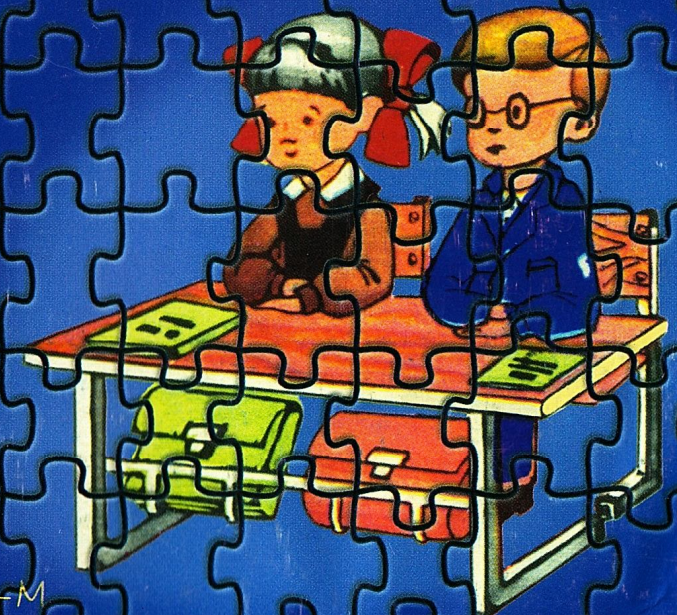


Н.Ф. Круглова

Причины неуспеваемости в школе

и пути их устранения



Вербум - М

ISBN 5-8391-0127-3



9 785839 101272

УДК 159.922.736.4
ББК 88.37
К 84

ПРЕДИСЛОВИЕ

В последние годы растет число учащихся, которые испытывают трудности при усвоении учебного материала с первых дней обучения в средней школе (в 1996 году их было — 40%, а в 2000 г. — уже 60%). Без выявления психологических причин возникновения этих трудностей невозможна эффективная работа по их преодолению.

Причины неуспеваемости могут быть самые различные и у каждого ученика свои, более того, они остаются скрытыми для учителей и родителей, поскольку все видят лишь конечный (внешний) результат учебной деятельности, а как она строится, ее самостоятельность, осознаваемость, полноту, адекватность — не видят.

При психологическом исследовании учащихся в большинстве случаев выявляется низкий уровень сформированности психологической структуры построения самой учебной деятельности, что проявляется в интеллектуальной пассивности и неведении эффективными приемами организации мыслительных и мнемических действий¹. Однако очень часто решение подобной и многих других учебных проблем учителя и родители видят в проведении дополнительных занятий, репетиторстве, что направлено лишь на ликвидацию пробелов в знаниях. Хотя недостаточность знаний, плохое усвоение того или иного предметного материала часто являются следствием недостатков в сформированности самой структуры учебной деятельности. Поэтому часто дополнительные занятия малоэффективны, поскольку они направлены на устранение следствий, а не причины, причем психологической.

Предлагаемое вниманию школьных психологов, учителей, родителей пособие направлено на оказание помощи по определению действительных причин, вызывающих затруднения в учебе у младших подростков, а также пути их устранения.

¹ Т. е. приемов и способов запоминания.

Круглова Н. Ф.
К 84 Причины неуспеваемости в школе и пути их устранения:
Методическое пособие / Н. Ф. Круглова. — М. : Вербум-М,
2004. — 120 с.

ISBN 5-8391-0127-3

Пособие рекомендуется учителям, школьным психологам и родителям для предупреждения или преодоления возникшей школьной неуспеваемости у младших подростков.

УДК 159.922.736.4
ББК 88.37

ISBN 5-8391-0127-3

© ООО «Издательство «Вербум-М», 2004

Приводятся характеристики индивидуально-типологических групп учащихся, которые различаются особенностями построения регуляторно-когнитивной структуры учебной деятельности, а именно: по самостоятельности, осознаваемости (рефлексии) процесса построения, обучаемости, «зоне ближайшего развития» (потребность в разных видах помощи), по характеру воздействия напряженной образовательной среды. Указаны причины трудностей, которые и обуславливают низкие результаты учебной деятельности школьников.

Мы исходим из принципа единства диагностики и коррекции, поэтому включили в пособие ряд многократно опробованных методик, заимствованных из разных литературных источников, с помощью которых учителя, школьные психологи и родители могут проводить занятия по развитию (либо коррекции) тех или иных недостаточно сформированных звеньев произвольной регуляции либо психических процессов.

Нами разработана программа коррекционно-развивающих воздействий на те «дефекты», которые обуславливают неуспеваемость учащихся. Кажущаяся легкость некоторых методик и их как бы несоответствие возрасту обусловлены тем, что несформированность или низкий уровень сформированности того или иного психического процесса (внимания, памяти, мышления, рефлексии), либо того или иного звена системы осознанного построения учебной деятельности (непринятие, неудержание или частичное удержание цели; выделение второстепенных, незначимых параметров, условий деятельности; отсутствие планирования и использование репродуктивных или неадекватных способов построения деятельности, отсутствие контроля за исполнительскими действиями или за результатом; отсутствие анализа ошибок) требуют их формирования с самых простых и доступных моделей.

Пособие адресовано учителям, школьным психологам, родителям как лицам наиболее заинтересованным в понимании причин неуспешности того или иного ученика и в оказании профессиональной психологической помощи.

Работа выполнена при поддержке РГНФ (проект № 01-06-00209а).

1

ПСИХОДИАГНОСТИКА УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ РЕГУЛЯТОРНО-КОГНИТИВНОЙ СТРУКТУРЫ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ПОДРОСТКОВ

Многие учащиеся испытывают трудности при усвоении учебного материала. Без выявления причин этих проблем невозможна эффективная работа по их преодолению.

Часто в основе одной какой-либо трудности в учебе могут лежать различные причины, а в основе разных по внешним проявлениям трудностей может быть одна и та же причина. Например, ребенок жалуется на плохую память, из-за которой он не может выполнять задания в нужном объеме и по определенным требованиям, но плохая память является следствием незнания и неумения использовать логические правила обработки материала. Либо — при выполнении заданий ребенок использует только репродуктивные способы (т. е. по заданному образцу, правилу), не умеет рассуждать, аргументировать свои решения.

В настоящее время появились школы с альтернативными формами обучения, учебные заведения с напряженной образовательной средой (гимназии, лицеи) и т. д. Все они с одной стороны, предъявляют повышенные требования к умению учиться, а с другой стороны, имеют возможность индивидуального подхода к каждому учащемуся. Однако жалобы учителей и родителей детей, обучающихся в этих учебных заведениях и в массовых школах, одинаковы: ребенок не хочет учиться или учиться ниже своих возможностей. Иными словами, успешность обучения ребенка в школе упирается в проблему умения учиться. Что же это такое — умение учиться?

Умеющими учиться называют тех, кто способен учить себя, т. е. быть субъектом обучения — активным началом учебной деятельности. Умение учиться — это умение так организовать свою учебную деятельность, чтобы максимально полно

воспринимать и усваивать учебную программу при помощи оптимальных способов переработки получаемой информации.

Методологическим основанием предлагаемой работы являются представления об осознанной саморегуляции деятельности человека, как о системно организованном психическом процессе по организации, построению, поддержанию, управлению всеми видами и формами внешней и внутренней активности, направленными на достижение целей.

В рамках концепции детерминации произвольной деятельности человека спецификой его осознанной саморегуляции индивидуальные особенности сформированности и функционирования процессов осознанной произвольной регуляции понимаются как базовые характеристики учебной деятельности учащегося. Совокупность же индивидуальных особенностей навыка этой регуляции (т. е. принятия решения, конкретизации и фиксации цели, выделения условий достижения ее, формирования способов работы и планирование, осуществление самоконтроля и коррекции производимой деятельности) и уровня сформированности обслуживающих ее когнитивных процессов¹ (внимание, память, мышление, рефлексия, вербализация) собственно и определяют успешность ученика в построении им своей учебной деятельности.

Поскольку учебная деятельность прежде всего интеллектуальная, ее успешность определяется как качеством и уровнем организации когнитивных процессов, так и уровнем сформированности самих когнитивных процессов.

Умение построить (организовать) психологическую, т. е. регуляторно-когнитивную структуру выполняемой учебной деятельности у каждого ученика не только различно, но и, как уже говорилось, остается скрытым для родителей и учителей.

Используя основные положения концепции осознанной саморегуляции, мы разработали и в течение 15 лет практической работы опробовали в школах и лицеях Москвы комплекс диагностических методик, позволяющий выявить общие и индивидуально-типологические закономерности формирования регуляторно-когнитивной структуры построения учебной деятельности у подростков.

¹ Т. е. познавательных.

Зачем нужна психодиагностика регуляторно-когнитивной структуры учебной деятельности у подростков? Прежде всего, для предупреждения школьной неуспешности, установления ее причин, а также для проведения адресно направленной коррекционно-развивающей работы по предупреждению и преодолению учебной неуспеваемости.

Овладение учебной деятельностью происходит особенно интенсивно в первые годы школьной жизни. Именно в этот период закладываются основы умения учиться. По существу в младшем школьном возрасте ребенок учится, как приобретать знания и как ими пользоваться. Это умение остается с ним на всю школьную жизнь, поэтому так важна ранняя психодиагностика уровня и качества сформированности психологической (регуляторно-когнитивной) структуры учебной деятельности. Потребуется немало времени и усилий, чтобы в ходе систематической работы под руководством учителя и при помощи со стороны родителей маленький школьник приобрел умение учиться. Но поскольку проблемы в учении подростков появились не вдруг, то следует понять их причины и рассмотреть временной процесс формирования психологической структуры учебной деятельности, начиная с младшей школы.

Так, Л. С. Выготский, изучив процесс обучения детей в начальной школе, пришел к выводу: «К началу обучения письменной речи все основные психические функции, лежащие в ее основе, не закончили и даже еще не начали настоящего процесса своего развития; обучение опирается на незрелые, только начинающие первый и основной циклы развития психические процессы».

Этот факт подтверждается и другими исследователями.

Раскрывая психологический механизм, лежащий в основе обучения, Выготский выдвигает положение о «зоне ближайшего развития», которая определяется тем, чего ребенок может достичь в сотрудничестве со взрослым. Сотрудничество при этом понимается очень широко: от наводящего вопроса до прямого показа решения задачи. Но, опираясь на исследования по подражанию, Выготский пишет, что «подражать ребенок может только тому, что лежит в зоне его собственных интеллектуальных возможностей»¹, т. е. соответствует уровню его актуального

¹ Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. — М., 1982—1984. Т. 2. С. 248.

развития. И тем не менее он считает, что «зона ближайшего развития» гораздо существеннее определяет возможности ребенка, чем уровень его актуального развития. Так, два ребенка, имеющие одинаковый уровень актуального развития, но разную зону ближайшего развития, будут различаться в динамике умственного развития. Это может быть связано с индивидуальными психофизиологическими различиями детей, наследственными факторами, определяющими скорость протекания процессов развития под влиянием обучения, готовностью и умением ребенка сотрудничать со взрослым, наличием познавательной (учебной) мотивации.

Именно поэтому и возможно обучение детей в школе при недостаточной зрелости психофизиологических функций. А обучать, по Выготскому, можно и нужно только тому, что лежит в зоне ближайшего развития. Именно это ребенок способен воспринять, и именно это будет оказывать на его психику развивающее воздействие.

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

Все дело в том, что обучение, соответствующее зоне ближайшего развития, все равно опирается на некоторый уровень актуального развития. Так, если актуальный уровень психического развития ребенка такой, что его зона ближайшего развития ниже той, которая требуется для усвоения учебной программы в школе, то в результате несоответствия его зоны ближайшего

развития требуемой, он не может усвоить программный материал и сразу попадает в неуспевающие. Если же уровень сформированности актуального развития удовлетворителен и зона ближайшего развития достаточна, то тем не менее для нового этапа обучения они уже будут являться низким порогом обучения (поскольку уже исчерпали свои возможности развития), однако на их основе можно определить высший порог обучения, или новую зону ближайшего развития. В пределах между этими порогами обучение будет плодотворным. Иными словами, если обучение будет постоянно создавать новые зоны ближайшего развития, то обучение будет развивающим.

Школьные программы опираются на некий средний уровень актуального развития, которого достигает нормально развивающийся ребенок к началу обучения в школе, а не на зону ближайшего развития. Отсюда ясно, что эти программы не ориентируются на те психические функции, которые являются новообразованиями младшего школьного возраста (умственное планирование и контроль, рефлексия, учебная (познавательная) мотивация), которые собственно и позволяют школьнику учиться, притом учиться развиваясь. Так, в работах Выготского эти психические функции фигурировали как незрелые, но тем не менее позволяющие ученикам обучаться письму, арифметике и т. д. Однако эти незрелые функции не являются тем порогом, на который опираются школьные программы, и потому их незрелость не мешает обучению детей в младших классах. И именно поэтому Д. Б. Эльконин подчеркивал, что «диагностическая схема должна включать в себя диагностику как новообразований дошкольного возраста, так и начальных форм деятельности следующего периода»¹.

С другой стороны, ребенок, поступивший в школу и столкнувшийся с необходимостью выполнять новую для себя учебную деятельность, часто не в состоянии самостоятельно найти адекватные способы работы. Если его не обучать специально необходимым навыкам и приемам, он будет интуитивно находить их сам, и не всегда правильно. Это справедливо по отношению не только к младшим школьникам, но к ним особенно, поскольку у них еще только формируются навыки построения учебной

¹ Эльконин Д. Б. Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития ребенка. — М., 1981. — С. 6.

деятельности. Более того, возможны случаи, когда ученик формально усваивает учебные приемы, перенимая у учителя лишь внешнюю сторону выполнения, но не понимая в полной мере их смысла и обоснованности целью и условиями. И если специально не обращать внимания на неправильные навыки и приемы учебной работы (даже при хорошем уровне развития обслуживающих когнитивных процессов), они могут закрепиться и привести к стойкому отставанию в учебе. К тому же школьные программы составлены так, что формируют в основном репродуктивные способы восприятия и закрепления информации.

Поэтому желательно проводить как можно более раннюю психодиагностику учебной деятельности с тем, чтобы увидеть и понять те психологические причины, которые мешают ребенку учиться успешно, а именно: недостаточный уровень сформированности всех или отдельных когнитивных процессов (внимание, память, рефлексия, вербализация, мышление), либо несформированность или плохая сформированность отдельных звеньев навыка произвольной осознанной организации учебной деятельности (принятие и удержание задачи учителя, выделение значимых и необходимых свойств и признаков выполняемой деятельности, формирование коррекции ошибок в случае рассогласования с результатом).

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

Суть предлагаемого нами диагностического метода заключается не только в том, что он позволяет «прозванивать» у каждого учащегося основные звенья системы произвольной психологической регуляции и обеспечивающих ее базовых когнитивных процессов, но и рекомендовать соответствующие индивидуальные коррекционные и развивающие программы.

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

1. Вербально-понятийная: предполагает умение мыслить на уровне словесных (вербальных) понятий и работать с ними.
2. Знаково-счетная: предполагает умение работать с количественными отношениями, выраженными в знаковой (цифровой) форме.
3. Наглядно-образная: предполагает умение увидеть и понять «пространственные» (графики, схемы) условия выполняемой задачи.

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

Комплекс методик позволяет воспроизводить (моделировать) решение учебной задачи, когда учащемуся необходимо принять ее, сформировать цель, увидеть и понять условия ее выполнения, найти оптимальный способ ее решения, осуществить контроль за выполняемыми действиями и результатом, произвести коррекцию своих регуляторных и познавательных действий в случае необходимости. Благодаря этому в действиях учащегося начинают проявляться основы построения его интеллектуальной (учебной) деятельности, которые обычно остаются на внутреннем процессуальном уровне и которые скрыты от непосредственного наблюдения и оценки, а также от диагностики традиционными тестовыми заданиями, которые фиксируют, как правило, продуктивную (результативную), а не процессуальную сторону интеллектуальных процессов (притом в искусственно изолированных психических процессах) и не указывают причины недостаточного функционирования тех или иных психических (регуляторных) процессов. Хотя еще Выготский утверждал, что мы должны изучать не отдельные, вырванные из единства психические и физиологические процессы, которые становятся при этом совершенно непонятными для нас; мы должны брать целый процесс, который характеризуется со стороны субъективной и объективной одновременно.

Диагностический комплекс методик позволяет учителям и психологам увидеть внутренний, психологический процесс организации учебной деятельности каждого учащегося.

Комплекс включает три методики и одну анкету. Методики: «Черно-красная таблица» (модифицированный вариант), «Контур», «Специальный вербальный тест». Анкета, предлагаемая учителям-предметникам с целью получения дополнительной информации об умении каждого ученика учиться по данному предмету, содержит ряд специально разработанных вопросов, раскрывающих регуляторно-когнитивный процесс построения учебной деятельности. Методики просты в использовании.

Психодиагностика учащихся посредством данного комплекса методик дает возможность проведения экспресс-диагностики (т. е. возможность получения необходимой информации во время выполнения заданий и сразу по окончании) построения регуляторно-когнитивной структуры учебной деятельности каждым учащимся.

В зависимости от информационной формы представления учебного материала (цифры и буквы, а также действия с ними, рисунки, графики, таблицы, слова, термины, понятия, тексты) построение учебной деятельности предполагает использование познавательных способностей учащегося, относящихся к разным уровням его познавательной активности. В самом общем виде — это способность строить интеллектуальные действия с наглядно-образным, вербально-понятийным и знаково-счетным информационным материалом.

Итак, для успешного овладения учебной деятельностью ученик должен обладать умением, навыком объединять свои познавательные процессы разного уровня и вида в единую систему действий, сформировать способность к произвольной регуляции учебной деятельности. Согласно одному из требований, предъявляемых к диагностическим методикам, нами был составлен краткий опросник (анкета) для получения экспертной информации относительно развития регуляторно-когнитивного навыка построения учебной деятельности по тому или иному предмету у учащихся. Опросник адресован учителям.

Каждая из методик направлена на диагностику уровня развития когнитивных процессов соответствующего вида, а также на оценку развития способности к осознанной, произвольной

регуляции (построению) своей учебной деятельности. Три из них предъявляются непосредственно учащемуся («Черно-красная таблица», «Контур», «Вербальный тест»), а четвертая — учителю/учителям.

Во всех трех методиках, предлагаемых ученику, регистрируются одни и те же показатели сформированности регуляторно-когнитивной структуры учебной деятельности, но на трех разных формах информационного материала. Соответственно, мы различаем три вида учебной деятельности: знаково-счетную, вербально-понятийную, наглядно-образную. Для каждой из них определены характеристики выполнения учащимися учебного (тестового) задания, которые затем служат основанием для составления обобщенной характеристики психологической структуры построения учебной деятельности каждым учеником.

В основе диагностики лежит процедура качественной оценки результатов, опирающаяся на анализ структуры регуляторных и психических (когнитивных) процессов и квалификацию ошибок. Что требует от специалиста-диагноста высокой квалификации.

Характеристики

1. Количество ошибок, допущенных в каждом из заданий, в каждой методике.
2. Количество повторений инструкции в каждом из заданий, в каждой методике.
3. Количество попыток, предпринимаемых учеником для получения заданного результата в той или иной методике.

Характеристики уровня и качества сформированности функциональных звеньев системы произвольной регуляции

1. Принятие, удержание цели: удерживается полностью, частично, переформулируется; до конца задания, до середины, теряется (забывается) с самого начала.
2. Модель условий выполнения задания отражаются значимые, существенные признаки и условия; второстепенные, побочные признаки и условия.
3. Планирование: всегда ли планируется работа или только в случае затруднения, или никогда; планируется до начала работы или в ходе ее выполнения).

4. Характеристики способа работы: осознанность, устойчивость, обобщенность (умение найти обобщенно-оптимальный способ, правило, позволяющие безошибочно выполнять задания), содержание (характерные особенности способов работы, в вербальном тексте — определение содержания понятий, установление причинных отношений между ними, умение составить рассказ по картинкам, переформулировать содержание своими словами).
5. Контроль за отдельными операциями и результатом, только за операциями, только за результатом; на наглядном уровне, в умственном плане (за осуществлением отдельных и сопряженных действий, за сохранением логической связи между высказываниями).
6. Коррекция всех замеченных ошибок: в отдельных действиях и результате, только в результате, только в промежуточных действиях; ошибки замечаются, но не исправляются; не замечаются и не исправляются.
7. Самостоятельность полная либо частичная. Потребность в помощи и умение ее принять, отказ от нее или неумение (невозможность) ею воспользоваться. Осознание потребности в помощи.

Характеристики уровня сформированности когнитивных процессов

1. Внимание — концентрация, переключение, распределение (какие формы внимания эффективнее работают при выполнении той или иной деятельности), осознание, произвольность управления вниманием.
2. Память — наглядная, механическая, словесно-логическая (уровень сформированности в различных деятельности), объем и рабочая функция оперативной слухо-речевой памяти (т. е. способность к одновременному запоминанию двойного ряда чисел, понятий, условий, предъявляемых на слух, и умение оперировать ими в уме).
3. Рефлексия — уровень осознанности при формировании или выборе, использовании и переносе способа деятельности; при воспроизведении и переформулировании текста; при выполнении отдельных действий по достижении результата, осознанность его сличения и оценки; осознание потребности в помощи и ее конкретизация.

4. Вербализация — выражение в словах осознанности выполняемых действий, деятельности в целом (при хорошем словарном запасе вербализация адекватна уровню осознания, при скудном — вербализация либо развита слабо, либо отсутствует и заменяется жестами).
5. Мышление — в зависимости от сформированности уровня обобщения и от того на каком материале сформирован этот уровень различают: наглядно-действенное, наглядно-образное, словесно-логическое (теоретическое). Самостоятельность умения думать, рассуждать, делать выводы, аргументировать их. Сформированность умственных операций, лежащих в основе мышления: анализ, обобщение, сравнение, классификация, установление причинно-следственных отношений. Умение думать по правилам, делать простые и сложные умозаключения.
6. Развитие речи — понимание смысла слов, текста; логико-грамматических конструкций; прямого и переносного смысла; развернутость построения предложений; соблюдение логической связи между высказываниями; объем активно-пассивного словаря и т. д.
7. Самоотчеты учащихся о способах работы и о возникших трудностях.
8. Виды помощи:
 - эмоциональная (оценочные действия специалиста одобряющие, поддерживающие);
 - направляющая (все компоненты умственной деятельности осуществляются самим учеником, а специалист лишь направляет ориентировку ученика в задачах наводящими вопросами);
 - организующая (исполнительская часть умственной деятельности осуществляется самим учеником, а планирование, наведение на способ, частичный контроль — специалистом);
 - ученик не нуждается в помощи, но здесь возможно несколько вариантов: а) ученик все делает самостоятельно и эффективно; б) ученик все делает сам, однако неэффективно, но не осознает необходимости в помощи, либо не может выразить словами причину трудностей. Вид и количество оказываемой помощи.

