

**Ульенкова У. В.** Шестилетние дети с задержкой психического развития.— М.: Педагогика, 1990.—184 с.: ил.

ISBN 5-7155-0246-2

В монографии анализируются результаты экспериментального исследования особенностей формирования общей способности к учению у детей с задержкой психического развития, предлагаются методы диагностики уровня готовности к нему, даются рекомендации по организации специальных групп в дошкольных учреждениях для оказания помощи таким детям при подготовке их к школе.

Для специалистов в области педагогической психологии, дефектологии, педагогики, а также практических психологов в системе народного образования.

## Предисловие

Переход на обучение с шестилетнего возраста настоятельно требует создания психологической службы, в задачи которой должна входить диагностика готовности к обучению в школе, в том числе своевременное выявление детей с задержкой психического развития (ЗПР), нуждающихся в специальных формах коррекционно-педагогической работы. Однако создать такую службу в настоящее время по ряду объективных причин весьма затруднительно. Одна из главных причин — теоретическая неразработанность многих вопросов психолого-педагогической специфики задержки психического развития в дошкольном возрасте в сравнении с полноценным психическим развитием и другими видами (вариантами) отставания от него. Вследствие этого затруднена и разработка прикладных проблем ЗПР: создание банка психолого-педагогических диагностических и коррекционных средств, методических пособий и рекомендаций в помощь педагогам и психологам, учебных пособий и курсов в целях профессиональной ориентации педагогических кадров и др.

Без квалифицированной педагогической помощи, как показывает опыт, дети с ЗПР не достигают школьной зрелости не только к шести, но и к семи годам. К сожалению, эта детская категория не так уж малочисленна. По данным дефектологов, более 50 % неуспевающих учащихся младших классов составляют дети с ЗПР (Т. А. Власова, 1978), начинающейся в раннем и дошкольном детстве. В ряде исследований приводятся факты неподготовленности к школе по важнейшим психофизическим показателям 16—17 % детей от числа поступающих в школу (Ю. Дауленскене, 1979). Проведенное нами массовое обследование шестилетних детей (около 3000 человек) — воспитанников подготовительных групп городских детских садов — показало, что не менее 20 % из них испытывают в той или иной мере затруднения в усвоении программы дошкольного учреждения. Тщательное медицинское обследование в дальнейшем позволило квалифицировать ЗПР у 50 % из их числа. Отставание у остальных детей явилось следствием либо общей педагогической запущенности начиная с ясельного или младшего дошкольного возраста, либо слабого здоровья с раннего возраста.

Разностороннее изучение ЗПР (в частности, психолого-педагогическое) как специфической аномалии детского развития позволило в последнее время получить ценные научные данные. Они вместе с обобщенными результатами успешно проведенного в ряде городов страны эксперимента по обучению и воспитанию детей этой категории обеспечили научную основу для введения в систему народного образования специального типа учебного учреждения — школы для детей с ЗПР.

Если обратиться к тому факту, что основной контингент первоклассников уже в настоящее время (и не только в городах, но и в сельской местности) составляют выпускники дошкольных учреждений, а в них, как правило, трудятся педагоги, имеющие специальное (среднее и высшее) образование, то при соответствующей научно-методической ориентации и подготовке педагогического персонала детских садов можно с успехом обеспечить каждому ребенку с ЗПР полноценные условия для физического и психического развития еще до поступления в школу.

К сожалению, дети дошкольного возраста с ЗПР изучаются пока еще недостаточно интенсивно. Специальная психология располагает в настоящее время рядом исследований, посвященных изучению отдельных психических функций (главным образом познавательных): памяти (Н. Г. Лутоян, 1977; В. Л. Подобед, , 1981), речи (Е. С. Слепович, 1978; Н. Ю. Борякова, 1983), мышления (С. А. Домишкевич, 1977; Н. А. Шивирев, 1978; И. А. Коробейников, 1980; И. Н. Брокане, 1981; Т. А. Стрекалова, 1982; и др.). Описаны первые шаги по организации коррекционно-педагогической работы с дошкольниками (главным образом в плане коррекции отдельных психических функций). Однако ни в отечественной, ни в зарубежной психологии к настоящему времени не проведено значительных теоретико-экспериментальных психологических исследований, посвященных разработке научно обоснованной системы диагностической и коррекционной работы с дошкольниками с ЗПР, в частности с шестилетними. Сформулированное в дефектологии принципиально ценное положение о возможностях компенсации ЗПР у детей в адекватных их состоянию педагогических условиях еще не получило широкой проверки в практике работы дошкольного учреждения.

Педагогическая практика пока бессильна в решении многих насущных организационно-методических вопросов, связанных с подготовкой детей к обучению в школе: своевременного и квалифицированного психолого-педагогического отграничения ЗПР от других вариантов от-

ставания в развитии; создания гибкой, дифференцированной системы психолого-педагогического изучения ЗПР у детей на протяжении раннего и дошкольного детства; осуществления в единой системе изучения и коррекции ЗПР у детей в дошкольном учреждении и специальной школе; организации необходимой дифференцированной помощи шестилетним детям, отстающим в усвоении программных требований дошкольного учреждения, в подготовке к обучению в школе и др.

В предлагаемой вниманию читателей монографии представлен поиск решений названных проблем. Автор стремится дать теоретическую и экспериментальную разработку остроактуальных проблем онтогенеза пониженной общей способности к учению: ее психологической сущности и специфики у шестилетних детей с ЗПР; психолого-педагогической типологии пониженной обучаемости у дошкольников в целях отграничения задержки психического развития от отставаний в развитии, вызванных другими причинами; теоретических принципов дифференциальной диагностики и конкретных психологических методик, позволяющих диагностировать индивидуально-типические особенности формирования у шестилетних детей общей способности к учению; теоретического обоснования содержания, методов и конкретной программы коррекционно-педагогической работы с шестилетними детьми с ЗПР в специально смоделированных педагогических условиях — условиях целенаправленного воспитания и обучения в диагностико-коррекционных группах в дошкольном учреждении.

Теоретические посылки проведенного исследования были определены на основе учета достижений возрастной и педагогической психологии в изучении проблемы формирования у детей общих умственных способностей к усвоению знаний (Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, Б. Г. Ананьев, Н. А. Менчинская, З. И. Калмыкова, Л. А. Венгер и др.), а также современных достижений дефектологии (клинических, психологических, педагогических) в вычленении специфических особенностей развития детей дошкольного и младшего школьного возраста с ЗПР (Т. А. Власова, М. С. Певзнер, К. С. Лебединская, В. И. Лубовский, Н. А. Никашина, Т. В. Егорова и другие). Важнейшим методологическим положением, пронизывающим всю работу, явилось положение о том, что изучение и своевременная коррекция формирования общих умственных способностей к усвоению знаний у ребенка возможны лишь в связи и на основе изучения его как субъекта интеллектуальной (учебной) деятельности.

Структура монографии обусловлена логикой исследования.

Разработанная и апробированная в специальных группах дошкольных учреждений система диагностики (программа комплексного изучения детей, конкретные диагностические методики, направленные на выявление негативных и позитивных особенностей формирования общей способности к учению) и коррекции этого процесса у шестилетних детей с ЗПР (создание для каждого ребенка адекватных его состоянию педагогических условий) может быть использована, на наш взгляд, как в работе специальных групп для детей с ЗПР, так и в массовой практике работы с детьми — в подготовительных группах и классах в учебно-воспитательных учреждениях обычного типа при организации дифференцированной помощи детям в подготовке к школе.

Автор выражает искреннюю признательность педагогическим коллективам детских садов № 284 и № 1 г. Горького за участие в эксперименте, благодарность за помощь и сотрудничество коллективу лаборатории педагогики и психологии детей с задержкой психического развития НИИ дефектологии АПН СССР и ее руководителю—действительному члену АПН СССР В. И. Лубовскому.

## Глава I

### Проблема пониженной обучаемости у дошкольников

#### Общая психологическая характеристика

Проблема пониженной обучаемости детей стала разрабатываться в советской психологии сравнительно недавно. Впервые она была сформулирована как самостоятельная в 50-е гг. в НИИ психологии АПН РСФСР в связи с изучением вопросов индивидуальных различий школьников в обучении. Ее разработка сразу же вписалась в общее русло исследований, направленных на поиск эффективных форм управления психическим развитием учащихся в процессе усвоения знаний, выявление специфических особенностей ученика как субъекта учебной деятельности, детерминированной объективными обстоятельствами (программой, учебником, учителем).

Методологическая позиция этого научного направления в общем виде оформилась в советской психологии в 20—30-е гг. в трудах ее основоположников — П. П. Блонского и особенно Л. С. Выготского, доказавших, что обучению принадлежит ведущая роль в психическом развитии ребенка. Обучение, для того чтобы вести за собой развитие, должно ориентироваться не только на сложившиеся особенности умственной сферы ребенка, но и на те, которые еще только начинают оформляться.

Проблема внутренних условий психического развития наиболее полно и последовательно разработана С. Л. Рубинштейном. Ничто в психологии формирующейся личности, указывал С. Л. Рубинштейн, не выводимо непосредственно из внешних воздействий. Психическое развитие всегда предполагает диалектическое взаимодействие внешнего и внутреннего, внешние причины действуют через внутренние условия, всегда имеет место общая «зависимость обучения от обучаемости, от предпосылок, лежащих в субъекте обучения» (1976, с. 222).

Прикоснувшись к сложному вопросу психологической сущности внутренних условий психического развития, С. Л. Рубинштейн обратил внимание на то, что они не являются непосредственной механической проекцией внешних условий, хотя и формируются под их воздействием. Он писал, что, складываясь и изменяясь в процессе развития, внутренние условия сами обуславливают тот специфический круг внешних воздействий, которым данное явление может подвергнуться. С этих позиций выполнены и выполняются многие исследования советских психологов, в частности исследования по проблемам развивающего обучения.

Каждая из генетических форм учения, равно как и учение каждого отдельно взятого ученика как проявление специфической активности, имеет свою логику, свои внутренние законы развития, предполагает взаимопроникновение «внешнего» и «внутреннего», «реактивного» и «активного». Подчеркивая особую принципиальную важность этих положений для разработки проблем дифференцированного развивающего обучения, в частности применительно к неуспевающим школьникам, Н. А. Менчинская писала: «Вопрос о соотношении активности и реактивности человека в процессе обучения является центральным методологическим вопросом, от решения которого в основном зависит направление исследований в психологии обучения, интерпретация основных понятий этой отрасли психологии» (1978, с. 253—254).

В 1959 г. Н. А. Менчинская ввела в научный оборот термин «обучаемость» (Д. Н. Богоявленский, Н. А. Менчинская, 1959), представляющий собой выражение индивидуально-типических своеобразий психики ученика, упрочившихся в процессе учебной деятельности и влияющих на ее результаты в каждый «снятый» момент времени, или, иными словами, выражение общей способности ребенка к учению.

Первая попытка определить психологическую сущность этой способности принадлежит С. Л. Рубинштейну: способность к учению, на его взгляд, представляет собой определенный уровень развития общих способностей (1946). Формируясь в учебной деятельности, она приобретает сложную личностную структуру, благодаря чему органически входит в фонд умственного развития личности. При определенных условиях она сама может выступать важнейшим критерием уровня умственного развития прежде всего в виде упрочившихся интеллектуальных свойств.

В качестве определяющих критериев сформированности общей способности к учению С. Л. Рубинштейн выделяет темп, легкость усвоения, быстроту продвижения и особо подчеркивает важность широты переноса. «Можно сказать, что показателем одаренности,— подчеркивает он,— может служить широта переноса, которая достигается различными индивидами в процессе обучения» (1946, с. 648). Именно в широте переноса проявляется, на его взгляд, творческий

интеллектуальный потенциал личности-

Начиная с 60-х гг. изучение обучаемости как комплексного свойства личности школьника становится магистральным направлением в работе лаборатории обучения и умственного развития НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР. Исследуется широкий круг вопросов, имеющих отношение к изучению психологической специфики общей и специальной обучаемости школьников, связи обучаемости с умственным развитием, ее диагностики, возможностей педагогической коррекции и др. Объектом более пристального внимания и изучения становятся учащиеся с пониженной обучаемостью. Это было вызвано тем, что данная категория детей оказалась в чрезвычайно трудных условиях в связи с переходом школы на новые, усложненные программы.

Детальная систематизация исследований коллектива лаборатории не является специальной нашей задачей, а потому в дальнейшем мы ограничимся анализом тех работ, с которыми прежде всего связана проблематика нашего исследования.

Проблема связи обучаемости и умственного развития нашла отражение в ряде работ Н. А. Менчинской (1968, 1971, 1978), З. И. Калмыковой (1975, 1981) и других авторов. Н. А. Менчинская, на наш взгляд, справедливо утверждает, что понятие умственного развития является многоуровневым, иерархическим по своему строению: его характеристика включает ряд уровней, или слоев. Самый глубокий слой — качества ума. Они являются наиболее надежным показателем умственного развития и одновременно показателем обучаемости. На этом основании обучаемость и входит в структуру умственного развития.

Интеллектуальные свойства личности (качества ума), по мнению З. И. Калмыковой, составляют «ядро» общих умственных способностей к усвоению знаний. При наличии и относительном равенстве других необходимых условий (исходного минимума знаний, положительного отношения к учению и т. д.) они определяют продуктивность учебной деятельности, возможности продуктивного мышления<sup>1</sup>. Среди качеств ума З. И. Калмыкова называет глубину (противоположное качество — поверхностность), осознанность (противоположное качество — неосознанность), гибкость (инертность), устойчивость (неустойчивость), самостоятельность (подражательность) и др.

З. И. Калмыкова (1978; *Отстающие в учении...*, 1986) изучала особенности и возрастную динамику продуктивного мышления учащихся II и IV классов с задержкой психического развития в сравнении с нормально развивающимися сверстниками. Она отмечает, что основные показатели продуктивного мышления у детей обеих групп обнаружили тенденцию к росту, однако у учащихся с задержкой психического развития эта тенденция оказалась гораздо менее выраженной. Резко проступила разница в развитии словесно-логического мышления, в формировании глубины и самостоятельности ума. Автором был сделан вывод, что обучение в обычных условиях массовой школы не развивает этих детей. Разработка оптимальной педагогической системы для их развития представляет собой важнейшую задачу дефектологии, дидактики и современной психологии.

Собран значительный фактический материал, характеризующий учащихся с пониженной обучаемостью не только со стороны недостатков интеллекта, но и со стороны общего психического недоразвития.

Однако большая часть исследователей — психологов, работающих в русле концепции Н. А. Менчинской, — отталкивалась от характеристики пониженной обучаемости в целом, т. е. независимо от причин, с которыми она связана. Так, Г. П. Антонова (1967, 1971) устанавливает коэффициент уровня развития продуктивного мышления у учащихся младших классов с пониженной обучаемостью (в условно принятом количественном выражении) в сравнении с успешно развивающимися сверстниками. Он, по ее данным, у этих детей примерно в шесть раз ниже. Проследивая динамику продуктивного мышления от III к VII классу, автор отмечает, что разница в коэффициенте у детей обеих категорий продолжает оставаться значительной — в среднем в два раза.

Т. В. Егорова (1973), А. Н. Цымбалюк (1974) пишут о характерных для этой категории школьников особенностях познавательной деятельности: дети избегают поисковой активности, не ставят вопросов ни перед собой, ни перед взрослыми; они удивляют окружающих своей несобранностью, невнимательностью; им трудно принять и тем более удержать задание, планировать предстоящую деятельность; у них нет готовности к волевым усилиям; нерешенная задача их не смущает; они не умеют правильно оценить результат своего труда. Работоспособность на

уроках у этих детей, как правило, низкая, причем она падает тем быстрее, чем больше нагрузка на интеллект. Механическая, однообразная работа их утомляет меньше. Об этой особенности детей с умственной недостаточностью писал еще П. П. Блонский (1929).

Ряд работ, в которых изучалась специфика формирования личности школьника с пониженной обучаемостью (особенности социальной позиции в классе, самооценки в деятельности и поведении, оценки собственных Способностей и некоторые другие вопросы) в обычных условиях классного коллектива массовой школы, выполнен А. И. Липкиной (1971, 1973). Автором установлено, что отношения в классном коллективе для учащихся данной категории складываются крайне неблагоприятно. Это является важнейшей причиной оформления у них негативных линий личностного развития, накладывающихся на общий неблагоприятный фон формирования общей способности к усвоению знаний. В итоге ученик теряет веру в свои силы, растет его индифферентность к учебному труду, интеллектуальная пассивность становится для него привычным состоянием.

В совместной работе В. И. Зыковой, З. И. Калмыковой, А. М. Орловой (1968) представлен опыт педагогической коррекции пониженной обучаемости у учащихся VI—VII классов в специально созданных для них педагогических условиях. Экспериментальные классы для стойко неуспевающих учащихся были организованы в массовой школе. Цель эксперимента — направление педагогических усилий на коррекцию развития мышления, внимания, памяти учащихся, а также на формирование у них положительного отношения к школе, учению. Учебный процесс в экспериментальных классах организовывался в соответствии с возможностями школьников (новый материал изучался небольшими порциями, обеспечивались разнообразные упражнения для его практического применения, тщательно дозировалось нарастание трудностей и т. п.). Учителя старались заставить детей поверить в свои силы, помочь преодолеть сложившиеся ранее вредные привычки в отношении к работе. Этому во многом способствовали созданные в коллективе отношения доброжелательной помощи, посильной нагрузки на каждого ученика. В итоге дети усвоили программный минимум знаний и несколько продвинулись в умственном развитии. Проведенные через год эксперименты по методике З. И. Калмыковой (на материале геометрии и русского языка) показали, что мышление испытуемых в целом стало экономичнее, самостоятельнее, процессы обобщения и абстрагирования оказались для них более доступными. Вместе с тем авторы отмечают сравнительную устойчивость негативных особенностей продуктивного мышления у большинства учащихся. «Неподатливость» педагогическим воздействиям авторы объясняют, во-первых, малыми сроками эксперимента и, во-вторых, его методическим несовершенством. Однако общие итоги проведенного эксперимента позволяют считать целесообразным выделение учащихся с пониженной обучаемостью в специальные классы.

Попытки коррекции негативных особенностей психики учащихся с пониженной обучаемостью показали, что легче скорректировать их отношение к учебной деятельности (мотивационную сторону), нежели качества ума. Однако полученный педагогический опыт недостаточен для более определенных выводов в плане возможностей компенсации ущербных сторон психического развития изучаемой детской популяции. И кроме того, возможности компенсации пониженной обучаемости у учащихся прослежены, как мы уже отмечали, с ориентацией на группу учащихся в целом, без необходимой дифференциации по характеру и причинам отставания, без чего коррекционно-педагогическая программа не могла быть в достаточной мере индивидуализированной.

В сущности экспериментаторы имели дело с двумя группами испытуемых. Первую составили учащиеся разной степени педагогической запущенности умственного, нравственного, физического развития. Такие дети ранее уже были описаны в работах психологов (Л. С. Славина, 1958; и др.). Вторая группа — учащиеся с нарушенным темпом физического и умственного развития вследствие недостатков здоровья и функциональных расстройств психической деятельности (церебрастенические состояния). По всем психическим проявлениям эта группа учащихся подходит под категорию детей с задержкой психического развития, выделенную и описанную дефектологами (Дети с временными задержками..., 1971; и др.). Уже с первых шагов школьного обучения эти учащиеся показывали характерные признаки отличия от основной массы сверстников: не принимали школьных требований, были малопродуктивными в учебной работе, слабокритичными к себе в учебе и поведении. Многие из них отличались повышенной импульсивностью или выраженной тормозимостью, большой несобранностью во время урока, отвлекае-

мостью, малой работоспособностью, небольшой продуктивностью памяти, непрочными и бессистемными знаниями.

У всех испытуемых достаточно отчетливо выступили общие особенности неуспевающих учеников, выразившиеся прежде всего в характерной недостаточности познавательной деятельности. В то же время пониженная обучаемость у детей обеих групп имела разные причины, а также различные потенциальные возможности обратимости. К сожалению, этот аспект в исследовании не получил необходимого теоретического и экспериментального изучения. Однако следует заметить, что выполненный психологический эксперимент, имевший выраженную педагогическую направленность, высветил всю остроту проблемы типологии пониженной обучаемости, показал ее необходимость для разработки программ эффективной индивидуализированной помощи детям.

Низкая обучаемость может быть переменной не только по степени выраженности этого качества (ниже — выше), но и в зависимости от причин нарушения психического развития ребенка, а следовательно, и в зависимости от степени обратимости этого состояния в специально для этого созданных условиях. Необходимо изучать условия и причины, под влиянием которых у ребенка формируется пониженная обучаемость, причем не только в школьные годы, а гораздо раньше — в дошкольном возрасте. Каждый вариант пониженной обучаемости нуждается в «сквозном» (ранний, дошкольный, школьный возрастные периоды) психолого-педагогическом изучении.

Педагогически запущенные дети, дети с задержкой психического развития, умственно отсталые дети — это все дети с пониженной обучаемостью. Каждое из состояний, в свою очередь, тоже может быть переменной. Однако в этом направлении в психологии очень мало конкретных сведений. Термины «педагогическая запущенность», «задержка психического развития», «пониженная обучаемость» нередко используются авторами далеко не однозначно;

Обратимся к некоторым широко известным психологическим работам прошлых лет. Термин «педагогическая запущенность» используется в них главным образом применительно к школьникам и в значении одной из причин неуспеваемости. В качестве примеров можно сослаться на совместную работу А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурия, А. А. Смирнова (1968) и работу Л. С. Славинной (1958).

В первой работе авторами выделены пять групп школьной неуспеваемости и соответственно пять групп ее причин. Педагогически запущенные дети выделены в самостоятельную группу. Причем, выделяя таких детей, авторы имеют в виду лишь пробелы в их знаниях и умениях, считают, что дети будут успешно продолжать учебу в школе, если эти пробелы своевременно ликвидировать путем индивидуальных занятий и если при этом ученикам внушить веру в свои силы. Эмоциональные дефекты, обуславливающие нарушение контактов ученика с окружающими, порождающие у него установки негативного плана, авторы уже не рассматривают как следствие педагогической запущенности, хотя и делают довольно оптимистический прогноз относительно их педагогической коррекции.

Л. С. Славина выделяет свои пять групп неуспевающих школьников и соответственно пять групп причин неуспеваемости: 1) неправильное отношение к учению; 2) трудности усвоения учебного материала, связанные с тем, что обычно называют отсутствием способностей; 3) неправильно сформировавшиеся навыки и способы учебной работы; 4) неумение трудиться; 5) отсутствие познавательных и учебных интересов. О педагогической запущенности, как общем основании всех этих групп причин неуспеваемости школьника (за исключением, может быть, лишь второй группы), в работе ничего не говорится. На наш взгляд, термин «педагогическая запущенность» Л. С. Славинной берется в чрезвычайно узком значении. «Мы не включаем сюда ту группу школьников,— пишет Л. С. Славина,— причиной неуспеваемости которых является наличие пробелов, образовавшихся либо из-за пропуска занятий по болезни, по семейным обстоятельствам, либо еще по какой-нибудь другой причине. Мы не останавливаемся на этой группе неуспевающих потому, что здесь имеют место не психологические причины, а так называемая педагогическая запущенность. Если образовавшийся пробел ликвидировать тотчас же по его возникновении, неуспеваемость вообще не появится» (1958, с. 95). Но как долго пробелы в знаниях могут оставаться лишь пробелами в знаниях и не затрагивать при этом более глубоких пластов психики ребенка — этого вопроса автор не касается. По отношению к основной массе детей не ставится и вопрос о роли дошкольного детства в их школьной неуспеваемости.

В данной работе несколько глубже, чем в других, охарактеризована группа неуспевающих

школьников, которых автор называет «интеллектуально пассивными» детьми. По описанию они напоминают детей с задержкой психического развития. В обычных школьных условиях эти дети не овладевают программными требованиями. Характеризуя их, Л. С. Славина пишет: «Это, как правило, дети очень неразвитые, с ограниченным кругом представлений, не имеющие познавательных интересов, с недостаточным для возраста запасом знаний. Именно эти ученики как на учителей, так и на родителей производят впечатление умственно отсталых. Они часто остаются на второй год» (там же, с. 108). Однако, как отмечает автор, в ситуациях занятий, для них относительно более понятных и непосредственно более интересных, они обнаруживают некоторую познавательную активность. «Вне учебных занятий,— пишет Л. С. Славина,— например в игре или при выполнении практического дела, многие из этих детей действуют умнее, активнее и сообразительнее, чем в учении» (там же, с. 112).

Этих детей, видимо, нельзя считать ни умственно отсталыми, ни больными, но в школе они — стойко неуспевающие ученики. Их неуспеваемость, по всей вероятности, обусловлена прежде всего неблагоприятным развитием в дошкольном детстве. Нас укрепили в этой мысли следующие содержащиеся в работе данные: «Изучение истории развития этих детей позволило установить, что для одних детей в большей, для других — в меньшей степени была характерна такая организация их жизни, в которой требовалось очень незначительное участие собственно интеллектуальной деятельности ребенка и которая его к этой деятельности не побуждала» (там же, с. 124).

Представляет интерес специально разработанная и реализованная автором экспериментальная программа, направленная на преодоление у детей интеллектуальной пассивности. Славина предлагала испытуемым систему индивидуальных занятий в форме дидактических игр, направленных на устранение у ребенка негативного отношения к мыслительной деятельности, а впоследствии — систему индивидуальных занятий с целью обучения его умственным действиям. В результате в сравнительно короткий срок (на протяжении 20—25 занятий) удавалось дать детям необходимый минимум знаний, сформировать у них такие мыслительные операции, отсутствие которых препятствовало успешному обучению. После такой работы дети оказались способными усваивать арифметический материал наравне с другими учащимися прямо на уроке.

Поскольку основная цель эксперимента заключалась в том, чтобы преодолеть у детей барьер негативного отношения к школьному предмету, то в этом плане выводы Л. С. Славинной об условиях преодоления интеллектуальной пассивности не вызывают сомнения. Что же касается преодоления ранней формы стойкой неуспеваемости (на наш взгляд, особой формы неполноценного развития), то для этого, вероятно, потребовалась бы более продолжительная и более сложная по содержанию работа.

Еще П. П. Блонский, говоря о неуспевающих школьниках и причинах их неуспеваемости, уделяет большое внимание дошкольному возрасту. Неблагоприятные условия развития младшего школьника он относит к его тяжелому прошлому. Он подчеркивает, что если уже в дошкольные годы отмечалось запаздывание в развитии хождения, речи, имела место большая отягощенность развития инфекциями, простудными заболеваниями, то все это не может не сказываться отрицательно на успехах младшего школьника. Школа должна позаботиться об этих детях и создать для них хотя бы в ее стенах более благоприятные условия. «Получается впечатление,— пишет П. П. Блонский,— что степень отягощенности прошлым отдельного неуспевающего очень разнообразна, начиная от ничтожной и кончая очень большой, причем последняя обычно наблюдается у очень сильно неуспевающих» (1929, с. И). И еще: «Да, может быть, это звучит парадоксом, но это так: неуспеваемость возникает не в ходе занятий, но она уже существует с первого же дня этих занятий. Больше того... бывает даже второгодничество до школы» (там же, с. 26).

В этом аспекте интересна совместная работа Н. А. Менчинской и Г. Г. Сабуровой (1974), в которой предложена оригинальная типология неуспеваемости — на основе принципа времени ее возникновения. Они пишут о том, что имеют место «ранние» и «поздние» формы неуспеваемости. Первые из них характеризуются тем, что дети уже приходят в школу с более низким умственным развитием по сравнению с их сверстниками — с ограниченным запасом представлений об окружающем, слабым развитием речи, полным отсутствием элементарных учебных навыков и т. д. Процесс усвоения знаний представляет для них огромные трудности с самого начала, с самого начала их обучаемость низкая. Насколько велик процент этих детей, были ли они охвачены дошкольным общественным воспитанием, под влиянием какого комплекса не-

благоприятных причин сформировалась их низкая обучаемость — точных сведений в работе не приведено. Авторы указывают лишь на некоторые причины. Они пишут: «Как правило, это связано с низким культурным уровнем семьи, с тем, что потребность ребенка в общении не удовлетворялась окружающими его взрослыми» (там же, с. 109).

Дети с «поздней» формой неуспеваемости хорошо учатся в начальных классах, но с IV—V класса становятся неуспевающими, так как теряют интерес к учению и перестают работать. Эта форма неуспеваемости также корнями уходит в дошкольное детство, в условия семейного воспитания. Отношения в таких семьях отличаются интеллектуальной культурой, ребенка рано вовлекают в интеллектуальную жизнь взрослых, обеспечивая ему этим хорошее общее развитие. Его поощряют, хвалят, им восторгаются, но не приучают к систематическому умственному труду, не формируют у него полноценного уровня самооценки и притязаний. Повышенная самооценка, завышенный уровень притязаний и неумение трудиться при наличии хороших интеллектуальных возможностей, в конце концов, приводят ученика к школьной неуспеваемости.

По происхождению и проявлению обе формы неуспеваемости, на наш взгляд, являются следствием педагогической запущенности: «ранняя» — следствием ущербного развития интеллектуальной и личностной сферы ребенка, «поздняя» — главным образом ущербность личностного плана развития. Можно сказать, что обе формы по времени происхождения «ранние», а по степени принесенного вреда психическому развитию в школьные годы трудно оценить, какая из них тяжелее, в особенности, если производить эту оценку с социальных позиций.

Таким образом, вследствие педагогической запущенности (неполноценности микросоциальных условий развития) в дошкольном возрасте ребенок приобретает устойчивое состояние психики, которое можно охарактеризовать как недостаточно полноценное психическое развитие. И чем тяжелее это состояние, тем тяжелее будут его последствия в психическом развитии школьника. О такой преемственности между дошкольным учреждением и школой почти нет специальных работ.

Некоторым опытом в этом направлении располагает научная школа Л. В. Занкова. В работе с учащимися младших классов исследователи предлагают считаться с опытом дошкольного детства. В противном случае самая вдумчивая работа не сможет нивелировать негативных особенностей психического развития школьника (М. В. Зверева, 1973). Но при организации коррекционно-педагогической работы с неуспевающими учащимися «сквозной» и конкретный учет условий и причин возникновения неуспеваемости, ее стабилизации как состояния снижения способностей к усвоению знаний чаще всего отсутствует и в этих работах.

Е. К. Иванова (1979) исследовала пониженную обучаемость у детей в условиях перехода от дошкольного возраста к школьному. Конкретная программа состояла в выяснении характера проявления и степени устойчивости пониженной обучаемости у детей 6—7 лет, выявлении факторов, способствующих закреплению пониженной обучаемости у первоклассников, а также определении некоторых путей предупреждения ее превращения в свойство личности ребенка. В качестве испытуемых были взяты старшие дошкольники и учащиеся первых классов, длительно не справлявшиеся с программными требованиями. Серьезным упущением в работе на данном этапе, на наш взгляд, было отсутствие комплексного изучения дошкольников (медицинского, педагогического, психологического). Эти сведения могли бы помочь лучше понять особенности формирования (сформированности) у детей изучаемых психических явлений. Тем не менее фактический материал, собранный автором с помощью различных методов и конкретных методик, представляет объективный интерес.

Изучалась перцептивная и мыслительная деятельность старших дошкольников. Были выделены и описаны некоторые особенности психических функций. В частности, установлена следующая специфика перцепции испытуемых: низкий уровень анализирующего наблюдения, проявляющийся в ограниченном объеме анализа, преобладании анализа над синтезом, в неумелом разграничении существенных и несущественных признаков, в затрудненном установлении признаков сходства, в недостаточности использования обобщающих терминов и др.; общая пассивность — неустойчивость внимания, незаинтересованность деятельностью, слабое проявление любознательности. Характеризуя мышление детей, Е. К. Иванова отмечает неумение и нежелание принимать и решать задачу как интеллектуальную. Дети тяготятся всей обстановкой эксперимента, в которой их заставляют думать, стремятся освободиться от нее. По ходу работы не замечают противоречий в собственных суждениях, подменяют поисковые способы решения задач репродуктивными.

Наблюдения за детьми в повседневных условиях детского сада и специально организованный эксперимент на выполнение ими коллективного задания позволили автору сделать некоторые выводы относительно складывающегося у них «порочного стиля» общения со сверстниками, обуславливающего закрепление негативных черт характера. «Эксперименты показали,— пишет Е. К. Иванова,— что у детей с пониженной обучаемостью уже в дошкольном возрасте начинают складываться индивидуализм, необъективность, некоторая агрессивность или, наоборот, чрезмерная покорность и приспособленчество, которые при неблагоприятных условиях могут стать нормой поведения, нанести непоправимый ущерб формированию их личности» (там же, с. 14).

Негативные особенности перцепции и мышления, с одной стороны, а также «порочный стиль» общения, с другой, упрочиваясь в дошкольном возрасте, ложатся в фундамент структуры пониженной обучаемости как свойства личности. В школе у этих детей при определенных условиях закрепляется «приспособительный стиль» учебной работы и учебного поведения, т. е. своеобразный склад, тип личности с определенным сочетанием мотивационных и операционных компонентов.

В целом по достоинству оценивая научное значение исследования Е. К. Ивановой, мы тем не менее считаем его лишь началом разработки сложной проблемы пониженной обучаемости у дошкольников. В нем не только не решались, но и не были затронуты проблемы возрастной специфики структуры общей способности к учению у старших дошкольников, условий и причин формирования пониженной обучаемости на основе комплексного изучения ребенка, вопросы ее дифференциальной диагностики и дифференцированной коррекции в дошкольном детстве и многие другие.

Итак за последние 15—20 лет в советской психологии накоплен определенный опыт изучения своеобразия психических проявлений у школьников с пониженной обучаемостью. Получены факты, свидетельствующие о том, что стойкие негативные психические проявления неуспевающего школьника могут быть по степени обратимости различными: легче поддается переориентации мотивационная сфера, труднее корригируются интеллектуальные качества. Добыты некоторые факты об условиях формирования пониженной обучаемости в дошкольном возрасте.

Полученные исследователями материалы имеют большое значение для определения подходов к изучению проблемы типологии пониженной обучаемости у детей. Однако до сих пор теоретически эта проблема продолжает оставаться неразработанной. Почти во всех имеющихся классификациях неуспевающих учащихся авторы в качестве первого основания берут пониженную обучаемость, в качестве второго — личностный параметр: сохраняет ли ученик «позицию» школьника (Н. И. Мурачковский, Н. А. Менчинская), работоспособность (А. А. Бударный). Собственно пониженная обучаемость при этом не классифицируется. По этой причине не разрабатываются вопросы психологической специфики пониженной обучаемости разных вариантов, их своеобразий, обусловивших их причин, организации педагогической коррекции, возможностей компенсации негативных особенностей.

Разработка этих вопросов на уровне дошкольного детства нам представляется очень важным звеном в общей логике исследования проблем пониженной обучаемости у детей.

### **Проблемы изучения и коррекции задержки психического развития у детей**

Комплексное изучение ЗПР как специфической аномалии детского развития развернулось в советской дефектологии в 60-е гг. Острейшая необходимость разработки теоретического аспекта проблем особенностей психического развития детей с ЗПР в сравнении с другими аномалиями развития, а также в сравнении с полноценно развивающимися детьми была обусловлена главным образом нуждами педагогической практики. Переход школы на новые усложненные программы усугубил тяжелое положение в школе стойко неуспевающих учащихся. В то же время развертыванию комплексного клинико-психолого-педагогического изучения этой детской категории способствовал накопленный к этому времени опыт углубленной разработки проблем дифференциальной диагностики.

Первые обобщения клинических данных о детях с ЗПР и общие рекомендации по организации коррекционной работы с ними в помощь учителю были даны в книге Т. А. Власовой и М. С. Певзнер «О детях с отклонениями в развитии» (1973). Интенсивное и многоплановое изучение проблем ЗПР в последующие годы способствовало получению ценных научных данных.

Результаты этих исследований привели к мысли, что стойко неуспевающие учащиеся младших, средних, старших классов по своему составу разнородны. У них разные причины возникновения неуспеваемости, различны психологические особенности ее проявления, а также возможности компенсации негативных тенденций психического развития. При изучении детей дошкольного и младшего школьного возраста, отстающих в развитии от своих сверстников, эти возможности, на наш взгляд, необходимо учитывать прежде всего.

Работая над систематизацией сведений о детях дошкольного и младшего школьного возраста с ЗПР, мы заинтересовались вопросами: как понимается разными авторами содержание термина «задержка психического развития»? Какие наиболее характерные клинические особенности этого состояния выделяются, в частности, у детей, готовящихся к школе? Как решаются проблемы диагностики, типологии, коррекции задержки психического развития в раннем и дошкольном возрасте?

Дети с ЗПР, несмотря на значительную вариабельность, характеризуются рядом признаков, позволяющих отграничить это состояние как от педагогической запущенности, так и от олигофрении: они не имеют нарушений отдельных анализаторов, не являются умственно отсталыми, но в то же время стойко не успевают в массовой школе вследствие полиморфной клинической симптоматики — незрелости сложных форм поведения, целенаправленной деятельности на фоне быстрой истощаемости, утомляемости, нарушенной работоспособности. Патогенетической основой этих симптомов, как показывают исследования советских ученых, клиницистов и психологов, является органическое заболевание центральной нервной системы (Т. А. Власова, М. С. Певзнер, К. С. Лебединская, В. И. Лубовский и др.).

Категория детей с трудностями в обучении как следствием минимальных органических мозговых поражений изучается и зарубежными авторами (А. Strauss, L. Lentmen, 1947; и др.). Некоторые из них используют более широкое понятие — «минимальная (легкая) дисфункция мозга» (Л. Тарнопол, 1975, 3 Тржесоглава, 1986). Дефектологи ГДР считают первопричиной затруднения детей в учебной деятельности эмоциональную дефективность, которую они мыслят сравнительно широко (А. Герт, 1975). Ряд зарубежных психологов и педагогов выделяют особую группу детей, испытывающих трудности в учебной деятельности вследствие социальной и культурной депривации. Неблагоприятные условия жизни и воспитания нарушают их сенсорное развитие, общение с окружающими, а на этой основе задерживается умственное развитие, ущербно формируется личность (S. Kirk, W. Kirk, 1971; Л. Тарнопол, 1975; И. Лагмейер. 3. Матейчик, 1984; и др.).

Перенесенное ребенком органическое заболевание центральной нервной системы и оставшиеся его знаки (резидуальная органическая недостаточность ЦНС) служат патогенетической основой нарушения созревания тех или иных систем мозга, и в первую очередь лобных отделов. Впервые эту точку зрения высказала М. С. Певзнер (Дети с отклонениями..., 1966). В более поздних исследованиях советских специалистов она получила подтверждение и развитие. Недостаточность отдельных корковых функций приводит к парциальному нарушению психического развития, формирования познавательной деятельности ребенка. При парциальной дефективности мозга, однако, потенциальные возможности психического развития, в частности развития абстрагирующей и обобщающей функций интеллекта, могут быть более значительными, нежели у детей-олигофренов. - Наряду с затрудненным развитием познавательной деятельности у детей с ЗПР могут проявляться энцефалопатические синдромы — гиперактивность, импульсивность, а также тревоги, агрессии и т. п., что также свидетельствует об органической недостаточности центральной нервной системы. Вопрос о том, как связаны между собой расстройства интеллекта при задержках с расстройствами эмоционально-волевой регуляции, является дискуссионным. Так, М. С. Певзнер пишет: «Проведенный нами анализ клинических фактов показал, что одним из определяющих симптомов у детей с задержкой развития является недоразвитие эмоционально-волевой сферы, по типу инфантилизма» (там же, с. 74). Тем не менее автор, выделяя несколько клинических вариантов инфантилизма (с недоразвитием эмоционально-волевой сферы при первично сохранном интеллекте (наиболее легкая форма аномалии); с недоразвитием познавательной деятельности; с недоразвитием познавательной деятельности, осложненным нейродинамическими нарушениями; с недоразвитием познавательной деятельности, осложненным недоразвитием речевой функции), допускает, что главным и определяющим симптомом задержки в легкой степени может быть недоразвитие только эмоционально-волевой

сферы. В этом случае интеллект детей первично сохранен.

Г. Е. Сухарева (1974), М. С. Певзнер (1972; Дети с временными задержками 1971), Т. А. Власова (1978), Е. С. Иванов (1971) и некоторые другие авторы считают, что церебральные астении, аффективная расположенность, психопатоподобные расстройства могут не только снижать работоспособность, усугубляя дефект познавательной деятельности при задержке психического развития, но и играть роль первопричины в возникновении ЗПР.

Е. С. Иванов при этом подчеркивает, что среди детей, страдающих астеническими состояниями в связи с функционально-динамическими нарушениями в центральной нервной системе, особое место занимают дети с вторичным инфантилизмом, входящие в сборную группу детей с временными задержками психического развития. У большей части этих детей имеет место повышенная утомляемость, истощаемость, что проявляется в понижении работоспособности, быстром выключении из деятельности, колебаниях внимания, вялости, пассивности. У некоторых детей, напротив, повышенная утомляемость и истощаемость проявляется в возбудимости, неуравновешенности, в двигательном беспокойстве, суетливости. Но как бы ни проявлялись астенические состояния, чаще всего они снижают обучаемость ребенка, задерживают темп его психического развития. При отсутствии нужной медицинской и педагогической помощи эти дети могут значительно отставать в развитии от своих сверстников, а в школе стать неуспевающими учениками. Однако этот вариант задержки наиболее легок в плане коррекции.

Более стойкими являются такие церебрально-органические формы задержки, которые уже изначально, первично несут в себе недостаточность познавательной сферы, дефектность ее развития. «Для возникновения стойких форм задержки психического развития, требующих специальных методов обучения и коррекции, недостаточность интеллектуальных функций в том или ином ее варианте является основным признаком,— считают Т. А. Власова и ее соавторы.— Другие проявления психоорганического синдрома — цереброастенические, неврозоподобные, психопатоподобные, психомоторная возбудимость и т. д.— являются дополнительными, хотя, несомненно, усугубляющими нарушения интеллектуальной продуктивности» (1976, с. 12).

Итак, стойкая задержка психического развития имеет органическую природу. В этой связи принципиальным является вопрос о причинах, обуславливающих данную форму патологии развития. Многие исследователи (М. С. Певзнер, Г. Е. Сухарева, К. С. Лебединская, а также Л. Тарнопол, П. К. Вендер, Р. Корбоз и др.) в качестве таких существенных причин считают: патологию беременности (травмы беременной и плода, тяжелые интоксикации, токсикозы, несовместимость крови матери и плода по резус-фактору и др.), врожденные болезни плода (например, сифилис), недоношенность, асфиксию и родовые травмы, ранние (в первые 1—2 года жизни) постнатальные заболевания (дистрофирующие инфекционные заболевания — в первую очередь, желудочно-кишечные, мозговые травмы и некоторые другие).

Цифровые данные распределения причин задержки психического развития по степени значимости содержатся в ряде исследований. Так, в работе Ю. Дауленскене (1973) показано, что 67,32 % обследованных детей с ЗПР имели патологию внутриутробного развития и тяжелые заболевания на первом году жизни. Л. Тарнопол (см.: Власова и др., 1976) в 39 % случаев отмечает инфекционную внутриутробную этиологию задержки, в 33 % случаев — родовые и постнатальные травмы, в 14 % — «стрессы» во время беременности. Некоторые авторы отводят определенную роль в возникновении задержки генетическому фактору (до 14%).

Задержка психического развития, обусловленная выраженными церебрально-органическими причинами, по мнению ряда авторов (К. С. Лебединская, И. Ф. Марковская, Г. Н. Самодумская и др.), обязательно предполагает нарушение интеллектуальных функций, ущербность эмоционально-волевой сферы, а также очень часто и физическую незрелость, что, в свою очередь, еще больше осложняет тяжесть состояния ребенка. Эти дети нуждаются в более сложном лечении, нежели при неврозоподобных состояниях или соматогенных астениях, а также в более сложной педагогической коррекции.

Таким образом, с позиций современного понимания закономерностей аномального развития психики ребенка клиническая характеристика отдельных вариантов задержки психического развития и их прогноз определяются в первую очередь преимущественным нарушением тех или иных интеллектуальных функций, степенью выраженности этого нарушения, а также особенностями его сочетания с другими энцефалопатическими и невротическими расстройствами и их тяжестью.

Подводя итоги исследованиям за определенный период, в частности в аспекте клинической

классификации ЗПР, Т. А. Власова отмечает ее разнообразие и прогностическую неоднородность. Она подчеркивает при этом, что стойкость ЗПР «различна в зависимости от того, лежат ли в ее основе эмоциональная незрелость (психический инфантилизм), низкий психический тонус (длительная астения), либо нарушения познавательной деятельности, связанные со слабостью памяти, внимания, подвижности психических процессов, дефицитностью отдельных корковых функций. Эти данные имеют большое значение для дифференциации педагогического подхода: выбора типа школы, в которой должен обучаться ребенок, разработки программы обучения и воспитания, адекватных характеру психологического недоразвития (1978, с. 66).

Располагая определенными научными сведениями о клинических особенностях детей с ЗПР, исследователи выделяют ряд вариаций этого состояния. Психический инфантилизм (эмоционально незрелые дети), астенические состояния (длительно текущие) представляют собой наиболее легкие формы. Дети с ЗПР этих форм могут иметь первичное нарушение (или снижение в ранние сроки постнатального развития) прежде всего темпа формирования эмоционально-волевой регуляции, а на этой основе — малую работоспособность, быструю истощаемость, аритмию памяти, внимания. Эти особенности психики не могут не влиять негативным образом на обучаемость детей. Прогнозы дефектологов относительно выравнивания психического развития этих детей в обычных условиях массовой школы, но при индивидуальной педагогической помощи оптимистичны.

ЗПР, характеризующаяся первичным нарушением познавательной деятельности, связанным с дефицитностью отдельных корковых функций (эти дети, как правило, имеют дефектную первооснову для развития и интеллектуальной, и эмоционально-волевой сферы, а также для нейрофизиологического и часто соматического развития), представляет наиболее тяжелую ее форму. По сути своей эта форма нередко выражает состояние, пограничное с дебильностью (разумеется, и здесь возможна вариабельность состояния по степени его тяжести). Обучаемость этих детей, безусловно, снижена первично в более значительной степени. Им дефектологи рекомендуют обучение в специальных классах и школах для детей с ЗПР.

Педагогически запущенных детей (имеется в виду «чистая» педагогическая запущенность, при которой отставание в развитии обусловлено только причинами социального характера) к категории детей с ЗПР советские дефектологи не относят, хотя признается, что длительный дефицит информации, отсутствие психической стимуляции в сензитивные периоды может привести ребенка к снижению потенциальных возможностей психического развития. В адрес этих детей высказывается самый оптимистический прогноз относительно компенсации дефектов психического развития в обычных условиях массовой школы. При необходимом индивидуальном подходе, достаточной интенсификации обучения эти дети сравнительно легко могут восполнить пробелы в своих знаниях и оказаться способными догнать своих сверстников.

Лейтмотивом выводов советских дефектологов является положение: задержка психического развития детей во всех формах может поддаваться педагогической коррекции в таких педагогических условиях, которые соответствуют состоянию ребенка. В то же время комплексное и многоплановое изучение детей с ЗПР в этих условиях должно способствовать уточнению и дальнейшему развитию имеющихся научных сведений о них. В настоящее время такая работа развертывается во вновь созданных школах для детей с ЗПР под непосредственным руководством и контролем со стороны НИИ дефектологии АПН СССР. Одновременно с изучением детей в них ведется разработка принципов, системы, содержания и методов их обучения.

Исследования показали, что дети 7—9 лет с ЗПР, обучающиеся в массовой школе, не усваивают знаний, предусмотренных программой. У них не формируется учебная мотивация (не хотят учиться), *низка* работоспособность, недостаточна саморегуляция, отстают в развитии все виды мышления, особенно вербально-логическое, встречаются существенные дефекты в развитии речи, значительно снижена интеллектуальная активность. Следовательно, со всей остротой встает проблема более ранней коррекции ЗПР.

