

особое значение на современном культурно-историческом этапе, поскольку сейчас активно смешиваются разные типы этнических культур, сталкиваются разные стереотипы организации жизнедеятельности. Она опосредует актуальное воздействие социальной системы интериоризированными ею в ее семье схемами жизнедеятельности и способами организации действий. Личная позиция матери, ее отношение и степень согласованности с семейно-родовыми и внесемейными системами, детерминирующими жизнедеятельность, сказывается на восприятии ребенком этих систем, а также на способе его взаимодействия с ними.

Данная информация может помочь значительно улучшить качество педагогических программ, разрабатываемых на современном культурно-историческом этапе, так как их успех сегодня во многом зависит от учета социо-культурных факторов в воспитании детей. Учитывая влияние социальной ситуации развития ребенка на его характеристики действия, педагоги могут иметь дело не столько с ребенком, как с «чистой доской», и не столько с его личностными, индивидуальными характеристиками, сколько с открытыми закономерностями функционирования той или иной социо-культурной ориентации ребенка. Опираясь на эти данные, можно строить более продуктивные методы взаимодействия педагога с ребенком и подачи ему предметной стороны деятельности.

УДК 376

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Гальперин П. Я. Введение в психологию: Учебное пособие для вузов. М.: «Книжный дом «Университет», 1999. - 332с.
2. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний (психологические основы). М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1984. - 345 с.
3. Леонтьев А.Н. О формировании способностей. «Вопросы психологии», 1960, 1.
4. Шабельников В.К. Функциональная психология. М.: Академический Проект, 2004. 592с. с. 271-433.

O. Shevchenko

MOTHER'S SOCIAL POSITION AND THE ORIENTATION CHARACTER OF CHILD UNDER SCHOOL AGE IN HIS ACT

Abstract: This article is about the socio-cultural determination of child's orientation in acts. In this abstract we specify the assumption of the social situation of development through **family social surroundings** and **actual out-of-family social surroundings**. We are considering the problem of the peculiarities of mother's influence on the orientation character of child under school age in organization of his action. We produce the results of our investigation, which aimed to reveal the connection between mother's social position and the character of child's organization of his action.

Key words: action, activity, a social position, stage-by-stage formation of intellectual actions.

Цветков А.В., Болданова Б.С.

МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ТРУДНОСТЯМИ ОБУЧЕНИЯ В 1-2 КЛАССАХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ*

Аннотация: Описан нейропсихологический подход к формированию чтения и письма у детей с трудностями обучения в 1-2 классах общеобразовательной школы на основе перехода от глобального чтения текста с опорой на картинку к чтению предложений и отдельных слов.

Ключевые слова: обучение чтению и

письму, трудности в обучении, нейропсихология детского возраста.

Основной задачей школьного обучения является развитие личности ученика, его творческого потенциала, писал В.А. Сухомлинский [5; 102]. Одной из важнейших сторон развития личности по Л.С. Выготскому выступает процесс овладения своим

* © Цветков А.В., Болданова Б.С.

поведением через знак и символ (сигнификация) [1; 140]. В историческом развитии человеком создано много знаковых систем, которые видоизменялись и развивались, влияя на развитие его психики. Известными знаковыми системами являются жест, рисование, игра и др. Рисование Л.С. Выготский считал «графической речью, графическим рассказом о чем-либо». Таким образом, у истоков письма лежит историческое развитие знаково-символической деятельности. И письмо является одним из видов знаковых систем, т.е. психическим процессом сложного генеза и структуры. Письменная речь занимает одно из важнейших мест в психике человека. Кроме того, в процессе обучения в начальной школе чтение играет, пожалуй, центральную роль, поскольку от успешного освоения ребенком чтения зависит и освоение других учебных дисциплин, предъявляемых в основном через вербальные пособия.

Однако практика показывает, что существенная доля детей испытывает трудности в чтении, которые выявляются как чисто педагогическими методами, так и нейропсихологически.

В структуре нейропсихологического обследования [8] для диагностики чтения применяется озвученное прочтение короткого рассказа, затем ответ на ряд вопросов по его содержанию и пересказ.

«Жадная собака»: Собака бежала по мостику через речку, а в зубах несла мясо. Увидела себя в воде и подумала, что там другая собака мясо несет. Она бросила свое мясо и кинулась отнимать у той собаки.

Того мяса вовсе не было, а свое волной унесло. И осталась собака ни с чем.

