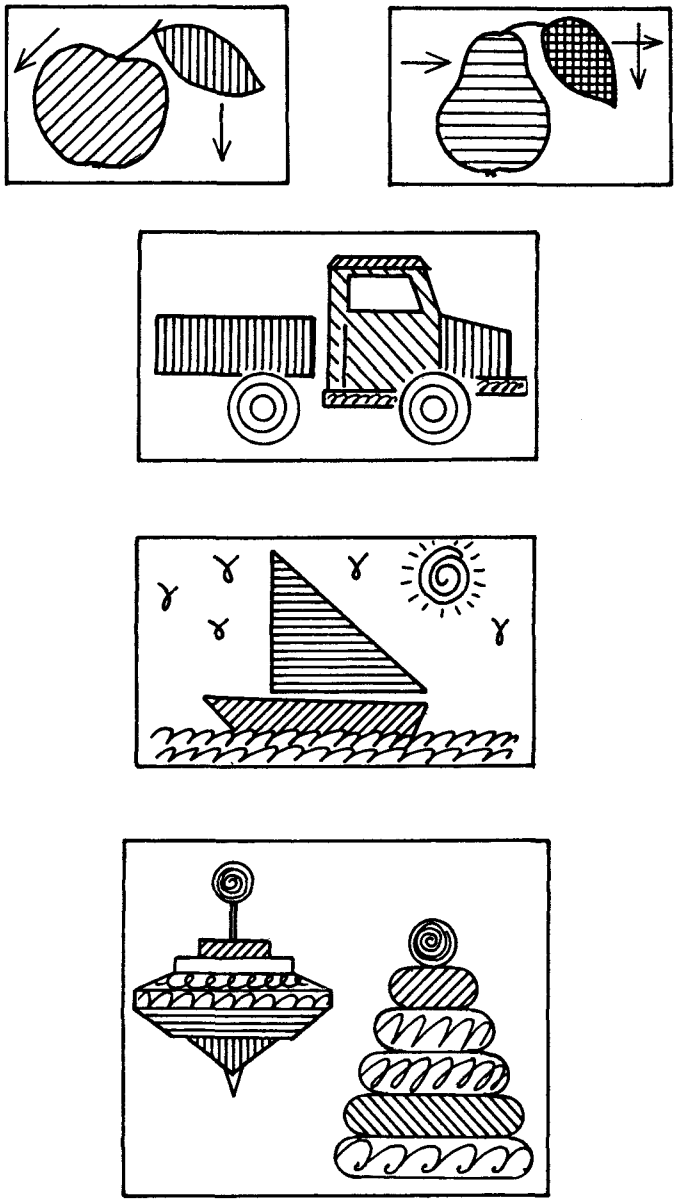


Рис. 85, *б*. **Варианты силуэтных штриховок**

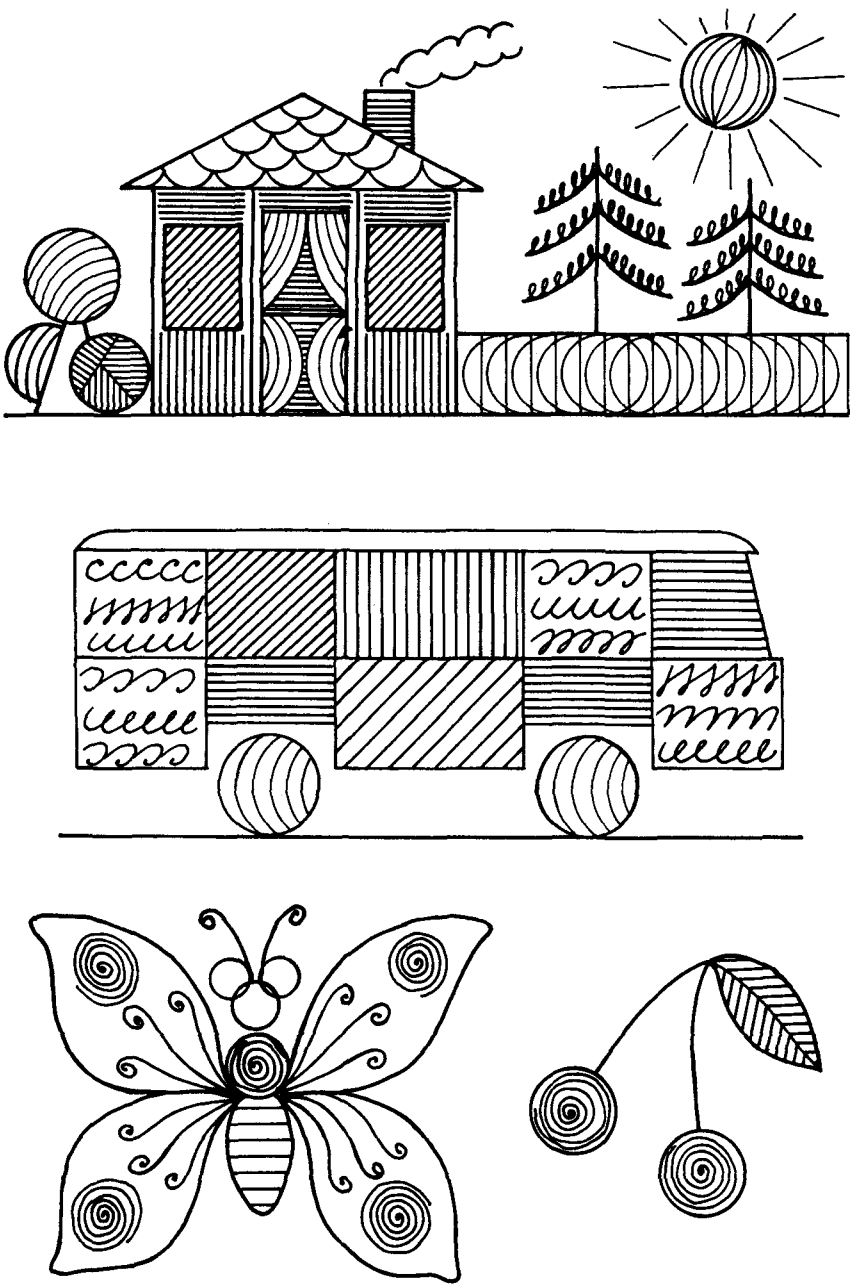


Рис. 85, *в*. **Варианты силуэтных штриховок**

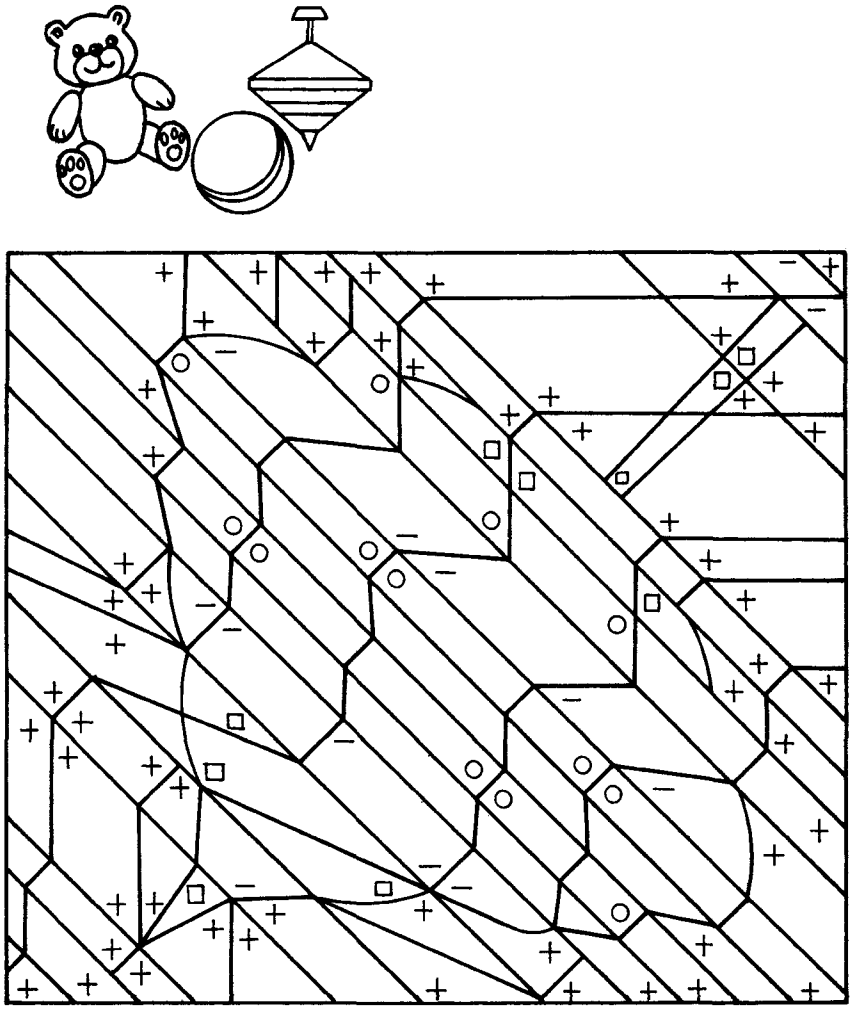


Рис. 86, *а*. **Штриховка элементов картинки**

Раскрась части картинки и узнаешь, какая игрушка здесь спрятана:

\+ — *красным цветом,*

– — *желтым цветом,*

○ — *зеленым цветом,*

□ — *голубым цветом*

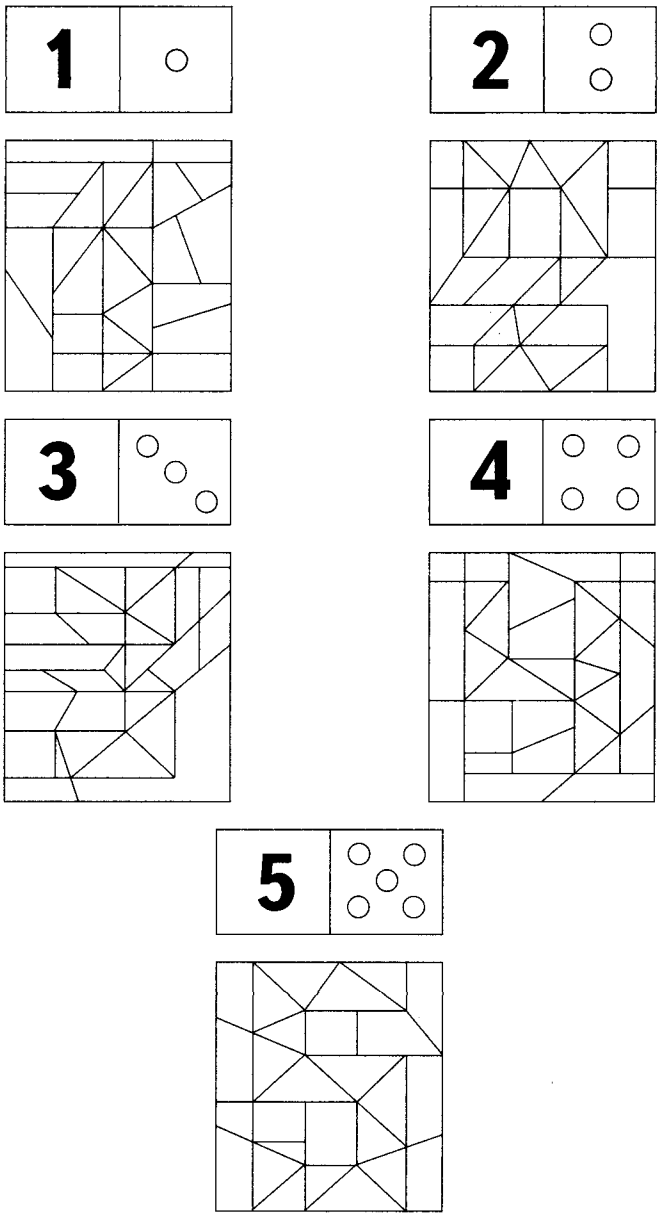


Рис. 86, *б*. **Штриховка элементов картинки**
Раскрась треугольники карандашом красного цвета, а многоугольники — карандашом зеленого цвета. Что получилось?