Идея ранней коррекции любого дефекта развития у ребенка (принцип «чем раньше, тем лучше») давно находится на вооружении советской дефектологии. Что же касается проблемы ранней коррекции ЗПР, то ее острота стала очевидной сравнительно недавно, во-первых, потому, что само это состояние, как уже говорилось, комплексно изучается недавно, а во-вторых, педагогическая коррекция в специальных условиях стала осуществляться в основном лишь в середине 70-х гг. При этом даже многие ведущие дефектологи долго придерживались позиции, что задержка психического развития трудно распознаваема в дошкольном возрасте, она обна-

руживается только в процессе школьного обучения, т. е. когда ребенок начинает заниматься серьезной деятельностью. В этой связи в нашей стране разворачивается экспериментальная работа по восполнению пробелов развития детей с ЗПР через выравнивание в общеобразовательной школе. Специальные классы для детей с различного рода затруднениями в обучении открыты в ГДР, Польше, Чехословакии. Создаются специальные программы обучения детей младшего школьного возраста с минимальной церебральной недостаточностью в США, Канаде, Франции.

Это движение в защиту детей, обнаруживающих отставание в психическом развитии от своих полноценно развивающихся сверстников, безусловно, надо рассматривать как положительное явление. Принцип «лучше раньше, чем позже» разделяется всеми исследователями, но реализуется в основном все же применительно к возрасту младшего школьника. Ни в нашей стране, ни за рубежом пока еще не организовано систематическое, научно обоснованное психолого-педагогическое изучение детей дошкольного возраста с ЗПР в различных возможных формах, а также не создана система педагогической коррекции этих состояний средствами дошкольного воспитания.

Однако проблема коррекции ЗПР в дошкольные годы все больше начинает волновать исследователей. «Опыт экспериментального обучения,— пишут в коллективной работе Т. А. Власова, К. С. Лебединская и другие,— показал также, что необходимо искать пути более ранней коррекции отклонений в развитии детей, что помогло бы избежать многочисленных неудач в массовой школе, поскольку ученики с ЗПР, как правило, попадают в число стойко неуспевающих» (1976, с. 33).

Т. А. Власова (1978) считает, что разработка проблемы ранней коррекции психического развития и в связи с ней развертывание дифференцированной сети дошкольных учреждений для всех категорий аномальных детей дошкольного возраста, организация комплексных экспериментальных исследований с целью создания коррекционных систем воспитания начиная с первых лет жизни — это одна из новых тенденций советской дефектологии, которая закономерно сформировалась в процессе поиска путей преодоления недостатков развития аномальных детей. Она предлагает наметку программы коррекционной работы с детьми дошкольного возраста, отмечая при этом, что разрабатываемая программа должна способствовать формированию не только тех или иных навыков и умений, но и необходимых ребенку новых для него средств познания, нивелирования ущербности функций, коррекции общей аномалии развития, преодолению и предупреждению вторичных нарушений. Вся коррекционная работа должна быть направлена на формирование полноценной будущей личности, на подготовку к трудовой жизни в обществе.

Если, по предварительным данным, помощь, оказываемая детям с ЗПР в классах выравнивания, дает хорошие плоды, то нетрудно предположить, насколько результативнее могла бы быть квалифицированная помощь, полученная детьми в дошкольном возрасте. Не исключено, что если такая работа проводилась бы с ними в определенной системе, то в начальных классах массовой школы было бы меньше не готовых к школе детей, а в специализированных классах и школах для детей с ЗПР работа могла бы быть организована с более точно отобранном детским контингентом. Для создания подобной системы в будущем потребуется большая исследовательская работа многих научных коллективов, включающих и специалистов смежных с дефектологией научных областей.

В настоящем специальная психология располагает пока еще очень небольшим количеством исследований, посвященных к тому же главным образом изучению специфики отдельных психических функций детей дошкольного возраста с ЗПР. Делаются первые шаги по организации коррекционно-педагогической работы, тоже в плане коррекции отдельных психических функций.

Психолого-педагогический аспект многих проблем задержки психического развития дошкольников, в том числе готовящихся к школе, продолжает оставаться малоразработанным. Психология и педагогика не вооружены ни теоретически обоснованной и практически целесообразной системой диагностики ЗПР у дошкольников, ни достаточно конкретной ее классификацией с учетом взаимодействия биологических и социальных факторов, ни знанием специфических особенностей психики детей различных форм задержки в сравнении с нормой и олигофренией, а также возможностей психического продвижения в различных педагогических условиях, ни научно обоснованными программами педагогической коррекции разных форм задержки. Следовательно, дошкольное воспитание пока еще не в состоянии обеспечить каждому ре-

бенку с ЗПР такие условия, в которых он нуждается для полноценного психического развития.

*Итак*, в порядке краткого резюме по главе в целом можно сказать следующее.

Проблема пониженной обучаемости дошкольников (сниженного уровня способностей к усвоению знаний), являясь остроактуальной, продолжает оставаться в детской психологии теоретически и экспериментально одной из малоработанных. Более того, не определены ее важнейшие аспекты, не выделены и не сформулированы конкретные вопросы, нуждающиеся в специальном изучении. Вследствие этого не решаются многие организационно-методические вопросы психологической службы: своевременного и квалифицированного выявления шестилетних детей с пониженной обучаемостью; оказания им квалифицированной педагогической помощи средствами дошкольного учреждения; осуществления необходимой дифференцированной помощи в подготовительных группах детского сада и классах выравнивания массовой школы.

В дефектологии накоплены ценные сведения о клинических особенностях детей с ЗПР различных форм, сформулировано принципиально важное положение о возможностях компенсации задержки в адекватных педагогических условиях. Однако по отношению к дошкольникам это положение звучит пока еще Декларативно, поскольку фактически отсутствуют специальные исследования этого плана; выводы о более трудной обратимости ЗПР у школьников с первично нарушенной познавательной Деятельностью пока не нашли подтверждения в практике более ранней ее коррекции.

Не претендуя на исчерпывающий охват проблемы пониженной обучаемости дошкольников как острейшей проблемы детской психологии, можно выделить следующие конкретные ее аспекты, требующие безотлагательной теоретической и прикладной разработки, в частности применительно к детям шестилетнего возраста: это специфика психологической сущности названной проблемы; своеобразие психологических условий и причин возникновения пониженной обучаемости; ее типология; диагностика индивидуально-типических особенностей; разработка коррекционно-педагогических программ и др. Психология, педагогика, дефектология должны направить свои усилия на получение сравнительных данных о специфических особенностях конкретного проявления и формирования общей способности к усвоению знаний у детей с ЗПР, о возможностях компенсации дефектов развития у детей различных форм ЗПР и других вариантов пониженной обучаемости. В целях проверки положения дефектологии о том, что задержка психического развития обратима, нужны широкие сравнительные исследования в специально организованных условиях педагогической коррекции.

## **Глава II**

### **Общая программа экспериментального изучения шестилетних детей с задержкой психического развития. Задачи и методы**

В качестве отправных нами использованы принципиальные теоретические положения, сформулированные в трудах основоположников советской психологии и ведущих современных психологов: Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурия, А. А. Смирнова, А. В. Запорожца, П. Я. Гальперина, Н. Ф. Талызиной, Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова, Л. И. Божович, В. И. Лубовского, Н. А. Менчинской, З. И. Калмыковой, М. И. Лисиной, Л. А. Венгера, В. С. Мухиной и других.

**Общая программа исследования** состояла из трех ОСНОВНЫХ направлений.

Первое направление представляет собой попытку решения проблемы отбора детей с ЗПР, отграничения этого состояния от сходных с ним, в частности от педагогической запущенности.

На занятиях, типичных для дошкольного учреждения, дети с ЗПР и дети с «чистой» педагогической запущенностью нередко проявляют тождественные особенности отставания в психическом развитии от нормально развивающихся сверстников. И те и другие имеют существенные предпосылки к образованию и закреплению таких интегральных характеристик их умственной деятельности, которые обуславливают низкую восприимчивость к знаниям. В старшем дошкольном возрасте ярко проявляется несформированность ребенка как субъекта учебной деятельности. Однако возможности детей обеих групп в компенсации негативных особенностей формирования общих умственных способностей к усвоению знаний оказываются разными.

Мы попытались теоретически выделить наиболее важные группы причин, под влиянием ко-

торых может произойти снижение темпа психического развития ребенка, затрудненное формирование способностей к усвоению знаний. Далее, положив в основу принцип доминирования той или иной группы в комплексе причин, обусловивших отставание детей в развитии, или, иначе говоря, учитывая степень его тяжести и возможности преодоления в специально организованных педагогических условиях, мы выделили основные варианты (типы) низкого уровня способностей к усвоению знаний (пониженной обучаемости) в дошкольном возрасте, в частности у 6-летних детей.

Выделено пять групп доминирующих причин. Постараемся обосновать их выделение и кратко охарактеризовать каждую из них.

Советская психологическая наука не отрицает роли наследственного и врожденного факторов в психическом развитии ребенка, но в то же время не абсолютизирует их значения. Им отводится роль предпосылок, возможностей к становлению как подлинно человеческой психики, так и индивидуальных их вариаций в плане возможных нижних и верхних границ развития, а также качественных своеобразий при относительно идентичных объективных факторах.

Биологический фонд, обуславливающий первоначальные контакты новорожденного с внешним миром, представлен морфологической спецификой центральной нервной системы, а также функциональными ее особенностями (имеются в виду свойства нервной системы), врожденными потребностями. Полноценный биологический фонд новорожденного ребенка несет в себе значительные возможности психического развития, во всяком случае, достаточные для того, чтобы при прочих благоприятных условиях, в частности при достаточных социальных контактах, приобрести человеческую психику, стать личностью.

Ущербный биологический фонд такими возможностями не располагает. Это и является основной причиной неполноценного развития. У младенцев с ущербной корой, как отмечают многие исследователи, в том числе Г. Е. Сухарева (1974), С. Я. Рубинштейн (1979), ориентировочная деятельность и потребность в новых впечатлениях ослаблены, что, в свою очередь, не может не задерживать структурное и функциональное развитие мозга. «По всей вероятности,— пишет С. Я. Рубинштейн,— слабость ориентировочной деятельности должна быть поставлена в один ряд со слабостью замыкательной функции коры, инертностью нервных процессов и повышенной склонностью к охранительному торможению. Эти в настоящее время достаточно изученные признаки неполноценности корковой деятельности и составляют то, что Л. С. Выготский называл «ядром дебильности» (там же, с. 51).

Мозг новорожденного ребенка морфологически и функционально незрел. Он развивается в процессе прижизненной деятельности: складываются функциональные системы как механизмы человеческой психики. Эти механизмы человеческого поведения формируются только под влиянием социальных условий. Взаимодействие с социальной средой под руководством взрослых позволяет ребенку «присваивать» социальный опыт — приобретать знания, навыки, умения, овладевать нормами и правилами поведения. А. Н. Леонтьев писал: «...биологически унаследованные свойства составляют у человека лишь одно из условий формирования его психических функций и способностей, условие, которое, конечно, играет важную роль... Другое условие — это окружающий человека мир предметов и явлений, созданный бесчисленными поколениями людей в их труде и борьбе. Этот мир и несет человеку истинно человеческое» (1965, с. 207). Но предметный мир сам по себе вызвать у маленького ребенка такую активность, которая способствовала бы его воссозданию хотя бы в форме элементарных способов действий с предметами быта и т. п., не в состоянии, вне практического и речевого общения ребенка с окружающими взрослыми это совершенно невозможно.

В отдельные возрастные периоды психического развития общение может выступать ведущим видом деятельности: в первом полугодии жизни (А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин, М. И. Лисина), у подростка (Т. В. Драгунова, Д. Б. Эльконин), в старости (М. С. Каган). Но в то же время общение представляет собой неотъемлемую часть любой деятельности, ибо деятельности вне общения быть не может. В связи с этим закономерно предположить, что отсутствие полноценного общения ребенка со взрослыми может стать существенной причиной, затрудняющей развитие его психики.

Недостаток полноценного общения ребенка со взрослыми на ранних этапах развития возможен в условиях органической (а в ряде случаев — функциональной) мозговой недостаточности ребенка как субъекта общения, а также при дефиците общения или отсутствии педагогически правильно организованного общения, которое учитывало бы возрастную и индивидуальную

логику психического развития.

Становление психики ребенка происходит в деятельности как особой форме психической активности и на ее основе. Этот процесс осуществляется закономерно, в объективно обусловленной логике, которую нельзя отменить, но которой можно управлять. Квалифицированное педагогическое управление развитием психики детей и предполагает управление этой логикой, специфической на каждом возрастном этапе. Согласно ей каждая возрастная ступень развития имеет свои психологические сензитивные возможности, свои потенциальные резервы, реализация которых зависит не только от общего благополучия социальных условий, внимания окружающих взрослых, но и от того, насколько педагогически целесообразны воздействия взрослых на ребенка, насколько педагогически грамотно организуется ими ведущий для данного возраста вид деятельности.

Одним из принципов возрастной периодизации психического развития детей, определившись в трудах основоположника советской психологии Л. С. Выготского и получившим дальнейшее развитие в исследованиях А. Н. Леонтьева, Д. Б. Элькони-на, В. В. Давыдова, М. И. Лисиной, является принцип смены ведущего вида деятельности в каждом календарном периоде развития. С ведущим видом деятельности связаны специфические психологические новообразования, характерные для возрастного периода, хотя при этом роль других видов деятельности не может быть отвергнута. Более того, каждый из них вносит свою лепту в психическое развитие.

На протяжении раннего и дошкольного возраста советскими психологами выделяются три ведущих вида деятельности из шести, взаимосменяемых в процессе психического развития детей и подростков: непосредственное эмоциональное общение со взрослыми (в младенческом возрасте), предметно-манипулятивная (в раннем возрасте), ролевая игра (в дошкольном возрасте).

В психологии и педагогике широко известны факты отрицательного влияния «госпитализма» — дефицита непосредственного эмоционального общения маленького ребенка с окружающими взрослыми и особенно с матерью — на его психическое развитие. Разлука с матерью в младенческом возрасте и воспитание в детском доме, несмотря на хороший физический уход, необходимые гигиенические условия, по данным многих авторов, приводят к резкой задержке физического и психического развития (Н. М. Шелованов// Развитие и воспитание..., 1965; R. Spitz, 1945, 1958; J. Bowlby, 1951, 1969; P. Заззо, 1967; М. Ю. Кистяковская, 1970; и др.).

Однако преобладающее большинство авторов, придавая разлуке ребенка с матерью в раннем возрасте фатальное значение для всего последующего его психического развития, уходят от анализа психологических причин, порождающих негативные психические проявления и даже более того — неполноценное психическое развитие.

Систематические исследования, проводимые научным коллективом под руководством М. И. Лисиной, а затем А. Г. Рузской, показали, что первый год жизни ребенка является периодом огромной важности для последующего его психического развития; формируется деятельность общения, которая становится своеобразным фундаментом для всех последующих видов деятельности. В результате непосредственного эмоционального общения (ситуативно-личностного общения, по терминологии М. И. Лисиной) происходит становление аффективно-личностных отношений между ребенком и взрослым, формирование у него в самом зачаточном виде потребности в общении со взрослым, а на этой основе — развитие познавательных процессов, эмоциональных процессов, речи, начальных манипулятивных действий (М. И. Лисина, 1986; С. Ю. Мещерякова, 1979; В. В. Ветрова// Развитие общения..., 1989; и др.)

Если ребенок испытывает дефицит в непосредственных эмоциональных контактах со взрослыми, то это не может не сказаться самым отрицательным образом на всех сторонах его психического развития. Под влиянием недостаточного или нарушенного общения с близкими взрослыми, в частности с матерью, дети становятся пугливыми, безынициативными, нелюбознательными. И напротив, как показало исследование С. Ю. Мещеряковой (1979), даже в экстремальных ситуациях в присутствии матери у ребенка через общение с ней снимаются отрицательные эмоции, а положительные усиливаются. Иными словами, в исследованиях вышеназванных авторов не просто констатируется факт задержки в развитии психики младенца из-за дефицита общения с близкими взрослыми, но и вскрываются возможные ее причины, а также делаются попытки найти средства своевременной коррекции дефектов развития.

В дошкольном возрасте ведущей деятельностью становится ролевая коллективная игра. Она

возникает на основе потребности детей в «деловом» сотрудничестве со взрослыми, которая в конечном счете модернизируется у них в потребность действовать в воображаемом плане, воссоздавая при этом реальные отношения между людьми, особенности их общения, в том числе профессионального. Эта удивительная деятельность, подчиняясь возрастной логике развития, имеет место только в дошкольном возрасте. Реальные мысли, чувства, отношения между партнерами в детском игровом обществе способствуют формированию личности ребенка: ее нравственного потенциала, >самосознания, элементарной оценки себя как личности, снятию эгоцентризма. Все это становится возможным в условиях педагогически грамотного управления детьми, причем это легче делать в общественном дошкольном учреждении. В этом аспекте преимущества общественного воспитания перед семейным очевидны.

Лишение ребенка школы коллективной ролевой игры может отрицательно сказаться на его психическом развитии. Это случается прежде всего с теми детьми, которые на протяжении всего дошкольного детства воспитываются в неполноценной семье, а также и с теми, которые попадают в неблагоприятные педагогические условия общественного воспитания<sup>1</sup>. Отдельно следует выделить детей, хотя и находящихся в условиях хорошо организованного в целом общественного воспитания, но отстающих от основной массы сверстников в темпе психического развития, что порою не учитывается в педагогическом процессе. К сожалению, в этих направлениях в детской психологии еще нет сколько-нибудь развернутых специальных исследований.

На наш взгляд, педагогическая запущенность, как стойкое состояние в дошкольном возрасте, и задержка психического развития, безусловно, не являются тождественными категориями, но их противопоставление применительно к маленьким детям возможно лишь в определенных пределах. Ребенок с задержкой психического развития в условиях не адекватного его состояния воспитания и обучения неизбежно становится педагогически запущенным. В то же время у здорового от рождения ребенка при недостаточности педагогического внимания или его малой квалификации также может наблюдаться своеобразное недоразвитие тех или иных психических функций. Это состояние далеко не всегда легко обратимо, особенно если упущены сензитивные сроки развития.

Категория педагогически запущенных детей также неоднородна, так как запущенность может быть обусловлена разными конкретными причинами. Здесь в плане компенсации, вероятно, большое значение имеют возраст ребенка, состояние его здоровья, специфика дефектов среды, характер задержавшейся в развитии ведущей функции, ее сочетание с другими психологическими особенностями ребенка, своевременная организация коррекционно-педагогической работы с ним.

Мы полагаем, что возможны, по крайней мере, два вида причин педагогической запущенности в дошкольном возрасте: во-первых, неблагоприятные социально-педагогические условия как определяющая причина ущербности психического развития; во-вторых, те же неблагоприятные социально-педагогические условия в комплексе с другими причинами, и прежде всего с дефектами биологического развития. В том и другом случаях у детей есть предпосылки к формированию и упрочиванию пониженной обучаемости. Но возможности компенсации негативных особенностей формирования общей способности к учению могут оказаться разными. Дети, у которых психическое развитие нарушено изначально под влиянием органической мозговой недостаточности (возникшей в процессе внутри) утробного или раннего постнатального развития), несомненно, будут нуждаться в несколько иных условиях организации коррекционно-педагогической работы, нежели дети, темп психического продвижения которых оказался сниженным под влиянием неблагоприятных микросоциальных и микропедагогических причин.

Итак, систематизируя все сказанное выше, можно выделить следующие основные группы причин, которые могут обусловить неполноценное психическое развитие ребенка.

1. Органические причины, задерживающие нормальное функционирование мозга, а следовательно, препятствующие его своевременному развитию.

2. Дефицит общения с окружающими, вызывающий общую задержку в усвоении ребенком общественного опыта.

3. Дефицит полноценной, соответствующей возрасту деятельности, не дающий ребенку возможности сильного «присвоения» общественного опыта, а следовательно, затрудняющий своевременную реализацию возрастных возможностей его психического развития, в частности умственного плана.

4. Общая бедность микросреды, препятствующая своевременному функциональному разви-

тию мозга.

5. Травмирующее действие микросреды на формирующийся мозг ребенка, нарушающее его функции, а следовательно, и созревание.

Одновременно мы предположили, что неполноценное психическое развитие ребенка может быть обусловлено как действием отдельного неблагоприятного фактора (причины), так и их сочетанием, складывающимся в процессе взаимодействия. В последнем случае отклонения в развитии становятся наиболее тяжелыми. Но, учитывая социальную природу психики ребенка, можно думать, что органические причины имеют относительно самостоятельное значение. В случаях значительной их тяжести даже при благоприятных социально-педагогических условиях они будут ограничивать возможности развития ребенка. Хотя эти границы могут сдвигаться. В сравнительно легких случаях нарушения органики, но при неблагоприятных социально-педагогических условиях отклонения в психическом развитии ребенка могут оказаться значительными и даже необратимыми. В любом случае адекватная и ранняя диагностика отклонений и потенциальных возможностей в развитии психики ребенка, а также организация педагогической работы с ним в соответствии с этими возможностями будут иметь для него огромное значение.

Не претендуя на создание исчерпывающей типологии пониженной обучаемости шестилетних детей, мы положили в ее основу принцип доминирования той или иной группы в комплексе причин, обусловивших их отставание в развитии. В результате получили следующие основные варианты пониженной обучаемости.

*/ вариант.* Пониженная обучаемость у детей является следствием общей педагогической запущенности, берущей начало в ясельном или младшем дошкольном возрасте. Эти дети здоровы от рождения, у них не отмечается патологии в анамнезе раннего развития, физическое развитие на протяжении дошкольного возраста протекает нормально. Отставание в общем развитии, низкий уровень способностей к усвоению знаний в старшем дошкольном возрасте (значительное отставание от уровня оптимальным образом реализованных возрастных возможностей) является у них следствием неблагоприятных условий микросоциального и микропедагогического характера. Вариации неблагоприятного сочетания этих условий определяют подварианты пониженной обучаемости. Пониженная обучаемость может быть следствием общей микросоциальной и педагогической депривации: вредного, а порой и разрушающего действия семьи на формирующуюся психику ребенка; неполноценно организованного общественного дошкольного воспитания (имеется в виду утомляющая обстановка, невысокий уровень педагогической работы и общих условий в детских общественных учреждениях интернатного типа, в смешанных по возрасту дошкольных группах и др.).

*// вариант.* Пониженная обучаемость детей обусловлена слабым соматическим здоровьем (с раннего возраста), а также функциональными расстройствами нервной системы вследствие частых болезней, с одной стороны, и неблагоприятных условий воспитания и развития в семье и общественном учреждении, с другой. Анамнез раннего развития не указывает на патологическую неврологическую симптоматику, тем не менее на протяжении раннего и дошкольного возраста эти дети значительно отстают от своих полноценно развивающихся сверстников в физическом и умственном планах.

По существу вариации неблагоприятного сочетания микросоциальных и микропедагогических условий, определяющих подварианты и вариации пониженной обучаемости, и здесь те же самые: общая микросоциальная и педагогическая депривация, негативное, травмирующее психику ребенка влияние семьи, отсутствие индивидуального подхода к нему в дошкольном учреждении, т. е. все дети приобретают стойкую педагогическую запущенность. Но в отличие от предыдущего варианта слабое здоровье усугубляет состояние этих детей. Возникают особые трудности в организации для них целенаправленной и адекватной педагогической коррекции, ибо, как правило, все эти дети имеют выраженную функциональную мозговую недостаточность и на этой основе нарушенную работоспособность.

Иными словами, причины пониженной обучаемости этих детей лежат в неадекватных физическому состоянию ребенка микросоциальных и микропедагогических условиях развития. Чем длительнее время, в течение которого ребенок находился в таких условиях, тем более упроченными и стойкими становятся у него негативные особенности формирования общей способности к учению.

*/// вариант.* Пониженная обучаемость у детей является следствием задержки психического

развития', вызванной микроорганической недостаточностью мозга, обусловленной вредоносными факторами в период внутриутробного развития, родового периода или раннего детства, чаще всего в первые годы. Анамнез у этих детей указывает на патологические особенности психического развития, главным образом раннего (позднее начинают хватать, ходить, говорить).

Из-за отсутствия, начиная с раннего возраста, адекватных для этих детей педагогических условий в семье и дошкольном учреждении (отсутствия квалифицированного индивидуального подхода), а порой и вредного влияния семьи и неправильно организованного общественного воспитания они приобретают стойкую пониженную обучаемость. Ее подварианты могут быть обусловлены спецификой нервно-психического развития детей в условиях различных вариаций взаимодействия неблагоприятных микросоциальных и микропедагогических факторов различной степени их дефектности.

Иными словами, пониженная обучаемость у этих детей имеет сложный генезис. Чем менее адекватными их состоянию были условия микросоциальной и микропедагогической среды, чем длительнее они находились в них, тем более выражены и стойки трудности, которые эти дети встречают в процессе обучения, тем более длительной и тонкой коррекционной работы они требуют. Этот вариант пониженной обучаемости по сравнению с вышеописанными, безусловно, значительно тяжелее с точки зрения компенсации негативных особенностей психического развития ребенка.

Мы полагали, что классификация, разработанная в качестве рабочего инструмента психолого-педагогического изучения шестилетних детей с пониженной обучаемостью, может оказаться полезной как для первичной ориентировки в детях, отстающих в усвоении программных требований в детском саду, так и для построения общей и индивидуализированной программы коррекционно-педагогической работы с детьми с ЗПР.

Второе направление исследования было подчинено задачам разработки принципов и содержания экспериментальных методик, направленных на диагностику индивидуально-типических особенностей (уровней формирования) общей способности к усвоению знаний (учению) у шестилетних детей с ЗПР.

Мы разделяем одно из ведущих положений советской психологии о том, что способности, как индивидуальные свойства личности, формируются в деятельности и что врожденными могут быть только задатки (морфофункциональные особенности мозга), представляющие собой лишь предпосылки, возможности к развитию способностей. Не предопределяя конкретное содержание тех или иных способностей, задатки в какой-то мере могут обуславливать индивидуальные особенности их формирования. Определяющая роль в формировании способностей у детей принадлежит обучению и воспитанию, однако эта детерминация очень сложна и обязательно предполагает опору на активность ребенка как субъекта деятельности.

Разделяя точку зрения советских психологов С. Л. Рубинштейна, Н. А. Менчинской, З. И. Калмыковой, утверждающих, что важнейшим структурным компонентом обучаемости, как наиболее общей способности к усвоению знаний, к учению, являются качества ума (глубина, самостоятельность, гибкость и др.), мы считаем, что качества ума представляют собой устойчивые интегративные особенности личности как субъекта интеллектуальной (учебной) деятельности. Эти качества характеризуют сферу ее активности, которая охватывает в общем виде особенности и тенденции формирования психологических механизмов овладения этой деятельностью, и выражают внутренние условия перехода на качественно более высокие уровни развития.

Учитывая общие закономерности психического развития дошкольников, оптимальные возможности интеллектуального развития шестилетних детей в типичных условиях современного детского сада, конечно, преждевременно говорить о вполне сформировавшихся у них качествах ума. Но нельзя и исключать мысль о том, что общая способность к учению проходит в дошкольном возрасте определенный путь развития как в процессе ведущего вида деятельности', так и под влиянием других ее видов.

Мы полагаем, что начинающие формироваться интеллектуальные качества (нельзя же отрицать интенсивное умственное развитие в этом возрасте) представляют собой закономерный результат психического становления ребенка как субъекта деятельности (в частности, учебной). В процессе учебной деятельности под руководством взрослого ребенок впервые в определенной системе начинает овладевать знаниями, навыками, умениями. К старшему дошкольному воз-

расту в благоприятных педагогических условиях дети достигают такого уровня психического развития, который позволяет им принимать требования педагога, предъявляемые на занятиях, как свои собственные. В этом и состоит основной путь формирования ребенка как субъекта учебной деятельности. У него появляется активность особого рода, предполагающая самостоятельную организацию познавательной деятельности в соответствии с объективными требованиями. Одновременно в этом состоит и важнейший путь формирования у ребенка способности учиться.

В плане генезиса по своей психологической сущности качества ума представляют собой многоуровневый «сплав» качественных особенностей собственно мышления (мыслительных операций) и своеобразия мыслительной деятельности, предполагающей устойчивые побуждения к ней и высокий уровень саморегуляции.

В шестилетнем возрасте на уровне оптимально реализованных возможностей положительное эмоциональное отношение к учению как устойчивый познавательный мотив, а также привычные способы элементарного самоконтроля как на ориентировочном, так и на исполнительском этапах будут представлять собой в какой-то мере устойчивые характеристики внутренних условий формирования самоуправляемой интеллектуальной деятельности. Они несут в себе определенные возможности для дальнейшего полноценного умственного развития и одновременно являются предпосылками к становлению ребенка как субъекта учебной деятельности школьного типа.

Иными словами, в психологической структуре общей способности к учению шестилетних детей, в ее становлении и оформлении немаловажную роль призваны сыграть компоненты, непосредственно не являющиеся интеллектуальными: а) положительное эмоциональное отношение к интеллектуальной деятельности; б) более или менее упрочившиеся и ставшие привычными способы самоконтроля на всех основных этапах деятельности (за полнотой принятия задания, полнотой и точностью его сохранения до конца работы, качеством результата и его соответствием заданному образцу, заданию).

С этих позиций были сформулированы более конкретные гипотезы в области диагностики общей способности к учению.

1) В особенностях элементарного овладения структурой учебной деятельности (основными ее компонентами — мотивационно-ориентировочным, операционным, регуляционно-оценочным) на оптимальном для детей уровне можно видеть проявления и условия формирования у них высокого уровня способности учиться.

2) В диапазоне от высокого до минимального уровней сформированности сферы, характеризующей ребенка как субъекта учебной деятельности, открываются возможности выявления и изучения индивидуальных и индивидуально-типических своеобразий способности к учению, а также к разработке общих и индивидуальных путей преодоления негативных особенностей ее формирования у детей.

3) Целям изучения психологической специфики пониженной обучаемости у детей с ЗПР (особенностей проявления и взаимодействия интеллектуального и неинтеллектуальных компонентов) могут способствовать специально разработанные экспериментальные методики. Для этого пригодны специально смоделированные индивидуальные и групповые занятия с детьми по типу учебных.

4) Экспериментальные методики должны способствовать не только выделению характерных для детей с ЗПР уровней пониженной обучаемости, но и выявлению на каждом из уровней ближайших потенций формирования общей способности к учению.

5) Систематическая комплексная и индивидуализированная психолого-педагогическая диагностическая работа с детьми в сочетании с педагогической коррекцией на протяжении учебного года могут обеспечить значительные возможности: для дифференциации нижних границ нормы (минимального уровня сформированности способности к приобретению знаний) и патологии развития; для оценки общих результатов коррекционно-педагогической работы по компенсации негативных особенностей формирования общей способности к учению у детей с ЗПР в сравнении с нормальным развитием, а также другими вариантами пониженной обучаемости в адекватных педагогических условиях. И то и другое чрезвычайно важно в решении задач подготовки детей к школе.

(Должны оговориться, что задачи более широкого плана — разработку диагностических методик умственного развития дошкольников и их стандартизацию — мы перед собой не стави-

ли.)

В работе над содержанием экспериментальных диагностических занятий с детьми мы учитывали конкретные диагностические методики умственного развития дошкольников, созданные в разное время советскими и зарубежными авторами (Диагностика умственного развития дошкольников, 1978; К. А. Некрасова, 1970; A. Binet, T. Simon, 1916; А. Гезелл, 1930; Ш. Бюлер и Г. Гетцер, 1935; Э. Хейссерман, 1964; И. Шванцара и др., 1978). К сожалению, ни одной из них мы не могли воспользоваться ни при оценке объективного состояния интересующей нас способности у детей, ни с целью контроля за ее формированием в определенных педагогических условиях. Мы встали перед необходимостью разработки собственного теоретического и организационно-методического варианта диагностики общей способности к учению у шестилетних детей, в частности пониженной. Принципы и общая конструкция наших диагностических методик оказались поэтому в прямой зависимости от целей и конкретных задач нашего исследования.

Безусловно, в своей работе мы не могли не учитывать принципиальных подходов советской детской психологии к созданию системы диагностики психического развития ребенка. На некоторых положениях, имевших основополагающее значение для нашего исследования, сформулированных в трудах Л. С. Выготского, Д. Б. Эльконина, А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурия, А. А. Смирнова, В. И. Лубовского, следует остановиться особо.

Так, мы старались учесть предупреждение Л. С. Выготского о том, что при изучении отклонений в развитии психики детей исследователям нельзя нацеливать себя на изучение отдельных симптомокомплексов изолированно от общих законов развития психики. Их необходимо выделять и описывать «во всем богатстве каузально-динамических связей». Л. С. Выготский предложил схему изучения развития ребенка со следующими пунктами: история развития ребенка (утробного и внеутробного), история воспитания личности (причинное жизнеописание); среда, семья, уровень их развития (симптоматика); психологический диагноз. Эта схема, а также схема диагностического обследования ребенка, включающая изучение симптоматики, ее причин, прослеживание течения детского развития, его трудностей, вскрытие механизмов симптомов, предсказание пути детского развития, разработку лечебно-педагогических назначений, использовались в нашем исследовании.

При разработке общей программы и диагностических методик исследования мы учитывали данную Л. С. Выготским оценку традиционных для того времени методов диагностики (Бине, Россолимо и др.). Он отмечал, что эти методы позволяют получать лишь количественные характеристики детского развития. Л. С. Выготский писал: «Проблемы развития и его организации во времени представлены здесь в искаженном виде, ибо основной закон, гласящий, что в экономике умственного развития ценность месяца определяется его положением в жизненном цикле, здесь не учтен. Здесь принят обратный принцип. В экономике умственного развития ценность месяца определяется независимо от его положения в жизненном цикле» (1936, с. 26).

Д. Б. Эльконин пошел дальше. Он говорит о необходимости создания диагностических средств систематического контроля за ходом психического развития детей на той или иной ступени детства, определяет и общие требования к ним с позиций современной теории развития психики ребенка, дает, на наш взгляд, принципиально правильную оценку созданным в разное время за рубежом методикам измерения развития с помощью тестов, подходя к ним с требованием — могут они или не могут служить средством контроля за психическим развитием ребенка. Д. Б. Эльконин пишет: «Основные пороки этих тестовых систем связаны с тем, что в их основе лежит представление о развитии как о чисто количественном росте, что в них отсутствует идея хотя бы гипотетической связи между решением задач, между симптомами и теми психическими процессами и формами деятельности, благодаря которым происходит их решение» (1974, с. 137—138).

Каждая диагностическая система, по мнению Д. Б. Эльконина, должна предусматривать обучение детей, чтобы своевременно разработать направление и пути педагогической коррекции. «Без педагогической коррекции контроль бессмыслен, — подчеркивает он. — Именно для того, чтобы создать условия перехода от данных контроля к педагогической коррекции, необходимо введение элементов формирования в решение каждого задания» (там же, с. 144).

В плане нашего исследования чрезвычайно важной оказалась совместная работа А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурия, А. А. Смирнова, посвященная диагностическим методам психологического изучения неуспевающих школьников (1968). В ней нас привлекла предлагаемая авторами си-

стема изучения школьников, неуспеваемость которых связана с индивидуальными особенностями их психического развития. Конечная цель изучения — распознавание причин неуспеваемости и разработка мер преодоления трудностей обучения учащихся. Для ее решения, подчеркивается в работе, нужны значительные усилия и определенная система действий исследователей. Авторами предложена краткая программа работы по установлению причин неуспеваемости, включающая три этапа.

Общая цель работы на первом этапе заключается в том, чтобы сравнительно быстро получить первоначальную психологическую ориентировку в особенностях отстающих детей. Такую ориентировку могут обеспечить специально созданные, проверенные на большом числе детей стандартизованные психологические тесты. Разработку тестов авторы считают важнейшей задачей психологической науки.

Второй этап преследует еще более сложную задачу: дать ответ о природе, конкретных причинах психического отставания детей. Ее решение возможно лишь на основе тщательного клинико-психологического изучения ребенка, в результате которого должен быть поставлен диагноз отставания, «квалифицирован дефект» его развития.

На третьем этапе цель — установить «зону ближайшего развития» ребенка и разработать на этой основе меры педагогической помощи ему. Конкретные формы реализации этих мер (формы обучающего эксперимента) должны находиться в прямой зависимости от различных вариаций дефектов развития детей. В связи с этим авторы указывают, что в отдельных случаях потенциальные возможности развития ребенка могут быть установлены в условиях краткого обучения, в других — для этого потребовались бы более продолжительные сроки и специально разработанные диагностические задачи. Особые надежды авторы возлагают на специальные диагностические группы, которые, как они подчеркивают, по предложению дефектологов должны функционировать при вспомогательных или опорных массовых школах на протяжении срока от 6 недель до 3 месяцев. В этих группах диагностический обучающий эксперимент мог бы принять хорошо разработанные систематические и дифференцированные формы.

В работе не говорится о детях дошкольного возраста, отстающих в развитии от своих сверстников, изучении и педагогической коррекции их состояния. Однако предложенная авторами программа во всех ее звеньях представляет большую ценность и применительно к этому возрасту. В дальнейшем мы постараемся показать, какое преломление и развитие в нашем исследовании получили принципы диагностической и коррекционной работы с детьми, сформулированные в совместном труде А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурия, А. А. Смирнова.

Мы считаем чрезвычайно ценными для своего исследования многие предложения В. И. Лубовского, направленные на уточнение задач, разработку диагностических критериев и методик, цель которых — ориентация в специфике психического развития детей пограничных с нормой состояний (задержка психического развития и легкая степень умственной отсталости, задержка психического развития и педагогическая запущенность и некоторые другие). Мы разделяем мнение автора о необходимости создания таких диагностических методик, которые способствовали бы изучению качественных особенностей психического развития детей вышеуказанных категорий, и то, что по отношению к ним «статистическая оценка индивидуальных показателей в целях диагностики пока не представляется целесообразной» (1980, с. 46). Предлагая пути решения этих задач, В. И. Лубовский справедливо говорит, что «основным объектом психологической диагностики должны быть особенности деятельности. Анализ этих особенностей, наблюдаемых при выполнении диагностических заданий, имеет не меньшее значение, чем фиксация факта достижения или недостижения окончательного решения задач» (там же, с. 43).

Принципиальные подходы советских психологов к разработке системы диагностики психического развития детей, о которых было сказано выше, в той или иной мере получили отражение в нашей работе по созданию экспериментальных методик в целях как отбора и изучения шестилетних детей с ЗПР, так и контроля за их развитием в процессе специально организованной педагогической коррекции. Они учитывались нами и при окончательном обобщении собранного фактического материала, оформлении заключительной главы данной монографии, в которой нашли отражение теоретические и организационно-методические принципы психолого-педагогической диагностики пониженной обучаемости у шестилетних детей с ЗПР.

Третье направление нашего исследования имело целью разработку принципов и содержания типовой и индивидуализированной программ коррекции формирования общей способности к учению у шестилетних детей с ЗПР в условиях диагностико-коррекционных групп.

Мы исходили из того, что отбор психолого-педагогических коррекционных средств должен осуществляться в конечном счете по отношению к каждому ребенку. А это возможно, во-первых, при учете характера и степени нарушения его психического развития, состояния здоровья, специфики условий жизни в семье, т. е. при учете варианта (типа) пониженной обучаемости, выделенного по принципу ведущей группы причин, обусловивших ее возникновение и стабилизацию; во-вторых, при наличии конкретных данных об особенностях формирования общей способности к учению.

При «накладывании» двух встречных принципов изучения индивидуальных и индивидуально-типических особенностей пониженной обучаемости у детей (ее варианта и уровня формирования общей способности к учению) можно планировать «прямые» и «обходные» коррекционные пути и средства воздействия на дефектные особенности формирования способности учиться.

Исследование, таким образом, было подчинено решению следующих конкретных задач:

разработка психолого-педагогического аспекта проблемы типологии пониженной обучаемости у дошкольников;

конструирование психологических методик, которые в экспериментальных условиях изучения шестилетних детей могли бы позволить диагностировать: а) уровни формирования общей способности к учению (в направлении от оптимально реализованных возрастных возможностей до низших границ нормы и патологии), б) специфические актуальные особенности и потенциальные возможности формирования общей способности к учению у детей на каждом из выявленных уровней, в) характерные индивидуально-типические особенности формирования общей способности к учению у детей с ЗПР в сравнении с полноценно развивающимися сверстниками;

разработка и апробация принципов, общих и индивидуализированных путей и средств преодоления пониженной обучаемости у шестилетних детей с ЗПР в условиях экспериментальных диагностико-коррекционных групп в дошкольном учреждении;

прослеживание возможностей компенсации негативных особенностей формирования общей способности к учению у детей с ЗПР в адекватных педагогических условиях;

разработка теоретических и организационно-методических принципов психолого-педагогической диагностики и коррекции;

задержки психического развития применительно к условиям массового дошкольного учреждения.

Исследование проведено на базе созданных и руководимых нами на протяжении многих лет диагностико-коррекционных подготовительных к школе групп в дошкольном учреждении. Эти группы фактически выполняли функции «клиники нормального развития». В них дети с ЗПР изучаются в условиях целенаправленного обучения и воспитания. Словом, проблемы психологической сущности, диагностики и коррекции пониженной обучаемости у шестилетних детей с ЗПР изучались нами в специально смоделированных в соответствии с исходной теоретической позицией педагогических условиях.

Первые диагностико-коррекционные подготовительные к школе группы в детских садах № 1 и № 284 г. Горького были открыты в 1971/72 учебном году на основании решения городского отдела народного образования<sup>1</sup>. Их открытие было подготовлено большой и продолжительной научной работой на кафедре психологии Горьковского государственного педагогического института им. М. Горького, где на протяжении многих лет разрабатывались проблемы умственного развития детей дошкольного возраста и готовности их к обучению в школе.

Основная цель педагогической работы в специальных группах для детей с ЗПР с самого начала мыслилась как организация педагогической коррекции их развития, подготовки к обучению в школе в соответствии с требованиями государственной программы дошкольного учреждения. Эта цель не могла быть достигнута (как мы скоро в этом убедились) без опоры на специально организованное изучение детей. Иными словами, педагогическое воздействие на детей и их изучение с самого начала осуществлялись в экспериментальных группах как органически единый процесс, направленный на определение научных основ психолого-педагогической диагностики и коррекции пониженной обучаемости у шестилетних детей с ЗПР. Этим объясняется и название групп — диагностико-коррекционные. Программа эксперимента включала те ведущие три направления, о которых было сказано выше.

Основную часть (91 %) воспитанников диагностико-коррекционных групп (наших испытуемых) составили дети с медицинским диагнозом «задержка психического и психофизического

развития различной тяжести». Сниженный темп психического развития этих детей чаще всего был обусловлен сочетанием органической недостаточности мозга, возникшей внутриутробно или в самые ранние периоды развития, с неблагоприятными для их развития макросоциальными и микропедагогическими факторами. Небольшую часть (9 %) испытуемых составили дети с отставанием в развитии вследствие ранней и глубокой педагогической запущенности. Из-за отсутствия необходимой социальной стимуляции в сензитивные сроки у них существенно пострадали все стороны психического развития.

В настоящей монографии представлены в соответствующей обработке фактические результаты экспериментального изучения, обучения и воспитания в диагностико-коррекционных группах 500 детей. Дети изучались как на экспериментальных занятиях (индивидуальных и групповых), так и в свободной для них деятельности.

В исследовании были использованы следующие методы.

1. Индивидуальный и групповой констатирующий эксперимент на начальном этапе пребывания детей в диагностико-коррекционной группе (в первые 1,5—2 мес.), направленный на выявление у каждого из них уровня сформированности на момент изучения общей способности к учению. Индивидуальный констатирующий эксперимент проводился с целью выявления уровня сформированности интеллектуального компонента общей способности к учению и уровня овладения общей структурой деятельности; групповой констатирующий эксперимент — с целью выявления уровня сформированности саморегуляции в интеллектуальной деятельности.

2. Моделирование общей и индивидуализированных программ коррекции негативных особенностей формирования у детей общей способности к учению и их реализация в педагогических условиях диагностико-коррекционных групп.

3. Индивидуальный и групповой контрольный констатирующий эксперимент на заключительном этапе пребывания детей в диагностико-коррекционной группе с целью проследить динамику формирования у детей общей способности к учению (каждого структурного компонента и всего структурного комплекса) вследствие целенаправленной и систематической коррекционной работы на протяжении учебного года.

4. Наблюдение за детьми на учебных занятиях и в свободной деятельности.

5. Анализ продуктов детской деятельности.

6. Анализ историй детского развития. И др.

Результаты всех экспериментальных занятий с детьми (групповых и индивидуальных) всегда учитывались строго индивидуально. В общей сложности нами были учтены и подвергнуты специальной обработке результаты работы каждого ребенка на 24 экспериментальных занятиях, проводимых в запланированном ритме на протяжении учебного года.

В качестве контрольных были использованы материалы изучения особенностей формирования общей способности к учению у воспитанников подготовительных групп массовых дошкольных учреждений. Эти данные также получили отражение в настоящей монографии.

### **Глава III**

#### **Мыслительная деятельность шестилетних детей с задержкой психического развития**

##### **Общая психологическая характеристика. Задачи исследования**

К числу актуальных, но все еще не исследованных проблем раннего детского мышления следует отнести проблему индивидуально-типических особенностей мыслительной деятельности детей 6 лет с ЗПР в сравнении с нормально развивающимися сверстниками, организации целенаправленной коррекционно-педагогической работы с ними в адекватных педагогических условиях. Эта проблема вошла составной частью в общую программу нашего исследования. Определяя подходы к экспериментальному ее изучению, мы учитывали накопленные в детской психологии данные о формировании мыслительной деятельности у нормально развивающихся сверстников. Условия возникновения и особенности этой важнейшей для дальнейшего психического развития дошкольников формы внутренней деятельности изучались многими советскими психологами (Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин, А. А. Люблинская, Г. М. Минская, Л. А. Венгер, Н. Н. Поддьяков и др.). Мы полагали, что уровень оптимальным образом реализованных мыслительных возможностей шестилетнего ребенка в известном смысле может выполнять в нашем исследовании назначение «эталонного», своеобразной точки отсчета

при диагностике актуальных особенностей и потенциальных возможностей в развитии этой сферы у детей с ЗПР.

Известно, что первоначальные знания об окружающем мире ребенок приобретает под влиянием непосредственных побуждений. Его познавательная активность находится в прямой зависимости от полноценности врожденной мозговой организации, характера безусловно-ориентировочной деятельности. По мере приобретения первого индивидуального опыта познавательная активность ребенка получает принципиально новое качество — возможность опосредования этим опытом. Этот принцип познания окружающей действительности получает развитие и совершенствование уже в раннем возрасте в связи с манипулятивными и в особенности орудийными действиями и обеспечивает к концу младшего дошкольного возраста сравнительно богатое сенсорное развитие, а также интенсивное развитие на этой основе всех важнейших психических функций, в том числе речи, наглядно-действенного и наглядно-образного мышления. Восприятие ребенка начинает опосредоваться более или менее дифференцированными предметными образами и их элементарными связями, что является важнейшим условием решения встающих перед ним практических задач

В доступных продуктивных видах деятельности (рисовании, лепке, элементарном конструировании) дети впервые пробуют себя в преобразовании вещественного мира, используя при этом ранее сформировавшиеся предметные образы. У них появляется способность оперировать общими представлениями, осуществлять их некоторые преобразования, предвидеть изменения различных ситуаций, не опираясь при этом на непосредственные действия с предметами. Окружающая ребенка действительность перестает быть для него хаосом разрозненных явлений, как пишет Н. Н. Поддьяков. «У него уже имеется,— подчеркивает он,— пусть относительно простая, но все же система конкретных и обобщенных представлений об окружающих вещах, зафиксированная и объективированная в речевой форме. Эта система служит основой достаточно широкой ориентировки в окружающем ребенка мире, позволяет правильно квалифицировать воспринимаемые явления» (1977, с. 10).

Умение детей оперировать в умственном плане сложившимися в их опыте доступными обобщенными знаниями, делать самостоятельные обобщения в процессе решения новых для них задач некоторые авторы считают одним из показателей готовности детей к обучению в школе (Д. Б. Эльконин, 1960а; К. А. Некрасова, 1950, 1970; У. В. Ульяновская, 1970; и др.). В специальных экспериментальных условиях обучения установлены и более высокие возможности формирования вербально-логического мышления у детей 6—7 лет. Однако нам не удалось встретить публикации по вопросам специфики формирования старшего дошкольника как субъекта мыслительной деятельности в связи с его подготовкой к обучению в школе.

