

# Группы и классы развития

Н. И. Гуткина,

*кандидат психологических наук*

Группы и классы развития: что это такое и чем они отличаются от существующих классов коррекции и выравнивания? Прежде всего, предлагаемые группы и классы отличаются тем, что в них реализуется не обучающая, а развивающая психику ребенка программа. Не ставится специальная задача научить детей читать, считать, писать. Зато как задача рассматривается психическое развитие ребенка до уровня готовности к школе.

Не случайно речь идет о развитии, а не о коррекции. Дело в том, что психологическая служба в системе народного образования должна способствовать созданию условий для максимального развития каждого ребенка. Все дети уникальны по-своему, и, хотя существуют возрастные закономерности развития, конкретный ребенок может чем-то не вписываться в научную схему. Что в таком случае делать психологу и педагогу: уравнивать данного ребенка с остальными или искать для него такие условия развития, в которых в полной мере проявится его индивидуальность, пусть даже по очень скромным меркам?

Первый путь — это коррекционная работа с детьми, когда взрослый имеет некий эталон среднего развития, к которому он хочет приблизить Ребенка. Второй — развивающая работа; в этом случае психолог ориентируется на средневозрастные нормы для создания условий развития, в которых ребенок сможет подняться на оптимальный для него уровень развития. (Он может быть ниже или выше среднестатистического). Термин «коррекция» в переводе с латинского означает «исправление» [4], развитие же подразумевает реализацию возможностей, заложенных в человеке. Таким образом, даже на терминологическом уровне проявляется один из основных принципов работы в группе или классе развития, а именно: отношение к ребенку должно быть субъектным, а не объектным. Объект мы можем исправлять, но субъекта исправить нельзя, можно лишь предоставить ему возможность для самоизменения. В этом одно из коренных отличий развивающей работы с ребенком от коррекционной. Только добившись того, что маленький человек станет союзником взрослого и сам пожелает достичь того же, чего хочет от него взрослый, можно решить задачи, поставленные в группе развития. Субъектное отношение к ребенку — это лишь один из принципов работы в группе развития. В качестве основных можно выделить следующие принципы работы в такой группе: 1) идти к развитию отдельных психических процессов следует через перестройку и развитие аффективно-потребностной сферы ребенка (методологический принцип); 2) к ребенку относиться субъектно; 3) развивающую работу строить на основе индивидуального подхода, учитывающего «зону ближайшего развития» ребенка; 4) занятия проводить в игровой форме, вызывающей у участников группы живой интерес; 5) установить с детьми доброжелательные отношения (недопустимы менторская позиция и порицание за неуспех); 6) сделать так, чтобы успех переживался ребятами как радость (этому способствует положительная эмоциональная оценка со стороны ведущего группу любого достижения учащегося); 7) большое внимание на занятиях нужно уделять развитию у детей способности к самостоятельной оценке своей работы. Последний пункт требует пояснения. Оценка — это не

отметка, выраженная тем или иным баллом (1, 2, 5), а развернутый словесный анализ достоинств и недостатков, качества выполненной работы. Вначале взрослый сам объясняет ребенку, что у него получилось хорошо, а что ему не удалось, причем такого рода объяснение должно быть сделано в максимально доброжелательной форме, ни в коем случае нельзя ругать ученика за ошибки. Затем ведущий группу вместе с ребенком оценивает результат его работы. Через некоторое время ученику предлагается самостоятельно проанализировать качество своей работы. Можно предложить участникам группы оценить работу друг друга. Такого рода обучение самоанализу способствует развитию самоконтроля во время выполнения заданий, а также адекватному восприятию оценки учителя.

Особо следует остановиться на поведении ведущего группы. Прежде всего, психолог или педагог, занимающиеся с детьми, должны заражать их своей эмоциональностью. Они как бы переливают в ребят свою энергию, стараясь расшевелить их и вызвать интерес к предлагаемым заданиям. Образно говоря, ведущий группы является эмоциональным донором для ее участников. Эмоциональный фон, на котором проходят занятия, очень важен еще и потому, что он способствует усвоению информации, идущей от взрослого. Чем разнообразнее поведение последнего (мимика, жесты, интонация речи и т. д.), тем легче и быстрее усваивается передаваемая им информация, поскольку фон, на котором преподносится некоторое содержание, постоянно вызывает ориентировочную реакцию у слушателей. Ведущего группы можно сравнить и с актером, который на протяжении всего спектакля держит зрителей в напряжении.

Чтобы подчеркнуть особое значение поведения взрослого в группе, приведу пример из собственной практики. Группа состояла из 6 первоклассников, обучающихся по четырехлетней программе в начальной школе. На первых порах наши взаимоотношения складывались очень трудно, в основном из-за того, что занятия группы проходили в то время, когда остальные ученики класса шли гулять. Но постепенно ребята так увлеклись проводимыми занятиями, что стали оставаться на них, забывая о своих переживаниях по поводу пропущенной прогулки.

Однажды я опоздала к началу занятий, и учительница, думая, что я не приду, велела моим подопечным одеться (дело было зимой) и вместе со всеми пойти гулять. Когда я вошла в вестибюль школы, то вся «великолепная шестерка» уже полностью была экипирована и готова выбежать на улицу. Увидев меня, ребята подошли, поздоровались и сказали, что учительница велела им собираться гулять, поскольку меня не было. Я ответила, что раз уж я опоздала, а они одеты, то придется пропустить занятия. Каково же было мое изумление, когда они хором заявили, что раздеться — это минутное дело, и действительно, через минуту стояли около меня без пальто и шапок, готовые отправиться в класс. Признаюсь, в душе я тогда ликовала, понимая, что в наших взаимоотношениях произошел серьезный перелом. Но радость моя была преждевременной, так как я еще не знала, насколько это хрупкий механизм — взаимоотношения с детьми.