После прочтения рассказа ребенку задают следующие вопросы: чему учит этот рассказ? Собака поступила правильно или неправильно?

Вот как этот рассказ был прочитан и воспроизведен некоторыми детьми (с сохранением авторской орфографии и пунктуации).

Игорь С., 7 лет, 1-й класс, слоговое, но беглое чтение, с проглатыванием окончаний, отвечает на вопросы:

1. Чему учит? – “Там собака была жадная, думала что там настоящая другая собака, а не просто отражение...” - Игорь, это ты пересказываешь рассказ, а чему он учит? – “Он учит нас читать”.

2. Собака правильно поступила? – Нет, потому что без *сосисок* осталась.

Пересказ: «Собака гуляла, а в зубах у нее было мясо, увидела собака в воде, и подумала, что другая собака, кинулась отнимать *сосиски*, пока отнимала, волна унесла, и *сосисок* больше не осталось».

Герман А., 10 лет, 4-й класс, чтение слоговое, антиципирующее (с перестановками слогов), отвечает на вопросы:

1. Чему учит? – “Быть жадным нельзя”.

2. Правильно поступила? – “Плохо поступила. Начала плескаться и сама без куска мяса осталась”.

Пересказ: «Несла собака кусок мяса, и смотрит в воду, и видит там еще одна *собак* с мясом, и начала плескаться, как будто ее бьет...».

Из приведенных примеров видно, что трудности, испытываемые детьми, касаются не только и не столько сенсомоторного уровня чтения (четкое аудирование), сколько смыслового уровня, способности понять и воспроизвести значимые детали текста, пусть и кратко.

Сложность процесса смыслового восприятия письменной речи, понимания текста обуславливается его неоднородностью: с одной стороны, чтение – процесс непосредственного чувственного познания (сенсомоторный акт), с другой – представляет собой опосредованное отражение действительности (работу в знаково-символической системе). Поэтому чтение нельзя рассматривать как простое действие, оно является сложной деятельностью, вовлекающей систему высших психических функций, таких как смысловое восприятие и внимание, память и мышление и, конечно же, речь [10; 255].

Особенно отчетливо аналитико-синтетическое чтение проявляется на ранних этапах его развития у ребенка, анализирующего буквы, потом переводящего их в звуки, объединяет в слоги, и уже потом синтезирует слово. На поздних этапах формирования чтения процесс носит более сложный характер – схватывается (по данным исследования движений глаз) лишь ограниченный комплекс букв, несущих основную информацию (чаще всего – корень слова), и по нему восстанавливается значение всего слова. Для достижения правильного понимания читающий нередко возвращается к прочитанному для про-

верки выдвинутой «гипотезы» с реальным словом. Такая антиципирующая стратегия чтения с последующим контролем обеспечивается сложными движениями глаз. Было установлено, что отсутствие возможности у глаза двигаться вперед или назад по строке разрушает «зону прогноза», обеспечивающую оптимальное качество чтения в момент фиксации глаза на слове [10; 257].

Таким образом, можно выделить по крайней мере два взаимодействующих уровня в процессе чтения: сенсомоторный и семантический. На первом уровне осуществляется звуко-буквенный анализ, удержание полученной информации в памяти, сличение «смысловых догадок» с полученным материалом. Иными словами, сенсомоторный уровень отвечает за «технику» чтения – скорость и точность восприятия. Семантический же уровень обеспечивает собственно смысловые догадки, понимание полного значения и смысла информации и включает в себя звенья специфической мотивации, построения целенаправленной деятельности, кинетическое звено (переклечение между сенсомоторными актами), и понимание как отдельных слов, так и целостных фраз и текстов. Последнее обеспечивается двумя различными с точки зрения нейропсихологии процессами: если понимание слов и логико-грамматической структуры фраз обеспечивается задними отделами мозга (в основном – теменно-височными), то понимание смысла текстов вовлекает так называемые «высшие синтезы», иными словами – сличение предъявленной задачи с имеющимся опытом индивида, за что ответственны уже лобные доли.

Особую роль играет в чтении контекст – как внешний (весь прочитанный текст), так и внутренний (читаемый абзац, предложение). Для больных с поражениями мозга, особенно с моторными формами алексии, характерно лучшее понимание целостных текстов и отдельных слов в сравнении с предложениями [10; 262].

