

Развитие школьно-значимых функций у детей дошкольного и младшего школьного возраста

О.А. Степанова

Да, может быть, это звучит парадоксом, но это так: неуспеваемость возникает не в ходе занятий, но она уже существует с первого дня этих занятий. Больше того... бывает даже второгодничество до школы.

П.П. Блонский

Тщательное и всестороннее изучение детей на этапе школьного старта помогает взрослым выявить детей с низким уровнем развития **школьно-значимых функций** – тех функций, которые не только существенно влияют на темп и качество формирования навыков письма, чтения и счета, но и в значительной мере определяют успешность овладения школьниками общеучебными и предметными умениями, полноценность усвоения всего учебного материала начального этапа обучения. **Наиболее важными** с этой точки зрения являются следующие функции:

- зрительное восприятие и зрительная память, зрительный анализ и синтез;
- пространственная ориентация, оптико-пространственный анализ и синтез;
- слуховое восприятие и внимание, слухоречевая память, фонематический слух;
- сенсорно-двигательные координации;
- точные и дифференцированные движения пальцев и кисти рук.

Недостатки в развитии названных функций встречаются у детей как **изолированно**, так и **в комплексе**, что делает еще более выраженными различия в их стартовых возможностях при включении в систематическое обучение школьного типа.



Причины дефицита в развитии школьно-необходимых функций могут заключаться:

- в незрелости или избирательном (локальном) поражении структур головного мозга, ответственных за ту или иную функцию;
- в недостаточной согласованности, дискоординации в работе разных отделов коры головного мозга, совместно обеспечивающих ту или иную функцию;
- в отсутствии у детей необходимости и достаточного опыта деятельности, способствующей развитию указанных функций.

Так, при недостаточной зрелости височных отделов ведущего по речи полушария головного мозга у детей могут наблюдаться трудности в фонематическом восприятии, анализе и синтезе звукового состава родного языка, а при незрелости или избирательном повреждении моторных центров, располагающихся в лобных отделах коры больших полушарий, могут возникнуть трудности произвольной регуляции, точности и целенаправленности движений пальцев и кистей рук. Незрелость или нарушение связей между височными, лобными и затылочными отделами мозга обычно приводят к трудностям или недостаткам в установлении координации в системах «ухо – рука», «глаз – рука», «глаз – ухо – рука», а низкий уровень ручной умелости – зачастую результат малого опыта участия детей в разных видах деятельности, тренирующих мелкие мышцы руки.

При одних и тех же проявлениях дефицитарного развития их причины могут быть различными, и наоборот – одни и те же причины могут вызывать разные по характеру проявления. Точно установить причины выявленных трудностей помогут специалисты – психолог, нейропсихолог, учитель-дефектолог, учитель-логопед и др. Но любая причина и обусловленные ею трудности сигнализируют о необходимости привнесения в педагогический процесс соответствующих развивающих или коррекционно-развивающих технологий с целью преодоления их негативного влияния на усвоение детьми школьных знаний, становление общеучебных и предметных умений, формирование учебной деятельности.

Опыт показывает, что **многие трудности**, связанные с низким уровнем развития школьно-значимых функций, **заявляют о себе уже в период дошкольного детства**. В связи с этим тактика выжидания или игнорирования имеющихся у детей признаков неблагополучного развития школьно-значимых функций в надежде, что «все образуется», «пройдет само», как только они включатся в учебную работу, совершенно ошибочна и приводит лишь к усугублению первичных неблагополучий в развитии. В школе такие ученики испытывают большее, по сравнению с другими учащимися класса, напряжение при овладении школьными навыками, нередко отстают в темпе учебной деятельности, у них часто возникают нервно-психические срывы, а в крайних вариантах – категорический отказ от выполнения любых заданий в школе и дома. Поэтому чрезвычайно важно, чтобы близкие взрослые ребенка – родители, учителя или воспитатели, установив у него нежелательные и требующие коррекции особенности и недостатки в развитии школьно-значимых функций и обуславливающие их причины, не остановились на этом, а были заинтересованы **в разработке и реализации адекватной развивающе-**

коррекционной программы. Ее конструирование становится возможным, если взрослый, во-первых, сумеет выявить первоочередные, наиболее важные на данном этапе «точки приложения» собственных развивающих, коррекционно-развивающих усилий применительно к социальной ситуации развития ребенка и, во-вторых, сможет выстроить целостную систему развивающе-коррекционного воздействия так, чтобы она стала естественной и органичной составляющей образовательного процесса.