Какое-то время все шло хорошо, но однажды я пришла на занятия расстроенная домашними проблемами. В общении с детьми то и дело прорывалось мое раздражение. Я была в таком подавленном состоянии, что не могла заразить ребят интересом к тому, что мы делали, и, как следствие, они стали плохо себя вести, а я сорвалась и накричала на них. Одного этого раза было достаточно, чтобы с таким трудом выстроенное здание наших добрых, хороших взаимоотношений рухнуло. Потребовалось немало времени и усилий для восстановления прежнего взаимопонимания и доверия между нами.

В приведенном примере описан случай работы с группой, существовавшей параллельно с обычными занятиями в I классе. В эту группу были отобраны дети, не готовые к школе и с первых же дней пребывания в ней столкнувшиеся с массой проблем. С не меньшим количеством проблем столкнулись и учителя, не знавшие, что делать с ними. Занятия группы проводились 3 раза в неделю по 1 часу.

Обычно продолжительность занятий в такой группе колеблется от 1 до 2 часов, в зависимости от желания участников; бывают дни, когда дети хотят продолжать увлекшие их игры (служащие развивающим материалом) и не желают расходиться. Через каждые полчаса делается десятиминутный перерыв, когда можно переключиться на подвижные игры. Занятия проводятся не реже 3 раз в неделю. Основная задача группы — развитие учебной мотивации и на ее основе ребенка в целом.

Закономерен вопрос: осуществляется ли перенос развивающих учебных мотивов из группы развития в обстановку школьного урока? Да, но только в том случае, если психолог и учитель действуют согласованно. Пока психолог развивает у ребенка мотивы учения, учителю надо быть максимально снисходительным к нему, понимая, что порицание и наказание за неуспеваемость не только не побудят школьника хорошо учиться, но, скорее всего, сведут на нет все усилия психолога. Если же первоклассник почувствует доброе расположение к себе учителя, веру в его возможности, то постепенно развивающиеся в группе мотивы начнут распространяться и на школьные уроки. Естественно, порядком отстав от класса, ученик еще долго будет учиться слабо. Но если учитель будет отмечать его успехи, являющиеся для этого ребенка весьма существенными (для других школьников такой результат может считаться незначительным), это позволит ученику поверить в свои возможности. При согласованности действий учителя и психолога часто можно напрямую проследить перенос мотивов, развившихся в группе, в ситуацию урока.

Так, испытав радость победы в группе (в игре, в соревновании) и эмоциональный подъем от похвалы психолога, ученик на следующий день начинает активно работать на уроках, поднимает руку, хотя его ответы могут быть весьма далеки от совершенства. Если эта активность получит одобрение со стороны учителя, который выразит надежду на то, что вскоре мальчик или девочка будет допускать меньше ошибок, поскольку уже налицо существенные сдвиги, то произойдет дальнейшее развитие учебной мотивации ребенка.

Группа развития, функционирующая параллельно с обычными уроками, дает эффект только в том случае, если действия психолога и учителя согласованы. Но, к сожалению, это не всегда получается. Чаще всего первоклассник, не подготовленный к школе, приобретает отрицательное отношение и к ней, и вообще к учебе, поскольку в классе он постоянно испытывает неуспех. В связи с этим в группе развития очень сложно решить одну из главных задач, ради которых она создается, а именно развить у ребенка учебную мотивацию. Возникает порочный круг: в группе развития проводится работа, способствующая появлению у школьника учебной мотивации, а в классе, испытывая постоянный неуспех и порицание, он и слышать уже не хочет об учении.

Таким образом, если группа работает параллельно со школьными уроками, то помимо тех задач, которые должна решать эта группа (имеется в виду психологическая подготовка к школьному обучению), в ней приходится снимать еще и те негативные наслоения, которые приобретает в классе ребенок, не готовый к школе. Гораздо эффективнее группы, в которых работа ведется до начала школьных занятий. Даже за 2 месяца занятий в таких группах удается достичь результатов, которых трудно добиться за более длительный срок работы при параллельном существовании группы с обучением в классе. В связи с этим наиболее целесообразным представляется образование групп и классов развития, в которых дети 6—7 лет будут готовиться к школе. Следует заметить, что группы (классы) развития в идеале должны быть неоднородными. Различие их должно определяться контингентом детей, не готовых к школе. Понятно, что в зависимости от степени неготовности к школьному обучению требуются как разные программы развивающей работы, так и разная количественная наполняемость упомянутых групп (классов). Дети с серьезными задержками психического развития должны заниматься в группах, насчитывающих 6—8 человек, потому что с ними помимо групповой необходимо постоянно вести и индивидуальную работу. Дети же, не готовые к школе в основном из-за педагогической запущенности, а также в результате недостаточ-

ного освоения игровой деятельности в дошкольном детстве, могут заниматься в группах (классах) численностью 16—20 человек. Количество человек в группе развития должно быть четным, потому что очень часто занятия проводятся в форме командных соревнований. Как уже отмечалось, в группе (классе) развития не проходят учебную программу в облегченном варианте, а занимаются психологическим развитием детей в аффективно-потребностной, интеллектуальной и речевой сферах до уровня школьной зрелости. В этом принципиальное отличие таких групп и классов от существующих классов выравнивания и коррекции.