В последние годы выполнен ряд психологических исследований, посвященных изучению особенностей мышления старших дошкольников с задержкой психического развития (Н. А. Шивирев, 1978; Г. Б. Шаумаров, 1980; И. А. Коробейников, 1980; И. Н. Брокане, 1981; Т. А. Стрекалова, 1982; и др.). К сожалению, интересующий нас аспект не нашел необходимого отражения и в этих работах. Основная их цель состояла в поиске дифференциально-диагностических критериев психического недоразвития, в частности мышления детей в период предшкольной диспансеризации. В этой связи главное внимание авторы направляли на проверку важности и надежности либо специально сконструированных ими (Н. А. Шивирев, И. А. Коробейников), либо адаптированных диагностических методик (Г. Б. Шаумаров), на формализацию различий между детьми разных уровней развития (доступна, недоступна, в какой степени и каким детям доступна предложенная задача).

Так, в исследовании Г. Б. Шаумарова прослежена возможность применения стандартизированной методики Векслера (адаптированный вариант детских тестов Векслера — А. Ю. Панасюк, 1973) в системе комплексного диагностического изучения психического развития ребенка наряду с использованием других методов. Эта методика, по мнению автора, способствует дифференциации трудных случаев задержки психического развития от умственной отсталости, обогащению психологической характеристики детей с задержкой психического развития в сравнении с нормой и олигофренией, выявлению типов заданий, имеющих наибольшее диагностическое значение. Исследование показало, в частности, более высокий уровень развития наглядно-действенного и наглядно-образного мышления у детей с задержкой психического развития в сравнении со словесно-логическим. Так, невербальные тесты по суммарным показателям этим детям оказались более доступными, нежели вербальные, оценивающие мышление по

аналогии, обобщение на словесном материале, а также словарь Автор отмечает, что результаты в этих случаях находятся в диапазоне умственной отсталости Все остальные показатели интеллектуального профиля у этих детей находятся в промежуточной зоне между нормой и олигофренией Характеризуя особенности взаимосвязи словесно-логического и наглядно-действенного мышления у детей с задержкой психического развития, автор делает и такой вывод: словесно-логический его компонент оказывает определенное влияние на успешность решения наглядно-действенных и наглядно-образных задач

Исследование И. А. Коробейникова (1980) также имеет общий диагностический уклон. Основная его цель заключалась в конструировании такого диагностического комплекса, который в сравнительно короткий срок (от 50 мин до 1,5 ч) мог бы помочь в решении задач дифференциации нормы, задержки психического развития, олигофрении у детей шести-семилетнего возраста при прохождении ими предшкольной диспансеризации или при отборе в специальные школы. Автор так сконструировал экспериментально-методический комплекс, что получил возможность учитывать не только результат выполнения заданий детьми, но и некоторые специфические особенности деятельности аномального ребенка в связи с состоянием аффективно-личностной сферы, ее влияния на результаты выполнения интеллектуальных заданий. Такой подход при разработке диагностических методик нам представляется перспективным. Интересно и то, что значительная часть диагностических методик строилась по принципу обучающего эксперимента, что способствовало выявлению потенциальных возможностей развития у ребенка обследуемой психической функции.

Все это, несомненно, очень интересно. Однако вопросы качественных особенностей мыслительной деятельности шестилетних детей с задержкой психического развития, их индивидуального своеобразия во всех структурных компонентах, а также возможностей компенсации интеллектуального и неинтеллектуальных компонентов в условиях целенаправленной педагогической работы в дошкольном учреждении автором специально не изучались.

Таким образом, проблема специфики сферы активности 6-летнего ребенка с ЗПР как субъекта мыслительной деятельности еще не стала предметом пристального рассмотрения и специальных исследований, в частности в связи с решением актуальной проблемы возможностей компенсации в этом возрасте негативных особенностей формирования общей способности к учению.

При постановке конкретных задач и разработке экспериментальной методики изучения особенностей мыслительной деятельности шестилетних детей с ЗПР в сравнении с нормально развивающимися сверстниками мы руководствовались следующими положениями. Индивидуальные особенности овладения общей структурой мыслительной деятельности (мотивационным, операционным, регуляционным компонентами) представляют собой тот «фильтр», который определяет чувствительность ребенка к знаниям. При определенных психолого-педагогических условиях возможно изучение этих особенностей формирования способностей к усвоению знаний, общей способности к учению. Мы сочли возможным в сфере «ребенок — субъект мыслительной деятельности» для экспериментального изучения выделить аспекты: 1) особенности эмоционального отношения ребенка к мыслительной деятельности как субъективно переживаемого побуждения к ней, степень его яркости, интенсивности (мотивационный компонент); 2) особенности «фонда действенных знаний» с их содержательной и операциональной стороны (операциональный компонент); 3) особенности саморегуляции мыслительной деятельности (регуляционный компонент).

В данной главе решались конкретные задачи изучения индивидуально-типических особенностей овладения детьми 6 лет общей структурой мыслительной деятельности, выявления типичных для них прогрессивных и негативных форм этой сферы, разработки принципов, путей и средств педагогической коррекции и их реализации в специально созданных педагогических условиях.

### **Сравнительный анализ мыслительной деятельности шестилетних детей с ЗПР и их нормально развивающихся сверстников**

Выполняя задания на обобщение, конкретизацию, классификацию, сравнение, индуктивно-дедуктивные умозаключения, дети могут показать, насколько свободно они владеют элементарными мыслительными операциями анализа и синтеза и используют их в различных ситуациях на материале знаний, которые при полноценном развитии они ранее приобрели в семье или

детском саду.

**Цель:** выявить, сформирована ли у них некоторая система общих представлений и простейших житейских понятий, предполагающая владение иерархией рода и вида на элементарной образной основе, выполняют ли они мыслительные операции без непосредственной опоры на практические действия, осуществляют ли контроль действий и операций в процессе решения задач, получают ли удовлетворение от умственной деятельности, стремятся ли к ней

В эксперименте использовались задания вербального характера, с помощью которых удаётся исследовать лишь «верхний слой» детского мышления. В непосредственной, привлекательной форме (игровой) дети последовательно выполняли 7 заданий, состоящих из нескольких задач на обобщение рядов конкретных понятий малого объема, конкретизацию понятий, сравнение нескольких пар объектов по признакам различия и сходства, не равноценных по объему и содержанию, простейшие дедуктивные умозаключения и др.

Разработаны *оценочные критерии* сформированности у детей основных компонентов мыслительной деятельности (мотивационного, операционального, регуляционного). Для эмоционального отношения к этой деятельности ими стали: 1) интерес к заданию, 2) особенности эмоционального отношения к процессу деятельности и его результату, 3) стремление продолжить работу.

Для фонда действенных знаний: 1) запас знаний об окружающем мире в виде общих представлений и элементарных житейских понятий, 2) конкретные особенности их простейшей систематизации — овладение иерархией обобщений, 3) специфика использования детьми системы доступных знаний об окружающем в процессе решения мыслительных задач, требующих определенного уровня владения операциями абстрагирования и обобщения. При этом учитывались: уровень понимания задачи (ориентировка на условия задачи, характер программирования предстоящей деятельности и элементарного осознания этого процесса), овладение предлагаемыми мыслительными действиями и операциями, а также осознание полученного результата (может ли ребенок в более или менее развернутой вербальной форме оценить процесс и результат решения).

Для саморегуляции мыслительной деятельности: 1) степень полноты принятия задания, 2) его сохранения до конца занятия, 3) качество самоконтроля в процессе выполнения задания и при оценке результатов деятельности.

В соответствии с этими оценочными критериями выделяются *уровни овладения* детьми *общей структурой мыслительной деятельности* — пять уровней в направлении от высшего к низшему, получивших выражение в условных баллах: 5, 4, 3, 2, 1. Уровни используются в целях количественной и качественной оценок полученных фактических материалов.

I. Задачи сразу заинтересовывают ребенка, что прежде всего видно по его мимике. Положительное эмоциональное состояние сохраняется в процессе всего занятия; ребенок проявляет удовольствие, когда находит правильные ответы, стремится продолжить работу, может просить об этом.

Ребенок понимает задачу быстро, не нуждается в ее повторении и разъяснении. Фонд действенных знаний для ее решения у него достаточен, нередко даже богат. Все мыслительные операции совершает правильно и самостоятельно, выделяя в доступном содержании общее и более или менее существенное. В задачах на классификацию картинок может вербально обосновать свое решение. В задачах на умозаключение рассуждает, делает индуктивно-дедуктивные доказательства.

Ребенок проявляет некоторые возможности саморегуляции интеллектуальной деятельности: самостоятельно сосредоточивается на задаче, старается обдумать свое решение, не спеша отыскивает правильный ответ, совершая там, где это требуется по ее условию, умственные действия в определенной последовательности. Помощь взрослого при решении задач ему не нужна или нужна минимальная в виде направления на предмет мысли. Ребенок думает над результатом решения, оценивает степень его правильности, если недоволен, то может изменить его, улучшить. Оценка мыслительной деятельности — 5 баллов.

II. Задача или ситуация «отгадывания загадки» сразу заинтересовывает ребенка. Он проявляет положительное эмоциональное отношение к заданию, выполняет его в целом охотно.

Ребенок понимает задание без дополнительных разъяснений, хотя иногда ему требуется услышать его повторно. Фонд действенных знаний для решения задач у него достаточен. Все предложенные мыслительные операции совершает более или менее правильно.

Ребенок принимает задание, сосредоточивается на нем, но ходом его выполнения может хорошо управлять лишь с помощью взрослого, который при затруднениях помогает ему системой побуждающих, а в ряде случаев — наводящих вопросов. Ошибки при решении задач может заметить и сам, но большей частью с помощью взрослого, с его помощью их и исправляет. Оценка мыслительной деятельности — 4 балла.

III. Ребенок заинтересовывается предложением взрослого «отгадать загадку», но к содержанию занятия индифферентен. Готов, если ему предложат, прекратить работу, перейти к новой задаче, не решив предыдущую. По ходу работы нуждается в постоянном поощрении за любые, даже самые малые, проявления мысли и желание думать.

Самостоятельно понимает лишь наиболее легкие задачи. В преобладающем большинстве случаев нуждается в дополнительном повторении инструкции, разъяснении задания, подчас — в прямой помощи в форме практических действий и показа наглядного материала.

Фонд действенных знаний беден и узок. Ребенок не владеет необходимым запасом более или менее дифференцированных общих представлений и простейших житейских понятий. Необходимыми операциями в умственном плане владеет явно недостаточно. Решает лишь некоторые задачи, да и то главным образом при опоре на восприятие или непосредственные действия с предметом мысли. Ответы ребенка чаще всего ситуативны, ему не удается вычленить главное. Иногда правильно выполненные практические действия не может обосновать вербально.

Возможности саморегуляции у детей на этом уровне меньше, чем на II и тем более на I. Они самостоятельно не принимают задачу (не могут сосредоточиться на ней, учесть ее условия, обдумать ход решения). Включаются в умственный труд при активной его организации взрослым: выделении объекта мысли, определении последовательности действий и т. п. По ходу работы ребенок постоянно нуждается в наводящих и подсказывающих вопросах взрослого. Ошибки при решении задач не замечает ни самостоятельно, ни с помощью взрослого. Оценка мыслительной деятельности — 3 балла.

IV. Предложение взрослого «отгадать загадку» ребенок встречает с некоторым интересом, правда, очень кратковременным. К содержанию задачи, процессу деятельности, результату индифферентен.

Фонд действенных знаний настолько узок и беден, что задачи в своем содержании перед ребенком вообще не встают. Вопросы взрослого, связанные с сущностью задачи, он «не замечает», дает поспешные, импульсивные ответы, не связанные с ее содержанием, чаще всего имеющие отношение к ситуации эксперимента или побочным ассоциациям, ожившим в памяти в связи с задачей.

Старания взрослого помочь ребенку сосредоточиться на задаче, выделить ее условия, предмет мысли, определить последовательность действий, заинтересоваться процессом деятельности и т. п. оказываются тщетными. Умственные действия ребенка на всем протяжении эксперимента даже при такой помощи взрослого остаются бессистемными, хаотичными, а поведение в целом «бездумным». Оценка мыслительной деятельности — 2 балла.

V. Ребенок индифферентен как к ситуации задания, так и к содержанию задачи. Предлагаемый процесс деятельности его не интересует. Он не реагирует на вопросы взрослого, связанные с задачей. Имеет место полное непринятие ее. Оценка мыслительной деятельности — 1 балл.

Экспериментально изучались две группы детей 6 лет: воспитанники диагностико-коррекционных подготовительных к школе групп (200 человек) и дошкольных учреждений обычного типа (450 человек).

Перейдем к анализу полученных нами фактических данных по выполнению экспериментальных заданий.

**Задание I.** Обобщение рядов конкретных понятий малого объема при помощи знакомых родовых понятий

Детям давалось задание на обобщение 14 рядов конкретных понятий. Им предлагалось «назвать одним словом» следующие ряды конкретных понятий: 1) тарелки, стаканы, миски; 2) столы, стулья, диваны; 3) рубашки, брюки, платья; 4) башмаки, галоши, валенки; 5) супы, каши, кисели; 6) одуванчики, розы, ромашки; 7) березы, липы, ели; 8) воробьи, голуби, гуси; 9) караси, щуки, окуни; 10) малина, земляника, вишня; 11) морковь, капуста, свекла; 12) яблоки, груши, мандарины; 13) танкисты, пехотинцы, артиллеристы; 14) столяры, маляры, плотники.

85 % испытуемых массовых д\с выполнили задание на I и II уровнях, 15 % — на III уровне; на IV и V уровнях детей не оказалось.

Для воспитанников диагностико-коррекционных групп задание было трудным: только 7 % детей - I уровень. Но и эти дети существенно отличаются от основной массы полноценно развивающихся сверстников: в ситуации занятия чувствуют себя напряженно, скованно, отвечают на вопрос экспериментатора после продолжительной паузы (во время паузы ребенок что-то шепчет про себя, тербит костюм, перебирает пальцы на руках, ерзает на стуле и т. п.). Некоторое время после ответа ребенок еще не слышит следующего вопроса взрослого, а потому экспериментатору приходится выдерживать паузу. Тем не менее для этих испытуемых не требовалось каких-то особых, дополнительных средств побуждения к деятельности: наводящих вопросов, повторения задачи.

На II уровне - 34 %. Обнаружилось, что все они имеют в основном достаточный опыт для решения предложенных задач, владеют необходимыми родовыми понятиями, но им трудно сосредоточиться, держать задание необходимое время в памяти, затрачивать усилия на планирование работы и само решение. Они с удовольствием поговорили бы с экспериментатором о чем-нибудь постороннем. Направляющими мышление ребенка мерами были: повторение задания, предложение не торопиться с ответом, подумать еще раз, подбадривание по ходу работы, просьба оценить правильность своего решения, пересмотреть его в случае ошибки.

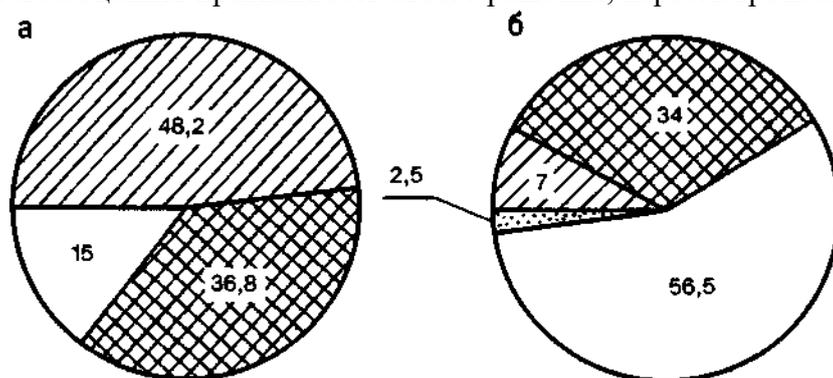
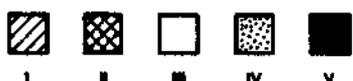


Рис. 1. Распределение испытуемых по уровням мыслительной деятельности при выполнении заданий на обобщение понятий (%). Здесь и на рис. 2—13: а — воспитанники массового детского сада, б — воспитанники диагностико-коррекционных групп (дети с пониженной обучаемостью).  
Обозначения уровней мыслительной деятельности (здесь и на рис. 2—8):



Самый большой процент детей из специальных групп оказался на III уровне (56,5%). Этим детям требовалось дополнительное разъяснение, часто на наглядном материале, членение на части, а далее те же, только еще более выраженные, меры поддержания внимания и поощрения. Такое поведение ребенка, видимо, нельзя объяснить только тем, что ему трудно сосредоточиться на непосредственно не привлекательной для него деятельности. Задачи трудны для него своим содержанием. Чаще все же дети пытались решать отдельные задачи: обобщая по недифференцированному функциональному признаку, характерному не для всех обобщаемых понятий (столы, стулья, диваны — «сидят»); предлагая в качестве родового понятия рядоположенный с обобщаемыми (чашки, тарелки, стаканы — «блюда», рубашки, брюки, платья — «белье»; башмаки, галоши, валенки — «ботинки» и т. д.); используя недифференцированные или слишком широкие родовые понятия (караси, щуки, окуни — «звери»; малина, земляника, вишня — «еда»; морковь, капуста, свекла — тоже «еда» и т. п.).

Приведенные примеры — яркое свидетельство того, что ребенок не думает так, как того требует задача: он мысленно не расчленяет образы, не абстрагирует нужные признаки, не группирует их в соответствии с задачей, а вспоминает более или менее подходящее слово или ситуацию.

На IV уровне (2,5 % воспитанников диагностико-коррекционных групп) у детей оказалось еще менее сформированным активное отношение к мыслительной деятельности. Иногда они пытались отвечать на некоторые вопросы взрослого, высказывались по поводу оживших ассоциаций, но все же задачи как таковые перед ними не вставали.

### Задание II. Конкретизация понятий

Детям предлагалось назвать объекты, входящие в понятие более широкого объема: «Назови,

какие (какая) бывают 1) игрушки, 2) обувь, 3) одежда, 4) цветы, 5) деревья, 6) птицы, 7) рыбы, 8) животные».

Задание не вызвало серьезных затруднений у большинства детей первой группы. Около 30% испытуемых выполнили его на I уровне, 63,5 % — на II. У воспитанников диагностико-коррекционных групп результаты иные: на I уровне — 0,5%, на II—17,5%, на III—основная их часть, 73,5%; на IV —8,5 %.

На первом уровне дети, как правило, внимательно выслушивали задание, повторяли его про себя, работали молча, сосредоточенно, с ответом не спешили, отвечали уверенно и правильно. В помощи взрослого не нуждались. При конкретизации большинства понятий они использовали прием классификации. Например, птицы бывают «зимующие и перелетные»; обувь — «зимняя, летняя, осенняя»; игрушки — «заводные и незаводные», «деревянные, железные, пластмассовые» и т. п. При этом внутри каждого выделенного класса они называли не менее 5-10 объектов. Но даже если и не использовали прием классификации (например, при конкретизации понятий «деревья», «рыбы»), то все равно они сравнительно легко проделывали анализ родового понятия и называли от 5 до 6 входящих в него объектов. В ответах детей просматривается определенная система, детерминированная заданием: ребенок называет объекты во множественном числе, как бы условно обозначая этим границы вида.

Мыслительная деятельность детей на II уровне отличалась меньшей самостоятельностью в плане самоорганизации (дети нуждались в постоянном внешнем дисциплинировании их труда), а также некоторым снижением ее качества. Так, они называли меньше объектов (от 5 до 7), не делая попыток их классификации, хотя чаще всего и называли их во множественном числе. Наибольшие затруднения они испытывали при конкретизации понятий «цветы», «деревья», «рыбы»: называли не более 3—4 входящих в них объектов, причем в единственном числе, что, в свою очередь, показывает сравнительную бедность их представлений об объектах природы.

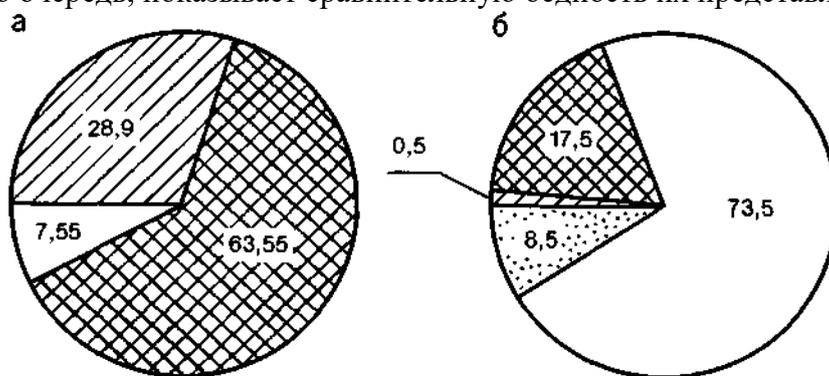


Рис 2 Распределение испытуемых по уровням мыслительной деятельности при выполнении заданий на конкретизацию понятий (%)

III уровень - детям не интересна и трудна предложенная деятельность, они включаются в нее только благодаря настойчивым побуждениям со стороны взрослого (более развитые дети обычно сразу же начинают трудиться легко и охотно); решают лишь наиболее простые задачи (2—4 из 8), указывая при этом очень небольшое количество объектов (от 1 до 3, в единственном числе). Представления об объектах природы у них особенно бедны. Например, на вопрос: «Какие бывают деревья?»— ребенок отвечает: «Серые». Они часто конкретизируют родовое понятие через понятие, не относящееся к данному роду (например, на вопрос: «Какие бывают рыбы?»— ребенок отвечает: «Карасик, икра»; «Пескарь, рак» и т. п.); через недифференцированные представления (так, на вопрос: «Какие бывают деревья?»— следует ответ: «Они в лесу растут»; «Какие бывают рыбы?»—«В водичке плавают» и т. п.).

Отмеченные особенности, несомненно, свидетельствуют о бедности и недостаточной систематизированности детских представлений, отсутствии элементарной иерархии рода и вида, значительных трудностях подчинения ребенком своей умственной деятельности поставленной перед ним задаче.

### Задание III. Обобщение рядов понятий более широкого объема

В этом задании детям последовательно предлагались задачи на обобщение 5 рядов понятий более широкого объема через понятие третьей степени обобщенности.

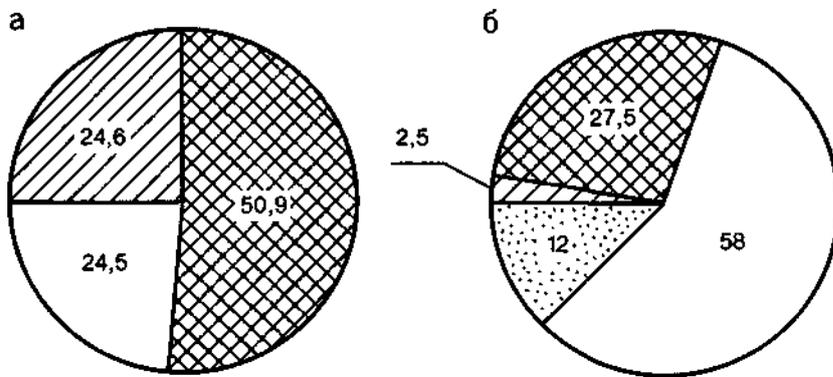


Рис. 3 Распределение испытуемых по уровням мыслительной деятельности при выполнении заданий на обобщение рядов понятий более широкого объема (%)

Методика проведения этого занятия в основном та же, что и первого. Предлагались следующие понятия: 1) птицы, звери, рыбы; 2) деревья, травы, кустарники; 3) мебель, посуда, одежда; 4) часы, весы, градусники; 5) пожары, болезни, ураганы.

Правильное и самостоятельное решение задач сделали 24,6 % детей первой группы. Для воспитанников диагностико-коррекционной группы выполнение задания на I уровне оказалось недоступным — 2,5 % детей. II уровень — 50,9 % испытуемых 1 группы и 27,5 % — 2 группы. Этот уровень для последних — самый высокий. 24,5 % детей первой группы и 70 % — второй ни самостоятельно, ни с помощью взрослого задач не решили.

На первом уровне 3 первые задачи дети решали самостоятельно и правильно, используя при этом адекватные родовые понятия: «животные», «растения», «вещи». При решении четвертой задачи обычно указывали общую функцию объектов: «Все это, чтобы мерить», «Вещи для измерения», «Нужное для людей, чтобы показывать сколько» и др. При решении пятой задачи придумывали более или менее подходящие ситуации: «Это все беда», «Нехорошие случаи», «Это все плохое для людей», а в ряде случаев делали адекватные обобщения и использовали соответствующее родовое понятие — «несчастья».

На II уровне ответы детей отличались меньшей самостоятельностью и меньшей адекватностью. Примеры: деревья, травы, кустарники — «Все это природа», «У всех листопад бывает»; мебель, посуда, одежда — «Все они людям нужны», «Домашнее». С рядом «животные» дети обычно справлялись. 4 задача — «У всех есть цифры», «Магазинное и больничное», «Помощь людям оказывают»; 5 — «Это все плохо», «Опасность все это», «Страшно» и т. п. Помощь: дополнительно повторяли задачу, давали больше времени на размышление, предлагали наводящие вопросы: «Кто же это? Какое слово подойдет? Это люди?» и др.

Отсутствие обобщений через адекватные родовые понятия можно, видимо, объяснить не только неумением детей самостоятельно сосредоточиться на задаче, но и сравнительной бедностью, недостаточной дифференцированностью общих представлений в заданном диапазоне.

Особо нужно сказать о детях, решения которых были отнесены к III уровню. Это задание оказалось непосильным для них. Например, в качестве родового понятия к ряду «часы, весы, градусники» дети приводили: «больница», «магазин»; к ряду «деревья, трава, кусты» — «листопад», «украшения»; к ряду «мебель, посуда, одежда» — «полировка», «стекло» и др. Чаще всего вместо нужного родового понятия часть детей использовала одно из понятий ряда: птицы, звери, рыбы — «звери»; деревья, трава, кусты — «трава», «деревья»; мебель, посуда, одежда, — «мебель», «одежда» и т. д., т. е. обобщения не делали. Иногда указывали на какую-либо функцию отдельных членов ряда: «Рыбы плавают, чайки летают»; «Часы на руке носят, градусники лечат»; «Мебель, чтобы кушать, одежду одевают»; «Посуду можно на плиту поставить и жарить в ней» и т. п.

Ответы и поведение детей, отнесенные к IV уровню: задачи как таковые перед ними вообще не вставали. Дети вступали в контакт с экспериментатором, отвечая на некоторые его вопросы, но ответы не были направлены на решение задач. Вместо того чтобы сделать обобщение видовых понятий через родовое понятие «растения», ребенок реагирует таким образом: «А я цветочки рвал на полянке»; вместо обобщающего родового понятия «несчастья» — «А знаете, у меня горлышко болело», т. е. имеют место высказывания, в основе которых лежат ассоциации с его прежним опытом.

#### Задание IV. Классификация

Ребенку предъявляли 16 карточек с изображением птиц, рыб, посуды и мебели (4 карточки в каждой группе). Давалась следующая инструкция: «Посмотри хорошенько на эти картинки и разложи их на 4 кучки. В каждой кучке картинки должны подходить друг к другу, подходить так, чтобы их можно было назвать одним словом». После выполнения этой части задания ребенку предлагали из четырех кучек сделать две, но так, «чтобы в каждой кучке картинки также подходили друг к другу, были бы чем-то похожи, чтобы их тоже можно было назвать одним словом». И в том и в другом случае от него требовали объяснить свои действия и ответы.

Выполняя это задание, ребенок должен был сделать сначала обобщение через родовое понятие второй, а затем — третьей степени обобщенности. Основное его отличие от предыдущего задания на обобщение состояло в том, что ребенок мог опереться на наглядный материал и непосредственные действия с ним.

82 % испытуемых — воспитанников детского сада обычного типа оказались на I и II уровнях (почти равное количество на том и другом). На III уровне — 18 %. У воспитанников специальной группы III уровень оказался основным — 66,5 %, а всего этих детей на низших уровнях, начиная с III, — 89,5 %. В общей сложности на высоких уровнях детей этой группы только 10,5 %

Дети, выполнившие задание на I уровне, обычно легко справлялись с раскладыванием картинок на 4 группы, правильно интерпретировали свои действия, употребляя при этом нужные родовые понятия. Они успешно классифицировали картинки и по второму принципу — «живые и неживые», правильно объясняли и эти действия, используя нужные родовые понятия. Методика допускала некоторую помощь детям при классификации картинок по второму принципу (наведение на нужные действия вопросами типа: «Подойдет ли мебель к рыбам? А почему нет? Как же нужно разложить? Что к чему подойдет? А почему ты так думаешь?»).

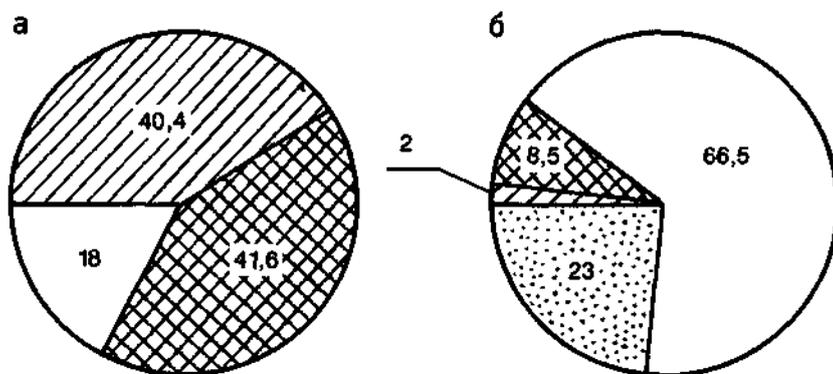


Рис. 4. Распределение испытуемых по уровням мыслительной деятельности при выполнении заданий на классификацию понятий (%)

На II уровне в действиях и ответах детей меньше самостоятельности. В основном все дети правильно абстрагировали первый принцип классификации и сознательно пользовались им в практических действиях: правильно их интерпретировали. Второй принцип они самостоятельно не устанавливали, а делали это только с помощью взрослого: экспериментатор намечал каждую группу картинок, а ребенок должен был продолжить раскладывание и объяснить свои действия. Часть детей первой экспериментальной группы (незначительная) и почти все испытуемые с ЗПР продолжали раскладывание и в конце концов раскладывали правильно, но чаще всего оказались не в состоянии осознать свои действия, т. е. объективировать в слове. В лучшем случае они формулировали в качестве основания классификации ситуативный признак: «Мебель похожа на посуду: тарелки бьются, и стекло у мебели бьется. У птиц есть хвосты, и у рыб есть хвосты».

Преобладающее большинство детей этой группы оказались на III уровне.

Довольно многочисленная часть испытуемых сразу после инструкции взрослого к выполнению задания не приступала. Дети чувствовали себя растерянными, без практической помощи взрослого они задание понять не могли. Взрослый на глазах у ребенка выделял одну группу картинок, помогал ему вычленить признаки их сходства, сделать обобщение через ближайшее родовое понятие. Такая помощь ребенком обычно подхватывалась, остальные картинки он правильно раскладывал на три группы. Однако и после такой помощи свои правильные практические действия он все же не мог объяснить. Первый принцип классификации благодаря помощи

взрослого ребенка в конце концов уяснял и даже формулировал его. Принцип классификации картинок на две группы даже с помощью взрослого ребенка так и не мог осмыслить.

Часть детей пыталась самостоятельно разложить картинки на четыре группы, но делала это чаще всего неправильно: они правильно выделяли одну или две группы (чаще всего группу птиц и группу рыб), а остальные раскладывали тоже на две группы, но в случайном порядке. Некоторые дети быстро, правильно и самостоятельно раскладывали картинки на четыре группы, но при этом интерпретировали свои действия только с помощью наводящих вопросов взрослого. С классификацией по второму принципу ни самостоятельно, ни с помощью взрослого не справлялись.

Испытуемые, отнесенные к IV уровню мыслительной деятельности (только воспитанники диагностико-коррекционных групп) не понимали задания и раскладывали картинки в случайном порядке, хотя чаще действительно на четыре группы. Объясняли свои действия так: «Потому что надо разложить», «Потому что надо разложить аккуратно» и т. п. Помощь взрослого ничего не могла изменить.

### Задание V. Сравнение

Детям предлагали сравнить пять пар объектов по представлению, найти признаки различия и сходства: 1) одуванчики и ромашки; 2) ели и березы; 3) кошки и собаки; 4) звери и люди; 5) животные и растения. Последние две пары при выделении признаков различия и особенно признаков сходства требовали от детей значительных усилий самостоятельной мысли, систематизации общих представлений, владения иерархией элементарных житейских видовых и родовых понятий (или общих представлений) в пределах трех степеней обобщенности.

Основная часть воспитанников детского учреждения обычного типа (около 80 %) при выполнении задания показала I и II уровни мыслительной деятельности. 92 % воспитанников диагностико-коррекционных групп распределились на низших уровнях; III уровень, как и в предыдущих случаях, оказался для них характерным.

Дети, мыслительная деятельность которых была квалифицирована I уровнем, работали с большим удовольствием, решали все задачи, выделяя при этом признаки как различия, так и сходства, в том числе существенные. Общее количество признаков свои действия только с помощью наводящих вопросов взрослого. С классификацией по второму принципу ни самостоятельно.

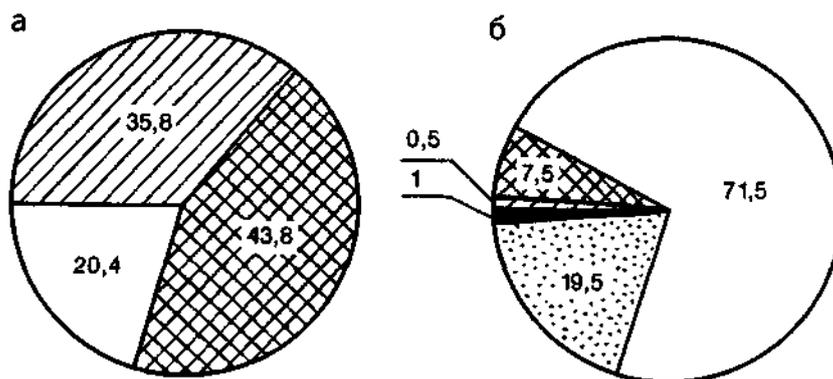


Рис 5 Распределение испытуемых по уровням мыслительной деятельности при выполнении заданий на сравнение понятий (%)

На II уровне основная масса детей также решала все задачи, выделяла признаки как различия, так и сходства, но делала это под постоянным контролем взрослого («Лучше думай. Я тебя не про это спрашиваю. Слушай вопрос еще раз»). Воспитанники специальных групп медленнее входили в работу, им труднее было вникнуть в задания, хотя инструкцию обычно повторяли несколько раз. Им труднее было переключиться с одного задания на другое (например, перейти от сравнения по признакам различия к сравнению по признакам сходства). Отдельные испытуемые при решении последней задачи не могли указать ни одного признака сходства.

Дети, работавшие на II уровне, выделили в целом меньше признаков различия и сходства, испытывали большие затруднения при решении последних двух, наиболее трудных задач («звери и люди»; «животные и растения»). Выделив 1—2, максимум 4 признака, ребенок нередко заявлял: «Я все сказал. А что еще делать будем? Я хочу про другое отгадать».

Наиболее типичным для детей с ЗПР, как и раньше, оказался III уровень. Все задачи на

сравнение были для них трудными. Они пытались их решать, но самостоятельно не могли выделить ни одного признака, причем даже в первых трех задачах. С помощью вопросов взрослого им удавалось выделить некоторые несущественные признаки — главным образом признаки различия. Например: березы и ели похожи между собой тем, что «Муравьи по ним ползают», «Их можно срубить»; растения и животные похожи тем, что «У животных есть зеленые глаза. Они похожи цветом на растение. Больше ничем не похожи». Например, сравнивая зверей и людей по признакам различия, ребенок говорит: «Звери нападают на людей. Лиса рыжая. Волк черный, Заяц серый. Кабан черный и белый». Он вспоминает, что знает, а не решает задачу на сравнение.

В процессе сравнения эти дети не только выделяли в целом меньше признаков различия и сходства, но и выделенные ими признаки чаще всего были несущественными, принадлежащими не родовому понятию, а лишь видовому.

На IV уровне дети не выделяли ни признаков сходства, ни признаков различия. Ответ ребенка является отзвуком вопроса взрослого («похожи», «не похожи»), аргументировать его он не может; ребенок вспоминает какой-то признак у одного из сравниваемых объектов, называет его, но сравнения по этому признаку не производит («Бульдог рвет все», «Хвост у кошки длинный» и т. п.); дает совершенно бессмысленный ответ (типа «Березы и ели похожи черным»).

#### Задание VI. Простейшие дедуктивные умозаключения

Ребенку в привлекательной форме предъявили две задачи-загадки, отгадав которые он должен был сделать два умозаключения дедуктивного характера: по I и II фигуре простого категорического силлогизма.

1. Сережа сидел на берегу реки и смотрел: вот плывет лодочка, вот плывет большое бревно. Мама спросила его: «А будет ли дедушкина деревянная палка плавать?» Что ответил Сережа? А почему он так думает? (Модус AAA I фигуры простого категорического силлогизма.)

2. Сережа нашел на берегу реки какой-то шарик и бросил его в воду. Шарик утонул. Сережа сказал маме: «Я думал, что шарик деревянный, а оказывается, он не деревянный». Мама спросила его: «Как ты догадался, что шарик не деревянный?» Как ты думаешь, что ответил Сережа? (Модус AEE II фигуры простого категорического силлогизма.)

Решили 75,1 % испытуемых массового детского сада. Остальной части детей этой группы (24,9 %) задачи оказались недоступными. 87,5 % воспитанников диагностико-коррекционных групп не справились с ними ни самостоятельно, ни с помощью взрослого, предусмотренной методикой эксперимента. Правильные самостоятельные решения имели место всего лишь у 1,5 % испытуемых.

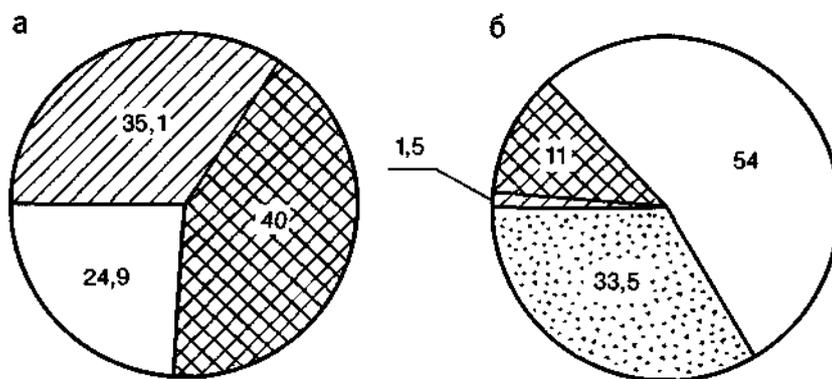


Рис 6. Распределение испытуемых по уровням мыслительной деятельности при выполнении заданий на простейшие дедуктивные умозаключения (%)

На I уровне мыслительной деятельности дети уверенно оперировали общим положением «Все деревянные предметы плавают», подводили под него частный случай на основании наличия признака класса (качества материала), а также исключали из класса деревянных предмет, не обладающий признаком плавания.

На II уровне мыслительной деятельности дети решали задачи с помощью взрослого, который постоянно поддерживал их внимание на условиях задачи, помогал «не соскальзывать» с нужной мысли. Решив с помощью взрослого первую задачу, они, как правило, начинали очень неэкономный путь рассуждения: пытались отгадать, из какого материала сделан утонувший шарик. И только после неоднократного повторения условий взрослым, разбора задачи по ча-

стям («Что сделал Сережа? Что случилось с шариком? Что сказал Сережа? А почему он так сказал? Как Сережа догадался, что шарик не деревянный? А если бы он был деревянный? Почему ты так считаешь?») ребенок сделал правильное умозаключение.

Имел место и такой вариант решения задач: первую задачу ребенок решал, можно сказать, «бездумно», по первому впечатлению. Он сразу же отвечал на основной вопрос задачи либо утверждением — «Палка будет плавать», либо отрицанием — «Палка не будет плавать». Аргументация была обычно такой: «Будет, потому что легкая», «Будет, я видел, как палки плавают» и др. Иногда он указывал при этом признак толщины, величины или какие-то иные признаки, не являющиеся существенными с точки зрения задания. Решение второй задачи нас убеждало, что он владеет общим суждением «Все деревянные предметы плавают» и умело им пользуется в процессе мыслительной деятельности. Дело в том, что первую задачу он не воспринял как задачу, а далее его заинтересовала создававшаяся ситуация, она приобрела для него проблемный характер. Задумавшись, он рассуждал уже правильно.

На III уровне затруднения, как правило, возникли у детей уже при решении первой задачи. Вторую задачу дети вообще понять не могли. Помощь взрослого не способствовала уяснению ее условий, не помогала направить мысль ребенка в нужное русло. Так, на вопрос: «Как Сережа догадался, что шарик не деревянный?» — нам приходилось слышать такие ответы: «Догадался, что шарик не деревянный, потому что шарик вымылся в воде и стал желтый»; «Если шарик иголкой проткнуть, то он лопнет»; в лучших случаях — «Потому что деревянные шарики тяжелые, они тонут»; «Потому что шарик резиновый» и др.

На IV уровне дети уже не только не решили, но и не решали задачи. Их ответы главным образом носили случайный характер. Например: «Утонет, потому что мало водички»; «Утонет, потому что не умеет плавать»; «Утонет, потому что кончик остренький»; «Утонет, может быть, а может, и поплывет»; «Палки выплывают и утонывают» и др. Поведение и ответы такого типа обычно характерны для детей младшего дошкольного возраста.

**Задание VII.** Размышление о самом близком опыту предмете на уровне простейшего житейского понятия.

С ребенком проводилась небольшая беседа о таком близком объекте, как кукла, отсутствия знаний о которой у него быть не могло. С раннего возраста кукла включена в его деятельность и обычно приобретает для него особое значение. Он должен был произвести ряд мыслительных операций и подойти к определению куклы через указание ближайшего рода и видового отличия, ответив на следующие вопросы и в такой последовательности: 1) Что делают с куклами? 2) Какие куклы бывают? 3) У стульев есть сидение, спинка, ножки; а что есть у куклы? 4) Чем куклы похожи на людей? 5) А чем куклы не похожи на людей? Если ребенок указывает на какой-то частный признак, например на то, что кукла не ест, то его спрашивают, почему она этого не может делать. 6) Куклы, мячи, пирамидки — все это ...? 7) Теперь ты подумай и скажи про куклу все самое важное, самое главное, чтобы сразу можно было понять, что ты говоришь о кукле. Что же такое кукла?

Если ребенок говорит, что это игрушка, то ему возражают, что и пирамидка игрушка, а нужно сказать так, чтобы сразу было понятно, что он говорит о кукле. «Так что же такое кукла?» — спрашивают его вновь.

Более 80 % детей, воспитанников детского сада обычного типа, оказались на высших (I и II) уровнях, такой же процент воспитанников диагностико-коррекционных групп — на низших (III и IV).

**Пример: Вова Д.** 1) С куклой играют. 2) Куклы разные бывают: большие, маленькие, в зеленом платьице, белом, красном, говорящие и неговорящие. 3) У куклы есть ноги, руки, голова, глаза, рот, нос, волосы, туловище 4) Одета так же. 5) Они неживые. 6) Куклы, мячи, пирамидки — игрушки. 7) Кукла — игрушка, которая не двигается, потому что неживая, а как человек, похожа на человека.

Гур - ребенок внимательно вдумывается в каждый вопрос экспериментатора и, не торопясь, самостоятельно отвечает. Его ответы на все вопросы обстоятельные, содержательные. Ответы на вопросы 4, 5, 7 говорят о том, что ребенок выделяет у куклы общие и существенные признаки и мыслит о ней на уровне простейшего житейского понятия: дает определение через бли-

жайший род и видовое отличие.

II уровне отличается меньшей самостоятельностью. Четко проявилась на этом уровне специфика детей с ЗПР. Им недостаточно дополнительного наведения на условия задачи, выделения предмета мысли. Они нуждаются во внешней организации всех мыслительных операций, в оценке результата. Самостоятельно они не удерживают задание во всем объеме до конца занятия, часто отвлекаются, их мысль нередко делает побочные ходы, вследствие чего процесс мыслительной деятельности затягивается во времени, становится менее эффективным.

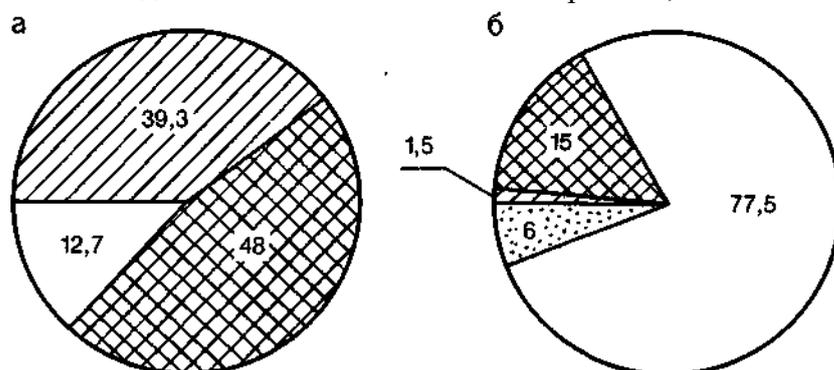


Рис. 7. Распределение испытуемых по уровням мыслительной деятельности при выполнении заданий на определение близкого опыту ребенка предмета на уровне житейского понятия (%)

III уровне - что делают с куклами, знали все дети: «Играют». «Какие куклы бывают?» чаще всего или вообще оставался без ответа, или дети отвечали так: «Юля, Света, Лена...»; «В синеньком платьице» и т. п. Классификация при этом чаще всего отсутствовала, но даже если она и была, то производилась по одному, как правило, несущественному признаку: цвету волос, «в платочке и без платочка», «девочка, мальчик» и т. д.

Некоторые испытуемые вообще отказывались выделять признаки сходства между куклой и человеком. «Не похожи». Аргументация отсутствовала. Признак различия - «Они маленькие, а большие были бы похожи на людей»; «Платье непохожее»; «Если не оденется, то не похожа» и т. п.

Часть детей, выделяя с помощью взрослого самый существенный признак отличия куклы от людей («У человека руки шевелятся, он живой, а куклы неживые», «Куклы не умеют стирать, они неживые, люди живые» и т. п.), не могли сказать самого главного о кукле. В этих случаях ребенок или вообще молчал, или ограничивался повторением родового термина: «Это игрушка». На настойчивую просьбу: «Скажи про куклу самое важное, самое главное» — иногда следовал ответ: «Я про это забыл».

На IV уровне дети вступали с экспериментатором в беседу, правильно отвечали на первый вопрос («Что делают с куклами?»), иногда на шестой («Куклы, мячи, пирамидки — как их назвать одним словом? Все это ....»), на остальные вопросы ответить не могли. Помощь взрослого ими не принималась. Задание было чрезмерно трудным.

#### ИТОГИ.

Преобладающему большинству детей массового дошкольного учреждения (84 %) оказалось доступным адекватное решение мыслительных задач при опоре на общие представления и элементарные житейские понятия. Причем самостоятельное их решение оказалось доступным в среднем 26,4 % испытуемых, решение при условии некоторого внешнего контроля за их мыслительной деятельностью — 57,6 %.

Результаты распределения воспитанников диагностико-коррекционных групп по уровням сформированности мыслительной деятельности иные: адекватное решение мыслительных задач оказалось недоступным преобладающему их большинству — 90%. Заметим, что 77 % этих детей под влиянием внешних побуждений (вопросов взрослого и организованных им в отдельных случаях практических действий) пытались их решать, остальные дети (13 %) не делали даже и попыток к решению, задачи как таковые перед ними вообще не вставали.