К Пособия для организации занятий с дошкольниками по формированию графического навыка и подготовки руки к письму (для воспитателей и родителей)

Агеева С.И. Обучение с увлечением — М., 1991. — Ч. 1.

Бабаева Т.И. У школьного порога. — М., 1993.

Потапова Е.Н. Радость познания. — М., 1990.

Развиваем руки — чтоб учиться и писать, и красиво рисовать: Популярное пособие для родителей и педагогов. — Ярославль, 1997.

Рузина М.С., Афонькин С.Ю. Страна пальчиковых игр. — СПб., 1998.

5. Уровень обобщений (УО) (предпосылки логического мышления)

Усвоение систематизированных знаний и содержательно-обобщенных способов решения учебных задач в процессе школьного обучения предполагает развитие у детей предпосылок логического мышления, в частности способности объединять предметы и явления действительности на основе выделения их существенных свойств. К концу дошкольного возраста мышление ребенка приобретает черты обобщенности, формируется способность к начальным формам обобщения и образования элементарных понятий. Детям этого возраста уже доступно понимание некоторых общих принципов, связей и закономерностей, лежащих в основе научного знания.

Многие исследователи отмечают своеобразие детской логики, которая проявляется в суждениях и практической деятельности ребенка. Ж. Пиаже считал, что дети до 7–8 лет не способны мыслить логически, им не доступно понимание причинно-следственных связей. Л.С. Выготский придерживался другого мнения. Он писал, что высказывания ребенка противоречивы не с точки зрения ребенка, а с точки зрения взрослого. В детском мышлении господствует логика восприятия, логика «конкретной, обычно действующей» ситуации, а не логика мысли. В своих суждениях, подчеркивал Л.С. Выготский, ребенок находится в более близком отношении к реальным объектам, чем взрослый, при этом он руководствуется практической житейской целесообразностью.

Эта особенность детского мышления хорошо проявляется в экспериментах с использованием методик: «Классификация предме-

тов» и «Четвертый лишний». В методике «Четвертый лишний», например, под видом игры детям предлагалось выбросить одну картинку из четырех, которая показалась им лишней, не подходящей к трем остальным. Например, показывали рисунки кошки, миски, собаки и лошади. Подростки и взрослые люди отбрасывали в этом опыте миску, т.е. картинку — лишнюю с логической точки зрения. Дошкольники в этом случае отбрасывали либо собаку, либо лошадь. На первый взгляд такое решение казалось нелогичным, однако на самом деле обнаружилось, что дети умеют видеть логические соотношения, представленные в подборе картинок, но при этом существенными для них являются другие, жизненно важные, практические связи и отношения. Например, одна девочка отбросила картинку с изображением собаки, объясняя это тем, что «собака будет мешать кошечке есть молоко». Другой испытуемый из набора картинок с изображениями чашки, стакана, блюдца, куска хлеба выбросил стакан, объяснив свои действия следующим образом: «Если я буду завтракать, то молочко налью в чашку, а хлебом буду закусывать. А стакан здесь не нужен, он лишний».

Влияние непосредственного практического опыта на характер обобщений с возрастом уменьшается. К концу дошкольного возраста в знакомых областях действительности дети могут делать логически правильные обобщения с опорой на наглядные признаки, начинают использовать также и словесные обобщения. Так, в проведенном нами исследовании с помощью методики «Четвертый лишний» было установлено, что дети 6–7 лет в 33% ответов дают словесные обобщения, т.е. они не только правильно исключают лишний предмет, но и называют оставшиеся изображения обобщающим словом. Наглядные обобщения (указание на функциональные признаки предметов, материал, из которого они сделаны, их назначение и т.д.) составили в этой группе испытуемых 28% ответов. Простой синтез предметов был продемонстрирован в 12% ответов (в этом случае дети правильно объединяли картинки, но вместо объяснения либо перечисляли их, либо пересчитывали). Обобщения на житейском уровне, неправильные с точки зрения формальной логики, были даны в 27% ответов.

К концу дошкольного возраста ребенок овладевает более высоким уровнем обобщений и использует их в общении и деятельности. Эти обобщения Л.С. Выготский назвал *потенциальными понятиями*, так как по своей форме они — понятия (дети употребляют те же обобщающие слова, что и взрослые, и правильно используют их), но по своему основанию это — комплексы, они включают внешние наглядные признаки и связи объектов, носят

практический и функциональный характер. Для ребенка определить предмет или понятие — значит сказать, что можно делать с этим предметом. Потенциальные понятия (предпонятия) — это наиболее развитая форма комплексного мышления, которую Л.С. Выготский назвал «переходным мостом» к высшей ступени развития обобщений — истинным понятиям.

В старшем дошкольном возрасте в различных ситуациях дети могут образовывать обобщения разных уровней. В непривычных условиях, в действиях с незнакомыми объектами, там, где знания и наглядный опыт ребенка ограничены, он мыслит синкретически*, объединяет предметы на уровне простого синтеза. В привычных видах деятельности, на уровне общих представлений мышление ребенка осуществляется на основе наглядных обобщений. В условиях специально организованного обучения 6–7-летним детям доступно усвоение некоторых абстрактных понятий, например: понятие множества, понятие меры, некоторые грамматические понятия и физические зависимости.

Для определения уровня обобщений и предпосылок логического мышления у детей обычно используют методики «Исключение лишнего», «Обобщение понятий», «Классификация геометрических фигур», «Классификация понятий» и др.

В различных вариантах методики «Исключение лишнего» предлагается определить предмет (геометрическую фигуру или слово), не подходящее к остальным, относящимся к одной понятийной группе предметам. В наиболее распространенной модификации этой методики — тесте «Четвертый лишний» ребенку показывают четыре предметные картинки, три из которых образуют однородную группу и могут быть названы одним словом, а одна — лишняя, в эту группу не входит. Нужно определить лишнюю картинку, а оставшиеся назвать одним словом.

При проведении теста «Обобщение понятий» ребенка просят назвать одним словом, обозначающим общее родовое понятие, изображения или названия разных предметов. Например, картинки с изображением *лошади, овцы, льва и слона* нужно назвать одним словом — *животные*; картинки: *пароход, трамвай, автобус, самолет* — транспорт и т.д. Тест может проводиться с использованием предметных картинок и в словесной форме. Во втором сучае называют только слова, а изображения предметов не показывают.

---

* *Синкретизм* — особенность детского восприятия и мышления, которая проявляется в тенденции связывать между собой разнородные явления, объективно не связанные.

Суп, каша, гуляш, кисель...
Роза, ландыш, незабудка, василек...
Платье, пиджак, майка, пальто...
Курица, утка, гусь, петух...

Существуют различные варианты методики «Классификация геометрических фигур». В модификации А.Я. Ивановой ребенку предлагают набор карточек с 24 геометрическими фигурами, отличающимися по форме (круг, квадрат, треугольник, четырехугольник), цвету (красный, синий, желтый) и величине (большие, средние, малые), и просят разложить их на группы. Обычно эта методика используется для диагностики обучаемости ребенка, т.е. восприимчивости к обучающей помощи взрослого. При этом в процессе классификации геометрических фигур взрослый оказывает ребенку дозированную обучающую помощь.

В детском варианте методики «Классификация понятий», известном как «Классификация предметных картинок», ребенку предлагают разложить на группы карточки с изображением знакомых ему предметов и назвать эти группы одним словом.

Тест «Классификация предметных картинок» (для определения способности к обобщениям)

Для проведения теста необходимо заранее подготовить карточки с изображением знакомых дошкольникам предметов: *морковь, тетрадь, яблоко, лошадь, платяной шкаф, заяц, девочка, огурец, корова, шапка-ушанка, стол, груша, доктор, ручка, карандаш, пальто, коза, платье, портфель, шляпа, кресло, лиса, мальчик, собака, медведь, белка, шарф, диван, кот, капуста, помидор, апельсин, трамвай, автобус, самосвал, елка.*

Карточки раскладывают на столе, предлагают ребенку их рассмотреть, а потом разложить на группы — подходящее к подходящему — и назвать группы одним словом. После того как карточки будут сгруппированы, обязательно нужно попросить ребенка объяснить, почему он объединил карточки в эту группу, чем они похожи. Это позволяет выявить принцип классификации, использованный ребенком, и, соответственно, уровень обобщений.

Семилетние дети, посещавшие детский сад, обычно раскладывают карточки на 8 групп (овощи, фрукты, домашние животные, дикие животные, люди, мебель, одежда, школьные предметы) и одну карточку (с изображением елки). Если их попросить

объединить группы и дать при этом небольшую подсказку, они объединяют фрукты, овощи и елку в группу «растения», диких и домашних животных в группу «животные», одежду, мебель и школьные принадлежности в группу «предметы» или «вещи». Если попросить разложить карточки на две группы, с некоторой помощью взрослого дети раскладывают их на группы «живое» и «неживое».

Качественный анализ ответов ребенка в ходе обследования позволяет выявить свойственный ему **уровень обобщения**:

• **отсутствие обобщений** – ребенок не выделяет существенные признаки предметов одного класса, не может объединить их в группу, назвать обобщающим словом;

• **уровень простого синтеза** – правильно объединяет предметы, но назвать образованную группу правильно не может: либо перечисляет предметы, либо пересчитывает, называет их количество;

• **уровень наглядного обобщения** – правильно объединяет предметы, но не называет их обобщающим словом, вместо этого: а) подменяет название группы указанием на действие, которое производит этот предмет, или на то, что с ним можно делать («Это растет, а это бегает», «Из этого едят» и т.п.); б) заменяет название группы названием одного из предметов; в) называет материал, из которого сделаны предметы («Эти железные, а лошадь не из железа);

• **уровень предварительного словесного обобщения** – правильно объединяет предметы, называет обобщающим словом, но при этом путает понятия или дает неточное название (например, вместо «птицы» говорит «животные»);

• **уровень полного словесного обобщения** – правильно объединяет, правильно называет обобщающим словом.

Нормально развивающиеся дети 6–7-летнего возраста могут правильно объединять в группы и называть обобщающим словом привычные для них предметы (мебель, одежду, цветы, животных, фрукты, овощи), т.е. дают ответы на уровне словесного обобщения; малознакомые и непривычные предметы (например, транспорт) объединяют главным образом на уровне наглядного обобщения. Наглядный способ обобщения у детей, поступающих в школу, преобладает.

Преобладание ответов на уровне простого синтеза (правильно объединяет предметы, но не может назвать их одним словом и объяснить принцип объединения либо перечисляет их) и отсутствие обобщений являются показателями неготовности к систематическому школьному обучению.

Низкий уровень развития способности к обобщению (УО) может послужить причиной следующих трудностей в усвоении учебного материала:

1) неосмысленное, механическое заучивание материала;
2) непрочные и несистематизированные знания;
3) неспособность использовать ранее пройденный материал;
4) трудности в понимании математических задач;
5) трудности в понимании прочитанного, угадывающее чтение;
6) ошибки в чтении окончаний слов;
7) трудности в усвоении чтения, письма и математики в целом.

Организуя с детьми занятия, направленные на развитие предпосылок логического мышления и способности к обобщениям, необходимо создать такие условия, чтобы дети научились производить обобщение не только практически, раскладывая картинки по группам, но и в уме, в форме *внутреннего умственного действия*.

