

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Психологический институт РАО

**ПСИХОКОРРЕКЦИОННАЯ И РАЗВИВАЮЩАЯ
РАБОТА С ДЕТЬМИ**

Учебное пособие

Для студентов средних
педагогических учебных заведений

Под редакцией **И.В. Дубровиной**

Рекомендовано
Ученым советом Психологического института Российской Академии
образования

УДК 376.3(075.32)
ББК 74.3я723
Д79

Издательская программа
«Учебники и учебные пособия
для педагогических училищ и колледжей»

Руководитель программы З.А.Нефедова

Авторы книги:
И. В.Дубровина (гл. I), А.Д.Андреева (гл. II, IV, V),
Е.Е.Данилова (гл. III), Т. В. Вохмянина (гл. VI)

Рецензент – доктор психологических наук Е. М. Борисова

Д79

Психокоррекционная и развивающая работа с детьми: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / И.В.Дубровина, А. Д. Андреева, Е.Е.Данилова, Т. В. Вохмянина; Под ред. И.В.Дубровиной. – М.: Издательский центр «Академия», 1998. -160 с.

ISBN 5-7695-0189-8

В пособии излагаются основные принципы, раскрывается содержание, показана организация психолого-педагогической коррекции в современной школе. Представлена система коррекционной и развивающей работы с детьми старшего дошкольного и младшего школьного возраста.

УДК 376.3(075.32)
ББК 74.3я723

Учебное издание

**Дубровина Ирина Владимировна, Андреева Алла Дамировна,
Данилова Елена Евгеньевна, Вохмянина Тамара Викторовна**

Психокоррекционная и развивающая работа с детьми

Учебное пособие

Редактор Л. И. Хлопова. Серийное оформление: В. И. Феногенов
Технический редактор Р. Ю. Волкова. Компьютерная верстка:
Н. В. Протасова. Корректоры Э. Г. Юрга, И. Н. Голубева

Подписано в печать 30.10.98. Формат 84 x 108/32. Гарнитура Таймс.

Бумага офсетная № 1. Печать офсетная. Усл. печ. л. 8,4.

Тираж 10000 экз. Заказ № 1367.

ЛР № 071190 от 11.07.95. Издательский центр «Академия».

105043, Москва, ул. 8-я Парковая, 25. Тел./факс (095) 165-46-66, (095)367-07-98.

Отпечатано на Саратовском полиграфическом комбинате.

410004, г. Саратов, ул. Чернышевского, 59.

© Дубровина И.В., Андреева А.Д., Данилова Е.Е.,
Вохмянина Т.В., 1998

© Издательский центр «Академия», 1998

ISBN 5-7695-0189-8

ВВЕДЕНИЕ

Интерес к практической психологии в настоящее время велик и не случаен. Это связано прежде всего с тем, что ключевой задачей системы образования в нашей стране становится воспитание развитого, свободно мыслящего, творчески относящегося к жизни человека.

Конечно, решение сложных задач воспитания и обучения зависит в значительной степени от профессионального мастерства воспитателя, учителя. Но сейчас уровень этого мастерства во многом определяется психологической подготовкой педагога, его стремлением к сотрудничеству с психологами, работающими в учреждениях образования – детских садах, школах, лицеях, гимназиях, интернатах и пр.

Именно совместная деятельность педагога и психолога обеспечивает индивидуальный подход к ребенку на основе понимания его психологических особенностей, позволяет своевременно выявлять нарушения в психическом развитии и поведении ребенка и оказывать ему необходимую психолого-педагогическую помощь.

В данном пособии раскрываются содержание и формы организации одного из наиболее сложных и ответственных видов совместной деятельности психолога и педагога – психологической коррекции.

Психолого-педагогическая коррекция – это деятельность психолога и педагога, направленная на повышение возможностей ребенка в обучении, поведении, в отношениях с другими людьми – детьми и взрослыми, на раскрытие его потенциальных творческих резервов.

В пособии раскрываются основные цели, задачи, принципы и содержание коррекционной работы, представлены конкретные коррекционно-диагностические и коррекционно-развивающие программы для работы с детьми старшего дошкольного и младшего школьного возрастов.

Будущие воспитатели и педагоги должны хорошо представлять себе возможности психокоррекционных методов, знать области их применения, уметь грамотно использовать коррекционные приемы и способы в практике воспитания и обучения детей.

Коллектив авторов пособия надеется, что оно поможет будущему специалисту овладеть системой основных понятий психологической коррекции, ознакомиться с практикой коррекционной работы, сформировать адекватные представления о роли и месте этого вида деятельности в общей психолого-педагогической работе с ребенком.

ГЛАВА I ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ: ЦЕЛИ, ЗАДАЧИ, СОДЕРЖАНИЕ

1. ЧТО ТАКОЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ

Одно из значений термина «коррекция» в переводе с латинского языка – поправка, частичное исправление или изменение (лат. correctio). Под психологической коррекцией понимается определенная форма психолого-педагогической деятельности по исправлению таких особенностей психического развития, которые по принятой в возрастной психологии системе критериев не соответствуют гипотетической «оптимальной» модели этого развития, норме или, скорее, возрастному ориентиру как идеальному варианту развития ребенка на той или иной ступени онтогенеза.

Существуют две основные формы отставания в развитии: отставания, связанные с органическими нарушениями нервной системы и требующие специальной клинико-психологической или медицинской помощи и внимания, и временное отставание в психическом развитии, неадекватное поведение, связанные с неблагоприятными внешними и внутренними условиями развития практически здоровых детей.