Для формирующего обучения детей, испытывающих трудности в освоении чтения, следует начинать работу с уровня законченного текста [9], объемом не более 2-3 строк (абзац), имеющего доступное ребенку содержание (желательно, повествовательного характера) и смысл (как пример – «Лев и мышь»). Предложения в тексте должны быть короткими в 3-4 слова из 3-

4 слогов (желательно открытых) – двухсловные предложения более сложны для восприятия на начальном этапе обучения чтению.

Необходимо подготовить полтора-два десятка рассказов с иллюстративным материалом – желательны как сюжетные картинки, так и отдельные картинки, отражающие происходящее, но наклеенные на единый лист бумаги с символическим изображением предиката, например в виде стрелки (Лев →мышь= лев поймал мышь; девочка →лес= девочка пошла в лес).

Последовательность методов при работе с текстом:

1. Прочитать и рассказать «О чем рассказ» (общее понимание, уровень глобального чтения и смысловых догадок).

2. Разобрать ошибки в чтении (как смысловые, так и сенсомоторные).

3. Выложить полоски бумаги по числу предложений в тексте, посчитав число предложений вместе с ребенком (отметить ошибки в подсчете).

4. Назвать рассказ, вспомнить сколько было в нем предложений.

5. Перейти ко второй части рассказа (также размером в 1 абзац из 2-3 предложений), отработать «по предложениям» целый рассказ.

6. Прочитать 2-3 предложения (одну из частей рассказа), выделяя слова; подсчитать слова. Наглядным пособием (особенно ценным в том случае, если ребенок пропускает слова при чтении) здесь послужат те же полоски бумаги, что и в работе с предложениями, но поделенные на более короткие отрезки – по числу слов. При пропусках слов – совместное прочтение предложения, в котором допущена ошибка, с отстукиванием ритма рукой. Если учесть, что наиболее частотным пропущенным словом являются глаголы (с одной стороны, это «не наглядные» слова, с другой – без предиката предложение распадается), то хорошо помогает наглядное и вербальное моделирование предложения: «В лесу *росли* ели и березы (слово «росли» выпадает при чтении), давай подумаем, что будет, если вместо росли мы прочитаем «рубили» - совсем другое предложение, да? А теперь давай нарисуем, как они росли, вверх, стрелочкой!».

7. При помощи рамки оставив одно предложение из уже отработанного текста – «О чем это предложение? А сколько в нем

слов?».

8. Медленное, озвученное, с отстукиванием пальцем по полоске бумаги (или переключением пальцем по «фишкам») совместное чтение предложения. Если предложение с первого раза прочитано правильно, без ошибок сенсо-моторного характера, переходить к чтению следующего предложения. На следующей стадии отстукивание пальцем ребенок осуществляет уже полностью самостоятельно (без сопровождения педагога) и без наглядной подсказки в виде «фишек».

9. Когда чтение текстов и предложение упрочено, переходим к чтению выборочных слов из уже отработанных текстов по указанию педагога и с опорой на картиночный материал, отрабатывая в первую очередь глаголы, иллюстрируя их стрелками, последовательными сюжетными картинками и т.д., а номинативные слова – путем рисования предметов вместе с ребенком по слову-наименованию, отработке с получившимся рисунком сетки значений (ответы на вопросы «что это? какой он? что делает?»).

Развитие письма идет как бы обратным (в сравнении с чтением) путем: от фонемы к артикуле (поэтому на начальных этапах обучения дети часто проговаривают то, что пишут), затем к графеме (со зрительным и моторным компонентами). Каждый звук представлен в графеме 4 буквами – большими и маленькими печатными и рукописными. Через графему идет формирование абстракции, умения представить один и тот же предмет в разных формах. Причинами затруднений в формировании письма, по мнению Л.С. Цветковой [10] являются повышенная чувствительность письма к развитию произвольной регуляции (ввиду сложности психического процесса, значительного числа межмодальных перешифровок) и отсутствие *мотива* и *задачи* писать (что писать? зачем? кому?). И в самом деле, у детей в этом возрасте развиты [6; 179] непосредственные контакты и общение с небольшим кругом людей. Эти особенности письменной речи еще более повышают произвольность обучения письму.

В связи с этим встает вопрос о способах развития письменной речи и произвольной регуляции деятельности у детей младшего школьного возраста, в особенности – у первоклассников.

