

О связи диагностики психологической готовности детей к школе и содержания коррекционных занятий

В. Р. Цылев

В настоящее время в специальной литературе имеется достаточно много разнообразных диагностических тестов для определения готовности детей к обучению в школе. С их помощью уточняются интеллектуальный, эмоционально-волевой, социальный аспекты готовности детей, проявляющиеся в уровне их знаний, степени развития познавательных процессов, речи, произвольности, каких-либо умений, способностей и др. [1, с. 13; 3, с. 101; 5, с. 40 и др.] Каждый тест при подобном подходе к диагностике направлен на выявление определенного аспекта готовности ребенка к школе, он же определяет и направление последующей коррекционной работы. В то же время автором при проведении консультаций было замечено, что возможен другой способ выявления проблем детей в подготовке к школе — через анализ процесса их деятельности в целом, что, в свою очередь, позволяет иначе подходить как к выбору диагностических заданий, так и к определению главных направлений коррекционной работы. В статье представлены основные принципы этого подхода, на которые психологам можно ориентироваться в практической работе с детьми.

Под психологической готовностью к школе обычно понимается «необходимый и достаточный уровень развития ребенка для освоения школьной учебной программы в условиях обучения в коллективе сверстников» [2, с. 28]. Иными словами, психологическая готовность ребенка к школе фактически характеризует его способность усваивать учебный материал при его обучении в условиях урока. Если ребенок способен правильно вести себя на уроке, успешно управлять своими познавательными процессами при восприятии, запоминании и понимании учебного материала, быстро и адекватно выполнять все указания учителя, то, наверное, любой учитель сможет легко обучать такого ребенка. Подобная успешная деятельность ребенка на уроке при общем позитивном его отношении к школе, учителя, одноклассникам фактически свидетельствует о достаточном уровне развития всех сфер его личности в совокупности: интеллектуальной, эмоционально-волевой и социальной.

Пониженная психологическая готовность к обучению, в свою очередь, выражается в том, что ребенок оказывается не в состоянии достаточно эффективно управлять на уроке своим поведением и познавательными процессами для успешного усвоения учебного материала и выполнения заданий учителя. При диагностике эти проблемы ребенка обычно проявляются в том, что он не справляется с тестовыми заданиями. Традиционно, как уже указывалось выше, содержание проблемы ребенка связывается с типом соответствующего тестового задания: например существуют задания на выявление уровня развития наблюдательности памяти, внимания, мышления, само регуляции и другие определяющие проблему ребенка, а также направление последующей коррекционной работы. Вместе с тем существ-

вующие проблемы ребенка накладывают характерный отпечаток на сам процесс выполнения им любого тестового задания. Рассмотрим конкретные примеры.

Маша Т. на консультации вела себя подчеркнуто дисциплинированно, всем своим поведением выражая полную внимательность и готовность сразу же выполнить любое указание. Выслушав задание, она тут же бралась за его выполнение, но, сделав первые элементы, она останавливалась, поднимала руку и спрашивала, правильно ли она делает. Получив подтверждающий ответ, Маша успешно продолжала делать задание. После трех подобных вопросов Маше было предложено в дальнейшем выполнять задания самостоятельно, без указанной поддержки. Но после получения очередного задания ребенок замер, сразу сник, у него на глазах даже появились слезы. Продолжить выполнение задания Маша смогла, только получив привычную поддержку. Все задания в конце концов Маша сделала правильно, для этого ей даже ничего не пришлось повторять, а только подтверждать правильность выполнения. При разговоре с мамой выяснилось, что она всегда контролирует процесс выполнения девочкой заданий, при наличии ошибок сразу на них указывает и учит девочку всегда уточнять: правильно ли она поняла задание, правильно ли делает, чтобы не допустить ошибки.