Предлагаемые группы и классы развития также позволят через год занятий выделить ребят, нуждающихся в обучении по программам специальной школы и классов выравнивания. Это будут умственно отсталые дети и дети с тяжелыми формами задержки психического развития, для которых целенаправленная развивающая работа не дает ожидаемого эффекта. Можно сказать, что группы (классы) развития позволяют более точно определить контингент специальных школ, поскольку направление в такие школы ребенка медико-педагогической комиссией до начала обучения не исключает ошибки.

Группа развития, работающая в условиях школы, называется классом развития в том случае, если она функционирует не параллельно с обычным I классом, а вместо него. Учебный день класса развития состоит из своеобразных «уроков». Так, специальные «уроки» предусмотрены для проведения сюжетно-ролевых и развивающих игр, очень большое внимание уделяется чтению художественной литературы, развитию речи детей, знакомству с окружающим миром. Если в школе или детском саду есть логопед, то желательно, чтобы в расписание были включены логопедические занятия.

Таким образом, каждый день ребята этого класса имеют 4–5 разнообразных «уроков», среди которых есть и обычные для первоклассников: рисование, труд, музыка, физкультура. Ранее уже было сказано, что в классе (группе) развития реализуется субъектный подход к ребенку, подразумевающий, что взрослый не пытается научить чему-то своего подопечного помимо его воли, а старается сделать так, чтобы ребенок сам захотел освоить то, что предлагает ему взрослый. Другими словами, задача ведущего группу — так организовать деятельность детей, чтобы они стали активными субъектами учения (этому способствуют и все перечисленные выше принципы развивающей работы в группе). Но самое главное и самое трудное — это развить у детей познавательную потребность (если ее нет) и учебную мотивацию.

Разберем сначала наиболее трудный случай, когда дети, не готовые к школьному обучению, почти ничем не интересуются, им ничего не надо, у них нет потребностей в духовной сфере. А потому первоочередная задача в работе с ними — пробудить их желание чему-то научиться. Здесь использовано слово «пробудить», потому что каждый малыш рождается с потребностью в новых впечатлениях. Л. И. Божович считала эту потребность движущей силой развития ребенка. Но потребность в новых впечатлениях — это познавательная потребность, а значит, желание узнавать новое — это базальная, основная человеческая потребность, которая присуща каждому нормальному человеку, но может быть в разной степени выражена. И зависит эта степень выраженности от того, как ее насыщаем, поскольку она относится к высшим ненасыщаемым потребностям. Познавательный интерес можно сравнить с костром, которому для горения необходимо постоянно топливо в виде новых впечатлений, знаний, умений. Без этого «топлива» костер познания начинает тлеть и гаснуть.

Эта метафора относится особенно к детям, чей познавательный интерес можно сравнить со слабым костром, который надо раздувать, чтобы он не погас. И если мы его раздуем, то сильный, бушующий костер сам будет захватывать новое «топливо». У детей, которые в детстве не получают необходимого им общения с родителями и другими близкими взрос-

лыми, удовлетворяющими и стимулирующими их познавательную потребность, эта потребность угасает, но она не умирает, а остается в неразвитом виде.

Для пробуждения в таких детях желания научиться чему-то новому в предлагаемой программе развития используется игровой мотив выигрыша. Чтобы выиграть, ребенок должен хорошо выполнить деятельность, ведущую к выигрышу. Но деятельность, как правило, трудна, и тогда ребенок отказывается и от нее, и от выигрыша. Очень важно в это время прийти к нему на помощь. Испытав однажды чувство победы, ребенок захочет испытать его вновь и вновь. Таким образом, он будет стремиться выполнить предложенное ему задание. При этом деятельность его становится вполне произвольной в традиционном понимании, он ставит и выполняет намеченные цели — и все это благодаря существующему у него теперь желанию добиться победы и похвалы. Но постепенно происходит смещение мотива на цель, мотив выигрыша уходит на второй план, а на первый выступает сама деятельность. Ребенку становится интересно выполнять задания, с которыми он может справиться. Это возвышает его в собственных глазах, у него появляется желание освоить новый вид деятельности. Так, по сути дела, ребенок становится объектом учения, сознательно выполняя задания, предложенные учителем.

Чтобы было понятнее, каким образом деятельность ребенка начинает стимулироваться мотивом выигрыша, остановимся на этом моменте подробнее. В первые дни занятий в группе (классе) мотив выигрыша весьма слабо выражен у детей, не имеющих познавательного интереса. Они спокойно относятся к проигрышу в тех случаях, когда играют в паре со взрослым или сверстником. Вероятно, это объясняется тем, что они уже привыкли к роли «Незнайки» и «Неумейки». Несколько иная картина складывается, когда в игре участвуют две команды (именно поэтому группа или класс должны состоять из четного количества ребят). Ведущий группу постепенно наращивает эмоциональное напряжение, возникающее по ходу соревнования, разжигая в игроках азарт и стремление к победе. Те же самые дети, которые в парных играх были весьма равнодушны к исходу соревнования, в командном первенстве начинают переживать за свою команду и стремятся не подвести ее, что на деле проявляется в улучшении показателей той деятельности, которая является игровым материалом. Зарождающийся мотив выигрыша обусловлен как общей эмоциональной атмосферой игры, так и недовольством партнеров по команде в случае плохого выполнения задания каким-нибудь игроком. После того как все дети в каждой из команд начинают хорошо справляться с игрой, можно ту же игру предложить для парного соревнования по типу турнира — для выявления главного победителя. Необходимо заметить, что начинать надо с очень простых игр, чтобы дети смогли добиться в них успеха. Освоив игру в команде, ребята хотят играть в нее снова и снова, испытывая явное удовольствие от ощущения собственных возможностей. Порой ведущему группу бывает очень трудно переключить детей на новую, пока еще не освоенную ими игру. Ребята хотят играть в то, что у них уже получается и позволяет им испытать положительные эмоции.