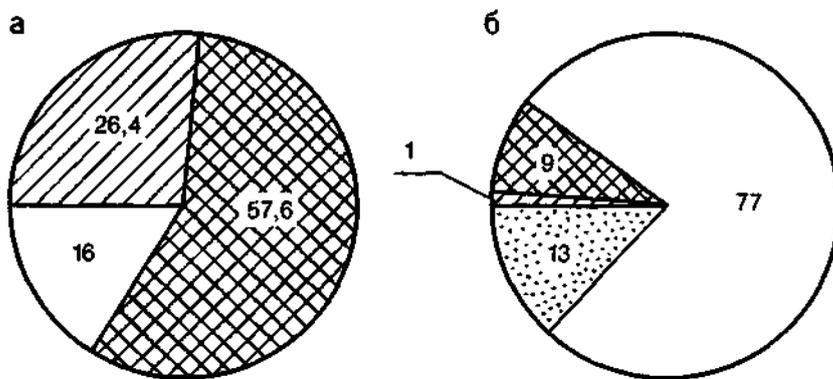


Рис. 8 Распределение испытуемых по сводным уровням мыслительной деятельности (%)

Дети с I уровнем мыслительной деятельности (26,4 % воспитанников массовых дошкольных учреждений и 1 % воспитанников диагностико-коррекционных групп) обычно заинтересованно и легко включаются в работу: внимательно вслушиваются в задание, в его повторении и дополнительном разъяснении не нуждаются. Работают сосредоточенно, с ответом не спешат, отвечают уверенно, развернуто. Относительное богатство их представлений о конкретных предметах быта, явлениях общественной жизни и окружающей природы, их систематизация и обобщенность, с одной стороны, а также умение сосредоточиться на задаче, желание понять ее и решить правильно, умение и желание подчинить ей свое поведение на весь срок решения, с другой, обеспечивали им необходимые возможности для правильного и самостоятельного выполнения задания.

На II уровне (57,6 % воспитанников дошкольных учреждений обычного типа и 9 % — диагностико-коррекционных групп) - дети, располагая в основном достаточным для этого жизненным опытом, тем не менее решали их при наличии дисциплинирующих их мыслительную деятельность средств со стороны взрослого. Повторение задачи, подбадривание, предложение не торопиться с ответом, подумать еще раз, правильно ли дан ответ, объяснить его и др. Фонд действенных знаний этих детей беднее как содержательно, так и операционному них заметнее снижен интерес к познавательной деятельности, существенно отстает в развитии регуляционный компонент мыслительной деятельности: им труднее самостоятельно сосредоточиться на задаче, выделить ее условия, элементарно спланировать свои действия, проконтролировать правильность их выполнения, увидеть ошибки, адекватно оценить результат решения. Все эти особенности умственной деятельности чрезвычайно усложняют работу детей на групповых учебных занятиях. Затрудненное формирование саморегуляции у этих детей, как мы убедились впоследствии, является не просто результатом упущений в педагогической работе с ними, а в значительной степени следствием специфики их психического развития.

Мы пришли к мысли, что формирование положительного эмоционального отношения к умственной деятельности и саморегуляции в ней, как комплекса внутренних условий саморазвития в этой деятельности, должно быть важным направлением в педагогической работе с этой категорией детей в стенах дошкольного учреждения.

Для детей с III уровнем развития мыслительной деятельности (16% воспитанников массовых дошкольных учреждений и 77 % воспитанников диагностико-коррекционных групп) оказались характерными следующие особенности:

а) мыслительная деятельность (задача, процесс, результат) вообще не вызывает у них положительного эмоционального отношения, они индифферентны к ней;

б) дети не располагают необходимым фондом действенных знаний (общих представлений и элементарных житейских понятий, а также способов решения интеллектуальных задач без непосредственной опоры на предмет действия) для решения задач, доступных основной массе нормально развивающихся детей этого возраста. Они, как правило, абстрагируют внешние, несущественные признаки, делают ситуативные обобщения;

в) их характеризует несформированность, разорванность мыслительного акта в процессе решения задач, обусловленная рядом причин: бедностью и несистематизированностью знаний (представлений) об окружающем, негативным отношением к умственному труду, отсутствием саморегуляции мыслительных действий;

г) в сущности, эти же причины обуславливают и тяготение их к стереотипным, ранее усвоенным действиям и операциям, к механическому, «бездумному» стилю труда; объясняют неса-

мокритичность в отношении как отдельных собственных действий, так и поведения в целом в ситуации выполнения задания; несмотря на то что не достигают заданного результата, они не испытывают ни чувства неудовлетворенности, ни чувства недовольства собой;

д) правильно выполненные практические действия они чаще всего оказываются не в состоянии объяснить, объективировать в слове, осознать.

Все эти особенности мыслительной деятельности не могут не сдерживать темпа дальнейшего продвижения в умственном развитии в сравнении с нормально развивающимися детьми.

На IV уровне (13 % воспитанников диагностико-коррекционных групп) у детей оказалось еще менее сформированным активное отношение к мыслительной деятельности, что проявилось в явной индифферентности к задаче, процессу, результату деятельности. Фонд действительных знаний этих детей настолько беден и узок, что задания как таковые вообще ими не воспринимаются. Все их действия и поведение в целом в ситуации решения задач можно охарактеризовать как реактивные.

#### **Глава IV**

### **Роль саморегуляции в интеллектуальной деятельности шестилетних детей с задержкой психического развития**

#### **Место саморегуляции в структуре общей способности к учению. Задачи исследования**

Результаты экспериментального изучения своеобразия мыслительной деятельности 6-летних детей с ЗПР в сравнении с полноценно развивающимися сверстниками, изложенные в предыдущей главе, в какой-то мере подтвердили наше предположение о том, что саморегуляция является одним из важнейших в числе условно выделенных нами неинтеллектуальных компонентов в структуре формирующейся у них общей способности к учению. В целях более конкретного обоснования теоретической правомерности этой гипотезы, а также в целях ее детализации в том диапазоне, в каком проблема становится доступной для экспериментального решения, мы обратились к опубликованным психологическим исследованиям. Нас интересовали вопросы психологической сущности понятия саморегуляции в интеллектуальной деятельности дошкольников, связи ее с формированием у них умственных способностей, оптимальных возможностей становления к концу дошкольного возраста у полноценно развивающихся детей, особенностей конкретного проявления в интеллектуальной деятельности 6-летних детей с ЗПР.

Регуляционная функция психики изучается в отечественной и зарубежной психологии в различных аспектах (нейропсихологическом, психофизиологическом, психологическом и др.). Важнейшая цель психологического аспекта — изучение психологических механизмов саморегуляции в интеллектуальной деятельности. В этой связи основная задача возрастной и педагогической психологии — изучение объективных закономерностей формирования саморегуляции в интеллектуальной деятельности детей, оптимальных возрастных возможностей ее формирования в благоприятных педагогических условиях, объективных причин отклонений, компенсации негативных особенностей и др. (К сожалению, можно сразу же сказать, что в этих направлениях нет или почти нет специальных исследований.)

Большой вклад в разработку собственно психологических механизмов саморегуляции внесли советские психологи: А. А. Смирнов (Развитие логической памяти..., 1976; Естественнонаучные основы психологии, 1978), А. В. Запорожец (1960), П. Я. Гальперин (1959, 1974), Н. С. Лейтес (1971, 1972), Б. Ф. Ломов (1975), Д. Б. Эльконин (1961), О. А. Конопкин (1977) и другие. Мы не ставили перед собой цель дать детальный обзор исследований вышеуказанных авторов, а преследовали более узкую задачу: вычленить те принципиальные положения, которые могли бы оказаться полезными при разработке теоретических посылок и конкретных методов экспериментального изучения интересующих нас вопросов

В составе любой способности, по мнению С. Л. Рубинштейна, имеют место два основных компонента: операционный, посредством которого осуществляется деятельность, и регуляторный. Последний включает в себя те психические процессы и функции, которые ответственны за качество процессов регулирования операций. Именно в этих процессах, как подчеркивает С. Л. Рубинштейн, заключается «ядро» умственных способностей (1976, с. 229). Иными словами, функционирование слаженной и отработанной совокупности операций достигается качеством процессов анализа и синтеза, абстрагирования и обобщения думающей личности, побуждаемой определенными мотивами, управляющей процессом решения задачи, процессом включения в мыслительный акт имеющихся знаний и способов действий.

В контексте нашего исследования заслуживают внимания мысли С. Л. Рубинштейна о социальной природе способностей человека, о возможностях управления процессом их формирования на основе учета сложных закономерностей взаимодействия объективных и субъективных факторов развития. «Развиваясь на основе задатков,— подчеркивал С. Л. Рубинштейн,— способности являются все же функцией не задатков самих по себе, а развития... Способности квалифицируют личность как субъекта деятельности» (1946, с. 640—641). Следовательно, «ядро» умственных способностей тоже социально по своей сущности и при определенных условиях возможно управление его формированием, в особенности на том этапе личностного становления, когда основные структурные компоненты способностей только начинают определяться.

Н. А. Менчинская, обобщая исследования возглавляемой ею лаборатории обучения и умственного развития, отмечает, что, поскольку учащийся не только объект, но и субъект обучения, он должен овладеть собственной психической деятельностью в процессе как приобретения, так и применения знаний, т. е. должен обеспечивать саморегуляцию в ходе учения. «Среди многих закономерностей процесса учения следует выделить ведущую,— пишет Н. А. Менчинская,— переход от неосознанных, неуправляемых форм деятельности к осознанным, управляемым, предусматривающим не только управление извне, но и саморегуляцию» (1978, с. 264). Продуктивная мыслительная деятельность, по мнению Н. А. Менчинской, обязательно предполагает в качестве необходимого составного компонента самоконтроль, проявляющийся как в процессе решения (анализ примененного способа и соотнесения его с условием), так и после получения результата (самопроверка в разных формах).

На той же позиции стоит З. И. Калмыкова (1975), считая, что качества ума, как интегративные свойства личности и важнейший структурный компонент общей способности к учению, в своей структуре обязательно предполагают саморегуляцию.

В какой-то мере созвучными мыслям советских психологов в контексте исследований проблем общих способностей к усвоению знаний, на наш взгляд, являются идеи ряда зарубежных авторов, в частности идея планирования (самопланирования) в деятельности. Так, по мнению Дж. Миллера, Е. Галантера, К. Прибрама (1965), Ж. Пиаже (1969) и некоторых других авторов, планирование является необходимым условием любой деятельности. Различия в способности планирования между индивидами могут быть настолько устойчивыми, что выступают в качестве черт характера.

Некоторые зарубежные исследователи выделяют регулирующую функцию в структуре интеллекта в форме внимания, внимательности (уровень интеллекта считают производным от уровня внимания). Так, еще А. Бине, Т. Симон (A. Binet, T. Simon, 1916) и другие вводят внимание в структуру интеллектуальных операций. Бине определял интеллект как способность приспособления средств к цели, а внимательность считал важнейшей характеристикой умственной деятельности способных детей. Не случайно поэтому в тесты на определение уровня интеллекта он включил тесты на внимание. Он писал: «Одной из первых характеристик, отличающих развитый интеллект от отсталого, является способность направлять процесс мышления» (A. Binet, T. Simon, 1916, с. 41).

О регулирующей, контролирующей функции внимания пишут многие советские психологи (Н. Ф. Добрынин, И. В. Страхов и др.). Преобладающее их большинство не включает ее в структуру общих способностей, а ставит в зависимость от целей и задач личности, мотивации деятельности, морально-волевых качеств, общественной и личной значимости деятельности (Н. Ф. Добрынин, И. В. Страхов и др.). П. Я. Гальперин (1959; П. Я. Гальперин и С. Л. Кабыльницкая, 1974), однако, в отличие от других, выделяет во внимании собственное психологическое содержание — контроль за деятельностью. В совместной работе с С. Л. Кабыльницкой он пишет: «Не всякий контроль есть внимание, но всякое внимание есть контроль. Не только по происхождению, но и по действительному, скрытому от всякого наблюдения содержанию, по своему механизму и объективно выполняемой работе внимание остается предметным действием — действием контроля» (1974, с. 37—38).

При произвольном внимании контролируемое содержание, средства и способы контроля определяются субъектом деятельности в соответствии с объективными требованиями задачи. Сформированное действие контроля носит характер умственного, сокращенного и в какой-то степени автоматизированного действия, осуществляемого посредством внутренних, ранее сформированных процессов и на основе речи. Гипотеза о внимании, как идеальном и сокращенном действии контроля, получила экспериментальную проверку в исследовании С. Л.

Кабыльницкой (1970). Была доказана принципиальная возможность целенаправленного педагогического управления формированием действия контроля в учебной деятельности школьников. Предложена определенная технология, если можно так сказать, которая оправдывает себя в практической работе с детьми. В этом и заключается практическая значимость исследования.

Самоконтроль, как необходимый элемент учебной деятельности, получил известную разработку в трудах Д. Б. Эльконина (1961), К. П. Мальцевой (1962), А. К. Марковой (1971) и других. Эти авторы осмысливают содержание понятия «самоконтроль» в связи с изучением формирования у школьников структурных элементов учебной деятельности. Так, Д. Б. Эльконин понимает самоконтроль как один из структурных элементов учебной задачи, посредством которого происходит усвоение образца и соотнесение с ним выполняемых действий. Характеризуя учебную задачу, Д. Б. Эльконин подчеркивает ее отличие от любой другой задачи: ее цель и результат заключаются в том, чтобы изменять самодействующий субъект.

О формировании у детей дошкольного возраста саморегуляции в познавательной деятельности и поведении, как необходимом условии подготовки их к обучению в школе, говорят многие авторы. А. В. Запорожец, Л. А. Венгер, Н. Н. Поддьяков пишут о важнейшей задаче детского сада — учить детей управлять своими познавательными процессами в соответствии с учебными задачами, учить устанавливать взаимоотношения со сверстниками и взрослыми, основанные на совместном выполнении серьезной деятельности.

«Центральным моментом формирования учебной деятельности дошкольников,— справедливо подчеркивает Н. Н. Поддьяков,— является переориентировка сознания ребенка с конечного результата... на способы выполнения этого задания. Это явление играет решающую роль в развитии осознания ребенком своих действий и их результатов, в развитии произвольности и контроля своей деятельности.. Последовательное формирование учебной деятельности ведет к развитию у детей рефлексии — способности познания своих психических процессов, что имеет фундаментальное значение для возникновения более сложных структур мыслительной деятельности ребенка и формирования понятий» (1970, с. 51). В этом высказывании, особенно в той его части, которая имеет отношение к ближайшим задачам воспитания саморегуляции у детей, готовящихся к школе, несомненно, учитываются возможности возраста, установленные в психологических исследованиях. Попытаемся в самом общем виде оценить последние с точки зрения интересующих нас вопросов.

Ряд исследований посвящен непосредственному изучению проблемы общих возможностей дошкольников к произвольной регуляции поведения на основе принятой от взрослого речевой инструкции. Так, в исследовании З. В. Мануйленко (1948) дети старшего дошкольного возраста, выполняя задание взрослого в условиях лабораторного эксперимента, оказались способными простоять в неподвижной позе часового на протяжении довольно длительного времени — до 12 мин. В 4,5—5 лет, по данным А. Р. Лурия (1969), дети оказываются способными к созданию собственных программ поведения на основе речевой инструкции взрослого.

Другая часть работ (более многочисленная), осуществляемых в связи с изучением специфики проявления и формирования тех или иных психических процессов у ребенка (памяти, внимания), касается и вопросов саморегуляции, и ее общих возможностей к концу дошкольного возраста в пределах изучаемой психической функции. Так, в исследовании З. М. Истоминой (1948) уже дети среднего дошкольного возраста (от 4 до 5 лет) оказались способными принять доступное им по содержанию задание взрослого (запомнить определенное количество слов, обозначающих знакомые предметы) и, более того, пользоваться специальными приемами, облегчающими им произвольное запоминание и воспроизведение. Последнее особенно интересно: ребенок в этом возрасте уже способен к элементарному сознательному программированию своей деятельности и элементарной сознательной регуляции своего поведения в соответствии с целью и планом на некоторый временной интервал.

Т. В. Петухова (1955), изучая специфику внимания, в частности произвольного сосредоточения детей разных дошкольных возрастов на задании, предложенном взрослым в конкретных условиях деятельности (на занятиях, близких к учебным, в игре-соревновании с партнером, в дидактической игре), получила интересные данные об особенностях подчинения ребенком своей активности этому заданию. В работе содержатся и некоторые сведения о возможностях саморегуляции в деятельности старших дошкольников. В условиях занятия, близкого к учебному (нужно было раскладывать обрывки цветной бумаги по коробкам), дети оказались способными помнить задание взрослого и выполнять его в среднем на протяжении 62,8 мин, в условиях иг-

ры —71,7 мин. В процессе работы ими сознательно использовались некоторые способы организации своего внимания: самоинструкция, предварительная группировка материала, подготовительные операции к дальнейшей раскладке, принятие соответствующей позы, реорганизация окружающей отвлекающей обстановки и др.

Представляет интерес прослеженная автором возрастная динамика произвольного плана деятельности в аналогичных условиях эксперимента: дети от 2,5 до 3,5 лет не приняли задания; дети в возрасте от 3,5 до 4,5 лет принимали лишь общую цель задания — разложить бумажки, а способы раскладывания не улавливали; дети в возрасте от 4,5 до 5,5 лет принимали как общую целевую установку, так и способы выполнения. Здесь впервые имела место попытка детей элементарно спланировать свои действия (обдумывали инструкцию, проговаривая ее вслух), стремление выполнить задание как можно лучше, чтобы заслужить похвалу взрослого.

Н. М. Гнедова (1972) изучала место самоконтроля в мнемической деятельности детей дошкольного возраста и его влияние на эффективность заучивания. Было установлено, что самоконтроль в процессе заучивания впервые отмечается у детей в четырехлетнем возрасте, у детей в возрасте 5—6 лет он проявляется ярче; уровень самоконтроля (полнота его выполнения) в процессе заучивания с возрастом повышается, особенно в период перехода от 4 к 5—6 годам; чем выше уровень самоконтроля у детей, тем выше продуктивность запоминания.

Исследование М. Н. Аксеновой (М. Н. Аксенова, К. А. Некрасова, 1971) посвящено изучению особенностей свойств устойчивости и интенсивности произвольного внимания, общих возможностей их развития у детей 6—7 лет в условиях традиционного воспитания и обучения в детском саду, а также в условиях педагогического эксперимента. (Это исследование по сравнению с другими представляет для нас особый интерес, поскольку сделаны непосредственные выходы в педагогический процесс.) Свойства внимания изучались при предъявлении детям малоинтересного задания, содержащего ряд правил, в различных условиях эксперимента — на групповых и индивидуальных занятиях, при наличии внешнего контроля (в присутствии воспитателя) и отсутствии его. У части 6—7-летних дошкольников обнаружены значительные возможности сосредоточения на малоинтересной деятельности, самоконтроля в различных условиях ее организации. Другая часть дошкольников на общегрупповых занятиях и в деятельности без внешнего контроля работала очень неровно, постоянно отвлекалась, допускала большое количество разнообразных ошибок, самостоятельно не исправляла их. У этих детей отсутствовала привычка к произвольному сосредоточению по словесной инструкции взрослого. Некоторые испытуемые оказались совершенно неспособными к произвольному сосредоточению на малоинтересной деятельности ни в присутствии, ни тем более в отсутствии взрослого.

Таким образом, рассмотренные нами исследования позволили выявить в целом значительные возможности у 6—7-летних детей в формировании саморегуляции, в частности в интеллектуальной деятельности, наметить первые шаги выхода в практику целенаправленного формирования произвольного внимания. К сожалению, нам не удалось встретить специальных исследований, посвященных изучению проблем специфики проявления и формирования саморегуляции интеллектуальной (учебной) деятельности старших дошкольников с ЗПР. Саморегуляция как условие формирования общей способности к учению у шестилетних детей с ЗПР не являлась до сих пор предметом изучения в специальной психологии.

Учитывая, что это очень большая и сложная для решения проблема, в своем исследовании мы ограничились рядом конкретных задач, решение которых могло бы помочь приблизиться к организации коррекционно-педагогической работы с детьми с ЗПР, к дифференцированной и эффективной подготовке их к обучению в школе. Среди этих задач прежде всего: изучение специфики умственных действий самоконтроля у детей с ЗПР, выявление ближайших потенций и формирования, а также реализация этих возможностей в адекватных состоянии детей педагогических условиях.

Мы полагаем, что уровень сформированности саморегуляции как общей способности находится в прямой зависимости прежде всего от степени сформированности действий самоконтроля на всех основных этапах деятельности: 1) принятия или самостоятельной выработки общей стратегии предстоящей деятельности и способов ее выполнения; 2) реализации программы деятельности через конкретную систему действий и операций; 3) сличения полученного результата с ранее принятой программой деятельности, оценкой объема и качества достигнутого с позиций запланированного. Каждое действие самоконтроля, соответствующее тому или иному этапу деятельности, в свою очередь, состоит из ряда частных действий, которые форми-

руются по законам становления любого умственного, внутреннего действия на основе интериоризации внешнего, практического.

Разграничение понятий «саморегуляция» и «действие самоконтроля» имеет для нас важное значение, ибо мы заинтересованы в поиске практических путей и средств формирования саморегуляции у детей.

Регуляционная сторона деятельности, как и любая другая (мотивационная, операционная), на протяжении дошкольного возраста требует специального формирования. И только в этом случае (как и любая другая сторона деятельности) она будет выступать благоприятным условием формирования общей способности к учению. Мы полагаем, что в шестилетнем возрасте при определенных условиях возможен уже такой уровень саморегуляции в интеллектуальной деятельности, который выступит важнейшим условием (выражением внутренних предпосылок) саморазвития ребенка, в частности в учебной деятельности.

Первая часть нашего исследования была направлена на решение следующих конкретных задач: 1) выявление у шестилетних детей с ЗПР в сравнении с полноценно развивающимися сверстниками характерных особенностей действий самоконтроля на всех основных этапах интеллектуальной деятельности: принятия из инструкции взрослого общей цели и конкретной программы деятельности; действий самоконтроля по заданным параметрам деятельности на протяжении всего срока занятия; сличения достигнутого результата с заданием взрослого; 2) разработку программы педагогической коррекции выявленных у детей с ЗПР негативных особенностей формирования действий самоконтроля в интеллектуальной деятельности.

### **Сравнительный анализ саморегуляции шестилетних детей с ЗПР и их нормально развивающихся сверстников**

Для решения поставленных задач была разработана специальная экспериментальная методика. В ее основу положен принцип моделирования интеллектуальной деятельности, в структуре которой на передний план был выведен регулятивный компонент.

В соответствии с разработанной моделью учитывались возрастные возможности саморегуляции интеллектуальной деятельности шестилетних детей в условиях группового занятия, подчиненного общей учебной цели. Ребенок должен был принять задание взрослого, содержащее ряд правил, и подчинить ему свою деятельность в отведенном временном интервале. Задание состояло в следующем. На тетрадном листе в одну линейку надо было в течение 15 мин (в начале учебного года) писать простым карандашом системы палочек и черточек, соблюдая при этом четыре правила: 1) писать палочки и черточки в определенной последовательности; 2) не писать на полях; 3) правильно переносить системы знаков с одной строки на другую; 4) писать не на каждой строчке, а через одну.

В соответствии с общим замыслом методики были разработаны следующие *оценочные критерии* степени сформированности действий самоконтроля на основных этапах интеллектуальной деятельности детей: 1) степень полноты принятия задания — ребенок принимает задание во всех компонентах; принимает частично; не принимает совсем; 2) степень полноты сохранения задания до конца занятия — ребенок сохраняет задание во всех компонентах; сохраняет лишь отдельные его компоненты; полностью теряет задание; 3) качество самоконтроля по ходу выполнения задания — характер ошибок, допускаемых ребенком; замечает ли он свои ошибки; исправляет или не исправляет их; 4) качество самоконтроля при оценке результата деятельности — ребенок старается еще раз основательно проверить работу и проверяет ее; ограничивается беглым просмотром; вообще не просматривает, а отдает ее взрослому сразу же по окончании.

Опишем кратко процедуру проведения экспериментального занятия с детьми по данной методике.

Педагог организывает и рассаживает детей, как на обычном учебном занятии. Перед каждым ребенком кладет двойной тетрадный лист с разлиновкой в одну линейку. В доступной и привлекательной форме он ставит общую цель занятия: «Дети, перед каждым из вас лежит лист из школьной тетради. Сейчас вы будете писать карандашом, как настоящие школьники. Вы будете писать палочки и черточки, соблюдая при этом четыре правила. Сейчас я вам покажу на доске, как нужно писать палочки и черточки, и скажу, какие правила при этом нужно пом-

нить.

Далее следует краткое (не более 4—5 мин) инструктирование детей. «Смотрите и запомните, как я буду писать на доске»,— говорит педагог, подходя к доске, разлинованной так же, как и тетрадный лист. «Я пишу на доске,— продолжает он,— палочки и черточки в таком порядке: сначала я пишу одну палочку, потом черточку. Дальше нужно написать две палочки — черточку. Затем три палочки — черточку, а потом все повторить снова. Надо все время считать, чтобы не ошибиться. Это первое правило, которое вам нужно соблюдать при письме. (Педагог повторяет это правило еще раз ) Второе правило: вы заполнили всю строчку до полей (показывает) — писать на них нельзя, школьник на полях не пишет. Третье правило: надо правильно переходить с законченной строчки на новую: на новой строчке продолжать писать то, что не поместилось на старой. Смотрите: я написала две палочки, а черточка не поместилась, я ее переношу на новую строчку, а дальше пишу три палочки — черточку и т. д. (Объясняет разные варианты переноса ) Четвертое правило: между строчками должно быть расстояние в одну линейку, иначе у вас все написанное сольется, будет выглядеть некрасиво».

Педагог по написанному на доске повторяет еще раз все правила. Правила повторяются вместе с детьми. Затем он, чтобы убедиться, правильно ли все дети нашли первую строчку, поля, третью строчку, просит поставить на них указательный палец. Убедившись, что все дети ориентируются на тетрадном листе, прекращает инструктаж. Он стирает написанное на доске и говорит детям: «Старайтесь писать правильно, аккуратно, молча, чтобы не мешать друг другу. Если что-то непонятно, то спросите сейчас».

Далее, после короткой паузы, педагог добавляет: «Будете писать до тех пор, пока я не скажу: достаточно, проверьте написанное. А теперь пишите!» Засекается время начала работы. Помощь детям в процессе работы методикой не предусматривается.

Разрабатывая экспериментальную методику, мы руководствовались определенными соображениями. Во-первых, шестилетних детей чрезвычайно интересует деятельность, похожая по своему характеру на учебную. Во-вторых, к этому возрасту они уже приобретают в детском саду некоторые навыки и умения ориентации на листе бумаги, в тетради. В-третьих, методика позволяет в зависимости от конкретных целей и задач исследования варьировать задания (что и было сделано впоследствии при разработке контрольного эксперимента по результатам специально проведенного обучения). В-четвертых, деятельность ребенка при выполнении задания осуществляется как на сенсомоторном, так и на интеллектуальном уровне. В-пятых, особенности принятия ребенком того или иного правила, особенности его сохранения на протяжении всего периода занятия, характер ошибок, их исправления, зафиксированные на бумаге, позволяют получить ценные сведения о своеобразии самоконтроля детей на всех основных этапах деятельности. И наконец, методика в известной степени дает возможность судить об уровне готовности каждого ребенка к коллективной учебной деятельности в школе (готовность и умение подчиняться требованиям педагога, обращенным одновременно ко всему детскому коллективу, способность к интеллектуальному и моторному напряжению во имя соблюдения этих требований, качество интеллектуальной и моторной деятельности и др.), а следовательно, позволяет получить определенные сведения об индивидуально-типических особенностях саморегуляции на групповых занятиях и о потенциальных возможностях их становления.

Полученные данные мы надеялись использовать при организации коррекционно-педагогической работы с детьми в условиях диагностико-коррекционных групп. Впоследствии наши надежды оправдались.

В соответствии с оценочными критериями сформированности действий самоконтроля мы выделили пять *уровней сформированности саморегуляции в интеллектуальной деятельности* детей (в направлении от высшего к низшему). Уровни служили целям количественной и качественной оценки сформированности саморегуляции. Кратко опишем их.

I. Ребенок принимает задание полностью, полностью во всех компонентах сохраняет его до конца занятия; работает сосредоточенно, не отвлекаясь на протяжении всего занятия; работает в основном точно, если и допускает отдельные ошибки на то или иное правило, то при проверке замечает и самостоятельно устраняет их; не спешит сдать работу сразу же после сигнала об окончании, а еще раз проверяет написанное; в случае необходимости вносит поправки, делает все, чтобы работа не только была выполнена правильно, но и выглядела аккуратной, красивой. Данный уровень саморегуляции в деятельности ребенка оценивается баллом «5».

II. Ребенок принимает задание полностью, сохраняет его также полностью до конца заня-

тия; по ходу работы допускает немногочисленные ошибки на те или иные правила, но не замечает и не устраняет их; также не устраняет ошибки и в специально отведенное для проверки время в конце занятия, ограничиваясь лишь беглым просмотром написанного; качество оформления работы его не заботит, хотя общее стремление получить хороший результат у него есть. Этот уровень саморегуляции в деятельности ребенка оценивается баллом «4».

III. Ребенок принимает лишь часть инструкции, но до конца занятия может не сохранить ее в принятом объеме, в результате пишет палочки и черточки в беспорядке; в процессе работы допускает ошибки не только по невнимательности, но прежде всего потому, что не запомнил правила выполнения задания; ошибок не замечает, не исправляет их ни по ходу работы, ни в конце занятия; после сигнала об окончании работы не проявляет желаний улучшить ее качество; к полученному результату равнодушен. Данный уровень саморегуляции ребенка оценивается баллом «3».

IV. Ребенок принимает лишь небольшую часть инструкции, но почти сразу ее полностью теряет; пишет палочки и черточки в случайном порядке; ошибок не замечает и не исправляет; не использует и время для проверки в конце занятия; после сигнала об окончании сразу же оставляет работу без внимания; к качеству выполненной работы индифферентен. Этот уровень саморегуляции в деятельности ребенка оценивается баллом «2».

V. Ребенок совсем не принимает задания, более того, он вообще не понимает, что перед ним поставлена какая-то задача; в лучшем случае он улавливает из инструкции только то, что ему надо действовать с карандашом и бумагой; пытается это делать, исписывая или разрисовывая лист, как получится, не признавая при этом ни полей, ни строчек на листе; о саморегуляции на заключительном этапе занятия говорить также не приходится. Данный уровень оценивается баллом «I»<sup>1</sup>.

Основную экспериментальную группу составили воспитанники диагностико-коррекционных групп (232 человека), контрольную — воспитанники дошкольных учреждений обычного типа (1945 человек).

Перейдем к анализу собранных фактических данных.

В табл. 1 представлены сводные результаты распределения испытуемых обеих экспериментальных групп по уровням формирования (точнее — сформированное<sup>TM</sup> на момент изучения) саморегуляции.

Таблица 1

Испытуемые	Уровни саморегуляции в интеллектуальной деятельности детей									
	I		II		III		IV		V	
	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
Воспитанники массового детского сада	396	20,4	945	48,6	444	22,8	140	7,2	20	1
Воспитанники диагностико-коррекционных групп	0	0	18	7,7	76	32,8	115	49,6	23	9,9

Из таблицы видно, что воспитанники массовых дошкольных учреждений показали в целом высокий уровень сформированное<sup>TM</sup> саморегуляции: у 69% детей I и II уровни. Результаты распределения воспитанников диагностико-коррекционных групп по уровням сформированности саморегуляции иные: на I уровне не оказалось ни одного ребенка; на II — 7,7%; 82,4%, т. е. основная масса испытуемых, — на III и IV уровнях; 9,9% детей — на V, Низшем по оценочным критериям уровне

Проведенный эксперимент позволил выделить не только свойственные каждому уровню особенности формирования саморегуляции в интеллектуальной деятельности детей, но и характерные общие и отличительные особенности ее формирования у испытуемых обеих экспериментальных групп.

### I уровень саморегуляции

Дети, показавшие I уровень сформированности саморегуляции в интеллектуальной деятельности (20,4% воспитанников массовых дошкольных учреждений, для воспитанников диагностико-коррекционных групп этот уровень оказался недостижимым), обычно быстро, практи-

чески сразу же после сигнала педагога о начале, включались в работу. Первые две написанные ими строчки говорили о том, что они приняли задание взрослого в полном объеме: правильно соотносят свои действия с каждым из четырех правил задания. Они отличаются высоким качеством самоконтроля по ходу работы.

Вот типичная картина труда: ребенок работает сосредоточенно, почти не отвлекаясь; в какие-то моменты прекращает писать и проглядывает глазами уже надранное; ведя карандаш под написанной строчкой, что-то шепчет про себя, видимо, считает; иногда огорченно вздыхает, охает, обнаруживая ошибку; успокаивается только тогда, когда ошибку удастся исправить, причем исправить так, чтобы работа продолжала оставаться аккуратной.

После сигнала об окончании работы эти дети обычно сосредоточенно проверяют написанное и отдают работу только тогда, когда педагог подходит и протягивает за ней руку. Некоторые из них, не удержавшись, тут же спрашивали: «А я хорошо написал?»; «Какую оценку мне можно поставить? Я хочу пятерку!»; «Я как школьник писал: проверял ошибки» и т. п. Другие проявляли явное огорчение по поводу исправлений: «Я сначала забыл, что надо строчку пропускать, потом только вспомнил. Стал писать, как надо, получилось не очень красиво»; «Я два раза написал по четыре палочки, зачеркнул лишние» и т. п. Иными словами, допущенные ошибки волновали детей и после окончания занятия. Они помнили и говорили о них, им очень хотелось, чтобы исправлений вообще не было. Среди этих детей не было равнодушных к своему труду и полученному результату.

Со стороны оформления работы этих детей тоже выгодно отличились от многих других: они выглядели аккуратными — палочки ровные, не заходят за линейки, за черту полей; черточка не соединяет, а разделяет палочки. У детей хороший нажим на карандаш, хорошая координация движений.

Несмотря на то что дети работали в разном темпе, они сумели написать много, ибо работали ритмично, не отвлекаясь, рационально использовали все отведенное время. Некоторые из них к концу срока начинали работать быстрее и точнее, потому что все более легкими и точными становились движения руки, все меньше и меньше занимала их техника письма, они все больше уделяли внимания содержательной стороне труда. Максимальное количество написанных строк у этих детей было 14 — 12; максимальное количество групп знаков — от 60 до 50.

Правильно выполненная работа и к тому же в максимально возможном объеме в отведенный интервал времени является бесспорным показателем не только высокой сформированности саморегуляции в интеллектуальной деятельности, но и хорошего общего психического развития детей: развития мыслительных операций анализа и синтеза, устойчивости, интенсивности и некоторых других свойств произвольного внимания, развития моторики руки, мотивированного желания написать не только правильно, но и по возможности больше.

В оценке саморегуляции полученные материалы убедительны, поскольку демонстрируют уже в какой-то степени привычный для детей стиль активного подхода к собственной деятельности. Они прогностичны в том отношении, что дети с этим уровнем сформированности саморегуляции возьмут для себя максимум полезного на групповом учебном занятии, что исключительно важно для решения многих задач их подготовки к учебной деятельности школьного типа.

## **II уровень саморегуляции**

Дети, показавшие II уровень сформированности саморегуляции (48,6 воспитанников массовых дошкольных учреждений и 7,7% воспитанников диагностико-коррекционных групп), также полностью принимают инструкцию взрослого, но несколько труднее входят в работу: им сложнее сосредоточиться на задании, осознать «тонкости» отдельных правил до начала работы. Они далеко не всегда умеют сформулировать правило лаконично, хотя общая суть его им понятна. Некоторые детали задания они постигают уже в процессе работы, хотя и на самых начальных ее этапах, и в помощи взрослого при этом, как правило, не нуждаются.

Дети во всем объеме сохраняют задание до конца занятия, но в процессе его выполнения допускают немногочисленные ошибки на то или иное правило (но не теряют его совсем), самостоятельно их не замечают и не исправляют. Характерно, что эти дети почти не делают ошибок на «сенсорные» правила: 1) не пишут на полях; 2) не пишут на каждой строчке. Они допускают отдельные ошибки главным образом на структурирование и реструктурирование (при переносе)

систем знаков, хотя соответствующие правила и были ими усвоены. Им не хватает внимания и терпения для осуществления пооперационного контроля при написании систем знаков. В этом убеждает и тот факт, что к концу занятия ошибок становилось несколько больше. Детей дезорганизовывало и отсутствие внешнего контроля<sup>1</sup>. Мы неоднократно убеждались, что при усиленном внешнем контроле, обычно имеющем место на групповом учебном занятии (и тем более на индивидуальном), они выполняют аналогичную работу с более высоким качеством.

Саморегуляция в процессе деятельности у воспитанников диагностико-коррекционных групп со II уровнем осуществляется своеобразно: во-первых, они допускают в целом больше ошибок; во-вторых, иногда ошибка ребенка как бы «затягивается» во времени: он может, например, вдруг бездумно написать целую строчку знаков без всяких правил (II — II — II или I — I — I и т. д.), а потом снова начать работать по правилам<sup>2</sup>; в-третьих, их больше затрудняет техника письма: они пишут медленнее, им труднее уравнивать палочки по высоте, наклону, нажиму, писать на одинаковом расстоянии друг от друга, т. е. труднее координировать движения руки, они быстрее устают. Вот почему дети писали в целом меньше знаков и строк.

Как правило, все дети на этом уровне, а не только воспитанники диагностико-коррекционных групп, сразу же после сигнала об окончании работы с чувством некоторого облегчения кладут карандаш, отодвигают от себя листок, иногда оставляя недописанным один знак, т. е. прекращают работу на том месте, на каком их застает сигнал. Предложение педагога еще раз внимательно посмотреть свою работу в большинстве случаев они воспринимают формально: берут листок в руки, бегло просматривают написанное и, не обнаружив ошибок, откладывают его в сторону.

Для части детей (меньшей) совершенно безразлично, с каким результатом они пришли к концу занятия: чувствуют себя свободно, разговаривают с соседями, работа их больше не интересует, не интересует и оценка ее взрослым. Хотя надо сказать, что для большинства детей оценка и похвала взрослого не была чем-то малозначимым. Напротив, их интересовала отметка (поскольку они писали, «как школьники»), которую они могли получить за свою работу. Но чаще и эти дети были довольны своей работой, не давали ей собственной объективной оценки.

Поведение детей как в процессе деятельности, так и на заключительном ее этапе свидетельствует о том, что у них еще не сложились более или менее устойчивые, в какой-то степени привычные способы самоконтроля на всех основных этапах умственной деятельности, т. е. такие способы самоконтроля, которые могли бы проявляться достаточно стабильно и не зависели бы от внешних помех и препятствий. Как скоро это произойдет и произойдет ли вообще, зависит от того, будут ли действия самоконтроля у детей объектом специального педагогического внимания.

Негативные особенности саморегуляции, проявившиеся на данном уровне, конечно, не могут не затруднять процесса дальнейшего умственного развития детей, формирования у них способностей к учению. Направленная педагогическая работа с такими детьми, в частности на групповых занятиях, с целью закрепления полноценных способов самоконтроля процесса и результата интеллектуальной деятельности в соответствии с заданием взрослого является, на наш взгляд, одним из важных условий формирования у них этих способностей. В противном случае трудно исключить стабилизацию у них импульсивности действий и поведения в учебном труде, что при современных усложненных требованиях школьной учебной деятельности может привести к самым нежелательным последствиям в их психическом развитии.

### **III уровень саморегуляции**

На III уровне (22,8% воспитанников массовых дошкольных учреждений и 32,8% воспитанников диагностико-коррекционных групп) для детей оказались характерными следующие особенности саморегуляции. Они принимали общую цель задания (что писать), но конкретную программу, относящуюся к способам реализации задания (как писать), осознавали лишь частично. Чаще всего дети принимали те правила, которые запечатлевались у них на сенсорном (в наших условиях — зрительном) уровне: нельзя писать на полях — они за красной чертой; писать нужно не в каждой строке, а через одну. Правила, требующие установления определенных отношений внутри системы знаков и между системами, они понимали и запоминали хуже. Так, правило на перенос системы знаков с одной строки на другую они не усвоили вовсе.

В процессе деятельности дети осуществляли некоторый самоконтроль, главным образом с позиций принятых ими сенсорных правил: не писали на полях, писали через строчку. Правило на последовательность систем в процессе письма они чаще всего теряли. Производить предва-

рительно мысленно, а затем в действии прямые и обратные операции счета в пределах трех при написании систем знаков для них оказалось исключительно трудно. По ходу работы эти дети допускали много ошибок, в том числе и на принятые ими правила, но не замечали и не исправляли их.

В табл. 2 нашли отражение количественные результаты степени полноты принятия и сохранения детьми экспериментального задания (в %).

Таблица 2

Испытуемые	Степень полноты принятия задания			Степень полноты сохранения задания		
	3 правила	2 правила	1 правило	3 правила	2 правила	1 правило
Воспитанники массового детского сада	44,3	55,7	0	20,2	59,5	20,3
Воспитанники диагностико-коррекционных групп	33,8	66,2	0	6,8	27	66,2

Примечание. За 100% принято количество испытуемых, находящихся на данном уровне развития саморегуляции

Большая часть испытуемых обеих экспериментальных групп, как следует из таблицы, приняла задание в объеме двух правил (главным образом сенсорных). Таблица дает возможность видеть и общую для всех испытуемых тенденцию потери по ходу работы правил задания. В процессе деятельности дети чаще теряют правила на последовательность систем знаков и что нужно писать через строчку.

Однако тенденция потери правил по ходу работы у воспитанников диагностико-коррекционных групп проявилась ярче: только 1/5 часть этих детей сумела удержать задание до конца занятия в объеме принятых трех правил: более 66% этих детей, т. е. в 3 раза больше по сравнению с испытуемыми массового детского сада, сохранили задание в объеме лишь одного правила.

На заключительном этапе деятельности испытуемые обеих экспериментальных групп обнаружили абсолютную несформированность действий сличения достигнутого результата даже с принятыми ими правилами задания. Многие из них по ходу работы теряли в первую очередь правило на структурирование систем знаков, требовавшее от них пооперационного сличения с заданием. После сигнала об окончании работы они сразу же клали карандаш, отодвигали от себя листок и больше не смотрели на него. К просьбе педагога проверить работу они оставались равнодушными.

Этих детей в большей степени, чем детей, находящихся на предыдущем уровне, затрудняла техника письма. За отведенное время они обычно выполняли очень небольшой объем работы — успевали написать три-две, а то и полторы-одну строчку.

Перед нами весьма характерная картина несформированности действий самоконтроля на всех основных этапах интеллектуальной деятельности, которая не может не быть тормозом в умственном продвижении детей на групповых учебных занятиях. Однако тот факт, что эти дети все-таки пытаются взять из инструкции взрослого, предъявленной одновременно всей группе, наиболее доступные для них правила и подчинить им (пусть не в полном объеме) свой труд на время занятия, обнадеживает. Он дает известные основания для предположения, что при целенаправленной индивидуализированной коррекционно-педагогической работе с этими детьми в дошкольном учреждении, учитывающей как специфику дефектов становления сферы саморегуляции в интеллектуальной деятельности, так и особенности общего психического развития, их можно поднять до такого уровня активности на групповом учебном занятии, который необходим для полноценного умственного развития, в частности в условиях учебной деятельности школьного типа.

Отсутствие целенаправленной индивидуализированной педагогической помощи этим детям, несомненно, способствует усугублению уже сформировавшихся у них дефектов психического развития.

#### IV уровень саморегуляции

На IV уровне (7,2% воспитанников массовых дошкольных учреждений и 49,6% воспитанников диагностико-коррекционных групп), как и на предыдущем, дети принимали общую цель задания (что писать); элементы инструкции, относящиеся к способам ее реализации, принимали

лишь частично, причем в еще меньшем объеме, нежели на III уровне. Так, все они учитывали требование не писать на полях, но то, что нужно писать через строчку, усвоила только половина детей. Совершенно непосильным оказалось не только правило на перенос со строки на строку, но и соблюдение последовательности написания элементов системы.

В преобладающем большинстве случаев дети не сохраняли до конца занятия даже и те наиболее легкие правила, которые более или менее уверенно приняли и в соответствии с которыми действовали на протяжении какой-то части занятия. Не приняв основные правила в начале занятия и потеряв остальные по ходу работы, они в конце концов действовали без всяких ориентиров, т. е. писали палочки и черточки в случайных комбинациях.

Исправлений допущенных ошибок, т. е. саморегуляции по ходу работы, не наблюдалось. Дети просто писали, усвоив отдельные элементы инструкции: писать именно палочки и черточки, писать по линейкам и т. п. Качество письма совершенно их не беспокоило: палочки были разной высоты, наклона, нажима, иногда это были скорее волнистые линии; черточки размещались либо ниже, либо выше середины линейки, имели разную длину, нередко соединяли палочки между собой. В последнем случае написанное создавало впечатление какого-то сплошного «забора», в котором было трудно вычлнить элементы письма. За отведенные 15 мин дети заполняли от одной до двух строк и при этом очень уставали. После сигнала об окончании работы они быстро откладывали свои листки и больше не обращали на них внимания.

Итак, приведенная характеристика саморегуляции, несомненно, свидетельствует о еще более значительной ее несформированности как в сравнении с возрастным оптимумом, так и с предыдущим уровнем. Коллективные учебные занятия в обычных условиях дошкольного учреждения не могут обеспечить этим детям нормальное развитие. Бесспорно, они нуждаются в комплексном изучении и целенаправленной коррекционно-педагогической работе, учитывающей их состояние и уровень развития.

#### **V уровень саморегуляции**

У детей, обнаруживших V, низший по нашим оценочным критериям, уровень сформированности саморегуляции (1% воспитанников массовых дошкольных учреждений и 9,9% воспитанников диагностико-коррекционных групп), ярко проявились следующие характерные особенности. В действиях с карандашом и бумагой они показали стихийную активность: рисовали или писали то, что хотели (цифры, буквы, предметы), откровенно радуясь при этом заполнению листа. Небольшое число детей приняли общую цель задания и старались писать палочки и черточки, но писали их в случайном порядке, ибо ни одного правила инструкции они не усвоили. В процессе письма дети не считались с разлиновкой листа, выходили за линию строк, а к концу занятия уже располагали палочки и черточки по всему листу так, словно линеек на нем вообще не было. Иногда они пытались самостоятельно дополнительно разлиновать лист поперечными полосами и в них написать нечто похожее на палочки и черточки. Качество работы с точки зрения требований задания их не заботило совершенно, однако было бы несправедливо назвать их отношение к процессу и результату собственного труда безразличным. Процесс деятельности обычно их увлекал настолько, что они не слышали сигнал об окончании работы, большинство из них отдавали свои листки с сожалением, дети готовы были продолжать свой труд и дальше, показывали и высказывали удовольствие по поводу того, что у них много написано.

Можно сказать, что в ситуации выполнения точного задания взрослого эти дети вели себя так, как вели бы себя в подобной ситуации дети младшего дошкольного возраста. Для возраста подготовительной к школе группы они обнаружили крайнюю степень общей психической незрелости.

Итак, подведем некоторые **итоги**.

Проведенный эксперимент подтвердил нашу гипотезу о том, что саморегуляция является важнейшим общим фактором успешности протекания интеллектуальной деятельности шестилетних детей. Он показал также, что уровень сформированности саморегуляции у детей находится в прямой зависимости от сформированности у них действий самоконтроля на всех основных этапах этой деятельности.

Результаты исследования свидетельствуют о том, что значительное отставание шестилетних детей с ЗПР в становлении саморегуляции в интеллектуальной деятельности совпадает значительным общим их психическим недоразвитием. Получены конкретные сведения о специфике саморегуляции в интеллектуальной деятельности шестилетних детей с ЗПР в сравнении

с полноценно развивающимися сверстниками. Большинство этих детей (92,3%) показали низкие (III, IV, V) уровни ее сформированности. В том, что эти результаты не являются типичными для шестилетних детей, убеждают материалы изучения многочисленной группы воспитанников детских учреждений обычного типа: на I и II уровнях саморегуляции оказалось 69% их числа, на III — 22,8, на IV — 7,2, на V — 1%.

Это обязывает направлять педагогическую работу с нашим контингентом детей на закрепление полноценных способов самоконтроля процесса и результата интеллектуальной деятельности в соответствии с заданием. В противном случае негативные особенности сферы саморегуляции в деятельности обязательно будут препятствовать их успешному умственному развитию.