9. Обучаемость характеризуется:
- усвоением или формированием нового правила работы (решение задачи, выполнение заданий и т. д.);
 - переносом усвоенного правила выполнения заданий на аналогичные, но не тождественные ему;
 - скоростью усвоения и переноса нового правила.
10. Уровень актуального развития (уровень сформированности элементарных математических знаний и умения читать, писать, общей осведомленности).
11. «Зона ближайшего развития» — определяется посредством диагностики уровня социально-эмоциональной зрелости, актуального развития, обучаемости и потребности в тех или иных видах помощи.

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

В итоге, предлагаемый комплекс методик позволяет охарактеризовать наличный и потенциальный уровень сформированности регуляторно-когнитивной структуры построения учеником своей учебной деятельности, дефекты в его сформированности, степень осознанности и самостоятельности в его формировании и осуществлении.

2

ХАРАКТЕРИСТИКИ ИНДИВИДУАЛЬНО-ТИПОЛОГИЧЕСКИХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОСТРОЕНИЯ РЕГУЛЯТОРНО-КОГНИТИВНОЙ СТРУКТУРЫ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Учителя, психологи стремятся сделать все возможное, чтобы обучение школьников было успешным, чтобы каждый ученик в своей учебной деятельности достигал более высоких результатов.

Но как определить реальные возможности каждого ученика и создать именно такие условия, при которых обучение стало бы более успешным.

Недостаточность знаний, усвоения того или иного материала часто является следствием как негативного отношения к ученику (багаж отрицательного опыта с первого года обучения), так и низкого уровня сформированности регуляторно-когнитивной структуры учебной деятельности и психологической готовности учения в школе (игровая мотивация, отсутствие «позиции школьника», плохая пространственная ориентация и слабая мелкая моторика руки, неразвитая речь).

Если есть желание помочь ребенку лучше учиться, преодолеть низкую успеваемость, подготовить его к успешной учебной деятельности на следующей ступени образования, следует установить реальные причины, которые и вызывают те или иные трудности в овладении знаниями.

В помощь учителям, школьным психологам и родителям мы предлагаем характеристики индивидуально-типологических особенностей построения учебной деятельности, уровня психологической готовности к учению у разных групп учащихся подростков, что позволяет:

— выявлять недостатки в сформированности тех или иных звеньев системы произвольной и непроизвольной регуляции когнитивных действий с тремя формами информационного

материала: вербально-понятийной, знаково-счетной, наглядно-образной;

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

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

— получить информацию и понять причины успеха одних детей и неудач у других, прогнозировать успешность их продвижения в учебной деятельности на следующей ступени обучения;

— выявить учащихся с высоким уровнем интеллекта и повышенной готовностью к обучению;

— дифференцировать учащихся по уровню сформированности регуляторно-когнитивной структуры учебной деятельности, по обучаемости и зоне ближайшего развития по трем группам; по успешности выполнения диагностических заданий, выявляя при этом учащихся со скрытой одаренностью;

— определять стратегию и тактику коррекционной работы с этими учащимися.

Предлагаемый нами диагностический комплекс методик позволяет учителям и психологам увидеть внутренний, психологический процесс организации учебной деятельности каждым отдельным учащимся.

Дифференциация групп учащихся осуществляется по следующим критериям:

1) степень самостоятельности в осуществлении учебной деятельности;

2) уровень рефлексии при выполнении учебных и поведенческих действий при построении учебной деятельности;

3) уровень и качество сформированности регуляторных звеньев и когнитивных процессов;

4) зона ближайшего развития, которая определялась посредством диагностики уровня актуального развития и уровня обучаемости, потребности в тех или иных видах помощи;

5) влияние напряженной образовательной среды на учебную деятельность;

6) наличие того или иного типа одаренности.

В совокупности вид помощи, показатели обучаемости, актуальный уровень развития ученика характеризуют зону ближайшего развития каждого конкретного ученика. (Об обучаемости и видах помощи говорилось в предыдущей главе.)

Поскольку самостоятельное выявление причин школьной неуспешности — дело трудоемкое и кропотливое, требующее при этом от специалиста-диагноста высокой квалификации, мы предлагаем в помощь учителям и школьным психологам характеристики индивидуально-типологических различий построения (выполнения) учебной деятельности отдельными группами учащихся. В них обобщены результаты многолетних обследований учащихся московских школ, лицеев, и на этом основании выделены *три типологические группы*.

Характеристики обобщенно-типологических различий построения регуляторно-когнитивной структуры учебной деятельности различными группами учащихся

Первая группа (самостоятельные учащиеся) — учащиеся, входящие в эту группу, отличаются полной самостоятельностью и высоким уровнем осознанности всех звеньев построения учебной деятельности.

Цель (задача) принимается и удерживается в полном объеме, формируемая ими модель отражает значимые условия выполнения задачи. Вся деятельность, как правило, заранее планируется. Способы адекватны и оптимально-обобщенны. Контроль осуществляется за отдельными (промежуточными) действиями и за результатом. Хороший контроль и зрительный, и умственный. Замеченные ошибки всегда исправляются. В помощи не нуждаются, но при желании могут ею воспользоваться, адекватно осознают причины своих затруднений и при необходимости находят пути их преодоления.

Качество сформированности когнитивных процессов, характеризующих достаточно высокое интеллектуальное развитие: уровень мышления словесно-логический, часто теоретический. Все умственные операции (анализ, сравнение, классификация, обобщение, установление причинно-следственных отношений) сформированы хорошо и используются в полном объеме. Понимают материал, заданный в вербальной, числовой и наглядно-графической форме, и могут работать с ним. Речь (спонтанная

и произвольная) свободная, хорошо и правильно оформленная. Пассивный и активный словарь обширны. Прямой и переносный смысл хорошо понимаются. Хорошо развиты все виды памяти (большой объем рабочей оперативной памяти), при запоминании используются разные виды логико-смысловых опор. Все формы внимания также хорошо сформированы и произвольно управляемы. Поскольку вся деятельность хорошо осознаваема (рефлексивна) и имеется большой словарный запас, то уровень вербализации тоже высок.

Зона ближайшего развития очень большая, поскольку актуальный уровень развития и показатели обучаемости высоки, а реальной необходимости в помощи для построения своей учебной деятельности — нет.

Сформированность и функционирование регуляторно-когнитивных характеристик построения учебной деятельности учащимися данной группы свидетельствует о том, что:

1) напряженная образовательная среда выступает для них стимулирующим фактором;

2) они отличаются высоким уровнем развития интеллекта и умением осознанно и произвольно управлять своими когнитивными процессами.

У них отмечается повышенная готовность к обучению, хотя в отдельных случаях наблюдается некоторая интеллектуальная пассивность и сниженность мотивации учения при хорошем интеллектуальном потенциале.

Среди учащихся этой группы встречаются индивидуалы с одаренностью следующих типов:

1) *интеллектуальная* — эти учащиеся глубоко и тонко анализируют школьный материал, умеют критически подойти к получаемым сведениям. Обладают большими знаниями. Их отличительная черта — умение и желание самостоятельно добывать знания и овладевать ими. Высокий интеллект, самостоятельность добывания и использования знаний, позволяют этим учащимся с легкостью усваивать различные учебные предметы. Однако, их разное личностное отношение к предметам (учителям), зачастую приводит к тому, что по одним предметам они учатся блестяще, по другим — нет. То есть отмечается неравномерность учебной успешности;

2) *академическая* — у этих учащихся высокий интеллект сочетается с умением учиться, однако на первое место выходит

способность к учению (обучению). Они блестяще усваивают уже готовые знания. Структура их интеллектуальных процессов такова, что позволяет им легко учиться, но собственной активности по самостоятельному приобретению и овладению знаниями у них нет. Учебная успешность довольно ровная.

Вторая группа (несамостоятельные учащиеся) — у учащихся этой группы уровень осознания деятельности достаточно высок, но при низкой самостоятельности.

Цель (задачу) могут принять в полном объеме, но не всегда удерживают до конца выполнения задания. Из-за поверхностного анализа условий выделяются второстепенные признаки (чаще при работе с числовым материалом). При работе с вербальным или наглядным материалом могут выделяться основные признаки. Иногда деятельность планируется до начала работы, но чаще по ходу выполнения. Самостоятельно могут формировать обобщенные способы на вербальном и наглядном уровне, но при активизации вопросами извне. Предпочитают пользоваться репродуктивными способами. Сформированные способы устойчивы и легко переносятся в аналогичные условия. Контроль, в основном, направлен на результат, а промежуточные действия проверяются не всегда. Зрительный контроль хороший, а умственный (т. е. при выполнении действий в умственном плане) — слабый. Замеченные ошибки исправляются не всегда (из-за недостаточного осознания выполняемых действий), но если ошибка понятна и наглядна, то исправляется всегда. Предлагаемую помощь принимают охотно и адекватно задаче ее используют. При возможности дополнительного зрительного контроля за действиями, полноценность деятельности приближается к первой группе.

Уровень мышления у этих учащихся наглядно образный (конкретно-обобщенный). Отдельные умственные операции недостаточно сформированы (анализ, установление причинно-следственных отношений, особенно в числовом материале) и используются не в полном объеме. На вербальном и наглядном материале причинные связи устанавливаются лучше, но из-за поверхностного анализа условий и недостаточной собственной активности, учащиеся почти всегда выходят на конкретно-обобщенные способы работы. Зрительная и механическая (долговременная) память хорошие, рабочая оперативная слухо-речевая

память довольно мала (поэтому выполнение сопряженных видов деятельности в уме влечет за собой ошибки). Присутствуют задатки логической памяти, но поскольку умственный контроль слаб и снижена собственная активность, то даже при умении устанавливать причинные связи на вербальном и наглядном уровне последовательность выполнения логических ходов, рассуждений не всегда запоминается и удерживается по ходу выполнения заданий. Запоминание произвольное с опорой на достаточно сложные мнемические действия, но используемые не в полном объеме. Рефлексия достаточно хорошая, но самостоятельно мало используется из-за низкой активности и ориентации на репродуктивные способы работы. Вербализация достаточно слабая, поскольку у большинства учащихся маленький словарный запас. Спонтанная речь свободная, хоть и небрежная. Произвольная речь строится с трудом, так как не удерживается логика изложения из-за скудности пассивного словаря. Активный словарь удовлетворителен, хотя содержание понятий иногда определяется приблизительно из-за чего может страдать понимание вербальных текстов. Прямой смысл понимается всегда, а переносный часто — нет. Внимание хорошо концентрируется и переключается, а распределение внимания страдает. Произвольность внимания особенно страдает при выполнении сопряженных видов деятельности.

Зона ближайшего развития достаточно большая, поскольку при хорошем уровне актуального развития все учащиеся очень легко и на осознанном уровне принимают любые виды и формы помощи извне. Могут адекватно ею воспользоваться, поскольку осознают потребность в ней. Более того — при активизации могут даже объективировать причины трудности выполнения заданий и выразить их словами. При стимуляции активности учащихся и предоставлении им помощи, они могут формировать обобщенно-оптимальные способы работы. Обучаемость этих учащихся достаточно высокая, поскольку хорошо развита рефлексия и есть средства и возможности для принятия помощи.

Напряженная образовательная среда действует на этих учащихся по-разному, часто разрушающим образом. Готовность к обучению — изредка повышенная, но в основном — средняя. Уровень развития интеллекта средний, но встречается и высокий.

Среди учащихся, вошедших в эту группу, иногда встречаются:

1) учащиеся с *академической одаренностью*, но она чаще всего маскируется учебной неуспешностью. Поскольку наиболее заметны способности (одаренность) у активных учащихся, относящихся к словесному (вербальному) типу, тогда как оценка способностей «молчунов» или представителей наглядно-образного мышления значительно сложнее. Кроме того, из исследований одаренности известно, что учителя замечают одаренность у учащихся похожих на них по типу нервной системы, стилю деятельности, и недооценивают тех, кто относится к другому типу;

2) учащиеся с *социальной одаренностью* (лидерской, эмоциональной, художественной). При этом типе одаренности предполагается достаточно высокий уровень интеллекта с хорошо развитой интуицией, пониманием чувств и потребностей других людей, способность к сопереживанию при сниженном умении учиться. Общая характеристика учащихся с этим типом одаренности «неуспевающие одаренные учащиеся». Это довольно часто встречающееся явление, когда в число буквальных двоечников входят безусловно одаренные дети;

3) остальные учащиеся этой группы, о которых учителя говорят, что они учатся ниже своих возможностей, отличаются интеллектуальной пассивностью, снижением мотивации учения, частичной педагогической и социальной запущенностью.

Третья группа (условно самостоятельные учащиеся) — у учащихся этой группы уровень осознанности (рефлексии) процесса построения учебной деятельности снижен. Самостоятельность достаточно высокая, но неэффективная поскольку рефлексия умственных действий практически отсутствует и поэтому идет просто перебор различных известных вариантов.

Цель (задача) принимается частично (иногда из-за неполного понимания условий задания, выраженных вербально), зачастую сразу же переформулируется, но даже если и принята полностью, то забывается по ходу выполнения задания. Эти учащиеся живут по принципу «думать некогда, надо действовать». Формируемая модель выполнения задания неадекватна из-за поверхностного анализа условий и неумения обобщать. Очень часто не отражаются даже второстепенные признаки, поскольку нет осознанного обдумывания проблемной ситуации, а есть только

манипулирование данными и добор гештальта¹. Работу, как правило, заранее не планируют. Однако при возникновении затруднений или очевидной ошибке, пытаются планировать по ходу выполнения. Способы работы формируются методом проб и ошибок либо путем перебора известных ранее. Могут сформировать наглядно-обобщенный способ работы. Способы плохо либо вообще не осознаются, поэтому при переносе в аналогичные условия они распадаются. Зрительный и умственный контроль достаточно хорошо работает, но только в случае осознанности выполняемых действий. Но поскольку уровень рефлексии снижен, то и работа контроля неэффективна. Самостоятельно исправляют ошибки редко, так как либо не замечают их, либо просто не видят необходимости в проверке своей работы. Самоконтроль практически отсутствует. Прямую помощь (т. е. адекватный способ работы, инструкции в вербальной форме, возможность дополнительного контроля за исполнительскими действиями) не принимают из-за сниженного уровня осознания и неполного понимания вербальной информации. В некоторых случаях принятие дополнительного зрительного контроля за исполнительскими действиями возможно, поскольку на наглядном уровне контроль достаточно уверенный и за отдельными действиями и результатом.

Качество сформированности когнитивных процессов довольно низкое: уровень мышления — наглядно-действенный. Умственные операции сформированы плохо и используются не в полном объеме. Особенно плохо сформированы операции анализа, обобщения и установления причинно-следственных отношений. Мышление конкретно, вербальный анализ и обобщение, образный анализ и синтез находятся на низком уровне развития; не развиты мыслительные операции с символами и отвлеченными понятиями. Логическое мышление практически не сформировано. Предпочитают наглядно-действенный способ работы. Хорошо устанавливают причинно-следственные отношения только на наглядном материале, в вербальном — хуже, а в числовом — вообще не устанавливают. Отмечается интеллектуальная пассивность и сниженность критики по отношению к своим умственным действиям. Речь скудная и небрежная, поскольку очень мал словарный запас (пассивный и активный словарь) и

¹ Целостность зрительного восприятия формы, образа, структуры (от нем. Gestalt).

затруднено сохранение логических отношений. Более того, затруднено понимание прямого и переносного смысла. Непонимание прямого смысла вербального текста связано с непониманием (незнанием) содержания понятий. Уровень рефлексии очень низкий. Вербализация тоже слабая, так как нет предмета рефлексии и очень маленький словарный запас. Механическая (долговременная), зрительная и рабочая оперативная память развиты хорошо, но не используются в полном объеме. Запоминание — по преимуществу механическое, поскольку не сформированы способы мнемической обработки материала. Все формы внимания сформированы недостаточно, особенно плохо — распределение. Произвольность внимания низкая, так как нет собственной активности и осознанности выполняемых действий.

Зона ближайшего развития мала. Низкий уровень актуального развития, сниженность уровня рефлексии и частичное непонимание вербальной информации, замедленность обучаемости — препятствует осознанному принятию помощи. Самостоятельно используются только репродуктивные способы, а обобщенный способ может быть сформирован только на наглядном уровне (а преподавание ведется, в основном, на словесно-логическом уровне) и при переносе в аналогичные условия эти способы распадаются, поскольку оказываются неэффективными. По этим же причинам обучаемость достаточно низкая. Спонтанная активность и нежелание думать приводят к тому, что достижение положительного результата деятельности возможно только при пошаговой организации и пошаговом контроле извне.

Напряженная образовательная среда во всех случаях действует разрушающе. Готовность к обучению низкая. В основном уровень развития интеллекта низкий. Однако встречаются учащиеся с хорошим, а иногда и высоким интеллектуальным развитием.

Все учащиеся этой группы требуют индивидуального подхода и дифференцированной помощи (главным образом — коррекционно-развивающей). В основном это учащиеся, ослабленные физически или функционально, с замедленной нейродинамикой. Часть детей испытывают трудности из-за:

- психологической незрелости (инфантилизма);
- частичных недостатков в сформированности регуляторных и когнитивных процессов;
- социально-педагогической запущенности;
- низкой нормы интеллекта.

Характеристики как средство для определения индивидуальных особенностей построения регуляторно-когнитивной структуры учебной деятельности теми или иными учащимися предоставляют учителю возможность получения определенной информации с целью индивидуализации учебного процесса и оказания адресно направленной коррекционно-развивающей помощи.

Психодиагностика, во-первых, дает исчерпывающую информацию о причинах и особенностях построения учебной деятельности тем или иным учеником и полезна учителям и родителям; во-вторых, определяет уровень готовности данного ученика к переходу на следующую образовательную ступень; в-третьих, открывает широкие возможности для проведения адресно направленной коррекционно-развивающей работы. Также позволяет выявить как одаренных учащихся, так и тех, чья низкая успеваемость связана с дефектами в формировании регуляторно-интеллектуальных навыков.

Более того, проводимые нами исследования дали следующую психологическую картину школьной неуспеваемости у учащихся 5—8-х классов. Недостатки в сформированности психологической структуры процесса осознанного построения учебной деятельности ведут к низкому уровню организации умственных и мнемических действий, к вербальной скудости, что, в свою очередь, приводит к низкой продуктивности и несамостоятельности самой учебной деятельности и перегрузкам. Результаты сопоставления экспериментальных данных и реальных показателей убедительно свидетельствуют о неблагоприятности процессов восприятия, усвоения и использования учебного материала у большинства учащихся. Только 7% обследованных нами учащихся в полном объеме усваивали содержание школьного материала, самостоятельно используя сформированные интеллектуально-регуляторные навыки извлечения информации из любого материала (вербально-понятийного, знаково-числового, наглядно-графического). В то время как среди остальных учащихся (93%) уровень психического развития таков: вербально-понятийный материал успешно использовали 30% учащихся; знаково-счетный — 60%; наглядно-графический — 50%.

Осуществление же главной цели обучения — овладение содержанием среднего образования (заложенным в программах и соответствующих методических средствах) в значительной

степени обуславливается тем действительным, наличным уровнем психического развития (в частности, регуляторно-когнитивного) учащихся, который должен быть сформирован на каждой возрастной ступени обучения. И именно высокий уровень сформированности структуры регуляторно-когнитивного навыка построения учебной деятельности обеспечивает гарантированное достижение учащимися уровня обязательной подготовки по всем предметам школьного курса и переход на следующую ступень обучения. Несформированность у большинства учащихся 4-х классов соответствующего регуляторно-когнитивного уровня ведет к тому, что определяемые школьной программой знания, умения, навыки не могут быть усвоены в должной мере, и, следовательно, не гарантируют необходимую подготовку школьников. Это отражается не только на успеваемости, но и на отношении к учебе, на эмоциональном самочувствии, на характере взаимоотношений со сверстниками, учителями, родителями.

Иными словами, психодиагностика дает возможность экспресс-анализа умения каждого ученика строить интеллектуальные действия с вербально-понятийным, знаково-счетным, наглядно-образным информационным материалом в учебной деятельности.

Заканчивая описание данных, полученных при психологическом обследовании учащихся подросткового возраста, нам бы хотелось отметить причины, которые затрудняют учителю оценку и прогноз учебной успешности учащихся:

1. Учитель видит лишь конечный результат затраченных усилий, но не видит, как и насколько самостоятельно шел процесс усвоения, тогда как предлагаемые учителям анкеты на каждого учащегося предоставляют такую возможность, а именно определить:

— в чем слабости и достоинства процесса осуществления учебной деятельности конкретным учащимся;

— насколько самостоятельно этот процесс может быть осуществлен;

— насколько осознается учащимся сам процесс учебной деятельности и его конечный результат.

2. Большое значение имеет личность самого учителя, его способность оценить ученика — неадекватность многих характеристик определяется психологической неграмотностью

преподавателей. По этой причине без анкет они не в состоянии диагностировать:

- сниженность мотивации учения и познавательных процессов (кроме ярко выраженных случаев);
- отсутствие навыков самостоятельной работы;
- отрицательный учебный опыт;
- высокий уровень тревожности (вызываемый несоответствием уровня знаний и умений учащихся предъявляемым им требованиям).

3. Влияние неуспеваемости на мнение учителя об учащемся:

- хорошие ученики, как правило, оцениваются и характеризуются выше;
- «средняки» — и так и этак;
- неуспевающие учащиеся — еще хуже, чем они есть на самом деле.

В настоящее время система народного образования столкнулась с проблемой увеличения количества трудностей в обучении школьников. По данным различных исследований затруднения в обучении по тем или иным причинам испытывают от 35 до 60% учащихся средней школы.