Психологическая коррекция как форма психолого-педагогической деятельности впервые возникла именно в дефектологии применительно к различным вариантам аномального развития. В этой области психологическая коррекция означает совокупность педагогических воздействий, направленных на исправление, компенсацию недостатков, отклонений в психическом развитии ребенка.

По мере становления и укрепления профессиональных позиций детской практической психологии понятие «психологическая коррекция» переключалось из области аномального развития в область нормального психического развития ребенка. Мы с вами будем вести речь только о нормальном детстве. В нормальном ходе развития нередко встречаются различные расстройства, нарушения, отклонения. Понятие нормального детства не подразумевает какого-то стерильного, «правильного», беспроблемного развития ребенка. Здесь также имеются самые разнообразные затруднения и проблемы развития как распространенные, типичные, так и сугубо индивидуальные.

Расширение сферы психолого-педагогической коррекции обусловлено новыми задачами образования, связанными с усилением инновационных педагогических процессов, стремлением к максимальному развитию интеллектуального творческого потенциала у детей, жестким отбором в первые классы школы. В этой связи можно вспомнить тот период (до конца 60-х гг.), когда начальная школа была четырехлетней, а от семилетнего ребенка не требовалось обязательного владения навыками письма, чтения и счета. Учителя объясняли родителям: «Не учите детей читать, писать, считать, вы сделаете это неправильно, а нам придется их переучивать». Такая оценка самостоятельного обучения дошкольников, на наш взгляд, справедлива и сегодня. Например, стремление родителей, не владеющих соответствующими методиками, научить ребенка читать как можно раньше приводит к тому, что у значительного числа нынешних первоклассников отмечается слабое развитие фонематического слуха, столь необходимого для грамотного письма.

В подготовительных группах детских садов не учили читать и писать, но их специально готовили к школе: развивали в ходе игровых занятий внимание, память, логическое мышление, речь, учили ориентироваться на образец, на способ действия, готовили руку к письму (в основном средствами конструктивной деятельности, рисования карандашом, вырезанием из бумаги сложных фигурок, лепкой, а не выведением палочек и букв в тетради), даже знакомили с основными правилами поведения на уроке и нормами школьной жизни. По отзывам учителей, дети приходили в школу менее обученными по сравнению с нынешними первоклассниками, но более зрелыми в психологическом отношении. Более того, учитель того времени опирался на изначально примерно одинаковый для всех учеников уровень готовности к школе. Конечно, эта однородность была относительной, но сама программа начальной школы предполагала одинаковое невладение детьми навыками чтения, счета и письма и в этом смысле предоставляла всем шанс, равные возможности, чего нельзя сказать о нынешней ситуации в школе.

Отсутствие сегодня четких требований к уровню подготовки детей к школьному обучению, наличие разнообразных дошкольных лицеев и гимназий, работающих по своим собственным программам и имеющих разные приоритеты образовательной деятельности, инициативность родителей, стремящихся научить ребенка читать и считать едва ли не с двухлетнего возраста, приводит к тому, что проблема неготовности детей к учению не только не исчезает, но остается одной из острейших.

Учитель начальных классов помимо и наряду с обучением детей по довольно сложным учебным программам вынужден восполнять недостатки их дошкольного развития. Поэтому психологическая коррекция становится существенным направлением педагогической деятельности в современной школе. При этом произошло принципиальное изменение характера задач коррекционной работы – от исправления дефектов, аномалий, лежащих за порогом нормального развития, к интенсификации

нормального развития, созданию наиболее благоприятных условий для полноценного психического развития ребенка в пределах нормы.

Педагог – учитель или воспитатель – постоянно находится в ситуации, которая вынуждает его искать, определять причины того или иного поведения детей, их отношения к игре, учению, товарищам, взрослым, труду, их успехов и неудач в той или иной деятельности. В большинстве случаев эти причины и основания имеют психологический характер. Поэтому осуществлять какие-либо исправления, коррекцию выявленных недостатков в развитии, поведении, отношениях ребенка педагог должен обязательно вместе с психологом, работающим в данном учреждении образования. Если в детском саду или школе психолога еще нет, можно обратиться за консультацией в любой центр психологической, или социально-психологической, или медико-психолого-педагогической помощи детям.

Нужно хорошо понимать, что любая перспективная программа коррекции и развития ребенка может быть эффективной лишь тогда, когда она основана на правильном заключении о состоянии его психики и специфических индивидуальных особенностях становления его личности. Правильность же заключения зависит не только от правильно подобранных и валидных психодиагностических методов (что само по себе, конечно, важно, но с чем может справиться педагог самостоятельно), но, главное, от профессиональной интерпретации данных, полученных с помощью этих методов. Л.С. Выготский подчеркивал, что «...в диагностике развития задача исследователя заключается не только в установке известных симптомов и их перечислении или систематизации и не только в группировке явлений по внешним, сходным чертам, но исключительно в том, чтобы с помощью мыслительной обработки этих внешних данных проникнуть во внутреннюю сущность процессов развития» (Л.С. Выготский, 1983, с. 302-303). Профессиональная квалификация позволяет практическому психологу грамотно интерпретировать полученные диагностические данные, делать заключение на основании анализа этих данных о невидимых психических процессах, состояниях и признаках, об условиях, необходимых для дальнейшего развития ребенка.