Технология конструирования игровых программ развития школьно-значимых функций и коррекции их недостатков у детей дошкольного и младшего школьного возраста

В качестве одного из оптимальных средств «встраивания» программ развития школьно-значимых функций и коррекции их недостатков в образовательный процесс ДОУ или школы выступает **игровая деятельность**. И в детском саду, и в школе она занимает сильные позиции сначала ведущей, а затем – ведомой деятельности, не меняя при этом те черты, которые принципиально отличают ее от других видов детской деятельности, – добровольность вхождения в нее участников, инициативность, протекание в определенных пространственных и временных рамках, непредсказуемость развития и результата, творческий характер, иллюзорность. Желание учиться и желание играть мирно сосуществуют у детей на протяжении старшего дошкольного и младшего школьного возраста.

Дети младшего школьного возраста в играх так же, как и дошкольники, реализуют не только разнообразные впечатления и знания, но и свои основные духовные потребности. Игра особенно уместна и даже необходима в обучении первоклассников-шестилеток, когда становление учебной деятельности происходит при пока недостаточном развитии произвольного



внимания, восприятия, памяти. Усвоение учебного материала, который год от года все более усложняется, требует многочисленных, сходных по характеру упражнений и повторений, но ребенку длительные волевые усилия пока еще не всегда доступны. В этой ситуации игра реализует педагогические задачи значительно быстрее и прочнее, чем какое-либо другое средство. Доказано, что чем меньше развит волевой компонент деятельности, тем чаще могут использоваться игровые формы в работе с дошкольниками и младшими школьниками.

Сегодня в научно-педагогической и методической литературе можно найти много разнообразных и достаточно развернутых рекомендаций по использованию игр в учебно-воспитательной практике. Однако до недавнего времени основной акцент при рассмотрении вопросов о целесообразности и правомерности привнесения игры в педагогический процесс делался только на ее вкладе в обучение и воспитание детей. Вместе с тем происходящие в последние десятилетия процессы становления системы социально-психолого-педагогической поддержки детства, активное включение развивающих и коррекционно-развивающих технологий в деятельность образовательных учреждений позволяют предметно обсуждать и изучать еще один аспект —

место игры в решении вопросов выявления, предупреждения и преодоления предпосылок и признаков формирования неблагоприятных вариантов детского развития, профилактики школьных трудностей и — по возможности — устранения их проявлений и причин.

Поэтому не только адаптирующие, диагностические, дидактические, воспитательные, но и **разви-**

вающие, коррекционно-развивающие функции игры должны быть осознаны и освоены взрослыми (педагогами ДОУ и начальной школы, системы дополнительного образования, родителями) в целях наиболее эффективного использования ее позитивного влияния на процессы детского развития, в том числе — на развитие школьно-значимых функций и коррекцию их недостатков.

Вместе с тем наблюдения и анализ деятельности педагогов-практиков показывают, что большинство из них сегодня имеет в своем распоряжении достаточно пестрый, неупорядоченный игровой арсенал и не ставит перед собой **задачу конструирования целостных, четко ориентированных и адресных игровых программ**, т.е. систематизированных наборов игр, упражнений, заданий игрового характера, которые были бы направлены на реализацию задач развития у детей той или иной школьно-значимой функции и/или коррекции ее недостатков и предлагались бы им в соответствии с логикой пространственно-временного развертывания игрового коррекционно-развивающего воздействия. В связи с этим важно, чтобы педагог не только умел достаточно объективно оценить ресурс готовых, уже апробированных игровых программ и адаптировать их к условиям своей повседневной работы,

но и мог самостоятельно создавать игровые программы в соответствии с потребностями образовательной практики и особенностями развития школьно-значимых функций у детей.

Основной целью развивающей (коррекционно-развивающей) программы ребенка или группы детей должно являться развитие (упражнение, доформирование, «доведение») до уровня возрастных норм состояния школьно-значимых функций посредством использования специальных заданий двух видов:

- развивающие (коррекционно-развивающие) задания, построенные на учебном материале;
- развивающие (коррекционно-развивающие) задания, построенные на неучебном материале.