С учетом таких масштабов школьной неуспешности учащихся перед психологами встала необходимость быстро и эффективно проводить психодиагностику и последующую коррекционно-развивающую работу, чтобы помочь как можно большему количеству школьников.

Активное введение в традиционный учебный процесс разнообразных развивающих заданий, специально направленных на развитие личностно-мотивационной и регуляторно-когнитивной сфер учащихся, является в этом контексте одной из важнейших задач психологов и педагогического коллектива.

Занятия, специально направленные на развитие базовых психических функций детей, приобретают особую значимость в учебном процессе средней школы. Причина тому — как психофизиологические особенности школьников-подростков, так и изменение учебного процесса: вместо одного учителя приходят учителя-предметники, увеличивается количество учебных предметов и их объем и т. д.

Еще одной важной причиной является возможность проведения с их помощью эффективной диагностики интеллектуального и личностного развития детей, являющейся основой для

целенаправленного и адресного планирования индивидуальной работы с ними. Возможность такого непрерывного мониторинга обусловлена тем, что развивающие игры и задания базируются в основном на различных психодиагностических методиках, и, таким образом, показатели выполнения учащимися тех или иных заданий предоставляют школьным психологам информацию об уровне их личностного и регуляторно-когнитивного развития.

Опыт проведения регулярных занятий с учащимися показал эффективность применяемых методик, как об этом говорят результаты психодиагностики и отзывы учителей об успешности учащихся.

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

3

КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ ПРОГРАММА

Как показывают специальные исследования в школах, лицеях и консультативная практика, в развитии учащихся даже при отсутствии патологических нарушений, (т. е. в рамках медико-биологической нормы) имеются трудности психологического плана (см. гл. 2), приводящие к неуспешности в учебной деятельности и требующих своевременного обнаружения и коррекции.

Специалисты выделяют две группы симптомов:

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

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

При психодиагностическом исследовании детей в большинстве случаев выявляется медико-неврологическая норма, но при этом низкий уровень сформированности регуляторно-когнитивной структуры учебной деятельности и несформированность отдельных компонентов комплекса психологической готовности к обучению в школе (игровая мотивация, отсутствие позиции школьника, несформированность мелкой моторики руки, пространственной ориентации, предпосылок учебных умений), которые остались в «наследство» от младшей школы. Поэтому процедура диагностики является только этапом (хотя и важным), необходимым для решения практических задач. И в этом смысле она должна обладать практической направленностью, т. е. не только указывать на «болевы» точки в структуре учебной деятельности, но и открывать возможность для проведения целенаправленной и адресной коррекционно-развивающей помощи.

Под коррекцией понимается система мероприятий по преодолению:

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

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

— отклонений, несоответствия психического развития возрастным нормам и устранение этих нарушений, дефектов.

Под психическим развитием в данном случае понимается уровень и индивидуальные особенности развития ребенка, его регуляторный, интеллектуальный и учебный потенциал. Недостатки развития в той или иной сфере негативно повлияют на общий ход психического развития ребенка, скажутся на особенностях становления его личности в целом. Поэтому каждое из предлагаемых ниже коррекционно-развивающих заданий будет способствовать повышению общего уровня психического, интеллектуального, регуляторного развития. Коррекционная и развивающая работа должна носить комплексный характер. Только тогда она будет служить развитию индивидуальности ребенка, раскрытию и реализации его способностей, творческого потенциала.

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

В то же время залогом успешности коррекционной работы у подростков, помимо объективных предпосылок (точная диагностика и адекватные методики коррекции), выступают субъективные факторы, а именно:

а) наличие устойчивой учебной мотивации,

б) наличие познавательной активности,

в) наличие личностно-мотивационной готовности к осознанной (произвольной) саморегуляции, т. е. к коррекции своей деятельности.

Исходя из анализа литературных источников, нами были выделены основные принципы построения коррекционной программы:

- 1) принцип единства диагностики и коррекции развития;
- 2) принцип нормативности развития;
- 3) принцип коррекции сверху-вниз;
- 4) принцип системности развития психической деятельности;
- 5) деятельностный принцип.

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

Методики, входящие в программу, распределены по пяти направлениям:

I. Игры-упражнения, направленные на развитие компонентов психологической готовности к обучению.

II. Методики, направленные на коррекцию и развитие когнитивных процессов, обеспечивающих реализацию регуляторной структуры (т. е. памяти, внимания, мышления, уровня вербализации).

III. Методики, направленные на развитие интеллектуально-познавательной сферы. А именно коррекции недостаточности владения¹ материалом:

- а) вербально-понятийным;
- б) знаково-счетным;
- в) наглядно-образным.

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

V. Методики-игры, направленные на формирование самостоятельности в принятии решений и выполнении принятого задания.

Понятно, что выбор пути проведения коррекции и соответствующих методик обусловлены результатами диагностики, и

¹ Нормативный уровень сформированности того или иного когнитивного процесса, либо деятельности.

могут быть направлены на развитие отдельных и/или развитие различных сторон интеллектуальной деятельности и регуляторных характеристик (поскольку они все содержательно связаны между собой). Однако общим является следующее. Во всех случаях при обнаружении недостаточности работы того или иного когнитивного процесса в учебной деятельности, мы а) диагностируем, в чем именно состоит недостаточность этого процесса (недосформированность отдельных форм его, функциональная неполнота, неумение им пользоваться), б) выделяем этот недостаток, доводим до уровня осознания самим учеником, в) перестраиваем или же указываем пути организации этого процесса, которые и приводят к качественно новому уровню действия этого процесса.

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

1) исходя из индивидуальных особенностей регуляторно-когнитивной структуры построения учебной деятельности конкретным учеником и уровня сформированности компонентов психологической готовности к обучению, определить цель коррекционной работы;

2) наметить коррекционные мероприятия (составить план, определить методики) и соответствующие рекомендации по их выполнению;

3) помочь ученику понять суть предлагаемых методик и рекомендаций.

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

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

Проведя коррекционную работу по «подтягиванию» когнитивных процессов (внимание, память, мышление, уровень вербализации) и интеллектуально-познавательной сферы мы создаем нормативный уровень соответствия когнитивных процессов

учащихся требованиям овладения учебным материалом, т. е. мы формируем у них психологические (когнитивные) средства, обеспечивающие возможность овладения учебной деятельностью.

Третий этап направлен на формирование собственного самостоятельного навыка осознанной организации учебной деятельности, т. е. ее произвольной регуляции. Психологический механизм коррекционной работы и в этом случае тот же: выделяется слабое функциональное звено или звенья, доводится до осознания учащимся недостаточность их работы, создаются условия и средства для осознанного контроля и коррекции работы данных звеньев, и тем самым повышается эффективность работы самостоятельно, осознанной регуляции, т. е. процесса осознанного адекватного построения учащимся своей учебной деятельности.

Необходимо заметить, что разработка коррекционно-развивающих методик в связи с регуляторно-когнитивной диагностикой школьников в настоящее время находится в стадии становления. Поэтому предлагаемые конкретные методики психологической коррекции задают лишь некоторые основные модели конструирования форм и способов помощи детям. Следует постоянно помнить, что объект коррекции — живой и развивающийся ребенок, поэтому воздействие (как во всякой психотерапевтической и психокоррекционной практике) всегда по своей сути есть творческий процесс, в том числе и в отношении выбора средств с учетом индивидуально-психологической диагностики развития каждого ребенка. Последнее обстоятельство позволяет отдать предпочтение индивидуальным формам психокоррекционной работы.

3.1. ИГРЫ, НАПРАВЛЕННЫЕ НА ФОРМИРОВАНИЕ КОМПОНЕНТОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К УЧЕБЕ

Остановимся сначала на том, что такое игра для ребенка, почему именно в ней происходит его психическое развитие и почему именно в игре можно и нужно формировать предпосылки школьного учения.

Возникая на границе раннего детства и дошкольного возраста, игра интенсивно развивается и достигает во второй поло-

вине дошкольного возраста своего высшего уровня. Игра — воображение и ведущая деятельность дошкольного возраста. Именно в игре происходит существенная перестройка всех познавательных процессов ребенка, включая его поведение. В игре происходит постижение нового опыта социального взаимодействия, развитие воображения, расширение круга общения, приобретаются новые знания и умения.

В процессе развития ребенка и приобретения им опыта появляются новые, более сложные виды игры. При этом простая игровая активность не исчезает, а лишь отступает на задний план, переходя в разряд освоенных «игровых» действий. С развитием игр по правилам становится важным не только процесс, но и результат. В игре впервые появляются учебные мотивы, стимулирующие деятельность, процессуально не всегда приятную. Иными словами, в недрах игровой мотивации зарождается учебная, стимулирующая деятельность не ради процесса, а ради результата в виде конкретных знаний, умений, навыков.

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

Как правило, компоненты психологической готовности к обучению в школе формируются естественным путем при нормальном развитии ребенка-дошкольника, когда ребенок много играет сам со сверстниками и со взрослыми. В игре развивается психика ребенка, поскольку в дошкольном детстве именно игра создает зоны ближайшего развития, внутри которых и происходит психическое развитие.

Исчерпав свои возможности по созданию зон ближайшего развития, игра как ведущая деятельность уступает место обучению. Но до тех пор, пока зоны ближайшего развития образуются в игре, систематическое школьное обучение не дает ничего существенного для психического развития ребенка, хотя и создает иллюзию за счет выработки новых умений и навыков, но не имеющих ничего общего с психологическим развитием.

Казалось бы, детям вместо игр можно предлагать простые учебные задания на сравнение, обобщение, классификацию и т. д., представленные в занимательной форме, однако это

не то же самое, что игра. Они не могут заменить игру, хотя бы потому, что значительная часть детей (50—60%) только через игру приходит к пониманию подобных заданий, так как только в игре образуются зоны ближайшего развития.

Поэтому очень часто при записи ребенка в первый класс родители с изумлением узнают, что их читающий, пишущий и считающий ребенок психологически не готов к школе. Это проявляется не только в недостаточной сформированности когнитивных процессов (внимание, память, мышление, рефлексия), но и в неумении произвольно управлять ими и своим поведением, а также и в отсутствии учебной мотивации и позиции школьника, несформированности тонкой моторики руки и слабой пространственной ориентации, которые в дальнейшем мешают полноценному учению в средней школе, поскольку эти процессы сами по себе не компенсируются.

С целью развития психологической готовности учения в школе и частично регуляторно-когнитивной сферы ребенка до уровня, необходимого для обучения в средней школе, нами разработана развернутая система игр (ролевых, игр с правилами, развивающих) для родителей, школьных психологов, воспитателей групп продленного дня. Игры должны проводиться как в виде групповых, так и индивидуальных. Через игры у детей пробуждается познавательный интерес (мотив выигрыша), развиваются их психические функции.

Ведущей деятельностью при формировании психологических предпосылок учения у школьников является именно игра. В ней ребенок быстро постигает возможности замены реального предмета схематическим изображением, т. е. игра становится символической по своему существу. Благодаря использованию символов (в игре ребенок учится использовать обобщенное значение слов) у него формируется символическое, словесное мышление.

Большое влияние игра оказывает и на развитие речи, поскольку игровая ситуация требует от ребенка определенной способности к коммуникации. Возникающая потребность понимать словесные инструкции своих товарищей, потребность в общении с ними, эмоциональном поощрении — стимулируют развитие речи.

Развивающие игры направлены:

1. На развитие познавательных процессов (мышления, увеличения объема слухоречевой оперативной памяти, слухового

и зрительного внимания, способности к концентрации, распределению и переключению внимания) и предпосылок учебных умений.

2. Расширение словарного запаса, обогащение активного и пассивного словаря.

3. Совершенствование зрительно-пространственных и пространственно-временных ориентировок, двигательной памяти.

4. Развитие сукцессивных способностей (т. е. последовательности действий и их планирование).

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

При проведении игр необходимо обращать внимание и способствовать развитию речи ребенка посредством обогащения словарного запаса, совершенствования грамматического строя языка, анализа звукового состава слова, умения связно говорить на заданную тему.

Игровые занятия желательно проводить 1—2 раза в неделю в течение всего учебного года. Занятия продолжаются 15 минут, затем 5 минут пауза для отдыха и так далее.

3.1.1. Моторика и координация движений

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

Концепция тела формируется в процессе интеграции перцептивно-моторных двигательных переживаний. Это происходит параллельно сенсомоторному развитию ребенка. Следовательно, сенсомоторные нарушения неблагоприятно влияют на представление о теле. Сначала ребенок учится узнавать свое тело и его части, затем — он осознает свое тело в пространстве по отношению к другим телам. При этом движение — основной элемент.

Ребенок воспринимает свое тело как двигательную систему, постоянно изучая свои моторные возможности.

Если двигательный аспект восприятия нарушен, то рисунки таких детей отражают умственную и эмоциональную девиацию (отклонение).

В зависимости от степени нарушений в движении детей их восприятие будет ограничено, нарушено, искажено. Нарушение интерпретации сенсорных стимулов повлияет на построение концепции тела и создание целостности его образа-схемы, следствием чего невозможно будет скопировать геометрические фигуры, воспринять расстояния между движущимися предметами, а перцептивно-моторные (координация глаз и рук) нарушения приведут к трудностям чтения, письма.

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

Традиционные игры на асфальте

«Классики»

Эта игра — старый, испытанный способ, хорошо развивающий координацию ног и глаз, умение удерживать правило, планировать свои действия. Цель игры — в определенном порядке по расчерченным квадратам пропрыгать как можно быстрее, не наступая на линии.

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

«Схвати!»

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

Один игрок стоит, выставив вперед расставленные и чуть согнутые в локтях руки. Другой держит коробок со спичками над руками первого и, выждав некоторое время для нагнетания

напряжения, отпускает его. «Ловец» должен схватить коробок, прежде чем он коснется земли. Большинство людей соединяют для этого руки в хлопок, стараясь поймать коробок, но есть и более удачные приемы. Попробуйте их найти!

«Штандер»

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

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

«Ходим под музыку»

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

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

«Наблюдаем за своими движениями»

Из практики известно, что в темноте, не имея ориентира, человек идет не по прямой, а по дуге большого радиуса. Однако и в темноте можно идти по прямой, если тщательно наблюдать за своими движениями, осознавать и контролировать, запоминать их. Давайте поиграем, чтобы научиться ходить по прямой линии в темноте.

На ровной площадке надо поставить вертикально палку длиной в полтора метра. Встав против нее, ребенок должен стараться идти точно к палке, наблюдая за своими движениями. Затем он

должен попытаться сделать то же самое с завязанными глазами. Кто лучше пройдет по прямой с завязанными глазами, тот и будет победителем.

«Семерки»

Эта захватывающая игра будет хорошим развлечением для ваших детей. Для нее потребуется маленький мячик — резиновый или теннисный, стена и немного свободного места. Нужно бросить мячик о стену семью разными способами, причем делать это надо очень быстро. Если мячик падает, играющий начинает игру сначала. Последовательность такая:

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

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

«Слушай хлопки»

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

Играющие идут по кругу.

Когда ведущий хлопнет в ладоши один раз, дети останавливаются и принимают позу «плакучей ивы» (ноги на ширине плеч, руки слегка разведены в локтях и висят, голова наклонена к левому плечу).

Если ведущий хлопнет в ладоши два раза, принимают позу «лягушки» (присесть, пятки вместе, носки и колени в стороны, руки между ногами на полу).

Три хлопка — поза «аиста» (стоять на одной ноге, руки в стороны).

На четыре хлопка возобновляют ходьбу.

3.1.2. Мелкая моторика руки

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

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

«Джен-кен-пон»

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

Это старая японская игра, хорошо известная на Западе под названием «Ножницы, бумага, камень», но она по-прежнему остается одной из самых лучших игр, предназначенных для двух детей. Есть много вариантов этой игры. Самый распространенный из них, когда дети прячут руку за спину, а затем по команде «Джен-кен-пон» быстро показывают ее друг другу. Пальцы надо зажать определенным образом: ножницы — все пальцы сжаты, кроме двух выпрямленных, бумага — плоская ладонь, камень — кулак. Затем оба игрока сравнивают фигуры. Ножницы режут бумагу — ножницы побеждают, бумага

завертывает камень — бумага побеждает, камень тупит ножницы — побеждает камень. В эту игру нужно играть очень быстро. Кроме мгновенной реакции эта игра учит взаимодействию.

«Кто лучше нарисует?»

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

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

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

Методика развития тонкой моторики пальцев рук и двигательной памяти

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

Методика запоминания последовательности из трех движений

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

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

3.1.3. Пространственная ориентация

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

При недостаточном владении наглядно-образным материалом недостатки особенно значимо проявляются в уменьшении количества восприятия и запоминания предметов в пространстве, ошибках в пространственно-ориентированных деталях, трудностях их размещения по памяти, недостаточном анализе признаков, лежащих в основе сходных фигур и, соответственно, неумении работать по образцу.

У детей, испытывающих трудности в определении левой и правой сторон пространства, при обучении грамоте часто возникают затруднения в различении и усвоении зрительных образов букв (цифр), что проявляется, в частности, в их «зеркальном» изображении.

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

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

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

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

Данные психологических и нейропсихологических исследований указывают на то, что восприятие и запоминание пространственных характеристик внешнего и внутреннего мира опираются на моторную сферу. Поэтому важнейшим принципом коррекционно-развивающей работы является принцип двигательного освоения пространства. Один из развивающих приемов — подвижные игры. Целесообразны такие игровые модели, как «Классики», «Лапта», «Жмурки», «Прятки», «Казачьи-разбойники», «Следопыты», «Разведчики», а так же игры на глазомер (бросание колец, мячей со сменой расстояния до точки попадания).

Далее предлагаются методики, ориентированные на тренировку зрительно-пространственных функций.

Методика выделения части из целого

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

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

Методика двигательного запоминания букв

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

2. Ученику дается шнурок и предлагается разложить его на листе бумаги так, чтобы получилась заданная буква, цифра.

«Найди игрушку»

Игра на развитие пространственной ориентации, внимания, слухового сосредоточения, координации движений, усвоение пространственного значения предлогов.

Один ребенок прячет в комнате игрушку, а другой должен ее найти, пользуясь примерно такими инструкциями: «Повернись

спиной к двери, пройди 4 шага вперед, потом 2 шага вправо...», «обойди стул слева, а табурет справа», «достань игрушку над ...под...за столом». Задачу можно усложнять введением дополнительных препятствий и увеличением количества шагов.

«Построй в темноте»

Игра на развитие пространственной ориентации, координации движений.

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

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

На большом столе могут строить одновременно двое или трое детей.

«Сосед, подними руку»

Развивается зрительно-слуховое сосредоточение, все формы внимания, зрительно-пространственная ориентировка, координация движений, удержание правила, последовательность действий.

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

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

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

«Волшебный квадрат»

Задания направлены на развитие пространственной ориентации на листе бумаги, ориентацию в основных цветах, развитие простейших математических умений, знакомство и двигательную отработку пространственных предлогов; зрительно-слухового сосредоточения, умения удерживать правило и подчиняться ему, умственного планирования, зрительно-моторной координации.

Детям предлагается 9-ти клеточный квадрат (9 × 9 см). Каждая клетка (3 × 3 см) этого квадрата имеет свой цвет. Предлагаемые задания:

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

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

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

Назови соседа: справа от красного (...) квадрата, слева от голубого (...), под желтым (...), над оранжевым (...), нижнего черного (...), верхнего (белого) и т.п.

«Путешествие»

Путешествие начинается с верхнего левого угла. Дальше мы идем на одну клетку вниз, затем на одну клетку направо, на две клетки вверх и т. д. Используется все пространство квадрата.

«Дойди до игрушки»

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

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

«Закодированный рисунок»

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

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

«Веселые художники»

Игра направлена на развитие пространственной ориентации, тонкой моторики руки, зрительно-слухового сосредоточения, быстроты реакций, удержания правила.

Участвуют две команды. Для игры нужен мел и доска. Игрокам задается тема, например — «корова». По команде ведущего два игрока (по одному человеку от каждой команды) подходят к доске и, закрыв глаза, начинают рисовать корову. По команде ведущего «стоп» они прекращают рисунок и возвращаются на место. А к доске выходят следующие два человека и с закрытыми глазами продолжают прерванный рисунок. Побеждает команда, которая первой нарисовала корову, не допустив грубых ошибок в рисунке.

«Справа—слева»

Игра на развитие пространственной ориентации, последовательности действий, мышления, речи, внимания.

Попросите ребенка показать или назвать те предметы в комнате, которые в данный момент находятся справа от него, а затем — слева от него. Повторите эти же самые вопросы после поворота ребенка на 180° и на 90°. Затем спросите его, с какой стороны от него находятся дверь, окно, стол и т. д., что поставит

ребёнка перед необходимостью самостоятельного употребления нужных слов.

«Далеко — близко, дальше — ближе»

Игра развивает зрительно-слуховое сосредоточение, пространственную ориентацию, мышление, речь.

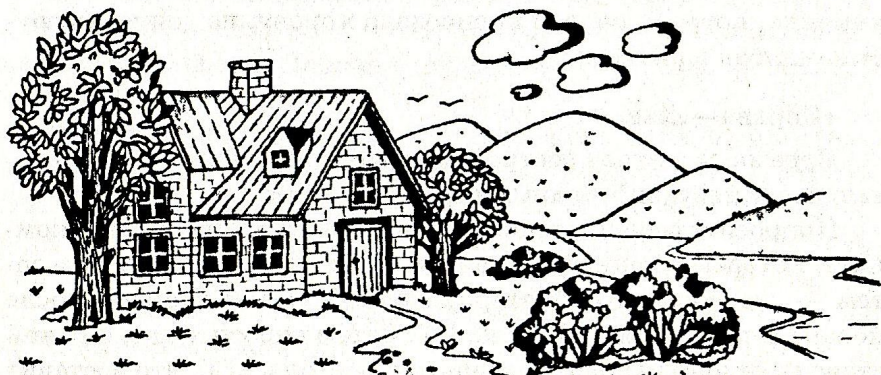
Попросите ребёнка показать, что на приведённой ниже картинке расположено далеко от него (близко к нему), а также что расположено дальше от него (ближе к нему).

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

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

«Зеркало»

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



3.1.4. Познавательные (когнитивные) процессы

Игры

«Колечко»

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

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

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

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

«Путешественник»

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

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

Каждая игра может быть тематической. Например, одна игра может быть посвящена названиям улиц родного города. Другая — названиям городов нашей страны, третья — названиям рек нашей страны, четвертая — названиям столиц разных государств и т. д. Тема обсуждается с детьми перед игрой.

