

Оглавление

Посвящение	5
Благодарности.....	6
Читателю	9
Введение	10
Глава 1. Трудности в обучении детей и их преодоление	19
1.1. Дети с трудностями в обучении: какие они бывают?	19
1.2. Ведущие типы восприятия и их влияние на успешность обучения.....	26
1.3. Истоки проблем в обучении	34
1.4. Как помочь ребёнку	51
Глава 2. Доорфографический уровень письма, алгоритмический метод	84
2.1. Доорфографический и орфографический уровни письма	85
2.2. Доорфографические ошибки и их причины.....	92
2.3. Алгоритмический метод: виды и уровни	99
2.4. Навык действия по алгоритмам	106
Глава 3. Навыки доорфографического уровня письма.....	126
3.1. Навыки чтения.....	127
3.2. Навыки доорфографического анализа слов.....	165
3.3. Навыки послогового письма	207
Глава 4. Тренировка навыка выделения ООБ и ООМ.....	243
4.1. Ошибкоопасные слоги с шипящими	245
4.2. Ошибкоопасные гласные И — Ы после Ц	250

4.3. Ошибкоопасные буквы и места с Ъ и Ь знаками или без них.....	252
4.4. Ошибкоопасные гласные: О — А; Е — И; Е — И — Я.....	261
4.5. Непроизносимые, нечётко или неправильно произносимые согласные и гласные или сочетания букв.....	263
4.6. Парные звонкие и глухие согласные.....	266
4.7. Ошибкоопасные сочетания Т + СЯ; ТЬ + СЯ; Ё + СЯ и ЦА....	268
4.8. Двойные согласные и гласные.....	271
4.9. Дефисы, заглавные буквы и знаки препинания.....	272
Послесловие.....	275
Подарок читателям.....	276
Приложения.....	279

Посвящение

Посвящаю и дарю эту книгу моим любимым и близким: маме Косенко Галине Алексеевне — она своей любовью и сердечной мудростью научила меня всегда с оптимизмом смотреть в будущее и преодолевать любые трудности, научила любить детей и помогать им; сестре Ефремовой Елене Алексеевне — с ней рядом прошло моё счастливое детство; мамам моих детей: Фёдоровой Елене Михайловне и Патяевой Екатерине Юрьевне — они подарили мне счастье быть отцом любимых детей; моим детям: Анастасии, Михаилу, Елене и Василию — они радуют и вдохновляют меня.

Посвящаю эту книгу светлой памяти отца Косенко Алексея Петровича; светлой памяти бабушек: Винниковой Варвары Васильевны, Лыгиной Клавдии Арсентьевны, Уханёвой Александры Гавриловны; светлой памяти моих дедов: Косенко Петра Ивановича, Лыгина Алексея Васильевича, Уханёва Степана Гавриловича. Их забота обо мне и любовь ко мне живут в моём сердце.

Посвящаю и дарю эту книгу всем детям.

Благодарности

Путь этой книги от первой задумки до реального воплощения был долог и труден, но в моей жизни были люди, которые поддерживали меня, на которых я равнялся, у которых учился, с кем вместе работал. Благодаря им эта книга зародилась в моём сознании, вызревала и росла.

В теоретическом и практическом плане на написание моей книги повлияли работы Татьяны Васильевны Ахутиной, Льва Семёновича Выготского, Николая Александровича Бернштейна, Петра Яковлевича Гальперина, Жанны Марковны Глозман, Александра Романовича Лурии, Наталии Максимовны Пылаевой, Анны Владимировны Семенович, Натальи Яковлевны и Михаила Михайловича Семаго, Эсфири Георгиевны Симерницкой, Василия Александровича Сухомлинского, Даниила Борисовича Эльконина.

