

Диагностическая и коррекционно-развивающая работа психолога с детьми при подготовке к школе

Г.М. Шашлова

Успешное начало обучения ребенка в школе – проблема многогранная, связанная, с одной стороны, с его дошкольными «приобретениями», с тем, насколько полноценно прожит, завершен ребенком дошкольный период развития, а с другой стороны – с особенностями протекания кризиса семи лет. От понимания взрослыми того, какая «работа развития» совершается на этом этапе жизни детей, какие основные задачи развития решаются, зависит успешное проживание ребенком переходного периода и формирование кризисных новообразований, отвечающих требованиям будущей учебной деятельности.

Критерии благоприятного начала обучения детей определяются раз-

личными субъектами образовательного пространства: **физическая** готовность – педиатром и детским психиатром (здоровье ребенка, его зрелость на уровне физиологических систем и органов); **образовательная** готовность – воспитателем и учителем (знания, умения и навыки, необходимые для обучения в школе); **психологическая** готовность – педагогом-психологом. Последняя представлена двумя составляющими – познавательной (память, мышление, воображение и символическая функция сознания и др.) и личностной (мотивационный, эмоционально-волевой и коммуникативный планы развития).

В рамках диагностического направления работы практического психолога в подготовительной группе дошкольного образовательного учреждения нами используются несколько вариантов планового изучения школьной готовности детей.

С одной стороны, может рассматриваться специфика развития отдельных показателей психологической составляющей готовности детей к обучению в школе (табл. 1).

Таблица 1

Содержание диагностической работы психолога по изучению психологической готовности детей к обучению в школе

Составляющие психологической готовности детей к обучению в школе	Диагностируемые параметры	Методическое обеспечение
1. Познавательная: а) внимание	Произвольное внимание	Коррекционные пробы (С.Д. Забражная [5])
б) восприятие	Перцептивные действия моделирующего характера	«Перцептивное моделирование» В.В. Холмовской [4]
в) память	Опосредованные виды памяти (зрительная, логическая и др.)	«Пиктограмма» А.Р. Лурии в модификации А.Л. Венгера, Л.А. Венгера [2]; «Запоминание фигурок» – субтест № 3 из программы П.Я. Кеэса [9]
г) мышление	Наглядно-образное мышление	«Схематизация» Р.И. Бардиной [4]

<p>2. Личностная: а) мотивационная</p>	<p>Относительная выраженность мотивов</p>	<p>«Выбор мотива» М.Р. Гинзбурга [8]</p>
<p>б) эмоционально-волевая</p>	<p>Произвольность действий</p>	<p>«Домик» Н.И. Гуткиной [3]</p>
<p>в) коммуникативная</p>	<p>Развитие внеситуативно-личностной формы общения; произвольных форм общения</p>	<p>М.И. Лисина [7] Е.Е. Кравцова [6]</p>

С другой стороны, возможно осуществление **более компактного**, в методическом и временном планах, **варианта диагностической работы** психолога с детьми при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту. Он представляет собой **исследование особенностей принятия детьми 6–7 лет своего возрастного статуса**. С этой целью используются методические процедуры, выявляющие уровень сформированности у будущих первоклассников основных кризисных новообразований: «внутренней позиции школьника», «произвольности внешнего поведения», «типа отношения к учебной ситуации». Программа диагностики строится с использованием, соответственно, следующих методик.

а) «Беседа о школе» Т.А. Нежной (1988).

Основные этапы становления «внутренней позиции школьника» на седьмом году жизни, выделенные Т.А. Нежной, можно соотнести с кризисным статусом ребенка. Так, первый этап ее становления, характеризующийся наличием положительного отношения к школе при отсутствии ориентации на содержательные моменты школьно-учебной действительности, когда ребенок ориентирован лишь на ее внешнюю, формальную сторону, соответствует докризисным детям, проявляющим «дошкольную позицию»: они, может быть, и хотят пойти в школу, но при этом стремятся сохранить дошкольный образ жизни.

Второй этап развития внутренней позиции школьника, вероятно, характерен для детей критической

фазы кризиса. У них появляется ориентация на содержательные моменты школьно-учебной действительности, но они выделяют, в первую очередь, ее социальные, а не собственно учебные аспекты.