Отечественные психологи (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин и др.) показали, что мыслительные процессы проходят длительный путь развития. Вначале они формируются как внешние, практические действия с предметами или их изображениями, затем эти действия переносятся в речевой план, осуществляются в форме внешней речи (громкого проговаривания и проговаривания шепотом), и лишь на этой основе, проходя ряд изменений и сокращений, они превращаются в умственные действия, совершающиеся в форме внутренней речи. Поэтому необходимо поэтапное формирование у детей умственных действий, в том числе классификации и обобщения.

Этапы формирования у детей умственных действий классификации и обобщения (рекомендации для педагогов и родителей)

Для обучения используют набор карточек с изображением знакомых ребенку предметов, птиц и животных. Вначале ребенок учится осуществлять классификацию как практическое действие. Затем, на этапе речевого действия, он в состоянии уже рассказать о том, какие картинки можно отнести к одной группе, какие к другой и т.д. И только после этого ребенок может перейти к осуществлению классификации в уме с использованием наглядного материала.

Первый этап — предварительная ориентировка. Его цель — научить ребенка поочередно выделять и обозначать каждый объект,

предмет, картинку, т.е. каждый элемент какого-либо целого и его свойства.

Вначале дети не умеют осуществлять такую ориентировку: они беспорядочно переводят взгляд с картинки на картинку и также беспорядочно их называют. Необходимо постоянно побуждать их к целенаправленной деятельности, ставя вопросы: «А что это?», «А это?» и т.д. В ходе упражнений самостоятельность детей в ознакомлении с материалом возрастает, вскоре они уже легко называют поочередно и планомерно все элементы наглядного материала.

Карточки с изображениями предметов нужно разложить рядами, называя изображенный предмет, ребенок прикасается к карточке пальцем или берет ее в руки. На этой стадии нужно побуждать ребенка не только называть предмет, но и его признаки. Например: «Это кошечка, у нее серая пушистая шерстка, ушки, хвостик, лапки с коготками, она живет в доме, пьет молочко и ловит мышей».

Выделение элементов целого на основе их признаков способствует развитию мыслительной операции анализа.

Вторая стадия — классификация предметов по заданному признаку. На этой стадии развивается способность к простому синтезу предметов по какому-либо признаку, заданному взрослым.

Вначале признаки классификации могут быть самые разные, главное, чтобы они были доступны непосредственному восприятию ребенка (цвет, форма, размер). Например: «Давай выберем все предметы красного цвета (яблоко, мячик, рубашка и т.д.)» Главное на этой стадии, чтобы ребенок понял, что предметы не только отличаются друг от друга, но и имеют схожие признаки, могут объединяться в группы.

После того как ребенок усвоит прием группировки по заданному признаку, можно начать обучение классификации по родовому признаку. При этом дети учатся группировать предметы по существенным признакам и усваивают названия групп: посуда, мебель, одежда, домашние животные, дикие животные.

Название группы (признак классификации) задает взрослый («Выбери картинки с *домашними животными...*, а теперь с *фруктами...*»). Ребенок повторяет название группы, выбирает нужные карточки и складывает их отдельно от других.

Третья стадия — классификация предметов на основе констатирующего словесного обобщения. Взрослый предлагает ребенку самому собрать подходящие друг к другу карточки: «Выбери карточки, которые подходят друг к другу». На этой стадии ребенок сам выбирает принцип группировки, при этом он еще не может ответить сразу на вопрос, какую группу он будет собирать,

назвать ее одним словом. Вначале он отбирает карточки или называет их, и лишь после этого придумывает название группы.

На этой стадии дети еще затрудняются в самостоятельном использовании родовых слов—названий групп. Они могут подменять название группы указанием на действие, которое может производить предмет или которое можно производить с этим предметом, при этом чаще всего выделенное действие не отражает всего содержания группы (например, кровать, стул, шкаф — *«сидеть»;* пистолет, ружье, сабля — *«стрелять»* и т.п.). В других случаях обобщенное слово—название группы заменяют одной из представленных в группе картинок (чашка, тарелка, ложка — *«чашки»*; ель, сосна, береза — *«березы»* и т.п.), иногда в качестве названия группы используется материал, из которого изготовлены предметы («деревянное», «железное» и т.д.).

Таким образом, на этой стадии общее выражается через указание на конкретное. В то же время слово-название используется ребенком уже на основе самостоятельно сделанного им обобщения.

Четвертая стадия — классификация предметов на основе опережающего словесного обобщения. На этой стадии сначала ребенок называет группу, а потом отбирает нужные картинки. Вначале нужно, чтобы дети подробно объясняли, почему они выбирают ту или иную картинку, затем в процессе упражнений необходимость в этом отпадает, дети уверенно используют обобщающие слова-названия, правильно собирают группы: овощи, фрукты, растения, животные, мебель, посуда, одежда, школьные принадлежности.

Приобретенные в упражнениях знания и умения закрепляются в играх: «Назови одним словом», «Назови три предмета», «Что не подходит?», «Охотник» и др.

Игры и упражнения для развития предпосылок логического мышления и способности к обобщениям

Разложи фигуры

(На основе методики А.Я. Ивановой)

Игра состоит из 24 карточек (8×6 см) с изображением геометрических фигур четырех видов (квадрат, треугольник, круг, ромб), трех цветов (синий, красный, зеленый), большого и маленького размера.

1-й вариант. В этой игре устная инструкция не используется. Взрослый молча раскладывает карточки на группы по какому-

либо признаку (по форме, цвету, размеру). Разложив 8–12 карточек, передает остальные ребенку. Если он не понял, что надо делать, поясняет: «Клади подходящее к подходящему». Затем карточки раскладываются по другому признаку.

2-й вариант. Карточки делятся поровну между играющими. Взрослый выкладывает на стол карточку, ребенку нужно положить карточку с фигурой, отличающейся только одним признаком. Например, первая карточка — маленький красный круг, ребенку нужно положить большой красный круг, или маленький синий круг, или маленький красный квадрат и т.д.

Эта игра развивает не только восприятие формы, величины, цвета, но и быструю ориентировку в различении этих признаков, логичность и обоснованность мыслительных действий.

Что не подходит?

Это упражнение выполняется в двух вариантах: с предметными картинками и с геометрическими фигурами.

1-й вариант. Используются карточки с изображением знакомых ребенку предметов. Поочередно взрослый выкладывает 4 карточки и говорит: «Посмотри, здесь все карточки можно объединить вместе, а одна не подходит к ним. Покажи ее. Почему она лишняя?»

Используются, например, карточки: стул, стол, чашка, кровать; кот, собака, ласточка, мышь и т.д.

2-й вариант. Используются карточки с изображением геометрических *фигур.* Перед ребенком выкладывают поочередно карточки с изображением фигур, в которых одна отличается от остальных по какому-либо признаку. Ребенка просят сказать, какая фигура не подходит и почему. Например: круг, овал, квадрат, круг; квадрат, треугольник, прямоугольник, ромб и т.д.

Назови одним словом

Игра проводится с предметными картинками либо с игрушками небольшого размера. Смысл упражнения заключается в том, чтобы научить ребенка правильно использовать обобщающие слова. Взрослый выкладывает на стол картинки, относящиеся к одной родовой категории, и просит ребенка назвать их одним словом. Например: 1) лиса, заяц, медведь, волк; 2) кровать, стул, диван, кресло; 3) сосна, ель, ива, клен и т.п.

Похож — не похож

Эта игра позволяет учить детей сравнивать предметы, находить сходство по форме, величине, цвету, материалу; развивает наблюдательность, мышление и речь ребенка.

1-й вариант. Детям предлагают найти в комнате два похожих предмета и доказать их сходство. Чаще всего дети подбирают предметы по цвету и размеру. Задача взрослого — обратить их внимание на скрытые свойства предметов, недоступные непосредственному восприятию. Например, лисичка на картинке и плюшевый мишка похожи потому, что они животные.

Играя, дети учатся находить признаки сходства предметов, что значительно труднее, чем замечать признаки их различия.

2-й вариант. Играющие садятся в кружок. Взрослый предлагает детям загадать два предмета, а затем, не называя их, рассказать чем они похожи и чем отличаются друг от друга. Все отгадывают, что было задумано.

Дети складывают ладошки «лодочкой», взрослый обходит всех и делает вид, что у каждого прячет камушек в ладонях, тот у кого оказался камушек, загадывает первым, а все остальные отгадывают. Тот, кто отгадал первым, говорит свою загадку. Например: «Две машины. Одна пашет землю, другая возит грузы. Одна громко трещит, а другая едет тихо». (Трактор и грузовик.)

Зоологическое домино

Используют готовую игру промышленного производства либо изготавливают заранее карточки по принципу домино (на карточке два разных или одинаковых изображения, например: заяц — заяц, заяц — собака и т.д.). Для зоологического домино используют изображения домашних и диких животных, всего 24 карточки.

Играют четыре человека. Карточки разложены изображением вниз, каждый ребенок берет себе 6 карточек. Заранее определяется, кто будет ходить первым. Детям объясняют правила игры: положить рядом можно только одинаковую картинку, если нужной картинки нет, ребенок пропускает ход, выигрывает тот, у кого не останется ни одной карточки.

По такому же принципу проводится игра *«Ботаническое домино»*, в процессе которой усваиваются и систематизируются знания о растениях.

Зоологическое лото

Для игры нужно заранее приготовить большие таблицы или карты, изображающие лес, птичий двор, животноводческую ферму и т.д., и набор маленьких карточек с изображением животных, птиц, насекомых. В процессе игры дети подбирают нужные карточки из набора и размещают их на большой карте.

По такому же принципу может проводиться игра «Город», «Детский сад», «Стройка», «Больница» и др.

В процессе подобных игр детям задается план классификации: сообщаются обобщающие слова и предлагаются обобщающие картинки. Задача детей заключается в том, чтобы найти предметы (их изображения) и слова, их обозначающие, которые входят в указанную группу, относятся к ней.

Назови три предмета

В этой игре дети учатся относить три видовых понятия к одному родовому. Ведущий (вначале — взрослый, а затем — кто-то из детей) называет слово (например, мебель) и бросает мяч одному из играющих, тот должен назвать три предмета, которые можно назвать одним этим словом (например, стул, стол, кровать). Кто ошибся, платит фант.

Назови одним словом

Вариант предыдущей игры. В отличие от предыдущей игры, здесь по нескольким видовым понятиям дети учатся находить понятия родовые. Например, взрослый называет: «Малина, клубника, смородина». Ребенок, поймавший мяч, отвечает: «Ягоды».

Ромашка, фиалка, лилия	Цветы
Кукла, скакалка, мяч	Игрушки
Курица, утка, гусь	Домашние птицы
Тополь, береза, елка	Деревья
Медведь, лиса, волк	Животные
Саша, Витя, Ира	Имена

Более сложным вариантом игры будет такой, когда взрослый во время одной игры меняет задание: то называет видовые понятия, и дети находят родовые, то называет родовые понятия, а дети называют видовые.

Отвечай быстро

В игре дети учатся классифицировать предметы по определенному признаку (по цвету, форме, качеству и т.д.). Играющие встают в круг. Взрослый называет какой-либо признак, например цвет, и бросает мяч одному из детей. Он должен назвать предмет, имеющий этот признак, назвать свое слово-признак и перебросить мяч другому ребенку. Например: «Зеленый», — говорит воспитатель и бросает мяч. «Лягушка», — отвечает ребенок и, сказав «красный», бросает мяч другому ребенку, тот называет «яблоко», говорит свое слово и снова бросает мяч.

В качестве признака могут быть использованы: форма (круглый — мяч, солнце, яблоко и т.д.; квадратный — окно, платок и т.д.), качество (деревянный, каменный, стеклянный и т.д.).