Письменная речь – совершенно особая речевая функция, требующая для своего развития хотя бы минимальной сформированности высокой степени абстракции по отношению к предметному миру (и развивающая процессы абстракции по мере своего формирования). Одну из величайших трудностей, с которой сталкивается ребенок при овладении письмом составляет тот факт, что эта речь только *мыслится*, но не произносится. Техника письма, недоразвитие мелкой мускулатуры не представляют центральной трудности в формировании письменной речи, писал Л.С. Выготский. Основные трудности формирования письменной речи лежат в сфере ее произвольности: ребенок произвольно должен осознать звуковую структуру слова, расчленить его на отдельные фонемы, и снова восстановить в письменных знаках. Так же произвольно и осознанно идет расчленение и синтез фразы из отдельных слов. Все это дало основание Л.С. Выготскому назвать письмо «алгеброй речи». Оно не только зависит от степени развития произвольных форм деятельности, но и стимулирует их дальнейшее усложнение, организует поведение ребенка, его действия становятся более интеллектуальными.

Известно, что мотивы предшествуют деятельности, и чтобы начать обучение письменной речи, нужно сначала сформировать потребности и мотивы, которые показали бы детям необходимость письма в их жизни. Кроме того, в отличие от устной речи при письменной человек сам произвольно создает ситуацию и содержание, отношение к этой ситуации. Здесь мы выходим на важнейшее различие психических процессов письма и письменной речи. Письмо – выписывание букв, затем слов и фраз без опоры на семантику и ситуацию, выступающих наряду с отношением к содержанию текста на первый план в письменной речи. Конкретно-знаковое оформление содержания в письменной речи – второстепенно.

Из практики восстановительного обучения больных с поражениями мозга и формирующего обучения детей с трудностями развития психики известно, что прямое воздействие на «проблемную» функцию не только неэффективно, но и вредно. В школьном обучении низкую эффективность показали распространенные одно

время уроки чистописания (каллиграфии). Поэтому формирование моторного компонента образа, акустико-зрительно-моторных перешифровок следует осуществлять опосредованно.

П.П. Блонский [2; 306] считал, что для формирования письма необходимо «растить в детях писателей – развивать усидчивость, богатство мыслей, глубину и качество анализа действий [своих и персонажа сочинения], связность изложения», причем тематика сочинений должна быть либо глубоко интересна и продумана ребенком, либо хорошо проработана с учителем. В восстановительном обучении данный принцип с успехом применялся в школе А.Р. Лурия и Л.С. Цветковой, подчеркивавшими что больным следует не просто писать сочинения, но и редактировать их – так в деятельности идет повторное освоение и орфографии, и логико-грамматических конструкций. В педагогической психологии этот подход был поддержан В.Я. Ляудис и И.П. Негурэ.

Однако практика показывает, что многие ученики первых классов плохо знают алфавит, не знают написания многих букв, а в начале второго года обучения не все владеют «письменными» буквами. Поэтому мы считаем необходимым задействовать предшествующую письму генетическую стадию формирования знаково-символической деятельности по Л.С. Выготскому – рисунок (всего автором выделено 3 стадии: игра, рисунок, письмо). Также Л.С. Выготский указывал на особое «рисуночное» письмо детей (сходное с пиктограммным письмом в восстановительном обучении больных с аграфией) [2; 263].

Мы создали метод «рисуночного» и «пиктограммного» письма и апробировали его в процессе коррекционно-развивающего и формирующего обучения детей с проблемами формирования письменной речи. Работа начинается с «написания» сочинения или изложения прочитанного ребенку рассказа (начинать следует с текста объемом не более 3 фраз, лишь затем переходя к отдельным предложениям).

Инструкция при написании «сочинения» звучит следующим образом: «Давай напишем сочинение на тему «Зима», что не сможем написать – нарисуем». Для полноценного формирования письма рисунки ребенка должны быть функциональными,

близкими и понятными по смыслу, иначе они не будут нести знаковой функции, поэтому тематика первых сочинений – письмо (поздравительная открытка) маме, описание лета в деревне, осень за окном и т.д. Также эффективными представляются рисуночные диктанты или составление нескольких простых предложений (на дом). Переход к редактированию этих сочинений и диктантов осуществляется через уточняющие вопросы: «А как показать, что лист упал на землю, а не просто лежит на земле?». От картинок к словам переход идет через редактирование: «Вот яблоко, давайте запишем его словом». На первом этапе сохраняется и картинка, и слово под ней. На следующем занятии дети переписывают с образца текст, но уже без включения картинок. Последний этап работы с текстом – воспроизведение его по памяти. Именно здесь особую роль играет контекст – наличие целостного содержания текста, доступного ученику. Если на каком-либо из этапов ребенок встречается с затруднениями, следует вернуться на доступный ему уровень упражнений, снова использовать картинки как вспомогательное средство.