У посткризисного ребенка, предположительно, внутренняя позиция школьника должна быть полностью сформирована, он ориентирован на социальные и собственно учебно-содержательные аспекты школьной жизни.

б) «Графический диктант» Д.Б. Эльконина [8] в версии Л.А. Венгера и А.Л. Венгера [2].

Изучая особенности принятия детьми 6–7 лет своего возрастного статуса, мы диагностировали уровень сформированности другого важнейшего новообразования рассматриваемого периода – произвольности внешнего поведения. Оно состоит в появлении у ребенка социально опосредствованного отношения к действительности, благодаря чему дети к концу дошкольного возраста приобретают предпосылки умения действовать по правилу, по указанию взрослого, принимают и сохраняют предлагаемые им учебные задачи, осуществляя контрольно-оценочные действия.

Диагностика произвольности осуществлялась с помощью методики Д.Б. Эльконина «Графический диктант» [8]. Данная процедура выявляет умение ребенка внимательно и точно выполнять последовательные указания взрослого, самостоятельно действовать по его заданию, ориентироваться на систему условий задачи, преодолевать отвлекающее влияние побочных

факторов. Мы применяли в своей работе графическую версию диктанта, предложенную Л.А. Венгером и А.Л. Венгером [2]. Посткризисные дети безошибочно выполняют задание и под диктовку, и при самостоятельном воспроизведении узоров; докризисные – не продолжают узоров самостоятельно и редко правильно действуют под диктовку. Ребенок критической фазы кризиса, как правило, верно выполняет первую часть работы – по инструкции взрослого, при самостоятельном продолжении узоров возможны разного рода ошибки.

Такие особенности выполнения кризисными детьми описанного выше задания связаны, как нам кажется, с идеей А.Л. Венгера и К.Н. Поливановой (1988) о том, что произвольное поведение, опосредствованное социально заданными нормами и правилами, находится в зоне ближайшего развития ребенка 6–7 лет и для осуществления правилосообразного поведения им требуется носитель правила.

в) «Зеркало», «Раскраска» А.Л. Венгера и К.Н. Поливановой (1988).

Выделив в качестве основной единицы анализа детской деятельности задачу, данную в определенной системе отношений ребенка с другими людьми, А.Л. Венгер и К.Н. Поливанова (1988), раскрывая понятие «ситуация психического развития», дали характеристики типов развития 6–7-летних детей и предложили методики их определения – «Зеркало», «Раскраска», «Колдун», – которые мы также использовали с целью уточнения кризисного статуса ребенка.

В соответствии с предложенной А.Л. Венгером и К.Н. Поливановой типологией психического развития детей при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту, посткризисный ребенок, реализующий учебный тип отношения к учебной ситуации, вступает со взрослым в отношения, опосредствованные содержанием учебных заданий, направленные на овладение новыми способами действия. Дети критической фазы

относятся к предучебному типу, учебная ситуация для них выступает в неразрывной связи своих элементов: «ребенок – взрослый – задача». Они готовы решать посильные учебные задания, но только в присутствии взрослого-учителя. Дети дошкольного типа – докризисные. Они не принимают позиции ученика, не видят во взрослом учителе – носителе социальных образцов, игнорируют учебное содержание, материал учебных заданий превращают в игровой. Коммуникативное и псевдоучебное отношения к учебной ситуации, возможно, являются другими вариантами докризисного статуса детей, строящих свое общение на дошкольных формах взаимодействия со взрослыми.

По итогам диагностических процедур (беседы Т.А. Нежной, графического диктанта Д.Б. Эльконина, экспериментальных методик А.Л. Венгера и К.Н. Поливановой), а также наблюдения за детьми в ходе взаимодействия возможно отнесение ребенка к одному из трех вариантов возрастного кризисного статуса (или к промежуточному варианту). Критерии отнесения результатов диагностики по каждой методике представлены в табл. 2.

В традициях культурно-исторического подхода кризисный возраст рассматривают, используя общую стратегию анализа возрастных периодов, предложенную Л.С. Выготским и позволяющую проследить механизмы перехода от одного возраста к другому.