Личное общение с ведущими российскими теоретиками и практиками психологии: Василием Васильевичем Давыдовым, Виктором Васильевичем Лебединским и Екатериной Юрьевной Патяевой, моей женой, открыло передо мной образцы системного теоретического и практического психологического мышления и работы, за что премного ей благодарен. Особенно и бесконечно благодарен Екатерине Юрьевне: её повседневная поддержка и любовь были и остаются для меня путеводной звездой и вдохновением, на неё я равнялся, когда писал книгу, с ней советовался, когда сталкивался с трудностями, ей первой доверял свои удачи и ошибки, она была моим научным руководителем, редактором, собеседником и критиком, её практические и теоретические советы помогали мне осмыслять и систематизировать каждодневную психолого-педагогическую работу с самыми трудными детьми в моей практике.

Благодарен я и своим детям: они первыми испытывали на себе мою методику, давали критическую обратную связь. Общаясь с ними, я оттачивал своё психолого-педагогическое мастерство, которое впоследствии переносил на работу с детьми в школах, детских садах, центрах и во время частной практики.

Искренне признателен и безмерно благодарен дорогой Елене Михайловне Фёдоровой, маме моих старших детей, которая на протяжении многих лет оказывает мне помощь и поддержку своим вниманием, пониманием и сердечной теплотой.

Благодарен и признателен преподавателям факультета психологии МГУ им. Ломоносова: Карabanовой Ольге Александровне (научному руководителю), Лидерсу Александру Георгиевичу (научному руководителю), Бурменской Галине Васильевне, Обуховой Людмиле Филипповне, Пузырею Андрею Андреевичу, Петухову Валерию Викторовичу — личное общение с ними обогатило моё представление о сути современной отечественной психологии и вдохновило личным примером на работу с детьми в школе.

Благодарен коллегам-психологам: Сутулиной Анне Олеговне — за профессиональную и содержательную помощь, Бураковой Екатерине Сергеевне — за обратную связь и интересные вопросы и советы.

Благодарен коллегам-педагогам, с которыми вместе работал в московских школах и детских садах:

- директору школы № 1591 Гольдбергу Владимиру Абрамовичу, завучу школы Хомутовской Наталье Михайловне;
- директору школы № 1351 Юдиной Ирине Владимировне;
- директору школы № 425 (1474) Бачуриной Галине Семёновне, завучам Малаховой Наталье Михайловне и Чучковой Ольге Михайловне;
- директору школы № 717 Старостиной Юлии Николаевне, завучам и учителям этой школы;
- завучу школы № 885 Якушевой Тамаре Петровне, учителю начальных классов этой школы Тамаре Васильевне.

Отдельная благодарность удивительному человеку, необыкновенному руководителю и организатору авторской школы № 1 г. Жирновска Волгоградской области Матыкину Сергею Викторовичу, который поддерживал мои начинания своим дружеским и профессиональным участием.

Особая сердечная благодарность и память моим школьным учителям (школа № 3 г. Жирновска), которые своим трудом, терпением и любовью научили меня бережному отношению к человеку и сделали годы моей школьной жизни счастливыми: Байкову Владимиру Васильевичу, Бухову Владимиру Васильевичу, Власову Николаю Ивановичу, Глухой Нине Ивановне, Гавриловой Антонине Александровне, Егорову Юрию Александровичу, Ивановой Анне Фёдоровне, Каратановой Нине Фёдоровне, Кособоковой Валентине Ивановне, Латышевой Нине Николаевне, Ляткину Ивану Григорьевичу, Резник Вере Григорьевне, Рынову Николаю Ивановичу, Светлаковой Евдокии Михайловне.

Отдельные благодарности главному редактору Ольге Владимировне Сафуановой, редакторам данной книги Анастасии Захаровой и Ярославе Кузьменко и корректору Екатерине Моховой за их творческую помощь в работе над книгой.

И, конечно, я благодарен всем моим многочисленным ученикам, с которыми вместе искал новые подходы и алгоритмы обучения.

Читателю

Эта книга — о возможностях для любого человека стать грамотным вопреки всем препятствиям.