Павел Б. после получения очередного тестового задания сразу активно брался за его выполнение, но делал его излишне быстро, не обращая внимания на детали, стремясь сразу закончить. Завершив очередное задание, он чувствовал себя вполне успешным. В элементарных заданиях ошибок у него почти не было, но с возрастанием сложности задания ошибок стало больше. При разборе ошибок оказывалось, что он все хорошо понимал, но при выполнении просто не обращал внимание на эти элементы задания. Для безошибочного выполнения им относительно сложных заданий надо было находиться около него и перед каждым элементом задания указывать, на что следует обращать внимание. При разговоре с мамой выяснилось, что она давала Паше для самостоятельного выполнения только простые задания и поручения, предварительно все хорошо объяснив. При выполнении им более сложного задания она находилась рядом и объясняла его поэлементно, фактически разбивая его на несколько заданий. Ребенок привык к тому, что его понимание задания всегда является полным и что полученное для самостоятельного выполнения задание должно быть быстро сделано.

Коля С. начал выполнять задания на консультации без всякого желания, очень медленно, с «кислым» выражением лица. После того как на помощь пришла мама и попросила его постараться, внимательно слушать, что ему говорят, показать свои знания, мотивация у Коли поднялась, он начал выполнять задание более активно. Подобные особенности поведения ребенка на уроке отмечал также учитель: его постоянно надо «подталкивать», чтобы он начинал выполнять задания. Как выяснилось на консультации, дома мама подолгу уговаривает Колю выполнить ее просьбу. Психика ребенка адаптировалась к подобному формированию его мотивации, и, не получая необходимой порции уговоров, он теряется и берется за задание с явной неохотой. Обычная форма предъявления задания оказывается для его психики недостаточным стимулом. Поэтому и в ситуации урока он неосознанно ждет привычных уговоров.

Проблемы детей в приведенных примерах состоят в том, что они способны успешно осуществлять свою деятельность только в условиях привычного взаимодействия со взрослым, и эти проблемы проявляются при выполнении ими любых тестовых заданий, на любое содержание, направленных на диагностику любых познавательных процессов и способностей. Не получая привычной помощи и поддержки взрослого, дети неизбежно испытывают трудности.

Описанные случаи являются типичными. Когда ребенок испытывает трудности при выполнении задания, имея при этом достаточный уровень знаний, то почти всегда ему можно оказать психологическую помощь: поднять его мотивацию, организовать внимание, на-

помнить о цели задания, помочь наводящими вопросами и т. д. Тип взаимодействия с ребенком, который помогает ему, обычно характеризует те особенности выполнения деятельности, к которым фактически приучен ребенок.

Таким образом, у ребенка, который при поступлении в школу испытывает трудности при выполнении тестовых заданий, обычно имеется значительная потребность в помощи взрослого. Подобный подход к определению проблем учащихся начальных классов описан в статье «О проблеме психологической адаптации школьников» [6, с. 31]. Там эта проблема представлена как одна из основных причин психологической дезадаптации детей в школе. Появление этих проблем у детей связывается с особенностями их взаимодействия с родителями дома. В школе такие дети для успешного обучения нуждаются в привычном индивидуальном подходе к ним, который учитель на уроке практически обеспечить не может. Практика консультаций показывает, что таких детей приходит в школу все больше и обусловлено это в первую очередь возрастающей родительской опекой. По автору, именно эти проблемы обычно лежат в основе пониженной психологической готовности детей к обучению.

Таким детям для успешного обучения необходимы повышенное внимание учителя и дополнительная помощь. Чем меньше ребенок способен сам себя организовать и подстроиться под методику преподавания учителя, тем больше он нуждается в том, чтобы учитель ориентировался на его особенности в процессе объяснения учебного материала. В начале школьного обучения, наверное, многим детям достаточно трудно организовать свое поведение для успешной работы на уроке. Учитель, в свою очередь, ориентируясь на возможности детей класса, подбирает соответствующую методику преподавания, оказывает им необходимую помощь по организации их внимания, по запоминанию нужных элементов учебного материала, по совершению каких-либо умозаключений, по соблюдению правил поведения на уроке.