Работа с детьми, имеющими те или иные неврологические отклонения, не входит в компетенцию практического психолога, ибо требует специальных знаний в области медицины и детской психиатрии. Важно, чтобы в тех случаях, когда у психолога возникают обоснованные подозрения о патопсихологическом или дефектологическом характере выявленных нарушений, он не пытался сам ставить диагноз, а в тактичной форме рекомендовал родителям обратиться в соответствующие медицинские учреждения. Коррекционная работа с ребенком – это самый сложный вид деятельности взрослых в образовательных учреждениях. Залог ее успеха – в их профессиональном взаимодействии. Не случайно все программы коррекции и развития обычно включают в себя психологическую и педагогическую части. Психологическая часть развития и коррекции планируется и осуществляется практическим психологом. Педагогическая часть составляется на основе психологического анализа и рекомендаций совместно психологом и учителем, директором школы, воспитателем, родителями – в зависимости от того, кто будет работать с ребенком, и выполняется педагогами и родителями с помощью психолога.

Учителя, получившие глубокие знания по психологии, могут самостоятельно (особенно в не очень сложных или типичных случаях) вести коррекционную работу, но и они должны всегда нести самую строгую ответственность за результаты своей деятельности.

Вопросы

1. Раскройте содержание термина «психологическая коррекция».
2. Какие основные формы отставания в психическом развитии ребенка вы знаете?

3. Почему коррекционная работа с ребенком обязательно требует взаимодействия психолога и педагога и даже называется психолого-педагогической коррекционной деятельностью?

2. ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ

Д.Б. Эльконин подчеркивал, что «процесс развития есть, в известном смысле, необратимый процесс, здесь невозможны «рекламации» – нельзя вернуть юношу в школу для «доделки», «доразвития»» (Д.Б. Эльконин, 1980, с. 60). Поэтому так важно заметить начальные формы отступления от хода нормального развития ребенка. Контроль динамики психического развития детей, обучающихся и воспитывающихся в учебно-воспитательных учреждениях, позволяет своевременно прибегнуть к коррекции развития с целью создания оптимальных возможностей и условий для подтягивания слабых и средних учащихся до уровня сильных, наиболее развитых, а также для дальнейшего развития учащихся, обнаруживающих особые способности.

При определении целей и задач коррекции необходимо исходить из понимания той уникальной роли, которую играет данный конкретный период возрастного развития, ставить задачу, адекватную потенциалу развития на данном этапе онтогенеза, ценности данного возраста в целостном поступательном процессе становления личности. Реализация потенциальных возможностей каждой возрастной стадии развития является основной формой профилактики возникновения отклонений или недостатков в развитии на последующих возрастных ступенях.

Л.С. Выготский считал, что в качестве основного содержания коррекционной работы необходимо создание зоны ближайшего развития личности и деятельности ребенка. Поэтому психолого-педагогическая коррекция должна строиться как целенаправленное формирование психологических новообразований, составляющих сущностную характеристику возраста. Упражнение и тренировка уже имеющихся у ребенка психологических способностей не делает коррекционную работу эффективной, так как обучение в этом случае лишь следует за развитием, совершенствуя способности в чисто количественном направлении, не поднимая их на более перспективный качественный уровень.

В педагогической практике получил распространение тезис о необходимости учитывать возрастные особенности детей в процессе их воспитания и обучения. Однако с точки зрения полноценного психического развития ребенка задача должна быть поставлена более сложная – способствовать тому, чтобы возрастные особенности (точнее, возрастные психологические новообразования) не просто учитывались в педагогическом процессе, но и активно формировались, создавая тем самым надежный фундамент для реализации творческих потенциалов возраста. Специфику коррекции психического развития как раз и определяет ее активно формирующая функция, предполагающая активное влияние на генезис и становление психологических новообразований.

Когда своевременно не реализуются возрастные и индивидуальные возможности, не создаются условия для формирования возрастных новообразований и ярких индивидуальных особенностей у всех детей, находящихся на данном этапе онтогенеза, на последующем возрастном этапе возникает необходимость в коррекционной или дополнительной развивающей работе. Можно сказать, что коррекция психического развития ребенка не является обязательной задачей психолого-педагогической деятельности взрослых. Обязательная задача – полноценное психическое и личностное развитие детей. Но если взрослые с этой задачей не справляются (в силу ли непонимания индивидуальных особенностей ребенка или в силу неумения создать условия его жизни и деятельности, адекватные возрастным потребностям в развитии), задача коррекционной работы с ребенком становится актуальной.

Пожалуй, наиболее сложным и «уязвимым» является переходный период от дошкольного к школьному детству. Именно несформированность на дошкольном этапе необходимых психологических образований, требуемых учебных умений и навыков, мотивационная или (и) интеллектуальная неготовность ребенка к обучению нередко приводят к возникновению различных типов **школьной дезадаптации**, т.е. к трудностям и сложным проблемам в учебной деятельности, общении, поведении.

У младших школьников проявлениями дезадаптации могут быть трудности в усвоении и выполнении предъявляемых требований, низкая успеваемость, крайние формы недисциплинированности. Психологическими причинами этого может быть низкий уровень функциональной готовности – так называемая школьная незрелость, т.е. несоответствие степени созревания определенных мозговых структур, нервно-психических функций задачам школьного обучения. Школьная незрелость проявляется в низком уровне развития таких функций, как тонкая моторика, скоординированность «глаз-рука», следование образцу в деятельности и поведении и др.

Кроме того, частой причиной школьной дезадаптации служит слабое или недостаточное развитие произвольной сферы (прежде всего неумение слушать и точно выполнять указания взрослого, действовать в соответствии с правилами, развитие произвольного внимания, произвольной памяти). Именно это нарушение лежит в основе собственно учебных затруднений, плохой дисциплины, неумения самостоятельно работать в классе и дома и т.п.