Эта книга — о преодолении трудностей, с которыми сталкивается маленький человечек, пришедший в школу.

Эта книга — об алгоритмах обучения грамотности и последовательном пути к ней.

Если я говорю языками человеческими и ангельскими, а любви не имею, то я — медь звенящая или кимвал звучащий.

Апостол Павел, Первое послание к Коринфянам

Введение

Цель этой книги — привлечь пристальное внимание родителей, педагогов, психологов, нейропсихологов, лингвистов, логопедов, методистов и репетиторов к большой группе детей, испытывающих трудности в обучении чтению и грамотному письму по обычной школьной программе. И, соответственно, найти ответы на сложные вопросы: почему эти дети, а потом и взрослые не могут освоить грамотность и что можно и нужно делать, чтобы помочь им?

В поисках ответов мы рассмотрим особенности восприятия таких детей, затем — структуру и уровни письма, которые им не даются, а в итоге вы откроете для себя новый тип обучения, который учитывает индивидуальные особенности детей и структуру письма и помогает обучить грамотности тех, кто испытывает трудности.

Эта книга открывает всем желающим реальные возможности успешного обучения всех детей при помощи правильной организации процесса учёбы и применения верных алгоритмов обучения грамотности, зарекомендовавших себя в многолетней успешной практике, и, что не менее важно, побуждает всех взрослых по-новому взглянуть на наших детей, на принципы, методы и алгоритмы их обучения. Именно поэтому книга называется «Алгоритмы обучения грамотности». Часть описанных идей, находок и упражнений были опубликованы, я рассказывал о них коллегам на семинарах или конференциях. Эта книга объединяет все мои идеи и методики, а также лежащую в их основе теоретическую базу и мою многолетнюю практику.

Во многом к написанию этой книги меня подтолкнул мой личный негативный школьный опыт. В детстве, будучи ребёнком с трудностями в обучении грамотности, или, по-современному, дисграфиком*, я переживал довольно болезненные чувства, когда, пытаясь выучить родной язык, сталкивался с неуспехом. Так, я не мог быстро и правильно списать слово, мне приходилось его «**срисовывать**» по буквам или по слогам, и даже при этом я делал «дикие» ошибки, «зубрил» правила — знал их на «четыре» или «пять», но, как только дело доходило до диктанта, изложения или сочинения, получал за грамотность свой приговор — «неуд».

Повзрослев, я смирился с проблемой безграмотности. Но жизнь меня снова вернула к ней, когда я учился на факультете психологии МГУ. Будучи студентом-вечерником, я в конце 80-х пошёл работать в школу с желанием решать детские психологические проблемы. И первой серьёзной проблемой, с которой я столкнулся, работая школьным психологом, были просьбы учителей начальной школы о помощи в обучении отдельных детей грамотному письму — сами они обучить этих детей не могли. А некоторые учителя откровенно просили поставить нужный диагноз и написать на детей характеристику, что они, мол, необучаемы и их можно и нужно переводить из класса в класс, оставив в покое.

Дело в том, что отдельные учителя начальных классов и русского языка смирились с невозможностью обучить грамоте некоторых детей. Детям, чтобы не травмировать их психику, ставят разные диагнозы: «синдром дефицита внимания и гиперактивности», «дисграфия», «дизорфография» и другие (см. 1.1). Этими диагнозами

* *Дисграфия, дислексия, дизорфография* — комплексная особенность восприятия, запоминания и воспроизведения учебного материала, которая характеризуется трудностью оперирования знаками, знаковыми системами и последовательностями знаков во время чтения, письма, а также счёта. Чаще всего проявляется у детей и взрослых с ведущим художественным типом восприятия. Компенсируется формированием алгоритмов правильных действий со знаками и знаковыми системами. Описанию такой компенсации и посвящена эта книга. *Дисграфик* — обобщённо — человек, у которого проявляются симптомы дисграфии, дислексии и дизорфографии.