«Земля, вода, огонь, воздух»

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

Играющие становятся в круг, в середине его стоит ведущий. Он бросает мяч кому-нибудь из играющих, произнося при этом одно из четырех слов: «земля», «вода», «воздух», «огонь».

Если водящий сказал слово «земля!», тот, кто поймал мяч, должен быстро назвать какое-нибудь домашнее или дикое животное. На слово «вода!» играющий отвечает названием какой-либо рыбы; на слово «воздух!» — названием птицы. При слове «огонь!» все должны несколько раз быстро повернуться кругом, помахивая руками. Затем мяч возвращается водящему.

Правила игры: ошибающийся выбывает из игры.

«Определи звуки»

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

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

- 1) дротик, кров, песок, мост;
- 2) лимон, килька, батист, бисквит;
- 3) носки, астра, постель, стриж.

Вариант игры: определить, какие два звука повторяются в каждом из следующих рядов слов:

- 1) книга, гора, ангел, грамота;
- 2) бокс, короб, роба, забор.

«Правая, левая»

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

Ведущий читает ряд слов с согласными на конце.

В паузах между словами дети поднимают руку:

- правую — если окончание твердое;
левую — если мягкое.

Варианты слов:

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

«Мячик-смягчитель»

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

Дети садятся в кружок.

Ведущий, бросая мяч, произносит слово с твердым окончанием.

Ребенок, поймавший мяч, перед тем как бросить его обратно, произносит то же слово, но с мягким окончанием.

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

«Рыба, птица, зверь»

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

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

Тот игрок, на котором остановилась считалка, должен быстро (пока ведущий считает до трех) назвать, в данном случае, «рыбу». Причем названия не должны повторяться. Если ответ правильный, ведущий продолжает игру. Если ответ неверный или название повторяется (задержка ответа также считается ошибкой), то ребенок выбывает из игры, оставляя свой фант ведущему. Игра продолжается до тех пор, пока не останется один игрок. Он и ведущий разыгрывают, что делать каждому фанту.

Вариант игры: «цветок, дерево, фрукт, овощ».

«Назови как можно больше предметов, имеющих данный признак»

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

Необходимо назвать как можно больше предметов, имеющих данный признак, для чего ребенок должен ответить на вопросы.

Например: «что бывает длинным?» (нитка, лента, веревка, шнур, проволока, пояс, дорога, река, хвост, платье, юбка, волосы). Задание позволяет проверить уместность употребления ребенком имен прилагательных, точность понимания им значений слов, умение правильно сочетать их между собой, поскольку словарный запас важен не сам по себе, а в правильности его использования в речи. Плохо, например, если ребенок скажет, что длинным бывает дерево или шкаф, тогда как для определения их величины больше подходит прилагательное высокий. Итак, предложите ребенку следующие вопросы:

Что бывает круглым (квадратным, овальным, треугольным...)?

Что бывает высоким (низким)?

Что бывает зелёным (красным, синим)?

Что бывает холодным (горячим, тёплым, прохладным)?

Что бывает сладким (горьким, кислым, солёным)?

Что бывает шерстяным (шёлковым, бумажным, деревянным, железным)?

Что бывает тяжёлым (лёгким)?

Что бывает глубоким (мелким)?

Что бывает колючим (острым, хрупким)?

«Сколько знаешь ты имен?»

Игра направлена на расширение словарного запаса, зрительно-слуховое сосредоточение, моторная координация.

Играющий должен быстро сделать 10—15 шагов, называя на каждом мужское или женское имя. Имена должны быть только мужские или только женские, дважды одно — упоминать нельзя: Выигрывает тот, кто выполнит задание без ошибок.

Вариант игры: называются деревья, фрукты, цветы.

«Самый аккуратный»

Игра направлена на развитие всех форм внимания, мышления, речи.

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

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

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

«Бывает — не бывает»

Игра развивает мышление, внимание, речь, моторную координацию, зрительно-слуховое сосредоточение, удержание правила.

Ведущий называет ситуацию и бросает ребенку мяч. Ребенок должен поймать мяч в том случае, если названная ситуация бывает, а если нет, то мяч ловить не нужно.

Например, ведущий говорит «кошка варит кашу», и бросает ребенку мяч. Играющий не ловит его. Затем ребенок сам придумывает ситуацию и бросает мяч ведущему или другому игроку. И так далее.

Примерные ситуации:

Папа ушел на работу.

Поезд летит по небу.

Кошка хочет есть.

Человек вьет гнездо.

Почтальон принес письмо.

Зайчик пошел в школу.

Яблоко соленое.

Бегемот залез на дерево.

Шапочка резиновая.

Дом пошел гулять.

Туфли стеклянные.

На березе выросли шишки.

Волк бродит по лесу.

Волк сидит на дереве.

В кастрюле варится чашка.

Кошка гуляет по крыше.

Собака гуляет по крыше.

Лодка плывет по небу.

Девочка рисует домик.

Домик рисует девочку.

Ночью светит солнце.

Зимой идет снег.

Зимой гремит гром.

Рыба поет песни.

Корова жует траву.

Мальчик виляет хвостом.

Хвост бежит за собакой.

Кошка бежит за мышкой.

Петух играет на скрипке.

Ветер качает деревья.

Деревья водят хоровод.

Писатели пишут книги.

Строитель строит дом.

Водитель ведет троллейбус.

Тактильные ощущения

«Узнай букву, фигуру»

Игра направлена на предупреждение дислексии (расстройство чтения) и развитие тактильных ощущений.

Необходимо узнать, какую букву написали (или нарисовали фигуру) на спине, на руке, или в воздухе рукой ребенка.

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

Можно предложить такую игру: в небольшой мешочек кладут различные предметы, желательной разной формы и разной фактуры, а именно: орех, пластмассовую букву, стеклянный пузырек, бусины, резиновый шарик и т.п. Ребенку предлагают вытащить какой-либо предмет с закрытыми глазами, определить и назвать его.

Следующие упражнения мы также рекомендуем проводить в виде игры на личное или командное первенство с целью повышения познавательного интереса и развития учебной мотивации.

3.2. МЕТОДИКИ, НАПРАВЛЕННЫЕ НА КОРРЕКЦИЮ КОГНИТИВНЫХ ПРОЦЕССОВ, ОБСЛУЖИВАЮЩИХ РЕГУЛЯТОРНУЮ СТРУКТУРУ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Прежде чем перейти к изложению собственно методик, кратко напомним основные характеристики познавательных процессов, обращая особое внимание на их многофакторность.

3.2.1. Мышление

Известно, что мышление — это процессуальное единство знаний и умений. То есть способность человека анализировать, сравнивать, классифицировать и обобщать разнообразные данные, устанавливать причинно-следственные отношения, делать

общие выводы на основе своего и чужого опыта, из имеющихся уже знаний — и есть умение мыслить.

Если школьники сознательно усваивают школьный материал по разным предметам, то они постепенно учатся формировать точные и ясные понятия, делать правильные суждения и выводы, строить умозаключения, систематизировать полученные знания, сравнивать, обобщать и конкретизировать учебный материал.

Но знания сами по себе малоценны, если школьник не умеет ими пользоваться, применять в нужной ситуации для решения той или иной проблемы.

Усвоение информации и развитие мыслительных действий (операций) взаимосвязаны. Понимание любого материала требует не только определенных умственных действий, но и определенного уровня сформированности этих умственных операций по соотношению и связыванию друг с другом элементов информации, представленной в понятиях (словах). Если ученик не знает значение понятий, не умеет их обобщать, то содержание материала останется усвоенным формально (или неувоенным), что ведет к пробелам в знаниях.

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

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

Мыслительных операций много, но рассмотрим главные из них — *обобщение* и *абстрагирование*. *Обобщение* — это нахождение общего в заданных предметах или явлениях. Для этого необходимо сопоставить предметы, выделить в них существенные признаки и объединить их по этим признакам. Единичными признаками называются несущественные, изменяющиеся признаки, а общий признак называется существенным. Умение

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

Существует еще ряд умственных операций, которые необходимы для полноценной работы мышления. Например, *сравнение* — эта операция позволяет вскрывать сходство и различие предметов, явлений, событий. Операция *классификации* — осуществляет объединение предметов, признаков, явлений по их сходству в разные классы. Операция *установления причинно-следственных отношений* — устанавливает характер отношений (связей), который существует между предметами, признаками, явлениями, поскольку все они находятся в разных отношениях друг с другом.

Часто в процессе обучения от ученика требуется не только понять прочитанное, но и развить отдельные положения, сделать выводы и сопоставить их с уже имеющимися сведениями. Для того чтобы понять содержание прочитанного, ученик должен знать значение каждого прочитанного слова и понимать их смысловые связи между собой. Что же такое понятие?

То, о чем мы говорим или думаем и что обозначается словом, в науке называется *понятием*. Понятие это именно то, что мы понимаем, когда произносим или пишем какое-либо слово. Например, понятием «яблоко» обозначаются фрукты, обладающие определенными свойствами, а понятием «вода» — жидкость, имеющую определенные качества.

Последовательность действий в операции обобщения:

1. Выделить существенный признак понятия (общий, постоянный, мало изменяющийся).
2. Выделить несущественные признаки (единичные, изменяющиеся, отличающие один предмет от другого).
3. Объяснить, как они разграничиваются при нахождении главного, существенного признака.

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

Примеры:

- а) роза — гвоздика (садовые цветы);
- б) скворец — соловей (птицы);
- в) фотоаппарат — очки (оптические приборы);
- г) сахар — алмаз (кристаллическое строение).

Упражнения на развитие умения работать с понятиями

Определение понятий. Правильность определения надо проверять по словарю или энциклопедии, например: что такое автомобиль? «Автомобиль» — это самодвижущееся транспортное средство с двигателем, предназначенное для перевозки грузов и людей по безрельсовым путям.

Обобщение и ограничение понятий

Задание 1. Произведите обобщение и ограничение понятий, т. е. подыщите к каждому заданному понятию подчиняющее (более общее) и подчиненное (более частное) понятия. Для каждого понятия предлагается четыре, из которых надо выбрать родовое и видовое.

Например: лампа — свет; осветительный прибор; телевизор; настольная лампа.

Для понятия «лампа» родовым является понятие «осветительный прибор», а видовым — «настольная лампа».

Местоимение — часть речи; синтаксис; указательное местоимение; междометие.

Словарь — книга; учебник; орфографический словарь; пособие.

Выделение существенных и несущественных признаков понятий

Дать определение какому-либо понятию — означает назвать более общее понятие (родовое), а также найти такие качества, которым обладают все предметы, называемые данным понятием, и не обладают другие предметы (т. е. видовые признаки). Родовые и видовые признаки понятия называются существенными, без них какое-либо конкретное понятие не может существовать, так как они и есть то главное, что мы выражаем с помощью понятий. Остальные признаки называются несущественными, случайными. Например, понятие «архив» — существенные

признаки: хранилище для документов; несущественные: большой, главный, военный.

Задание 2. Проведите анализ понятий, т. е. выделите существенные и случайные признаки.

Ботаника — учебный предмет, наука, скучный урок, сложная наука, не изучает человека, часть естествознания (*наука, часть естествознания* — обозначают основные признаки).

Золото — металл, драгоценный металл, имеет желтый цвет, служит для изготовления украшений (*металл, драгоценный металл* — основные признаки).

Точка — маленький знак, знак препинания, нужный знак, стоит в конце предложения. (*знак препинания, стоит в конце предложения* — основные признаки).

Упражнения на определение логических отношений

Наиболее часто встречаются следующие отношения:

Род — вид: рыба — окунь.

Часть — целое: плавник — окунь.

Причина — следствие: горе — слезы.

Последовательность: понедельник — вторник.

Вид — вид: окунь — щука.

Функциональные отношения: окунь — река.

Противоположность: свет — тьма.

В последнем примере понятия отражают явления одного порядка, но противоположные по смыслу. Это отношения противоположности.

Задание 1. Подберите к данным понятиям противоположные по смыслу.

Начало; день; твердый.

Замерзание; легкий; жизнь.

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

Задание 2. Найдите пары понятий, которые находятся между собой в причинно-следственных отношениях.

Образование льда, север, мороз, погода, снег.

Осень, холод, дерево, листопад, время года.

Радость, игра, плач, таблетка, боль.

Задание 3. Найдите причину событий.

Наводнение — (разлив реки, таяние снега).

Перелом — (травма, падение).

Гололед — (мороз, после дождя).

Задание 4. Определите, какое из двух понятий является следствием.

Болезнь — лечение.

Укол — боль.

Праздник — радость.

Оскорбление — обида.

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

Задание 5. Подберите к данным понятиям такие, которые находятся с ними в отношениях последовательности.

Январь; первый; зима; завтрак; 1993; 547.

Еще существует функциональный тип отношений. Так называют отношения между понятиями, когда одно из них отражает какое-то свойство, качество, признак или функцию другого (функция — это то, для чего используется предмет). Например, кошка — мяуканье; гора — высота; дом — тепло; осень — листопад.

Задание 6. К каждому понятию подберите такие, которые находятся с ним в функциональных отношениях.

Озеро — (глубина, рыба); пчела — (мед, укус, полет); число — (цифра, математика); задача — (решение, отметка).

Между понятиями возможны и такие отношения, когда одно понятие обозначает какой-то предмет (явление), а другое

обозначает часть этого предмета (явления). Такие отношения называются целое-часть. Например, дерево — это целое, а корень — часть этого целого.

Задание 7. Найдите понятия с отношениями целое — часть.

Кастрюля, сковорода, крышка, посуда, кухня.

Мебель, дверца, шкаф, стол, книжный шкаф.

Обувь, туфли, щетка, крем, подошва.

Растение, сад, лепесток, мак, цветок.

С целью лучшего развития умственных операций, составляющих процесс мышления, предлагаем выполнять такие задания.

Задание 8. Назовите характер отношений, существующий между понятиями каждой пары. Например: осень — зима (последовательность), ромб — сторона (целое — часть).

Тополь — ясень (вид — вид).

Сахара — пустыня (вид — род).

Карта — глобус (вид — вид).

Буква — гласная буква (род — вид).

Носорог — саванна (функциональные отклонения).

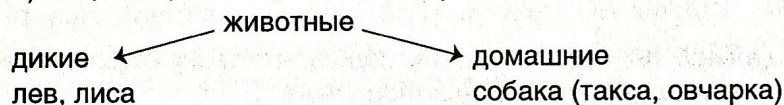
Тополь — парк (часть — целое).

Союз — предлог (вид — вид).

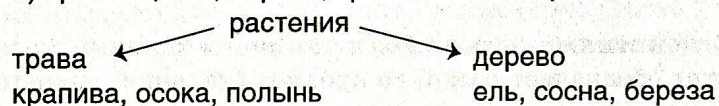
Засуха — неурожай (причина — следствие).

Также полезными для развития умения обобщать и абстрагироваться являются упражнения на классификацию, на включение понятий в определенную систему или на отнесение к соответствующему классу предметов. Например, даны слова:

а) лев, лиса, собака, такса, овчарка;



б) крапива, ель, береза, трава, осока, дерево, сосна, полынь;



в) выбор родственных слов (способность к обобщению), например, назвать слова, близкие друг к другу по существу:

— заморский (1), ношу (2), носить (2), нос (3), морилка (4), морской (1), носилки (2), переносица (3), уморить (4), приморский (1), разносчик (2), носовой (3), моряк (1), море (1);

— соль (1), солонка (1), посолить (1), солнечный (2), солонина (1), слоеный (3), соленый (1), стол (4);

— вода (1), вожу (2), вожатый (2), безводный (1), водник (1), водить (2), вождь (2), проводник (2), надводный (1), водяной (1), водитель (2), подводный (1), водянистый (1), водичка, (1) водолаз (1).

Самостоятельная работа по построению подобных схем и по установлению причинно-следственных отношений между понятиями необходима и для развития основ логического мышления.

Вот несколько заданий на формирование умения устанавливать логические связи между понятиями.

Задание 9. Найти логическую связь в заданной паре понятий (теленок — корова) и перенести эту связь на приведенное рядом слово (жеребенок). С этой целью к нему подбирается второе слово (из нижнего ряда), находящееся с ним в аналогичной зависимости.

Например:

теленок	жеребенок
корова	луг, молоко, лошадь, трава.

Ответ: жеребенок — лошадь

Виды заданий:

яйцо	картофель
скорлупа	курица, огород, (кожура), капуста;

ложка	вилка
каша	посуда, масло, нож, тарелка, (мясо);

коньки	лодка
зима	лед, каток, (лето), весло, река;

ухо	зубы
слышать	видеть, лечить, рот, (жевать), щетка;

собака	щука
шерсть	лодка, ловкость, (чешуя), рыба;
дерево	рука
сук	топор, (палец), перчатка, нога;
нож	стол
сталь	вилка, (дерево), стул, пища;
птица	человек
гнездо	(дом), люди, рабочий, зверь;
дождь	мороз
зонтик	палка, холод, сани, зима, (шуба);
рыба	муха
сеть	решето, комар, комната, (паутина);
пробка	камень
плавать	пловец, (тонуть), гранит, возить;
коса	бритва
трава	сено, (волосы), острая, сталь.

Операции по умению обобщать, абстрагировать и включать понятия в систему, устанавливая логические (причинно-следственные) отношения между понятиями могут считаться усвоенными, если ученик 3 раза самостоятельно выполнит задания, предложенные учителем.

До сих пор речь шла об отдельных операциях, составляющих процесс мышления. А теперь перейдем к характеристике правил (закономерностей), по которым эти операции сочетаются в едином мыслительном процессе, к мышлению по правилу.

Мышление по правилу (логическое) лежит в основе решения математических, физических, химических, грамматических и многих других видов задач. Развитие логического мышления включает три этапа:

I. 6—8 лет — формируются элементарные формы логического мышления, они связаны с оперированием лишь одним сужде-

нием в целях раскрытия в нем знания, содержащегося в неявном виде. Например, утверждение: «Петя сильнее Васи», позволяет узнать, что Вася слабее Пети.

II. 8—10 лет — формируются логические умения, связанные с оперированием уже двумя суждениями. Например: «Петя сильнее Васи, а Вася сильнее Миши.» Т. е. можно сделать вывод, что Петя сильнее Миши.

III. 11—15 лет — складывается система приемов логического мышления, обеспечивающих успешное оперирование тремя и более суждениями.

Способность мыслить последовательно, по законам логики, умение сочетать мысли по определенным правилам складывается благодаря обучению в школе, но только в ответ на усилия самого ребенка, опираясь именно на логическое следование мысли, на преемственность их понятийного содержания, а не на собственное желание или на возникшее предпочтение. Поэтому детям необходимо научиться мыслить отвлеченно, по правилам, логически, освоить простые и сложные виды умозаключений, обрести гибкость и непротиворечивость в следовании мыслей, овладеть умением легко оперировать утвердительными и отрицательными суждениями. Решение логических задач позволит лучше понять свои возможности и при необходимости развить их.

Приводим примеры различных по сложности задач, которые содержат одно-два суждения.

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

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

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

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

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

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

6. «Четвертый лишний» — задание предполагает исключение одного предмета, не имеющего некоторого признака, общего для остальных предметов (на материале картинок из лото).

Вариант этого задания: исключение одного слова из пяти заданных.

Василий, Федор, Семен, (Иванов), Петр.
Скоро, быстро, (постепенно), торопливо, поспешно.
Дряхлый, старый, (маленький), изношенный.
Лист, почка, кора, (чешуя), сук.
Ненавидеть, презирать, негодовать, возмущаться, (понимать).
Гнездо, нора, курятник, (сторожка), берлога.
Неудача, (волнение), поражение, провал, крах.
Грабеж, кража, (землетрясение), поджог, нападение.
Молоко, сыр, сметана, (сало), простокваша.
Береза, дуб, сосна, (сирень), ель.
Секунда, год, час, (вечер), неделя.
Самолет, пароход, (техника), поезд, ракета.
Футбол, волейбол, хоккей, (плавание), баскетбол.
Карандаш, ручка, циркуль, фломастер, (чернила).
Кирпич, камень, (дом), глина, известь.
Смелый, храбрый, решительный, (злой), отважный.
Жигули, волга, (маз), запорожец.
Дом, изба, сарай, хижина, (здание).
Баренц, (Колумб), Лаптев, Беринг.
Сорока, тритон, (червяк), стриж.

Вариант задания: объясните, на основании какого (каких) признака можно объединить следующие слова в одну группу.

Папа, мама, сын, дочь.
Рассказ, новелла, стихотворение, пьеса.
Лимон, желток, солнце, цыпленок.
Киев, Коля, Килиманджаро, Конго.

Следующая часть коррекционной программы развития процесса мышления направлена на обогащение и расширение умения учащихся работать со словом, понимать прямой и переносный смысл, их общей осведомленности, что также необходимо для умения думать, т. е. мышления. С этой целью предлагается задание, направленное на понимание смысла пословиц.

Задание: из четырех пословиц надо выбрать одну, лишнюю, которая не подходит по смыслу к трем остальным. Ее следует отдельно выписать на листочке. Знаком «У» отмечена «лишняя» пословица.

У страха глаза велики.
Глаза боятся, а руки делают. (У)
Кто дрожит, тот и бежит.
Трус и таракана принимает за великана.

Работа дураков любит.
Кто везет, того и подгоняют.
Терпеливый все на себе тянет.
Дурак завяжет — умный не развяжет. (У)

Не учи собаку лаять.
Скажи курице — а она всей улице. (У)
Яйца курицу не учат.
Не учи плавать щуку, щука знает свою науку.

Дело не медведь, в лес не убежит. (У)
Старая лиса дважды себя поймать не даст.
На ошибках учатся.
Глуп тот, кто дважды на одну удочку попадает.

Волков бояться — в лес не ходить. (У)
Волка ноги кормят.
Собака, которая рыщет, находит кость.
Будешь трудиться — будешь кормиться.

Семь раз отмерь — один раз отрежь.
Семеро одного не ждут. (У)
Сначала подумай, потом начинай.
Береженого и бог бережет.

Вариант задания: соедините половинку пословицы (поговорки) в левой части столбика с половинкой в правой части столбика.