Итак, мотив выигрыша в результате освоения деятельности связывается для ребенка с радостными переживаниями, тем более что взрослый очень эмоционально приветствует победителя и предлагает всем ребятам поздравить его. В качестве игрового материала используются игры, позволяющие развивать различные психические функции ребенка [1]. Победителем становится тот игрок, который не ленится учиться наблюдать, запоминать, быстро реагировать, логически мыслить и т. д. Таким образом происходит процесс рождения учебной мотивации в недрах игровой [1]. Можно представить дело так, что ребенок учится чему-то, чтобы выиграть. Для некоторых детей момент выигрыша так и остается самым главным в игре, т. е. вне ситуации соревнования им уже неинтересно выполнять данное задание. Но у большинства ребят вместе с приходящими к ним умениями возникает интерес и к самой деятельности, являющейся содержанием игры-соревнования. В этом случае можно говорить о сдвиге мотива на цель и о рождении новых мотивов [2], т. е. о развитии

аффективно-потребностной сферы. Если первоначально ребенок хорошо выполнял задание ради победы в соревновании, то затем, когда ситуация соревнования перестает быть определяющей, он получает удовольствие от качественного выполнения самого задания. Теперь уже само задание стимулирует его деятельность. Постепенно у ребенка изменяется самооценка, он перестает считать себя ни на что не способным. Появляется желание попробовать свои возможности в новых видах деятельности. Так развивается познавательная потребность. Но все это время взрослый должен быть рядом и внимательно следить за развитием своего подопечного, при необходимости помогая ему и поддерживая его веру в себя, так как серьезные неудачи могут свести на нет уже достигнутые успехи. Приведу пример, иллюстрирующий, как развитие аффективно-потребностной сферы стало причиной изменения психического развития ребенка в целом. Юра (6 лет 2 месяца) пришел записываться в школу с мамой. Первое же задание, в котором требовалось нарисовать фигуру мужчины, а затем срисовать два предложенных образца, выполнил крайне неохотно, все время говоря, что ему не нравится рисовать и он не хочет этого делать. Выполняя задание «Узор», в котором требуется по определенному правилу соединять нарисованные геометрические фигуры в предложенном взрослым порядке, он повторял, что уже устал и не хочет больше рисовать, но тут же вскакивал из-за стола, подбегал к доске, хватал мел и пытался рисовать корабли. От следующих заданий старался уклониться, ссылаясь на боль в животе, но его мать, находившаяся все время рядом с ним, сказала, что он всегда так говорит, когда не хочет что-то делать. Мальчик не мог справиться практически ни с одним заданием; все они вызывали у него отрицательные эмоции и нежелание что-либо делать. Обследование показало, что ребенок абсолютно не готов к школе ни в мотивационном, ни в интеллектуальном, ни в речевом плане.

Посадить такого мальчика за парту в I класс означало сразу обречь его на неуспеваемость. Мнение психолога было высказано матери, и ей предложили подождать со школой еще год, чтобы Юра повзрослел и пошел учиться с 7 лет. В предстоящем же году ей посоветовали заняться развитием ребенка. Но женщина ответила, что она понимает, что ее сын очень неусидчив и невнимателен, что он очень запущен, так как им никто никогда не занимался ни в семье, ни в детском саду, но именно поэтому она и хочет, чтобы он пошел в школу с 6 лет, чтобы в школе им, наконец, занялись. Тогда ей предложили походить с Юрой на занятия в группу развития, которая должна была работать в мае и июне до начала школьных занятий. Она с радостью согласилась, и Юра стал приходить в группу. Придя на первое занятие, он тут же заканючил: «Я хочу домой, а скоро можно будет пойти домой?» Но на предложение поиграть с охотой согласился. Правда, игры оказались для него сложными (тогда как для нормально развитых детей его возраста они не представляют труда), и он вскоре заскучал, стал посматривать в окно.

На занятии Юра ничего не слушал, не выполнял задания, постоянно отвлекался и занимался чем-то посторонним, что-то выкрикивал с места, хватал то один, то другой предмет и т. д. Он выражал явное недовольство по поводу того, что надо сидеть в классе с другими детьми и что-то делать, когда можно гулять на улице. Но тем не менее уже с первого же дня наметились проблески некоторой заинтересованности в достижении результата, позволяющего выиграть. Так, в игре «Пожалуйста» [1] при проигрыше Юра входил в азарт и говорил: «Давайте еще играть, я хочу выиграть». Необходимо подчеркнуть, что стремление добиться успеха на занятиях для ребенка субъективно означало победу в игре, а объективно — качественное выполнение задания.