Испытуемые с низшими уровнями сформированности саморегуляции — IV и V, как и те, кто оказался на границе III уровня с IV (они либо вообще не понимают основную логическую суть задания взрослого, либо сразу же теряют ее в процессе деятельности), вызывают самые серьезные опасения: это, бесспорно, потенциальные неуспевающие школьники, ибо на коллективных занятиях они практически не обучаемы. Для индивидуальной квалифицированной работы с этими детьми в детских садах обычного типа пока еще нет достаточных условий. Значительную часть этих детей составляют дети с задержкой психического развития, которые требуют педагогической коррекции с учетом специфики их дефекта. Это и есть основной контингент для специальных диагностико-коррекционных групп.

В результате эксперимента выявлены следующие конкретные особенности саморегуляции у детей с ЗПР.

II уровень сформированности саморегуляции у этих детей<sup>1</sup> отражает самые нижние границы уровня, критерии которого отработаны на полноценно развивающихся детях. Им труднее соотносить свои действия с теми правилами задания, которые требуют по ходу работы аналитико-синтетической деятельности: структурирования и деструктурирования систем знаков, осуществления прямых и обратных счетных операций. Им труднее осуществлять самоконтроль на заключительном этапе занятия из-за отсутствия умения и привычки дробного, поэлементного сличения полученного результата с заданным образцом. По этой причине дети не замечают и самостоятельно не исправляют допущенные ими ошибки прежде всего на логические правила задания. Им труднее преодолевать барьер негативного влияния упрочившейся у них привычки полагаться на внешний контроль, помощь педагога: легче сидеть и ждать помощи, чем думать, предполагать и проверять. Они боятся интеллектуальных усилий, не получают от этого процесса непосредственной радости. Квалифицированное обучение способам самоконтроля на групповых учебных занятиях, несомненно, необходимо для них.

Третью часть воспитанников диагностико-коррекционных групп составили дети с III уровнем сформированности саморегуляции. Они сравнительно уверенно принимают сенсорные правила; правила, требующие осмысления, понимания, усваивают хуже; в процессе деятельности осуществляют самоконтроль главным образом в соответствии с правилами, усвоенными на сенсорном уровне; принятую в начале занятия логическую часть задания по ходу работы они, как правило, теряют; на заключительном этапе деятельности показывают абсолютную несформированность действий сличения результата с заданным образцом.

Самым массовым уровнем саморегуляции для этих детей оказался IV уровень (49,6%). Их затрудняет уже не только логическая, но и сенсорная часть задания. Без затруднений они принимают лишь общую целевую установку (что писать), которой и подчиняют свою активность в отведенные для занятия сроки. Самоконтроль в процессе занятия, на заключительном его этапе, с точки зрения правил задания, у этих детей отсутствует полностью.

На V уровне (9,9% испытуемых) дети затрудняются взять из инструкции взрослого даже общую целевую установку, правила задания им совершенно недоступны. Для возраста подготовительной к школе группы эти дети показали крайнюю незрелость регулятивной функции психики.

По отношению ко всем испытуемым с низким уровнем сформированности<sup>TM</sup> саморегуляции (III, IV, V) можно уверенно сказать, что групповые учебные занятия из-за несформированности действий самоконтроля в интеллектуальной деятельности теряют для них свой развивающий эффект.

Разработанная и апробированная в исследовании диагностическая методика позволяет выделить индивидуально-типические особенности формирования сферы саморегуляции в интел-

лектуальной деятельности у шестилетних детей, а также определить направления необходимого педагогического влияния на них именно в аспекте саморегуляции: на каждом уровне вырисовываются пути и средства групповых и индивидуальных занятий по формированию действий самоконтроля на основных этапах интеллектуальной деятельности.

Варьирование методики (содержания правил) может позволить диагностировать у детей с ЗПР конкретные проявления неблагополучия как в сфере эмоционально-волевой регуляции умственной деятельности, так и в сфере собственно мышления, а также раскрыть возможности их продвижения в развитии вследствие целенаправленной педагогической коррекции. В сочетании с коррекционно-педагогической работой эта методика может позволить точнее дифференцировать у шестилетних детей задержку психического развития в сравнении с нормой и олигофренией в степени дебильности, что исключительно важно для успешного решения задач своевременной подготовки их к обучению в школе.

Проведенный эксперимент убеждает и в том, что задачи педагогической коррекции сферы саморегуляции у детей с ЗПР представляют собой только часть задач, которые должны решаться в комплексе работ по коррекции отставания в психическом развитии, в частности и в комплексе педагогических средств, направленных на формирование общей способности к учению.

## **Глава V**

### **Индивидуально-типические особенности формирования общей способности к учению у шестилетних детей с задержкой психического развития**

#### **Состояние проблемы. Задачи исследования**

Экспериментальные материалы, нашедшие отражение в предыдущих (III и IV) главах, определенным образом характеризуют шестилетнего ребенка с ЗПР как субъекта интеллектуальной деятельности. Они позволяют видеть некоторые характерные (прогрессивные и негативные) особенности формирования в этом возрасте общей способности к учению и в какой-то мере открывают подходы к практическому решению задач коррекции психического развития. Однако дальнейшая работа в этом направлении поставила нас перед необходимостью получения более конкретных сведений об индивидуально-типических особенностях овладения детьми структурой мыслительной деятельности в условиях максимального приближения к типичным для дошкольного учреждения учебным занятиям, или, иными словами, более конкретных сведений об индивидуально-типических особенностях овладения детьми структурой учебной деятельности.

Учебная деятельность, как хорошо известно в советской детской психологии, не является в дошкольном возрасте ведущим видом деятельности. Известно также и то, что в детском саду среди других видов деятельности именно учебная (в особенности в старшем дошкольном возрасте) занимает одно из видных мест и играет чрезвычайно важную и только ей присущую роль в решении ряда образовательных и воспитательных задач. Через систематическое обучение советское дошкольное учреждение призвано обеспечивать передачу детям более или менее систематизированных знаний о предметах и явлениях окружающей действительности, общественных событиях, формировать у них некоторые практические навыки и умения, создавать оптимальные условия для реализации возрастных возможностей становления ребенка как субъекта учебной деятельности, т. е. формировать его способности к данной деятельности.

Эти задачи приобрели в настоящее время особую актуальность и острую необходимость исследования их в связи с решением сложнейших задач перехода на обучение детей с шестилетнего возраста. Необходимым условием решения этих задач, несомненно, является создание каждому ребенку в дошкольном учреждении широких возможностей полноценного психического развития, обеспечение каждому выпускнику оптимальной реализации способностей к учебной деятельности. Только в этом случае можно было бы говорить о практическом обеспечении каждого выпускника дошкольного учреждения необходимым уровнем сформированное™ внутренних условий к саморазвитию в процессе школьной учебной деятельности.

Теоретический фундамент современной психологии позволяет, на наш взгляд, подойти к разработке и реализации в вышеуказанном направлении конкретной практической программы. Отправными в этом новом и, безусловно, трудном деле должны быть следующие устоявшиеся в советской психологии теоретические положения.

Всеобщей формой психического развития ребенка является усвоение (присвоение) им общественного опыта, общественно выработанных способностей. Усвоение (присвоение) осу-

ществляется ребенком под руководством взрослых через особый тип «воспроизводящей деятельности», в которой происходит «воспроизведение» в его индивидуальных особенностях, свойствах исторически сложившихся в человеческом роде способностей.

Эти положения, как мы уже отмечали, в настоящее время общеизвестны, справедливость их бесспорна, однако бесспорно и то, что каждое из них нуждается в конкретизации, в специальных исследованиях, направленных на изучение конкретных закономерностей процесса «воссоздания» способностей на том или ином возрастном этапе психического развития детей, специфики этого процесса, оптимальных детских возможностей и их диагностики, возможных отклонений и их диагностики, индивидуально-типических особенностей, преодоления негативных факторов формирования специально созданными педагогическими средствами и т. д. В. В. Давыдов (1976) справедливо указывает на необходимость специальных исследований в целях установления условий и механизмов превращения объективной структуры деятельности, в частности учебной, в форму субъективной активности ребенка, закономерностей возникновения психологических новообразований и качеств личности ребенка внутри и посредством этой деятельности. Такие исследования крайне необходимы применительно к детям дошкольного возраста. Особенно важно изучать источники и движущие силы психического развития, диалектику взаимодействия и взаимопереходов ведущих видов деятельности на заключительном этапе дошкольного детства, чтобы наиболее оптимальным образом реализовать возрастные потенции психического развития детей перед поступлением в школу.

Мы полагаем, что в старшем дошкольном возрасте (разумеется, при определенных педагогических условиях, способствующих учету новообразований психического развития в предшествующие возрастные периоды) учебная деятельность может поднять ребенка на такой уровень психического развития, на котором впервые становится возможным «воспроизведение» в его индивидуальных особенностях и свойствах активного отношения к процессу приобретения знаний, умений, навыков, или, иными словами, «воссоздание» (в первичном структурном оформлении) наиболее общей способности к учению, усвоению знаний.

К старшему дошкольному возрасту, если психическое развитие детей происходило полноценно, ролевая игра в основном уже реализовала свои возможности ведущего вида деятельности в формировании символической функции сознания, развитии воображения, образного мышления, в практическом познании самых общих смыслов человеческих действий и отношений. В это же время она приоткрыла ребенку и общий смысл учебной деятельности. Учебная деятельность становится для него привлекательной именно потому, что он готовится к школе: учится рассказывать, считать, измерять и т. п. Он начинает иначе воспринимать указания, требования и оценку воспитателя.

Мы полагаем, что учебная деятельность в этот переходный период призвана вызвать к жизни (и, разумеется, реализовать) такие новообразования в психическом развитии ребенка, которые, аккумулируя в себе все достижения предшествующих периодов, способствовали бы его включению в начальный виток системы новых для него социальных отношений: к взрослому, который учит, к знаниям и процессу их приобретения, к себе как субъекту учебной деятельности. Безусловно, это включение происходит у детей на более элементарной содержательной основе, нежели в школьной учебной деятельности, но характер его организации должен приближаться к школьному. На учебном занятии ребенок *не играет, а учится*: учится работать по заданию взрослого, контролировать свои действия с позиций его требований, получать результат, адекватный содержанию этого задания. Субъективные достижения в учебной деятельности (удачи, неудачи) ребенок должен научиться элементарно осознавать и оценивать.

Развивающий эффект этой учебной деятельности явится, в свою очередь, необходимым условием субъективного вхождения ребенка в школьную деятельность. При отсутствии такого переходного звена школьную «незрелость» далеко не всегда можно изжить школьными средствами. Иными словами, на стыке игровой и учебной деятельности возникает много проблем, требующих неотложного решения. К их числу необходимо отнести острейшую проблему индивидуальных различий в психологической готовности детей к обучению в школе. Эта проблема продолжает оставаться нерешенной и в дошкольной дидактике.

В трудах одного из основоположников советской дошкольной дидактики А. П. Усовой ставится и определенным образом решается проблема места обучения в воспитательной работе детского сада, определяются конкретные задачи и содержание учебной деятельности в возрастном плане, структура учебного занятия, систематизируются методы и приемы обучения до-

школьников на занятиях и некоторые другие. Обосновывая необходимость учебной деятельности в детском саду, А. П. Усова справедливо писала: «Характерной специфической чертой дошкольного обучения мы считаем формирование у детей учебной деятельности как нового способа их действия, отличающегося по своему характеру и мотивам от игры, труда и самообслуживания. Изучаемый нами вопрос имеет непосредственное отношение к детскому развитию и связанным с ним проблемам» (1970, с. 71).

Используя большой фактический материал, автор показывает, что при отсутствии специального обучения учебная деятельность у детей не формируется, они в этом случае обнаруживают своеобразную «необучаемость». Это состояние детей описывается А. П. Усовой следующим образом: дети не воспринимают указания взрослого (или воспринимают только их часть), по ходу занятий не осуществляют самоконтроль на основе сравнения своей работы с работой других детей, результаты их труда не соответствуют предъявленным к ним требованиям.

Экспериментальная работа по формированию учебной деятельности, проведенная в средней и старшей группах детского сада, показала обнадеживающие результаты, хотя темп овладения детьми учебной деятельностью в одних и тех же условиях был различным. Преобладающее большинство детей даже младшего и среднего дошкольных возрастов, не говоря о старшем, научились работать по указаниям педагога, использовать самоконтроль в соответствии с ними, проявляли признаки активного овладения знаниями и умениями. «Это — первые шаги в развитии способности учиться», — подчеркивает А. П. Усова (там же, с. 197).

А. П. Усова, к сожалению, лишь упоминает о детях, которые труднее основной массы сверстников овладевают учебной деятельностью. Задачи сколько-нибудь детального изучения психологического своеобразия этих детей ею специально не ставились.

Проблеме психологической подготовки дошкольников к обучению в школе, в частности средствами учебной деятельности в детском саду, уделяется значительное внимание в работах многих современных психологов и педагогов. Можно выделить два основных плана исследований:

1. Исследования, посвященные изучению проблемы закономерностей развития познавательных (главным образом сенсорных) способностей (Восприятие и действие, 1967; А. В. Запорожец, 1968; Л. А. Венгер, 1969; Генезис сенсорных способностей, 1976; Н. Н. Поддьяков, 1977; и др.).

2. Исследования, посвященные изучению возможностей дошкольников в овладении наиболее важными предпосылками к школьной учебной деятельности. Так, Л. И. Божович (1968) в качестве такой предпосылки выделяет умение ребенка принимать учебное задание. В этом умении автор видит начало формирования новой структуры познавательной деятельности, зачатки активного управления ею. Другие авторы полагают, что целесообразнее начинать подготовку к школьной учебной деятельности с формирования у детей умений контролировать и оценивать способы выполнения своих действий (О. Анищенко, 1979 а, б; и др.).

О некоторых особенностях осознания дошкольниками способов деятельности пишут Г. И. Минская (1954), Н. Н. Поддьяков (1977) и другие. Л. А. Венгер и Л. И. Цеханская (Диагностика умственного ..., 1978), исходя из того, что у детей к концу дошкольного возраста в сюжетно-ролевых играх формируется способность действовать по правилу, роль определяющей предпосылки к школьной учебной деятельности отводят именно этой способности.

Л. И. Цеханской (там же, 1978) разработан и апробирован вариант методики, рассчитанной на диагностику у 6—7-летних детей некоторых конкретных умений действовать по правилу, определены нормативные показатели. Методика не была проверена на старших дошкольниках с ЗПР. Однако она могла бы быть использована при обследовании детей этой категории с целью сравнения полученных результатов с возрастным нормативным эталоном. Правда, при этом трудно рассчитывать на то, что сравнение помогло бы установить специфические качественные различия детей в диапазоне изучаемых умений. Для этих целей необходимы специально разработанные методики. Мы полагаем, что при их создании важно учитывать не только содержание правил и их возрастную доступность, но и уровни понимания их детьми, и степень подчинения им в различных ситуациях предъявления. Это необходимо, чтобы увидеть: в состоянии ли ребенок «взять» какие-то правила, какие именно и при какой форме предъявления (вербальной, в форме наглядного образца, наглядного образца в сочетании с объяснением и др.); как ребенок «переводит» язык задания на свой собственный, при каких конкретных условиях ему удастся это сделать лучше; насколько сознательно он подчиняет свое поведение созданной программе.

Другая не менее важная задача — найти конкретные пути помощи ребенку.

В психологической литературе приводятся некоторые сведения об особенностях овладения общей структурой учебной деятельности младшими школьниками (в частности, первоклассниками) с задержкой психического развития (Т. В. Егорова, Н. А. Никашина, Г. И. Жаренкова и другие). Так, Г. И. Жаренкова в своей работе (1975) отмечает общую неорганизованность, импульсивность деятельности детей на всех ее этапах: неумение обдумывать предстоящую работу, недоучет требований задания, затруднения в работе по образцу (например, при списывании текста с книги дети допускают большое количество ошибок и самостоятельно их не замечают), неспособность адекватно оценить полученный результат. Дети самостоятельно не стремятся к улучшению качества работы, не ищут для этого рациональных приемов. Деятельность по словесной инструкции для них оказывается тем более трудной — не дослушивают, не дочитывают (например, инструкцию к выполнению упражнения), а иногда и не понимают. Многозвеньевая словесная инструкция в целом чаще всего ими не осмысливается.

Проблемам специфики словесной регуляции действий при разных формах аномального развития посвятил свое исследование В. И. Лубовский (1978). Он изучал общие и специфические особенности и этапы становления словесной регуляции простых действий у детей разных категорий аномального развития в сравнении с нормой, прослеживал соотношение различных форм словесной регуляции на разных его этапах, особенности участия словесной системы в процессе образования у детей новых условных связей. На основании психологического анализа научных данных отечественных и зарубежных ученых, а также собственных экспериментов с детьми автор пришел к выводам, имеющим объективное значение. В плане нашего исследования представляют интерес следующие его положения.

1. У аномальных детей всех категорий нарушена вербализация как на этапе приема информации, так и в процессе ее переработки, хранения и использования. Дети чрезвычайно затрудняются и в обобщении — вербализации имеющегося у них опыта. В. И. Лубовский отмечает: «Очевидно, нарушения словесного опосредования (то или иное изменение его) есть одно из проявлений нарушения развития ребенка» (там же, с. 180).

2. У умственно отсталых детей возможно образование новых условных связей без участия словесной системы или при неполном словесном опосредовании. В этой особенности проявляется своеобразный компенсаторный механизм мозга детей, который обеспечивает им более легкий путь преобразования условных связей. Видимо, по этой причине в регуляции действий ведущую роль долгое время занимает механизм подражания, а обобщение собственного опыта и регуляция поведения на его основе отстают в развитии. Место обобщения занимают речевые стереотипы.

3. У детей с задержкой психического развития по сравнению с умственно отсталыми детьми действие словесной инструкции оказывается значительно более эффективным, а в вербализации не наблюдается стойкого проявления старых (инертных) словесных связей. Динамика нарушений словесного опосредования в возрастном плане у них более благоприятна. Детей с задержкой в развитии от полноценно развивающихся сверстников отличает не принципиальная сторона выработки связей в зависимости от соотношения сигнальных систем, а отставание в темпе вербализации, в функционировании условных связей из-за ослабления и инертности нервных процессов, что не может не накладывать некоторых ограничений на словесную регуляцию.

К сожалению, дети дошкольного возраста с задержкой психического развития в этом исследовании специально не изучались. Вопросы специфики самоинструкции этих детей в связи с предложенной им инструкцией в учебной деятельности (особенности вербализации задания и регуляции выполняемых на его основе действий) продолжают оставаться неисследованными.

Итак, все вышесказанное позволяет заключить, что проблема специфики и общих возможностей шестилетнего ребенка как субъекта учебной деятельности изучена недостаточно. Со стороны особенностей формирования общей способности к учению она продолжает оставаться неисследованной: отсутствуют специальные психологические работы, более того, не определена конкретная проблематика предстоящих исследований.

Мы предположили, что изучение шестилетнего ребенка как субъекта учебной деятельности поможет определить некоторые новые перспективы в исследовании проблем диагностики и коррекции формирования общей способности к учению у детей с ЗПР, а также в разработке практических рекомендаций по организации дифференцированной подготовки детей к школе.

На этом основании были сформулированы следующие конкретные задачи исследования: выявить индивидуально-типические особенности овладения шестилетними детьми с ЗПР в сравнении с полноценно развивающимися сверстниками структурой учебной деятельности на том элементарном содержании, которое является характерным для современного дошкольного учреждения; вычленив негативные и позитивные особенности формирования общей способности к учению у шестилетних детей с ЗПР, разработать и реализовать в практической работе с ними индивидуализированную программу коррекционно-педагогической работы'.

В своем исследовании мы учитывали как установленные в детской психологии оптимальные возрастные возможности старших дошкольников в проявлении субъективной активности в учебном процессе, так и полученные нами фактические материалы, нашедшие отражение в предыдущих главах настоящей монографии.

### **Сравнительный анализ формирования общей способности к учению у шестилетних детей с ЗПР и их нормально развивающихся сверстников**

Руководствуясь общим замыслом исследования, мы приблизили основной тип наших экспериментальных занятий к занятиям продуктивной деятельностью, являющимся ведущими в учебной работе дошкольного учреждения. Мы считали, что в этих условиях ребенку значительно легче осмыслить и запомнить учебное задание, организовать контроль по способам его выполнения, получить результат в продуктивной форме, который при необходимости можно многократно и пооперационно сравнивать с образцом.

Разрабатывая **содержание и методику** экспериментальных занятий с детьми, мы стремились к тому, чтобы эти занятия принципиально не отличались по своему характеру от учебных занятий, типичных для дошкольного учреждения. Мы полагали, что они должны быть индивидуальными, ибо только при этом условии можно сравнительно полно и точно зафиксировать характерные для каждого ребенка особенности деятельности и поведения. Длительность каждого экспериментального занятия не превышала 15 — 20 мин, так как на индивидуальном занятии по заданию взрослого ребенок находится в большем напряжении, нежели на групповом, и, естественно, устает значительно быстрее.

С целью получения по возможности более детальных качественных характеристик проявлений ребенка как субъекта учебной деятельности мы сочли необходимым: поставить его в условия относительно точного принятия задания взрослого и подчинения ему всех действий на определенный временной интервал; варьировать форму предъявления задания; варьировать задания по содержанию; фиксировать особенности учебных действий и операций детей не только со стороны подчинения общей цели и программе деятельности, но и технического исполнения; учитывать характерные и типичные особенности эмоционального отношения ребенка как к заданию взрослого, так и к процессу и результату деятельности в соответствии с ним.

Были выделены *оценочные критерии* овладения шестилетними детьми основными компонентами учебной деятельности: ориентировочно-мотивационным, операционным, регуляционным. В мотивационном компоненте ими стали: 1) интерес ребенка к заданию, 2) особенности эмоционального отношения к процессу и результату деятельности, 3) эмоциональное отношение ребенка к возможному продолжению деятельности.

В ориентировочно-операционном компоненте: 1) особенности вербализации задания (осознания общей цели, средств и способов его выполнения), 2) особенности программирования ребенком предстоящей деятельности, 3) уровень выполнения и осознания учебных действий.

В регуляционном компоненте: 1) степень полноты принятия задания, 2) степень полноты сохранения задания до конца занятия, 3) качество самоконтроля по ходу выполнения задания, 4) качество самоконтроля при оценке результата деятельности — способен ли критически оценить результат своего труда, адекватно обосновать свою оценку.

Эти критерии легли в основу выделения *уровней овладения детьми структурой учебной деятельности (уровней сформированности общей способности к учению)*. Было выделено пять уровней в направлении от высшего к низшему, получивших выражение в условных баллах: 5, 4, 3, 2, 1. Кратко опишем эти уровни.

I. Ребенок встречает предложенное ему задание с выраженным интересом. Интерес к деятельности сохраняется у него на протяжении всего занятия. Ребенок проявляет заинтересованность в правильном выполнении задания, искренне стремится к этому. Он испытывает удовлетворение от хорошо и правильно выполненной работы, обнаруживает желание продолжать ее.

Ребенку понятны общая цель и содержание задания, относящиеся как к результату, так и способам его получения. Он хорошо вербализует правила задания, составляет на их основе адекватную программу деятельности, о чем свидетельствуют верный и самостоятельный вербальный отчет о ней, а также производимые практические действия. Отбор последних ребенок осуществляет в строгом соответствии с созданной им программой деятельности, необходимость и правильность своего отбора обосновывает вербально.

Ребенок полностью принимает задание, во всех компонентах сохраняет его до конца занятия; работает в основном точно, если и допускает отдельные ошибки, то при проверке замечает и самостоятельно устраняет их; результат его работы соответствует заданному образцу; ребенок адекватно оценивает результат своего труда, соотнося его с образцом, причем делает это в развернутой речевой форме и совершенно самостоятельно. Уровень овладения общей структурой учебной деятельности оценивается баллом «5».

II. Задание заинтересовывает ребенка. Положительное эмоциональное отношение к процессу деятельности сохраняется у него до конца занятия, но к продолжению деятельности по своей инициативе за пределами времени, отведенного на занятие, он не стремится.

Общую цель и содержание задания ребенок в целом понимает правильно, хотя и не всегда достаточно точно в той его части, которая касается способов деятельности. В основном он составляет адекватную программу деятельности, но не в момент инструктирования, а в процессе практических действий. По ходу деятельности допускает неточности и даже ошибки. Окончательная вербализация задания осуществляется с помощью взрослого.

Уровень выполнения учебных действий в целом хороший, но не хватает аккуратности, усердия, настойчивости в получении высокого качества. Отбор учебных действий ребенок обосновывает вербально, делает это в основном правильно, хотя и недостаточно самостоятельно.

Ребенок принимает задание полностью, сохраняет его также полностью до конца занятия; по ходу работы допускает ошибки на те или иные правила задания, но не замечает и самостоятельно не устраняет их; результат работы в целом соответствует образцу; ребенок оценивает результат своего труда положительно, не видит допущенных ошибок; самостоятельно затрудняется сравнить качество выполненных действий с образцом; оценку результата труда в развернутой речевой форме самостоятельно сделать не может, делает это с помощью наводящих вопросов взрослого. Уровень овладения общей структурой учебной деятельности оценивается баллом «4».

III. Ребенок заинтересовывается общей ситуацией, в которой ему предлагается задание, но не его содержанием. К содержанию задания, результату его выполнения он индифферентен. Процесс работы его также не увлекает, он готов прекратить его в любую минуту.

Ребенок испытывает значительные затруднения в вербализации правил задания. В момент инструктирования самостоятельно вербализует лишь общую цель деятельности. Созданная им программа деятельности в процессе практических действий адекватна общей цели задания и лишь частично — заданным способам деятельности.

Уровень сформированности учебных действий низкий. В развернутой речевой форме их выбор ребенок обосновать не может.

Для ребенка характерен и низкий уровень действий самоконтроля на всех этапах деятельности: он принимает лишь часть инструкции, до конца занятия может потерять и ее; в результате частичного неприятия или потери инструкции допускает много ошибок; он не замечает и не исправляет допущенные ошибки; дает неадекватную, чаще всего положительную, оценку результату своего труда, но при этом оказывается не в состоянии мотивировать ее в развернутой речевой форме; ни самостоятельно, ни с помощью не соотносит полученный им результат с образцом; заданного результата деятельности ребенок не достигает. Уровень овладения общей структурой учебной деятельности оценивается баллом «3».

IV. Ребенка несколько заинтересовывает общая ситуация занятия. Цель, поставленная перед ним, определенным образом организовывает и подчиняет его активность — он готовится рисовать, раскладывать фигурки и т. д. Содержание задания, относящееся к способам деятельности, оставляет его индифферентным и не воспринимается совсем. Им программируется лишь общая целевая установка задания, причем только лишь в практическом плане. Ни самостоятельно, ни с помощью он не вербализует даже целевой установки. Для него характерен крайне низкий уровень сформированности учебных действий, в плане задания они им не осознаются.

Полученный результат не соответствует заданному образцу, но ребенок дает ему положительную оценку, не мотивируя ее уровень овладения общей структурой учебной деятельности оценивается баллом «2».

V. Ребенок безразличен не только к содержанию задания но и к ситуации организации занятия. Он вообще не понимает, что ему предъявляется задание, выполнить которое можно при соблюдении определенных правил. Из всего задания он улавливает лишь форму активности, которая от него требуется. Ребенок проявляет свою активность (рисует, раскладывает фигурки и т. д.) так, как ему хочется, как подсказывает материал. Оценивает себя положительно, мотивировать оценку не может. Результат и заданный образец не имеют даже и малейшего сходства, но понять это ребенок не в состоянии. Уровень овладения общей структурой учебной деятельности оценивается баллом «1».

Было разработано три серии экспериментальных занятий с детьми, содержащие пять заданий. Общая цель первых двух серий состояла в изучении шестилетнего ребенка как субъекта учебной деятельности при условии выполнения задания взрослого. Разница между сериями заключалась в форме предъявления задания детям: в первой серии задание давалось в форме наглядного образца, во второй — в форме вербальной инструкции.

В третьей серии от ребенка требовалась самостоятельная постановка цели деятельности, ее планирование, а также оценка результата в соответствии с ранее поставленной целью и запрограммированными способами выполнения.

Основную экспериментальную группу, как и в предыдущих экспериментах (см.гл. III — IV), составили воспитанники диагностико-коррекционных групп (95 человек), контрольную — воспитанники детских садов обычного типа, успешно овладевающие программой дошкольного учреждения (80 человек). Каждый ребенок выполнял в общей сложности пять заданий.

### **1 серия экспериментов**

В этой серии экспериментов дети были поставлены в условия выполнения задания, предъявленного в форме наглядного образца. Эксперименты осуществлялись на двух занятиях. Каждый ребенок выполнял два разных по степени сложности задания, но в том и другом случае в соответствии с правилами, установленными им самостоятельно: перед ним ставилась цель деятельности, а требования к способам ее выполнения, конкретную программу он должен был установить на основе образца. «Сделай точно так же, как здесь», — говорил ему взрослый, указывая на образец. Образец деятельности он оставлял перед ребенком на протяжении всего срока занятия, так что при необходимости он мог внести коррективы как в программу деятельности на любом ее этапе, так и в практические действия, включая контрольные.

В протоколе фиксировались особенности ориентировки ребенка на задание, включения его в работу, а также особенности отношения к деятельности, последовательность и характер всех действий до конца работы (ориентировочных, «рабочих», контролирующих), качество достигнутого результата, его оценка самим ребенком.

О вербализации детьми правил задания мы судили как по производимым ими практическим действиям, так и по словесному отчету о том в процессе специальной беседы в конце занятия. В беседе выясняли также, соотносит ли ребенок достигнутый результат деятельности с образцом и как он это делает.

Кратко остановимся на содержании, методике проведения, а также результатах каждого занятия.

#### *Занятие 1. Выкладывание елочки*

Ребенку показывается елочка, составленная из наклеенных на лист писчей бумаги трех треугольников зеленого цвета и разной величины (большой — 32 см<sup>2</sup>, средний — 16 см<sup>2</sup>, маленький — 8 см<sup>2</sup>), «посаженных на ствол» — коричневый прямоугольник. Фигурки наклеены при соблюдении следующих правил, о которых ребенку специально не говорится: 1) каждой фигурке отведено строго определенное место; 2) «ствол» — прямоугольник служит елочке основанием; 3) в направлении от ствола к верхушке треугольники наклеены в убывающей величине; 4) в направлении от верхушки к стволу — в нарастающей величине.

Ребенку говорится: «Рассмотри хорошенько, как составлена эта елочка, и сделай (составь) на этом листе бумаги точно такую же елочку. Вот тебе фигурки и листок бумаги».

Составить елочку ребенок должен при обстоятельствах, несколько затрудняющих его дей-

ствия: ему намеренно предлагали два набора фигурок, каждый из которых был идентичен наклеенному на лист, а сложить нужно было только одну елочку: «Выбери из этих фигурок подходящие, такие, как здесь, и делай»,— говорили ему.

По окончании работы ребенку задавали следующие вопросы: 1) Тебе нравится твоя работа? 2) А почему она тебе нравится (не нравится)? 3) У тебя получилась точно такая же елочка? 4) Почему ты так считаешь? 5) Расскажи, как нужно делать такую елочку: какие нужно соблюдать правила при этом?

По содержанию и предъявленным к ребенку требованиям занятие вполне по силам детям 4—5 лет. Мы полагали, что у полноценно развивающихся шестилетних детей оно не вызовет затруднений. В экспериментальной ситуации особый интерес представляли шестилетние дети с ЗПР.

Обратимся к полученным фактам. Результаты распределения испытуемых по уровням овладения общей структурой учебной деятельности при выполнении задания представлены на рис. 9.

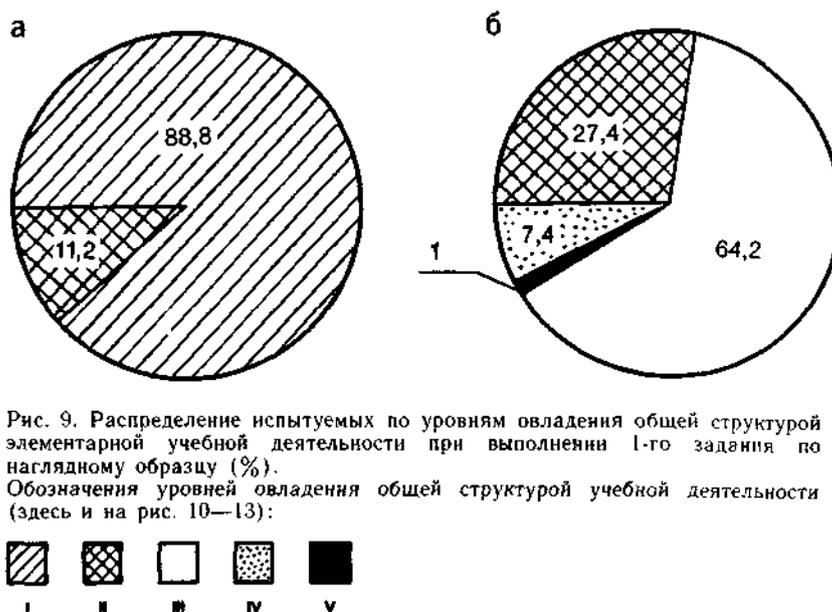
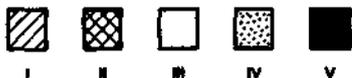


Рис. 9. Распределение испытуемых по уровням овладения общей структурой элементарной учебной деятельности при выполнении 1-го задания по наглядному образцу (%). Обозначения уровней овладения общей структурой учебной деятельности (здесь и на рис. 10—13):



Около 90 % воспитанников массового дошкольного учреждения, успешно овладевающих его программными требованиями, выполнили задание на I уровне, остальные (11,2%)—на II. На низших уровнях (III, IV, V) этих детей не оказалось.

Воспитанники диагностико-коррекционных групп показали иные результаты: на I уровне не оказалось ни одного ребенка, на II — выполнили задание немногим более 27 %; 8,4 % испытуемых показали IV и V уровни; самым массовым явился III уровень: он вообрал в себя почти  $\frac{2}{3}$  испытуемых — 64,2 %. Следовательно, в общей сложности около 73 % испытуемых этой группы при выполнении задания показали в основном реактивный стиль поведения.

Проследим особенности проявления сферы активности детей в диапазоне выделенных нами уровней. Сначала рассмотрим характерный пример выполнения задания на **I уровне**.

Оля П. Внимательно посмотрела на образец, на рассыпанные фигурки, взяла треугольник 1, положила его на верхнюю часть листа. Взяла два одинаковых треугольника 2, подержала их недолго, а потом отложила один из них в сторону, а второй положила под треугольник 1. Некоторое время смотрит на свою работу. Взяла треугольник 3 и сразу же положила его правильно — под треугольник 2, а далее быстро подложила под него основание — прямоугольник. Елка готова. Ребенок прекращает деятельность. Он доволен результатом, улыбается.

Экс п. Оля, тебе нравится твоя елочка?

Оля Да, я все сделала, как у вас.

Экс п. У тебя получилась точно такая же елочка, как здесь? Может быть, не совсем такая?

Оля. Получилась такая же: на самом верху маленький треугольник — у меня тоже самый маленький; внизу самый большой треугольник — у меня тоже самый большой; в середине треугольник средненький — поменьше этого большого, поболь-

ше самого маленького.

Экс п. Оля, если бы тебе пришлось объяснить кому-нибудь, как надо делать такую же елочку, как бы ты объяснила?

Оля. Надо взять сразу же три треугольника и прямоугольник. Прямоугольники здесь одинаковые (показывает), треугольники надо выбрать, какие подойдут. Потом положить на прямоугольник эти фигурки (показывает): внизу самый большой, на него средний, а на макушку самый малюсенький. А из этих (показывает на второй комплект) еще одну такую же елочку можно сделать. Как раз получится.

Многие дети работали уверенно и непринужденно. В момент инструктирования они очень быстро, можно сказать, незаметно для стороннего наблюдателя (складывалось такое впечатление, что ребенок даже не задержал взгляда на образце), ориентировались в задании, правильно программировали свою деятельность на основе вербализации не только общей ее цели, но и способов выполнения. Как только разрешались практические действия, они совершенно точно брали только те фигурки, которые были нужны. Интересно и то, что они к любой фигуре, взятой первой (например, к средней по величине), зрительно находили подходящую, причем подходящую и снизу, и сверху одновременно. Больше того, дети одновременно, опираясь только на зрительное восприятие, соотносили по величине все лежащие перед ними фигурки.

Эти дети уверенно оценивали результат своего труда, ибо им с самого начала были понятны принципы выполнения задания. Сравнение полученного результата с заданным образцом они производили через посредство выделенных и осознанных ими правил комбинации фигур, «внутренним взором».

Правда, мы имели возможность зафиксировать немногочисленные случаи работы детей и более «затяжным» способом: в момент инструктирования они вербализовывали лишь цель задания, не создавая конкретной программы деятельности по отношению к способам деятельности. В этих случаях они вначале действовали неправильно. Однако, сравнив полученный результат с образцом и убедившись в том, что задание выполнено неправильно, ребенок создавал новую программу деятельности -на основе только что установленных и вербализованных правил, относящихся к способам его выполнения. Далее он уже быстро, уверенно и правильно выполнял задание, давая адекватный вербальный отчет о правилах деятельности, а также делал адекватную оценку полученного им результата.

Несколько иначе проявляли свою активность дети, выполнившие задание на **II уровне**. Было зафиксировано два варианта его выполнения.

I. Ребенок, не проявив достаточной собранности и организованности на этапе ориентировки в задании, не создает конкретной программы деятельности, относящейся к способам ее реализации. Он спешит начать действия, руководствуясь общей целью — сложить елочку. Нужного результата не достигает, но самостоятельно этого не осознает, ибо по своей инициативе не производит сравнения сделанного с образцом. Сравнить начинает лишь после побуждения взрослого. Далее он устраняет допущенные ошибки, самостоятельно и развернуто формулирует правила выкладывания фигур. Приведем пример.

Ира М. Выслушав задание, кладет фигурки в направлении сверху вниз и в таком порядке: 1, 1, 2, 2, 3, 4. Сложила и успокоилась, на образец не смотрит.

Экс п. Ира, тебе нравится твоя елочка?

Ира. Нравится.

Экс п. У тебя получилась точно такая же елочка, как здесь (показывает на образец)?

Ира. Да, получилась.

Экс п. Посмотри внимательно на обе елочки.

Ира. (Начинает считать фигурки на своем листочке.) Ой, у меня не так. Вот так нужно! (Кладет быстро: 1, 2, 2, 4; ориентируется только на количество. Успокоилась.)

Экс п. Теперь все так?

Ира. (Посидела, посмотрела продолжительным взглядом на образец и заменила треугольник 2 треугольником 3.) Вот так надо!

Экс п. А теперь ты довольна своей работой?

Ира. Да, теперь правильно. Я сначала не посмотрела по-хорошему.

Экс п. Почему ты думаешь, что теперь правильно?

Ира А как же еще? Одинаково уже: здесь так и здесь так, потому что первый треугольник самый маленький — и сюда надо положить самый маленький; второй побольше — и сюда надо побольше; потом идет самый большой — сюда книзу большой положить; к большому ножку приделать, вот так. (Показывает.) Вот и все.

2. Ребенок ведет себя на этапе ориентировки в задании и по ходу работы точно так же, как и в первом случае, т. е. нуждается в некоторой помощи в организации мысли и действий со стороны взрослого, некотором сдерживании импульсивности. Но в отличие от первого даже в результате помощи по организации действий и достижении положительного результата по ходу работы ребенок самостоятельно и развернуто не формулирует правила выкладывания фигур: «Я правильно положил фигурки, потому что ничего не забыл», «Потому что так же красиво сделал, как и здесь» и т. п. Обязательно нужен был вопрос взрослого, побуждающий ребенка к осмыслению правил выполнения задания («Расскажи, как нужно делать такую елочку?»).

Эти особенности выполнения задания свидетельствуют уже не только о недостаточной сформированности у детей действий самоконтроля и самооценки, но и о несколько затрудненных процессах вербализации правил задания и программирования предстоящей деятельности на их основе. Такие особенности оказались характерными главным образом для воспитанников диагностико-коррекционных групп.

**На III уровне** оказалась основная часть испытуемых диагностико-коррекционных групп — 64,2 %. Все они не достигли заданного результата, но этого не осознавали. В процессе эксперимента наблюдались следующие характерные для этого уровня варианты выполнения задания.

1. На этапе ориентировки в задании ребенок вербализует как общую цель деятельности, так и правила, относящиеся к способам ее реализации. Однако он не достигает заданного результата — выкладывает фигурки в неправильной последовательности, ошибок не замечает и не исправляет. Побуждение взрослого к сравнению полученного им результата с образцом не приводит к успеху. Ребенок утверждает, что работу выполнил правильно, «как здесь». Доказательством того, что он уже на этапе ориентировки вербализовал общую цель и принцип деятельности, служит его словесный отчет: «Сверху я положил самый маленький треугольник, потом побольше, потом еще побольше. Внизу столбик».

Ребенок не замечает допущенных им ошибок не только потому, что ему трудно пооперационно соотнести результаты собственных действий с образцом из-за несформированности действий самоконтроля и самооценки, но прежде всего потому, что у него не сформированы необходимые перцептивные действия, в частности зрительное восприятие величины. Общий принцип композиции величин в предложенной модели он улавливает, а следовать ему в собственных практических действиях оказывается не в состоянии.

2. Практические действия ребенка безошибочны: он правильно подбирает и в нужной последовательности выкладывает фигурки. Однако он использует «бездумный» стиль труда, т. е. копирует образец в буквальном смысле этого слова, выполняет задание на чисто сенсорном уровне. Нередко дети делают это довольно легко — на глаз подбирают фигурки нужного размера и укладывают их в правильной последовательности. Вербальную оценку своим действиям дать не могут, правила выполнения задания не формулируют.

3. Ребенок правильно подбирает и укладывает фигурки, но, как и в предыдущем случае, своих действий объяснить не может. Копирование образца в действиях этих детей носит еще более выраженный характер — ребенок прикладывает каждую выбранную фигурку к соответствующей фигурке образца и, убедившись в совпадении, кладет на соответствующее место. В случае несовпадения берет новую фигурку и снова прикладывает ее к — и так до тех пор, пока не найдет нужную. Работой своей он доволен, оценивает ее положительно, говорит, что у него «все так», а почему «так» — объяснить не может. Обычно дети говорили: «Потому что я старался», «Потому что я смотрел сюда (показывает на образец) и делал», «Я делал, чтобы ровненько было» и т. п.

4. Ребенок действует таким же способом, как и в предыдущем случае (примеривает, прикладывает), но, тем не менее, укладывает фигурки с одной, а иногда и с двумя ошибками. Ошибок не замечает, говорит, что у Него «так». Работой доволен Свои действия объяснить не может.

**На IV уровне** поведение детей в ситуации выполнения задания оказалось еще более реактивным. Здесь уже наши испытуемые понимали только то, что им нужно раскладывать фигур-

ки, чтобы получилась елочка, а какая елочка, какую роль в этом раскладывании должен играть образец,— для них это было совершенно безразлично. Дети выкладывали «любую» елочку, работой своей всегда оставались довольны: «Все получилось», «Все сделал хорошо», «Красиво», «Елочка вышла» и т. п. Они были довольны уже тем, что получилась именно елочка. Приведем характерный пример.

**Леня Б.** Инструкцию слушает рассеянно, порывается сразу складывать. Несколько раз приходится останавливать ребенка и внушать, что надо сначала выслушать, что делать, а потом делать. Леня смотрит на образец скользким взглядом, а далее он уже вообще отсутствует для него. Укладывает фигурки в таком порядке: 1, 1, 4, 4. Потом убирает одну фигурку 1 и кладет над оставшейся фигурку 2. Подбор фигурок стал выглядеть таким образом: 2, 1, 4, 4. Потом быстро снова все переделал, теперь уже выстроил в случайном порядке все 8 фигурок и успокоился.

Экс п. Леня, тебе нравится твоя работа?

Леня. Нравится.

Экс п. А почему она тебе нравится?

Леня. Я елочку сделал.

Экс п. А у тебя получилась точно такая же елочка, как здесь?

Леня. Да, как здесь.

Экс п. Почему ты так считаешь!

Леня. (Пожимает плечами. Смотрит на образец. Убирает одну фигурку 4 (основание))

Экс п. А ты посмотри внимательно, все ли ты так сделал: сколько фигурок здесь и сколько здесь? Посмотри, как они расположены. Сделай точно так же, как здесь. Делай.

Леня. У меня так. Я больше не хочу заниматься.

Повторное предъявление инструкции ни к чему не привело. Задание непосильно для него.

На **V уровне** у нас оказался один ребенок — Наташа Б. Она не могла уяснить и того, что должна делать елочку. Сначала она просто раскладывала фигурки, а потом построила домик. Ребенок подчиняет свое поведение только материалу, с которым имеет дело.

### *Занятие 2. Рисование флажков*

На этом занятии мы тоже создавали для ребенка ситуацию выполнения задания с точно заданными элементами, зафиксированными в образце. Но в отличие от предыдущего это задание по степени сложности было рассчитано на возраст подготовительной к школе группы: в нем преобладал не сенсорный компонент, а логический; оно требовало от ребенка более напряженного ручного труда, хотя и на протяжении сравнительно короткого времени — в течение 15 мин, ориентации на листе бумаги с разлиновкой в клеточку, навыков штриховки.

Ребенку предлагали рассмотреть образец задания — на двойном тетрадном листе с разлиновкой в клеточку нарисованы цветные флажки при соблюдении следующих правил: 1) ножка флажка занимает три клеточки, флажок — две; 2) расстояние между двумя соседними флажками — две клеточки; 3) расстояние между строчками — две клеточки; 4) флажки нарисованы при чередовании красного и зеленого цвета; 5) ножка у флажка коричневая.

Далее ему давали следующую инструкцию: «Смотри, на этом листочке нарисованы цветные флажки. У тебя такой же листок, вот цветные карандаши. Нарисуй на своем листочке точно такие же флажки, как здесь. Посмотри внимательно на мою работу и делай точно так же. Можешь смотреть на нее и во время рисования, я ее убирать не буду. Рисуй до тех пор, пока я не скажу: «Достаточно, положи карандаш». А теперь рисуй!».

По окончании работы, как и на предыдущем занятии, каждому ребенку задавали следующие вопросы: 1) Тебе нравится твоя работа? 2) Почему она тебе нравится (не нравится)? 3) У тебя все получилось так, как здесь нарисовано? 4) Почему ты так считаешь? 5) Расскажи, как надо было рисовать.

Обратимся к результатам эксперимента. Из рис. 10 видно: 95 % воспитанников массового дошкольного учреждения выполнили задание на высших (I и II) уровнях, причем около 70 % — на I; 90,6 % воспитанников диагностико-коррекционных групп выполнили его на III уровне; 8,4 % — на самых низших (IV и V).

Все испытуемые, выполнившие задание на **I уровне**, внимательно и заинтересованно выслушивали задание, сосредоточенно рассматривали образец, некоторые при этом брали его в

пуки а потом клали перед собой или с левой стороны своего листа' чтобы удобнее было смотреть на него во время работы. О том как ребенок вербализовал правила задания и составил на их основе программу деятельности, можно было судить же по первой строчке. Некоторые дети сразу же, с первых знаков, выполняли работу быстро, уверенно и совершенно правильно. Другие обретали уверенность после первых 2—4 флажков. Их они рисовали при тщательной и поэлементной сверке с образцом, а далее до конца строчки к нему уже более не обращались. Образец становился вновь им нужен при переходе к новой строчке: они начинали опять со всей тщательностью сверять свою работу с образцом и только уже с середины второй строчки работали смело, уверенно, не глядя на него. Эти дети уточняли программу деятельности как бы в процессе «примеривания» инструкции к практическим действиям. Примерно с середины второй строчки дети приобрели полную свободу в действиях, что начинало проявляться в их индивидуальном творческом «почерке», направленном на совершенствование «технологии» трудового процесса: они начинали прогнозировать свои действия, ускорять приближение окончания действий подготовкой каких-то их элементов. Например, ребенок рисовал целую строчку только палочек к флажкам, производя при этом довольно сложный расчет. Ему приходилось теперь отсчитывать не две, а уже три двойные клетки. Или он производил штриховку только каким-то одним цветом через один флажок. Иногда рисовал целую строчку, а то и две только основную часть флажка, а потом возвращался назад и подрисовывал к ней ножку и т. п.