утешают себя и родителей и таким образом снимают с себя ответственность за результат обучения, когда не могут обучить всех детей: «Если у ребёнка дисграфия, что я-то могу с ним сделать?» — вот типичное рассуждение учителя, не умеющего помочь ребёнку.

Передо мной возникла дилемма: ставить диагнозы и писать характеристики, давая «индальгенцию» учителю и ученику, или начать разбираться с проблемой самому. Я выбрал второй путь — потому что видел несчастных, затюканных школой детей, которых непонимающие учителя и родители винили в нерадивости, тупости и лени. Тогда же я понял, что хочу всеми возможными силами помочь этим детям, таким же, каким был я сам: открытым, невредным, общительным, наивным, добрым, отзывчивым, этим фантазёрам и сказочникам, любителям разных историй, которым просто не повезло с «правильным» восприятием (см. 1.2).

Приступая к разрешению вставшей передо мной проблемы, я опирался на основополагающие принципы гуманной педагогики, без которых невозможно было её преодолеть.

- Принцип невиновности ребёнка в своих неудачах: ребёнок не виноват в том, что не может освоить программу обучения, — ответственность за успех ребёнка лежит только на родителях и педагогах.
- Принцип индивидуального подхода: чтобы успешно обучать и воспитывать детей, нужно знать индивидуальные особенности каждого ребёнка и к каждому из них искать соответствующие методики, упражнения, нагрузку (см. 1.4 и 2.4).
- Принцип целостного подхода к личности ребёнка в процессе обучения: мало дать ребёнку хорошие методики, нужно учить его учиться, учить решать свои проблемы, ставить перед собой познавательные и учебные цели, добиваться положительного результата (см. 1.4. и 2.3).
- Принцип содержательного отношения к ошибкам: ошибки — это сигнал к содержательной работе над ними, а не предлог к выставлению оценки (см 1.4, 2.2, 2.3). В предлагаемом

алгоритмическом методе (см. ниже) ошибка есть нарушение алгоритма.

- Принцип обратной связи (в виде «Карты навыков»), вместо оценивания за ошибки: поскольку все дети разные и по-разному осваивают учебный материал, мы должны помогать им отслеживать содержательные результаты их работы и поощрять за продвижение по индивидуальному пути развития, вместо выставления оценок за количество ошибок. Нужно разбираться в том, что получается, а что нет (см 1.4, 3.2.4 и 3.2.5).
- Принципы правильного позитивного побуждения и помощи ребёнку: правильное побуждение строится не на манипулировании ребёнком, а на развитии его познавательных способностей, на умении самостоятельно преодолевать возникшие учебные трудности и ставить перед собой задачи (см 1.4).
- Принцип сотрудничества и сотворчества: учитель, родитель и ученик — это равноправные и равноответственные сотрудники в решении одной задачи — освоении учеником новых знаний, умений и навыков*. Педагогика не должна делать из обучения подобие прокрустова ложа**, не должна калечить и перемалывать детей, не вписавшихся в ту или иную программу обучения. Педагоги не должны превращаться в «оценщиков» ребёнка, снимающих с себя ответственность за невозможность обучить некоторых детей. Только сотрудничество с ребёнком и уважительное отношение к нему позволят успешно решить педагогические задачи.
- Принцип практического алгоритмического обучения: я считаю необходимым формировать у детей навыки и умение действовать по учебным алгоритмам, вместо того чтобы заставлять их учить правила (см. 2.1, 2.4, 3 и 4 главы).

* **Навык** — это практическое умение, доведённое до автоматизма, при котором действия выполняются легко и безошибочно. Формированию навыков посвящены раздел 2.4 и главы 3 и 4.

** **Прокрустово ложе** — это мерка, под которую пытаются насильственно подогнать или приспособить что-то, что не подходит под эту мерку.