Особенно ярко настойчивость при овладении новым видом деятельности проявилась у Юры в игре «четвертый лишний» [1]. Вначале это задание было для него очень сложным, так как он не только не владел каким-либо обобщением, но и не знал названий, объединяющих различные группы предметов, например: мебель, посуда, одежда, транспорт и т. д. А выучив обобщающие названия и усвоив принцип исключения четвертого лишнего, Юра

неплохо стал справляться с первой частью игры, где требовалось из предложенных четырех картинок исключить одну лишнюю и объяснить, почему надо исключить именно эту картинку. В этой части игры (он нередко выигрывал и выполнял ее гораздо охотнее второй) нужно было самостоятельно сложить «загадку» из 4 картинок, чтобы одна из них не подходила к остальным. Это задание долгое время ему никак не удавалось, он не мог выиграть, и каждый раз, потерпев неудачу, начинал спрашивать, скоро ли можно идти домой. Любопытно, что, приходя на следующее занятие, Юра сразу же говорил: «Давайте поиграем в лото» (так мы с детьми называли игру «четвертый лишний»). И это очень важный факт, так как игровая мотивация и стремление к выигрышу (фактически мотивация достижения) настолько сильны, что позволяют обучать детей даже такому заданию, в котором они терпят крах; разумеется, взрослый при этом должен оказывать ребенку как содержательную, так и эмоциональную помощь.

Интересно также отметить, что, по словам Юриной мамы, придя домой из группы, где он не справился с заданием на самостоятельное составление «загадки» из 4 картинок с одной лишней, мальчик доставал лото, с интересом рассматривал картинки и просил мать поиграть с ним.

Таким образом, можно сказать, что желание выиграть зародило у ребенка интерес к самому заданию, и он возвращался к нему без всякого внешнего напоминания или воздействия, т. е. сознательно и целенаправленно. Игровая мотивация (желание выиграть) позволила ребенку преодолеть его обычную реакцию на неуспех (отказ от деятельности, вызывающей его) и довести обучение до желаемого результата.

Как только Юра освоил всю игру, тут же прекратил спрашивать «А скоро ли можно идти домой?», напротив, он хотел играть еще и еще. Напомним, что результаты первого обследования показали, что Юра не умеет слушать взрослого, работать по правилу, сосредоточиваться на предложенном ему задании. Выше уже описано, как все это преодолевалось в игре на «составление загадок». Аналогичные результаты получены и в других играх, где надо было внимательно слушать, что говорит ведущий, или внимательно смотреть, что он показывает, чтобы не проиграть игру и точно выполнять заданное правило. Почти во всех играх на первых порах Юра сталкивался с неуспехом и отказывался играть дальше, но на предложение обучиться игре, чтобы выиграть, он соглашался, и игровая мотивация, стремление к выигрышу позволяли осуществлять обучение.

Например, в игре «Что изменилось?» [1] обучение строилось на основе применения ориентировочной основы действия П.Я. Гальперина. Как только мальчик начал справляться с этим заданием, у него появился интерес к этой игре, и запоминание стало произвольным, осознанным и намеренным. На последнем занятии группы ребятам в виде игры была предложена методика «Узор» Л. И. Цеханской, использовавшаяся при первом обследовании. Задание в этой методике требует от ребенка запомнить правило соединения нарисованных на бланке геометрических фигур и внимательно слушать, какие фигуры предложит соединить взрослый. Только внимательная работа по правилу позволяет качественно выполнить задание. При первом обследовании результат Юры по этой методике был очень плохим. На этот раз, в игре на соревнование, мальчик сразу принял задание (в отличие от первого обследования) и стал охотно его выполнять. С работой он справился очень хорошо, допустив ошибки, которые после напоминания («Юра, будь внимательнее») сам и исправил. Каждую следующую серию диктанта он выполнял все с большим энтузиазмом. Последнюю серию, выполненную без ошибок, он с гордостью показал матери. Занятия в группе закончились, и напоследок было проведено второе обследование, которое должно было показать, произошли ли какие-нибудь изменения в психическом развитии детей. Это обследование включало в себя те же задания, что и первое. Непосредственно эти задания ранее не использовались в качестве игр в группе, но аналогичные им, конечно, были. Исключение составляет лишь методика «Узор», которая была дана на последнем занятии в виде игры-соревнования. Но

фактически результаты, полученные по ней, можно было засчитать как результаты второго обследования, поскольку никакой помощи, а тем более обучения в этой игре на занятии не было. Ребята выполняли это задание самостоятельно.

Когда Юра пришел на второе обследование, было видно, что он чем-то очень расстроен и недавно плакал. Из разговора выяснилось, что только что на прогулке у него произошел конфликт с незнакомым мальчиком из-за найденной на улице игрушки. Мать Юры, не разобравшись, отругала его, хотя на самом деле он был не виноват. Понятно, что начинать обследование, когда ребенок в таком состоянии, нельзя, и некоторое время мы беседовали с ним на разные темы, в частности обсуждали достоинства игрушечного пистолета, торчавшего у него из-за пояса. Наконец Юра успокоился, и тогда ему было предложено выполнить тест Керна — Йрасека (нарисовать фигуру мужчины и срисовать два предложенных образца). С этими заданиями он быстро и охотно справился, тогда как на первом обследовании ни за что не хотел рисовать то, что требовалось, а порывался рисовать мелом на доске корабли. Выполнив этот тест, Юра спросил: «А фигурки соединять будем?» (Имелась в виду методика «Узор», дававшаяся в виде игры на последнем занятии.) «А ты хочешь?» — спросил психолог. «Хочу», — ответил он. Задание «Узор» мальчик выполнял с явным удовольствием и без ошибок.