Обращение к анализу смены ведущего вида деятельности и социальной ситуации развития, прежде всего к изменениям ее субъективной составляющей (того, как сам ребенок начинает относиться к внешне перестраиваемой системе отношений), определяет фокус содержания и выбор форм построения **коррекционно-развивающей работы** с детьми 6–7 лет. Соответственно можно выделить два приоритетных направления в работе педагога-психолога – через ответственность видов деятельности ребенка в этот период и анализ его переживаний как субъекта возрастного развития.

Критерии обработки и интерпретации результатов диагностики возрастного кризисного статуса 6–7-летних детей

Фазы кризиса	Параметры анализа			
	Внутренняя позиция школьника – ВПШ («Беседа о школе» Т.А. Нежновой)	Прозвонимость («Графический диктант» Д.Б. Эльконина)	Предпосылки учебной деятельности («Графический диктант» Д.Б. Эльконина)	Тип отношения к учебной ситуации («Зеркало», «Раскраска» А.Л. Венгера и К.Н. Поливановой)
1-я фаза – докритическая: затухание прежних видов активности, замедление развития	Первый этап становления ВПШ (по Т.А. Нежновой). Преобладают игровые мотивы, «дошкольная» позиция (ребенок хочет идти в школу, но при этом стремится сохранить дошкольный образ жизни)	Не проявляется ни при взаимодействии с близкими взрослыми, ни с социальными взрослыми	Ребенок учебную задачу не принимает, не сохраняет контрольно-оценочные действия	Игровой тип (по типологии А.Л. Венгера и К.Н. Поливановой)
2-я фаза – критическая: поиск новой конкретной формы жизнедеятельности	Второй этап становления ВПШ. Преобладает социальная мотивация. Характерно наличие положительного отношения к школе при отсутствии ориентации на содержательные моменты учебной деятельности, ребенок ориентирован на ее внешнюю, формальную сторону	В зоне ближайшего развития ребенка. Присутствует во взаимодействии с социальным взрослым («носителем правила»). В требованиях близких взрослых («образцов для подражания») нормы и правила чаще всего ребенком не выделяются. Для осуществления правилосообразного поведения необходим носитель правила	Ребенок принимает учебную задачу. Хорошо работает в присутствии взрослого (персонификация правила). УЗ не всегда сохраняется, не осуществляются контрольные действия	Предучебный тип. Действуя под руководством взрослого, ребенок ориентируется на заданные правила, а в его отсутствие – на предметный материал
3-я фаза – посткритическая: усвоение новой формы жизнедеятельности	Третий этап становления ВПШ. Доминируют социальные и учебно-познавательные мотивы. Ребенок выделяет социальные и собственно учебные аспекты школьной деятельности, ориентируется на ее содержательные моменты	В зоне актуального развития ребенка. Ребенок видит заложенные в требованиях близких и социальных взрослых правила и принимает их	Ребенок принимает учебную задачу, сохраняет контрольно-оценочные действия	Учебный тип. Учебная задача принимается в осознанном виде. Действия ребенка определяются правилами, сформулированными взрослыми

ИЗ ПЕРВЫХ РУК

1. Преемственность видов деятельности ребенка 6–7 лет.

В игровой деятельности дошкольника зарождаются предпосылки, ведущие к необходимости перестройки дошкольной ситуации развития. По мнению Д.Б. Эльконина, это происходит потому, что ребенок смотрит на себя уже через роль, которую он играет, т.е. через взрослого человека, эмоционально сопоставляя себя с ним и обнаруживая, что он сам пока еще не взрослый. Осознание того, что он – ребенок, происходит через игру, а отсюда и возникает новый мотив – стать взрослым и реально осуществлять его функции.