В случае, когда ребенку не хватает помощи учителя для организации своих психических процессов, он не сможет успешно усваивать учебный материал, так как при существующем уровне помощи он на что-то необходимое не обратит внимания, что-то не запомнит, не сможет сделать для себя какой-то важный вывод и т. д. В результате он не все, о чем говорит учитель, будет слышать, не все запоминать и понимать, и поэтому возникает опасность, что ребенок не будет усваивать учебный материал, перестанет стараться и потеряет интерес к учебе. А раз его психика не будет работать с полной нагрузкой, то она, естественно, не будет и успешно развиваться. Ребенок попадет в ситуацию психологической дезадаптации, поскольку методика преподавания, во-первых, не обеспечивает усвоения ребенком учебного материала и, во-вторых, не способствует эффективному развитию его познавательных процессов.

Можно сказать, что психологическая готовность ребенка к школе характеризует его способность усваивать на уроке учебный материал в условиях существующей в начале класса методики преподавания. Исходя из этого, диагностика психологической готовности ребенка к школе предполагает выяснение того, достаточно ли ребенку для успешного выполнения учебных заданий на уроке той помощи в организации его познавательных процессов, которую ему реально может оказать учитель. При подобном подходе диагностическим может стать любое задание, которое ребенок получает на уроке, если оно является для него достаточно новым (т. е. которое он не натренирован выполнять) и по своей сложности сопоставимым с теми, которые выполняют дети на начальном этапе обучения.

Основной акцент при данной диагностике переносится с содержания тестового задания на строгое соблюдение при его выполнении определенных условий, которые должны быть приближены к условиям урока. Поэтому лучше проводить диагностику в группе, ориентируясь при объяснении задания на его понимание большинством детей (т. е. соотносить методику обучения с зоной ближайшего развития большинства присутствующих детей, что реально обычно делает учитель в классе). При индивидуальном обследовании на начальном

этапе выполнения задания следует уделять ребенку не больше внимания, чем он сможет получить на уроке (это обычно обеспечивается соблюдением инструкции задания).

Подобный подход к диагностике психологической готовности детей к школе автор практически реализует в два этапа. На первом этапе при групповом обследовании выделяется часть детей, которые не справляются с заданиями. Затем на индивидуальной консультации (обычно в присутствии родителей) выясняется причина трудностей детей. О психологических проблемах детей свидетельствуют те случаи, когда при групповом обследовании дети испытывают трудности в выполнении заданий, а на индивидуальной консультации справляются с ними при получении дополнительной индивидуальной помощи.

Анализ этой дополнительной помощи, в которой нуждается ребенок, позволяет оперативно определить те особенности осуществления деятельности, к которым он привык, продемонстрировать их родителям и наметить пути проведения коррекционной работы. Чем больший объем индивидуальной помощи нужен ребенку, тем более выражена у него рассматриваемая психологическая проблема, тем труднее ему будет адаптироваться к урочным условиям, тем нагляднее его проблемы видны родителям. При диагностике потребности ребенка в дополнительной помощи, конечно, желательно учитывать степень его знакомства с тем содержанием, на котором построено тестовое задание, т. е., с одной стороны, он должен иметь достаточный уровень знаний для выполнения задания, а с другой — это задание не должно быть ему слишком знакомым. Для соблюдения этих условий можно давать ребенку несколько заданий, особенно если он или слишком легко с ними справляется, или испытывает чрезмерные трудности при выполнении.

Пониженная психологическая готовность фактически свидетельствует о том, что ребенок не подготовлен к обучению в условиях существующей в I классе методики преподавания, т. е. он недостаточно самостоятелен в своей деятельности и нуждается в большей помощи учителя, чем последний может ему оказать. Эта помощь может касаться формирования его мотивации, учета особенностей его внимания, памяти и др.

По мнению автора, представленный подход к диагностике психологической готовности детей к обучению имеет ряд достоинств по сравнению с обычными методиками, ориентированными на выявление проблем ребенка в соответствии с направленностью своего содержания.

Во-первых, в результате смещения акцента с содержания тестовых заданий на условия их проведения появляется определенная свобода в их выборе и даже возможность их самостоятельного составления. Фактически любое учебное задание может быть тестовым.