Причины школьной дезадаптации у младших школьников могут также корениться в несформированности собственно дошкольных видов мышления, в недостатках развития речевой сферы, прежде всего фонематического слуха, и плохого, неточного понимания многих употребляемых учителем слов. Существенно пополняют трудности начального обучения низкий уровень развития познавательных потребностей, познавательного интереса, несформированность внутренней позиции школьника.

Результатом и симптомом школьной дезадаптации на всех этапах школьного детства, а особенно в младшем школьном возрасте, является школьная тревожность или, в более тяжелых формах, школьный невроз или дидактоскалогения. Многочисленные данные свидетельствуют, что причины школьной тревожности в младших классах центрируются в основном вокруг «ориентации на ошибку», боязни сделать ошибку. Это связано с тем, что, к сожалению, в педагогической практике ошибка заслуживает порицания или наказания: она не расценивается как нечто неизбежное в процессе усвоения новой деятельности, пользуясь чем, можно глубже и лучше освоить эту деятельность. Еще Януш Корчак сокрушался о том, что в школе всегда «виноватым» бывает ребенок. А его «вина» нередко заключается лишь в том, что взрослые не определили пространство его сегодняшних возможностей, не учли его самочувствия в учебной деятельности. «Ребенок не знает, не расслышал, не понял, прослушал, ошибся, не сумел, не может – все это его вина. Невезение или плохое самочувствие, каждая трудность – это его вина и злая воля» (Я. Корчак, 1966, с. 286).

При профессионально грамотной организации и осуществлении психолого-педагогических процессов обучения и воспитания как в детских дошкольных учреждениях, так и в школах, задачи психического развития детей решаются нормально. Но если на одной из возрастных ступеней, например в дошкольном детстве, происходит сбой, нормальные условия развития ребенка нарушаются, на последующей ступени – в младшем школьном возрасте – основное внимание в работе с детьми приходится сосредоточить на коррекции психического развития. В младшем школьном возрасте коррекционному воздействию подлежат прежде всего те недостатки психического развития ребенка, которые являются причинами школьной дезадаптации. У каждого ребенка – свои школьные проблемы и трудности, а за внешне одинаковыми трудностями скрываются самые различные причины их происхождения. Поэтому выбор направления коррекционной работы сложен и ответствен.

Итак, **основная цель коррекционной работы в пространстве нормального детства – способствовать полноценному психическому и личностному развитию ребенка.**

Основная задача – психолого-педагогическая коррекция отклонений в психическом развитии ребенка (интеллектуальном, эмоциональном, мотивационном, поведенческом, волевом, двигательном и пр.) на основе создания оптимальных психолого-педагогических условий для развития творческого потенциала личности каждого ребенка.

Цель и задача коррекционной работы четко очерчивают принципиальную психолого-педагогическую позицию по отношению к детям: не ребенка подгонять, корректировать под ту или иную образовательную систему, а саму эту образовательную систему корректировать в том направлении, чтобы она обеспечивала достаточно высокий уровень развития, воспитания и обучения всех детей.

Вопросы

1. Что такое «зона ближайшего развития» ребенка?
2. Что значит учитывать возрастные особенности ребенка в процессе воспитания и обучения?
3. Что такое школьная дезадаптация и каковы причины ее возникновения?
4. Как соотносятся между собой цель и задачи психолого-педагогической коррекции?

3. ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ

Основные принципы психокоррекционной работы в нашей стране основаны на разрабатываемых в отечественной психологии фундаментальных положениях о том, что личность – это целостная психологическая структура, которая формируется в процессе жизни человека на основе усвоения им общественных форм сознания и поведения (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.). Психическое развитие и формирование личности ребенка возможны только в общении со взрослыми и происходят прежде всего в той деятельности, которая на данном этапе онтогенеза является ведущей (в дошкольном детстве – игра, в младшем школьном детстве – учебная деятельность). При наличии определенных, строго продуманных условий все здоровые дети обладают способностью к развитию. И воспитатель, и учитель не имеют оснований объяснять неудачи своих воспитанников или учеников их плохим умственным развитием, отсутствием у них способностей, так как развитие детей само в значительной степени определяется обучением, воспитанием, общением, зависит от особенностей организации этих процессов.

В качестве основных условий развития можно назвать следующие.

1. Максимальная реализация в работе педагогического коллектива с учащимися возрастных возможностей и резервов с опорой на сензитивность того или иного возрастного периода, на зону ближайшего развития и пр.

Так, в младшем школьном возрасте начинается целенаправленное обучение и воспитание ребенка. Основным видом его деятельности становится учебная деятельность, которая играет важную роль в формировании и развитии всех психических свойств и качеств. Именно этот возраст сензитивен для развития таких психологических новообразований, как произвольность психических процессов, внутренний план действия, рефлексия способов своего поведения, потребность в активной умственной деятельности или склонность к познавательной деятельности, овладение учебными умениями и навыками. Иными словами, к концу младшего

школьного возраста ребенок должен уметь учиться, хотеть учиться, верить в свои возможности и испытывать к школе и учению положительные чувства (во всяком случае, школа не должна вызывать у него отвращения и боязни).