При условии, что ребенок прошел все этапы развития игры – от манипулятивной до игры по правилам, – к 6–7 годам игровая деятельность исчерпывает свои развивающие возможности. Взрослые могут это увидеть в том, что у детей: а) повышается интерес к продуктивным видам деятельности, к занятиям, приближенным к учебным; б) уменьшается значение воображаемой ситуации, возрастает роль правила, выполнение действий по правилу становится основным содержанием игры; в) игра интеллектуализируется, в ней появляется результативная мотивация – ребенок стремится не столько играть, сколько выигрывать. Вследствие этого в рамках игровой мотивации зарождается учебная мотивация как желание выполнять общественно значимую, общественно оцениваемую деятельность.

При построении коррекционно-развивающих программ «деятельностной» направленности психологи ориентируются либо на процесс формирования и усиления соответствующих возрастных новообразований (Л.И. Божович, Е.Е. Сапогова и др.), либо на поиск особых видов деятельности, носящих промежуточный характер между игровой и учебной (Д.Б. Эльконин, Л.В. Берцфаи, К.Н. Поливанова и др.).

В опыте нашей работы с 6–7-летними детьми использовались индивидуальные коррекционно-разви-

вающие занятия, описанные Т.Ю. Андрущенко, Н.В. Карабековой [1], в процессе которых разворачивается «комплементарная» деятельность, являющаяся по форме игровой, а по своей направленности носящая учебный характер. Ее осуществление позволяет, с одной стороны, доформировать новообразования «прошлого» (дошкольного) возраста, а с другой – начать формирование новообразований, уже «актуальных» для младшего школьного возраста.

2. Организация рефлексии ситуации возрастного развития ребенка.

На протяжении кризиса семи лет, в силу начинающейся (по Л.С. Выготскому) дифференциации внешней и внутренней сторон личности ребенка, происходит значительное усложнение его внутренней психической жизни. Это требует становления рефлексивного отношения к изменениям, возникающим в ходе индивидуального и возрастного развития ребенка.

Специфика возрастного переходного момента предполагает наличие определенной стратегии взаимодействия ребенка со взрослыми, способными конструктивно помочь ему в кризисный период его жизни. Эта помощь связана с открытием ребенком идеальной формы («быть школьником») и созданием условий для успешного перехода этой формы из взрослой жизни в детскую.

Необходима такая переориентация содержания общения 6–7-летних детей со взрослыми, когда предметом обсуждения могут становиться мысли, чувства, переживания ребенка. Такое развивающее общение в группе 6–7-летних детей, осуществляемое с помощью взрослого, является оптимальным средством, обеспечивающим возможности открытия, рефлексии и выражения ребенком различных сторон своего внутреннего мира, презентации его другому человеку.

Проведенное нами экспериментальное исследование [10] показало, что организация психологом в дошкольный период группового общения де-

тей, ориентированного на рефлекссию ими различных сторон ситуации возрастного развития, подготавливает их к успешному вхождению в школьную жизнедеятельность, обеспечивает в дальнейшем развитие ученика как субъекта учения. В рамках этого общения дети научаются говорить о себе, о своей компетентности, овладевают умениями выражать свои стремления, намерения, обсуждать собственный опыт и др.

Благодаря психологическому опыту, полученному в группе общения, у ребенка появляются реальные предпосылки потребности в самоизменении, что подготавливает его к содержанию учебного сотрудничества в школе.

Литература

1. Андрущенко Т.Ю., Карабекова Н.В. Коррекционно-развивающие игры для младших школьников: теория, техника, некоторый опыт // Психолог в начальной школе. – Волгоград, 1995.
2. Венгер Л.А., Венгер А.Л. Домашняя школа мышления. – М.: Знание, 1985 (Серия «Педагогический факультет». № 12).
3. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. – М., 1993.

4. Диагностика умственного развития дошкольника / Под ред. Л.А. Венгера, В.В. Холмовской. – М., 1978.

5. Забрамная С.Д. Ваш ребенок учится во вспомогательной школе. – М., 1993.

6. Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. – М., 1991.

7. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. – М., 1986.

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

9. Тест школьной зрелости / Сост. А.Г. Лидерс, В.Г. Колесников. – Обнинск, 1992.

10. Шашлова Г.М. Содержание общения ребенка со взрослым в период кризиса семи лет: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – М., 2000.

Галина Михайловна Шашлова – канд. психол. наук, доцент кафедры дошкольного образования Волгоградского педагогического университета.