Все учителя начальной школы, учителя русского языка и литературы, а также значительная часть родителей сталкиваются с тем, что часть детей (см. 1.1) не может успешно освоить программу обучения грамотному письму. Но это одновременно означает и то, что школа не может успешно обучить всех детей, особенно тех, кому грамота не даётся даже при сверхусилиях. Почему так происходит и как быть в такой ситуации?

Классик отечественной психологии и педагогики Л.С. Выготский* говорил, что обучение ведёт за собой развитие. Но в нашем случае мы имеем дело с детьми и взрослыми, у которых при обычном обучении не происходит развития правильных навыков чтения, письма и счёта или же оно происходит искажённо. Следовательно, задача передо мной стояла вполне определённая — создать такой тип обучения, который развивал бы всех детей. Но как это сделать?

Эту проблему уже давно по-разному пытались решить в отечественной педагогике: специально вводилось коррекционно-развивающее обучение, и дети, испытывающие трудности, собирались в отдельные классы. Но в итоге всё коррекционно-развивающее обучение, не успевшее дать ожидаемого быстрого результата в масштабах страны, было закрыто, а успешные программы и методики обучения отдельных школ и педагогов не были проанализированы и обобщены в масштабах всего школьного образования. Но дети и проблема остались.

В 90-х годах, во время работы в школах и классах коррекционно-развивающего обучения, я начал систематизировать весь опыт работы с детьми, испытывающими трудности в обучении грамотности. Я продолжал работать над этой проблемой даже тогда, когда коррекционно-развивающее обучение было закрыто, много занимался частной практикой обучения таких детей и взрослых. Занимаясь с детьми и взрослыми, я погрузился в структуру русского языка и сам освоил навыки грамотного письма. В глубоком понимании проблем неуспеваемости мне помог анализ результатов

* Выготский Л.С. Собр. соч. Т. 3. М.: Педагогика, 1983.

тестирования детей-отличников, детей, испытывающих трудности в усвоении грамотности, и их учителей. В систематизации, осмыслении и теоретическом обосновании накопленного опыта мне очень помогли уже существующие труды специалистов по педагогике, психологии и нейропсихологии в области обучения таких детей.

Разумеется, за кадром остаётся обширный анализ ошибок, мои наблюдения за детьми из обеих групп, процесс понимания того, как же формируются навыки грамотности у каждой группы, сам процесс анализа и детализации навыков письма соответственно по-новому определённой структуре письма, а также влияние различных школьных программ на детей с разными ведущими типами восприятия (см. 1.2). То, что вы увидите в этой книге, — результат моей многолетней работы, которым я рад поделиться с вами.

Ниже вы можете увидеть краткое обобщение всего, что содержится в этой книге.

Во-первых, обучение самых разных детей позволило мне понять, что успех во многом связан с ведущим типом восприятия ребёнка (см. 1.2). Так получилось, что «успешным» для освоения грамотного письма, правильного чтения и счёта типом восприятия оказался ведущий последовательно-знаковый («логики»), а вот ведущий целостно-образный тип восприятия («художники») не помогает освоению этих навыков. Как выяснилось, почти 90% детей, испытывающих трудности в освоении грамотности, обладают ведущим целостно-образным восприятием. Кроме этого, проблема усугубляется тем, что подавляющее большинство учителей (80–90%) — «логики». Таким учителям очень трудно понять и принять детей с другим восприятием, непохожих на них самих. Они не представляют, какие процессы идут в головах и душах этих детей: «Как можно делать такие дикие ошибки? Как? Что тут непонятного? Как у них голова работает? Это же элементарно, но они умудряются писать такую дикость: вместо ударной “о” в слове “мороз” писать “а”. Это же маразм, тупость и нежелание что-либо делать!» — вот типичная реакция на таких трудных и непонятных детей.