Наилучшей основой для успешного учения и развития ребенка является гармоническое соответствие учебных и интеллектуальных навыков и умений таким параметрам личности, как самооценка, познавательная и учебная мотивация. Это соответствие закладывается именно в младшем школьном возрасте. Практически все проблемы (в том числе неуспеваемость, учебные перегрузки и пр.), возникающие на последующих ступенях обучения, объясняются тем, что ребенок либо не умеет учиться, либо учение ему неинтересно, не видна его перспектива.

2. Развитие в учебно-воспитательном процессе индивидуальных особенностей учащихся внутри каждого возрастного периода – интересов, склонностей, самосознания (самооценки, полового самосознания и пр.), направленности, ценностных ориентации, жизненных планов и др.

Проблема индивидуальных различий очень сложна. Трудно назвать хоть одно какое-то свойство, черту, качество человека, которое не входило бы в круг этой проблемы. Известно, что дети в одном и том же классе очень отличаются друг от друга, и это прекрасно. Одинаковость детей должна беспокоить и настораживать педагога: тут что-то не так.

Однако центральным моментом в индивидуальных особенностях человека являются его способности.

Существует огромное многообразие видов деятельности, каждый из которых требует определенных способностей для своей реализации на достаточно высоком уровне. Формирование способностей имеет свои особенности на каждом возрастном этапе и тесно связано с развитием интересов ребенка, самооценкой его успехов и неудач в той или иной деятельности. Психическое и личностное развитие ребенка невозможно без развития его способностей. Развитие способностей и развитие личности взаимообусловленные процессы. Ни к чему не способных детей нет. Все дети способны к обучению, каждый здоровый ребенок способен получить общее среднее образование, овладеть материалом школьной программы. Однако у каждого ребенка свой путь развития способностей.

Становление и развитие способностей требует терпения со стороны взрослых, внимания и бережного отношения к малейшим успехам ребенка. Именно этого взрослым часто не хватает! И они успокаивают свою совесть расхожей формулой о том, что способности – это исключение, а не правило. Но если образование не развивает способностей ребенка, это не образование, это какое-то организованное времяпрепровождение.

3. Создание в школе благоприятного для развития детей психологического климата, который определяется прежде всего продуктивным общением, взаимодействием ребенка и учителей, ребенка и сверстников.

Полноценное общение менее всего ориентируется на любой вид оценки или оценочные ситуации; для него характерна именно безоценочность. Высшая ценность в общении – это другой человек, с которым мы общаемся, причем человек любого возраста (даже маленький), со всеми его качествами, свойствами, настроениями и пр. В общении главное – уважение права другого человека (ребенка, взрослого) на его индивидуальность, уже сложившуюся или только-только формирующуюся.

В младших классах характер общения учителя со школьниками формирует у детей различное отношение к его личности: положительное, при котором ученик принимает личность учителя, проявляя доброжелательность и открытость в общении с ним; отрицательное, при котором ученик не принимает личность учителя, проявляя агрессивность, грубость или замкнутость в общении с ним; неопределенное, при котором у детей возникает противоречие между неприятием личности учителя и скрытым, но острым интересом к нему. Учителю не следует обижаться на неприятное

отношение детей к себе, а попытаться понять причину возникновения такого отношения. Вину за несложившиеся отношения с ребенком должен всегда брать на себя взрослый. Профессиональный анализ педагогом своих слов, действий, переживаний поможет уловить причину нарушения контакта с ребенком и восстановить этот контакт, что очень важно для нормального учебно-воспитательного процесса. Ведь существует тесная связь между особенностями общения младших школьников с учителем и формированием у них мотивов учения.

Положительное отношение, доверие к учителю вызывают у ребенка желание заниматься учебной деятельностью, способствуют формированию познавательного мотива учения.

Отрицательное отношение к учителю у младших школьников встречается очень редко, а вот неопределенное – весьма часто. При таком отношении у детей задерживается формирование познавательной мотивации, так как потребность в доверительном общении с учителем сочетается у них с недоверием к нему, а следовательно, и к той деятельности, которой он занимается, в отдельных случаях – с боязнью его. Эти дети чаще всего замкнуты, ранимы или, наоборот, равнодушны, невосприимчивы к указаниям учителя, безынициативны. В общении с учителем они проявляют вынужденную покорность, смирение, порой стремление приспособиться. Причем обычно дети сами не осознают причин собственных переживаний, неустроенности, огорчений; к сожалению, нередко не осознают это и взрослые. Первоклассники в силу недостаточного жизненного опыта склонны преувеличивать и глубоко переживать кажущуюся им строгость учителя. Названное явление нередко недооценивается учителями на самом начальном этапе обучения детей. Между тем это чрезвычайно важно: в последующих классах отрицательные эмоции могут закрепиться, могут быть перенесены на учебную деятельность в целом, на взаимоотношения с учителями и товарищами. В результате могут возникнуть серьезные отклонения в психическом и личностном развитии школьников.

Несоблюдение перечисленных выше условий психического и личностного развития детей в образовательном процессе ведет к формированию у них негативного отношения к школе, к учению, неадекватного отношения к самим себе, к окружающим людям. Эффективное обучение и прогрессивное развитие личности в таких условиях невозможны. Требуется **коррекция этих условий**. На основании сказанного можем перейти к формулировке основных принципов (или исходных положений) психологической коррекции.

Принцип первый – единство коррекции и развития. Это значит, что решение о необходимости коррекционной работы принимается только на основе психолого-педагогического анализа внутренних и внешних условий развития ребенка.