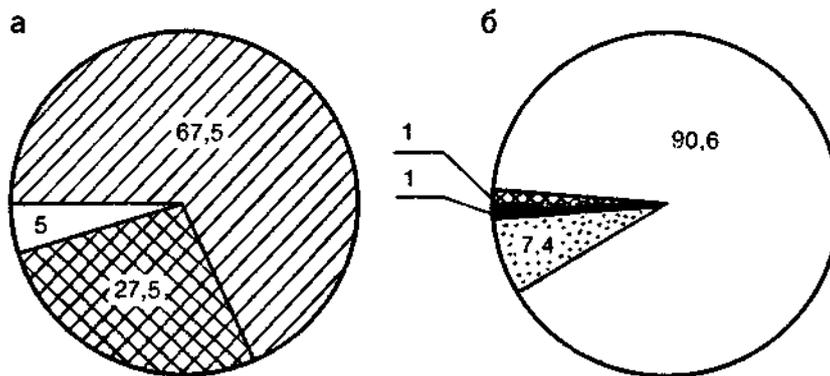


Рис. 10. Распределение испытуемых по уровням овладения общей структурой элементарной учебной деятельности при выполнении 2-го задания по наглядному образцу (%)

У первой группы детей творческий подход к делу начинал обнаруживать себя с первых же изображений, т. е. они сразу же проявляли зависимость только от собственной программы. Но и тем, и другим проявление творчества иногда доставляло не только радость, но и огорчения. Дело в том, что в этих случаях дети как бы все время уходили от закрепления стереотипных действий, пробовали, искали стиль, который бы позволил им сделать больше и при этом сделать красиво и правильно. Расчеты, особенно на первых порах, приводили нередко к просчетам, ошибочным операциям. Надо было видеть, как огорчались они при этом. Некоторые даже просили новый лист, объясняли, что у них произошло и почему появилась ошибка. Приходилось их успокаивать и уговаривать продолжать работу.

Все дети ни на секунду не забывали ни общую цель деятельности, ни правила, которым они должны ее подчинять, постоянно контролировали себя, случайно допущенные ошибки пытались исправлять или заявляли о них взрослому и просили не замечать их, так как стирать нельзя, листок от этого станет грязным.

После сигнала об окончании работы редко кто из этих детей тут же клал карандаши и отодвигал листок. Чаше они торопились что-то доделать, исправить, дорисовать, короче говоря, закончить, просили подождать их.

Осмысленный и заинтересованный труд детей давал им хороший результат: они успевали сделать много<sup>1</sup>, а главное — полученный ими результат соответствовал заданному образцу как со стороны содержания, так и оформления. Дети оценивали результат по тем правилам, которые были установлены ими во время восприятия инструкции. Оценка производилась ими уверенно, была адекватной заданным критериям.

Приведем характерный пример беседы с ребенком в конце занятия.

Эксп      Игорь, тебе нравится твоя работа?

Игорь Не знаю, что сказать. Я старался, да все-таки не так уж красиво получилось, как здесь. Остальное все так.

Э к с п . Почему ты считаешь, что у тебя все так, как здесь? Докажи.

Игорь. А как же? Я писал и говорил себе тихо-тихо: красный флажок, потом зеленый, опять красный, зеленый... Пропускал две клеточки при этом, каждую ножку на три клеточки пропускал, а флажок в две рисовал. Когда переходил на другую строчку, то опять считал клеточки; делал, как здесь (показывает на образец): считал две клеточки и рисовал. И больше ничего. Потому и получилось, что я не ошибался. **На II уровне** (27,5 % испытуемых массового детского сада и 1 % воспитанников диагностико-коррекционных групп) дети всю работу выполняли качественно несколько хуже: они нетерпеливо слушали инструкцию, не старались внимательно рассмотреть образец, им скорее хотелось начать рисовать. Внешняя привлекательность образца отгораживала их от сути задания — «Нарисовать точно так же». Они начинали улавливать эту суть лишь после того, как принимались рисовать, т. е. программирование предстоящей деятельности осуществлялось у них весьма своеобразно. Начав работу, ребенок сразу же испытывал затруднения, ибо взял из инструкции только общую цель — рисовать флажки. А как рисовать — перед ним этот вопрос встал только что. Чаще всего в этой ситуации он искал помощь извне — спрашивал: «С какого цвета начинать?»; «Ножку каким цветом рисовать?»; «Сколько здесь пропустить?» и т. п. Но, видя, что взрослый не спешит на помощь, задумывался, начинал сам себе отвечать: «Надо подсчитать... Так... Тут три... После зеленого красный идет...» И т. д. Иными словами, ребенок создавал себе программу деятельности, ориентируясь на способы ее выполнения, но делал это уже только -в процессе работы. Характерно и то, что он до конца занятия так и не искал «своего стиля» рисования, каждый флажок им вырисовывался отдельно.

По ходу работы эти дети допускали значительное количество ошибок, не всегда замечали и исправляли их. Анализ ошибок убеждал в том, что дети в конце концов вычленяли для себя все правила задания и старались следовать им, т. е. мы не заметили выпадения, потери какого-то правила. Сказалось отсутствие более или менее упрочившейся привычки к самоконтролю.

Самостоятельная оценка полученного результата у этих детей чаще носила субъективный характер: они оценивали его не за совпадение с заданным образцом, а за внешние качества. Побуждение со стороны взрослого помогало им понять, что надо оценивать свою работу с точки зрения соответствия образцу, с его же помощью они начинали это делать: формулировали правила выполнения задания и с их позиций оценивали качество своего труда.

**На III уровне** (90,6 % воспитанников диагностико-коррекционных групп и 5 % Детей массовых дошкольных учреждений) в сравнении с двумя предыдущими дети не достигали в деятельности результата, адекватного заданию, но сами этого не замечали, в преобладающем большинстве случаев оставались довольны собой и продуктом своего труда.

На фоне результативной стороны деятельности и отношения к ней ребенка нетрудно проследить и другие характерные его особенности как субъекта учебной деятельности. Попытаемся систематизировать в этом направлении полученные нами материалы.

1. Была выделена немногочисленная (около 10 % числа испытуемых III уровня) группа детей, которая, на первый взгляд, мало чем отличалась от испытуемых II уровня: эти дети тоже не программировали в речевой форме предстоящую деятельность по способам ее выполнения, вопрос «Как рисовать?» перед ними тоже встал уже после того, как они начали это делать. Но весь процесс их труда отличался большей «бездумностью», меньшим, если можно так сказать, тяготением к анализу образца. Они не задавали себе вопросов, сколько надо отсчитать клеточек именно сейчас, какой карандаш взять теперь, потом и т. д. Они действовали примитивнее: копировали буквально каждый штрих, «фотографировали» каждый флажок и делали это в ряде случаев довольно искусно. Приведем типичный пример. **Лена В.** После второго прослушивания инструкции некоторое время рассматривает образец. Затем кладет его слева от своего листка, ставит указательный палец левой руки на первый флажок, правой рукой берет коричневый карандаш, кончиком карандаша проводит слабую линию — ножку. Потом она делает ее пожирнее, но уже после того, как глазами и обеими руками отмерила нужное количество клеток. Вздыхает. Посидела не двигаясь. Таким же способом рисует тело флажка. Нарисовала весь

флажок за 3 мин (за это время ребенок на I уровне успевал нарисовать и заштриховать 10, а то и более флажков). За следующие 5 мин справилась с двумя флажками. Со вздохом взялась за четвертый флажок. В таком темпе и стиле работала на протяжении всех 15 мин. За это время нарисовала и заштриховала 8 флажков, что составило  $\frac{2}{3}$  одной строчки. Надо сказать, что нарисовала так, как на образце, с соблюдением всех положенных размеров и интервалов. А вот что показала проведенная с девочкой беседа.

Эксп Лена, тебе нравится твоя работа?

Лена. Не очень.

Эксп Почему?

Лена. Цвет у меня светлее получился Э к с п . А остальное все так нарисовано, как здесь' Лена. Все.

Эксп . А почему ты так считаешь? Лена. (Пожимает плечами.) Э к с п . Как ты рисовала? Расскажи.

Лена. Рисовала — и все Сначала этот (показывает), потом этот. Порисую, порисую — за другой берусь.

Формально достигнут правильный результат, но именно формально. В субъективном плане ребенок ничего не достиг, этот правильный результат не является его «собственным» результатом, ибо он не достигнут ценой активного стремления к нему, планирования и последовательной реализации действий, которые должны были привести к нему. В этой ситуации не приходится говорить и о специфике операционного стиля деятельности ребенка, о специфике контролирующих и оценочных действий. Не приходится говорить прежде всего потому, что у ребенка не было исходной, более или менее конкретной, субъективной программы деятельности.

2. Около 30 % испытуемых этого уровня, принимая общую цель задания, программировали в речевом оформлении лишь одно правило — последовательность цвета. Во время работы образец практически не был им нужен. Они рисовали флажки, как хотели, не признавая никаких ограничений в размещении: флажки имели разный размер, иногда — разный поворот и даже не всегда располагались на одной линии. Но принятое ими единственное правило в основном сохранялось до конца занятия. Это правило они формулировали и в заключительной беседе: «Сначала рисовал красный флажок, потом зеленый; опять красный, за ним опять зеленый...»

3. Около 60 % испытуемых (самая многочисленная группа) тоже брали из инструкции общую целевую установку и правило на последовательность цвета. Характер работы был в основном тот же: и в процессе ориентировки в задании, и по ходу работы образец как таковой ими почти не замечался. Ребенок рисовал, как хотел. Однако в отличие от предыдущей группы эти дети не сумели вербализовать и то единственное правило (последовательность цвета), на которое ориентировались в практических действиях.

В заключительной беседе они давали своей работе главным образом положительную оценку. Неприглядное внешнее ее оформление их несколько не смущало. «Все получилось», «Все так», — говорили они. Только в отдельных случаях мы фиксировали попытку детей сравнить свою работу с образцом и даже оценить ее на его фоне. Но эта оценка, как правило, была весьма недифференцированной, производилась не на основе содержания задания а по первому впечатлению, полученному от сравнения: «Не всё флажки получились, эти очень широкие, а ножки длинные»; «Нет не все правильно. Немножко неправильно, некоторые флажки не такие, а остальное все так» (хотя на самом деле все было не так); «Не все, вот этот флажок слишком маленький» и т. п.

Вопрос взрослого «Расскажи, как надо было рисовать?» тоже не вызывал затруднений. Дети, не задумываясь, обычно говорили: «Надо было за контур не заходить»; «Надо было стараться рисовать флажки аккуратно, красиво»; «Чтобы палочка ровно стояла» и т. п.

**На IV уровне** (7,4 % воспитанников диагностико-коррекционных групп) характер труда детей, их поведение в ситуации выполнения задания и результат деятельности еще в меньшей степени, нежели на предыдущем, определялись заданием. Оно было непосильно трудным для них. Заданные параметры субъективной организации деятельности не соответствовали уровню их психического развития, не находили встречных внутренних условий ни в эмоционально-мотивационной, ни в интеллектуально-операционной сферах, ни в сфере самоконтроля. Образец с закодированными в нем правилами не имел для них никакого значения. Из инструкции они взяли лишь общую цель — рисовать флажки. Вопрос «Как рисовать?» не возникал у них ни перед началом, ни в процессе рисования. Они рисовали флажки разного размера, располагали

их нередко в беспорядке по всему листу, раскрашивали любым цветом, т. е. никаких правил для них не существовало. «По почерку» это действия детей младшего дошкольного возраста, которые еще не поддаются организации извне.

Всем детям своя работа нравилась, они не высказывали критических замечаний в свой адрес даже со стороны внешнего оформления. «Все правильно»,— утверждали они. На просьбу объяснить, как нужно было рисовать, часто отвечали мимикой непонимания собеседника.

На **V уровне** оказался опять тот же ребенок, что и при выполнении предыдущего задания (выкладывание елочки по образцу),— Наташа Б. Из инструкции она уяснила, что ей нужно рисовать флажки. Самой себе и взрослому она сообщила, что «флажки всякие бывают: желтые, синие, красные, зеленые. Я всякие умею рисовать». Инструкция после этого повторялась ей дважды. Наташа 5 мин перебирала карандаши, потом набрала в левую руку несколько штук и только после неоднократного примеривания и прикладывания карандаша к листу решила рисовать: нарисовала сначала несколько цветных «хвостиков» (витых веревочек), а потом приделала к ним маленькие «головки»— нечто вроде шариков, раскрасила их подряд одним цветом. Часть «хвостиков» так и осталась без «головок». Наташе собственная работа понравилась, она сказала, что все сделала правильно.

Итак, подводя **итоги I серии экспериментов**, можно сказать, что в идентичных условиях экспериментальных занятий (в условиях организации деятельности по образцу) испытуемые обеих экспериментальных групп показали разные уровни овладения общей структурой учебной деятельности.

Дети, успешно овладевающие программными требованиями дошкольного учреждения, показали в целом высокий уровень сформированности учебной деятельности. Они способны к декодированию правил образца — к вербализации основных правил задания, программированию деятельности по способам ее выполнения в основном уже в момент инструктирования, подчинению своих действий созданной программе на весь срок занятия, а также к адекватной оценке полученного результата. При выполнении задания более сложного содержания (рисование по образцу) количество детей, нуждающихся в некотором дисциплинировании деятельности извне (II уровень), несколько увеличилось—с 11,2% до 27,5%.

Воспитанники диагностико-коррекционных групп показали значительное отставание от полноценно развивающихся сверстников. В целом их поведение в ситуации выполнения задания по образцу можно охарактеризовать как реактивное. Однако в диапазоне выделенных уровней эксперимент позволил увидеть некоторые качественные своеобразия ближайших возможностей формирования у детей изучаемой сферы активности в учебной деятельности по заданию. Реактивное поведение в его чистом виде (полную независимость от правил задания) на обоих занятиях обнаружили одни и те же дети — 8,4%. Задание, построенное главным образом на сенсорных правилах (выкладывание елочки), в целом оказалось более доступным детям: 27,4 % детей выполнили его на II уровне, в то время как второе задание (рисование флажков) на этом уровне оказалось им недоступным.

На занятии по рисованию флажков более половины детей (70 %) «читали» образец и действовали в соответствии с ним на «довербальном» уровне. Они старались копировать его доступными им средствами — на глаз или примеривая руками, но никаких правил при этом не вербализовывали, не осуществляли с их позиций контроля за своими действиями и не оценивали полученный результат. Большая часть этих детей (60 %) затруднялась в буквальном копировании образца. На «довербальном» уровне они выделяли лишь одно правило, наиболее поддающееся копированию,— последовательность цвета. Т. е., в сущности, в этих случаях можно говорить не о буквальном копировании образца как такового, а лишь отдельного его элемента.

Однако некоторые дети (30 %) вербализовывали это единственное правило, сознательно подчиняли ему свою деятельность, с помощью взрослого в соответствии с ним давали о ней вербальный отчет, делали попытку оценивать свои действия. Этот уровень детской активности в ситуации выполнения задания оказался наиболее высоким среди воспитанников диагностико-коррекционных групп, а следовательно и наиболее обнадеживающим. **II серия экспериментов**

Цель этой серии экспериментов также состояла в изучении индивидуально-типических особенностей шестилетних детей в овладении общей структурой учебной деятельности, но уже в условиях выполнения задания по вербальной инструкции. Нас интересовали особенности вербализации детьми правил задания, программирования на их основе предстоящей деятельности, особенности заданных инструкцией действий, включая самоконтроль и оценку полученного

результата.

Психологически большая трудность этих занятий для ребенка состояла в том, что он не мог программировать выполнение задания по конечному результату, предъявленному в форме наглядного образца. Он должен был уяснить его суть со слов взрослого, запомнить, представить заданный результат, продумать общий ход и последовательность действий, необходимых для его получения.

И в этой серии экспериментов каждый ребенок выполнял два разных по сложности задания: в первом случае в условиях вербализации правил задания, находящих опору главным образом в его зрительных представлениях, во втором — в условиях вербализации правил, находящихся опору преимущественно в логическом мышлении.

### *Занятие 1. Рисование домика лесника*

Перед ребенком лист бумаги, цветные карандаши. Ему предлагают нарисовать домик лесника, дают следующую инструкцию: «Нарисуй домик лесника на лесной опушке. Домик маленький, яркий, его видно издалека. Ты его можешь нарисовать, как тебе хочется, но запомни, что нужно нарисовать обязательно. Запоминай: 1) крыша у домика красная, 2) сам домик желтый, 3) дверь у него синяя; 4) около дома скамейка, она тоже синяя; 5) перед домом — две маленькие елочки; 6) одна елочка — за домом. Вокруг домика можешь нарисовать зеленую траву и вообще, что захочешь».

Инструкция дается дважды, а далее ребенку предлагают повторить ее про себя и только после этого начать рисовать «А теперь рисуй! — говорит ему экспериментатор — Когда я скажу: «Положи карандаши, достаточно» — ты рисовать перестанешь».

В протоколе фиксировали особенности ориентировки ребенка на задание, отношение к нему, особенности включения в работу, последовательность и характер действий (ориентировочных, рабочих, контролирующих), особенности поведения (отношение к процессу деятельности, вопросы, высказывания, исправления, дополнения и т. п.), качество достигнутого результата.

Об особенностях вербализации детьми задания мы судили как по их практическим действиям, так и по словесному отчету о них. В процессе беседы по результатам занятия мы выясняли также, насколько учитывал ребенок требования инструкции при оценке достигнутого им результата. Ему задавали следующие вопросы и в такой последовательности: 1) Тебе нравится твой рисунок? 2) А почему он тебе нравится (не нравится)? 3) У тебя все правильно, что обязательно нужно было нарисовать? 4) Почему ты так считаешь? 5) Повтори, пожалуйста, задание, которое было тебе дано. 6) У тебя все так нарисовано?

Эксперимент показал (см. рис. 11), что все воспитанники массового дошкольного учреждения распределились на I и II уровнях, причем около 90 % — на I. Иные результаты дали воспитанники диагностико-коррекционных групп. Самым высоким для очень небольшого числа детей явился II уровень. Таких детей оказалось 9,5 %; основная их часть была отнесена к III уровню — 82,1 %; 8,4 % — к низшим (IV и V уровням).

На **1 уровне** (88,8 % воспитанников массовых дошкольных учреждений) все дети с выраженным интересом встретили предложение заняться рисованием, серьезно и сосредоточенно выслушивали задание, старались его запомнить. Одни при этом в такт каждому элементу задания кивали головой, шептали про себя, повторяя за взрослым; другие повторяли задание вслух, а часто вслух и планировали свою деятельность — размещение изображений на листе, размер каждого изображения, размещение дополнительных элементов («Здесь грибочки будут, пусть белые будут, а здесь речку нарисую» и т. п.). Иногда обращались к взрослому с вопросами для того, чтобы что-то лучше уяснить, понять: «А как нарисовать перед домом?»; «А другие деревья можно рисовать?»; «Можно нарисовать елочку за домом так, чтобы ее только немножечко было видно?» и др.

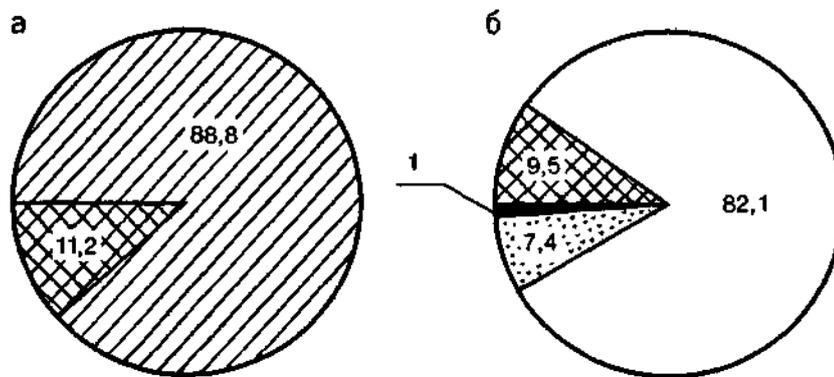


Рис. 11. Распределение испытуемых по уровням овладения общей структурой элементарной учебной деятельности при выполнении 1-го задания по вербальной инструкции (%)

Иными словами, еще до начала работы, ориентируясь на задание, дети планировали свою деятельность как в целом (представляли себе законченный результат), так и в деталях (планировали размещение отдельных изображений и их оформление). Об этом же свидетельствуют и следующие факты: перед началом работы дети отбирают карандаши нужного цвета, кладут их рядом с собой, нужный в данный момент — в правую руку. Начинают работу с разметок на листе: обводят соответствующие места штрихами, пунктиром, контурами для основных и дополнительных изображений, а далее уже раскрашивают каждое изображение в отдельности, начиная, как правило, с домика. Штрихуют ровно, не выходя за контуры, в нужном направлении, сочно, ярко. Работа доставляет ребенку большое удовольствие.

За дополнительные, т. е. не предусмотренные заданием, изображения дети принимались чаще всего уже тогда, когда задание было выполнено полностью. В тех редких случаях, когда все же забывали какие-то элементы задания, они не спешили спрашивать взрослого, а старались вспомнить и очень радовались, если им это удавалось. Ни один ребенок в конце концов не отдавал свою работу с ошибкой, рано или поздно он ее самостоятельно обнаруживал и исправлял.

За отведенное время (15—20 мин) дети не просто успевали выполнить задание, а выполняли его ярко, красиво, обязательно вносили какие-то придуманные элементы. Характерно и то, что они правильно отображали пространственные отношения: перспективу, удаленность, заслоняемость, стороны горизонта.

В беседе по результатам выполненной работы они правильно и полно вербализовали задание и делали адекватное сличение полученного результата с образцом, давали ему объективную оценку. Приведем пример заключительной беседы с **Наташей П.**

Эксп. Наташа, тебе нравится твоя работа?

Наташа. Нравится.

Эксп. А почему она тебе нравится?

Наташа. Хорошо закрасила домик, ровненько получилось. Елочки хорошо получились, зелень кругом. Приятно очень.

Эксп. А у тебя все нарисовано так, как нужно было нарисовать?

Наташа. Да. Сказали, что надо рисовать желтый домик с красной крышей, с синей дверью. Я так и сделала. Сказали, чтобы была нарисована около домика синяя скамеечка. Я нарисовала. Сказали, чтобы было нарисовано три елочки: две перед домиком, а одна за домиком. Я так и нарисовала.

**II уровень** представлен примерно равным количеством испытуемых обеих экспериментальных групп: разница в том, что если для воспитанников массового дошкольного учреждения он является самым низким, то для воспитанников диагностико-коррекционных групп — самым высоким.

И те, и другие испытуемые в основном с интересом принимали задание, всем хотелось хорошо выполнить работу. Но, как и в предыдущей серии экспериментов, дети на этом уровне в момент восприятия инструкции, т. е. до начала практических действий, не создавали конкретной программы деятельности. Программа окончательно оформлялась у них уже в процессе работы. Эта особенность ярче проявилась у детей специальных групп. Они нетерпеливо слушали инструкцию, порывались начать рисовать до сигнала взрослого. После повторного предъявления инструкции мало кто проговаривал задание про себя, в основном сразу же начали рисовать. Им все казалось ясным. Вопросы стали появляться позднее — контуры домика сделаны, надо

его раскрашивать. Появился первый вопрос: «А каким цветом закрасить?» Потом по ходу работы возникали и другие вопросы: «Какого цвета дверь?»; «Каким цветом закрасить скамейку?»; «Сколько елочек надо рисовать?» и др. Свои вопросы ребенок иногда адресовал себе, но чаще — взрослому. Не получив ответа (взрослый обычно говорил: «Вспоминай!»), начинал вспоминать. В основном дети действительно вспоминали, хотя не обходилось и без ошибок, часть которых оставалась неисправленной.

По сравнению с детьми, находящимися на I уровне, эти дети отличались не только меньшей собранностью, но и меньшей аккуратностью в работе, более низкой сформированностью навыков рисования: они небрежно штрихуют, не добиваются четкости линий, не всегда правильно отражают пространственные отношения — удаленность, заслоняемость, стороны горизонта. Например, располагая елочку за домом, ребенок рисует ее вдалеке от него; рисуя перед домом, располагает ее на одной линии с домиком. За отведенное время дети едва успевали нарисовать заданные элементы и почти ничего не вносили в рисунок от себя.

Из беседы по результатам выполненной работы было видно, что они в основном правильно вербализовывали задание, хотя небольшие неточности в одном-двух его элементах все же были: например, ребенок не запомнил цвета скамейки, вместо трех елочек нарисовал четыре и т. п. Надо сказать и о том, что словесный отчет о работе, оценку результата дети делали главным образом с побуждающей помощью взрослого, т. е. недостаточно самостоятельно

**III уровень** оказался наиболее массовым для воспитанников диагностико-коррекционных групп (82,1 %). При выполнении задания с точно заданными элементами, как и в предыдущей серии, у детей ярко проявилась зависимость не от внутренних регулирующих сил, а от условий, в которых они оказались, от материалов, с которыми пришлось действовать. Они не стара

лись запоминать задание, слушали его очень невнимательно. Рисовали основном по теме задания, но не стремились вспомнить правила, у них не было вопросов ни к себе, ни к взрослому, рисовали как получалось, хотя, безусловно, какую-то зависимость от правил в их деятельности все же можно было уловить. Учитывая степень выраженности этой зависимости, мы выделили следующие основные вариации проявления детской активности на этом уровне.

1. Около 50 % испытуемых не взяли из инструкции 2—3 правила из шести, в ряде случаев некоторые правила подменялись придуманными ими (например, вместо елочек они рисовали березы, вместо домика лесника — многоэтажный дом городского типа и т. п.). Детям нравилась их работа. Они считали, что задание ими выполнено правильно. На просьбу повторить его они отвечали перечислением того, что у них было нарисовано.

2. Другую многочисленную группу (40 %) составили дети, которые не запомнили четыре правила задания. Дом рисовали все, но не раскрашивали его, забывали про его цвет, не нарисовали скамейку, вместо трех елочек рисовали одно дерево непонятной породы и т. п. Свою работу и эти дети оценивали положительно, считали, что задание выполнили правильно. Повторить его они не могли, просто перечисляли нарисованное.

3. Остальные дети (около 10 %), нарисовав контуры дома карандашом заданного цвета, все внимание направляли на рисование тех предметов, которые в данный момент их интересовали больше: увлеченно и с большим старанием рисовали забор, речку, траву, машины и др.

Например, **Леня М.** нарисовал маленький домик с красной крышей, контуры дома сделал желтым карандашом, нарисовал два дерева с красными яблоками. Э к с п . Леня, тебе нравится твой рисунок? Леня. Нравится, очень нравится. Э к с п . А почему он тебе нравится? Леня. Красиво получилось.

Экс п. А ты все так нарисовал, как было нужно? Леня. Все правильно нарисовал. Эксп . А почему ты так считаешь? Леня Так. (Пожимает плечами.) Эксп. Повтори задание, которое я тебе давала. Леня. Красную крышу у домика нарисовать, траву... Эксп. А еще? Леня. Сад около дома я нарисовал.

Иногда дети воспроизводили задание таким образом: «Нужно было нарисовать домик, дерево»; «Нарисовать красную крышу и елку»; «Нарисовать домик, забор, речку»; «Домик, коричневые деревья, потому что листья с них опали» и т. п.

Рисунки детей отличались низкой техникой. Иногда в них трудно было узнать тот или иной предмет: елку, скамейку, дверную ручку. Они не умели передать расположение предметов в пространстве, провести ровную линию, сделать аккуратно штриховку. Учебные навыки рисова-

ния у них настолько несовершенны, что по рисунку никак нельзя было сказать, что его выполнил ребенок подготовительной к школе группы, а не младший дошкольник. На **IV уровне** (7,4 % воспитанников диагностико-коррекционных групп) дети даже в практическом плане не сумели взять из задания ни одного правила. Некоторые, правда, начинали рисовать дом, но очень скоро оставляли его, переключались на рисование машины, танков и т. п. Другие на протяжении всего занятия рисовали дом или дома вообще, но не домик лесника. Всем детям свои рисунки нравились, все они считали, что задание выполнили правильно.

Например, **Витя Б.** нарисовал зеленым карандашом контуры одноэтажного дома. Перевернул лист и на другой стороне этим же карандашом нарисовал многоэтажный дом. Рисунок ему понравился, он считает, что задание выполнил правильно.

Эксп. Витя, почему ты считаешь, что у тебя все нарисовано правильно?

Витя. Потому что все так: тут сарай (показывает на одну сторону листа), а тут дом (показывает на другую сторону). Из дома можно в сарай ходить.

Эксп. Витя, какое было дано задание? Повтори его, пожалуйста.

Витя. Травку нарисовать, солнышко.

На **V уровне** у нас и здесь оказался все тот же ребенок — Наташа Б. Вместо домика лесника она нарисовала желтые, зеленые, красные крючки. Своя работа девочке тоже понравилась.

### *Занятие 2. Выкладывание геометрических фигур*

Занятие с ребенком проходило следующим образом. Перед ним ставили коробочки с цветными геометрическими фигурками: кружочками красного и желтого цвета, синими треугольниками. Ему давали возможность рассмотреть фигурки, потрогать их, подержать в руках. А далее перед ним клали лист бумаги и предлагали следующее задание: «Вот перед тобой цветные, фигурки и лист бумаги. Послушай, что тебе нужно будет сделать. Сначала только слушай, а потом будешь выполнять задание. Нужно: на правой стороне листа сверху вниз друг под другом положить семь красных кружков. Затем на левой стороне листа, тоже сверху вниз друг под другом, положить желтые кружки — на два меньше, чем красных. Потом в середине листа сверху вниз друг под другом положить синие треугольники: их должно быть на один больше, чем желтых кружков». Инструкция повторялась дважды.

Из инструкции ребенок должен был запомнить последовательность действий, а также условия их выполнения: 1) сколько и каких фигурок нужно положить на правую сторону листа; 2) условие, при котором необходимо выкладывать фигурки на левой стороне листа и произвести первую вычислительную операцию; 3) условие, при котором необходимо выкладывать фигурки на середине листа и произвести вторую вычислительную операцию.

Составить на основе заданных правил поэлементную программу действий, предполагающих установление абстрактных отношений («меньше на...», «больше на...»), а также «проиграть» ее в умственном плане вплоть до получения объективно заданного результата для испытуемых, особенно для детей с ЗПР, безусловно, трудно, а некоторым из них вообще не по силам. Однако было интересно проследить, как дети будут воспринимать это задание, как будут организовывать свою деятельность в процессе его выполнения, к какому результату они могут прийти в конце концов, в какой степени сознательно они к этому стремятся.

Перед занятием мы выяснили, как дети ориентируются на листе бумаги: просили показать его правую и левую сторону, верх, низ, середину. Актуализация исходных знаний как бы несколько уравнивала испытуемых обеих экспериментальных групп, обязательными для всех оставались три правила задания.

В протоколе фиксировали особенности действия и поведения ребенка (реплики, вопросы, паузы). Особенности вербализации ребенком задания, осознания производимых действий, характера сравнения полученного результата с заданием, оценки собственной деятельности выясняли, как и раньше, в процессе специальной беседы. Ребенку задавали вопросы: 1) Как ты думаешь, правильно ты выполнил задание? 2) Почему ты так считаешь? 3) Как нужно было выполнять задание? Расскажи. 4) Повтори, пожалуйста, задание. 5) Проверь, правильно ли ты его выполнил?

Результаты эксперимента получили отражение в рис. 12.

На **I уровне** (82,5 % воспитанников массового дошкольного учреждения) дети очень серьезно выслушивали инструкцию. Их поза, мимика говорили о том, что они стараются как можно лучше запомнить задание, ничего не пропустить. После первого прослушивания инструкции некоторые дети проявляли двигательное беспокойство, было видно, что они не все

поняли и усвоили. А часть их, опережая действия взрослого, просили: «Еще, еще, пожалуй»

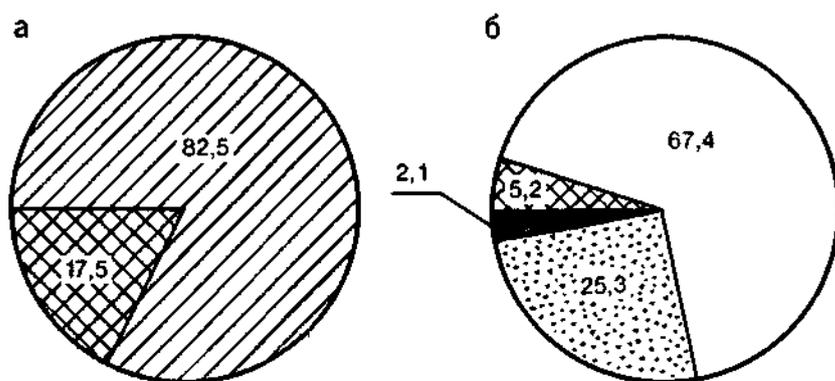


Рис. 12. Распределение испытуемых по уровням овладения общей структурой элементарной учебной деятельности при выполнении 2-го задания по вербальной инструкции (%)

ста, повторите!». Приходилось успокаивать и, конечно, повторять, хотя и без просьбы детей инструкция обязательно была бы повторена. Для того чтобы предупредить возникновение у детей нежелательного беспокойства, экспериментатор, приступая к объяснению задания, стал говорить: «Я повторю задание два раза. Не беспокойся, обязательно запомнишь. Слушай!».

Стараясь запомнить, некоторые дети проговаривали шепотом каждый элемент задания вслед за взрослым, другие сидели спокойно, но лицо выражало мимику напряженного внимания. Пауза, которая возникала на короткое время между повторной инструкцией и практическими действиями, заполнялась ребенком еще более напряженной работой: в это время, судя по всему, он производил вычислительные операции. Эта пауза как бы завершала собой всю сложную работу ребенка по вербализации задания, его осмыслению, составлению программы деятельности и реализации ее в умственном плане. О том, что это происходило именно таким образом, говорят дальнейшее поведение и действия ребенка. Получив разрешение выполнять задание, ребенок чаще всего вел себя следующим образом: он выбирал из коробочки в каждую руку столько кружков, сколько их должно лежать на той или другой стороне. Первую партию раскладывал по правой стороне, вторую — по левой. Пробежав по каждому ряду продолжительным взглядом (считал глазами), он набирал из коробочки 6 синих треугольников и раскладывал их по средней линии листа. После этого ребенок поднимал глаза на взрослого, смотрел на него смело и уверенно. Он знал, что задание выполнено правильно.

Беседа, проводимая с ребенком на заключительном этапе занятия, обычно окончательно убеждала в том, что он работал с полным пониманием задания, самостоятельно контролировал ход и последовательность производимых действий и операций, что он может дать развернутый вербальный отчет как о правилах задания, так и о характере и качестве их выполнения, т. е. одновременно дать адекватную оценку полученного результата. Приведем характерный пример беседы с ребенком на заключительном этапе занятия.

Экс п. Ира, как ты думаешь, правильно ты выполнила задание?

Ира. Да.

Эксп Почему ты так считаешь?

Ира. Я все сделала так, как велели: на правую сторону положила семь красных кружков, на левую — пять желтых, потому что нужно желтых на два кружка меньше красных. В середине положила шесть треугольников, потому что их нужно положить на один больше, чем желтых кружков: к пяти прибавила один — получилось шесть. Все так.

Правда, имели место отдельные случаи, когда действия детей (ориентировочные, рабочие, контрольные) носили и более развернутый характер. Например, ребенок уверенно выкладывает первые семь фигурок. Последующие вычисления делает так: кладет на левую сторону сначала шесть желтых кружков? а потом один кружок убирает. «Теперь будет на два меньше» - шепчет ей. Т. е. ребенок облегчает трудную для себя операцию обратного счета по два — он делит ее на две операции (конечно предварительно в уме), которые легче проконтролировать. Полученный ряд пересчитывает несколько раз, пересчитывает еще раз первый ряд фигур, взглядом сравнивает его со вторым, а далее делает последнее вычисление, сравнивает взглядом третий ряд со вторым рядом фигур.

Заключительная беседа с ребенком и в этих случаях обычно показывала полное понимание им задания, всех своих действий а также правильную оценку полученного им результата. Работа была приятна ребенку, он был доволен, что справился с ней самостоятельно.

На **К уровне** (17,5% воспитанников массовых дошкольных учреждений и 5,2 % воспитанников диагностико-коррекционных групп), как и в предыдущих случаях, работа и поведение детей отличались некоторой несобранностью, неорганизованностью на всех этапах занятия. Но поскольку по содержанию это занятие было труднее предыдущих, то недостаточная сформированность у них привычных подходов к организации собственной деятельности, самоконтролю проявилась на нем особенно ярко. Так, на этапе ориентировки в задании дети были еще более нетерпеливы, а следовательно, и менее внимательны: не дожидаясь повторения инструкции, порывались взяться за раскладывание фигурок. Им было труднее последовательно и пооперационно осмысливать предстоящие действия, предварительно мысленно пройти весь процесс деятельности вплоть до получения определенного результата.

Последующие наблюдения за детьми и проведенная с ними в конце занятия беседа показали, что на этом этапе они ограничивались вербализацией и запоминанием последовательности

действий, вычислительных операций при этом не производили. Например, ребенок уверенно заполняет правую сторону листа — выкладывает семь красных кружков. Дальше он начинает затрудняться. «Сколько сюда?» — задает он вопрос вслух, показывая на левую сторону. Не услышав от взрослого ответ, начинает вспоминать. В конце концов вспоминает: «Ага, знаю: меньше на два, чем этих. Сколько же будет? Так... Это будет пять». Потом он старается вспомнить новое правило, производит вычисление и соответствующее практическое действие по раскладыванию треугольников. Иногда он отправляется при этом от неправильно воспроизведенного правила. Ошибку, допущенную в этом звене, ребенок редко исправляет самостоятельно. В конце занятия он уже очень спешит закончить работу.

Во время заключительной беседы эти дети обычно говорили, что своей работой довольны, что задание выполнили правильно, но самостоятельной аргументации с опорой на содержание задания все же не делали. На просьбу повторить задание они пересказывали результат, который у них получился. При поддержке взрослого задание в конце концов воспроизводилось детьми — и воспроизводилось правильно. После этого они начинали аргументировать оценку полученного результата ссылкой на содержание задания. Такая развернутая работа по сличению результата с заданным образцом под контролем взрослого помогала обнаружить ошибку в заключительной операции тем детям, которые ее допустили. Но в целом всем испытуемым этого уровня по сравнению с предыдущим труднее удавалось самостоятельное пооперационное соотнесение полученных результатов с «глухим» заданием («больше на ...», «меньше на ...») и вербальное его оформление.

**III уровень** по-прежнему наиболее массовый для воспитанников специальных групп (67,4 %). При выполнении учебного задания проявились следующие характерные особенности активности детей.

1. 12 % испытуемых главным образом из-за своей импульсивности, несобранности, отсутствия привычки к самоконтролю не сумели во время инструктажа вербализовать и запомнить основные правила задания. Они запоминали «свои» правила и от них отталкивались в дальнейших действиях: делали необходимые вычисления, оценивали правильность своих действий, сличая полученный результат с заданным самим себе образцом. Однако нужного результата ребенок не получал.

2. Более многочисленной (35 %) оказалась группа детей, которая вербализовывала задание в объеме первых двух правил. Установление отношений между кружками — «на два меньше» — происходило у них в форме практических действий: на левую сторону ребенок выкладывает сначала семь желтых кружков, а затем убирает два, остается искомое число. Оставшиеся фигурки ребенок пересчитывает, называет их число вслух, на этом успокаивается. О второй операции вычисления он забывает.

Все дети обычно довольны собой, считают, что задание выполнили правильно, но при этом по своей инициативе на содержание задания не ссылаются. На просьбу повторить задание отвечают воспроизведением первых двух правил, которые им удалось выполнить. Все они помнят, что нужно было еще «треугольники в серединке положить», а сколько положить — забыли.

3. 53 % детей в процессе восприятия задания вербализовывали лишь одно, первое правило — «положить на правую сторону семь красных кружков». Правила, касающиеся запоминания отношений между заданными числами, они не вербализовывали, не создавали программы действий по поводу практического воспроизведения этих отношений ни до начала практических действий, ни в процессе их осуществления. Не получив объективно заданного результата они тем не менее считали, что задание выполнили правильно. Свое утверждение они не мотивировали даже ссылкой на воспринятую его часть. На просьбу повторить задание только в отдельных случаях воспитания производили его первый элемент.

На **IV уровне** (25,3 % воспитанников Диагностико-коррекционных групп) дети брали из инструкции лишь общую целевую установку — раскладывать фигурки. Правила раскладывания они не сумели ни запомнить, ни понять. Все они раскладывали фигурки в случайном порядке: одни, положив несколько фигурок любого цвета и на любое место листа, прекращали работу; другие укладывали фигурки вплотную друг к другу, чтобы их разместить по краям листа как можно больше. Все дети были довольны собой, своей работой, считали, что с заданием справились. Свою оценку аргументировать не могли.

В большинстве случаев на просьбу повторить задание не отзывались — молчали. В редких случаях пытались его вспомнить, но делали это чаще всего так: «Сюда положить крас-

ные... Сюда... желтые... Сюда синие». Сколько положить фигурок на ту или другую сторону — ребенок сказать не мог. В единичных случаях в самом общем виде дети вспоминали количественные отношения: «Сюда положить желтые — немножко поменьше красных. Сюда — синие. Синих — немножко больше желтых». Но сколько куда положить, сказать не могли.

На **V уровне** (2,1 % воспитанников диагностико-коррекционных групп) дети не понимали, что от них требуется, действий по раскладыванию фигурок вообще не начинали.

**Итак**, в условиях выполнения учебного задания по словесной инструкции испытуемые обеих экспериментальных групп показали различные уровни овладения -структурой учебной деятельности. Воспитанники массового дошкольного учреждения при выполнении обоих заданий (при опоре на зрительные представления и логическое мышление) показали высшие (I—II), по нашим оценочным критериям, уровни формирования учебной деятельности, обнаружив тем самым значительные возможности к саморазвитию на учебных занятиях в типичных условиях современного детского сада.

Воспитанники диагностико-коррекционных групп в аналогичных условиях обнаружили значительное отставание в развитии от своих нормально развивающихся сверстников. Они проявили большую «чувствительность» к содержанию задания: а) реактивное поведение в его чистом виде (полная индифферентность к правилам) на первом занятии (рисование по словесной инструкции) наблюдалось у 8,4 % испытуемых, на втором (выкладывание геометрических фигурок)—у 27,4%; б) общую тенденцию зависимости деятельности лишь от части правил задания (III уровень) на первом занятии показали 82,1 % испытуемых, на втором 67,4 %; в) дети легче вербализовывали правила сенсорного содержания, к правилам, отражающим логические отношения, они обнаруживали большую индифферентность; подавляющее их большинство (от 82,1 % — III уровень) на первом занятии сумели вербализовать часть правил, подчинить им процесс своей деятельности, с помощью взрослого дать о них вербальный отчет; на втором занятии уже только половина испытуемых (от 67,4 % — III уровень) сумели вербализовать одно, причем сенсорное, правило; правило на логические отношения они не осознали.

### **III серия экспериментов**

О результатах III серии экспериментов в данном контексте мы подробно говорить не будем, поскольку ее конкретные задачи несколько выходили за пределы изучаемых нами вопросов.

Это была работа по собственному замыслу. На таких занятиях ребенок ставился в условия, которые требовали от него самостоятельной постановки цели деятельности, ее планирования и оценки. Учебное задание, которое определяло бы структуру всего занятия, здесь отсутствовало. Однако мы сочли возможным привлечь полученные результаты в некотором смысле в качестве контрольных по отношению к занятиям предыдущих серий.

Мы предположили, что ребенок, проявивший высокий уровень активности в ситуации выполнения учебного задания, сумеет и на этих занятиях поставить перед собой цель деятельности, элементарно спланировать как последовательность действий, так и способы ее выполнения, т. е. установить для себя определенные правила, подчинить им весь последующий процесс деятельности, а при необходимости и оценить с их позиций полученный результат. Ребенок с низким уровнем активности в ситуации выполнения учебного задания на этих занятиях покажет свою зависимость не от замысла и плана его реализации, а от материала деятельности, внешних обстоятельств.

Наша гипотеза в ходе эксперимента подтвердилась. Испытуемые, показавшие при выполнении учебных заданий III уровень сформированности учебной деятельности, на занятиях этой серии (например, в процессе рисования по замыслу) ограничивались постановкой лишь самой общей цели. В редких случаях эта цель конкретизировалась детьми по ходу работы, гораздо чаще они вообще отказывались от первоначального замысла.

Дети, показавшие в предыдущих сериях IV уровень сформированности учебной деятельности, на протяжении этого занятия обычно 3—4 раза меняли первоначальный замысел: материал занятия, его обстановка диктовали им характер деятельности.

Те и другие испытуемые и на занятиях этой серии проявили не критическое отношение к результату своего труда: им нравилась своя работа, у них, на их взгляд, все получилось.

Результаты сравнительного анализа особенностей деятельности и поведения воспитанников диагностико-коррекционных групп в ситуации занятия по собственному замыслу с воспитанием

ками массового дошкольного учреждения в этих же условиях наряду с другими учитывались при разработке средств педагогической коррекции формирования у них общей способности к учению.

\* \* \*

Итак, в порядке **общего заключения** по главе можно сказать следующее.

Дети обеих экспериментальных групп в наших условиях обнаружили различные уровни овладения структурой учебной деятельности. Сравнительные данные распределения испытуемых по сводным уровням представлены на рис 13

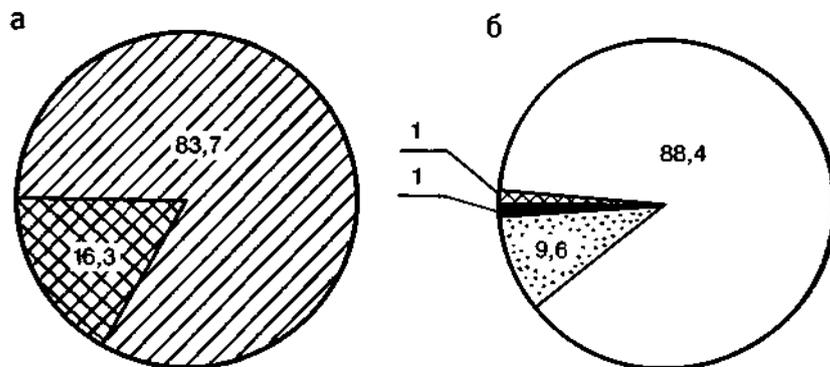


Рис 13 Распределение испытуемых по сводным уровням овладения общей структурой элементарной учебной деятельности (%)

Преобладающее большинство воспитанников массового дошкольного учреждения (83,7 %), как это видно на рис 13, оказались на I уровне: уже на этапе ориентировки в задании дети самостоятельно и свободно вербализовывали его правила, программировали как общую цель, так и способы деятельности. В дальнейшем они подчиняли все свои действия созданной программе, успешно контролировали правильность их выполнения, давали адекватную оценку полученному результату. Иными словами, в ситуации принятия и выполнения учебного задания эти Дети проявили высокий уровень активности, который выражает собой благоприятные внутренние условия к их саморазвитию в учебной деятельности. Сравнительно небольшая часть испытуемых этой же экспериментальной группы (16,3 %) показали II уровень овладения общей структурой учебной деятельности. Из-за недостаточной организованности, некоторой импульсивности эти дети на этапе ориентировки не вербализуют правил задания, не программируют предстоящей деятельности по способам ее выполнения. Осознание способов деятельности происходит у них уже в ее процессе на основе поэлементного анализа образца. Процесс самоконтроля за выполнением действий и деятельности в целом осуществляется ими в значительной степени ситуативно. По этой причине ошибки в их действиях неизбежны, как неизбежно и то, что они не всегда их самостоятельно замечают и исправляют.

Самостоятельная оценка результата деятельности у этих детей чаще всего также носит ситуативный характер. По своей инициативе они не производят сличения результата труда с образцом, тем более по объективно заданным параметрам. Однако небольшая помощь извне в форме побуждения и некоторого наведения способствует сравнительно быстрому изменению положения: дети формулируют правила, относящиеся к способам деятельности, начинают сличать достигнутый результат с заданием, оценивать свою работу в соответствии с правилами ее выполнения. Следовательно, ближайшей педагогической задачей по отношению к этим детям должна стать задача формирования привычных способов самоконтроля на всех этапах деятельности.