Во-вторых, большинство методик и программ по русскому языку создано методистами-«логиками» для детей-«логиков». А чтобы ребёнок с художественным типом восприятия был успешным, его нужно обучать не формальным правилам, а алгоритмам правильных действий. Именно поэтому я предлагаю алгоритмический метод обучения и два его уровня: действенно-алгоритмический и аналитико-алгоритмический (см. 2.1, 2.4, 3 и 4 главы).

В-третьих, успешное обучение всех детей зависит от правильного отношения к ошибкам и позитивного побуждения детей, поэтому предлагаю отказаться от оценивания и перейти к «Картам навыков», по которым сам ребёнок сможет отслеживать и планировать своё продвижение к успеху, и к поощрению его усилий с использованием «Графика» и «Таблиц подсчёта усилий» (см. 1.4 и приложения 4А и 4Б).

В-четвёртых, в ходе рассмотрения термина «грамотность» в книге выделяется два отдельных уровня письма: доорфографический (азбучно-слоговой*) и орфографический, что позволяет с помощью новой структуры и детализации учебно-дидактического материала, а также соответствующих навыков более прицельно работать над грамотностью каждого ребёнка (см. главы 3 и 4).

В-пятых, поскольку главная задача учителя — научить детей не делать ошибки при письме, мною используются понятия «ошибкоопасная буква» и «ошибкоопасное место», то есть та буква и то место, где можно сделать ошибку (см. 2.2). Исходя из этого, ввожу новый очень важный навык — навык выделения ошибкоопасных букв и мест в слове, тематической тренировке которого посвящены отдельный раздел и глава (см. 3.2.4 и главу 4). Этот навык является ключевым в формировании грамотности и позволяет осуществить преемственность при переходе от доорфографического уровня письма к орфографическому. Опираясь на понятия ошибкоопасных букв и мест в слове, предлагаю новое определение ор-

* *Азбучно-слоговой* — называется так потому, что основывается на слоговой и звукобуквенной структуре слов.

фограммы (см. 2.1), которое легко усваивают и используют дети с ведущим художественным восприятием.

В-шестых, опыт общения с родителями, учителями начальных классов и преподавателями русского языка показал мне, что описание доорфографических ошибок (см. 2.2) и навыков доорфографического грамотного письма, представленных в виде алгоритмов правильных действий (см. 2.3, 2.4, главы 3 и 4), очень важно: оно позволяет учителю и родителю сразу соотнести ошибки учеников с тем или иным навыком, который нужно формировать, чтобы ребёнок перестал делать ошибки. Именно описанию навыков-алгоритмов доорфографического письма посвящено основное содержание книги, потому что этот уровень письма не выделен и не описан в лингвистике, педагогической практике и методических пособиях.

В-седьмых, показываю, что навыки грамотного доорфографического письма непосредственно связаны с уровнем навыка действия по алгоритмам (см. 2.4) и правильными навыками чтения (см. 3.1).

К описанным алгоритмам и упражнениям подобран дидактический материал, собранный в «Приложении». Ценность алгоритмов и упражнений такова, что их можно с успехом использовать не только в работе с детьми, испытывающими трудности в обучении, но с ещё большей эффективностью — в повседневном обучении остальных ребят.

В главах, посвящённых навыкам, пошагово расписано, как формировать навыки в форме игровых или учебных алгоритмов, представленных в виде последовательных уровней, различных по сложности и детализации шагов, позволяющих подобрать для каждого ребёнка соответствующий его возможностям уровень детализации алгоритмов (то, о чём писал П.Я. Гальперин*).

И наконец, делюсь со всеми читателями своей мечтой: она заключается в том, чтобы со временем реализовать все описанные в книге наработки в государственных и частных школах России и в частной практике репетиторов. Обучить всех детей грамотности —

* Гальперин П.Я. Лекции по педагогике. М., 2007.

это не сказка, а реальная возможность, требующая правильной организации обучения. В этой книге описаны алгоритмы правильной организации обучения и правильных учебных действий, приводящие каждого ученика к грамотному письму и правильному чтению.