Следует отметить, что на этот раз задание давалось не в форме игры, тем не менее, Юра с удовольствием выполнял его, и было видно, что он получает удовольствие от того, что хорошо справляется с работой. Отлично выполненное задание мальчик с гордостью показал матери, а потом сказал, обратившись к психологу: «Пришел сюда обиженный, а сейчас развеселился». Все задания второго обследования Юра выполнял спокойно и не говорил (как при первом обследовании), что ему не хочется работать, не спрашивал, когда можно будет пойти домой. Он только сожалел, что нет рядом других детей из группы. Практически все показатели развития при втором обследовании лучше, чем при первом. А ведь в группе ребенок занимался всего два месяца. Но за это время удалось добиться главного — пробудить в мальчике интерес к познанию нового, заставить его поверить в свои возможности.

Итак, в том случае, когда у ребенка появляется познавательная и учебная мотивация, можно надеяться, что он и в дальнейшем в школе будет учиться с интересом (при условии, что у него сложатся нормальные отношения с учителем). Но сможет ли учиться школьник, который в группе (классе) развития выполнял задания, только из желания выиграть и у которого так и не появились познавательная и учебная мотивация?

Для ответа на этот вопрос интересно рассмотреть школьную отметку с несколько нетрадиционной точки зрения, а именно: получение хорошей отметки за определенное качество выполнения задания можно приравнять к выигрышу в игре. Поэтому использование соревнований и игр по правилам с результативным выигрышем в группе (классе) развития может быть мостиком к развитию учебного мотива в виде желания получить хорошую отметку. И при этой схеме развития мотивации возможен сдвиг мотива на цель, в результате чего ученика будет интересовать не только отметка, но и сам учебный материал. Используя отметку для развития мотивационной сферы учащегося, нельзя допускать у него хронического неуспеха и неудач, поскольку это может навсегда отбить интерес к учению. Нужно, чтобы ребенок «то выигрывал, то проигрывал». В случае «проигрыша», т. е. получения плохой отметки, необходимо подбодрить «проигравшего», выразить уверенность, что в следующий раз у него наверняка все получится, и вместе с ним проанализировать его ошибки.

Совместный анализ ошибок, при котором недопустимы отрицательные эмоции, постепенно приучит учащегося самого анализировать и оценивать свою работу. Это поможет ему в дальнейшем более адекватно воспринимать отметку учителя. Развивающие игры, которые даются детям в ходе соревнования, — основной содержательный материал, используемый в предлагаемых группах (классах) для психического развития ребенка. Но кроме всевозможных игр существенное место в программе групп (классов) развития должно быть



уделено «урокам» литературы, на которых дети знакомятся с прекрасными детскими книгами. На этих же «уроках» ребята учатся правильной и литературной речи. Программа читаемой детям литературы должна быть разной в зависимости от степени развития ребят, собранных в данной группе (классе). Детям с отсутствием познавательного интереса надо начинать читать самые простые сказки («Теремок», «Колобок», «Курочка Ряба»). Причем вначале чтение должно быть очень непродолжительным, не более 5 минут, поскольку эти дети не привыкли слушать чтение книг, да им это и неинтересно. После окончания чтения необходимо поговорить с ребятами о прочитанном, задать им вопросы по тексту. При ответах на вопросы следует хвалить детей за любую попытку ответить. Очень хорошо стимулируют интерес к чтению инсценировки прочитанного, которые разыгрываются ребятами сразу после прочтения сказки или рассказа.

Делается это следующим образом. Ведущий группу предупреждает детей, что сейчас они послушают сказку, а потом по ней поставят маленький спектакль. После первого прочтения текста взрослый спрашивает, кого из персонажей сказки запомнили ребята и кто кем хочет быть. Распределив роли, слушают сказку еще раз или два, а затем с помощью взрослого инсценируют ее. Если кому-то не досталось роли, то он участвует в этой же инсценировке при повторном ее исполнении. Прием использования инсценировки основывается на том, что, получив роль, ребенок воспринимает текст уже с другой мотивационной установкой, способствующей выделению и запоминанию основного смысла сюжета, а также речевых оборотов, обогащающих литературную речь детей. Постепенно ребята привыкают к чтению книг, слушают их охотно, могут ответить на вопросы по тексту и даже сами просят почитать полюбившиеся им книги. В группах (классах) развития, где собраны более сильные дети, надо начинать с книг, соответствующих их интересу. Но и в этом случае рекомендуются инсценировки прочитанных книг.

В связи с тем, что многие сегодняшние дошкольники не умеют играть в сюжетно-ролевые игры взрослому приходится организовывать детей и обучать их такой игре, в ходе которой развиваются символическая функция, внутренний план действия, фантазия и др.

Развитие аффективно-потребностной сферы в группе (классе) развития не сводится только к развитию познавательной и учебной мотивации. Серьезные изменения в структуре мотивационной сферы происходят у ребят, отличающихся ярко выраженной неуверенностью в себе, боящихся допустить ошибку и получить за нее порицание, с трудом общающихся с незнакомыми людьми. Как правило, эти дети имеют негативный опыт общения со взрослыми, являющимися для них источником дискомфорта и стресса. Такими взрослыми могли быть в их жизни воспитатели детского дошкольного учреждения, а порой и сами родители.