Во-вторых, целенаправленно выявляемая повышенная потребность ребенка в помощи при выполнении заданий обычно сразу признается родителями как присущая ребенку характерная особенность. Психолог имеет возможность показать и объяснить родителям, что именно эта особенность свидетельствует о пониженной психологической готовности ребенка к школе и что она будет мешать ему успешно усваивать знания на уроке. Эта особенность, как правило, неосознанно воспитывается самими родителями определенным типом взаимодействия с ребенком при выполнении им своей деятельности (часто причиной таких проблем является повышенная опека). Уяснив существо проблемы ребенка, родители обычно сразу видят свои недочеты в воспитании и признают необходимость изменения типа взаимодействия с ним.

Кроме того, по мнению автора, подобный подход к диагностике является менее психотравмирующим для ребенка. Это связано с тем, что на индивидуальной консультации ребенок, получив от психолога всю необходимую дополнительную помощь, в итоге с заданием справляется. Для психолога же эта дополнительная помощь ребенку как раз и является предметом анализа и поводом последующего разговора с его родителями.

Коррекционная работа при осуществлении описываемого подхода к диагностике психологической готовности детей имеет свои особенности.

Во-первых, она в целом направлена на то, чтобы научить ребенка успешно справляться с выполняемой деятельностью при получении того объема и типа помощи, который обычно оказывается учителем на уроке. Осуществлять эту коррекционную работу можно при выполнении ребенком любых заданий (и лучше всего это делать на учебном материале в домашних заданиях).

Содержание коррекционной работы в целом сводится к тому, чтобы в процессе деятельности не торопиться с оказанием помощи ребенку, а настраивать его на самостоятельное, выполнение и давать столько самостоятельности, сколько он может вынести, при условии успешного выполнения задания. Фактически ребенка надо постепенно приучать к тем особенностям взаимодействия с ним в процессе выполнения им деятельности, которые близки к урочным.

Во-вторых, в процессе работы с ребенком надо всегда помнить о его проблемах, о его повышенной потребности в помощи и отталкиваться от его реальных возможностей. Лучше, если основными исполнителями коррекционной работы с ребенком станут его родители, поскольку именно они своим отношением обычно формируют его проблемы, а поэтому прежде всего им надо менять свой тип взаимодействия с ребенком.

Обычно коррекционные занятия по развитию психических функций ребенка или каких-либо способностей фактически также неизбежно сопровождаются созданием определенных условий осуществления его деятельности. Эти условия задаются методикой проведения занятий, их специально подобранным содержанием. Например, ребенок ставится в условия, когда он сам должен что-то запомнить, а потом воспроизвести без подсказки взрослого или, например, какое-то время самостоятельно концентрировать свое внимание, не надеясь на поддержку. Но если привычные для ребенка условия взаимодействия со взрослым в процессе осуществления им деятельности менять только во время коррекционных занятий, не внося изменений в его обычное взаимодействие с родителями, то эффективность коррекции может оказаться довольно низкой.

К тому же практика консультаций показывает, что влияние родителей на особенности организации и развития познавательных процессов ребенка обычно является определяющим. Рассмотрим пример.

В конце класса учитель пожаловался, что **Артур К.** очень плохо написал диктант: много пропусков букв, встречается слитное написание слов. Как выяснилось, дома с Артуром занималась мама, с мамой он писал диктанты хорошо, без ошибок. На консультации мама показала, как она диктует. Она диктовала по слогам, четко проговаривая каждый звук и разделяя слова длинной паузой. При этом она следила за письмом Артура, точно соотносила диктовку с темпом его написания. При встрече с какой-нибудь орфограммой, она предупреждала его возможную ошибку (например: «После буквы «ш» что будешь писать? Как пишутся «жи» и «ши»?»). Если Артур испытывал какое-либо затруднение или начинал писать что-то не так, тут же следовали уточнение, подсказка. Мама Артура была очень энергичной, активной женщиной и совсем не давала ему времени над чем-либо самостоятельно подумать. Он, в свою очередь, при первой же заминке поднимал глаза на нее, ожидая привычной помощи.