Принцип второй – единство возрастного и индивидуального в развитии. Это означает индивидуальный подход к ребенку в контексте его возрастного развития. Коррекционная работа предполагает знание основных закономерностей психического развития, понимание значений последовательных возрастных стадий для формирования личности ребенка. Существуют возрастные ориентиры нормального развития. Под нормальным развитием понимают гармоничное психическое развитие, соответствующее возрасту. Такая ориентировочная возрастная норма в значительной степени обусловлена культурным уровнем и социально-историческими требованиями общества.

Ценность каждого возраста бесспорна. Именно полноценное проживание каждого этапа онтогенеза гарантирует реализацию возможностей развития того или иного возраста, что является определяющим для обеспечения всех сторон формирования личности ребенка. Но при этом следует учитывать, что для каждого конкретного ребенка возраст выступает как индивидуальный вариант развития. Это основано на важнейших психологических закономерностях, к которым относятся: постепенность, неравномерность развития, наличие «латентных» периодов, когда развитие происходит

в скрытом, недоступном для наблюдения виде и проявляется лишь через некоторое время в виде резкого «рывка», причем продолжительность этих периодов у детей различна, различны индивидуальные темпы как развития в целом, так и отдельных его свойств, процессов и качеств, своеобразие эмоциональной сферы и силы переживаний ребенком различных жизненных ситуаций и многое другое. Поэтому коррекционная работа должна быть ориентирована на некий образец, норму нормального развития, но не должна своей целью ставить «подгонку» под этот ориентир каждого ребенка именно сейчас, в данный момент. Ориентир предполагает широкое поле поиска и деятельности как в пространстве возможностей ребенка, так и во времени их актуализации.

Принцип третий – единство диагностики и коррекции развития. Задачи коррекционной работы могут быть поняты и поставлены только на основе полной диагностики и оценки ближайшего вероятностного прогноза развития, который определяется исходя из зоны ближайшего развития ребенка. Коррекция и развитие взаимообусловлены. Деятельность, направленную на решение задач психологической коррекции, можно назвать диагностико-коррекционной или диагностико-развивающей работой.

Д.Б. Эльконин (1981) отмечал, что необходима специальная диагностика, направленная не на отбор детей, а на контроль за ходом их психического развития с целью коррекции обнаруживаемых отклонений. Он подчеркивал, что контроль за процессом развития должен быть особенно тщательным, чтобы исправление возможных отклонений в развитии начиналось возможно раньше.

Прежде чем решать, нужна ли коррекционная или развивающая работа с ребенком, необходимо выявить особенности его психического развития, сформированности определенных психологических новообразований, соответствие уровня развития умений, знаний, навыков, личностных и межличностных образований возрастным ориентирам, требованиям общества и др.

Психодиагностика помогает получить информацию об индивидуально-психологических особенностях детей, о трудностях в обучении, которые испытывают младшие школьники, о возрастной динамике индивидуальных различий у детей, в том числе проявлений полового диморфизма.

Развитие в онтогенезе имеет сложный системный характер. Диагностическое обследование как раз и позволяет раскрыть целостную системную картину причинно-следственных связей, сущностных отношений между выявляемыми признаками, симптомами отдельных нарушений, отклонений и их причинами.

Психологический диагноз производится не только по результатам психологического обследования, но обязательно предполагает соотнесение полученных данных с тем, как выявленные особенности проявляются в жизненных ситуациях. Большое значение при постановке психологического диагноза имеет возрастной анализ полученных данных с учетом зоны ближайшего развития конкретного ребенка.

Принцип четвертый – деятельностный принцип осуществления коррекции. Этот принцип определяет выбор средств, путей и способов достижения поставленной цели. Деятельностный принцип основан на признании того, что именно активная деятельность самого ребенка является движущей силой развития, что на каждом этапе существует так называемая ведущая деятельность, в наибольшей степени способствующая развитию ребенка в данном периоде онтогенеза, что развитие любой человеческой деятельности (в нашем случае игры и учения) требует специального формирования (А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, С.Л. Рубинштейн и др.).

Этот принцип предполагает проведение психолого-педагогической коррекционной работы через организацию соответствующих видов деятельности самого ребенка в сотрудничестве со взрослым. Так, к успеху в учебной деятельности ведет собственная активность ребенка, основанная на заинтересованности, любознательности, жажде поиска, знаний и открытий. Пробудить такую активность в

школе – не просто. Но без нее ни о каком развитии говорить не приходится. К успеху, к развитию способностей нельзя привести ребенка через насилие, упреки, указы, приказы... Необходима коррекция учебного процесса в плане изменения условий обучения, предусматривающих возможность развития собственной активности ребенка в учебно-познавательной деятельности.

Все дети от природы одарены способностью к развитию: способностью ощущать и воспринимать окружающий мир, способностью думать, говорить, рассуждать, воображать, запоминать, желать, чувствовать, переживать, напрягаться, добиваться и пр. Но эти способности необходимо развивать с момента рождения ребенка. Коррекционные усилия взрослых и в детском саду, и в школе должны быть как раз и направлены на то, чтобы создать условия воспитания и обучения детей, которые бы восполнили, если это необходимо, пробелы и недостатки в развитии, возникшие в предшествующие годы жизни ребенка.

Отсюда **принцип пятый** – подход в коррекционной работе к каждому ребенку как к одаренному. Этот принцип означает, что дети, с которыми проводится психокоррекционная работа, не должны восприниматься как дети «второго» сорта. Они требуют не снисходительности, не жалости, не снижения общего уровня обучения, а коррекции своего развития до оптимальной нормы.