В группе ребенок должен почувствовать доверие к взрослому человеку, проявляющему к нему интерес и доброту, а также поверить в свои возможности. В качестве примера опишем следующий случай. Во время собеседования, направленного на определение психологической готовности к школе, Юля (5 лет 9 месяцев), очень долго молчала, прежде чем ответить. Причем отвечала она только после настойчивой одобряющей поддержки. Фактически психолог вытягивала из нее ответы. С заданиями она справилась на среднем уровне. Присутствовавшие на собеседовании учителя отметили ее для себя как очень слабо развитую девочку.

Как показывает опыт, такие дети-молчуны не уверены в своих силах и часто ранее наказывались за сделанные ошибки, в результате чего они предпочитают лучше вообще не выполнять задание, чем подвергаться опасности совершения ошибки. В школе они адаптируются с большим трудом, так как, не отвечая на вопросы учителя, зачисляются последним в разряд неуспевающих учеников. Фактически эти дети нуждаются в психологической помощи до начала школьных занятий, т. е. таких ребят необходимо выявлять еще в детском саду,

как, впрочем, и всех остальных детей, не готовых к школе. Чем раньше будет оказана ребенку необходимая ему психологическая помощь, тем более эффективной она будет.

Юля была зачислена в группу развития, которая работала в течение двух месяцев (мая и июня) до начала занятий в I классе. По своему развитию она была самым сильным ребенком в этой группе, но резко отличалась от всех детей своей неконтактностью.

На первом занятии Юля начала плакать сразу же, как только ведущая группу к ней обратилась. Тогда ее посадили рядом с мамой и некоторое время вообще к ней не обращались. К концу занятия девочка уже улыбалась и отвечала так, что было слышно. На вопрос, понравилось ли ей в группе и придет ли она в следующий раз, Юля отвечала утвердительно и при этом улыбалась. В течение всего занятия она получала всевозможную поддержку со стороны психолога. К этому же были призваны и ребята. Когда во время перерыва все играли в подвижные игры, то она отказалась играть со всеми и осталась сидеть рядом с мамой, наблюдая за играми со стороны.

На втором занятии Юля опять сидела рядом с мамой, но уже не плакала и отвечала на некоторые вопросы, хотя было видно, что она по-прежнему боится отвечать и из-за этого часто молчит. Услышав, что начинается перерыв, она сама, без специального приглашения, вышла к доске вместе с остальными ребятами для участия в подвижных играх.

На третье занятие Юля пришла с папой, села за парту одна, сказав, что будет сидеть без папы. (Папа устроился за последней партой.) На занятии была очень активной, все время тянула руку. Если ее не сразу замечали, то говорила вслух, что она знает ответ. Отвечала так, что ее можно было услышать, но не всегда быстро. Ей требовалось некоторое усилие, чтобы начать говорить. В середине занятия рядом с ней за парту посадили мальчика; ее это не смутило.

На четвертое занятие Юля опять пришла с папой, но сказала ему, что он может уходить по своим делам, а она останется в группе без него. Папа ушел, а Юля, оставшись одна, чувствовала себя весьма непринужденно. Не было заметно и тени скованности, было даже легкое непослушание и заявление типа: «Это я хочу, а это не хочу делать».

На пятое занятие Юля пришла с мамой и сказала ей, чтобы она уходила. На занятии девочка вела себя раскованно и свободно.

Работая с детьми в группе, психолог постоянно оказывает им эмоциональную поддержку, выражая свою уверенность в их возможностях, которые проявятся после некоторой тренировки в выполнении задания, кроме того, им объясняют, что не надо бояться сделать ошибку, потому что на ошибках учатся. В том, что за ошибки не ругают, участники группы убеждаются очень быстро. Если кто-то допускает в ответе ошибку, то его поправляют либо другие ребята, либо ведущий группу, а затем все вместе разбирают ошибочный и правильный ответы, чтобы всем все стало понятно.

Поскольку Юля превосходила в группе по своему развитию остальных ребят, то ей чаще других удавалось одерживать победу в соревновании. Это придавало ей уверенность, и она смелее отвечала в следующий раз. На ее примере психолог показывала ребятам, что и они смогут так же хорошо справиться с заданием и выиграть игру, если захотят. Тут же ведущая группу начинала обучать детей выполнению задания, а порой просила Юлю помочь ей в этом и объяснить задание своему соседу по парте.

Каждый успех любого ребенка отмечался в группе очень эмоционально. Психолог с радостной улыбкой хвалила его, обнимала, поздравляла, пожимая ему руку, и вместе с ребятами исполняла для него туш победителя и хлопала в ладоши. По ходу занятий необходимо следить за тем, чтобы каждый ее участник пережил радость и гордость победителя. Но если для основной части группы в описываемом примере радость победы подкрепляла развитие мотива выигрыша, который затем постепенно переходил в познавательный мотив, в интерес к самому содержанию деятельности, то для Юли каждая победа, радостно встречаемая взрослым и детьми, была доказательством того, что от окружающих ее в группе людей ей не