Задания первого вида предполагают усиление развивающего эффекта предлагаемого для усвоения учебного материала путем его определенной методической инструментровки. Такие задания предлагаются обычно при фронтальной работе с группой (классом) в тех случаях, когда из данных диагностики следует, что большинству детей требуется специальная помощь по развитию той или иной школьно-значимой функции (функций) или коррекции ее (их) недостатков. Наиболее часто в этом ключе реализуются программы развития зрительного восприятия, пространственной ориентации и коррекции их недостатков и/или программы развития и совершенствования тонких дифференцированных движений пальцев и кистей рук.

Второй вид заданий также включается в ткань занятий (уроков) и, кроме того, используется при организации детской деятельности во вторую половину дня (самостоятельная игровая деятельность детей в группе ДОУ, учебная работа младших школьников в группе продленного дня, индивидуальные развивающие, коррекционно-развивающие занятия с педагогом, психологом или логопедом, развивающие занятия с родителями в условиях семьи и др.). Эти задания

также зарекомендовали себя как действенное средство «подтягивания» развития детей, так как, опираясь на интерес и привычные для них виды деятельности (игровую, предметно-практическую, художественную), одновременно ставят их каждый раз перед все более и более сложными условиями и целями деятельности. Например, специальные и сходные по дидактическим целям (совершенствование пространственной ориентации), но разные по материалу, действиям и правилам игры или игровые задания могут быть одинаково успешно использованы на любых занятиях в ДОУ или на уроках математики, русского языка, физической культуры, изобразительного искусства, ручного труда. Построенные на неучебном материале с соблюдением логики последовательного усложнения их содержания, они каждый раз будут являться для детей субъективно новыми, а следовательно, и каждый раз по-новому привлекательными, интересными.

Частота обращения к тому или иному виду заданий диктуется типичными для группы (класса) трудностями и индивидуальными потребностями детей. Эффективность их применения будет особенно высокой, если педагог при составлении программы в рамках конкретного направления будет, с одной стороны, опираться на онтогенетические закономерности формирования соответствующих функций, а с другой – учитывать актуальный уровень развития и потенциальные возможности всех и каждого из детей группы (класса). Оптимально, если реализация программы профилактики недостатков школьно-значимых функций у детей средствами игр, игровых упражнений и заданий будет начата педагогами ДОУ, учреждений дополнительного образования и продолжена педагогами начальной школы и родителями, что позволит считать ее действительно в большей степени развивающей, профилактической, нежели коррекционной.

В начальной школе использование игровых программ развивающе-кор-

реакционной направленности еще более возрастает, особенно важно их использование в первом полугодии первого года обучения. Именно в это время педагог, сталкиваясь с недостаточной сформированностью у своих учеников школьно-необходимых функций, часто вынужден сначала заниматься не столько их обучением в соответствии с программой, сколько восполнением выявленных недостатков. Наиболее продуктивной в такой ситуации будет педагогическая тактика, которая объединяла бы процесс собственно обучения и процесс развития школьно-значимых функций и коррекции их недостатков. Это оказывается вполне возможным при условии, что педагог будет вдумчиво относиться к планированию каждого урока, его методической инструментровке и включению в коррекционно-профилактические программы таких игр, игровых заданий и упражнений, которые бы работали на решение как актуальных образовательных задач, так и задач развития школьно-значимых функций и коррекцию их недостатков.

В каждой из представленных в следующих публикациях программ можно выделить **набор типовых заданий**, которые в постепенно усложняющейся последовательности и разной игровой модификации могут быть предложены детям дошкольного и младшего школьного возраста. В связи с этим **содержание многих игр* и иллюстративный материал к ним являются примерными**: взрослые, реализуя ту или иную игровую программу (программы) развития школьно-значимых функций и коррекции их недостатков, свободны в их изменении и дополнении, поскольку они определяются, с одной стороны, потребностями конкретного занятия (урока), а с другой – индивидуально-типологическими особенностями и возможностями детей.

(Продолжение следует)

Ольга Алексеевна Степанова – канд. пед. наук, доцент кафедры коррекционно-развивающего образования ИПК и ПРНО Московской обл.

* Статья проиллюстрирована как достаточно широко известными и хорошо зарекомендовавшими себя в практике работы играми, так и новыми, авторскими.