Мобилизация движущих сил развития происходит у ребенка тогда, когда он чувствует, что взрослый верит в него, доверяет ему, включает его в решение все более и более трудных задач и проблем. У М.М. Пришвина есть очень тонкое высказывание: тот человек, кого ты любишь во мне, конечно, лучше меня: я не такой. Но ты люби, и я постараюсь быть лучше себя.

Формирование способностей, как общих, так и специальных, – процесс очень сложный, он имеет свои особенности на каждом возрастном этапе, тесно связан с развитием интересов ребенка, самооценкой его успехов в той или иной деятельности. Несформированные способности и интересы ведут к недоразвитию личности. Коррекция недостатков в развитии способностей и интересов ребенка – важнейшее направление психолого-педагогической работы.

Вопросы

1. Назовите основные условия психического и личностного развития ребенка.
2. Как вы понимаете взаимосвязь коррекции и развития?
3. Что такое «индивидуальный вариант возрастного развития»?
4. Почему коррекция невозможна без психологической диагностики?
5. Что такое ведущая деятельность и какое место занимает она в коррекционной работе с ребенком?

4. ТРЕБОВАНИЯ К КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩИМ ПРОГРАММАМ

Требования к программам определяются основными принципами психолого-педагогической коррекции: единство коррекции и развития, единство возрастного и индивидуального развития, единство диагностики и коррекции развития, деятельностный принцип осуществления коррекции, подход к каждому ребенку как к одаренному. Единство коррекции и развития определило название программ как коррекционно-развивающих.

Коррекционно-развивающая программа разрабатывается и осуществляется в совместной деятельности детского (школьного) психолога и педагога (воспитателя, учителя). Психолог на основе психологического обследования детей (психодиагностики) или психологического анализа какой-либо педагогической ситуации формулирует рекомендации. Эти рекомендации реализуются в работе с

детьми педагогами и родителями при взаимодействии с психологом и при активной роли самого ребенка.

Рекомендации по коррекции психического развития ребенка эффективны лишь тогда, когда они даются в контексте понимания целостной личности, в совокупности всех ее качеств и свойств. С.Л. Рубинштейн в целостную структуру личности включал:

-направленность (потребности, мотивы, цели, интересы, идеалы, убеждения, мировоззрение, установки);

- способности (общие, специальные, одаренность, талант);

- характер (отношение к себе, к людям, к миру, волевые качества).

При этом необходимо иметь в виду, что стержнем личности является ее мотивационная сфера. Строение и характер любых психических качеств во многом зависят от направленности личности человека, от их связи с остальными его свойствами и от функции, которую эти свойства исполняют в общей системе поведения человека. У ребенка структура личности только формируется, компоненты, ее составляющие, развиваются неравномерно, коррекционные программы и призваны создавать условия для сбалансированного развития отдельных структурных компонентов личности как целостности.

При этом может идти работа как с самим ребенком по коррекции его отдельных психологических образований, так и с условиями жизни, воспитания и обучения, в которых находится ребенок.

Коррекционная работа должна строиться не как простая тренировка умений и навыков, не как отдельные упражнения по совершенствованию психологической деятельности, а как целостная осмысленная деятельность ребенка, органически вписывающаяся в систему его повседневных жизненных отношений. В дошкольном возрасте универсальной формой коррекции является игра. Игровая деятельность может быть с успехом использована как для коррекции личности ребенка, так и для развития его познавательных процессов, речи, общения, поведения. В школьном возрасте такой формой коррекции является особым образом организованная учебная деятельность, например с помощью метода поэтапного формирования умственных действий. И в дошкольном, и в младшем школьном возрасте эффективны такие коррекционно-развивающие программы, которые включают детей в разнообразную творческую деятельность – изобразительную, игровую, литературную, трудовую и пр.

Очень важно, чтобы коррекция развития носила опережающий, превосходящий характер. Она должна стремиться не к упражнению и совершенствованию того, что уже есть, что уже достигнуто ребенком, а к активному формированию того, что должно быть достигнуто ребенком в ближайшей перспективе в соответствии с законами и требованиями возрастного развития и становления личностной индивидуальности. Иными словами, при разработке стратегии коррекционной работы нельзя ограничиться сиюминутными потребностями в развитии, а необходимо учитывать и ориентироваться на перспективу развития. Ценность коррекционной программы развития в том, что она дает возможность ребенку ощутить себя перспективным в той деятельности, которая является для него лично значимой.

При разработке коррекционно-развивающих программ следует понимать, что каждый детский сад, школа, интернат, детский дом, любое учебно-воспитательное детское учреждение имеет свои особенности, которые так или иначе оказывают влияние на развитие ребенка. Поэтому специфика конкретных задач и формы проведения коррекционной работы зависят от типа детского учреждения.

При разработке программ психолого-педагогической коррекции важно отличать трудности, возникающие в связи с различного рода нарушениями и отклонениями в развитии ребенка и поэтому подлежащие коррекции, от проблем, связанных со «сверхтребованиями», которые предъявляют родители и нередко педагоги к детям без

учета психологических особенностей возраста и возможных индивидуальных вариантов проживания этого возраста тем или иным ребенком.

Примерами сверхтребовательности к детям дошкольного возраста могут служить жалобы родителей на неорганизованность, упрямство, непослушание, невнимательность ребенка. Но дети в этом возрасте еще не обладают достаточно развитым умением произвольно и целенаправленно строить свою деятельность и поэтому нарушают жесткие требования режима жизни и деятельности. Неоправданные требования предъявляются и младшим школьникам. Ориентация родителей на сверхдостижения ребенка объясняется непониманием ими возрастных и индивидуальных особенностей сына или дочери, психолого-педагогической безграмотностью, низким уровнем родительской компетентности и пр. Во всех этих и подобных случаях основной задачей коррекции становится просвещение родителей в области закономерностей психического развития ребенка, с тем чтобы повысить степень понимания и принятия ребенка и улучшить детско-родительские отношения.