Охотник

В игре дети учатся классифицировать и называть животных, птиц, рыб и т.д. В одном конце площадки (или комнаты) стоит группа играющих. Это дом (граница дома отмечена чертой). На расстоянии нескольких шагов от дома положена метка или проведена черта. Это лес, где водятся разные звери. В этот лес и отправляется охотник — один из играющих. Стоя на метке *дом*, он произносит такие слова: «Я иду в лес на охоту, буду охотиться за...» — делает шаг вперед и говорит: «...зайцем»; делает второй шаг: «...медведем»; делает третий шаг: «...волком» и т.д. При каждом шаге охотник называет какого-нибудь зверя. Нельзя называть одного зверя дважды. Если охотник пошел охотиться на зверей, нельзя называть птиц, домашних животных.

Победителем считается тот, кто дошел до леса, при каждом шаге называя нового зверя. Тот, кто не смог этого сделать, возвращается домой, а на охоту отправляется следующий. Неудачливый охотник может еще раз попробовать сходить на охоту.

В лес можно пойти за ягодами и грибами. По принципу этой игры можно провести игру «Рыболов». Рыболов говорит: «Пойду на рыбалку и поймаю... щуку, карася, окуня и т.д.»

Книги для организации игр и упражнений с детьми дошкольного возраста по развитию логического мышления и способности к обобщению (для воспитателей и родителей)

Бондаренко А.К. Дидактические игры в детском саду. — М., 1991.

Венгер Л.А., Венгер А.Л. Готов ли ваш ребенок к школе? — М., 1994.

Венгер Л.А., Венгер А.Л. Домашняя школа. — М., 1994.

Дьяченко О.М. Развиваем воображение. — М., 1997.

Житникова Л.М. Учите детей запоминать. — М., 1978.

Забрамная С.Д. Ваш ребенок учится во вспомогательной школе. — М., 1993.

Зак А. «Путешествие в сообразилию» или как помочь ребенку стать смышленым. — М., 1993 (и другие книги этого автора из серии «Путешествие в сообразилию»).

6. Зрительный анализ геометрических фигур (ЗА) (образное мышление)

В мыслительной деятельности старших дошкольников в различной степени представлены три основных вида мышления: наглядно-действенное, наглядно-образное, логическое (понятийное).

Современные психологические исследования убедительно показывают, что развитие познавательных процессов и, в частности, мышления в значительной степени зависит от практической деятельности ребенка. Этапы развития детского мышления определяются становлением все более сложных форм практической деятельности (манипулятивной, предметной, орудийной, продуктивной), каждая из которых предъявляет определенные требования к мышлению детей и создает специфические условия для его развития в том или ином направлении. В свою очередь, развитие мышления является основой для формирования все более сложных видов деятельности, в том числе и учебной, осмысленного и систематизированного усвоения школьных знаний.

В старшем дошкольном возрасте ведущую роль в познании окружающей действительности играет **образное мышление**, которое характеризуется тем, что решение практических и познавательных задач осуществляется ребенком с помощью представлений, без практических действий.

Сам факт возникновения наглядно-образного мышления очень важен, так как при этом мышление ребенка отделяется от практических действий и непосредственной ситуации и выступает как самостоятельный процесс. Ребенок может предвосхищать будущие изменения ситуации, наглядно представлять себе различные преобразования и изменения объектов, выявлять их взаимосвязи.

Наглядно-образное мышление уже в дошкольном возрасте дает возможность ребенку познавать и отображать в форме представлений некоторые *общие* связи и закономерности действительности. В процессе психического развития, в условиях усложняющихся видов деятельности, представления детей изменяются и совершенствуются. Вначале разрозненные, неполные, конкретные, они становятся все более полными, точными и обобщенными, формируются пока еще простые *системы обобщенных представлений* об окружающих вещах и явлениях. Сознание старшего дошкольника не просто заполнено отдельными образами, представлениями и отрывочными знаниями, ребенку в этом возрасте уже свойственно некоторое целостное и осмысленное восприятие окружающей его действительности. В известном смысле можно сказать, что у него

есть свой взгляд на мир, некоторое «целостное мироощущение» (И.М. Сеченов).

По мере накопления индивидуального опыта в результате практической и познавательной деятельности и общения ребенка с окружающими конкретные образы предметов приобретают все более обобщенный *схематизированный* характер. При этом наиболее существенные, значимые свойства и связи выступают на первый план и составляют основное содержание представления; несущественные, второстепенные свойства и случайные связи утрачиваются. Схематизация представлений делает их более подвижными, увеличивает возможности оперирования образами в процессе решения практических и познавательных задач, облегчает усвоение детьми систематизированных, обобщенных знаний. Подчеркивая важность и значимость схематизации представлений для умственного развития детей и перехода от наглядного мышления к понятийному, психологи выделяют **образно-схематическое мышление** как своеобразный вид мышления, наиболее характерный для детей старшего дошкольного возраста.

Обобщенный и схематизированный характер представлений дошкольников позволяет широко использовать разнообразные модели и схемы для их обучения и формирования элементарных понятий. Многие виды знаний, которые ребенок не может усвоить на основе словесного объяснения взрослого или в процессе практических действий с предметами, он легко усваивает, если эти знания дают ему в виде действий с моделями или в виде пространственных схем, отображающих существенные черты изучаемых явлений.

По данным исследований, проведенных под руководством Д.Б. Эльконина, и наших собственных было установлено, что успешность обучения детей в первом классе обусловлена в большей степени уровнем развития наглядно-образного (схематического) мышления и в меньшей степени — логического. К концу первого года обучения это соотношение меняется. Развивая образное мышление ребенка, обогащая его знания об окружающем мире, обучая действиям «в уме», мы, тем самым, создаем основу для дальнейшего развития мышления, формирования более сложных форм мыслительной деятельности, необходимый фундамент для школьного обучения.

Специфика мышления старших дошкольников, его образно-схематический характер проявляется в том, что дети 6–7-летнего возраста достаточно легко понимают схематические изображения реальных объектов и явлений (например, план комнаты

или местности; схематическое изображение соотношения целого и части; различные условные знаки) и активно используют их в игровой и изобразительной деятельности. На интуитивном уровне они уже могут находить сходства и различия сложных графических изображений, группировать их, порою даже не осознавая принципа классификации. Задача педагогов и родителей на этом этапе – научить ребенка осознанному анализу графических изображений.

Способности анализировать графические изображения – вычленять составляющие их элементы, соотносить их друг с другом, синтезировать графический образ – известный отечественный психолог А.Р. Лурия назвал **зрительным анализом** и экспериментально доказал важность и необходимость развития этого психического качества для успешного начала школьного обучения.

Недостаточное развитие зрительного анализа у учащихся начальной школы является причиной специфических ошибок при чтении и письме: зеркальности; замене букв, сходных по написанию, и др., серьезных затруднений в усвоении математики.

Известно, что каждая буква алфавита состоит из нескольких элементов. Только на основе их анализа (вычленения всех элементов, их сравнения, нахождения сходства и различия) возможны целостное восприятие буквенного знака, синтез всех его признаков, формирование обобщенного образа буквы. Современная методика обучения чтению предполагает применение для анализа звучащей речи различных зрительно-воспринимаемых схем и моделей. Их использование детьми также предполагает достаточный уровень развития зрительного анализа. Развитие зрительного анализа необходимо также для успешного усвоения математических знаний и решения задач в начальной школе.

Особенность русской графики определяется тем, что все буквы рукописного и печатного шрифтов состоят из ограниченного количества элементов, различно расположенных в пространстве по отношению друг к другу, поэтому в русском алфавите много букв, схожих по своему начертанию. Это представляет определенную трудность в их усвоении для начинающих школьников и является причиной типичных для этого этапа обучения ошибок чтения и письма.

Наибольшие трудности учащиеся испытывают при усвоении букв, состоящих из одних и тех же графических элементов, но различно расположенных в пространстве (Н–П–И; З–Е; *т–ш*; *д–в* и др.), а также букв, отличающихся друг от друга каким-либо одним элементом (Ь–Ы; З–В; Р–В; М–Л; Ц–Щ; *п–т*, *м–н* и др.).

Дети с недостаточно сформированным зрительным анализом при чтении и письме путают буквы, отличающиеся одним элементом (Р—В; Б—В; М—Л), а также редко встречающиеся (Ч—Ц; Х—Ф). Для них одинаково трудны и списывание и письмо под диктовку.

Поскольку отличие многих букв заключается лишь в различном пространственном расположении одних и тех же элементов, то усвоение оптического образа буквы становится возможным лишь при достаточном развитии у детей пространственных представлений.

Несформированность пространственных представлений проявляется в замене букв, состоящих из одних и тех же элементов, но имеющих различную пространственную ориентацию (*З—Е; в—д; т—ш*), и «зеркальном» чтении и письме, когда ребенок производит действие не слева-направо, а наоборот. Например: вместо «шар» читает «раш», при письме допускает ошибки такого вида: «но» — «он», «Елка — Злка». Эти дети знают, из каких элементов состоит буква, но при объяснении не пользуются пространственной терминологией (направо-налево, вверх-вниз), а говорят: «отсюда-сюда», плохо представляют способ написания буквы, в какую сторону надо вести штрих.

Установлено, что пространственные ошибки чаще всего появляются у детей с явно выраженным преобладанием правополушарных функций (так называемых «леворуких») и у детей с неточной, смешанной латерализацией*. Нередко трудности ориентации в пространстве сопровождаются трудностями в различении формы и величины, составлении целого из частей, воспроизведении заданной графической структуры.

В процессе специально организованной детской деятельности и обучения учебно-важное качество «зрительный анализ» достаточно легко тренируется у детей 6–8-летнего возраста. В более позднем возрасте развивать зрительный анализ значительно труднее, для этого необходимы длительные коррекционные занятия. Поэтому одна из важнейших задач учебно-воспитательной работы детского сада и семьи — организовать деятельность детей старшего дошкольного возраста таким образом, чтобы обеспечить полноценное развитие образного мышления и зрительного анализа.

---

* *Латерализация функций головного мозга*— «процесс выделения ведущего (доминантного) полушария (у правшей — левого), играющего основную роль в выполнении внешних психических функций, связанных с речью» (Психологический словарь. — М., 1983. — С. 175).

Тест на развитие зрительного анализа

Ребенку предлагают нарисовать 4 фигуры на листочке из тетради в клеточку:

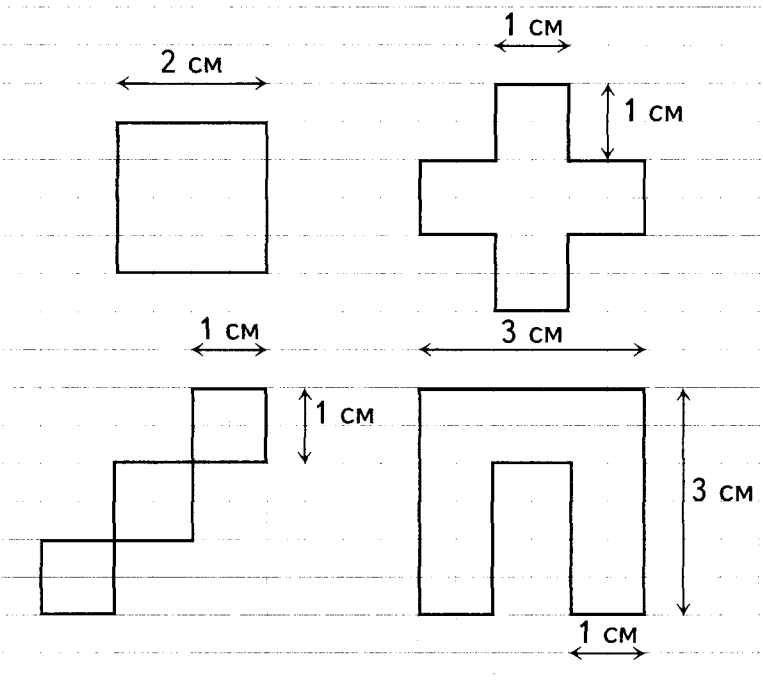


Рис. 87

Фигуры вычерчивают предварительно на карточках, которые показывают ребенку по одной: «Посмотри, здесь нарисована фигурка. На своем листочке нарисуй такую же по клеточкам. Нарисовать нужно такую же фигуру». Никаких других пояснений давать не надо.