Такие домашние задания, по нашим данным, вызывают интерес у ребенка с одной стороны, и не перегружают его, с другой. Помимо позитивного отношения к письму как предмету, развития абстрактного мышления, через задание решается и задача формирования произвольной регуляции деятельности. Формированию звуко-буквенного анализа и синтеза способствует следующее упражнение: ребенок проговаривает слово, затем составляет его из табличек с печатными и рукописными буквами, списывает это слово, на следующем занятии – воспроизводит по памяти. Для развития звукового анализа используется метод разложения слова на слоги (Сколько слогов в слове «Москва?»), затем слогов на звуки. Если ребенку это недоступно, слово складывается из букв, разделяется взрослым на слоги, под каждым из которых кладется полоска бумаги. После этого в тетради расчерчиваются линейки из 2,3,4 и более клеток (по одной на слог), инструкция: «Напиши слово по слогам». Важно, чтобы у ребенка была возможность выбора линеек с разным количеством клеток. Данная система методов способствует развитию не только письма, но и чтения.

В обучении учеников второго класса письму важно обращать внимание ребенка на то, *как* он пишет: когда он в спешке, радости, расстроен, ожидает чего-то, сосредоточен (например, при выполнении «контрольной работы»), пишет сочинение на знакомую и нравящуюся или, наоборот, «плохую» тему и т.д. Предложить ему сравнить образцы собственного письма в разных ситуациях – ребенок увидит отражение своей личности в тексте, что будет влиять на формирование самооценки эмоционального состояния, отношения к деятельности. Здесь задействуется система графических образов-представлений в письме, способствующая как развитию данного психического процесса, так и эмоционально-личностной сферы.

Нами была проведена работа по апробации описанных методов (10 занятий) на детях из группы неуспевающих учеников 1-2 класса общеобразовательной школы, показавшая ее эффективность для обучения чтению и письму.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Асмолов А.Г. Психология личности. М.: Смысл, 2001.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь. М.: АПН РСФСР, 1956.
3. Блонский П.П. Психология младшего школьника. М.- Воронеж: МПСИ, 1997. Ляудис В.Я., Негурэ И.П. Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников. Кишинев, 1983.

4. Сухомлинский В. А. Избр. произв. Киев, 1980. В 5Т. - Т.5.
5. Фельдштейн Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности. М.: МПСИ, 1999.
6. Цветкова Л.С. Афазия и восстановительное обучение. М.: МГУ, 1988.
7. Цветкова Л.С. Методика нейропсихологической диагностики детей. Изд. 4-е, исправленное и дополненное. М., Педагогическое общество России, 2002.
8. Цветкова Л.С. Нейропсихологическая реабилитация больных. Речь и интеллектуальная деятельность. М.: МПСИ; Воронеж: НПО МОДЭК, 2004.
9. Цветкова Л.С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление. М.: МПСИ, 2000. 304с.

A. Tsvetkov, B. Boldanova
METHODS OF READING AND WRITING DEVELOPMENT IN ELEMENTARY SCHOOL CHILDREN WITH LEARNING DIFFICULTIES

Abstract: Neuropsychological approach to reading and writing development in elementary school children with learning difficulties is described on base of moving from “global” text reading with image support to reading of separate sentences and words.

Key words: reading and writing development, learning difficulties, developmental neuropsychology.

УДК 159.9 : 37.015.3

Канина С.Ю.

ВЫПОЛНЕНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ СОЗДАНИЯ КРЕАТИВНОЙ СРЕДЫ В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ МОДЕЛИ ПРОФИЛАКТИКИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ*

Аннотация: В статье речь идет о создании креативной среды как психолого-педагогического условия профилактики и устранения девиантного поведения школьников. В ходе описанного эксперимента, когда выполнялись эти условия, была доказана эффективность креативной среды

как фактора профилактики девиантного поведения школьников.

Ключевые слова: девиантное поведение школьника, коммуникативные умения, креативная образовательная среда, личность учителя.

Т.В. Кудрявцев отмечал: в психологии необходимо различать творчество как «от-

* © Канина С.Ю.