В результате таких занятий психика Артура адаптировалась к подобной помощи при осуществлении им своей деятельности, и в условиях урока он чувствовал себя крайне неудобно. При поступлении в школу Артур испытывал определенные трудности при выполнении тестовых заданий (мама своей активностью сделала его несамостоятельным при выполнении им любой деятельности), но они не были столь явно выражены. Когда же Артур стал испытывать трудности при обучении, мама по просьбе учителя начала с ним дома регулярно заниматься, чем фактически ухудшила существовавшее положение. На его развитие стали оказывать влияние две совершенно различные системы условий выполнения деятельности: домашние (с ограниченной самостоятельностью) и школьные (с относительно

высокой самостоятельностью). Психика ребенка адаптировалась именно к домашним условиям, возможно, взаимодействие с родителями является для детей более значимым. Отсюда можно сделать вывод, что если коррекцию проблем ребенка проводить только в школе, не изменяя типа его взаимоотношений с родителями, то это может не давать ожидаемого результата.

Следует также отметить, что процесс коррекции является достаточно длительным и трудоемким. В условиях уменьшения помощи взрослого при выполнении задания ребенок обычно испытывает психологические нагрузки и быстро устает. Ему приходится прикладывать серьезные усилия, чтобы более самостоятельно справляться со своими заданиями. Необходимо какое-то продолжительное время, чтобы его организм перестроился и он привык к новым условиям выполнения своей деятельности. С. Л. Рубинштейн указывал на то, что любая особенность организации психических функций человека имеет под собой физиологическую основу, которая отражена в соответствующей морфоструктуре коры головного мозга [4, с. 197]. То есть индивидуальные особенности процессуального аспекта психики закреплены на физиологическом уровне и их коррекция фактически является переделкой самой природы человека. Поэтому коррекционная работа требует вдумчивого и внимательного отношения к ребенку и от ее проведения не следует ожидать быстрых результатов.

О выявленных на индивидуальной консультации проблемах ребенка, о его реальной потребности в помощи для успешного выполнения заданий полезно будет узнать и учителю. Пусть даже учитель на уроке не имеет возможности оказать ребенку помощь в той мере, в какой он нуждается, но знание проблем ребенка поможет учителю относиться к нему с большим пониманием и не требовать от ребенка того, что пока лежит за пределами его возможностей.

В заключение хочется сказать еще об одной важной особенности представляемого подхода к проблеме психологической готовности ребенка к обучению. Он отличается целостностью, в нем диагностируются и в последующем корректируются не отдельные аспекты готовности ребенка, не некоторые его способности, а трудности в целом, испытываемые при выполнении заданий.

На практике обычно бывает, что проблемы ребенка проявляются сразу в нескольких аспектах. Например, ему надо оказать эмоциональную поддержку, дополнительно поднять его мотивацию (эмоционально-волевой аспект готовности) и периодически помогать организовать свое внимание (интеллектуальный аспект). Причем сочетание различных аспектов готовности у каждого ребенка очень индивидуально, поэтому вычленив все его проблемы в совокупности при аналитическом подходе, направленном на диагностику отдельных психологических характеристик, достаточно сложно. Попытки подобной диагностики приводят к созданию сложных комплексов методик. При анализе процесса деятельности в целом выясняется сразу то, что характерно именно для данного ребенка, выявляются те особенности выполнения заданий, к которым привык именно он.

Литература

1. Безруких М. М., Ефимова С. П. Знаете ли вы своего ученика? М., 1991.
2. Гуткина Н. И. Диагностическая программа по определению психологической готовности детей 6 — 7 лет к школьному обучению // Психологическая наука и образование. 1997. № 2.
3. Маркова А. К., Лидерс А. Г., Яковлева Е. Л. Диагностика и коррекция умственного развития в школьном и дошкольном возрасте. Петрозаводск, 1992.
4. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. М., 1957.
5. Руководство практического психолога. Готовность к школе: развивающие программы / Под ред. И. В. Дубровиной. М., 1995.
6. Цылев В. Р. О проблеме психологической адаптации школьников // Психологическая наука и образование. 1998. № 3 — 4.