Воспитанники диагностико-коррекционных групп дали иные результаты распределения по уровням: самым характерным явился III уровень — 88,4 %; 9,6 % детей оказались на IV уровне. В сфере формирования активности детей, квалифицированной нами как III уровень овладения структурой учебной деятельности, были выделены характерные негативные и позитивные особенности.

Негативные особенности: а) деятельность по заданию не вызывает у детей положительного эмоционального отношения, они не стремятся к его выполнению, готовы в любой момент пре-

кратить работу; б) на этапе ориентировки в задании они вербализуют и программируют лишь общую цель деятельности; в) правила выполнения задания во всем предложенном объеме ими не осознаются даже в процессе практических действий; г) если дети и вербализуют отдельные правила по ходу выполнения задания, то главным образом лишь сенсорные, правила на установление логических отношений ими не принимаются вовсе; д) при выполнении задания на основе наглядного образца у детей ярко проявляется «бездумный» стиль труда: они буквально копируют образец доступными им средствами, нередко достигая в целом неплохого внешнего результата; оценить этот результат с точки зрения заданных правил не могут, так как не выделили и не осмыслили их; ж) не достигнув объективно заданного результата, дети тем не 1»

менее не критически оценивают свой труд — довольны собой тают, что задание ими выполнено правильно.

Выделенные особенности сферы активности в учебной деятельности детей с задержкой развития красноречиво свидетельствуют о том, что они не овладели ни одним компонентом этой деятельности в той мере, в какой это оказалось доступным их нормально развивающимся сверстникам. Те факты, что они строят свою работу на подражании, припоминании, что их затрудняет простейшая мыслительная задача даже при опоре на непосредственные практические действия и что помощь взрослого, предусмотренная условиями экспериментального занятия, оказалась для них неэффективной, безусловно, нельзя объяснить только лишь несформированностью привычных способов самоконтроля. Все гораздо сложнее. Прежде всего дело в том, что задания оказались для этих детей трудными по своему содержанию

Если учесть, что наши экспериментальные занятия по своему содержанию и организации принципиально не отличаются от типичных для детского сада учебных занятий, то нетрудно представить положение такого ребенка на групповом занятии: он «выпадает» из него, занятие не продвигает его в психическом развитии, оно теряет для него свой развивающий эффект.

Негативные особенности формирования ребенка как субъекта учебной деятельности необходимо учитывать при разработке коррекционно-педагогической программы. Одновременно нужно ориентироваться и на его позитивные потенциальные возможности: а) все испытуемые осознают общую цель предъявленного им задания, подчиняют ей свою активность на протяжении всего времени занятия (не делают того, что им хотелось бы делать в данное время); б) в преобладающей массе дети проявляют зависимость в своей деятельности от части правил задания, хотя далеко не всегда осознают их; в) с позиции осознанных правил задания (главным образом сенсорных) они пытаются контролировать и оценивать некоторые свои действия, критически оценивать достигнутый результат.

IV уровень сформированности активности в учебной деятельности (9,6 % числа воспитанников диагностико-коррекционных групп), по нашим характеристикам,— это уровень реактивного поведения детей в ситуации, требующей выполнения точного задания. Параметры субъективной организации деятельности этими детьми вообще не принимаются. Они не находят у них встречных внутренних условий ни в ориентировочно-мотивационной, ни в операциональной, ни в контрольно-оценочной сферах. Ребенок на этом уровне способен к восприятию лишь общей целевой установки: рисовать флажки, раскладывать фигурки и т. п. Его действия с экспериментальным материалом носят в целом неорганизованный характер, хотя и подчиняются общей цели (ребенок рисует флажки, а не дома или что-то еще). Не получая объективно заданного результата, он все же доволен собой, считает, что задание взрослого выполнил правильно

На V уровне (1 % воспитанников диагностико-коррекционных групп) ребенок не может уяснить даже общей целевой установки задания, с учебным материалом действует по своему усмотрению. Этот уровень демонстрирует крайнюю общую психическую незрелость ребенка

Полученный экспериментальный материал дает основания считать, что каждый выделенный нами уровень овладения детьми общей структурой учебной деятельности представляет собой (разумеется, в самом первом приближении) качественную характеристику (индивидуально-типический вариант) внутренних предпосылок к саморазвитию в учебной деятельности. Овладение структурой учебной (интеллектуальной) деятельности на доступном возрасте оптимальном уровне можно рассматривать как проявление и условие формирования высокого уровня общей способности к учению

В диапазоне выделенных уровней овладения структурой учебной деятельности, начиная со II, можно говорить о наличии у детей неблагоприятных субъективных предпосылок к самораз-

витию на учебных занятиях, обычных для дошкольного учреждения В этих же условиях для детей, находящихся на III, IV, V уровнях, учебные занятия тем более не могут быть развивающими, не могут не сдерживать или даже не направлять вспять процесс формирования у них общей способности к учению

Учитывая конкретные особенности овладения детьми структурой учебной деятельности на том или ином уровне, а также ближайшие потенциальные возможности овладения ею, можно более или менее точно определить область педагогического влияния на формирование у них способности учиться, спланировать пути и средства групповых и индивидуальных занятий При разработке программы и определении конкретных средств коррекционно-педагогической работы с детьми, безусловно, необходимо учитывать состояние их здоровья, характер нарушения психического развития, условия воспитания в семье и общественном учреждении до момента обследования

## Глава VI

### **Психолого-педагогическая диагностика и коррекция задержки психического развития детей в условиях диагностико-коррекционных групп детского сада**

Настоящая глава включает наше исследование Основная цель, которую мы преследуем, состоит в том, чтобы на основании экспериментальных материалов, содержащихся в предыдущих главах сделать выводы и дать рекомендации по диагностике, изучению и коррекции задержки психического развития у шестилетних детей" в специально созданных педагогических условиях диагностико-коррекционных групп в детском саду: определить основные принципы психолого-педагогической диагностики пониженной обучаемости; выделить важнейшие принципы построения типовой и индивидуализированной программ коррекционно-педагогической работы, проследить общие возможности компенсации дефектов психического развития

#### Принципы психолого-педагогической диагностики задержки психического развития

Изучение шестилетних детей с ЗПР в сравнении с полноценно развивающимися сверстниками подтвердило нашу гипотезу о психологической специфике формирования общей способности к учению (усвоению знаний) в этом возрасте, органической связи ее формирования с индивидуальными особенностями личности ребенка как субъекта интеллектуальной (учебной) деятельности.

На большом фактическом материале в исследовании показано, что к концу дошкольного возраста в типичных условиях общественного дошкольного воспитания дети с ЗПР не достигают оптимального возрастного уровня сформированное™ общей способности к учению В ситуации принятия и выполнения учебного задания эти дети проявляют, как правило, реактивный стиль деятельности и поведения, характерный в основном для более ранних дошкольных возрастов Они не всегда заинтересовываются заданием (часто не помогает и игровая форма его предъявления), обнаруживают трудности его осознания Несформированность, разорванность мыслительного акта у них обусловлены бедностью, не систематизированностью знаний (представлений) об окружающем, неразвитостью мыслительных операций, а также отсутствием элементарной саморегуляции мыслительных действий Они несамокритичны несмотря на то что не достигают заданного результата, не испытывают чувства неудовлетворенности, недовольства собой

Эти особенности ярко показывают общую недостаточность психического, в первую очередь умственного, развития детей, а также становления личности и в этой связи их неготовность к школьному обучению, пониженную обучаемость

На групповом занятии эти дети, естественно, *работают не* могут, а следовательно, не получают в детском саду исходного материала для умственного развития Хотя иногда результаты практической деятельности на этих занятиях могут показывать благополучие их учебного труда, но чаще это ;копирование работ других детей.

Теоретическое осмысление проблемы раннего генезиса общей способности к учению, а также результаты проведенного эксперимента дали нам известные основания для выделений теоретических и организационно-методических принципов конструирования психолого-

педагогической системы диагностики индивидуально-типических особенностей ее формирования у шестилетних детей с ЗПР (в составе важнейших структурных компонентов), а также для моделирования педагогических условий, адекватных их состоянию.

Были выделены следующие основные принципы общей организации диагностической работы в диагностико-коррекционных группах.

Диагностическая работа с детьми носит комплексный (кроме психолого-педагогического направления в ней представлены медицинское и логопедическое) и индивидуальный характер. Ее ближайшая цель — изучение ребенка, более отдаленная — прогнозирование адекватных состоянию детей коррекционных путей и средств. Кроме того, психологические диагностические средства должны выполнять функции контроля за развитием детей в специально создаваемых условиях.

На протяжении учебного года планируется три основных этапа комплексного и индивидуального диагностического обследования детей. Каждый этап подчиняется решению определенных конкретных задач.

На первом этапе (первые 1,5—2 мес. пребывания в группе) проводится обследование соматического состояния ребенка, его нервной системы; собираются анамнестические сведения о развитии (одновременно фиксируются сроки поступления в ясли, детский сад); изучаются условия развития в семье и детском учреждении, в котором он воспитывался до поступления в группу; устанавливается уровень знаний, навыков, умений по всем основным видам учебной деятельности и степень их соответствия программным требованиям дошкольного учреждения; определяется уровень сформированности общей способности к учению<sup>1</sup>.

Результаты первого этапа комплексного и индивидуального обследования позволяют судить о состоянии здоровья детей, особенностях формирования способностей к усвоению знаний, в частности в процессе обычных для детского сада видов деятельности, а также, в известной мере, о времени возникновения пониженной обучаемости, причинах, обусловивших ее возникновение, роли микросоциальных и микропедагогических условий в этом процессе. На основе полученных разносторонних сведений о ребенке устанавливается вариант пониженной обучаемости по принципу ведущей роли той или иной группы причин, обусловив возникновение.

Задачи второго этапа (обследование детей проводится в течение учебного года) следующие: во-первых, уточнить и дополнительно ранее полученные сведения о детях (эта работа проводится в процессе психологического изучения детей специалистом *п*^пологом, так и в процессе целенаправленной работы педагог\*<sup>1</sup> воспитателя под руководством психолога); во-вторых, проследить их продвижение по всем параметрам комплексного обследования; в-третьих, на основе уточненных и новых сведений о детях корректировать общие и индивидуальные программы педагогической работы с ними.

Третий, заключительный этап диагностической работы осуществляется перед выпуском детей в школу. Его цель — изучение посредством диагностических психологических методик общих возможностей компенсации негативных особенностей развития детей с ЗПР, разработка конкретных педагогических рекомендаций к дальнейшему обучению прежде всего тех детей, которые не достигли в созданных для них условиях необходимого уровня развития.

Систематическая, комплексная и индивидуализированная психолого-педагогическая диагностическая работа с детьми в сочетании с педагогической коррекцией на протяжении всего учебного года обеспечивает определенные возможности для дифференциации нижних границ нормы, задержки психического развития и олигофрении — что нам представляется очень важным в решении задач подготовки детей к обучению в школе.

Диагностические методики, направленные на выявление качественных особенностей пониженной обучаемости у воспитанников диагностико-коррекционных групп, могут быть сконструированы на основе следующих, апробированных в нашем исследовании, принципов.

Формирование у шестилетнего ребенка общей способности к учению (усвоению знаний) находится в прямой зависимости от его становления как субъекта интеллектуальной (учебной) деятельности, а потому объектом диагностики должны быть его индивидуальные особенности овладения общей структурной этой деятельностью. Конкретные диагностические критерии ее сформированности (каждого компонента в отдельности и всего структурного комплекса в целом), учитывающие оптимальные возможности развития шестилетних детей в типичных для современного дошкольного учреждения условиях воспитания и обучения, должны обеспечить

в известной степени системный подход к диагностике уровня ее сформированности у каждого ребенка, выявлению зоны ближайших возможностей формирования, а также к диагностике отклонений в этом процессе.

В качестве определяющего критерия сформированное интеллектуального компонента общей способности к учению можно использовать «фонд действенных знаний» у ребенка: а) в форме учета запаса знаний об окружающем в виде общих представлений и элементарных житейских понятий, конкретных особенностей их элементарной систематизации — овладения иерархией обобщений; б) в форме изучения специфики использования системы доступных знаний об окружающем в процессе решения задач, требующих определенного уровня владения предлагаемыми мыслительными операциями абстрагирования и обобщения. При этом предметом анализа могут быть следующие особенности мыслительной деятельности детей: уровень понимания задачи (уровень ориентировки на условия задачи, характер программирования предстоящей деятельности и элементарного осознания этого процесса); владения предлагаемыми мыслительными действиями и операциями; уровень их элементарного осознания, а также осознания полученного результата (может ли ребенок в относительно развернутой вербальной форме оценить процесс и результат решения задачи).

В целях получения более конкретных сведений об особенностях и уровне сформированности интеллектуального компонента общей способности к учению можно изучать его в разных условиях организации мыслительной деятельности детей.

1. В условиях специально смоделированных индивидуальных занятий, на которых мыслительные задачи предъявляются главным образом в вербальном плане. Они требуют от детей опоры на элементарно систематизированные общие представления и простейшие житейские понятия. Для их решения дети должны иметь определенный уровень владения иерархией рода и вида на самой элементарной образной основе.

2. В условиях специально смоделированных индивидуальных учебных занятий (главным образом продуктивными видами деятельности), на которых от ребенка требуется понимание инструкции взрослого, предъявленной в форме наглядного и вербального образца, предварительное программирование предстоящей деятельности на основе ее правил, в том числе содержащих требования установления определенных логических отношений, а также реализация программы в форме практических действий.

3. В условиях обычных для детского сада групповых учебных занятий (по математике, родному языку, изобразительной деятельности), на которых прослеживается динамика усвоения детьми знаний, выработки навыков и умений (замеры по специальной схеме, составленной в соответствии с программными требованиями детского сада, на протяжении учебного года производятся не менее трех раз — в начале, середине и конце учебного года). Этот показатель используется нами как дополнительный по отношению к предыдущим.

В качестве важнейших неинтеллектуальных компонентов в структуре общей способности к учению у детей нами условно выделяются: положительное эмоциональное отношение к интеллектуальной деятельности, его интенсивность (яркость) проявления и саморегуляция. Для определения исходного уровня сформированности этих компонентов, а также в целях прослеживания динамики их формирования в адекватных состоянии детей педагогических условиях нами используются критерии:

являются: положительное эмоциональное отношении

а) оценка эмоционального отношения детей к деятельности (интерес к заданию, процессу его выполнения, полученному результату, желание продолжать деятельность);

б) оценка саморегуляции в деятельности детей (степень полноты сохранения задания до конца занятия; качество самоконтроля в процессе выполнения задания; качество самоконтроля при оценке результата деятельности).

Диагностические методики, сконструированные на основе вышеописанных принципов и оценочных критериев, позволяют изучать особенности всех структурных компонентов общей способности к учению у детей в их взаимодействии. Однако при необходимости некоторые из них могут быть использованы с целью получения более детальных сведений о каком-то компоненте, например об особенностях саморегуляции в интеллектуальной деятельности не на индивидуальном занятии, а на общегрупповом типа учебного. В этом случае модель занятия предполагает учет оптимальных возрастных возможностей шестилетних детей в аспекте саморегуляции в интеллектуальной деятельности в условиях коллективного труда, подчиненного общей

учебной цели. Ребенок должен принять задание взрослого, адресованное всей детской группе одновременно в форме инструкции, содержащей ряд правил, и подчинить ему свою деятельность на все время занятия (на 15 мин в начале учебного года и на 25 мин в конце учебного года). Например, детям, как это делаем мы, предлагается писать системы знаков (палочек и черточек) на тетрадном листе с разлиновкой в одну линейку при соблюдении следующих четырех правил: писать палочки и черточки в заданной последовательности (I—II—III—I и т. д.); правильно переносить системы знаков с одной строки на другую; не писать на полях, писать не в каждой строке, а через одну.

При оценке детских работ используются следующие критерии степени сформированности действий самоконтроля на основных этапах деятельности детей: степень полноты принятия задания (ребенок принимает задание во всех компонентах, принимает частично, не принимает совсем); степень полноты сохранения задания до конца занятия (ребенок сохраняет задание во всех компонентах, сохраняет лишь отдельные его компоненты, полностью теряет задание); качество самоконтроля по ходу выполнения задания (характер допущенных ребенком ошибок, замечает или не замечает он свои ошибки, исправляет или не исправляет их; качество самоконтроля при оценке результата деятельности (старается еще раз основательно проверить и проверяет, ограничивается беглым просмотром, вообще не просматривает работу, а отдает ее взрослому сразу же по окончании).

Особое место среди диагностических методик занимают методики, направленные на изучение индивидуально-типических особенностей овладения шестилетними детьми структурой учебной деятельности, разработанные на материале занятий продуктивными видами деятельности. На этих занятиях учебное задание предъявляется ребенку в естественной, непринужденной обстановке: расположить цветные геометрические фигурки на листе бумаги в определенном порядке в соответствии с заданными правилами, нарисовать точно так же, как на предложенном образце, и др.

Будучи комплексными в плане изучаемой способности, эти задания обеспечивают значительные возможности для выявления особенностей детей в самостоятельном программировании деятельности на основе вербализованной ими общей цели и важнейших элементов задания, относящихся к способам его выполнения; особенностей учебных действий разного порядка; особенностей самоконтроля на всех этапах деятельности и в распространении на все заданные учебные действия, включая оценку полученного результата; особенностей эмоционального отношения к заданию как к процессу и результату деятельности.

В итоге эти занятия позволяют видеть индивидуально-типические особенности (уровни) овладения структурой учебной деятельности (мотивационно-ориентировочным, операционным, регуляционным компонентами), а следовательно, дают известные основания для того, чтобы судить о качественных своеобразиях внутренних условий психического развития ребенка в процессе учебной деятельности.

Овладение шестилетними детьми общей структурой учебной деятельности на доступном возрасту оптимальном уровне, на наш взгляд, можно рассматривать в качестве проявления и условия сравнительно высокого уровня общей способности учиться. Разброс данных, характеризующих индивидуально-типические особенности детей в направлении от высшего к низшему уровню, позволяет вычленить характерные негативные и положительные особенности формирования у них этой способности, которые необходимо учитывать при организации коррекционно-педагогической работы. Так что в этом смысле изучение детей в процессе обучения становится организационно-методическим принципом диагностической и прогностической работы с ними.

Все диагностические методики (детально описанные в гл. III—V) помогают выявлению конкретных качественных характеристик пониженной обучаемости у шестилетних детей с ЗПР. Этому в значительной степени способствуют разработанные на

основе вышеописанных оценочных критериев качественные показатели уровней сформированности у них общей способности к учению.

Каждый условно выделенный уровень (в заданиях выделяется пять уровней в направлении от высшего к низшему — I, II, III, IV, V) в первом приближении представляет собой качественную характеристику (индивидуально-типический вариант) общей способности к усвоению знаний, учению в том виде, в каком она сформировалась на момент изучения, и одновременно — качественную характеристику внутренних условий, способствующих ее дальнейшему формированию.

**I уровень** выражает ставший в какой-то степени привычным для ребенка стиль активного отношения к собственной деятельности. Его характеризует устойчивое положительное эмоциональное отношение к познавательной задаче, осознанное стремление к правильному ее решению. Последнее возможно потому, что ребенок способен к вербализации задания во всем предложенном ему объеме и независимо от формы предъявления (предметной, образной, логической). В любом случае он вербально программирует предстоящую деятельность по способам ее выполнения. Весь дальнейший процесс деятельности свидетельствует о подчинении этой программе: ребенок осуществляет вербальный самоконтроль за ходом ее операционной стороны. В итоге работы он получает заданный результат, адекватно, в развернутой вербальной форме дает ему объективную оценку на основе сравнения с образцом.

Этот уровень сформированности общей способности к учению, несомненно, включает в себе значительные субъективные потен-

• ции ребенка к овладению учебной деятельностью школьного типа.

**II уровень** имеет свои специфические особенности. Самая главная его особенность состоит в том, что здесь еще нет привычного для ребенка стиля активного отношения к собственной деятельности, хотя нельзя не видеть, что этот стиль лежит в зоне его ближайшего развития. Задания, рассчитанные на оптимальные возрастные возможности, выполняются им с помощью взрослого, заключающейся главным образом в некоторой организации его деятельности. При отсутствии таковой, несмотря на наличие для выполнения задания необходимых знаний, навыков и умений, деятельность ребенка протекает недостаточно целеустремленно, а следовательно, и недостаточно качественно. Все дело в том, что у него не сформировались более или менее устойчивые и в какой-то степени привычные способы самоконтроля, которые могли бы проявиться на основных этапах деятельности достаточно стабильно и независимо от внешних помех и препятствий.

Не имея относительно устойчивого положительного эмоционального побуждения к познавательной задаче как таковой, осознанного стремления к ее правильному решению (хотя нельзя отрицать у ребенка непосредственного интереса к ситуации предъявления задания, а в ряде случаев и к его содержанию), на этапе ориентировки в задании ребенок самостоятельно вербализует лишь его общую цель. Он не программирует деятельность до ее начала по способам выполнения. Осознание правил, относящихся к способам деятельности, их вербализация происходят у него уже в процессе деятельности, причем правила в форме логических отношений вербализуются им с большим трудом, нежели правила в предметной или образной форме.

Количество и характер ошибок, допущенных ребенком в процессе работы, находятся в прямой зависимости от глубины осознания им правил задания. В свою очередь, глубина осознания этих правил зависит от того, насколько непосредственно интересен для него процесс деятельности. В противном случае ему необходимы дополнительные стимулы в виде побуждения, похвалы, поощрения со стороны взрослого. Поощрение взрослого является для него и важнейшим стимулом к завершению деятельности, получению нужного результата.

Достигая в целом объективно заданного результата (о которых было сказано выше), ребенок самостоятельно оценивает его, руководствуясь главным образом ситуативными, субъективными впечатлениями. Однако наведения мысли ребенка на связь полученного им результата с правилами выполнения задания («Расскажи, как нужно было выполнять задание?») бывает достаточно, чтобы он сделал объективную и вербально оформленную оценку продукту своего труда.

Итак, исходя из психологической специфики II уровня, можно выделить следующие основные направления в педагогической работе с детьми по формированию у них общей способности к усвоению знаний: формирование устойчивого положительного эмоционального отношения к познавательной деятельности (к познавательной задаче, процессу ее решения, получению

правильного результата) как важнейшего побудительного мотива; формирование полноценных способов самоконтроля на всех этапах деятельности, выведение их на уровень самостоятельной, свернутой (в плане внутренней речи) вербальной саморегуляции.

**III уровень** психологически выражает собой значительное отставание детей как от оптимальных возрастных показателей по всем структурным компонентам общей способности к учению, так и от показателей предыдущего (II) уровня. Для выполнения экспериментальных заданий таким детям недостаточно только лишь организующей помощи взрослого. В этом случае они не получают заданного результата.

Поведение детей в процессе выполнения задания взрослого в основном можно охарактеризовать как реактивное: в предложенном содержании задание перед ними не встает; не осознавая задание, дети, естественно, не стремятся к получению объективно заданного результата, в вербальной форме предстоящую деятельность не программируют. Однако в процессе деятельности они все же проявляют выраженную зависимость от поставленной перед ними общей цели, а также некоторую зависимость от отдельных правил ее реализации (осознаваемых или неосознаваемых), главным образом сенсорных. Правила задания, определяющие отношения между теми или иными его элементами (в предметной, образной, логической формах), детьми не осознаются (не вербализуются) и в процессе деятельности.

Иными словами, из-за недостаточности общего развития: бедности запаса знаний, отсутствия их элементарной систематизации, недоступности заданных мыслительных операций без непосредственной опоры на предметные действия (в плане общих представлений и простейших житейских понятий), отставания в развитии речевых функций обобщения и регуляции — преобладающее большинство наших заданий" по своему содержанию этим детям на начальном этапе их изучения недоступно.

Опираясь на отдельные осознанные правила заданий, дети на этом уровне пытаются контролировать и оценивать некоторые свои практические действия, но в целом показывают весьма характерную картину несформированности вербальной саморегуляции на всех этапах деятельности, включая оценку результата: не получая объективно заданного результата, они считают, что задание ими выполнено правильно.

Коррекционно-педагогическая работа с этими детьми вполне реальна, она должна строиться на основе учета характерных для этого уровня негативных и позитивных особенностей формирования как каждого структурного компонента общей способности учиться, так и всего их комплекса в целом.

**IV уровень** психологически выражает собой еще более значительное отставание детей от оптимальных возрастных показателей в формировании общей способности к учению. Их поведение в ситуации выполнения задания еще более реактивно. Ребенок принимает общую цель только тех заданий, которые можно выполнять сугубо практически (на уровне ручного действия: рисовать флажки, раскладывать картинки, фигурки и т. п.). Но и в этих случаях общая цель не вербализуется им как **цель задания, которое должно быть выполнено при соблюдении каких-то правил**. В этом смысле содержание задания ребенку совершенно недоступно.

В процессе практических действий дети проявляют зависимость только от общей цели деятельности. Не получая заданного результата, они не способны даже в самой малой степени критически оценить свой труд — считают, что задание взрослого выполнили правильно.

На **V уровне** ребенок не может принять из инструкции взрослого даже самую общую целевую установку деятельности. Он улавливает из нее лишь форму активности — рисовать, раскладывать и т. п., но не то, **что** нужно делать, и тем более не то, как

надо делать. Ребенок действует с материалом так, как он хочет сам. Результат его труда и заданный образец деятельности не имеют ни малейшего сходства, но этого ребенок не замечает. Он испытывает чувство удовольствия уже от того, что как-то выражает себя.

Таким образом, мы кратко описали выделенные нами теоретические и организационно-методические принципы психолого-педагогической диагностики пониженной обучаемости у шестилетних детей с ЗПР. Их апробация на протяжении двух десятилетий в специально смоделированных педагогических условиях — условиях работы диагностико-коррекционных групп — позволила прикоснуться и к другой, не менее сложной и неразработанной проблеме — целенаправленному формированию у детей общей способности к учению.

**Общая, типовая и индивидуализированная модели коррекции задержки психического**

## развития

**Общие принципы организации коррекционно-педагогической работы** с детьми в диагностико-коррекционных группах должны определяться в зависимости не только от наиболее характерных особенностей проявления пониженной обучаемости у детей с ЗПР, но и от общих особенностей их психического развития, а также состояния здоровья, условий жизни и развития в семье.

В самом общем виде детей с ЗПР можно охарактеризовать как детей с нереализованными возрастными потенциальными возможностями психического развития, общей психической незрелостью. У них беден и узок круг представлений об окружающих предметах и явлениях. Представления нередко не только схематичны, не расчленены, но даже и ошибочны, что самым отрицательным образом сказывается на содержании и результативной стороне всех видов их деятельности, и в первую очередь продуктивной.

В воспринимаемых предметах ближайшего окружения, быта дети, как правило, не умеют выделить более или менее характерные признаки, что, видимо, можно объяснить не только несформированностью у них многих перцептивных действий, но и незрелостью мышления.

На групповом занятии эти дети не умеют работать: не запоминают, нередко не решают даже простейших мыслительных задач, всячески избегают интеллектуального напряжения, не проявляют свойственной возрасту пытливости, не задают взрослым вопросов.

Своеобразна речь детей. Прежде всего обращает на себя внимание несформированность в соответствии с общевозрастными возможностями контекстной речи: ребенок оказывается не в состоянии построить короткий связный пересказ рассказа, сказки, а строит лишь отдельные и нередко аграмматичные фразы. Значительно отстают в развитии лексическая, семантическая, фонетическая стороны речи. Существенно страдает развитие внутренней речи, что не может не служить огромным препятствием к формированию планирования, саморегуляции в деятельности, хотя обычно это становится возможным уже на пятом году жизни ребенка.

Из-за нарушенного или недостаточного общения ребенка с окружающими (он многого не воспринимает, не понимает и не усваивает) ущербно развивается его личность: не развиваются познавательные интересы, не формируется потребность быть учеником (он часто не хочет учиться в школе); отсутствует сколько-нибудь объективная самооценка в конкретных видах деятельности (как правило, переоценивает себя), что влечет за собой ряд негативных последствий в формировании личности.

Незрелость психики ребенка определенным образом проявляется в сюжетно-ролевой игре и накладывает на нее свой отпечаток. В специальной литературе иногда высказывается точка зрения, будто ребенок с задержкой психического развития более продуктивен в игре, нежели в учебной деятельности. Но это не совсем так. Наблюдения за сюжетно-ролевыми играми детей в условиях наших групп, а также специально проведенные исследования (Е. С. Слепович, 1985; Л. В. Кузнецова, 1986) показали, что все компоненты ролевой игры оказываются у детей возраста подготовительной группы несформированными: сюжет игры не выходит за пределы бытовой темы; содержание игр, отношения (игровые и реальные), способы общения и действия, роли бедны, охватывают небольшое игровое общество и на короткий срок. Диапазон нравственных норм и правил общения, отражаемый детьми в играх, очень невелик, беден по содержанию, а следовательно, недостаточен в плане подготовки их к обучению в школе.

Коротко о здоровье детей. Все они к моменту поступления в специальные группы наряду с общей психической незрелостью обнаруживают физическую ослабленность, нередко сочетающуюся с нарушениями здоровья. Подтверждением может служить таблица распределения воспитанников подготовительных групп массовых детских садов (595 человек) и диагностико-коррекционных групп (112 человек) по группам физического и нервно-психического здоровья<sup>1</sup>

Таблица 3

Группы здоровья	Воспитанники диагностико-коррекционных групп		Воспитанники массовых детских садов		
	абс	%	абс	%	
Здоровые	I	9	8	184	30,9
	II	64	57,1	308	51,8
Больные	III	25	22,3	96	16,1
	IV	14	12,5	7	1,2

(см. табл. 3).

Из таблицы следует, что больных детей (III и IV группы) в диагностико-коррекционных группах в два раза больше, нежели в группах обычного типа. Процент абсолютно здоровых детей в них значительно меньше — почти в 4 раза. Свыше 50% детей имеют некоторые (хотя и обратимые в благоприятных условиях) отклонения в здоровье.

Более конкретная картина состояния нервной системы больных детей представлена в табл. 4. Она свидетельствует о значительном неблагополучии здоровья нервной системы у воспитанников диагностико-коррекционных групп<sup>1</sup>.

Таблица 4

Отклонения в здоровье нервной системы (III и IV группы)	Воспитанники диагностико-коррекционных групп		Воспитанники массовых детских садов	
	абс	%	абс	%
Неврозоподобные состояния	21	18,7	50	8,4
Вегетативно-сосудистая дистония	1	0,9	20	3,3
Эпилептиформный синдром	3	2,7	3	0,5
Невротические состояния	3	2,7	14	2,3
Посттравматическая и постинфекционная церебральная астенция	3	2,7	11	1,9
Детский церебральный паралич	1	0,9	1	0,2
Состояние, пограничное с олигофренией	7	6,3	4	0,7

Специально проведенное обследование этих же детей на биологическую зрелость по методике, разработанной вышеупомянутым коллективом авторов (Н. А. Матвеева и др., 1980), показало, что в диагностико-коррекционных группах процент детей с задержкой биологического развития выше, нежели в обычных группах детских садов: в 17,9% случаев против 10,6%. В наши задачи не входило детальное рассмотрение сложных вопросов взаимосвязи биологического и психического развития. Некоторые из них получили освещение в специальных публикациях (Н.А. Матвеева и др., 1981) Количественные показатели в данном контексте приведены для того, чтобы еще раз подчеркнуть своеобразие физического развития детского континента наших специальных групп.

Отклонения в здоровье нервной системы детей, естественно, сказываются на их поведении. Части детей присущи повышенная возбудимость, эмоциональная неустойчивость и, как следствие, большая отвлекаемость внимания, нарушение работоспособности. Другие обнаруживают признаки чрезмерной тормозимости, что является причиной трудностей в познавательной деятельности иного характера: вследствие ослабления замыкательной функции коры мозга ребенок хуже запоминает, припоминает, у него нарушается процесс формирования знаний, навыков, умений.

Неврозоподобные состояния у детей, наслаиваясь на соматически неблагоприятный фон (хронические очаги инфекции, заболевания желудочно-кишечного тракта и др.), еще более снижают работоспособность детей, делают их эмоционально неустойчивыми, легко истощаемыми, трудными в общении.

Таким образом, из вышесказанного следует, что при создании системы коррекционной работы в диагностико-коррекционных группах необходимо в первую очередь учитывать общую психическую незрелость детей и состояние их здоровья<sup>1</sup>. На этом основании мы выделили ряд общих принципов организации коррекционной работы в группах. Первое место должно принадлежать заботе об охране и укреплении здоровья детей. В этих целях режим жизни ребенка приобретает щадящий, охранительный характер, строго дозирующий нагрузку на нервную систему: в каждой группе не более 17—18 детей; квалифицированный педагог<sup>2</sup> делает все от него зависящее для того, чтобы создать спокойный, доброжелательный стиль общения с детьми, а также детей между собой; прогулки на свежем воздухе более продолжительны, чем в обычных группах; методика их проведения тщательно продумывается, подбираются меры и средства влияния на каждого ребенка; в общей системе работы по

укреплению здоровья детей отводится значительное место физкультурным занятиям<sup>1</sup>, занятиям ритмикой; дневной отдых продолжительнее, чем в обычных группах, и организовывается так, чтобы обеспечить сон каждого ребенка; учебные занятия (главным образом в первую половину учебного года) короче по времени, методически проводятся целенаправленнее (каждый ребенок находится в поле зрения воспитателя), а следовательно, являются более результативными, нежели аналогичные занятия для этих детей в обычных группах; за здоровьем каждого ребенка устанавливается тщательный контроль, в случаях необходимости организуется своевременное лечение.

Вся работа с детьми по охране и укреплению их здоровья проводится в тесном контакте с семьей: ведется пропаганда популярных медицинских знаний, в определенной системе на протяжении учебного года даются практические советы и рекомендации по воспитанию нервных, физически ослабленных детей, созданию для них необходимого режима жизни в семье; одновременно проводится цикл занятий педагогического всеобуча родителей по актуальным для этих групп психолого-педагогическим вопросам и с учетом развития детей в семье.

План работы с семьей составляется после проведения первого этапа комплексного обследования детей и на весь учебный год. В это же время собираются сведения о семье: выясняются бытовые и материальные условия семьи, особенности отношений между ее членами; кто уделяет ребенку большее внимание, с чем связаны отрицательные эмоции ребенка, соблюдается ли в семье режим жизни, соответствующий его состоянию, как организуются выходные дни, как ведет себя ребенок дома (чем интересуется, чем занимается, умеет ли себя занять, кому из взрослых отдает предпочтение) и др.

Инициатива во всей работе по созданию детям необходимых условий для полноценного физического (и психического) развития (в том числе и в семье) должна принадлежать педагогическому и медицинскому персоналу дошкольного учреждения. Это необходимо не только потому, что в преобладающем большинстве случаев родители не понимают специфики развития своих детей в связи с отсутствием необходимой медицинской и педагогической подготовки. Это еще не самая главная беда; в борьбе с ней помощь оказывает родительский всеобуч<sup>2</sup>. Главная задача —

свести к минимуму вредное влияние семьи на развитие ребенка<sup>1</sup>.

Отбор содержания детской деятельности производится в соответствии с требованиями государственной программы, предъявляемыми к выпускникам подготовительных к школе групп в дошкольном учреждении; используются в основном традиционные педагогические пути, методы и средства. В то же время общая система педагогического воздействия на детей, работа с ними по расширению, углублению, уточнению их представлений о ближайшем окружении (людях, их труде, общественных событиях, предметах, животных, растениях, явлениях природы, а также некоторых закономерных связях и отношениях между ними), формированию навыков и умений определяется в каждый конкретный момент в соответствии с уровнем их психического развития<sup>2</sup>. Учитывая значительную задержку в развитии умственной сферы детей в сравнении с оптимально реализованными "возрастными возможностями, в частности в развитии вербально-логического мышления, мы стремились к максимальному использованию различных форм ручной деятельности, предметных действий как важнейшего условия для развития анализирующего восприятия, наблюдения, мыслительных операций анализа и синтеза, классификации и систематизации и др. На основе практического интеллектуально активного освоения детьми предметов и явлений ближайшего окружения помогали им овладеть сенсорными эталонами, устанавливать простейшие количественные связи и зависимости (уточняли и закрепляли представления о геометрической форме, количественных отношениях «больше — меньше», делении на части<sup>3</sup> и т. д.). При этом учитывали особенности индивидуального темпа и характера усвоения детьми программного содержания.

Индивидуализация и дифференциация педагогических методов, приемов и средств, являясь важнейшим принципом коррекционно-педагогической работы с детьми, не исключает групповых учебных занятий даже и на начальных этапах работы с ними. Но организация этих занятий обязательно предполагает особое внимание к тем детям, которые труднее других усваивают (или вообще не усваивают) учебный материал: каждый ребенок привлекается к решению посильных для него задач, определяет-

ся объем и характер работы с ним за пределами коллективного занятия. Индивидуальная работа с ребенком, как продолжение общегруппового учебного занятия, планируется и проводится с ним до тех пор, пока он не будет усваивать учебный материал наравне со всеми при использовании коллективных средств и методов обучения.

Любое занятие с детьми (групповое или индивидуальное) в целях достижения максимального педагогического эффекта организуется при условии положительного эмоционального отношения со стороны ребенка. Это обычно достигается благодаря соблюдению следующих организационно-педагогических требований: обязательного создания доброжелательной атмосферы общения воспитателя с детьми (никаких упреков в адрес ребенка за то, что он меньше других знает, хуже умеет что-то делать), детей между собой и с воспитателем; обеспечения каждому ребенку близкой и понятной мотивации деятельности; широкого использования на учебных занятиях (особенно в первой половине учебного года и на тех занятиях, где дети испытывают большие затруднения) игровых приемов обучения, моментов соревнования, дидактических игр с целью поддержания интереса к процессу деятельности, а также получению заданного результата. На любом занятии ребенок должен пережить радость от преодоленной трудности. В этих целях от занятия к занятию для каждого ребенка специально планируется постепенное усложнение заданий.

Поддерживается и поощряется любое проявление детской пытливости и инициативы. Научить детей удивляться, видеть необычное в ближайшем окружении, вызвать желание понять, стремление найти объяснение непонятному, научить спрашивать взрослых и сверстников — это тоже важнейший принцип в работе с детьми, направленной на компенсацию дефектов их психического развития. Все детские вопросы специально учитываются, классифицируются по характеру отношения к той или иной сфере действительности (к природе, общественной жизни, технике, труду и др.), глубине содержания, степени выражения познавательного отношения к окружающему (ситуативные, случайные вопросы, а также вопросы, выражающие зачатки познавательного интереса, и т. п.). Ни один из детских вопросов не остается без педагогического внимания.

Работа в направлении умственного развития постоянно дифференцируется и усложняется. Так, если основная цель работы с детьми на начальном этапе состоит в том, чтобы разбудить у них элементарное любопытство по отношению к окружающему, то цель последующего этапа — каждодневная и изобретательная работа с ними по формированию любознательности, наблюдательности, активного отношения к создаваемой для них проблемной ситуации. Педагог заранее планирует влияние на содержание сюжетных игр детей; организывает наблюдения за животными, растениями, теми или иными природными явлениями, трудовые дела, создает простейшие проблемные ситуации в быту, проводит опыты (с водой, снегом, плавающими и не плавающими в воде предметами и т. п.), беседы, экскурсии и др. В итоге такой работы многие дети начинают спрашивать — задавать разные вопросы, которые выражают их пытливую мысль, желание знать: «Почему солнце горячее, кто его таким сделал?»; «Кто бомбы делает, они, что ли, глупые? У нее, что ли, глаза есть? Она же может их тоже разбомбить?!»; «Какая профессия самая преглавная?»; «А почему негры черные, а мы белые?»; «Почему рыба не видит крючка в воде?»; «Может петух стать диким, если его в лесу оставить?»; «Почему птицы поют только весной?» и др.

Уделяется самое пристальное внимание развитию мелкой моторики руки ребенка. В научной литературе существует точка зрения (она нам кажется справедливой), что управляемое развитие движений пальцев рук ребенка оказывает положительное влияние на развитие его речи, особенно в сензитивные периоды созревания речевых областей мозга, т. е. до 3 лет. Движения стимулируют созревание центральной нервной системы, в частности созревание двигательного анализатора. В свою очередь, прогресс в развитии двигательного анализатора, являющегося аппаратом межанализаторного синтеза, сказывается на общем прогрессе функций мозга ребенка (М. М. Кольцова, 1973 а, б).

У наших детей к началу работы с ними в специальных группах многое для развития речи уже было упущено. Тем не менее мы надеемся, что стимуляция их мозга, в частности через движения руки, позитивным образом может сказаться не только на подготовке руки к письму в школе, но и на развитии речи, а следовательно, и на общем их психическом развитии.

Для развития движений руки детей использовались как традиционные для детских садов формы работы на учебных занятиях продуктивными видами деятельности, математикой (на

этих занятиях обычно в усложняющейся последовательности с детьми проводятся упражнения по обведению контуров геометрических фигур, зарисовке их в заданном пространстве, штриховке контурных рисунков, изображающих различные предметы, и др.), так и специальная система занятий, рассчитанная на все время их пребывания в диагностико-коррекционной группе. Эта система занятий включает в себя два направления работы: развитие движений пальцев руки ребенка в процессе овладения рисовальными действиями<sup>1</sup> и подготовку его руки непосредственно к школьному письму через систему специальных упражнений<sup>1</sup>. Коротко охарактеризуем каждое.

*Первое направление.* Основная педагогическая задача начального этапа — подготовка руки ребенка к быстрым, точным, энергичным, смелым движениям. Она решается через систему специальных коротких занятий и упражнений, проводимых как с целой группой детей, так и индивидуально: физкультминутки перед занятием на развитие быстроты действия руки, отдельных пальцев по словесному сигналу воспитателя; упражнения на развитие точности движений — типа «Подари нам радугу» (ребенок должен нарисовать такую же яркую радугу, как на образце), «Осенний калейдоскоп» (нужно раскрасить осенние листья, небо, землю) и т. п.; упражнения на выкладывание фигур из деталей и целых форм по образцу и словесной инструкции взрослого при ограничении времени и др.

На следующем этапе работы педагог учит детей штриховке простым и цветным карандашом. Для того чтобы дети чаще тянулись к этим занятиям, работали с желанием и стремились к хорошему результату, он объявляет им об открытии «Школы карандаша». «Школа» размещается в специально отведенном месте групповой комнаты. Там ребенок может выбрать себе работу по душе, но с обязательной штриховкой. Это могут быть: а) штриховка готовых «заготовок» (листки с изображением предметов, геометрических форм), причем сначала наиболее легкой для штриховки формы — прямоугольной, затем более трудной — круглой, овальной, наконец, работа с книжкой-раскраской, в которой качество штриховки определяет качество передачи самого предмета — его цвета, формы; б) та же штриховка, но с целью отработки силы нажима пальцев на карандаш: вишня должна быть ярко-красной или бледно-красной, смородина менее спелой и спелой и т. п.

Третий этап работы включает в себя серию упражнений на формирование у детей навыков рисования предметов в динамике. Эти упражнения организовываются также в занимательной для детей форме, каждое имеет свое название: «Дует ветер», «Раскрасим книжку «Наш стадион», «Нарисуем, как Ох и Ах идут в поход» и др. Постепенно педагог включает детей в рисование по ходу чтения им небольших и хорошо понятных произведений или рассказов-инсценировок: «Соберем цветы на лугу», «Кто хвост потерял?», «Лесная фотография» и др.

Все занятия и упражнения в конечном счете направлены не только на развитие руки ребенка, но и на формирование у него внимательности, наблюдательности, уточнение знаний о животных, растениях. Они вызывают желание узнать что-то новое об изображаемых предметах, готовят к переходу на следующую ступень рисования — по собственному замыслу.

Работа над развитием движений руки детей в том виде, в каком она сложилась у нас и представлена здесь в кратком описании, является одновременно и работой по формированию у них различных перцептивных действий<sup>1</sup> и их систем, некоторых сенсорных способностей, в частности способности к рисованию (в трактовке Л. А. Венгера, Т. С. Комаровой//Генезис сенсорных способностей, 1976). Способность дошкольника к рисованию — пример способности комплексного характера; она предполагает овладение ребенком регуляцией собственных рисовальных движений по скорости, размаху, силе на основе эталонных представлений о движении определенного качества. «Такие представления,— пишет Т. С. Комарова,— образуются в процессе выполнения самих движений и носят кинестетический характер» (там же, с 201).

*Второе направление.* Его цель — подготовка руки ребенка собственно к письму в школе. Работа проводится после ознакомления детей с тетрадью в одну

линейку по следующим основным темам<sup>1</sup>: рисование простым карандашом горизонтальных линий (по линейке, под линейкой, между линейками); рисование вертикальных линий (палочек с наклоном, без наклона); рисование предметов с помощью прямых линий (лесенок, елочек и др.); контурное рисование предметов с помощью прямых и овальных линий, штриховка контуров фруктов, ягод; рисование орнамента с помощью волнистых линий; рисование цельной ломаной линии, цельной дугоподобной линии с петлями, орнамента из двойных петель и т. д. В конце года в тетради с разлиновкой в редкую сетку дети пишут палочки, крючки, длинные палочки с петлей внизу<sup>2</sup>.

Специально изучаются, учитываются и корректируются особенности речевого опосредования выполняемых детьми действий и операций. Из-за отставания в развитии всех видов и функций речи, и в особенности контекстной (ее планирующей и обобщающей функций), дети испытывают огромные затруднения в вербальном программировании предстоящих действий. Стремясь восполнить этот пробел в развитии детей, мы стараемся, чтобы любые сведения, получаемые ими об окружающем, любые производимые действия и операции (в ситуации учебного занятия, свободного общения с окружающими, экскурсии, закладывания опыта, подведения его результатов и т. п.) они могли бы выразить в слове, о любом предстоящем действии могли бы рассказать.

Итак, мы выделили ряд наиболее значимых, на наш взгляд, принципов общей организации коррекционной работы в диагности-ко-коррекционных группах.

Результаты экспериментального изучения особенностей психической деятельности детей с ЗПР и та теоретическая гипотеза, с которой мы подошли к их анализу, позволили также выделить **принципы типовой модели педагогической коррекции их развития**. В кратком описании эти принципы могут быть представлены следующим образом.

Формирование общей способности к учению у детей 6 лет в условиях детского сада происходит в процессе всех видов деятельности, но особо важное значение в этом возрасте приобретает учебная деятельность. Именно в ней при определенных педагогических условиях ее организации, способствующих реализации возрастных возможностей ребенка как субъекта этой деятельности, могут быть обеспечены предпосылки к овладению школьной учебной деятельностью.

Принципиальный путь помощи детям с ЗПР при формировании общей способности к учению — это помощь в овладении собственной интеллектуальной деятельностью, основными ее структурными компонентами (мотивационно-ориентировочным, операциональным, регуляционным). В основе овладения любым структурным компонентом интеллектуальной деятельности, на наш взгляд, лежат те же психологические механизмы, что и в основе формирования любого умственного действия. Это организация внешних (практических) действий на специально созданной ориентировочной основе и постепенный ее перевод во внутренний (психический) план, план собственной регуляции в широком смысле слова.

Общее направление организации разнообразных практических действий (труд в быту, уголке природы, цветнике, огороде, на занятиях продуктивными видами деятельности) детей и формирования положительного эмоционального отношения к ним в наших условиях выглядит следующим образом: от групповых действий, где инициатива в их организации принадлежит педагогу, — к индивидуальным инициативным действиям ребенка; от цели, поставленной педагогом, и созданного им настроения ее реализовать — к коллективному целеобразованию и далее к индивидуальному целеобразованию с соответствующим эмоциональным отношением к этому процессу, а также к практическим действиям и их результатам; от оценки педагога — к организации коллективной оценки и далее к индивидуальной самооценке; от поощрения педагога — к поощрению коллектива и далее к личной радости от успешно сделанного.