Оценка результатов

Качество выполнения каждого задания оценивается отдельно, затем баллы, начисленные за каждую фигуру, складываются. Максимальное количество баллов — 8, минимальное — 0.

Качество выполнения задания	Баллы
Фигура полностью соответствует эталону	2
Фигура по форме соответствует эталону *или похожа на него, но размеры и/или* пропорции изменены (обычно дети рисуют фигуру *большего размера), фигура может* быть нарисована не по клеточкам	1
Рисунок не соответствует эталону	0

Результат **8–7 баллов** говорит о том, что у ребенка хорошо развито образно-схематическое мышление и, в частности, зрительный анализ геометрических фигур; такие дети обычно легко и с удовольствием выполняют упражнения: «Рисование по точкам», «Рисование по клеточкам» и другие, требующие зрительного анализа графических изображений.

Результат **6–3 балла** обычно показывают дети, не умеющие выделять элементы графического изображения и соотносить их по форме и размеру. Они воспринимают фигуру целостно, «схватывают» и запоминают ее целиком, не анализируя ее свойства. Для этих детей необходимы упражнения на сопоставление и нахождение различий в разнообразных графических изображениях, конструирование по шаблонам (контурным изображениям заданной конструкции) и другие игры и занятия, предполагающие развитие зрительного анализа.

Результат **2–0 баллов** говорит, что зрительный анализ у ребенка развит слабо, необходимо организовать его деятельность, подобрать игры и упражнения таким образом, чтобы обеспечить развитие этого учебно-важного качества.

Игры и упражнения для развития образно-схематического мышления и зрительного анализа

Игры и упражнения, которые были рекомендованы для развития математических способностей («Магический квадрат», «Танграм», «Колумбово яйцо» и др., головоломки с палочками) и графического навыка («Рисование по точкам», «Рисование по клеточкам», «Дорисовывание незаконченного рисунка», «Соединение точек

прямыми линиями», «Штриховка элементов картинки»), полезны и достаточно эффективны для развития зрительного анализа.

Особое внимание следует обратить на «Рисование по клеточкам». Еще в прошлом веке замечательный русский педагог

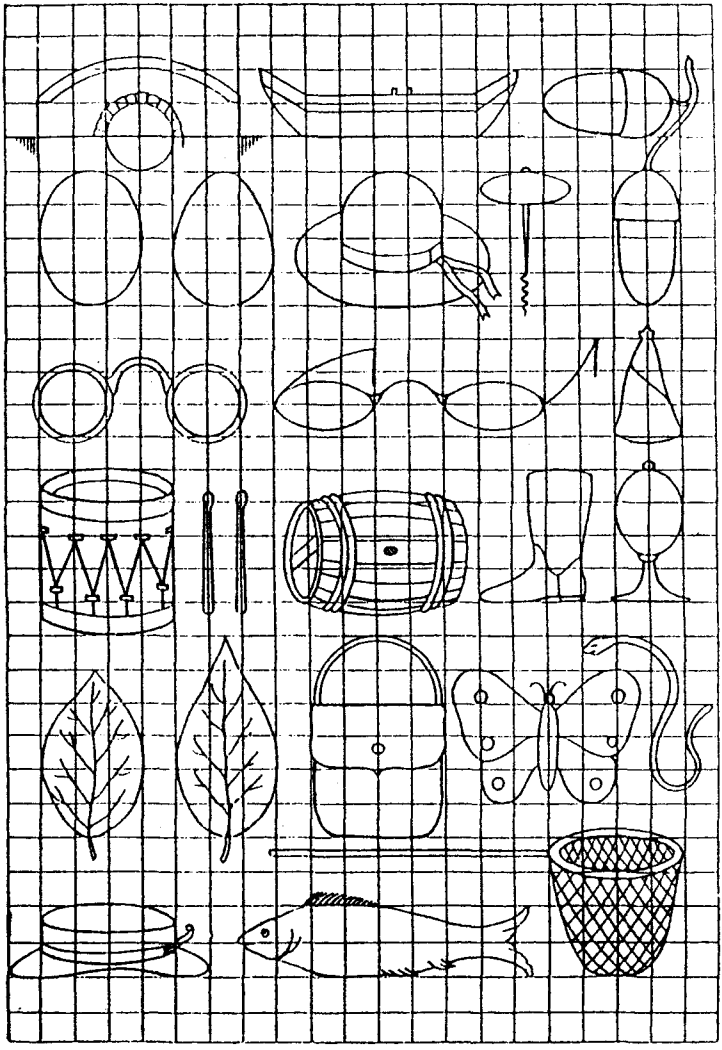


Рис. 88, *а*. **Рисование по клеточкам**
(из учебной книги К.Д. Ушинского «Родное слово»)

К.Д. Ушинский отметил полезность этих занятий для подготовки детей к обучению грамоте и включил рисование по клеточкам как обязательные упражнения в учебник для начального обучения чтению и письму «Родное слово».

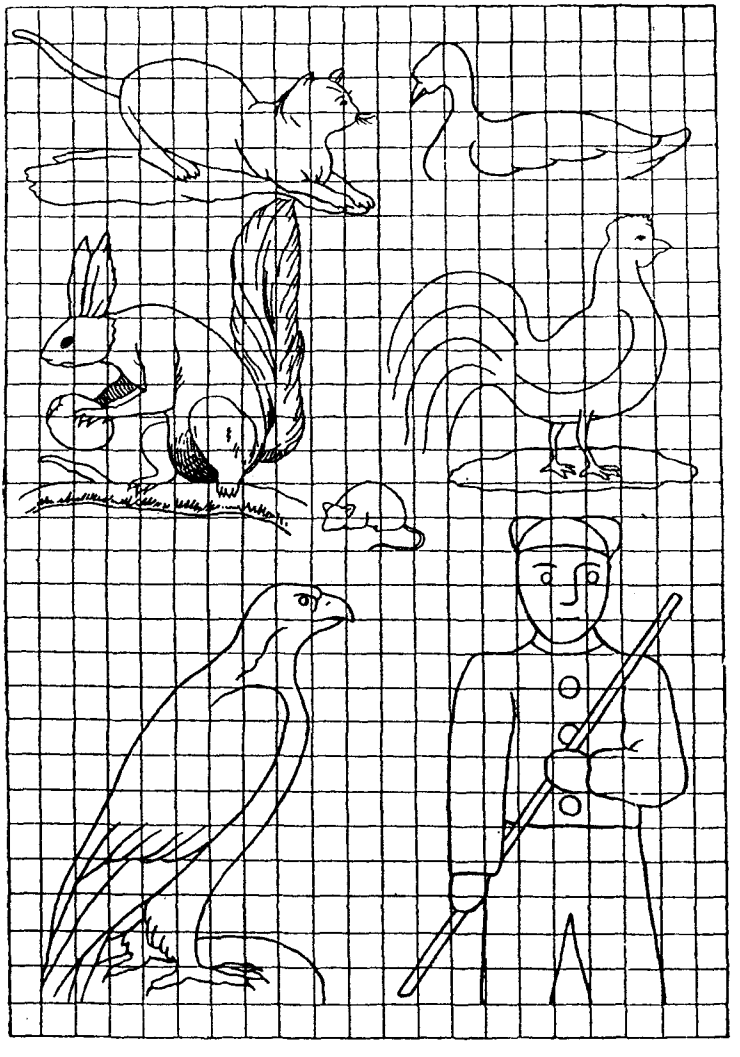


Рис. 88, *б*. **Рисование по клеточкам**
(из учебной книги К.Д. Ушинского «Родное слово»)

Сложи узор

(Из комплекса развивающих игр Б.П. Никитина)

Игра «Сложи узор» достаточно подробно описана Б.П. Никитиным в его книге «Развивающие игры». Она нравится детям и очень эффективна для развития образного мышления и зрительного анализа, но, к сожалению, недостаточно широко используется в практической работе с детьми.

Смысл игры заключается в том, чтобы из кубиков, грани которых окрашены в разные цвета, складывать узоры, вначале — по картинке-эталону, а затем по собственному замыслу. Предлагаемые ребенку задания постепенно усложняются: сначала для их выполнения используют 4 кубика, затем 9, 16 и более кубиков. Из кубиков можно складывать буквы и цифры.

В том случае, когда приобрести или изготовить кубики для игры «Сложи узор» не представляется возможным, можно предложить ребенку выполнять задания, используя карточки, раскрашенные в соответствии с гранями кубика. Количество карточек должно быть достаточным для выполнения задания выбранной степени сложности (например, для складывания узоров из 4 кубиков нужно не менее 24 различно окрашенных карточек). Более подробное описание игры, наглядные пособия и рекомендации вы найдете в книгах Б.П. Никитина.

Контурные рисунки (рис. 89)

Ребенку показывают картинку, на которой контурные рисунки предметов (животных, геометрических фигур и др.) наложены один на другой, и просят перечислить изображенные предметы, сосчитать их, обвести карандашом и т.д.

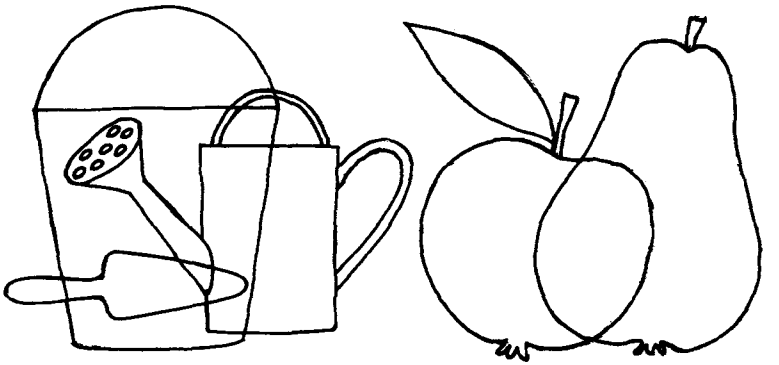
Задание 1. Посмотри внимательно и скажи, что здесь нарисовано (рис. 89, *а*).

Задание 2. Какие звери здесь нарисованы? Назови их (рис. 89, *б*).

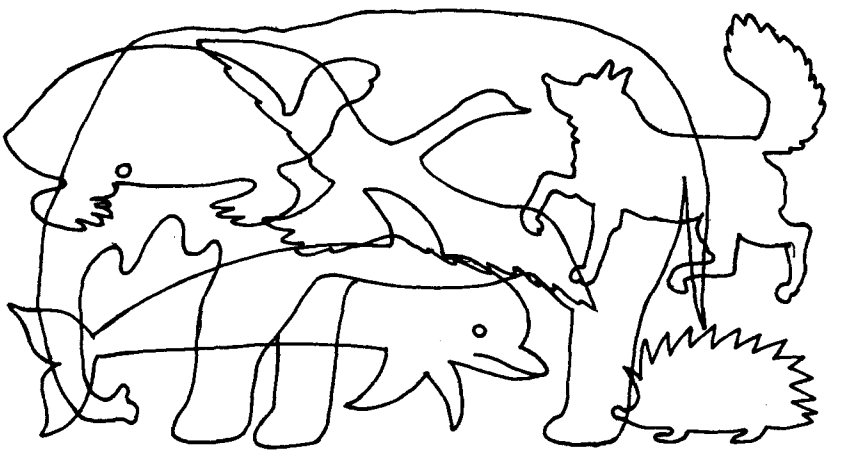
Задание 3. Сколько на рисунке треугольников, кругов и квадратов? Сосчитай. Обведи круги красным карандашом, квадраты — синим, а треугольники — зеленым (рис. 89, *в*).