Без букв и математики	книга растит человека
Без мўки,	а человек знанием
За ученого двух неученых дают,	а гордись знанием
Испокон века	чем языком

Корень учения горек,
Лучше ногой запнуться,
Мал язык,
Мир освещается солнцем,
Набирайся ума в учении,
Наука хлеба не просит,
Не гордись званьем,
Не стыдно не знать,

не учатся грамматике
а сама хлеб дает
стыдно не учиться
да плод его сладок
да и то не берут
нет и науки
а храбрости в сражении
а горами качает.

К развитию мышления относится и умение рассуждать.

Приведем несколько заданий разной степени сложности на умение рассуждать, т. е. находить причину и следствие событий, подбирать аргументы для утверждения или отрицания того или иного мнения. Учащимся предлагаются тексты, которые надо озаглавить и вставить пропущенные слова. Например:

— «Знаешь ли ты, сколько (месяцев) в году?

— Двенадцать.

— А как их зовут?

Январь, (февраль), март, апрель, (май), июнь, июль, (август), сентябрь, (октябрь), ноябрь, декабрь. Только (кончится) один (месяц), сразу же (начинается) другой. И ни разу еще не (бывало), чтобы (февраль) пришел раньше, чем уйдет январь, май (обогнал) апрель.

Месяцы идут один за (другим) и никогда не (встречаются).

— Но (люди) рассказывали, будто в горной (стране) Богемии была девочка, (которая) видела все двенадцать месяцев (сразу)».

1. Над городом низко повисли снеговые ... Снег повалил большими... . Холодный ветер выл как ... дикий Вдруг показалась какая-то девочка. Она медленно и с ... пробиралась поНа ней было плохое ... с узкими рукавами, а на плечахВдруг девочка ... и, наклонившись, начала что-то искать у себя под ногами. Наконец она встала на ... и своими посиневшими от ... ручонками стала ... по сугробу.

2. Однажды Генрих IV, французский, потерял на охоте из виду свою и принужден был один ... в Париж. На большой он увидел простого, который также в столицу. Король остановил своего ... и ... обратился к крестьянину с вопросом: «Зачем ты ... в город?». «Я хочу ... своего сына, да сверх того мне хотелось бы ... короля, который так любит своих; говорят, что он очень ... Но

как его в толпе? Не будете ли вы добры мне его?» — «Когда народсвоего короля, — ответил Генрих, — то каждый шляпу; и знай: кто не шляпы, тот и король». Увидев своего ... в городе, все парижане сняли ..., только король и крестьянин остались в «Кто же из король?» — спросил с удивлением.

Перед вами незаконченные ситуации.

Задание 1. Продолжите рассказ, используя приведенные ниже варианты ответов, которые перепутаны местами.

Задание 2. Придумайте продолжение рассказа так, чтобы он оказался неожиданным, смешным.

а) — Катя, почему ты не положила дяде Ване ни ножа, ни вилки.

— Я думала.....

б) Двоечник Вовочка играет с собакой в шахматы.

— Какая умная собака, — удивляется учительница.

— Почему умная, — обижается мальчик, —

в) Четырехлетняя Маша не выговаривает звука «Р». Мама говорит ей:

— Машенька, скажи слово «рыба».

—

г) — Папа, ты хорошо запоминаешь лица?

— Да, сынок.

— Вот и хорошо, а то я

Примеры окончаний предложений:

Окунь, — отвечает находчивый ребенок.

У нас с ней ничья.

Разбил твое зеркало для бритья.

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

Индивидуальные занятия следует проводить регулярно, 3-4 раза в неделю по 20 мин, а для подростков — 30 мин.

3.2.2. Память

Память имеет большое значение в жизни человека. Она необходима не только для накопления опыта, но и для всей его умственной деятельности. Память — это основа, на которой творит мозг. Хорошая память — залог достижений и успехов в учебе.

Однако полностью определить успехи в учебе память не может. Но она может помогать, если она хорошая, и мешать, если ученик не умеет управлять своей памятью. Память можно и нужно развивать. Чтобы она хорошо работала, нужно знать закономерности ее работы и следовать им. По способу работы различают память механическую и смысловую. При многократном повторении работает механическая память. Если же мнемическая деятельность направлена на выделение главного, установление связи с уже имеющимися знаниями, то такая память называется смысловой. Смысловая память характеризуется пониманием и некоторым преобразованием материала. Различают также два основных вида памяти: образная — произвольная и словесно-логическая — произвольная. В обучении большую роль играет именно произвольная, т. е. управляемая память. Так, если стоит цель запомнить учебный материал, то надо представить что именно и как следует запомнить: все или отдельные части, наизусть или близко к тексту, или только общий смысл содержания. При этом, намерение запомнить надолго повышает прочность запоминания. Смысловая (логическая) память основана на понимании, т. е. на деятельности мышления, и связывается с развитием речи. По словам П.П. Блонского, развитое мышление проявляет себя в рациональных способах запоминания и припоминания. В процессе смыслового запоминания в первую очередь создаются крупные структурные единицы припоминания, так называемые мнемические опоры, что и позволяет преодолевать ограничения кратковременного запоминания. Наиболее эффективны те мнемические опоры, которые отражают главные мысли материала, они и представляют собой укрупненные смысловые единицы. Поэтому пути коррекции слаборазвитой памяти лежат в развитии смысловой памяти: умении обобщать материал, выделять главные мысли.

Известно, что практически у всех детей начальной школы связный пересказ прочитанного или услышанного вызывает трудности. Как правило, это связано с неразвитым умением осмысленно запоминать и воспроизводить текст, хотя чисто механически дети могут воспроизводить достаточно большие части текстов. Для развития осмысленного запоминания и воспроизведения текстов, детям можно предложить записывать текст (лучше сказки) посредством картинок (рисовать мультики), чтобы потом его можно было пересказать.

Вместе с детьми вы вспоминаете, о чем говорилось в начале сказки (рассказа). На листе бумаги каждый ребенок схематично изображает содержание этой части текста. Затем вы помогаете детям выделить следующий эпизод, а они на следующем листе бумаги изображают его содержание с помощью 2—3-х условных обозначений. Аналогично следует изобразить и остальные эпизоды сказки. Теперь пусть каждый ребенок попробует, пользуясь своими рисунками, пересказать текст. Так можно записать несколько сказок (рассказов), но необходимо, чтобы сюжет был ясен и прост. В дальнейшем такие записи дети смогут делать самостоятельно. Опираясь на эти записи, детям легче будет удерживать смысловое содержание (с его логическими связями) и передавать его словами, пересказывать.

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

Например, можно предложить детям игру на лучшее умение выделять основную мысль и лучший пересказ текста. Детям предлагается текст (можно учебный, но лучше — художественный), который они должны внимательно прочесть. Затем к каждому абзацу они должны придумать либо слово, либо фразу, либо картинку, т. е. мнемические символы, отражающие основное содержание абзаца. По окончании работы каждый ребенок пересказывает текст по составленным им мнемическим опорам. Дети сами оценивают, кто точнее отразил содержание текста и лучше сделал пересказ.

Известно, что для лучшего запоминания текстов используется конспектирование (т. е. использование алгоритма и мнемических опор) отдельных абзацев или целых страниц. Для лучшего развития этого навыка можно предложить детям игру на личное (командное) первенство. Детям предлагается текст, после его прочтения дается задание законспектировать каждую страницу в виде тезисов, т. е. выделяются ключевые слова

и несколько (одна) фраз. Затем по своим конспектам дети пересказывают текст. Ученики сами оценивают, кто лучше конспектировал (обмениваются конспектами) и точнее отразил в своем пересказе содержание текста.

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

Общие правила составления мнемических опор.

1. Внимательно прочесть текст, задать два вопроса к нему — «о ком (о чем) говорится в тексте» и «что об этом говорится».

2. Текст предварительно не разбивается на части.

3. Главные мысли выделяются по ходу чтения материала.

4. Части формируются сами собой вокруг главных мыслей.

5. Главные мысли текста должны иметь единую смысловую связь — «ручеек».

6. Правильно выделенные основные мысли должны составить короткий рассказ.

7. Если какое-то предложение не соответствует остальным, значит, выделено не основное, и нужно вернуться к этому месту в тексте.

8. Мнемические опорные пункты (главные мысли) должны представлять собой развернутые, самостоятельно составленные или взятые из текста предложения.

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

Сложный материал всегда лучше воспроизводить вслух, поскольку слышишь себя со стороны и лучше осознаешь, что плохо запомнилось, т. е. выступает внешний контроль. Не следует повторять больше 2—3-х раз. При каждом повторении следует отмечать допущенные ошибки и трудные места. Через месяц такой работы можно будет увидеть желаемый результат (т. е. существенное улучшение работы памяти).

Существует еще одна система смысловых приемов работы с текстами (Л.П. Бельковец), которая позволяет лучше понимать содержание текстов, усваивать информацию, уметь пересказывать прочитанное (т. е. владеть всеми видами речевой деятельности — чтение, письмо и говорение).

Сама система смысловых приемов овладения текстовыми материалами представлена денотатной картой:

Денотатная карта — это графическое изображение содержания текста, представляющее уровни и логику (последовательность) развертывания содержания на каждом из уровней.

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

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

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

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

Ограниченность оперативной (кратковременной) памяти особенно отрицательно сказывается на первых этапах обучения, когда ребенок не имеет рациональных способов работы с поступающим ежедневно учебным материалом, и который поэтому усваивается частично.

Параметры оперативной слухо-речевой памяти таковы: эффективность заучивания; прочность следов; объем; стабильность регуляции и контроля мнестической деятельности; объединение различных стимулов в целостную смысловую структуру; сохранение порядка предъявления стимулов.

Несформированность непосредственной слухо-речевой памяти (оперативной), следует компенсировать, вводя коррекционные методики (содержащие вербальный и цифровой материал), обучающие ребенка запоминать слухо-речевые стимулы в обход, с опорой на зрительную или моторную сферы.

В целом предлагаемые методики коррекции кратковременной памяти основаны на взаимодействии различных ощущений и опираются на активизацию психической деятельности ребенка, в частности, ассоциативно-мыслительной. Вместе с тем,

постановка задач, связанных с запоминанием, как правило, завуалирована другими формами активности. Поэтому процессы памяти органично включаются в целостную функциональную систему психики, опосредствованную речью и обеспечивают развитие главной способности человека — «сотрудничество человека с самим собой» (Выготский) — лежащей в основе развития психики в онтогенезе.

Предлагаем следующие методики:

Методика запоминания словесного материала в заданной последовательности

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

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

Методика «распространения» предложений

При слуховом способе предъявления ребенку вербальной информации дается предложение (Девочка сидит) и предлагается добавить слова со значением действия, качества и т. д. для усложнения структуры предложения (Девочка сидит на стуле. Маленькая девочка сидит на высоком стуле. Маленькая красивая девочка прямо сидит на высоком стуле... и т. д.).

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

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

Методика развития внимания

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

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

Методика подсчитывания количества слов в предложениях, предъявляемых на слух

Особенность методики состоит в подборе фраз, в которых употребляются слова, содержащие приставки, сходные с предложениями. (Машина въехала в гору; Санки съехали с горы и перевернулись; Посреди обширных лугов рос дуб; У многих русских рек, наподобие Волги, один берег горный... и т. п.)

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

Упражнения для развития оперативной памяти

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

Три мудреца в одном тазу
Пустились по морю в грозу...

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

3. Перевод из слуховой формы в зрительную.

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

Коррекционная работа, направленная на развитие разных видов памяти, сутью которой являются описанные в данном разделе

упражнения, позволяет эффективно компенсировать недостаточную развитость как смысловой и механической долговременной памяти, так и оперативной (кратковременной) памяти. Однако, успешность мнемической деятельности возможна лишь при включении ее в процесс мышления, его обобщающую функцию, придающую определенную структуру имеющимся знаниям.

3.2.3. Внимание

Пути коррекции недостатков внимания

Внимание — это состояние устойчивого сосредоточения на каком-либо объекте, какой-либо деятельности.

Современная тенденция к обучению скорописи, чтению словами у значительной части школьников вызывает трудности в формировании умения грамотного письма и чтения. Едва начавшись читать, ребенок додумывает слово по первым буквам, стараясь угадать его из контекста. В результате часто получается, что вместо одного слова он прочитывает другое. То же самое происходит и на уроках русского языка: учащийся прочитывает предложение, не видя особенностей написания слов, и никакие призывы быть внимательным не помогают. Такое же стремление идти от смысла присутствует и в конкретных заданиях — списать упражнение, прочитать задачу.

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

Поэтому задача развивающих занятий должна состоять в преодолении такого общего восприятия, в попытке научить учащихся воспринимать содержание заданий с учетом элементов на фоне смысла целого, уметь осознанно концентрировать, распределять и переключать свое внимание при анализе элементов, единиц, частей, деталей целого.

Для тренировки и коррекции внимания используют задания на восприятие, работу памяти, понимание закономерностей и другие виды мыслительной деятельности, поскольку внимание

присуще любому познавательному процессу (восприятию, памяти, мышлению) и выступает как форма, способность осознанной организации этого процесса. При этом, осмысленность получаемых знаний направляет внимание, делая его произвольным и избирательным. Поэтому коррекционно-развивающие задания включают в себя:

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

2. Задания на сравнение различных понятий, символов, предметов (на вербальном, цифровом, и наглядном материале), которые тренируют внимание и наблюдательность.

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

С помощью следующих заданий учитель поможет учащимся стать внимательнее.

Задания на концентрацию внимания

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

2. Внимательно слушайте слова и записывайте их с конца:

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

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

3. Внимательно посмотрите и запомните, что написано на доске: Цветы — роза, тюльпан, ландыш, георгин...

Животные- тигр, олень, лев, кошка...

Фрукты — слива, лимон, банан, яблоко...

Ответьте на такие вопросы:

Какие слова во всех группах начинались с буквы Л?

Название какого животного было вторым?

Какие слова заканчивались на букву Н?

4. Перепишите без ошибок следующие строчки:

ЛАЙОНОСАНДЕРА МАЗОВРАТОНИЛОТОЗАКОН АММАДАМА
РЕБЕРГЕ АССАМАСА ГЕСКЛАЛЛА ЕССАНЕССАС ДЕТАЛЛАТА

ЕНАЛССТАДЕ ЕНАДСЛАТ ЕТАЛЬТАРРС УСОКГАТА ЛИММОДО-
РА КЛАТИМОР

Полезным является упражнение на отделение «склеенных» слов в предложении и «склеенных» предложений.

Отделите слова друг от друга вертикальной черточкой:

ШАРКОРЗИНАБОТИНКИБИНОКЛЬЕДАОБЕЗЬЯНКА

Аналогично выполняется задание на отделение «склеенных» предложений:

БЫЛАЗИМАМОРОЗЩИПАЛЩЕКИПОТОМСТАЛОТЕПЛО
ВЫПАЛОМНОГОСНЕГАДЕТИЛЕПИЛИСНЕГУРОЧКУИЗСНЕГА

Задания на тренировку переключения и распределения внимания

Зачеркните одну букву вертикальной чертой, а другую — горизонтальной. Со временем задание можно усложнить. Например, одну букву зачеркивать, другую — подчеркивать, а третью — обводить кружком.

Задание 1. Вычеркивайте букву Е, а букву М — подчеркивайте.

Пример: Говорила мышка мышке: «Не хочу читать я книжки».

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

БСОЛНЦЕИТРАНВСТОЛРЮДЖЫМЕТОКНОГГЩШЩАТМА-
ШИНА

ПРСТЫЮРОЗАЕВНЦИДЖАРАМЫЛОКВТСУМКАЛДЧЕВРЫБАЙ

«Разноцветные точки»

Задание. Назовите точки в том порядке, который задаст учитель (слева-направо, справа-налево, сверху-вниз).

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

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

Примечание. Эта игра полезна и для отработки психологического механизма процесса чтения.

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

«Найди эталон»

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

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

Задания на выявление способности к анализу условий, интерпретации, осмыслению внимания, наблюдения

Ученику дается задание описать какую-либо сюжетную картинку. Либо такое задание, где ученику предлагается найти «спрятанные» в предложениях названия хорошо известных растений — цветов, деревьев. Например: На банке с вареньем копошился целый рой ОС И НАМ нельзя было полакомиться. 1. Не проходи мимо за счастьем в погоне. 2. Петя с елки игрушки снимал и на полку складывал. 3. Даже после тяжелых скачек улан дышит спокойно. 4. Нас Турция не прельщает. 5. Где лежат конфеты, ведь поп их так любит. 6. Кто снял колесо с нашей машины.

Методика формирования осознанности управления вниманием при работе с вербальными текстами

Схема формирования осознанности управления вниманием.

Учащемуся предлагается проверить контрольные работы по русскому языку детей из других классов. Причем не просто исправлять ошибки, а даже выставлять отметки. Если он научится исправлять ошибки в работах других учеников, то и сам будет делать меньше ошибок. Однако, чтобы исправить все

ошибки, надо знать специальное правило. Оно объясняет, как и в какой последовательности должна идти проверка написанного текста:

1. Проверить по смыслу.
2. Проверить по написанию.

Чтобы проверить предложение по смыслу надо:

- прочитать предложение вслух;
- проверить, подходят ли слова друг к другу;
- нет ли пропуска слов в предложении.

Чтобы проверить предложение по написанию надо:

- прочесть каждое слово по слогам;
- проверить, подходят ли буквы к слову;
- нет ли пропуска букв.

Сначала такие занятия проводятся с опорой на карточки, в которых записано правило проверки. Далее — только при проговаривании правил вслух. Затем работа по правилу осуществляется молча.

Предлагаем еще один вариант работы на развитие осознанного управления вниманием. Учащемуся предлагается несколько тем для изложения. Для написания изложения требуется 25—30 мин. Перед началом работы дается инструкция: в ходе работы ученик может делать любые поправки коричневым карандашом, если заметит ошибки. После написания изложения проверяет его, если есть ошибки, исправляет их зеленым карандашом. Через полчаса проверяет изложение еще раз, и если замечает ошибки, исправляет их желтым карандашом.

По окончании работы ученик подсчитывает общее количество ошибок и по отдельности — исправления коричневого, зеленого и желтого цвета. Для большей наглядности ученику предлагается нарисовать диаграмму ошибок.

На завершающем этапе работы ученик должен сам себе поставить оценку за выполненную работу. Затем его оценка сравнивается с оценкой учителя. Сравнение оценок производится не формально, а учитель аргументированно объясняет каждое свое замечание. Ученик тоже должен развернуто аргументировать свою оценку.

Такие занятия проводятся до тех пор, когда ученик не начнет самостоятельно проверять тексты безошибочно, быстро и молча.

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

3.3. МЕТОДИКИ, НАПРАВЛЕННЫЕ НА РАЗВИТИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ

3.3.1. Рекомендации по коррекции развития вербально-понятийной сферы

Известно, что обучение не только создает, но и опирается на определенный уровень подготовленности учащихся, т. е. на наличие у них представлений о предметах и явлениях, умение воспринимать и понимать чужие мысли и выражать свои. Однако усвоение знаний — это не механический процесс. И знания можно считать усвоенными только в том случае, если понятия, термины с их логико-функциональными связями и отношениями стали осознанными школьниками. Знания, их глубина, обобщенность проявляются наиболее четко в речемыслительной деятельности, т. е. рассказе учащегося, ответе на вопросы, преобразованиях текста учебника.

Однако известно, что дети, испытывающие затруднения при работе с вербально-понятийным материалом, зачастую испытывают трудности с подбором подходящих слов в процессе устной речи. Как правило, они обладают малым запасом слов. Поэтому необходимо всячески развивать активную речевую деятельность таких учащихся. Одним из эффективных способов являются разнообразные упражнения (в частности, игры с мячом) предусматривающие ускорение процесса воспроизведения слов и перевода пассивного словаря в активный, обогащение и расширение вербального опыта учащихся, их общей осведомленности, развитие речевой сферы, речедвигательной памяти (которая активизируется при говорении вслух).

Так, в качестве метода, развивающего активный словарь учащихся, широко используются свободные словесные ассоциации (методика «Слова» и др.). Например, учащимся предлагаются слова, на которые они должны отвечать словом с противоположным значением, т. е. антонимом:

начало-конец	потолок-пол	бедный-богатый
активный-пассивный	тепло-холодно	медлительный-быстрый
больной-здоровый	добрый-злой	молодой-старый
умный-глупый	толстый-тонкий	светлый-темный

Либо можно предложить игру со словами-омонимами.

Омонимы — слова, одинаковые по написанию, но имеющие несколько значений, например, коса — девичья коса, инструмент для скашивания травы, полоска песчаной земли на берегу. Ученики должны написать два значения каждого называемого слова. Выигрывает тот, кто напишет быстрее и больше значений предлагаемых омонимов.

Вилка — столовый прибор; штепсельная вилка.

Кран — водопроводный; подъемный.

Атлас — ткань; географический.

Каток — ледовое покрытие; машина для укладки асфальта.

Конь — животное; спортивный снаряд.

Следующее упражнение можно проводить в форме соревнования (кто быстрее и правильнее составит список слов на заданную тему). Например, тема — лес. Слова-ассоциации — дерево, ягоды, мох, трава, волк, болото, грибы, листья, муравей, дятел, хворост, просека, кора и т. д.

Предлагаемые темы.

«Дом», «Книга», «Улица», «Кино», «Математика», «Море», «Сказка», «Транспорт», «Космос».

Для развития активно-пассивного словаря полезны упражнения такого типа.

Задание 1. Назовите 5 слов, содержащих числительное 3. Пример: актриса, стри́ж, патриот, трио, тритон, кантри.

Задание 2. Вставьте общее слово, для которого подходят следующие определения (например, десертная, чайная, столовая — ложка):

- кухонный, разделочный, перочинный — (нож);
- глазное, адамово, раздора — (яблоко);
- резиновая, боксерская, спелая — (груша);
- березовый, яблочный, желудочный — (сок);
- Куликовская, Бородинская, Сталинградская — (битва).

Зрительно-вербальный диктант (развитие процессов зрительного анализа)

Предлагаемый материал учитель заранее пишет на классной доске, причем те орфограммы, которые должны быть усвоены, могут быть выделены графически (подчеркиванием, другим

цветом или более крупным шрифтом). Материал подвергается разбору, чтобы прочно запечатлеться в зрительной памяти. Ученик анализирует графический образ слова или предложения. Списывание по буквам не допускается. Учитель предупреждает, что слова сейчас будут стерты с доски (или занавешены).