грозит опасность в форме порицания, насмешек и т. д. А поскольку уровень развития позволял ей чаще побеждать в соревнованиях, то это способствовало повышению ее самооценки и уверенности в своих силах. Итак, за время занятий в группе поведение Юли резко изменилось. К концу мая, т. е. уже через месяц, я была поражена, когда узнала, что это та самая девочка, которая в первый день плакала и не отпускала руку матери. Но самое интересное заключалось в том, что поведение девочки изменилось не только в группе, но и в повседневной жизни. Мать Юли сообщила, что не узнает свою дочь, настолько она изменилась. И в детском саду, и на улице Юля стала живой, раскованной девочкой. Когда в конце мая в детском саду проходил прощальный утренник, то Юля, обычно, по словам ее мамы, тихо сидевшая в уголке, скакала и плясала вместе со всеми детьми. Мать даже выразила беспокойство, не слишком ли свободной в общении стала ее дочь. Удивление этой женщины было вполне понятно, так как на первом собеседовании родители ребенка выразили опасение, что она вообще не сможет ходить в школу, поскольку очень боится и стесняется незнакомых людей. Как выяснилось, Юля со слезами ходила в детский сад на прежнем месте жительства, правда здесь, в новый сад, она ходила уже спокойнее (видимо, обстановка в этом саду была лучше). По свидетельству родителей, в группу развития Юля ходила с удовольствием. Перестав бояться сделать ошибку, Юля стала лучше выполнять предложенные ей задания. Можно привести такой пример. Во время второго обследования на предмет готовности к школе, проводившегося после окончания занятий в группе развития, произошло следующее. В комнате, где происходило обследование, кроме Юли находились еще ее мама и старшая сестра. На вопросы психолога девочка отвечала быстро и достаточно громко, выражая радость, когда ее хвалили за хороший ответ. Но вот во время проведения методики «10 слов», заключающейся в том, что испытуемому предлагается запомнить услышанные 10 слов, а затем воспроизвести их по памяти [3], Юля допустила ошибку. Услышав это, ее сестра ахнула, а Юля смутилась и замолчала. На вопрос, помнит ли она еще что-нибудь, девочка ответила «нет». Было ощущение, что она поняла, что сделала ошибку, и, боясь новых ошибок, предпочла молчать. Во второй пробе этой методики девочка хорошо справилась с заданием, воспроизведя 7 слов из 10 и одно лишнее (т. е. слово, которого не было в предложенных десяти). Таким образом, боязнь ошибки теперь уже не разрушила окончательно выполняемую деятельность. Группа развития не только помогла Юле измениться в личностном плане, но и способствовала ее интеллектуальному и речевому развитию. Так, при втором обследовании она хорошо справилась с заданиями на обобщение, на концентрацию внимания, на проверку фонематического слуха, тогда как в первый раз при выполнении этих заданий допускались ошибки. Расставаясь с Юлей и ее родителями на лето, психолог выразила уверенность, что у Юли в школе все будет хорошо. Кроме того, с родителями была проведена специальная беседа о том, как вести себя с девочкой. Особое внимание было уделено тому моменту, что тревога и беспокойство родителей передаются ребенку, а потому они не должны высказывать вслух опасения по поводу учебы, а также не должны беспокоиться по поводу того, как их дочь будет ходить в школу. Юля должна быть настроена, что в школе все будет хорошо. Юля попала в класс очень опытного и внимательного к детям педагога. Проблем с Юлей не было ни вначале, ни позднее, так что можно считать, что девочка нормально адаптировалась к школе. Дети, похожие на Юлю и ходившие в группу развития до школы, адаптируются к школе намного лучше, чем такие же дети, пришедшие в школу без психологической подготовки. Итак, группы (классы) развития предлагаются взамен существующего сегодня обучения детей с 6 лет. Психологическое развитие ребят от 6 до 7 лет позволит решить проблему готовности детей к школьному обучению. Как показывает опыт проведения подобных групп, практически у всех участников группы происходит развитие аффективно-потребностной сферы: появляются познавательные и учебные мотивы, желание получить одобрение со стороны взрослого, меняется самооценка. Таким образом, создается главная предпосылка для того, чтобы ребенок стал субъектом учебной деятельности. Дальнейшая

его судьба зависит от уровня психического развития, которого он достиг за год развивающей работы. При наличии психологической готовности к школе ребенок направляется на обучение по трехлетней программе, которая вполне по силам детям, готовым к школьному обучению. В случае же серьезного аномального психического развития ребенок должен быть направлен медико-педагогической комиссией в специальную школу или классы выравнивания в рамках средней образовательной школы. Поскольку занятия в группах (классах) развития отличаются от обычных школьных уроков и проводятся в достаточно неформальной обстановке, то целесообразнее размещать эти группы в детских садах. Фактически такие группы могут быть созданы на базе детского сада взамен существовавших до начала обучения с 6 лет подготовительных групп. Группы и классы развития должны стать звеном, обеспечивающим плавный переход от дошкольного детства к младшему школьному возрасту. Благодаря таким классам многие дети значительно легче переживут период школьной адаптации, другие избегнут участи неуспевающих учеников и, как следствие, не будут испытывать отвращения к учению, наиболее развитым будет рекомендовано поступить в классы с усложненной программой, а дети с аномальным развитием будут направлены в специальные школы и классы, где обучение ведется по доступным для них программам. Эксперимент по созданию групп развития до начала школьного обучения завоевывает все новых и новых сторонников, считающих, что пора уже претворять в жизнь предлагаемый путь развития наших детей.

## Литература

1. Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе. М., 1993 (1996).
2. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. М., 1972.
3. Рубинштейн С. Я. Экспериментальные методики патопсихологии. М., 1970.
4. Словарь иностранных слов. М., 1982.