Но главное не в алгоритмах самих по себе, потому что они лишь инструмент, — секрет успешной работы с детьми заключается в любви к ним, в понимании и принятии их такими, какие они есть, с их слабостями и проблемами. Алгоритмизировать любовь невозможно, поэтому помните, что самое главное в работе с детьми — это наша душа и душа ребёнка и начинать нужно с того, чтобы установить контакт наших душ, тогда все методические приёмы и дидактические материалы будут нам в помощь.

Глава 1

ТРУДНОСТИ В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ И ИХ ПРЕОДОЛЕНИЕ

Алгоритм действий для читателя

Изучая данную главу, стоит обратить внимание на следующие общеметодические и психологические моменты:

1. Кто и почему попадает в группу детей, испытывающих трудности в обучении чтению и грамотности; с какими проблемами сталкиваются они и каковы причины затруднений (см. 1.1–1.3)?

2. Как относиться к проблемам таких детей, как помогать им и почему необходимо для этого изменить своё и их отношение к успешности и ошибкам, отказавшись от традиционного оценивания и перейдя к «Картам навыков» (см. 1.4.1)?

3. Как быть с диагнозом, который поставили ребёнку, и чем могут помочь в работе с детьми нейropsychологическое обследование и заключение специалиста (см. 1.4.2)?

4. Как обеспечить ребёнку понимание, принятие и правильно мотивировать его, чтобы он мог справиться с выпавшими на его долю трудностями (см. 1.4.2)?

1.1. Дети с трудностями в обучении: какие они бывают?

Итоги дошкольного детства, требования для успешной адаптации ребёнка к школе и обучения специалистами формулируются довольно конкретно. Так, к шести-семи годам, то есть к моменту поступления в начальную школу, ребёнок должен уметь: во-первых, соблюдать социальные требования и нормы поведения, то есть быть

социально ориентированным; во-вторых, самостоятельно выполнять задания взрослого и владеть навыком действия по алгоритмам как минимум четвёртого уровня*; в-третьих, в диалоге со взрослыми и детьми отстаивать свои интересы, проговаривать свои проблемы — обладать достаточно развитыми коммуникативными способностями. Кроме этого, у ребёнка должны быть развиты познавательные способности, а также интерес к учёбе и все высшие психические функции: произвольность, внимание, все виды восприятия, память, мышление, речь. И наконец, обстановка в семье должна быть достаточно комфортной для ребёнка, должна способствовать эмоциональному благополучию. Такова идеальная картина «готовности» к школе, и, если эти навыки, умения и способности не сформированы, нежелательно начинать системное школьное обучение, так как ребёнок будет «выпадать» из общего учебного процесса.

На первый взгляд кажется, будто выполнение этих пунктов значит, что начальная школа сможет успешно выполнять основные задачи обучения: научить всех грамотному письму, правильному чтению и счёту. Но даже если все вышеперечисленные требования выполнены, а навыки и способности сформировались, зачастую мы сталкиваемся с тем, что часть детей не вписывается в классно-урочную систему, которая не учитывает особенностей восприятия всех детей и не может обеспечить индивидуальный подход в обучении. Эти дети при огромных и даже колоссальных затратах усилий в процессе учёбы на каждом шагу сталкиваются с неуспехом и вскоре охлаждаются к самому процессу обучения, поэтому они нуждаются в особом педагогическом сопровождении, в постоянном правильном побуждении и содержательном, а не количественном оценивании их усилий.

У каждого ребёнка всё индивидуально — особенности и условия воспитания (в том числе количество детей в семье, например), ведущая рука и восприятие, темперамент, привычки, уровень интеллектуального и речевого развития, уровень произвольности, —

* Подробно об этих навыках рассказывается в следующей главе (см. 2.4).

Конец ознакомительного фрагмента.
Приобрести книгу можно
в интернет-магазине
«Электронный универс»
e-Univers.ru