Зрительный анализ предметного изображения, сопоставление свойств его элементов

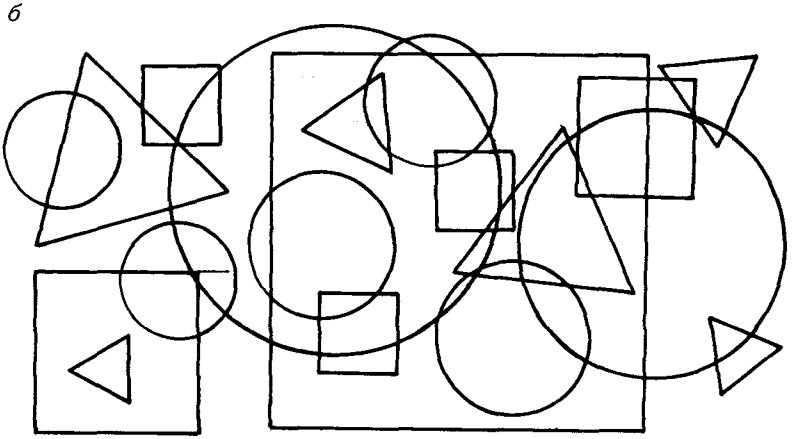
Задание заключается в том, чтобы либо найти и выделить нужный элемент из целого изображения (рис. 90, *а*), либо сконструировать из отдельных частей целую картинку (рис. 90, *б*), либо найти на картинке месторасположение отдельного ее элемента (рис. 90, *в*).



а



б



в

Рис. 89. **Контурные рисунки**

Рис. 90, *а*

Посмотри внимательно на рисунок.
Назови, какие животные здесь спрятались

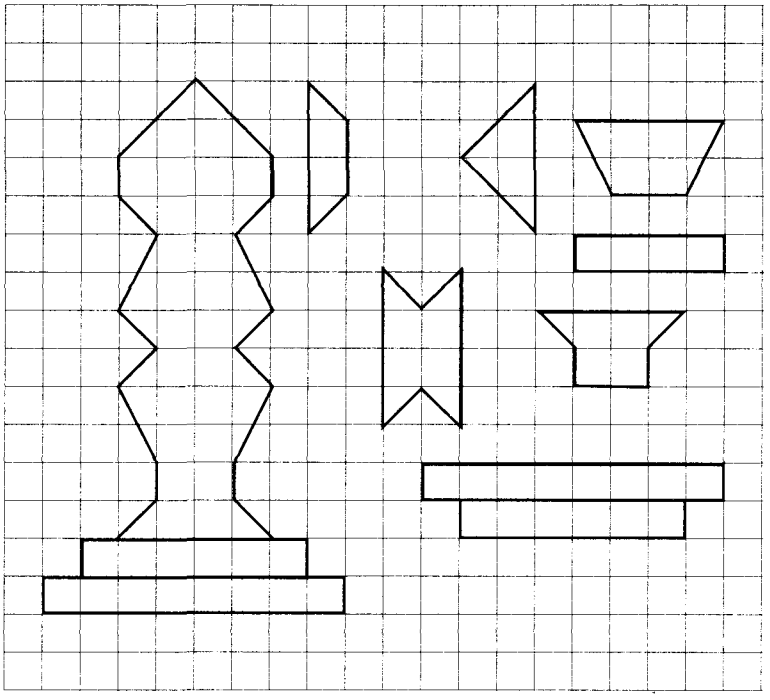


Рис. 90, *б*

Раздели и раскрась пирамидку так, чтобы в ней поместились все разбросанные детали

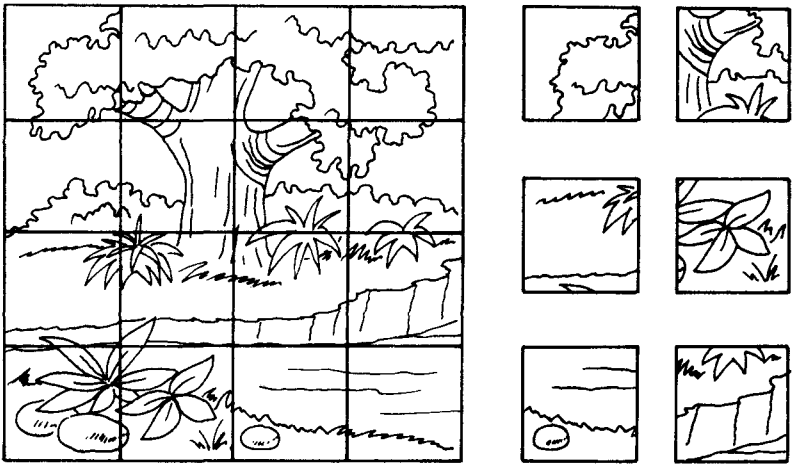


Рис. 90, *в*

Найди фрагменты картинки

Сделай, как у меня

Играют двое. У каждого набор кнопочек разного цвета из мозаики (всего 24 кнопочки). Взрослый начинает игру и располагает в пазах своего игрового поля 3 кнопочки, показывает их, а затем закрывает. Ребенок должен из своего набора выбрать те же кнопочки и так же расположить их на своем игровом поле. Взрослый открывает свое игровое поле и сравнивает с тем, что сделал ребенок. Теперь ребенок на своем игровом поле располагает элементы мозаики, а взрослый по памяти воспроизводит. Постепенно игра усложняется: увеличивается количество используемых кнопочек.

Поиск девятого

(Из серии интеллектуальных игр А. Зака)

Ребенку показывают карточку, на которой в восьми клеточках расположены попарно различные геометрические фигуры в определенной закономерности. Девятая клеточка — пустая. Нужно определить что должно быть нарисовано в девятой клеточке. На второй карточке нарисованы возможные варианты ответов, из них нужно выбрать правильный.

Помимо перечисленных игр и упражнений для развития зрительного анализа, необходимо формирование правильных пространственных представлений и умения ориентироваться на странице в тетради и книге; представлений о геометрических формах (квадрат, треугольник, круг, овал, прямоугольник), элементарных навыков учебной работы.

К Пособия для организации занятий с детьми по развитию образно-схематического мышления и зрительного анализа (для родителей и воспитателей)

Дьяченко О.М., Веракса Н.Е. Чего на свете не бывает? — М., 1994.

Зак А. «Путешествие в сообразилию» или как помочь ребенку стать смышленым. — М., 1993.

Михайлова З.А. Игровые занимательные задачи для дошкольников. — М., 1990.

Никитин Б.П. Развивающие игры. — М., 1994.

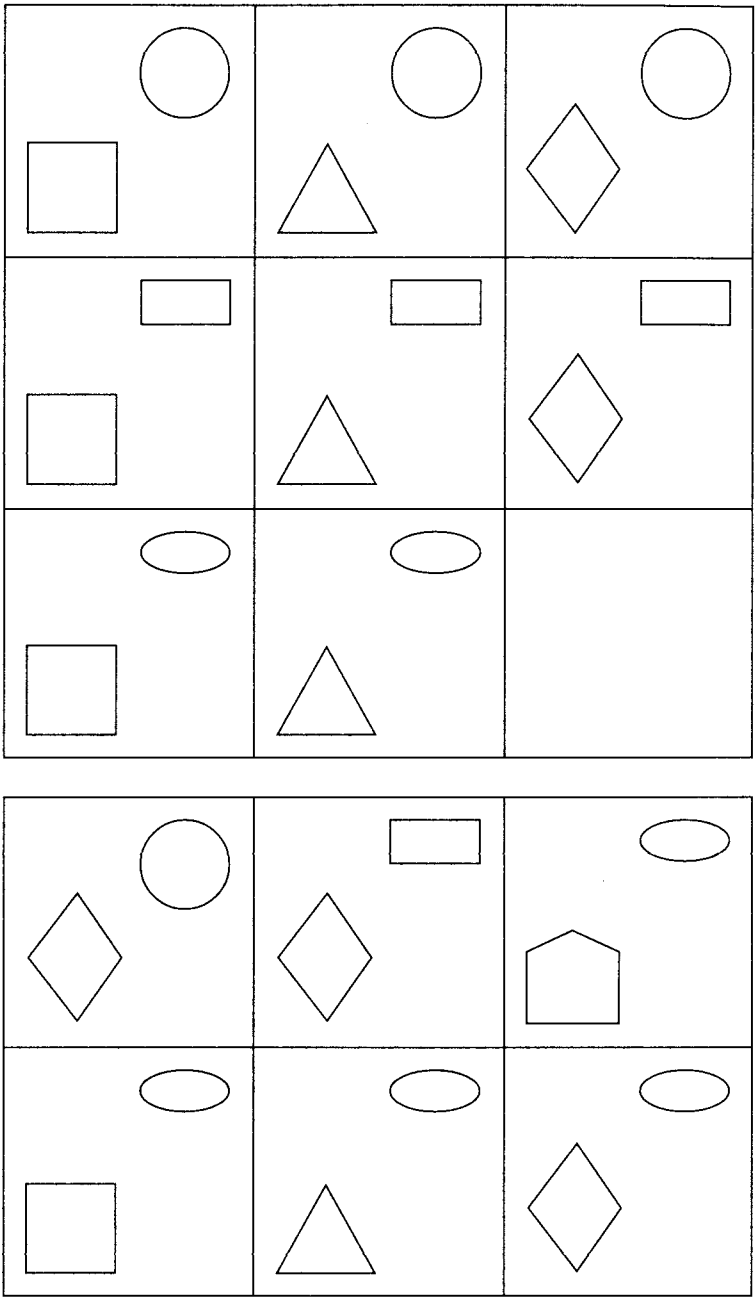


Рис. 91. **Поиск девятого**

7. Вербальная механическая память (ВП)

Особенностью обучения в начальный период является то, что большая часть информации, получаемая учащимися в вербальной форме от учителя, внешне не имеет логической связи, представляет собой перечисление последовательности операций, которые нужно выполнить для решения той или иной задачи (например: последовательность звукового анализа и перечень ориентиров при чтении слога-слияния; последовательность написания элементов, составляющих букву; перечень требований к правильной позе при письме и чтении и т.д.). Установлено, что одной из причин неудовлетворительного усвоения грамоты является неправильное или неточное вербальное воспроизведение детьми правил.

Способность запоминания несвязанного вербального материала отражает функциональное состояние коры головного мозга: наличие «провалов» кривой запоминания, большое количество ошибочных воспроизведений, невозможность запомнить необходимый объем информации в установленное время, низкая продуктивность отсроченного воспроизведения – все это свидетельствует о недостаточной эффективности работы мозга. Поэтому уровень развития вербальной механической памяти является одним из важнейших показателей готовности к учению (см. раздел 2 «Физиологическая готовность ребенка к школе»).

Экспериментально установлено, что из всех видов памяти механическая память играет ведущую роль в усвоении знаний в начальный период обучения (на это в свое время указывал еще К.Д. Ушинский), особенно велико ее значение в начале школьного обучения, затем роль словесно-логического и образного видов памяти постепенно возрастает, но вербальная механическая память остается ведущей на протяжении всего периода начального обучения.

8. Произвольная регуляция деятельности (ПРД)

Главной отличительной особенностью нового для ребенка вида деятельности (учебной) является формирование произвольного уровня регуляции действий (учебных и реализующих отношения школьника с окружающей действительностью) в соответствии с заданными нормами.

На ранних этапах обучения функции планирования, контроля и оценки деятельности учащихся выполняются учителем.

Условием успешности усвоения знаний в этот период является четкое и правильное выполнение ребенком инструкций обучающего взрослого. По мере становления учебной деятельности, формирования действий контроля и оценки у учащихся появляется возможность самостоятельного управления собственной деятельностью.

Недостаточное развитие учебно-важного качества «произвольность регуляции деятельности» с первых же дней обучения в школе значительно затрудняет процесс усвоения знаний и формирования учебной деятельности. Эти учащиеся неорганизованны, невнимательны и неусидчивы; плохо понимают объяснения учителя; допускают большое количество ошибок при самостоятельной работе и не замечают их; нередко нарушают правила поведения на уроке и в школе; постоянно забывают дома учебные принадлежности; не успевают за темпом работы в классе. Чаще всего уровень усвоения знаний у них невысокий.