Пример зрительного диктанта.

Л е т о м

Рады дети лету. Каждое утро мчатся они к реке. Днем собирают щавель. Потом идут гулять в рощу. Там поют чижи, стучат дятлы, трещат сойки. Хорошо летом!

Одним из эффективных способов развития вербальных способностей, в частности, развития активной речевой деятельности являются упражнения, ускоряющие процесс воспроизведения слов и перевода пассивного словаря в активный (в этих целях очень полезны игры с ловлей мяча). Упражнения должны быть направлены на обогащение и расширение словарного запаса и общей осведомленности детей, например:

1. Вставьте в хорошо известные вам пословицы, поговорки, устойчивые словосочетания пропущенные слова:

- как ... (белка) в колесе;
- а король-то ... (голый);
- попал как кур ... (в оцип);
- пятое ... (колесо) в телеге;
- мне это нужно, как рыбе ... (зонтик).

Вариант задания: в сказках часто встречаются устойчивые словосочетания, например, Кощей Бессмертный. Назовите как можно больше таких словосочетаний. Побеждает тот, кто больше назовет. Если у детей возникнут трудности, то можно назвать первое из слов в паре:

- Скатерть — ...; избушка на ...; ковер — ...;
- Сивка — ...; ... вода; Жар ...; курочка ...;
- Мальчик с ...; Царевна ...; сапоги ...

2. Хорошо известно, что в русском языке есть слова, которые давно уже вышли из общего употребления, но тем не менее мы иногда вспоминаем их, произнося в составе пословиц, поговорок, устойчивых словосочетаний. Давайте попробуем вспомнить некоторые такие слова.

Задание. Соедините слова из левой половинки столбика с подобными им по смыслу.

ладонь	арап
поражение	острог
письменная жалоба	длань
жемчужина	натура
негр	конфузия
тюрьма	ябеда
природа	перл

Упражнения на понимание метафорических выражений, умение составлять рассказ

1. Известно, что существуют слова и выражения, которые употребляются в переносном, метафорическом смысле, на основе какой-то аналогии, сходства, сравнения. Например, выражение «золотые руки» означает, что это умелые, умеющие, мастеровитые, ловкие руки. В предлагаемом упражнении перечисляются обороты речи, смысл которых должны объяснить сами учащиеся.

Живой труп (человек живой, но опустившийся, нравственно опустошенный).

Дом на песке (выражение употребляют, когда говорят о чем-нибудь непрочном, необоснованном).

Пустить красного петуха (поджечь дом, строение).

Гадкий утенок (так называют человека несправедливо низко оцененного, который неожиданно может раскрыться с лучшей стороны).

2. Составьте рассказ со словами «яблоко», «сад», «ваза», «стол», «праздник», «салют», «гости». Существенными при выполнении этого задания являются два момента. Во-первых, до составления рассказа проводится работа по «нанизыванию признаков» на эти слова. Например:

— Яблоко. Какое оно?

— Сочное, красивое, круглое, полезное.

Во-вторых, при переходе к составлению рассказа обращается внимание на то, что он должен быть интересным, с разными словами-признаками, словами-действиями.

Методика позволяет расширить запас слов, закладывает в память связи между ними, тренирует навык их припоминания при решении других задач.

3. Для расширения пассивного словаря делается упор на чтение, понимание текста, умение работать с ним. Усвоить текст — это значит понять и запомнить его. Понимание выступает как показатель усвоенного, позволяя судить об уровне овладения знаниями. За основу при этом берется возможность самостоятельно оперировать материалом: умение его объяснить и обосновать, применить выученные правила на практике.

Существуют определенные правила работы с текстом.

Так, после прочтения заголовка читается текст и по ходу чтения задаются следующие вопросы: «О чем здесь идет речь? Что я знаю об этом? Что мне предстоит узнать?» Читая, надо обязательно спрашивать себя, все ли понятно. Обязательно объяснять все непонятные слова и выражения. После прочтения текста необходимо выделить главную мысль.

Одним из средств овладения пониманием является осмысление текста, составление устного или письменного плана, отражающего в сжатом виде смысловую структуру текста. Другим важнейшим средством является составление схем, чертежей, таблиц, отражающих содержание текста. Но самое важное — это научиться устанавливать связи, сопоставлять новую и известную информацию, выделять непонятное.

В то же время понимание художественных произведений зависит от степени совпадения фабулы и смысла. В свою очередь, для определения основного смысла требуется переформулировать текст, обобщить его и сделать выводы. При этом важно понять переносное значение слов, произвести обобщение существенных смысловых связей.

Развитие умения анализировать обеспечивает возможность психологического отделения внутреннего смысла от внешней, содержательной стороны текста и позволяет в краткой форме сформулировать главную мысль.

Выбор предлагаемых текстов был обусловлен тем, что основные смысловые отношения в них не вытекают непосредственно из фабулы.

Задание. Расскажите, о чем текст, выделите основную мысль (учитывается понимание последовательности событий, общего и скрытого смысла).

Муравей и голубка

Муравей захотел напиться и спустился вниз к ручью. Волна захлестнула его, и он стал тонуть.

Пролетавшая мимо голубка заметила это и бросила ему в ручей ветку. Муравей забрался на эту ветку и спасся.

На следующий день муравей увидел, что охотник хочет поймать голубку в сеть. Он подполз к охотнику и укусил его в ногу. Охотник вскрикнул от боли и выронил сеть. Голубка вспорхнула и улетела.

Тема произведения — то, о чем говорится. В этом рассказе тема указана в заголовке. Значит, рассказ о муравье и голубке, о помощи, благодарности.

Идея, основная мысль произведения — то, ради чего написан рассказ, что волнует писателя. В нашем рассказе — это взаимопомощь, взаимовыручка между муравьем и голубкой, это внешняя, содержательная сторона. А внутренний смысл в том, что все люди должны быть добрее, внимательнее друг к другу, заботиться друг о друге, помогать в трудную минуту.

Примечание. Для умения понимать основной смысл произведения очень полезна работа с баснями и пословицами.

Упражнения, на развитие общей осведомленности детей с использованием вербального материала

Литературная разминка

Кто первым позвонил К. Чуковскому по сказочному телефону? Как звали мальчика, написавшего письмо «на деревню дедушке»? «Вот и стал..... победителем, и лесов, и полей повелителем (К. Чуковский).

Кем являлась Арина Родионовна Пушкину?

На чем барон Мюнхгаузен совершил полет в лагерь турецкого войска?

Назовите авторов литературных произведений

«Приключения Тома Сойера».

«Приключения Чипполино».

«Незнайка на луне».

«Три толстяка».

«Маленький принц».

«Золушка».

Цифровой диктант

Этот вид работы несколько проще, чем предыдущие, так как от учащихся требуется не формулировка ответа, а только умение правильно отреагировать на утверждение ведущего. Если ученик считает высказывание ведущего правильным, он должен поставить в тетради «1», если нет — «0». Например:

Столица Австралии — Сидней.

Автор «Ромео и Джульетты» — Прокофьев.

Существительное мозоль — женского рода.

Кораллы — это растения.

Вода кипит при температуре 100 градусов.

Автор сказки «Аленький цветочек» — Пушкин.

Вторая мировая война началась в 1939 году.

Черное море расположено южнее Красного моря.

Крещение Руси произошло при князе Владимире.

Итоговый ответ: 1, 0, 1, 0, 1, 0, 1, 0, 1.

При работе с каждым типом заданий нужно добиваться со стороны учащихся полного понимания и безошибочного выполнения. Только после этого следует переходить к другому типу заданий. Работа по времени не должна превышать урок. Занятия должны проводиться не реже двух раз в неделю.

Развитие интеллектуальной сферы (в частности, вербального навыка) в младшем школьном возрасте имеет важное значение, так как подготавливает ребенка к более сложной системе обучения в средней и старшей школе.

3.3.2. Рекомендации по коррекции и развитию мыслительной деятельности в работе со знаково-счетным материалом

Исследования показали, что причинами отставания по математике являются:

1) слабый интерес к изучению математики, обусловленный пробелами в знаниях;

2) недостаточный объем кратковременной памяти (одновременное оперирование рядом чисел и понятий в уме);

3) недостаточный уровень развития логического мышления и пространственного воображения;

4) бедность словарного запаса (математического словаря в том числе);

5) низкий уровень развития общей осведомленности.

У учащихся с недостаточным развитием знаково-счетной сферы необходимо развивать навыки работы со счетным материалом. Для этой цели могут использоваться как математические игры, так и примеры и задачи, ориентированные на знание пройденного материала и на умение его использовать. Например, составьте примеры, заполнив пропуски:

$$\begin{array}{llll} \dots + 3 = 11 & 4 + 3 + \dots = 17 & \dots + \dots \times 2 = 16 & 5 + \dots = 19 \\ \dots - \dots = 9 & 7 + \dots - 4 = 6 & \dots + \dots - 6 = 9 & 18 - \dots \times 2 = 14 \\ \dots \times \dots = 20 & 9 + 4 + \dots = 16 & \dots - \dots = 9 & 5 \times \dots - \dots = 12 \end{array}$$

$$\begin{array}{lll} \dots + \dots = 5 & \dots + \dots = 6 & \dots + \dots = 8 \\ \dots + \dots = 5 & \dots + \dots = 6 & \dots + \dots = 8 \\ \dots + \dots = 6 & \dots + \dots = 8 & \dots + \dots = 8 \end{array}$$

Арифметические задачи

1. *Задачи на расхождение сюжетного и арифметического действий*

Сначала улетели 2 птички, потом 3 птички. Сколько птичек улетело?

Из класса вынесли 7 стульев, потом вынесли еще 4 стула. Сколько стульев вынесли из класса?

Дети играли в кубики. Витя добавил Кате 4 кубика из своей коробки. Сначала у него в коробке было 16 кубиков. Сколько их теперь?

2. *Задачи с недостающими данными*

На ветке сидели вороны, 4 вороны улетели. Сколько осталось? Тане подарили 2 книги, а Кате — 3. Сколько книг стало у Тани?

Недостающие данные следует восстановить.

3. *Задачи с лишними данными*

В ящике было 15 кг яблок, а в мешке — 30 кг. Из ящика продали 5 кг яблок. Сколько яблок осталось в ящике?

Сергея сделал 20 закладок. В классе он раздал 10 закладок, а во дворе — на 3 закладки меньше. Сколько закладок он раздал ребятам во дворе?

В школьную библиотеку пришли 15 учеников. Из них 7 учеников взяли по 3 книги каждый, а остальные ребята только сдали книги. Сколько всего книг ученики взяли в библиотеке?

В конце решения каждой задачи следует определить лишние данные.

4. *Задачи на вычленение математического содержания*

Волк пригласил на свой день рождения Р поросят, К козлят и Д Красных Шапочек. Сколько аппетитных гостей пригласил Волк на свой день рождения?

В автобус вошли 7 бабушек. Двум из них уступили место. Скольким бабушкам пришлось стоять? Сколько воспитанных пассажиров ехало в автобусе?

С одного дерева сняли В груш и двух мальчиков, которые съели по С груш каждый. Сколько всего груш было на дереве, на которое тайком залезли мальчики и съели чужие груши?

Известно, что усвоение математики предъявляет высокие требования к объему оперативной памяти, т. е. к способности ученика одновременно удерживать в памяти все необходимые для решения задач условия и данные, оперировать ими и контролировать их. Поэтому для расширения объема кратковременной памяти на цифровом и вербальном материале предлагаем выполнять устный счет с постепенным усложнением: услышанные примеры учащиеся должны решать в уме. Получаемые числа тоже надо держать в уме. Результаты вычислений записываются по сигналу учителя.

Примеры:

1. Даны числа 6 и 3. Сложите их и от полученного отнимите 2 ... Затем отнимите еще 4 ... Пишите (ответ 3).

2. Даны числа 15 и 23.... Первую цифру второго числа прибавьте к первой цифре первого числа... Отнимите от полученного числа 2 ... А теперь прибавьте 7 ... Пишите (ответ 8).

3. Даны числа 27 и 32... Первую цифру второго числа умножьте на первую цифру первого числа ... От полученного произведения отнимите вторую цифру второго числа ... Пишите (ответ 4).

Полезны задания и такого типа, когда учащемуся необходимо на слух разделить цифровые и вербальные данные.

С этой целью учитель читает небольшие предложения (лучше ритмические). Чтение сопровождается постукиванием карандашом. Учащемуся надо запомнить предложение и сосчитать количество ударов. Например: «Раз, два, три, четыре — мышки дернули за гирию...»; «Ваши предки, наши предки — на одной сидели ветке...»

«Математический диктант» (умение разбивать второе слагаемое на удобные для вычисления части)

1. Записано число 8. Как к нему прибавить 6? 7? 5? и т. д. По ходу названия чисел ученик записывает: $2 + 4$, $2 + 5$, $2 + 3$ и т. д.

Записано число 7. Как его прибавить к числу 8? 6? 9? В этом задании части числа 7 всякий раз оказываются разными: $2 + 5$, $4 + 3$, $1 + 6$.

2. Записать вычитаемое в виде удобных для вычисления частей.

Записано число 8. Как вычесть его из 15? 13? 16? Ученик записывает: $5 + 3$, $3 + 5$, $6 + 2$.

Решение типовых задач приводит к тому, что ребенок оценивает себя, свои возможности только через их успешное или неуспешное решение. Но решение этих задач во многом зависит от выученности соответствующего правила, от степени усвоения определенных знаний. Самооценка ребенка начинает зависеть не от его сообразительности, а от прилежания и старательности в освоении правил. Поэтому очень часто сообразительные (одаренные) дети учатся неровно и без интереса, т.к. им в школе скучно, а это оказывает негативное влияние на формирование их характера и на усвоение самого учебного материала.

Дети, решающие логические задачи, точнее рассуждают, легче делают выводы, успешнее и быстрее справляются с заданиями по разным учебным предметам. Более того, они приобретают самое главное в мыслительной деятельности — умение управлять собой в проблемных ситуациях. Развивающие занятия по решению логических задач должны строиться по определенной программе, содержащей 3 этапа:

На 1-м этапе решаются задачи, которые содержат только одно суждение, которые легко представить зрительно или в виде схемы.

На 2-м этапе — два суждения.

На 3-м этапе — уже три суждения.

В одной и той же игре были предложены задачи с разным числом суждений (от 1 до 3), которые требовалось сопоставить, соотнести, чтобы сделать правильный вывод, найти неизвестное суждение. Например:

Петя сильнее Вани. Кто слабее? — 1-й этап;

Петя сильнее Вани. Ваня сильнее Миши. Кто слабее всех? — 2-й этап;

Петя сильнее Вани. Ваня сильнее Миши. Петя слабее Миши. Кто слабее всех? — 3-й этап.

Разбор решенных задач включает 2 этапа: 1) выяснение; 2) преобразование. Так, 1-й этап состоит в рассмотрении каждого неверного ответа и степени неправильности для данной задачи; 2-й этап заключается в изменении условий и вопроса задачи для того, чтобы ученик понимал взаимосвязь этих компонентов в задаче и их роль в ее построении и решении. Пример: Федя поет громче Васи. Федя поет тише Коли. Кто поет громче всех? (Коля). Изменение вопроса: Кто поет громче Васи? Кто поет тише Федеи?

Для поддержания интереса к решению задач, для умения рассуждать и аргументировать свои умозаключения целесообразно предложить учащемуся роль контролера (т. е. ему дается готовый результат и просят сказать, правильно ли другой ученик решил эту задачу и почему?). Или предложить самому придумать аналогичную задачу по схеме: а) взрослый придумывает задачу, а ребенок ставит вопрос; б) взрослый придумывает только первое предложение, а остальную задачу придумывает сам ребенок (или наоборот); в) всю задачу придумывает ребенок.

Младшие школьники лучше сочиняют задачи, а подростки с большим интересом разбирают задачи с преобразованием вопроса и частей условия.

Индивидуальные занятия следует проводить регулярно, 3—4 раза в неделю по 20 мин, а для подростков — 30 мин. Если занятия продолжаются 20 мин, то 5 мин — решение и проверка, 10 мин — разбор самостоятельной работы, 5 мин — сочинение.

Примеры задач:

На доске написаны слова цветными мелками: *минус, досуг, мясоед, магазин, гамак, десант.*

Для фиолетовых слов общими являются буквы Г и М, у синих — или Д и Н или Д. Какое слово не фиолетовое и не синие? (минус).

На доске написаны цветными мелками числа: 246, 758, 371, 623, 782, 735.

У синих чисел первая цифра больше второй и больше третьей. У желтых — первая цифра меньше второй, или вторая больше третьей. Какое число не синее и не желтое? (758).

На доске написаны цветными мелками числа: 839, 152, 642, 324, 728, 278.

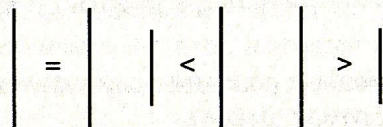
У белых чисел первая цифра больше второй и меньше третьей. У коричневых чисел первая меньше второй, или вторая меньше третьей. Какое число не белое и не коричневое? (642).

Боря сейчас на 9 лет моложе, чем Ася была год назад. Кто старше? (Ася)

Через год Вера будет на пять лет старше, чем Гена сейчас. Кто моложе? (Гена)

Для формирования математического словаря первостепенное значение имеет овладение такими понятиями, как «больше на...», «меньше в... раз», «прибавить», «отнять», «разделить», «частное», «предшествующее числу», «следующее за числом», «увеличить число в, на ...», «уменьшить в, на ...», «найти процент от числа», «натуральные числа», «числовая последовательность», «числовой ряд» и т. д. Математический словарь во многом определяет степень понимания школьником текста проблемной задачи, а это является одним из решающих факторов ее успешного решения.

Упражнения на формирование понятий «больше», «меньше», «равно»



1. Подобрать два или более примера по формулам:

$$D = C \text{ и } P > F$$

2. К каждой формуле нарисовать схему:

$$A = B, C < D, K > F, M = N$$

Упражнения для овладения числовым рядом и его свойствами

Дан «сказочный» пример с одним «обычным» числом:

$A + 1 = B$. Из двух «сказочных» чисел подчеркните большее.

Объясните свой выбор.

$C - 1 = P$. Из двух «сказочных» чисел подчеркните то, которое в «сказочном» числовом ряду стоит правее.

Учитель записывает: В С Р Б Т Н и предупреждает, что все эти «числа» написаны по порядку. Но самое первое число — это не 1. Где какое число, нам неизвестно, но самое большое из записанных чисел — Н; число, которое меньше самого большого на 1, — Т; самое маленькое число — В; число, большее, чем это самое маленькое, на 1, — С. Сравнить числа С и Р, Р и Т и записать, на сколько одно меньше другого (на 1 и на 2).

Упражнения на развитие понимания связи между компонентами +, -, ×

1. Упражнение требует от учащихся понимания задания и способности удерживать его в течение длительного времени, а также умения переключать внимание. Задача состоит в том, что они должны сложить два заданных числа, к сумме прибавить единицу, новую сумму надо записать внизу, а старую сумму — вверху. Например,

даны числа 3 и 2. Выполняем задание: $(3 + 2) + 1 = \frac{5}{6}$; $(5 + 1) + 1 = \frac{6}{7}$;

$(6 + 1) + 1 = \frac{7}{8}$ и т. д. до сигнала стоп, который подается после 3-х мин

работы. После того, как примеры подобного рода будут решаться безошибочно, можно предложить некоторую модификацию этого задания: учащимся предлагаются два числа, которые необходимо сложить, а из их суммы вычесть 1, разность при этом надо будет записать вверху, а прежний результат внизу. Например, даны числа

10 и 12. Выполняем задание: $(10 + 12) - 1 = \frac{21}{22}$; $(10 + 11) - 1 = \frac{20}{21}$;

$(10 + 10) - 1 = \frac{19}{20}$ и т. д. до сигнала стоп, который подается после 3-х минут работы.

Затем полезно также тренироваться в разделении условий задачи на части и в сопоставлении этих частей по отдельности в соответствии с требованиями задачи. Например, какое число самое большое из следующих:

$$1. \frac{199878}{421312} \quad 2. \frac{227}{31989} \quad 3. \frac{4582}{8525} \quad 4. \frac{2457}{96543} \quad 5. \frac{41010}{76548}$$

Последовательность действий:

1) надо внимательно просмотреть все числа; 2) нет смысла сравнивать 2, 3, 4 числа, поскольку они меньше 0,1 (для этого числитель делится на знаменатель); 3) упростить 1 и 5 дроби (отсечением

цифр до первых двух) — $\frac{19}{42}$ и $\frac{41}{76}$; 4) сравнить эти дроби (делением числителя на знаменатель) — 5-я дробь больше 1-й, поскольку она больше 0,5; 5. Следовательно, 5-е число самое большое из предложенных чисел. Подробнее решение этой задачи рассмотрено в главе 4.

Учащемуся для решения задач по математике, физике, химии необходимо овладеть 3-мя основными умениями:

1) разбираться в задаче; в том, что дано в условии и что надо получить;

2) планировать решение задачи, продумывая различные варианты последовательных действий;

3) обдумывать способ уже решенной задачи, обосновывать его правильность, осмысливая возможность его применения в других условиях.

Упражнения на развитие общей осведомленности с использованием знаково-числового материала

1. Что общего между следующими цифрами и буквами:

4 7 5 Г Ж Д

2. Будут ли всегда равны два четырехугольных участка, если известно, что все их стороны одинаковые — по пять метров в длину? (Даже имея одинаковые стороны, четырехугольники могут быть разными, например — квадрат и ромб).

3. Подумайте, как быстрее и рациональнее найти сумму чисел 1 2 3 4 5 6 7 8 9, не складывая их последовательно в уме? ($1 + 9; 2 + 8; 3 + 7; 4 + 6$ и $+ 5$. Итого: $10 + 10 + 10 + 10 + 5 = 45$).

4. К количеству лет капитана, входящих в название романа, прибавьте число, которое было на «медной бляшке» человека в «синей форменной фуражке» С. Михалкова. ($15 + 6 = 21$)

5. Число букв в названии самой полноводной реки в мире умножьте на количество человек, находившихся в лодке, не считая собаки в произведении Дж. Джерома. ($8 \times 3 = 24$)

Материал для упражнений можно брать либо из школьных учебников, либо из сборников «Математические игры», либо из книги А. З. Зака «600 задач для развития логического мышления».