Разнообразный и посильный труд детей, а также различные наблюдения и опыты с природным материалом обеспечивают значительные возможности не только для того, чтобы учить детей подчиняться разумным целям и действиям педагога и детского коллектива, и не только для того, чтобы формировать у них самостоятельность и инициативу. Их значение и в том, чтобы расширять, углублять и систематизировать знания детей о ближайшем окружении, формировать общие представления и простейшие житейские понятия о нем. Мыслительные действия формируются на основе практических, переводятся во внутренний план (оперирования представлениями).

Своеобразным промежуточным звеном между практическими действиями и учебной дея-

тельностью при организации педагогической коррекции процесса формирования способностей к усвоению знаний мы считаем групповые музыкальные занятия и занятия физическими упражнениями. Вызывая у детей непосредственный интерес, эта деятельность (в особенности занятия физическими упражнениями, коллективные подвижные игры) дает возможность учить их подчинять свое поведение и действия определенным правилам.

Большое внимание уделяется подбору подвижных игр с правилами, постепенному их усложнению. Усложнение обычно идет в следующих направлениях: от игры к игре увеличивается количество правил; растет их трудность от выполнения правил игры каждым игроком команды — к выполнению правил только ее представителями и т. д.<sup>1</sup>.

Значительное внимание уделяется занятиям продуктивными видами деятельности (рисование, лепка, аппликация, конструирование). Эти занятия вызывают у детей непосредственный интерес к деятельности (изобразить, например, какой-то фрагмент сказки на листе бумаги или вылепить из пластилина ее персонаж гораздо интереснее, нежели заучивать стихотворение или выкладывать заданное воспитателем количество кружочков). При опоре на практические действия у детей легче вызвать желание выполнить задание воспитателя, помочь осознать его составные части, правила выполнения, а далее на этой основе учить элементарному планированию предстоящей деятельности. Опора на практические действия благоприятна и в целях одновременного формирования у детей соответствующих навыков, умений, а также самоконтроля на основе правил задания. В конце работы ребенок получает определенный вещественный результат — создается благоприятная обстановка учить детей оценивать свою собственную работу, сравнивать полученный результат с заданным образцом

На основе практических действий при целенаправленной педагогической работе быстрее можно сформировать интеллектуальную деятельность с опорой на общие представления и словесно-логические рассуждения, так необходимые в учебной деятельности в школе.

Усложнение содержания задания, поставленной цели с точки зрения учета возможностей как ее осмысления, так и выполнения необходимых для этого действий осуществляется постепенно. Мы последовательно учим детей принимать правила выполнения действий: в ситуации предъявления наглядного образца при постепенном увеличении количества правил и точном формулировании их взрослым; в той же ситуации (по наглядному образцу), но при увеличении доли самостоятельного труда детей, направленного на вычленение правил (ребенок должен слепить, нарисовать и т. п. «точно так же, как здесь»); в ситуации предъявления словесной инструкции при ее последовательном усложнении; в ситуации перехода от воссоздания ранее выполненных работ («Вспомните и сделайте так же; обязательно соблюдайте такие-то правила») к работам по замыслу, но при условии обязательного выполнения ряда правил и т. д.

Постепенно усложняются требования к речевому опосредованию деятельности детей. Эта работа органически сливается с той, о которой мы только что сказали выше: в речевом опосредовании ребенком собственной деятельности мы видим необходимое условие осмысливания поставленной перед ним общей цели, ее конкретизации, планирования путей и средств реализации, оценки адекватности средств достижения, а также представления законченного продукта, т. е. условие предвосхищения деятельности образом, опосредованным речью.

Усложнение требований к речевому опосредованию деятельности детей идет в двух направлениях. Прежде всего — от обязательного проговаривания ребенком того, что он должен и как он должен это делать, к самостоятельному вычленению и речевому оформлению правил, относящихся к способам деятельности; далее — от принятия и проговаривания общей цели к собственному планированию и оформлению в речи средств ее выполнения и уже на этой основе — к собственному целеполаганию и планированию деятельности при соответствующем речевом оформлении. Второе направление этой работы — постепенное продвижение детей от развернутого речевого опосредования предстоящей деятельности к развернутому проговариванию действий шепотом и, наконец, к свернутому планированию «про себя».

Реализации обоих направлений в работе с детьми способствуют специально подобранные методические пути и средства групповой и индивидуальной работы: поощрение и поддержка правильных ответов детей на этапе ориентировки в задании и планирования предстоящей деятельности; помощь по ходу занятия тем детям, которые так и не сумели составить программы своей работы до ее начала (побуждающими вопросами, направлением внимания ребенка на образец, совместными действиями взрослого и ребенка по формулированию правил, поощрением его правильных действий и др.); учет тех детей, которым так и не удалось на групповом заня-

тии понять задание, для того чтобы организовать им впоследствии помощь в индивидуальной работе. Все средства направлены против «бездумного» стиля работы детей — стиля, основой которого является простое подражание, буквальное копирование чужого труда.

Усложнение требований к регуляционным действиям детей при выполнении учебного задания подчиняется задаче последовательного формирования и закрепления у них действий самоконтроля на основе предварительно созданной ориентировки применительно к тому или иному этапу деятельности: принятия задания, его выполнения, оценки полученного результата с точки зрения предъявленного задания. Общий педагогический путь формирования и закрепления действий самоконтроля — постепенный и последовательный перевод детей с внешнего контроля на самоконтроль.

Отбор методических средств формирования действий самоконтроля осуществляется на основе учета как их специфического назначения и конкретного психологического содержания в соответствии с этапом деятельности, так и уровня развития детей. На этапе принятия задания действие самоконтроля формируется на следующей ориентировочной основе: необходимо запомнить, что нужно сделать и какие правила соблюдать, чтобы выполнить задание. Чтобы сформировать у детей привычный способ самоконтроля на данной ориентировочной основе, организуется система практических действий: повторить задание вслух тем, кто его хорошо запомнил; повторить задание за теми, кто его сформулировал правильно; оценить правильность повторения задания тем или иным ребенком; оценить, правильно ли выполняется задание по началу его выполнения; повторить задание вслух и проверить, соблюдаются ли правила его выполнения, и др. Далее внимание детей направляется на способы выполнения задания. При этом используются в основном те же приемы: проговаривание отдельными детьми вслух для всех детей правил выполнения задания, проговаривание шепотом для себя, проверка на этой основе своих действий и т. п.

Действие самоконтроля на этапе выполнения задания формируется у детей на следующей ориентировочной основе: необходимо вспомнить задание и проверить, правильно ли оно выполняется (соблюдены ли 1-е правило, 2-е и т. д.). Организовываются практические действия контроля за ходом выполнения задания: самопроверка по следам кем-то воспроизведенного правила, индивидуальная проверка на основе проговаривания для себя ' правил задания, проверка работ детьми друг у друга, наконец, проверка работы молча, «про себя», на основе предварительно воспроизведенных правил. Действие считается сформированным, если ребенок работает молча, уверенно, правильно, допущенные ошибки исправляет самостоятельно. По ходу работы педагог выделяет тех детей, которые отстают от сверстников в формировании самоконтроля. Он оказывает им индивидуальную помощь во внеучебное время, привлекая к этой работе в качестве помощников наиболее подготовленных детей.

В определенной последовательности с детьми проводится работа по обучению их объективной оценке полученного результата — сличению его с заданием. Как и в предыдущих случаях, предварительно создается ориентировочная основа действия самоконтроля: «Вспомни задание — что нужно было делать и как нужно было делать, по каким правилам; посмотри, какие правила ты выполнил, какие не выполнил, какие выполнил неточно».

Сначала воспитатель вместе с детьми перед началом оценки их работ повторяет правила выполнения задания, а дети по ходу их воспроизведения проверяют свои работы и оценивают с его же помощью степень их соответствия этим правилам: правильно, неточно, неправильно. Далее ребенок должен научиться на основе воспроизведенных детьми правил оценивать свою работу и работу рядом сидящего товарища, причем аргументировать оценку в развернутой речевой форме. Затем дети выборочно оценивают лучшие работы и свою собственную на их фоне, аргументируя при этом оценку в развернутой речевой форме. Самооценка отдельных детей получает оценку со стороны коллектива при тактичном направлении воспитателя. Если ребенок в конце концов научится давать выполненной им работе адекватную оценку на основе сличения с образцом, причем делать это в развернутой речевой форме, то можно считать действие самоконтроля у него сформированным.

Постепенное усложнение требований к операциональной стороне деятельности детей на занятиях продуктивными видами деятельности играет особую роль в формировании у них различных сенсорных действий путем усвоения ими соответствующих эталонов (цвета, формы, веса, величины, пространственных отношений). В этой работе в качестве научной платформы мы широко используем данные психологической школы П. Я. Гальперина о закономерностях

формирования умственных действий, а также результаты исследований Л. А. Венгера. Однако заметим, что работа с детьми по формированию у них сенсорных действий не является для нас самоцелью, она представляет собой часть общей работы и занимает в ней определенное место. Формирование сенсорных действий у детей осуществляется в процессе решения не только задач на восприятие в их чистом виде, но и интеллектуальных задач, направленных на установление логических отношений между теми или иными воспринимаемыми компонентами. Сформировавшиеся и закрепившиеся у детей сенсорные действия выполняют в учебной деятельности роль операций, в частности в процессе решения интеллектуальных задач, а также при выполнении творческих работ. Таким образом, формирование рассматриваемых действий у детей обязательно направляется в русло овладения ими основными структурными компонентами интеллектуальной (учебной) деятельности.

Учебные занятия по развитию элементарных математических представлений и занятия по родному языку в основном подчиняются той же логике формирования ребенка как субъекта учебной деятельности, которая была описана выше. Однако каждый из этих видов учебных занятий предполагает и свой специфический круг задач. На занятиях по развитию элементарных математических представлений на основе специально организованных практических действий в определенной последовательности дети обучаются абстрагированию геометрической формы, величины, количественных отношений, а также словесным обозначениям этих абстракций. С этой целью, широко используются дидактические, сюжетно-дидактические игры, загадки, стихотворения, привлекаются отрывки из сказок, рассказов; на занятиях к детям приходят герои любимых сказок, полюбившихся рассказов. Они загадывают детям загадки, разучивают с ними потешки, проводят игры-путешествия, а в итоге помогают им овладеть трудными для них навыками и умениями: порядковым счетом в пределах первого десятка, сравнением чисел, созданием и решением сюжетных задач, усвоением последовательности дней недели и др.

Занятия по родному языку позволяют проводить систематическую работу с детьми по развитию их активного словаря, обогащению значений общеупотребительных слов, диалогического и контекстного речевого общения<sup>1</sup>. На этих занятиях также широко используется дидактическая игра. Она способствует эффективному формированию многих учебных действий, в том числе самоконтроля.

Следующей задачей нашей экспериментально-практической работы было выделение **принципов индивидуализированной модели коррекции ЗПР**. Не претендуя на исчерпывающее исследование проблемы и руководствуясь главным образом необходимостью решения практических задач отбора детей в диагностико-коррекционные группы, при выделении этих принципов мы учитывали: во-первых, основные негативные факторы, под влиянием которых произошло снижение темпа психического развития ребенка; во-вторых, полученные экспериментальные факты об индивидуально-типических особенностях шестилетнего ребенка как субъекта интеллектуальной (учебной) деятельности.

Первый принцип заключается в определении, полноценны или дефектны нейрофизиологическая организация психики ребенка, функциональное состояние его нервной системы, характер микросоциальных условий развития на протяжении раннего и дошкольного возраста, степень адекватности состоянию ребенка педагогического воздействия семьи и общественного дошкольного воспитания в этом же временном диапазоне, т. е. в определении характера нарушения психического развития. Словом, этот принцип обеспечивает возможность дифференцировать детей по степени тяжести нарушения психического развития и в связи с этим определить меру интенсивности и конкретную область педагогического влияния на них адекватными средствами в системе комплексной стимуляции их продвижения. На этом основании мы выделили три основных варианта пониженной обучаемости у дошкольников с рядом подвариантов внутри каждого<sup>2</sup>. / вариант. Пониженная обучаемость у детей является следствием общей педагогической запущенности, берущей свое начало в ясельном или младшем дошкольном возрасте.

На протяжении раннего и дошкольного возраста они развиваются в семьях с низким уровнем общей культуры, при отсутствии полноценного организованного общения со взрослыми и детьми. Больше того, они находятся под влиянием вредного, а чаще разрушающего действия семьи на формирующуюся у них психику. В этих семьях бытует атмосфера грубости, пьянства, неуважительного стиля общения, постоянно травмирующая психику ребенка. Тяжелые семейные обстоятельства порождают различного рода невротические реакции: ребенок становится аффективным, астеничным, трудно налаживающим контакты с детьми и взрослыми, общение

такого ребенка с окружающими становится дефицитным в плане его развития, неполноценным.

В качестве негативного фактора развития нередко выступает неполноценно организованное общественное дошкольное воспитание: на протяжении раннего и дошкольного возраста дети воспитываются в общественных учреждениях интернатного типа (с недельным пребыванием и в смешанных по возрасту группах) с невысоким уровнем педагогической работы и общих условий (дети имеют ограниченный круг общения со взрослыми).

*// вариант.* Пониженная обучаемость у детей является следствием неадекватных физическому состоянию детей (соматически ослабленные дети) микросоциальных и микропедагогических условий семьи и дошкольного учреждения.

На протяжении раннего и дошкольного детства они развиваются со значительным отставанием от сверстников. Вследствие неблагоприятного сочетания микросоциальных и микропедагогических условий: общей микросоциальной и микропедагогической депривации, травмирующего влияния семьи на психику ребенка, отсутствия адекватного индивидуального подхода в детском учреждении — эти дети приобретают стойкую педагогическую запущенность. Так, уже к концу преддошкольного возраста такой ребенок, даже если он посещает ясли, значительно отстает в физическом и психическом развитии от полноценно развивающихся сверстников. Он позднее начинает ходить и особенно говорить. В дошкольном возрасте его отставание становится очевидным для всех. Отсутствие в детском саду необходимого этим детям оздоровительного, щадящего режима, отсутствие или недостаточность квалифицированной и своевременной индивидуальной педагогической помощи, воспитание в интернатных и смешанных по возрасту группах неизбежно усугубляют их состояние.

В отличие от предыдущего варианта пониженной обучаемости слабое здоровье детей, функциональные расстройства их нервной системы и нарушение работоспособности на этой основе создают.

Значительные трудности в организации целенаправленной педагогической коррекции их психического развития даже в условиях диагностико-коррекционных групп.

*/// вариант.* Пониженная обучаемость вследствие задержки психического развития, вызванной микроорганической недостаточностью мозга, обусловленной вредоносными факторами внутриутробного развития, родового периода или раннего детства.

По существу, вариации неблагоприятного сочетания микросоциальных и микропедагогических условий и здесь те же: общая микросоциальная и микропедагогическая депривация, травмирующее психику ребенка влияние семьи, отсутствие полноценного индивидуального подхода к нему в дошкольном учреждении. Очень часто эти дети имеют слабое соматическое здоровье, функционально расстроенную нервную систему. Из-за отсутствия с раннего возраста адекватных для их развития педагогических условий в семье и дошкольном учреждении эти дети приобретают стойкую пониженную обучаемость. Ее разновидности определяются спецификой нервно-психического развития в различных условиях взаимодействия неблагоприятных микросоциальных и микропедагогических факторов.

Этот вариант пониженной обучаемости у детей значительно сложнее не только по происхождению, но и по возможности компенсации негативных особенностей развития.

Приведенная классификация пониженной обучаемости, как показал опыт работы с шестилетними детьми в диагностико-коррекционных группах, может служить полезным рабочим инструментом как при отборе детей в эти группы, так и при организации коррекционно-педагогической работы с ними. Так, если по отношению к части детей (I вариант) усиленное педагогическое внимание и целенаправленная педагогическая помощь в формировании умственных способностей представляет собой главную задачу, то по отношению к основной в наших условиях группе (III вариант) эта задача выступает уже в комплексе с другими, связанными с охраной и укреплением здоровья детей, созданием адекватного их соматическому и нервному здоровью режима жизни не только в дошкольном учреждении, но и в семье'.

Второй принцип организации индивидуализированной коррекционно-педагогической работы в диагностико-коррекционных группах предполагает учет индивидуально-типических особенностей (актуальных и потенциальных) формирования у детей общей способности к учению.

Каждый из пяти условно выделенных уровней (в направлении

от высшего к низшему) представляет собой качественную характеристику (безусловно, далеко от исчерпывающей) внутренних условий психического развития ребенка в учебной деятельности. Если овладение структурой учебной деятельности на доступном возрасте оптимальном уровне (I уровень) представляет собой проявление и условие формирования высокого уровня сформированности способности учиться, то уже начиная со II уровня можно говорить о некоторых негативных особенностях внутренних предпосылок к формированию этой способности у детей в процессе учебной деятельности, которые требуют преодоления. Для детей, показавших III, IV, V уровни ее сформированности, групповые учебные занятия в дошкольном учреждении вообще не могут быть развивающими.

Для каждого уровня, начиная со II, определяется конкретная область педагогического воздействия на детей, а также разрабатываются пути и средства групповых и индивидуальных коррекционных занятий.

Окончательная «редакция» педагогических средств индивидуального воздействия на детей производится при обязательном наложении обоих принципов изучения особенностей пониженной обучаемости детей, определяются «обходные» и «прямые» (по терминологии Т. А. Власовой) коррекционные пути и средства педагогического воздействия на ребенка. Ниже речь пойдет о «прямых» путях воздействия на детей.

Учитывая психологические особенности детей, находящихся на II уровне сформированности общей способности к учению<sup>1</sup>, мы подчиняем коррекционно-педагогическую работу с ними задачам формирования относительно устойчивого положительного эмоционального отношения к познавательной деятельности и действий самоконтроля на всех основных ее этапах, свернутой (в плане внутренней речи) словесной саморегуляции. Каждая из этих задач решается своими специфическими средствами.

Направление педагогической работы по формированию у этих детей познавательного интереса как устойчивого побудительного мотива к познавательной деятельности состоит в следующем: педагог ведет ребенка от ситуативных побуждений к деятельности и получению определенного результата при этом (от непосредственного интереса, вызванного занимательной ситуацией, соревнованием, поощрением педагога за смекалку, ловкость и т. д.) к побуждениям общественного звучания (ребенок стремится как

можно лучше трудиться на занятии, чтобы узнать, научиться, научить друга, чтобы добиться чести принять участие в коллективном труде, наконец, чтобы хорошо выполнять все учебные задания педагога, хорошо подготовиться к школе). Иными словами, в фундамент педагогического воздействия на детей ложатся средства формирования у них нравственных чувств (доброты отношения к сверстникам, желания им помочь, переживания за успехи и неудачи группы и др.) как осознанных мотивов регуляции поведения, общения в широком смысле слова.

Что же касается второй задачи — формирования действий самоконтроля, то работа с детьми подчиняется логике поэтапного их формирования, характерной для каждого этапа познавательной деятельности. Учитывая большую импульсивность, неорганизованность детей, неустойчивость их внимания, мы учим их вслушиваться в задание взрослого. На начальном этапе работы задания намеренно упрощаются, делаются непосредственно привлекательными. Основная цель — научить детей выделять эти задания вниманием и запоминать их. Используются различные приемы: «Скажи громче, чем я», «Повтори мое задание своему соседу», «Скажем вместе дружно, что нам нужно делать», «Поправь товарища», «Повтори задание по частям» и др.

Специальные усилия прилагаются и к тому, чтобы ребенок научился вдумываться в задание, а также планировать его выполнение. В этих целях используются главным образом групповые учебные занятия, на которых педагог в определенной последовательности учит детей действию планирования. Он первоначально сам определяет последовательность действий, затем привлекает к этому детей: «Давайте подумаем, как мы будем делать (рисовать, лепить, считать и т. д.) — с чего начнем, что дальше будем делать, чем закончим». Педагог поддерживает правильные предложения детей. Постепенно учит детей рассказывать вслух о последовательности предстоящих действий («Подумай и расскажи сначала себе, а потом расскажешь всем ребятам, если я тебя спрошу»). При необходимости для уточнения и правильного речевого оформления программы деятельности педагог привлекает других детей. В конце концов каждый ребенок должен научиться планировать предстоящую деятельность про себя (в плане внутренней речи).

Работа с детьми по формированию действий самоконтроля на этапе ориентировки в зада-

нии продолжается до тех пор, пока они не станут для них привычными, т. е. пока дети не научатся не только правильно их запоминать, понимать (спрашивать о непонятном), но и в любое время проверять себя, ориентируясь на алгоритм этого действия: что нужно сделать и какие правила надо помнить, чтобы выполнить задание правильно. Параллельно ведется работа по формированию у детей умения ставить собственную цель и планировать ее выполнение. Далее на основе постепенно и постоянно усложняющегося операционального компонента деятельности педагог учит детей оценивать правильность своих действий, сверяя их с правилами задания. И. здесь он использует приемы, побуждающие детей к самоконтролю. Особенно ценными в этом отношении оказываются продуктивные виды деятельности. По ходу работы педагог предлагает ребенку проверить, правильно ли он выполняет задание: «Вспомни, какие правила нужно было соблюдать, и проверь, правильно ли ты делаешь». В случае необходимости ему оказывается помощь. Впоследствии педагог может просто напомнить ребенку: «А ты вспомни: как нужно проверить себя?». Практикуется проверка работы детьми друг у друга: «Проверь и скажи о найденных ошибках или неточностях тихо, на ухо, чтобы не мешать другим» и т. п.

Конечная цель работы состоит в том, чтобы научить детей в любой момент и на любом этапе выполнения задания самостоятельно, молча проверить правильность его выполнения, исправить допущенные ошибки. Если дети научились этому, то уже нетрудно научить их оценивать полученный ими результат по параметрам задания. В принципе последовательность формирования и закрепления у детей этого действия та же, что и при формировании действий самоконтроля на предыдущих этапах деятельности: сначала дается алгоритм и пример оценки взрослого, а далее серией специально подобранных упражнений этот алгоритм делается средством оценки результата собственного труда.

Однако более характерным для воспитанников диагностико-коррекционных групп в наших условиях эксперимента явился III уровень, — как правило, на начальном этапе работы на нем находилось около 90% их числа. Эти дети не достигали необходимого успеха в учебной деятельности не только из-за несформированности сферы саморегуляции. Причины их реактивного поведения в ситуации выполнения учебного задания более глубокие. Ближайшие шаги в коррекционно-педагогической работе с каждым ребенком должны определяться на основе учета типичных для него негативных и позитивных особенностей психического развития. Описывая ранее принципы типовой модели педагогической коррекции задержки психического развития, мы имели в виду главным образом этих детей. В данном контексте ограничимся выделением наиболее важных принципов дифференциации коррекционно-педагогической работы с ними по преодолению пониженной обучаемости.

Планирование исходного уровня педагогической работы с этими детьми необходимо осуществлять на основании тщательного учета их индивидуальных актуальных и ближайших потенциальных особенностей развития всех компонентов общей способности к учению. В качестве первичных форм организации педагогической коррекции шире использовать те виды коллективной детской деятельности, которые представляют для детей непосредственный интерес прежде всего своим процессом (подвижные и дидактические игры, занятия физическими упражнениями, продуктивные виды деятельности).

Очень важно постоянно корректировать педагогическое воздействие на детей на основе учета индивидуального темпа их продвижения в формировании всех структурных компонентов общей способности к усвоению знаний, стремиться к организации своевременной помощи каждому ребенку как на коллективных учебных занятиях, так и в процессе индивидуальной работы с ним.

Конечная цель индивидуальных занятий с этими детьми заключается в том, чтобы обеспечить каждому ребенку возможности для усвоения программных требований на групповых учебных занятиях, доступных возрасту, условия для продвижения в психическом развитии, в формировании способности учиться.

IV уровень сформированности ребенка как субъекта учебной деятельности, как правило, совпадает с низким общим психическим развитием. На протяжении первой половины учебного года ребенка практически не удается включить в коллективную учебную деятельность. Основная педагогическая задача, которая должна решаться в этот период, состоит в том, чтобы приобщить детей к коротким, доступным им по содержанию индивидуальным занятиям и играм. Цель этих занятий — научить принимать и выполнять под непосредственным контролем педагога несложные задания. Обычно мы придерживаемся такой последовательности в усложнении

индивидуальных занятий с детьми. Сначала педагог старается привлечь внимание ребенка к своим действиям, заинтересовать его. Например, он рисует, лепит, делает игрушку, а ребенок сидит рядом. Воспитатель просит его помочь: подержать нитку, помочь проташить ее в колечко; подать краски, подержать кисточку, посушить выкрашенный листок и т. п. Игрушка готова. Воспитатель внушает ребенку, что и он может научиться делать такую же игрушку. Другие игрушки он тоже может научиться делать. Показывает их на картинках. Обещает заняться с ним, как только будет время.

Назавтра педагог постарается включить ребенка в совместные > действия: покажет, как надо склеить, подождет, когда ребенок это сделает; позволит отрезать кусочек картона, материи; вместе сделают последнюю деталь — игрушка готова. Ребенок в этом случае ощущает свою причастность к изготовлению игрушки. Сегодня вечером он возьмет ее домой.

Постепенно доля участия ребенка в совместном труде с педагогом возрастает, он приучает его выполнять какую-то операцию по образцу, а позднее — по объяснению с подсказкой. По истечении некоторого времени педагог учит ребенка работать рядом с собой: выполнять точно такую же работу, как и он, элементарно оценивая при этом каждую выполненную операцию и продукт труда в целом. Далее он учит ребенка принимать простенькое задание по образцу и выполнять его при активной помощи взрослого. Одновременно он старается дать ребенку возможность пережить радость от хорошего результата: слеплен красивый грибок, аккуратно наклеена кукла-неваляшка и т. п.

Постепенно педагог включает ребенка в работу небольшой группы детей, дублирующей какую-то часть учебного занятия. На полноценном групповом учебном занятии очень многое ему еще не под силу. Так, ребенок еще не в состоянии пользоваться инструкцией педагога, предлагаемой с помощью доски, поскольку у него не сформированы многие перцептивные действия (ему трудно определить на глаз геометрическую форму, выделить более насыщенный цвет, найти фигуру нужного размера, определить пространственное расположение предметов и т. п.); он не всегда может понять речь педагога, обращенную ко всей детской группе одновременно, из-за неустойчивости внимания, невладения значениями многих общеупотребительных слов. Эти, равно как и многие другие, пробелы в развитии и подготовке детей педагог старается компенсировать с помощью игровых приемов и средств: та или иная часть учебного занятия под его руководством «проигрывается» небольшой группой детей, причем неоднократно, в разных вариациях и до тех пор, пока и этот ребенок не овладеет нужными знаниями и навыками.

Педагог постепенно приучает ребенка видеть действия взрослого за его рабочим столом, на доске, дублировать эти действия и выполнять нетрудные задания учебного характера за собственным рабочим местом и при использовании раздаточного материала, сопровождающего обычно любое учебное занятие. Одновременно он учит вербализации общей цели и правила, относящегося к способу его выполнения. С этой целью он также прибегает к организации дидактических игр с маленькой группой детей, используя педагогические приемы, помогающие детям лучше осознать задание и правила его выполнения: «Кто лучше объяснит задание Вите?», «Кто скажет понятно для всех, тот получит эту фишку!» и др. Только после подобной индивидуальной работы с ребенком педагог может постепенно включать его в работу на групповых учебных занятиях, строящихся на тех же принципах, которые были описаны нами применительно к III уровню.

Дети с V уровнем сформированности активности в учебной деятельности — это особая детская группа. Некоторые индивидуальные коррекционные средства, о которых говорилось выше, оказываются эффективными по отношению к ним, но в целом они требуют иной педагогической квалификации. В процессе коррекционно-педагогической работы в результате уточнения диагноза у них чаще всего констатируется олигофрения в степени дебильности. **Результаты работы по программе коррекции задержки психического развития**

Контрольный диагностический эксперимент, проведенный в конце учебного года на основе тех же методик, которые были описаны в предыдущих главах, позволил нам проследить возможности преодоления задержки психического развития у шестилетних детей в специально созданных педагогических условиях в диагностико-коррекционных группах.

Приведенные на рис. 14 количественные данные эксперимента свидетельствуют о значительных сдвигах в формировании мыслительной деятельности детей: 69% воспитанников диагностико-коррекционных подготовительных к школе групп оказались на высших уровнях (I и II) вместо 10% до начала коррекционно-педагогической работы. Значительно сократи-

лось количество детей на III уровне — до 25% вместо 77% в начале учебного года.

На рисунке видно также, что продвижение детей от низших уровней к высшим оказалось очень неравномерным: в целом оно незначительно у детей, находившихся на IV уровне; сравнительно мал процент продвижения на I уровень (с 1% до 7%), но зато можно видеть большое продвижение детей с III уровня на вышестоящие (в основном на II): продвинулись 2/3 детей.

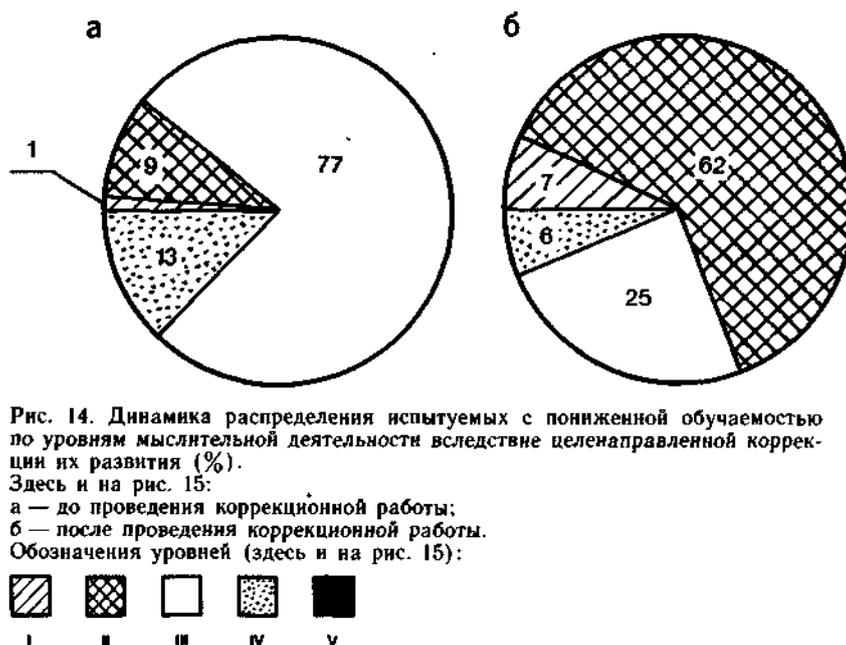


Рис. 14. Динамика распределения испытуемых с пониженной обучаемостью по уровням мыслительной деятельности вследствие целенаправленной коррекции их развития (%).

Здесь и на рис. 15:

а — до проведения коррекционной работы;  
б — после проведения коррекционной работы.

Обозначения уровней (здесь и на рис. 15):



Качественный анализ результатов контрольного эксперимента дал нам известные основания для заключения относительно возможностей компенсации негативных особенностей мыслительной деятельности у детей с ЗПР в специально созданных педагогических условиях в сравнении с детьми других вариантов пониженной обучаемости и детьми-олигофренами.

Почти без продвижения оказались дети с диагнозом «олигофрения в степени дебильности» (диагноз был окончательно установлен при участии психоневролога в процессе педагогической работы с ними). Темп продвижения в психическом развитии этих детей нарушен вследствие серьезной органической дефектности мозга. Все они нуждаются в таких условиях педагогического руководства, какие мы обеспечить не могли.

У части детей (7%) удалось компенсировать недостатки мыслительной деятельности и довести развитие до оптимального возрастного уровня. Целенаправленная педагогическая работа с этими детьми проводилась на протяжении двух лет (с пятилетнего возраста). По своему состоянию это либо дети с медицинским диагнозом «задержка психического развития» (в анамнезе имели место токсикозы беременности, инструментальные роды, асфиксия при рождении, ранние истощающие соматические заболевания, но все они развивались в удовлетворительных условиях семьи, были окружены вниманием и заботой, родители старались быть помощниками педагогическому коллективу экспериментального детского сада), либо дети с ранней и глобальной педагогической запущенностью.

Значительную часть детей удалось продвинуть в формировании мыслительной деятельности с III уровня на II. 53% их числа составили дети с задержкой психического или психофизического развития. Часть их (6%) оказалась очень неоднородной по своей принадлежности к типу (варианту) пониженной обучаемости: сюда вошли дети с глобальной и ранней формой педагогической запущенности, неполноценное развитие которых обусловлено главным образом действием неблагоприятного микросоциального фактора, а также дети, неполноценное психическое развитие которых с раннего возраста было обусловлено слабым соматическим здоровьем, функциональными расстройствами нервной системы, а следовательно и педагогической запущенностью на этой основе. Неблагоприятные условия развития в семье и общественном детском учреждении усугубляли их состояние. Педагогически запущенные дети давали более яркий переход с III уровня мыслительной деятельности на II (а в отдельных случаях и на I).

18% детей с ЗПР так и не поднялись с III уровня на более высокие, хотя и имели некоторое

продвижение в развитии. Количество детей на этом уровне увеличилось к концу учебного года до 25% за счет детей, продвинувшихся с IV уровня. Всем этим детям одного года, а в ряде случаев и двух лет пребывания.

в диагностико-коррекционной группе оказалось мало для того, чтобы подняться в развитии мыслительной деятельности на более высокие уровни. В семилетнем возрасте мы обычно рекомендуем им либо повторное пребывание в диагностико-коррекционной подготовительной к школе группе, либо обучение в специальной школе для детей с ЗПР. Опыт показывает, что в массовую школу их выпускать преждевременно, там они сразу же становятся неуспевающими учениками.

Особо следует сказать о детях с ЗПР, развитие которых удалось поднять на II уровень сформированности мыслительной деятельности. Темп формирования сферы саморегуляции у этих детей снижен на основе органической недостаточности и функциональной незрелости мозга. Это их очень отличает от детей II уровня сформированности мыслительной деятельности, развивающихся нормально. Они требуют большого, целенаправленного педагогического внимания и в школе. При его отсутствии (по крайней мере в начальных классах) не может быть и речи о благоприятных условиях для умственного развития этих детей.

В процессе коррекционно-педагогической работы с детьми с ЗПР в подавляющем большинстве случаев оказалось легче корригировать недостатки в знаниях в форме общих представлений и элементарных интеллектуальных умений и гораздо труднее в сфере саморегуляции: их труднее учить программированию предстоящей деятельности, пооперационному контролю, сличению общего результата деятельности с целью и программой, им труднее удается перенос сформированных навыков и умений в новые условия. Иными словами, у детей с ЗПР труднее формировать саморегуляцию в интеллектуальной деятельности как сферу личностной активности: специфический «сплав» положительного эмоционального отношения детей к интеллектуальной деятельности как относительно устойчивого познавательного мотива с привычными способами самоконтроля на всех основных ее этапах. Этот «сплав» представляет собой важнейшее условие овладения ребенком качественной стороной совершаемых им мыслительных операций.

Значительная часть воспитанников наших специальных групп (232 человека<sup>1</sup>), как показано в табл. 5, дала яркое продвижение в формировании саморегуляции вследствие специально проведенной с ними коррекционно-педагогической работы: более 60% детей распределились на первых двух уровнях вместо 7,7% в начале учебного года. Резко сократилось количество детей на IV уровне — с 49,6% до 10,2%, т. е. около 40% детей продвинулись на более высокие уровни. Меньше стало детей на V уровне — их число сократилось с 9,9% до 1,3%. Однако следует

Таблица 5

Динамика формирования саморегуляции	Распределение детей по уровням формирования саморегуляции									
	I		II		III		IV		V	
	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
До проведения коррекционной работы	0	0	18	7,7	76	32,8	115	49,6	23	9,9
После проведения коррекционной работы	30	13,2	107	47,1	64	28,2	23	10,2	3	1,3

отметить,

что для 38,4% детей (III и IV уровни) коррекционно-педагогическая работа в наших условиях оказалась все же недостаточно эффективной, во всяком случае в такой мере, чтобы поднять развитие сферы саморегуляции у них хотя бы на II уровень.

Около 30% этих детей оказались на III уровне. Это, как правило, дети с задержкой психического развития, осложненной неблагоприятными микросоциальными и микропедагогическими факторами. Все они, как показал качественный анализ результатов контрольного эксперимента, хотя и дали некоторое продвижение в развитии — поднялись с IV уровня на III, но в целом оно оказалось недостаточным. Продолжение целенаправленной коррекционно-педагогической работы с ними в таких же условиях, какие созданы в диагностико-коррекционных группах, для них крайне необходимо.

Некоторое продвижение в формировании сферы саморегуляции показали дети, находившиеся в начале учебного года на V уровне: более 8% из числа поднялись на IV уровень.

Однако в целом продвижение оказалось незначительным. В процессе индивидуальной педагогической работы всем детям, оставшимся на V уровне, и преобладающему большинству детей, оказавшихся в конце учебного года на IV уровне сформированности саморегуляции, был окончательно уточнен медицинский диагноз «олигофрения в степени дебильности».

Особо нужно сказать о динамике овладения детьми общей структурой учебной деятельности в специально созданных педагогических условиях. На рис. 15 показано, что преобладающее большинство воспитанников диагностико-коррекционных групп (около 77%) вследствие коррекции продвинулись на I и II уровни, почти в 6 раз сократилось количество детей на III уровне. На уровень оптимальных возрастных возможностей (I уровень) удалось поднять 12,6% испытуемых. Эти дети в ситуации выполнения учебного задания научились работать заинтересованно, с полной самоотдачей. Они принимают и понимают как общую цель задания, так и способы его выполнения, вербализуют

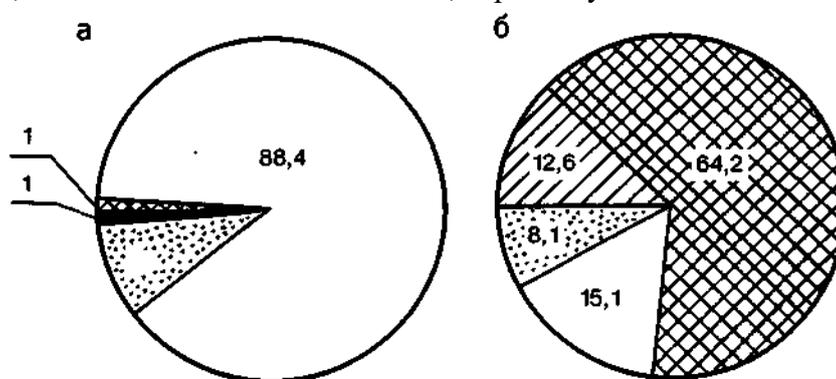


Рис 15 Динамика распределения испытуемых с пониженной обучаемостью по уровням овладения общей структурой элементарной учебной деятельности вследствие целенаправленной коррекции их развития

их и адекватно планируют предстоящую деятельность. Они сохраняют до конца занятия все элементы задания, адекватно оценивают полученный результат, соотнося с заданным образцом. Уровень всех учебных действий у них высокий.

64,2% детей продвинулись на II уровень. Этим детям работа на учебном занятии в основном приятна. Общую цель и содержание задания в целом они понимают правильно, хотя не всегда точно в отношении способов его выполнения. Им труднее программировать предстоящую деятельность, они доходят до «тонкостей» работы уже в процессе практических действий. Уровень их учебных действий в целом хороший, но они недостаточно усердны, настойчивы, внимательны, а потому качество их труда по сравнению с I уровнем ниже. Дети сохраняют в памяти содержание задания до конца занятия, но допускают ошибки на те или иные его элементы, самостоятельно не исправляют их, свою работу с точки зрения соответствия заданию критически оценить не могут.

15,1 % детей с ЗПР остались на III уровне. В основном их характеризует отсутствие сколько-нибудь заметного продвижения. Им присуще индифферентное отношение к содержательной стороне учебной деятельности. Они самостоятельно вербализуют общую цель задания, в вербализации правил, относящихся к способам его выполнения, испытывают значительные затруднения: им удается частичная вербализация сенсорных правил, правила на установление отношений их затрудняют в большей степени. Полной и адекватной заданию программы деятельности они не создают ни до начала, ни в процессе деятельности. С позиции осознанных правил они делают попытку контролировать и оценивать

некоторые свои действия и полученный результат, но делать это по всем объективно заданным критериям они, естественно, не могут. Некоторые из этих детей до конца занятия вообще теряют и ту часть инструкции, которую им удалось принять.

Все эти дети вследствие осложнения ЗПР неблагоприятными микросоциальными и микропедагогическими условиями развития с раннего детства, соматической ослабленности нуждаются в целенаправленной коррекционно-педагогической работе с ними в более продолжительные сроки и ее начале в более раннем возрасте.

По результатам контрольного эксперимента 8,1% воспитанников диагностико-коррекционных групп не продвинулись с IV уровня. Их поведение в ситуации выполнения учебного задания в сущности не изменилось: оно по-прежнему оставалось реактивным. Дети

так и не научились управлять собой и своей деятельностью в соответствии с предъявляемыми к ним объективными требованиями. Их действия с экспериментальным материалом, как и в начальные сроки работы с ними, в целом продолжали носить случайный характер. Если и наблюдалась иногда некоторая их зависимость от правил задания (сенсорных), то эта зависимость детьми не осознавалась.

Всем этим детям в процессе коррекционно-педагогической работы был окончательно уточнен медицинский диагноз «олигофрения в степени дебильности».

Результаты школьной успеваемости наших детей в массовой школе, прослеженные на протяжении восьми лет, в основном подтверждают результаты их экспериментального изучения перед выпуском в школу: около 13% учащихся успевают на «4» и «5» (главным образом дети, у которых были преодолены негативные особенности психического развития); 54% успевают на «4» и «3» (это в основном дети, которые в результате коррекции сумели подняться на II уровень овладения структурой учебной деятельности); 21% учащихся успевают на «3»; 4% учащихся дублировали обучение в I классе. Около 8% учащихся в основном после первого года обучения были переведены во вспомогательную школу<sup>1</sup>.

Иными словами, результаты катamnестических данных в известной степени также являются подтверждением: 1) эффективности проведенной нами диагностической и коррекционно-педагогической работы в специальных дошкольных группах по отношению к основной массе шестилетних детей с ЗПР; 2) прогностической значимости психологических диагностических методик, эффективности их использования в качестве средства контроля за развитием детей с ЗПР в специально организованных условиях; 3) необходимости дальнейшего совершенствования коррекционно-педагогической работы с дошкольниками с ЗПР, осложненной с раннего детства неблагоприятными факторами психического развития микросоциального и микропедагогического характера.

### **Заключение**

Проведенное исследование позволяет сделать следующие общие выводы.

Выдвинутые нами в исследовании теоретические гипотезы изучения ряда неразработанных в детской психологии проблем раннего онтогенеза общей способности к усвоению знаний (учению) — условия, причины, конкретные особенности проявления, возможности преодоления низкого уровня способностей к усвоению знаний (пониженная обучаемость) у шестилетних детей с ЗПР — получили подтверждение. Подтверждены гипотезы о психологической сущности и специфике формирования общей способности к учению у шестилетних детей, органической связи этого процесса с индивидуальными особенностями личности ребенка как Субъекта интеллектуальной (учебной — в старшем дошкольном возрасте) деятельности; о возможностях диагностики индивидуального уровня ее формирования (характерных актуальных и потенциальных особенностей формирования) в диапазоне от<sup>4</sup>оптимально реализованных возрастных возможностей в типичных условиях воспитания и обучения в дошкольном учреждении до нижних границ нормы; о типологии пониженной обучаемости, способствующей созданию типовой и индивидуализированной модели коррекционно-педагогической работы с детьми и др.

Теоретическая модель изучения и коррекции пониженной обучаемости у шестилетних детей с ЗПР в специально созданных педагогических условиях — в условиях диагностико-коррекционных групп — оправдала себя. Организованная в них практика изучения и целенаправленного обучения и воспитания детей позволила получить объективно новые данные как в плане выявления конкретного качественного своеобразия формирования у них способностей к усвоению знаний, так и в направлении решения ряда теоретических и организационно-методических проблем диагностики и коррекции задержки психического развития. На этом основании можно считать, что в исследовании получили теоретическую и экспериментальную разработку некоторые аспекты большой и сложной проблемы организации средствами дошкольного воспитания реальной педагогической помощи шестилетним детям, отстающим в развитии от своих нормально развивающихся сверстников. Полученные данные могут быть использованы в решении задач дифференцированной подготовки шестилетних детей с ЗПР к обучению в школе.

выполненное экспериментальное исследование имеет выраженную общую практическую (прикладную) направленность.

Во-первых, разработанная в нем система диагностики ЗПР (программа комплексного изучения детей, конкретные диагностические методики, направленные на выявление характерных

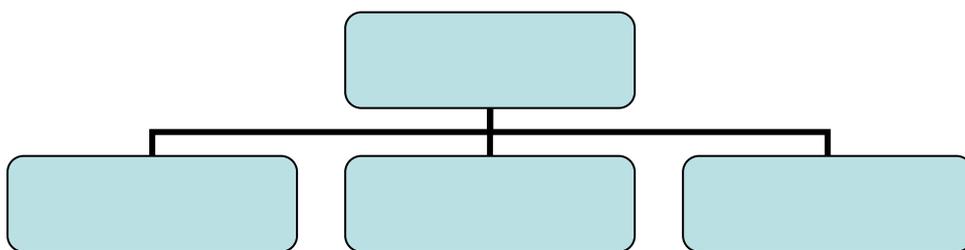
негативных и позитивных особенностей формирования общей способности к учению) и ее коррекции (создания для каждого ребенка адекватных его состоянию педагогических условий) может быть использована в массовой практике работы с детьми: в практике работы групп и классов выравнивания в детском саду и школе при организации дифференцированной помощи шестилетним детям в подготовке к обучению в I классе.

Во-вторых, обнадеживающие результаты многолетней экспериментальной проверки системы диагностики и коррекции задержки психического развития у шестилетних детей в практике работы диагностико-коррекционных групп дают нам определенные основания считать, что подобные группы в системе дошкольного воспитания могут обеспечить каузально-генетические условия изучения этой формы отклонения в развитии и оказание детям реальной педагогической помощи в сензитивные периоды развития.

В-третьих, опыт работы экспериментальных диагностико-коррекционных групп может оказаться полезным при создании единой системы изучения и коррекции задержки психического развития у детей в дошкольном учреждении и специальной школе.

Мы надеемся, что выполненное исследование послужит началом работы по созданию единой системы психолого-педагогического изучения и коррекции задержки психического развития у детей на протяжении всего дошкольного детства. Более отдаленные перспективы исследования поставленных в монографии проблем мы видим как в углубленном сравнительном изучении в дошкольном возрасте пониженной обучаемости у детей с ЗПР и других ее вариантов, так и в создании психолого-педагогической системы предупреждения ее возникновения, предполагающей коррекцию дефектов условий развития ребенка в раннем детстве.

<u>Оглавление</u>	<u>Оглавление</u>	<u>Оглавление</u>
Предисловие	3	и их нормально развивающихся сверстников 81
Глава I. Проблема пониженной обучаемости у дошкольников	6	Глава V. Индивидуально-типические особенности формирования общей способности к учению у шестилетних детей с задержкой психического развития 95
Общая психологическая характеристика	—	Состояние проблемы. Задачи исследования
Проблемы изучения и коррекции задержки психического развития у детей	17	Сравнительный анализ формирования общей способности к учению у шестилетних детей с ЗПР и их нормально развивающихся сверстников 101
Глава II, Общая программа экспериментального изучения шестилетних детей с задержкой психического развития. Задачи и методы	26	Глава VI Психолого-педагогическая диагностика и коррекция задержки психического развития у детей в условиях диагностико-коррекционных групп детского сада 134
Глава III. Мыслительная деятельность шестилетних детей с задержкой психического развития	44	Принципы психолого-педагогической диагностики задержки психического развития 135
Общая психологическая характеристика. Задачи исследования	—	Общая, типовая и индивидуализированная модели коррекции задержки психического развития 144
Сравнительный анализ мыслительной деятельности шестилетних детей с ЗПР и их нормально развивающихся сверстников	57	Результаты работы по программе коррекции задержки психического развития
Глава IV Роль саморегуляции в интеллектуальной деятельности шестилетних детей с задержкой психического развития	74	
Место саморегуляции в структуре общей способности к учению	Задачи исследования	



вития

Сравнительный анализ саморегу-  
ляции шестилетних детей с ЗПР

Заключение  
Литература

раз-  
167  
173  
175