Для диагностики уровня развития способности произвольно управлять своими действиями по пошаговой инструкции взрослого обычно используют различные варианты методики «Графический диктант».

Тест на определение уровня развития произвольной регуляции деятельности

Графический диктант

Ребенку предлагают в тетради в крупную клетку нарисовать узор из геометрических фигур и условных знаков под диктовку взрослого, а затем продолжить его по образцу.

Вначале уточняют представления детей о геометрических фигурах (круг, квадрат, треугольник), показывают, как надо рисовать их в тетради (фигуры по размеру вписываются в 1 клеточку, расстояние между фигурами в ряду 1 клетка), и дают возможность потренироваться. Объясняют, что в узоры будут включены крестики — «+» и палочки — « | ».

После этого объясняют задание: «Сейчас мы будем рисовать узор из геометрических фигур, крестиков и палочек. Я буду говорить, какую фигуру нужно рисовать, а вы внимательно слушайте и рисуйте их одну за другой на одной строчке. Расстояние между фигурами – одна клеточка. Внимание! Рисуйте узор...» Диктуется первый узор. «Теперь продолжите этот узор самостоятельно до конца строчки».

Образцы заданий

1. □ + ○ □ + ○ □ +

2. △ ∥ □ ∥ △ ∥ □ ∥

3. + + ○ □ + + ○ □

Таким образом, каждый узор, выполненный ребенком, состоит из двух частей: 1) узор, выполненный по пошаговой инструкции взрослого; 2) узор, выполненный самостоятельно. Каждая часть узора оценивается отдельно. Результаты выполнения трех заданий по первой части и по второй части складываются.

Оценка результатов

Качество выполнения задания	Балл
Узор полностью соответствует заданному	2
Узор похож на заданный, но есть ошибки и пропуски элементов	1
Задание не выполнено	0

Выполнение узора по инструкции взрослого. Результат **5–6 баллов** свидетельствует о том, что у ребенка достаточно сформирован навык работы по инструкции взрослого, он способен внимательно слушать педагога и точно выполнять его задания. Результат **3–4 балла** говорит о том, что данное учебно-важное качество сформировано недостаточно хорошо. Необходимо выяснить, почему ребенок допустил ошибки: не принял задачу взрослого; не понял, что надо делать; не настроился на работу или не хотел выполнять задание; почему отсутствуют необходимые графические навыки и навыки учебной работы, и провести с ребенком соответствующие коррекционно-развивающие упражнения и игры. Результат **0–2 балла** — низкий. Чаще всего такой результат показывают дети, не имевшие опыта взаимодействия со взрослым в ситуации обучения, не имеющие навыка работы по пошаговой инструкции педагога.

Самостоятельное продолжение узора позволяет определить уровень развития действий самоконтроля и самооценки (на том элементарном уровне, который необходим для начала школьного

обучения), а также способности понимать задачу, поставленную педагогом, и руководствоваться ею при самостоятельном выполнении задания. Дети 6–7-летнего возраста вторую часть задания чаще всего выполняют хуже, чем первую. Это закономерное проявление возрастных особенностей старших дошкольников. Результат **4–6 баллов** считается хорошим, **1–3 балла** — средним, **0 баллов** — низким.

Причины недостаточного развития произвольности поведения и деятельности у детей этого возраста могут быть разные. Это — недостаточное развитие социальных мотивов и мотива долженствования, функциональные нарушения в работе центральной нервной системы и головного мозга, несформированность психологических (операционных) механизмов произвольной регуляции деятельности и отдельных действий. Поэтому формирование произвольности деятельности как одного из важнейших условий успешности школьного обучения включает: развитие мотивов учения, обеспечивающих деятельность ребенка в начале школьного обучения, и формирование собственно учебных мотивов (см. раздел 4 «Мотивы учения»); обеспечение условий для нормального развития и функционирования нервной системы ребенка и укрепление его здоровья (см. раздел 2 «Физиологическая готовность ребенка к школе»); формирование психологических механизмов произвольности через организацию детской деятельности и использование специальных игр и упражнений.

Игры и упражнения для развития способности выполнять действия по словесной инструкции взрослого, контролировать и оценивать свою деятельность

Выполнение заданий по словесной инструкции взрослого

Будущему школьнику необходимо умение внимательно вслушиваться в речь взрослого, понимать задание и четко действовать в соответствии с ним. Лучше всего для этого подходят игры под общим названием «Внимательно слушай и точно выполняй» (варианты этих игр разработаны и апробированы Т.И. Бабаевой) и упражнения построенные по принципу графического диктанта.

Основной смысл игр «Внимательно слушай и точно выполняй» заключается в том, что дети получают от воспитателя или ребенка, исполняющего роль ведущего, словесное задание-инст-

рукцию и действуют в соответствии с ним. Задача участников игры — запомнить словесную инструкцию и точно ее выполнить. Остальные дети выступают в роли контролеров: внимательно следят за действиями сверстников и исправляют ошибки. Безошибочное выполнение задания и правильное исправление ошибок поощряется значками-фишками. Побеждает тот, кто наберет большее количество фишек. Один из вариантов игр такого рода — игра «Разнеси письма».

Разнеси письма

На доске прикрепляются изображения разных домиков, это — город. На каждом домике есть почтовый ящик с прорезью, куда опускаются письма. Задача — разнести письма точно по адресам.

Ребенок получает от воспитателя (в роли ведущего может быть и кто-то из старших членов семьи, если игра проводится дома) задание, куда отнести письмо: «Письмо ждут в домике с красной крышей, в два этажа и с голубой дверью». Инструкция дается только один раз и уже не повторяется. Об этом детей предупреждают заранее. Ребенок направляется к городу, начинает искать нужный домик и, найдя его, опускает письмо.

Воспитатель сопровождает действия ребенка словами: «Почтальон наш быстро шел, домик сразу он нашел», «Что-то долго он идет, домик нужный не найдет», «Почтальон совсем устал, в нужный домик не попал. Кто из вас, друзья, пойдет, эти письма разнесет?», «Чтобы адрес не забыть — его надо повторить».

Задание все время варьируется с учетом возможностей детей: для одних инструкция сокращается, для других дается более развернуто с большим количеством признаков.

Задания могут быть достаточно трудными, когда нужно доставить письмо с неполным адресом, при этом перечисляются отдельные малозаметные признаки, поиск адресата затрудняется. Например: «дом, в котором живет бабушка, которая любит голубей», — на окне дома, где живет бабушка, любящая голубей, сидят птицы, у крыльца дома голуби клюют корм; «дом, в котором ищут потерявшуюся собаку», — у дома, где ищут потерявшуюся собаку, стоит конура с оборванной веревкой и т.п. Таким образом, дети не только внимательно слушают задание и запоминают его, но и учатся рассуждать, анализировать, сопоставлять содержание задания с реально воспринимаемой ситуацией. Иногда в адресе только частично указываются приметы домика, а остальные приметы не совпадают. Это повышает активность детей, возникают споры, обсуждения: в тот ли домик доставлено письмо, можно ли доставить письмо с неполным адресом адресату.

Приказ командира

Это также один из вариантов игр «Внимательно слушай и точно выполняй».

В игру можно играть вдвоем или группой в зависимости от размера игрового поля и решаемых задач.

Содержание игры заключается в том, чтобы передвигать фигурку солдата по полю в соответствии с командой. Игровое поле представляет собой большой квадрат, расчерченный на клетки (10×10). Отдельные клетки окрашиваются в красный и синий цвет. На одной из неокрашенных клеток располагается фигурка солдата.

В начале игры роль командира выполняет взрослый (когда дети освоят игру, взрослый передает свои функции командира кому-либо из них). Он вызывает дежурного солдата и отдает приказ, т.е. сообщает, как должна двигаться фигурка солдата по полю. Выслушав приказ, ребенок-солдат отвечает: «Есть» — и повторяет его вслух. Например: «Есть перейти на две клетки влево и затем на три клетки вниз».

Если в результате передвижения фигурка солдата попадает на окрашенную клетку, то в зависимости от ее цвета ребенок либо получает задание от остальных участников игры и выполняет его, либо получает право сам давать задание любому участнику игры (загадать загадку, спеть, выполнить упражнение и т.д.).

Иногда командир дает заведомо невыполнимое задание: например, если ребенок передвинет фигурку на заданное количество клеток, она выйдет за пределы поля. В процессе игры содержание команд может усложняться, могут быть введены дополнительные условия, например, солдат получает право не повторять приказ, а указать на любого ребенка, который должен повторить приказ. Все это способствует концентрации внимания на словесной инструкции, ребенок внимательно слушает взрослого, запоминает, старается понять полученное задание и управлять своими действиями.

Графический диктант

«Графический диктант» моделирует ситуацию школьного диктанта: взрослый дает пошаговую инструкцию, диктует последовательность графических действий, а ребенок выполняет их в тетради. Содержанием графических диктантов могут быть задания «Нарисуй по точкам», «Нарисуй по клеточкам», рисование последовательности условных знаков и т.п.

Например, взрослый предлагает детям рисовать узор в тетради: «Сейчас мы будем рисовать узор. Поставьте карандаш на

красную точку (в тетрадях заранее проставляют необходимые для выполнения упражнения точки-ориентиры). Внимание! Проведите линию вверх на две клеточки. Не отрывайте карандаш от бумаги. А теперь проведите линию вправо на одну клеточку, вниз на две клеточки, теперь вправо на одну клеточку..., а теперь продолжите этот узор до конца строчки».

Такие упражнения учат детей слушать педагога и выполнять его инструкции, развивают способность управлять своей деятельностью в соответствии с поставленной задачей, формирует графический навык, зрительный анализ, пространственные представления.

Развитие способности контролировать и оценивать свои действия

Развитию способности контролировать и оценивать свои действия и действия сверстников способствуют игры под общим названием «Контролер» (предложены Т.И. Бабаевой). В этих играх ребенку необходимо сначала запомнить ряд требований и правил, а затем, ориентируясь на них, выполнить контрольно-проверочные действия. Один из вариантов игр такого рода — игра «На фабрике».

На фабрике

На обувной фабрике шьют тапочки, их нужно быстро подобрать по парам и разложить по соответствующим коробкам.

Для игры заранее из плотной бумаги изготавливают тапочки разных размеров и с разными узорами. Тапочки перемешивают между собой и предлагают ребенку сортировать продукцию. При этом он ориентируется на несколько признаков: размер тапочки, точное совпадение узоров пары.

В начале игры взрослый объясняет рациональный способ сортировки: сначала нужно отобрать тапочки одинаковые по размеру, затем из них подобрать пары, одинаковые по узору и проверить соответствие правой и левой ноге. Особенно тщательно следует сравнивать узор: нельзя ограничиваться только общим сходством, нужно проверить соответствие цветовых сочетаний, количество деталей узора на двух тапочках, составляющих пару.

В зависимости от индивидуальных особенностей внимания и навыков самоконтроля могут быть использованы разные по сложности задания :

— подбор пар при контрастных различиях в размерах и узорах;

— подбор пар при незначительных различиях в размерах и узорах (узоры отличаются только отдельными деталями);

— подбор пар, требующий подетального сравнения сложного узора.

Количество тапочек постоянно увеличивается от 10 до 20 и более штук. При этом в каждом наборе должны быть непарные, но одинаковые по размеру или узору тапочки (две левых, две правых). Это способствует концентрации внимания и обеспечивает осознание контрольных действий, выполняемых ребенком.