3.3.3. Рекомендации по коррекции и развитию наглядно-образной сферы

При неудовлетворительных результатах проверки пространственных представлений школьника нужно позаботиться об их выравнивании. Суть заданий должна сводиться к некоторым дополнительным пояснениям и к упражнениям в определении формы, величины предметов, их пространственного расположения по отношению к самому ребенку и друг к другу. При недостаточном развитии наглядно-образной сферы уменьшается восприятие и запоминание предметов в пространстве, возникают трудности в их размещении по памяти, в анализе признаков, лежащих в основе сходных фигур. Поэтому особого внимания в коррекционной работе требует: 1) развитие функции зрительно-пространственной ориентировки; 2) понимание пространства в соотношении частей и целого. При этом ориентировка учащихся должна быть направлена на общие способы действий, а не только на получение конкретного результата, а также на формирование умения создавать и использовать схемы, графики, символы для решения познавательных задач. Подробно об этом можно прочитать в главе 3.

Предлагаем примеры более сложных задач на умение ориентироваться в пространстве и в системе правил с нахождением общего принципа решения проблемной задачи:

1. На доске написаны слова цветными мелками: балаган, воротник, палитра.

Красное слово левее синего, синее — выше зеленого.

Какое слово красного цвета? (Балаган)

2. На доске цветными мелками написаны слова: балагур, кадриль, павлин.

Желтое слово левее серого, серое — ниже голубого. Какого цвета слово «павлин»? (Серого)

Упражнения на усвоение пространственных отношений, выраженных предлогами: на, над, под, за, и в написании отдельных элементов букв

«Восстанови предлог»

Положи книгу ... парту.

Встань ... столом.

Что расположено ... доской.

Загляни ... шкаф.

«Чтение пунктирно написанных слов»

Карточки со словами, буквы в которых написаны не полностью, а с отсутствием некоторых их частей, однако так, чтобы сохранялась однозначность прочтения. Задание ученику: «Слова разрушились, но их надо прочитать». Степень разрушения букв с каждым разом постепенно увеличивается.

«Чтение строчек с прикрытой верхней половиной»

Чистый лист накладывается на текст так, чтобы верхняя часть строчки была прикрыта, а нижняя открыта. Читать приходится только по нижним частям букв. Желая облегчить себе задачу, ученик, вслух читая верхнюю строчку, будет стремиться одновременно быстро про себя прочитать нижнюю, следующую строчку, пока она открыта. Переход на такой способ чтения весьма желателен, т.к. формирует способность быстрого схватывания целиком нескольких слов.

В основе развития и коррекции наглядно-образного мышления лежит выявление и отражение объективных связей и отношений в виде наглядно-пространственных моделей. На коррекционно-развивающих занятиях желательно широко использовать разнообразные виды конструктивных и изобразительных задач, при решении которых детей необходимо ориентировать на умение подражать образцу (вплоть до работы «рука в руке»), принимать определенную систему правил, самостоятельно вырабатывать способы решения (направленные, при этом, не только на достижение конкретного результата, но и на выработку

общего способа действия). Учащиеся должны научиться создавать самостоятельно и уметь использовать знаково-символические средства, необходимые для решения поставленной задачи.

Значительную роль в развитии наглядно-образного мышления играют игры с правилами, сюжетно-ролевые игры. К такому же классу задач относится и собирание разрезной картинке по образцу. Существуют разрезные картинке (пазлы) разной степени сложности (наиболее простые варианты — когда картинка разрезана на несколько — 4-6; 6-9) равных частей, более сложные — когда картинка должна быть собрана из большого количества (от 20 до 45 и т. д.) мелких, разнообразных по форме элементов. При отсутствии готового набора картинок, можно использовать две одинаковые открытки или картинке. Одна из картинок (открыток) разрезается на 4-6-9 частей. Вторая открытка используется в качестве образца. Вырезанные квадраты раскладываются в беспорядке на столе и учащемуся предлагается собрать из них картинку. Образец лежит на столе перед учащимся. На выполнение задания дается несколько минут в зависимости от сложности картинке. Если в первый раз учащийся не может собрать картинку самостоятельно, ему предлагается помощь либо организуется пошаговый контроль за исполнительскими действиями, проверяется усвоение объяснения (т. е. принятие и удержание цели деятельности). При второй попытке учащийся работает самостоятельно, проговаривая вслух, почему он собирает картинку именно этим способом, а не другим. Если он вдруг прекращает работу, не достигнув конечного результата, необходимо узнать о причинах. Если учащийся самостоятельно собрал картинку, надо, чтобы он объяснил способ сборки, а затем можно предложить ему подумать о других вариантах складывания картинке. Желательно обсудить каждый вариант сборки и выбрать наиболее оптимальный. Необходимо, чтобы учащийся очень внимательно сопоставлял образец и собираемую картинку, добиваясь полного совпадения всех элементов собранной картинке образцу.

После отработки навыка сборки простых картинок можно перейти к более сложным, придерживаясь той же схемы, а именно: 1) постановка и принятие цели, удержание ее на протяжении всей работы; 2) нахождение и использование наиболее оптимального способа работы; 3) поэтапный контроль за исполнительскими действиями (при необходимости вносить поправки), обязательно тщательное сравнение образца с полученным результатом.

Упражнения на отработку других вариантов наглядно-действенного мышления

«Кодировка» из теста Векслера

1. Согласно этой методике каждая цифра от 1 до 9 закодирована специальным значком:

1	2	3	4	5	6	7	8	9
-)	+	L	0	V	(=]

Далее приводятся цифры, расположенные не по порядку. Задача учащегося состоит в том, чтобы как можно быстрее и точнее закодировать цифры в таблице (во время работы код должен находиться перед учащимся):

- а) 4 6 3 5 2 2 1 3 4 2 1 3 1 2 3 1 4 1 4 2 6 3 2;
- б) 1 5 4 2 7 4 6 9 2 5 8 4 7 1 6 8 7 5 4 8 6 9 4 8;
- в) 1 8 2 9 7 6 2 5 4 7 3 6 8 5 9 4 1 6 8 9 3 7 5 1;
- г) 9 1 5 8 7 6 9 7 8 2 4 8 3 5 6 7 1 9 4 3 6 2 7 9.

2. Мальчик заменил каждую букву имени ее порядковым номером в алфавите и получилось: 5 10 14 1 Как его зовут? (Дима)

3. Придумай 4 слова по конструкции: М — — К (мрак, маяк и т. д.)

4. Что встречается в каждой минуте однажды? В моменте — дважды, а в часе — ни разу? (буква М)

5. Дети выстроились в шеренгу. Миша был 6-м справа и 10-м слева. Сколько всего детей было? (15)

6. За 3 мин напишите 12 слов по модели: — — р — — (марка, корка, парад, ворон, хурма, нарыв, морда, сурок, бирка, барон, шарик).

3.4. МЕТОДИКИ, НАПРАВЛЕННЫЕ НА РАЗВИТИЕ УРОВНЯ РЕФЛЕКСИИ ВЫПОЛНЯЕМОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Сформировав у учащегося психические средства: нормативный уровень внимания, памяти, мышления; расширив и обогатив вербально-понятийную, знаково-числовую и наглядно-образную сферы, т. е. когнитивную часть психологической основы учебной деятельности, переходим к той части коррекционной программы, которая направлена на формирование навыка осознанной организации учебной деятельности. Для этого выделяется слабое функциональное звено или звенья, создаются условия и средства для осознанного контроля и коррекции работы

данного звена и тем самым повышается эффективность процесса построения учебной деятельности.

Психологической основой любой деятельности, как уже говорилось ранее, является произвольная регуляция и система обслуживающих ее познавательных процессов. В этом разделе мы предлагаем упражнения, направленные на развитие уровня осознаваемости регуляторной части психологической основы учебной деятельности (модификация заданий А.К. Марковой).

Корректируется принятие цели, т. е. задачи учителя, формулирование ее; осознание учебной задачи.

Приемы работы: а) выполнение задания по инструкции с ограничением; б) подача учебной задачи в виде практической.

Задания. 1. Решайте предлагаемые задачи, но не все, так как за каждую нечетную задачу, начиная с третьей, будет начисляться штрафное очко.

2. Продолжайте узор на строке, но в каждую 3-ю фигуру включай свой элемент (материал подбирает учитель).

Этапы: повторите инструкцию своими словами (переформулирование содержания инструкции помогает довести цель деятельности до уровня осознания ее учащимися; помогает выявить уровень понимания предлагаемого задания и объем и характер его принятия — полностью, частично, переформулирует). При неадекватном и нечетком воспроизведении инструкции — попросить повторить с уточнением неточностей и недопонимания.

Корректируется сформированность действий анализа и осознанность способа решения.

Приемы работы: а) выполнение неполного задания; б) оценка готового ответа без решения задачи.

Задания. 1. Восстановите пропущенные слова в тексте или недостающие данные в задаче.

2. Оцените правильность одного ответа из нескольких предлагаемых.

Этапы: Повторите инструкцию своими словами. Обоснуйте, почему выбраны именно эти знаки (слова), данные, ответ. Что лежало в основе ваших умозаключений?

Корректируется действие моделирования (выявление основных и второстепенных признаков, цели и условий ее достижения).

Приемы работы: владение разными формами выполнения задания (от предмета к модели и обратно).

Задания. 1. Нарисуйте схему этого предложения и придумайте к ней несколько своих примеров.

2. Закодируйте содержание предложения (текста) в значках, картинках и по ним придумайте новое предложение (рассказ).

Этапы: повторите инструкцию своими словами. Что дано и что надо сделать, какова последовательность действий, как они связаны с переформулированием цели. Какие параметры цели (от предмета к модели и обратно) являются основными на первом и на втором этапах работы.

Так, психологи Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов экспериментально показали, что учащиеся уже в начальной школе могут усваивать учебную деятельность на осознанном уровне в единстве всех ее компонентов — учебной задачи, планирования, учебных действий (способов работы), действий контроля и самооценки.

Особую работу необходимо осуществлять и по развитию способности обучаемости школьников. Психолог З.И. Калмыкова разработала специальное понятие «обучаемость» как восприимчивость к обучению. Обучаемость, в частности, зависит от интеллектуальных особенностей самого учащегося, влияющих при прочих равных условиях на успешность обучения. Но обучаемость это и способность к усвоению знаний, и восприимчивость к помощи другого; умение ориентироваться в новых условиях; переключаемость с одного вида работы на другой; быстрота закрепления новых понятий и способов действия; темп, работоспособность, выносливость. Структура же общей обучаемости включает в себя мотивационный (положительное эмоциональное отношение к учебной деятельности) и операционно-регулятивный компоненты (познавательные процессы, способы их организации, способы самоконтроля и самооценки).

3.5. МЕТОДИКИ-ИГРЫ, НАПРАВЛЕННЫЕ НА ФОРМИРОВАНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ В ПРИНЯТИИ РЕШЕНИЙ И ВЫПОЛНЕНИИ ЗАДАНИЯ

Предлагаемые упражнения развивают умения:

- 1) принять и удержать цель задания в полном объеме;
- 2) совершать точный анализ содержания задач и заданий;
- 3) адекватно отражать содержание задачи;

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

5) рассуждать о связи своих действий и полученного результата с исходными условиями;

6) контролировать и корректировать свои действия;

7) давать оценку своей работе.

«Да, нет»

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

Вопросы: Ты любишь школу? Ты любишь смотреть телевизор? Ты хочешь учиться? Ты любишь болеть? Ты хорошо учишься? Ты занимаешься спортом? Ты любишь читать книги? Все зайцы серые? Мячи бывают только резиновые?

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

«Передвигай фигуру, не дотрагиваясь»

Игра развивает умения действовать в уме по инструкции и составлять внутренний план действия.

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

Формирование умения принять учебную задачу в полном объеме связано с такими мыслительными операциями, как анализ и обобщение, следствием которых и является умозаключение.

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

1. Много – мало, конец — обрыв, (начало), все, дела, закрытие, света.

2. Ловкий — неуклюжий, здоровый — зуб, плохой, (больной), веселый, человек, смех.

3. Утро — вечер, зима — холод, весна, снег, (лето), лыжи, санки.

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

Игра, развивающая умения разбираться в условиях задачи, выделять главные и второстепенные данные

Один человек что-то загадывает: растение, животное, птицу, предмет мебели и т. д. и сообщает угадывающему несколько признаков загаданного. Угадывающий должен при помощи дополнительных вопросов полностью охарактеризовать заданный предмет и назвать его. Например, загадывающий задумал слово «цыпленок» и сообщает отгадывающему такие признаки: желтый, тело и голова круглые. Отгадывающий задает вопрос «клюв есть?», ему отвечают «да». Отгадывающий спрашивает «он пищит?», ему отвечают «да». Отгадывающий говорит, что это цыпленок.

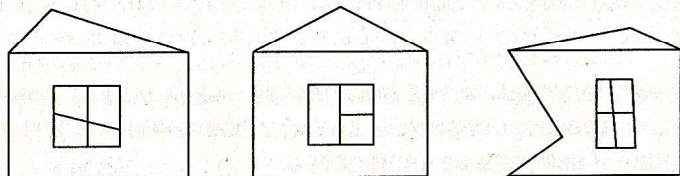
Игры на числовом и наглядном материале

«Назови число»

Загадывается число, находящееся в пределах от 0 до 10, и общаются некоторые его признаки. Учащийся посредством дополнительных вопросов определяет это число и называет его. Например, число четное, делится на 2. Вопрос: «оно больше или меньше 5?» Ответ: «больше». Вопрос: «еще на какое-нибудь число делится?» Ответ: «на четыре». Отгадывающий называет число 8, поскольку оно больше 5 и делится на 2 и 4.

«Найди красивый дом»

Ученику предлагается выбрать красивый дом и объяснить почему (по каким признакам определяется красивый дом).



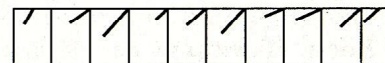
Задания. 1. Внимательно рассмотрите, как написана цифра «1», найдите среди них красивые и обведите их карандашом.



2. Объясните, почему, например, вторая цифра слева красивая, а седьмая — нет. Почему среди некрасивых единиц оказались такие, «носики» у которых красивые? (Потому что палочки имеют разные наклоны, выходят за пределы строк или короче их).



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



4. Красиво напишите цифру 1, не отрывая руки от бумаги.

5. На доске цветными мелками написаны слова: февраль, аква-риум, фамилия.

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

6. На доске цветными мелками написаны слова: георгин, гарни-зон, графин, график, дельфин, гарпун.

У голубых слов первая буква Г, последняя — Н и гласная И. У фиолетовых- или первая буква Д, или последняя К, или пять со-гласных. Какое слово не голубое и не фиолетовое? (Гарпун)

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

«Пуговицы»

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

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

«Кто первый»

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

Пример. Пусть задано число 19 в качестве конечного результата. Играют Петя и Вася. Начинать согласились с 29. Условие — за 1 ход уменьшать можно на 1 или 2. Игру начал Петя, назвав 28, Вася — 26; Петя — 26, Вася — 24; Петя — 24, Вася — 22; Петя — 21, Вася — 20; Петя — 19 и выигрывает, поскольку первый дошел до 19.

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

«Мозаика-телевизор»

Эта игра включает два этапа работы. На первом этапе учащемуся предлагается выложить ряд из цветных фишек на листе белой бумаги. Перед учащимся находится образец, на котором изображен соответствующий цветовой ряд. В цветовом ряду содержатся точки четырех цветов. Красного, синего, желтого, зеленого. Точки расположены не по порядку. На первом этапе цветовой ряд может быть коротким — из 6-8 точек. Цветные фишки (из мозаики) лежат кучкой около учащегося и он может брать только одну фишку, которая соответствует цветовой точке образца. После того, как учащийся перестал ошибаться в вы-

полнении пяти таких цветowych рядов подряд, можно перейти ко второму этапу задания.

Следующим этапом является игра «Телевизор». Учащемуся предлагается выложить целый рисунок из приложения к игре «Мозаика» подобно тому, как луч в телевизоре чертит изображение, пробегая слева направо и сверху вниз. Выкладываете рисунок по строчкам, начиная с верхней. При этом брать из коробки можно только одну фишку нужного цвета. После того, как учащийся научится собирать такие картинки безошибочно, можно перейти к завершающей части — к «чтению» цветных точек.

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

В качестве иллюстрации использования коррекционной программы приведем несколько примеров из практики нашей диагностической и коррекционной работы.

Так, ученица М. с первого по шестой классы была отличницей. Однако в седьмом классе учебная успеваемость у нее резко снизилась. Причем это было связано не со снижением мотивации учения, поскольку девочка привыкла быть отличницей и продолжала стараться получать хорошие отметки. Более того, характеристика, данная классным руководителем, содержала только высокие оценки, и сопровождалась удивлением по поводу снижения успеваемости.

Диагностическое исследование показало, что до седьмого класса она успешно эксплуатировала свои действительно хорошие способности (психические процессы) — восприятие, память, быстроту реакций, достаточно хорошо развитые навыки мышления, не выработав, однако, собственных самостоятельных способов организации умственной и учебной деятельности. Наличие очень хорошей памяти позволяло ей пользоваться теми способами, которые предлагались учителями в школе, либо задавались в учебниках. В седьмом классе сложность и разнородность предметов, очевидно, потребовали уже собственных сформированных способов для овладения учебным материалом.

У ученицы М. слабо сформированы навыки организации интеллектуальных процессов, а именно: есть затруднения в выделении значимых признаков (из-за поверхностного анализа условий задач и текста) при хорошем их обобщении, отмечается ориентация только на получение результата при сниженном контроле за действиями (операциями). Отмечается также недостаточность работы по исправлению ошибок, поскольку почти отсутствует проверка расхождения между полученным и заданным результатом (из-за завышенной и неадекватной самооценки). Однако ученица М. мотивирована на хорошую успеваемость

и болезненно переживает свой неуспех, поэтому она очень заинтересовалась корректирующими рекомендациями.

Коррекционная работа с М. была направлена на формирование навыка контроля за исполнительскими действиями и развитие установки на обязательную самостоятельную оценку и исправление выполненной работы. Были проведены индивидуальные занятия, на которых ей было предложено несколько тем для изложения. На работу отводилось 25—30 мин. Было сказано, что она может в ходе работы делать любые поправки коричневым карандашом. После написания изложения надо было проверить его и исправить ошибки зеленым карандашом. Через полчаса проверить изложение еще раз и, если ошибки есть, исправить желтым карандашом.

Перед началом работы ученица М. проговаривала инструкцию, а затем выделяла главную мысль в тексте. Только после этого она приступала к написанию изложения, выполняя все правила.

По окончании работы ученица М. подсчитывала общее количество ошибок и по отдельности — ошибки коричневого, зеленого и желтого цвета. Для большей наглядности М. предлагалось нарисовать диаграмму ошибок, которая выполнялась в соответствии с заданными цветами.

После выполнения работы над ошибками ей предлагалось оценить свою работу в целом и по частям: раскрытие темы, грамматико-пунктуационная и стилистическая грамотность, близость к тексту, самостоятельность в интерпретации заданной темы.

На завершающем этапе работы ученица М. должна была поставить себе оценку за выполненную работу. Затем ее оценка сравнивалась с оценкой учителя и психолога. Сравнение оценок производилось не формально, а по качественным параметрам, т. е. учитель и психолог аргументированно объясняли каждое свое замечание. Ученица М. тоже должна была развернуто аргументировать свою оценку.

Параллельно с этим заданием этой школьнице предлагалось дома поиграть в игру «Телевизор». Правила описаны в предыдущей главе.

Ученица М., благодаря высокой учебной мотивации и активному участию родителей, очень ответственно отнеслась к развивающим занятиям. Осознала те причины, которые мешали

ей оптимально работать и приложила большие усилия, чтобы сформировать новые способы организации учебной работы с учетом действий контроля за операциями и результатом, коррекции и адекватной оценки своей работы. Причем, хотя отработка навыка контроля, коррекции и самооценки производилась на вербальном материале, она самостоятельно перенесла эти умения и на работу со знаково-числовым материалом (математика, химия, физика и т. д.). И как следствие проведенной совместной работы — успешность учебы у ученицы М. резко повысилась.

В данном случае, при хорошем развитии психических процессов и наличии нормативного уровня знаний, были отмечены недостатки в сформированности регуляторики учебных действий, которые и вызвали падение успеваемости. Но своевременная диагностика и коррекция учебной деятельности М., помогли ей сформировать новые адекватные приемы организации (регуляции) этой деятельности, дающие возможность в полном объеме усваивать школьные знания.

Ученик В. учился на «3», изредка — на «4». Но с первого класса он отличался высокой ответственностью, исполнительностью и тревожностью; родители приучили его к каждодневному выполнению домашних заданий (которые в младших классах неукоснительно контролировались). В школе его оценивали как «троечника-середняка», который никого не беспокоит.

Диагностическое исследование ученика В. показало, что он умеет очень хорошо организовывать свою учебную деятельность, хотя и при достаточно низком уровне сформированности психических процессов (слабость оперативной памяти, неустойчивое внимание, слабость владения операциями обобщения и установления причинно-следственных отношений, при хорошем анализе условий, недостаточное развитие вербально-понятийной и знаково-счетной сфер).

Однако диагностика показала и умение В. самостоятельно строить свою учебную деятельность, извлекая из заданного материала всю доступную ему информацию, т. е. он совершенно самостоятельно и осознанно ставит цель, разрабатывая эффективные пути достижения ее, тщательно контролируя все действия и результат, производит коррекцию выполненной работы. Если обнаруживает расхождения, обязательно исправляет ошибки. Самооценка низкая. Учебная успешность, однако,

у него была невысокой, поскольку были плохо сформированы сами средства реализации регуляторики. С учеником В. были проведены коррекционные мероприятия, направленные на выработку умения владеть умственными действиями, на расширение вербально-понятийной и знаково-счетной сфер, развитие устойчивости внимания и логико-смыслового запоминания.