После того как пары будут подобраны, дети раскладывают тапочки в соответствующие по размеру коробки (кладут на цветные прямоугольники разных размеров). Предварительно нужно позаботиться о том, чтобы не было полного соответствия коробок и тапочек по размеру и количеству. Наличие лишних и не подходящих по размеру коробок стимулирует более внимательное и осознанное выполнение задания, так как дети, формально принявшие условия игры, считают, что главное — заполнить все коробки.

В игру вводятся роли контролеров, которые, после того как сортировщики разложили всю обувь, проверяют и оценивают точность выполнения задания.

Игра может включать элементы соревнования: «Чьи мастера быстрее справятся с работой?» По ходу игры остальные члены бригады могут изготавливать коробки для обуви (вырезать из бумаги прямоугольники, соответствующие размерам тапочек).

Можно включать в игру словесное описание детьми узора на тех тапочках, которые им больше всего понравились. При этом ребенок не показывает, какую пару он описывает, участники игры должны выслушать и узнать ее по описанию. По ходу игры набор тапочек постоянно пополняется, контрольно-проверочные действия усложняются.

Варежки

Это один из вариантов игры «Контролер». По ее условиям детям надо помочь школьникам найти пары одинаковых варежек, которые перепутал озорной щенок, пока они занимались на уроке. Здесь так же, как и в предыдущей игре, происходит подбор по нескольким признакам: размер, узор и наличие варежек на правую и левую руки.

Магазин спортивной одежды

Это более сложный вариант игры «Контролер». Детям необходимо разложить по пакетам и полкам спортивные комплекты: шапочку, шарф и варежки с одинаковыми узорами. Подбор осуществляется по нескольким признакам: соответствие узоров, размеров, наличие пары у варежек.

Вариант игры, когда в готовых комплектах намеренно допущены ошибки в подборе соответствующих предметов. Дети-контролеры, получив готовые комплекты, обнаруживают ошибки и исправляют их.

9. Обучаемость (Об)

Обучаемость как общую способность к усвоению знаний и способов деятельности выделяют в качестве важнейшего условия успешности обучения ребенка в школе. В основе понятия «обучаемость» лежит положение Л.С. Выготского о «зоне ближайшего развития ребенка», которая определяет его возможности в сотрудничестве со взрослым усваивать новые знания, поднимаясь таким образом на новую ступень умственного развития. Определение «зоны ближайшего развития» ребенка, по мнению Л.С. Выготского, является более надежным основанием для прогноза успешности школьного обучения, чем определение «актуального уровня умственного развития», т.е запаса знаний и умений.

Для оценки обучаемости ребенку предлагают заведомо трудное для него задание для того, чтобы возникла необходимость в оказании обучающей помощи (можно взять любую «интеллектуальную» игру, например: «Классификация предметных картинок», «Классификация геометрических фигур», «Сложи узор», «Поиск девятого» и другие, о которых шла речь выше). Детям с высоким уровнем обучаемости достаточно одного объяснения или небольшой подсказки, чтобы выполнить задание правильно. Детям с низким уровнем обучаемости приходится объяснять несколько раз, и тем не менее они могут выполнить задание неправильно.

В ходе обследования учитывается не только «количество» оказываемой ребенку помощи при решении мыслительной задачи, но и ее «качество», так как затруднения в обучении могут быть связаны не только с недостатками умственного развития, но и с эмоционально-волевыми особенностями учащегося.

Психолог М.Н. Костикова предложила различать пять видов помощи, которые могут быть оказаны ребенку в процессе решения мыслительной задачи:

1) **стимулирующая** (активизация собственных сил ребенка: «Подумай», «Посмотри внимательно» и т.п.);

2) **эмоционально-регулирующая** (положительная и отрицательная оценка деятельности: «Молодец», «Очень хорошо», «Ты не подумал, неверно»);

3) **направляющая** (постановка цели, повторение инструкции: «Вспомни, что надо сделать...»);

4) **организующая** (организация мыслительной деятельности и контроль действий ребенка: «Чем отличается?», «Как назвать одним словом?»);

5) **обучающая** (объяснение способа выполнения задания).

Обучаемость — сложное интегральное психическое качество, которое развивается прежде всего в процессе общения ребенка со взрослым в ситуациях стихийного и/или организованного обучения и во многом определяется индивидуальными особенностями интеллектуального и личностного развития ребенка.

Литература к разделу

1. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: В 6 т. — М., 1984. — Т. 4.

2. *Дубровина И.В.* Школьная психологическая служба. — М., 1991.

3. Каталог-справочник: Дошкольное образование в России: программы, пособия для педагогов и детей, дидактические игровые материалы, аудио-, видеокассеты. — М., 1999.

4. *Кравцова Е.Е.* Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. — М., 1991.

5. *Нижегородцева Н.В.* Развитие познавательных процессов и личности в старшем дошкольном возрасте. — Ярославль, 1996.

6. *Нижегородцева Н.В., Шадриков В.Д., Воронин Н.П.* Готовность детей к учебной деятельности: теория и методы исследования. — Ярославль, 1999.

7. *Нижегородцева Н.В., Шадриков В.Д.* Комплексная диагностика готовности детей к обучению в школе. — Ярославль, 1999.

8. Особенности психического развития детей 6–7-летнего возраста / Под ред. Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера. — М., 1988.

9. *Черемошкина Л.В.* Развитие памяти детей: Популярное пособие для педагогов и родителей. — Ярославль, 1997.

10. *Черемошкина Л.В.* Развитие внимания детей: Популярное пособие для родителей и педагогов. — Ярославль, 1998.

11. *Шадриков В.Д.* Философия образования и образовательные политики. — М., 1993.

12. *Шадриков В.Д.* Деятельность и способности. — М., 1994.

13. Я работаю психологом...: Опыт, размышления, советы /Под ред. И.В. Дубровиной. — М., 1999.

ВМЕСТО ЗАКЛЮЧЕНИЯ

Наступит 1 сентября и за школьные парты сядут вчерашние дошкольники. Первый день в школе — цветы, улыбки, поздравления и радостное волнение («Я уже школьник!»). Все это проходит и наступают школьные будни с маленькими победами, трудностями и неудачами, с радостью познания нового и горечью обид. Необходимо определенное время для того, чтобы маленькие ученики стали настоящими школьниками, привыкли к новой для них обстановке, новым правилам и распорядку дня, новому общению с педагогом и одноклассниками, новым способам деятельности и поведения.

Приспособление (*адаптация*) ребенка к школе происходит не за один день. Это довольно длительный процесс, требующий напряжения всех сил детского организма и детской психики. В начале школьного обучения почти у всех первоклассников наблюдаются двигательное возбуждение или заторможенность, раздражительность, снижение аппетита, плохой сон, повышенная утомляемость. Это закономерные реакции организма ребенка на изменение привычного образа жизни, которые постепенно проходят по мере привыкания к новым условиям.

Специалисты выделяют три основных этапа (фазы) физиологической адаптации ребенка к школе, каждый из которых имеет свои особенности.

Первый этап адаптации — ориентировочный, когда в ответ на весь комплекс новых воздействий, связанных с началом систематического обучения, организм ребенка и все его системы отвечают бурной реакцией. Эта «физиологическая буря» длится две-три недели. На этом этапе ребенок «работает» на пределе своих возможностей, поэтому в первые недели учебы у первоклассников отмечается снижение веса, нарушение сна, головные боли, повышается заболеваемость.

Второй этап адаптации — неустойчивое приспособление, когда организм ребенка ищет и уже использует некоторые оптимальные варианты реакций на новые воздействия.

Третий этап адаптации — период относительно устойчивого приспособления, когда организм ученика находит такие варианты реагирования на школьную нагрузку (умственную, физическую, эмоциональную), которые позволяют избежать чрезмерного напряжения.

Продолжительность всех трех фаз адаптации — пять-шесть недель; наиболее напряженные — первые четыре недели в школе. В этот период дети быстро устают, снижены функции внимания и памяти. Поэтому в учебном плане в первой четверти предусмотрено меньшее количество уроков и меньшая интенсивность учебных занятий, чем в другое время.

Среди первоклассников можно выделить детей, у которых адаптация к школе протекает легко, детей с адаптацией средней тяжести и детей, у которых адаптация к школе протекает тяжело.

При легкой адаптации функциональные нарушения проходят к концу первой четверти. При адаптации средней тяжести ухудшение самочувствия более выражено и может наблюдаться в течение первого полугодия. У учащихся с тяжелой формой адаптации к школе отмечаются значительные нарушения здоровья и самочувствия, которые не только не проходят, но и усугубляются к концу учебного года. Тяжелое протекание адаптации говорит о непосильности учебных нагрузок и режима обучения для организма ребенка.

Длительность и острота протекания адаптации к школе зависят от состояния здоровья и уровня стартовой готовности ребенка к систематическому школьному обучению. Установлено, что чем менее готов ребенок к школе, тем труднее ему приспособиться к школьным нагрузкам, тем труднее он привыкает к школьной жизни и тем больше вероятность низкой успеваемости не только в первом классе, но и в последующие годы.

Специальные исследования показывают, что число «неготовых» к школе детей уменьшается с возрастом: в возрасте пяти лет их около 80%; среди шестилетних — 51%; среди детей шести с половиной лет «неготовых» уже значительно меньше — 32%. Среди семилетних детей не готовы к обучению в школе 13% детей. При этом девочки в дошкольный период развиваются быстрее, поэтому среди них число «неготовых» к школе меньше, чем среди мальчиков-сверстников. Ученик с низким уровнем школьной готовности может добиться в учебе достаточно хороших результатов, но дается ему это более дорогой ценой, чем одноклассникам, более подготовленным к обучению в школе, — ценой чрезмерных усилий и допол-

нительных занятий, что нередко приводит к ухудшению состояния здоровья, психоневрологическим расстройствам.

Важно правильно определить возраст начала школьного обучения. К.Д. Ушинский еще в XIX веке писал по этому поводу: «... лучше начать ученье несколько позднее, чем несколько раньше, хотя, как то, так и другое, имеют свои дурные стороны». Все дети развиваются поразному: один ребенок может начать систематическое обучение без ущерба для здоровья и развития в шесть лет, другому это будет по силам только в восемь. Решая вопрос о том, в каком возрасте отдавать ребенка в школу, следует учитывать все аспекты его индивидуального развития: состояние здоровья, физическое развитие, развитие самосознания и готовность к принятию социальной роли школьника, доминирующие мотивы поведения и деятельности, развитие психомоторных и умственных способностей и т.д., т.е. физиологическую, социальную и психологическую готовность к обучению в школе.

Как показывает практика, те или иные трудности в процессе школьного обучения возникают у всех первоклассников. Несмотря на внешнее сходство, у разных учеников затруднения в учебе могут иметь различные причины и определяются индивидуальными особенностями развития и готовности к школьному обучению.

Так, например, причинами «невнимательности» на уроке могут быть: плохое самочувствие; отсутствие интереса к учебе; негативные переживания, связанные с ситуацией школьного обучения, — так называемая «школьная тревожность»; непонимание объяснений учителя из-за отсутствия некоторых базовых знаний и умений и др.

Причинами «плохого письма» могут быть: недостаточное развитие мелкой моторики пишущей руки; несформированность графического навыка; отсутствие интереса к графическим упражнениям.

Большое количество ошибок при выполнении заданий и «грязь» в тетрадках также могут иметь различные причины: отсутствие интереса к учебе и негативное отношение к школе; непонимание учебной задачи, поставленной педагогом; неумение контролировать свои действия и сравнивать их результаты с образцом; отсутствие навыков учебной работы и необходимых для обучения знаний; низкий уровень обучаемости.

Педагогические воздействия будут целенаправленными и оправданными, а помощь со стороны взрослых эффективной только в том случае, если они ориентированы на индивидуальные особенности развития ребенка и учитывают специфику его стартовой готовности к обучению в школе. Только в этом случае педагог и родители маленького ученика совместными усилиями помогут ему преодолеть школьные трудности, освоиться в школьной жизни, стать настоящим школьником.