В результате такой работы учебная успешность ученика В. резко повысилась. Оценки учебной деятельности стабильно стали «4», изредка «5». Более того, если раньше учителя говорили об «интеллектуальной пассивности» В., то теперь с изумлением отмечали его «вдруг» проявившийся интерес к математике, химии, биологии с высокой успешностью по этим дисциплинам. Однако дело в том, что ученик В. всегда отличался высокой познавательной потребностью со склонностью к точным дисциплинам. Благодаря интеллектуально-регуляторной диагностике и коррекционной работе, у ученика В. был сформирован полноценный осознанный уровень регуляции (организации) своей учебной деятельности. Правда, это была длительная индивидуальная работа как с психологом, так и с учителями.

Теперь рассмотрим третий случай (наиболее типичный), когда интеллектуально-регуляторная диагностика показала отдельные «западения» как в обслуживающих психических процессах, так и в умении самостоятельно строить свою учебную деятельность.

Так, психологической диагностикой было показано, что у ученика Д. достаточно низкий уровень сформированности психических процессов (плохое владение умственными действиями: классификацией, обобщением, абстрагированием; снижено понимание предъявляемого материала, особенно знаково-счетного и вербального, а наглядного — несколько лучше; запоминание исключительно механическое; внимание неустойчиво; уровень вербализации низкий, соответственно оценка своей деятельности неадекватна и низка). Обнаружена функциональная неполнота уровня осознанного построения учебной деятельности (неумение анализировать, выделять и обобщать значимые признаки выполняемой работы, поэтому и способы достижения цели неадекватны и неэффективны — поскольку отражают второстепенные признаки, а не те объективные условия, которые задаются целью; слабый контроль за исполнительскими действиями и результатом; коррекция ошибок почти отсутствует

по причине неумения оценивать свою работу, самооценка низкая). По мнению учителей, Д. — очень слабый ученик (оценки — «2», «3»), на которого перестали обращать внимание. В последнее время наблюдались и нарушения правил поведения на уроках.

После диагностического исследования коррекционная работа психолога строилась по четырем параметрам:

1. Подтягивание психических процессов до нормального уровня.
2. Повышение учебной мотивации и самооценки.
3. Организация работы учителей и родителей по ликвидации «педагогической запущенности».
4. Формирование осознанного навыка регуляции (организации) различных звеньев учебной деятельности.

Рассмотрим коррекционную работу с учеником Д. по четвертому параметру. Напомним, что диагностика выявила у ученика Д. несформированность навыка производить адекватное выделение значимых условий и, как следствие, неадекватность и неоптимальность способа выполнения учебной деятельности, отсутствие обобщенного способа, слабость контроля за исполнительскими действиями и результатом, отсутствие исправления ошибок. Поэтому на первом этапе работы его учили овладевать разными формами выполнения задания, при условии, что в одном случае основным условием для достижения цели является создание схематической модели заданного предмета деятельности, а в другом случае — по заданной схеме надо было представить сам предмет.

Общая инструкция такова: нарисуй схему этого предложения, а затем к этой схеме придумай несколько предложений.

Сначала ученик Д. должен был повторить инструкцию вслух своими словами (поскольку это отражало вербальный уровень понимания им задачи).

После правильного воспроизведения инструкции ученика Д. просили выделить, что является основным в первой части и что дано во второй части инструкции.

Затем его просили описать последовательность действий и объяснить, как они связаны с разными задачами в первой и второй части инструкции. При этом он должен был выделить основные признаки цели (задачи) на первом и втором этапах работы.

Ученику Д. было дано предложение: *Пришла весна красная;* по схеме 2-1-3 (т. е. сказуемое, подлежащее, второстепенный член — определение).

После того как ученик Д. освоил этот этап задания, ему было предложено аналогичное предложение (в целях проверки усвоения) *Зеленеют хлеба тучные.*

После этого ученику Д. предлагалось самому придумать несколько предложений по заданной схеме. Причем, перед вторым этапом работы предлагалось сформулировать, что ему надо делать, объясняя, что изменилось в инструкции, самостоятельно аргументировать последовательность действий по достижению цели.

По осознанию и закреплению действий, направленных на выделение главного и второстепенного признаков достижения цели на вербальном материале, ученику Д. предлагались аналогичные задания на числовом и игровом материале.

Суть игры состояла в отработке умения разбираться в условиях задачи, выделяя главные и второстепенные данные.

Только после того, как ученик Д. продемонстрировал на разных видах учебного материала сформированный и осознанный навык умения анализировать условия, т. е. выделять главное и второстепенное в ситуациях, задачах, мы перешли к формированию следующего звена.

На первом этапе работы ученика Д. обучали приемам планирования деятельности с целью коррекции звеньев планирования и формирования умения разрабатывать обобщенный способ выполнения заданий. Для этого ему предлагались задачи в которых необходимо было найти несколько способов достижения одной и той же цели. Так, ему предлагался следующий пример:

$$1. \frac{199878}{421312} = \dots (= 0,47);$$

$$2. \frac{227}{31989} = \dots (0,007);$$

$$3. \frac{4582}{85257} = \dots (0,05);$$

$$4. \frac{2457}{96543} = \dots (0,02);$$

$$5. \frac{41010}{76548} = \dots (0,53).$$

Найти, какое число самое большое?

До того, как ученик Д. приступил к решению примера, его просили выделить и записать, что дано в примере, что надо получить, каким способом это можно сделать (последовательность действий).

Дано: пять дробей (чисел).

Задание — узнать, какая дробь самая большая?

Первый предложенный учеником Д. способ:

Последовательность действий предложена самим примером, т. е. нужно поочередно находить частные от каждой дроби.

Сравнить все полученные частные между собой.

Найденное частное пятой дроби больше всех остальных частных, поскольку больше 0,5; следовательно, пятое число — самое большое.

После того, как ученик Д. получил результат, его попросили обосновать правильность выбранного способа работы и спросили о возможности найти результат каким-то другим способом. После наводящих (организующих) вопросов психолога, ученик Д. предложил другой способ решения этого примера:

Внимательно просмотреть все числа;

Нет смысла сравнивать числа под №№2, 3, 4, поскольку они меньше 0,1;

Упростить первую и пятую дроби — $19/42$ и $41/76$;

Сравнить эти дроби: пятая дробь больше первой, поскольку она больше 0,5;

Следовательно, пятое число — самое большое.

После решения примера вторым способом у ученика Д. спросили, какой способ проще, какой сложнее и почему.

На следующих занятиях ученику Д. предлагались аналогичные задания из школьного учебника, а для домашних заданий — игры.

После осознания и закрепления навыков планирования и выработки собственного способа построения учебной деятельности, мы приступили к следующему этапу — формированию умения самостоятельно находить оптимальный, обобщенный способ деятельности. С этой целью ученику Д. предлагалось решить четыре задачи, две из которых были похожи внешне, а две другие — способом выполнения.

После повторения инструкции своими словами, ученик Д. должен был классифицировать задачи по типам, объясняя, чем один тип задач отличается от другого.

Затем ученик Д. должен был в каждом типе задач определить и записать:

1) что дано и что надо получить;

2) каким способом это можно получить;

3) какова последовательность действий для достижения результата;

чем отличается способ решения задач первого типа от способа решения задач второго типа;

4) каковы существенные признаки, лежащие в основе способа выполнения задач первого и второго типа.

Примеры задач:

Задача 1. У Пети и Васи было ... яблок. У Пети было четыре яблока. Если Петя съест три яблока, то у Васи будет в три раза больше. Сколько яблок было всего?

Задача 2. В магазине было ... метров ткани. Синей ткани было в четыре раза больше, чем зеленой. Зеленой ткани было 20 метров. Сколько ткани было в магазине?

Общий способ решения:

1. Нахождение второго неизвестного через первое.

2. Нахождение общей суммы двух чисел.

Задача 3. Велосипедист ехал из пункта А в Б со скоростью 6 км/ч. Расстояние между А и В 30 км. За сколько времени велосипедист проедет это расстояние?

Задача 4. Велосипедист ехал из пункта А в Б со скоростью 6 км/ч. Ехал пять часов. Каково расстояние между А и Б?

Эти задачи похожи по внешнему виду, но решаются по-разному.

После того, как ученик Д. научился выполнять все необходимые действия, обосновывать их правильность и необходимость, самостоятельно формулировать и записывать общий способ решения определенного типа задач, ему предлагалось самому придумать задачу на отработанный им общий способ решения.

На завершающем этапе работы по формированию данного звена регуляторики ученик Д. должен был уметь:

— разделить задачу на части,

— выделять, что дано и что надо получить (т. е. условия и требования задачи),

— предлагать варианты решения (легкий и трудный),

— анализировать ход решения задачи и обосновывать его правильность,

— описывать характер возникающих затруднений,

— поставить себе оценку и обосновать ее.

После проведения с учеником Д. всех коррекционных мероприятий структура регуляторики его учебной деятельности существенно изменилась в функциональном и качественном отношении. Можно сказать, что он научился владеть своими психическими процессами, осознал структуру построения своей учебной деятельности: научился самостоятельно строить, контролировать и оценивать ее в зависимости от предлагаемых задач или изменяющейся ситуации.

Следствием проведенной работы стало то, что у него повысились учебная мотивация и самооценка, появились успехи в учебе, ощутимо уменьшились и дисциплинарные нарушения, поскольку для подростков характерна зависимость между неуспеваемостью и дисциплиной. Коррекционная работа велась в течение 4-х месяцев по 2 занятия в неделю (≈ 40 минут каждое занятие).

Приведенные примеры лишней раз подтверждают, что в силу неустойчивости систем знания и неуверенности учащихся в себе отрицательные эмоции, вызванные неуспехом в учебе, разрушительно сказываются на их интеллектуальной и поведенческой деятельности. Поэтому необходима как можно более ранняя диагностика и коррекция регуляторно-когнитивного навыка построения учебной деятельности.

Кроме того, необходимым условием эффективности коррекционной работы является создание условий, вызывающих положительные эмоции, отсутствие безразличного отношения к ней учащегося. С этой целью необходимо обеспечить личностную включенность учащегося в работу, привлечь его интересы, желания, потребности. Создание условий переживания, маленьких успехов в ходе работы, удовлетворение от ее выполнения, довольно быстрое достижение изменений в учебе — личностно включают учащихся в эти занятия, что и является условием ее успешного проведения.

1. Анастаси А. Психологическое тестирование: В 2 кн. — М., 1981.
2. Акимова М.К. Особенности умственного развития учащихся старшего подросткового возраста // Психологические проблемы повышения качества обучения и воспитания. — М., 1984. — С. 23—35.
3. Акимова М.К., Козлова В.Т. Коррекционно-развивающие упражнения для учащихся 3—5 классов. — Обнинск, 1993.
4. Активные методы в работе школьного психолога. — М., 1990.
5. Ануфриев А.Ф., Костромина С.Н. Как преодолеть трудности в обучении детей. — М., 1997.
6. Амонашвили Ш.А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников. — М., 1984.
7. Божович Л.И., Славина С.Л. Опыт экспериментального изучения произвольного поведения // Вопросы психологии. — 1976. — №4. — С. 55—69.
8. Борисова Е.М., Логинова Г.П. Коррекционно-развивающие упражнения для учащихся 6—8 классов. — М., 1993.
9. Белая А.Е., Мирясова В.И. Пальчиковые игры для развития речи дошкольников. — М., 2000.
10. Бондаренко С.Н. Почему детям трудно учиться. — М., 1976.
11. Безруких М.М., Ефимова С.П. Упражнения для занятия с детьми, имеющими трудности при обучении письму. — М., 1991.
12. Богданова Т.Г., Корнилова Т.В. Диагностика познавательной сферы ребенка. — М., 1994.
13. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков: Сб. — М., 1967.
14. Вергелес В.И., Матвеева Н.А., Раев А.И. Младший школьник: помоги ему учиться. — СПб., 2000.
15. Возрастно-психологическое консультирование. — М., 1990.
16. Войтко В.И., Гильбух Ю.З. Школьная психодиагностика: достижения, перспективы. — Киев, 1980.

17. *Винокурова Н.К.* Развитие творческих способностей учащихся. — М., 1999.
18. *Выготский Л.С.* Проблемы обучения и умственного развития в школьном возрасте / Избранные психологические исследования. — М., 1956. — С. 25—57.
19. *Выготский Л.С.* Диагностика развития и педагогическая клиника трудного детства // Собр. соч.: В 6 т. — М., 1982—1984. — Т. 2.
20. *Гальперин П.Я., Кабыльницкая С.Л.* Экспериментальное формирование внимания. — М., 1974.
21. *Гальперин П.Я.* Развитие исследований по формированию умственных действий // Психологическая наука в СССР. — М., 1959. — Т.1. — С. 441—469.
22. *Герасимова Т.Ю., Пацов В.И., Хромова Т.В.* Напряженная образовательная среда как условие развития учащегося // Психологическая наука: традиции, современное состояние и перспективы : Тезисы докладов научной конференции Института психологии. — М., 1997. — С. 171—172.
23. *Гильбух Ю.З.* Психодиагностика в школе. — М., 1989.
24. *Горбов Ф.Д., Лебедев В.П.* Психоневрологические аспекты труда операторов. — М., 1975.
25. *Гуткина Н.И.* Психологическая готовность к школе. — М., 1993.
26. *Головнева Н.Я., Ильина М.Н., Парамонова Л.Г.* 365 проверочных заданий и упражнений для подготовки к школе. — СПб., 2000.
27. Готовность к школе / Под ред. И.В. Дубровиной. — М., 1998.
28. *Драгунова Т.В., Эльконин Д.Б.* Некоторые психологические особенности подростков // Советская педагогика. — 1956. — Т. 6. — С. 63—72.
29. *Давыдов В.В.* Психическое развитие в младшем школьном возрасте // Возрастная и педагогическая психология. — М., 1973. — С. 66—97.
30. *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения. — М., 1986.
31. Диагностика психического развития / Под ред. И. Шванцары. — Прага, 1978.
32. Диагностическая и коррекционная работа школьного психолога: Сб. науч. труд. — М., 1987.
33. Диагностика школьной дезадаптации. — М., 1993.
34. Диагностика и коррекция психического развития дошкольников. — Минск, 1997.
35. *Дубровина И.В.* Проблемы психодиагностики в психологической службе школы // Диагностическая и коррекционная работа школьного психолога. — М., 1987. — С. 4—18.
36. *Дьяченко О.М., Агаева Е.Л.* Чего на свете не бывает? — М., 1991.
37. Детская патопсихология: Хрестоматия / Под ред. Н.Л. Белопольской. — М., 2000.
38. *Забрамная С.Д.* Наглядный материал для психолого-педагогического обследования детей в медико-педагогических комиссиях. — М., 1985.
39. *Зак А.З.* Развитие теоретического мышления у младших школьников. — М., 1982.
40. *Зак А.З.* Как определить уровень развития мышления школьников. — М., 1984.
41. *Зак А.З.* Как развивать логическое мышление. — М., 2000.
42. *Зайцев Н.А.* Письмо, чтение, счет. — СПб., 2000.
43. *Калмыкова З.И.* Обучаемость и принципы построения методов ее диагностики: Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. — М., 1981. — С. 285—290.
44. *Калмыкова З.И.* Проблемы диагностики умственного развития учащихся. — М., 1975.
45. *Конопкин О.А.* Психологические механизмы регуляции деятельности. — М., 1980.
46. *Круглова Н.Ф., Степанский В.И.* О надежности выполнения совмещенных деятельностей // Новые исследования в психологии. — 1985. — №1. — С. 19—23.
47. *Круглова Н.Ф.* Об индивидуально-типических особенностях произвольной регуляции деятельности у школьников среднего возраста // Новые исследования в психологии. — 1990. — № 2. — С. 37—45.
48. *Круглова Н.Ф.* Психологические особенности саморегуляции подростка в учебной деятельности // Психологический журнал. — 1994. — № 2. — С. 66—74.
49. *Круглова Н.Ф.* Экспресс-диагностика и коррекция регуляторно-когнитивной структуры учебной деятельности подростков. — М., 2000.

50. *Круглова Н.Ф., Панов В.И.* Психодиагностика регуляторно-когнитивной структуры учебной деятельности и школьная неуспешность // Прикладная психология. — 2001. — № 5. — С. 41—51.
51. *Кобзарева Л.Г., Кузьмина Т.И.* Ранняя диагностика нарушения чтения и его коррекция. — М., 2000.
52. *Корсакова Н.К., Микадзе Ю.В.* Нейропсихологическая диагностика и коррекция младших школьников в связи с неуспешностью в школе. — М., 1994.
53. *Лебедева В.П., Орлов В.А., Панов В.И.* Практико-ориентированные подходы к развивающему образованию // Педагогика. — 1996. — №5. — С. 24—26.
54. *Лебедева В.П., Орлов В.А., Панов В.И.* Психодидактические аспекты развивающего образования // Педагогика. — 1996. — № 6. — С. 25—30.
55. *Левитов Н.Д.* Детская и педагогическая психология. — М., 1964.
56. *Лейтес А.С.* Умственные способности и возраст. — М., 1971.
57. *Лейтес А.С.* Возрастная одаренность и индивидуальные различия. — М.; Воронеж, 1997.
58. *Локалова Н.П.* Как помочь слабо успевающему школьнику. — М., 2000.
59. *Маркова А.К.* Психология обучения подростка. — М., 1975.
60. *Маркова А.К., Лидерс А.Г., Яковлева Е.Л.* Диагностика и коррекция умственного развития в школьном и дошкольном возрасте. — Петрозаводск, 1992.
61. *Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б.* Формирование мотивации учения. — М., 1990.
62. *Матюшкин А.М.* Концепция творческой одаренности // Вопросы психологии. — 1989. — С. 29—33.
63. *Менчинская Н.А.* Психологические проблемы активности личности в обучении: Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. — М., 1981. — С. 153—159.
64. *Менчинская Н.А.* Психологические проблемы неуспевающих школьников. — М., 1971.
65. Научно-методические основы использования в школьной психологической службе конкретных психодиагностических методик. — М., 1988.
66. Особенности обучения и психического развития школьников 13—17 лет. — М., 1988.
67. *Пиаже Ж., Инельдер Б.* Генезис элементарной логической структуры: классификация, сериация. — М., 1963.
68. *Пожар Л.* Психология аномальных детей и подростков — патопсихология. — М.; Воронеж, 1996.
69. Практическая психология образования. — М., 1997.
70. *Прихожан А.М.* Программа развития общих учебных умений и навыков школьников (1—10 классы). — М., 1982.
71. Проблемы постнатального сомато-психического развития: Сб. — М., 1974.
72. Проблемы психодиагностики, обучения и развития школьников. — М., 1985.
73. Психическое развитие младших школьников. — М., 1990.
74. Психологическая диагностика. — М., 1993.
75. Психологическая коррекция умственного развития учащихся. — М., 1990.
76. Психологические проблемы повышения качества обучения и воспитания: Сб. — М., 1984. — С. 59—66.
77. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С. Лейтеса. — М., 1996.
78. Научно-методические основы использования в школьной психологической службе конкретных психодиагностических методик: В 2 т. — М., 1997—1998.
79. Рабочая книга школьного психолога. — М., 1991.
80. Развитие творческой активности школьника. — М., 1991.
81. *Рубинштейн С.Я.* О воспитании привычек у детей // Доклады АПН СССР. — 1957. — Т. 1. — С. 99—102.
82. *Рубинштейн С.Я.* Экспериментальные методики патопсихологии. — СПб., 1998.
83. Руководство практического психолога / Под ред. И.В. Дубровиной. — М., 1995.
84. *Смирнов А.А.* Психология ребенка и подростка. — М., 1980.
85. *Талызина Н.Ф.* Управление процессом усвоения знаний. — М., 1975.
86. *Тарасова Н.П.* Уровни развития самостоятельности мышления младших школьников: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. — М., 1988.

87. Типовая программа воспитания и обучения в детском саду. — М., 1984.
88. *Холодная М.А.* Психология интеллекта: парадоксы исследования. — М.; Томск, 1997.
89. *Цетлин В.С.* Неуспешность школьников и ее предупреждение. — М., 1974.
90. *Цукерман Г.А.* Учимся учиться. — М., 2000.
91. *Шадриков В.Д., Черемошкина Л.В.* Мнемические способности: диагностика, развитие. — М., 1980.
92. *Шадриков В.Д.* Способности, одаренность, талант // Развитие и диагностика способностей. — М., 1991. — С. 7—21.
93. *Шмаков С., Безбородова Н.* От игры к самовоспитанию. — М., 1993.
94. *Эльконин Д.Б.* К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. — 1971. — № 4. — С. 6—20.
95. *Эльконин Д.Б.* Некоторые вопросы психического развития детей // Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития ребенка. — М., 1981. — С. 3—13.
96. *Эльконин Д.Б.* Возрастные и индивидуальные особенности младшего подростка. — М., 1967.
97. *Эйнон Д.* Творческая игра. — М., 1995.
98. *Якиманская И.С.* Развитие пространственного мышления школьников: Дис. ... д-ра психол. наук. — М., 1980
99. Я работаю психологом / Под ред. И.В. Дубровиной. — М., 1999.
100. *Яковлева Е.Л.* Развитие внимания и памяти у школьников. — М., 1995.

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	3
1. Психодиагностика уровня сформированности регуляторно-когнитивной структуры учебной деятельности у подростков	5
2. Характеристики индивидуально-типологических психологических особенностей построения регуляторно-когнитивной структуры учебной деятельности	17
3. Коррекционно-развивающая программа	30
3.1. Игры, направленные на формирование компонентов психологической готовности к учебе	34
3.1.1. Моторика и координация движений	37
3.1.2. Мелкая моторика руки	41
3.1.3. Пространственная ориентация	43
3.1.4. Познавательные (когнитивные) процессы	49
3.2. Методики, направленные на коррекцию когнитивных процессов, обслуживающих регуляторную структуру учебной деятельности	54
3.2.1. Мышление	54
3.2.2. Память	67
3.2.3. Внимание	74
3.3. Методики, направленные на развитие интеллектуально-познавательной сферы	79
3.3.1. Рекомендации по коррекции развития вербально-понятийной сферы	79
3.3.2. Рекомендации по коррекции и развитию мыслительной деятельности в работе со знаково-счетным материалом	85
3.3.3. Рекомендации по коррекции и развитию наглядно-образной сферы	93
3.4. Методики, направленные на развитие уровня рефлексии выполняемой деятельности	96
3.5. Методики-игры, направленные на формирование самостоятельности в принятии решений и выполнении задания	98
4. Примеры из практики	104
5. Список литературы	113