В последующих разделах пособия будет раскрыто содержание психолого-педагогической коррекционной работы как с детьми дошкольного и младшего школьного возраста, так и с их родителями.

Вопросы

1. Почему коррекционно-развивающая работа должна проводиться в соответствии с определенной программой?
2. Какая основная стратегия должна учитываться при разработке коррекционно-развивающей программы?
3. В какой мере коррекционно-развивающая работа определяется спецификой учебно-воспитательного учреждения?

ГЛАВА II КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ РАБОТА С ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Дошкольное детство – один из самых важных этапов жизни ребенка: без полноценно прожитого, всесторонне наполненного детства вся его последующая жизнь будет ущербной. Чрезвычайно высокий темп психического, личностного и физического развития в этот период позволяет ребенку в кратчайшие сроки пройти путь от беспомощного существа до человека, владеющего всеми основными началами человеческой культуры. Он идет по этому пути не в одиночестве, рядом с ним постоянно находятся взрослые – родители, воспитатели, психологи. Грамотное взаимодействие взрослых в процессе воспитания ребенка обеспечивает максимальную реализацию всех имеющихся у него возможностей, позволит избежать многих трудностей и отклонений в ходе его психического и личностного развития. Пластичная, быстро созревающая нервная система дошкольника требует бережного к себе отношения. Создавая новые интенсивные программы развивающей работы с ребенком необходимо иметь в виду не только то, чего он может достигнуть, но и то, каких физических и нервно-психических затрат ему это будет стоить. Любые попытки сократить дошкольный период жизни как «предварительный», «ненастоящий» нарушают ход индивидуального развития ребенка, не позволяют ему использовать все возможности, которые предоставляет данный возраст для расцвета его психики и личности.

1. ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

Сереее в октябее исполнится 7 лет, и мама хоеет отаать его в школу. Хоеет этого и сам Сереее, тем более что и группа детского сада, которую он посещает, подготовительная, т.е. «выпускная».

Оаако школьный психолог, побеседовав с мальчиком, посоветовав маме повременить с поступлением в школу, объяснив это тем, что он «еще маленький». Мама обиделась и повела Сереееу в соседнюю школу. Но и там психолог вынес такое же странное, с точки зрения Сереееиной мамы, заключение: мальчику пока рано учиться, пусть еще один год походит в детский сад.

Мама в недоумении: «Какой же он маленький? Всего-то на пару месяцев младше многих своих друзей. И в дошкольную гимназию весь год ходил, немного читать и считать научился. Чего же еще надо?»

Старший дошкольный возраст непосредственно предшествует переходу ребенка на следующий, очень важный этап его жизни – поступление в школу. Поэтому существенное место в работе с детьми 6-го и 7-го года жизни начинает занимать подготовка к школе. Здесь можно выделить два аспекта: во-первых, продолжающееся целенаправленное развитие личности ребенка и познавательных психических процессов, лежащих в основе успешного освоения им в будущем собственно учебной программы, а во-вторых, обучение начальным школьным умениям и навыкам (элементам письма, чтения, счета).

Проблема готовности ребенка к школьному обучению сегодня рассматривается в первую очередь как психологическая: приоритет отдается уровню развития мотивационно-потребностной сферы, произвольности психических процессов, операциональных навыков, развитию тонкой моторики руки. Установлено, что одна лишь интеллектуальная готовность к школе не обеспечивает успешного вхождения ребенка в учебную деятельность. Тем не менее на практике работа со старшими дошкольниками сводится к обучению чтению, письму и счету, чтобы обеспечить им, таким образом, некоторую фору на первый этап школьного обучения. Отчасти это спровоцировано и самой учебной программой современной школы: она составлена так, что на отработку начальных навыков письма, чтения и счета времени отведено мало. Если ребенок приходит в школу неграмотным, он отстает от своих более продвинутых одноклассников просто потому, что так составлена программа начальной школы. Формирование же у ребенка соответствующей учебной мотивации, произвольности внимания, памяти, словесно-логического мышления, ориентировки на способ действия, операциональных навыков выступает при этом лишь как побочный продукт обучения: все это должно сформироваться само собой, по мере развития интеллектуальных навыков. Тем не менее это далеко не так. Специальные исследования показывают, что дети, хорошо интеллектуально подготовленные к школе, зачастую плохо пишут, не выполняют правил ведения тетрадей, работы с дидактическим материалом и испытывают целый ряд других трудностей учебного порядка.

К сожалению, и у педагогов, и у родителей существует убеждение, что достижение ребенком определенного возраста или поступление в школу автоматически должно вести к возникновению и становлению указанных выше качеств. Обнаружив, что они отсутствуют и это мешает первокласснику хорошо учиться, взрослые начинают требовать от него «быть добросовестным, внимательным», забывая о том, что эти качества формируются на протяжении всего дошкольного детства и отсутствие их у ребенка 6-7 лет свидетельствует о недостаточной развивающей работе с ним.

Исследования показали, что к концу старшего дошкольного возраста не все дети достигают того уровня психологической зрелости, который позволил бы им успешно перейти к систематическому обучению. Можно выделить ряд показателей психологической незрелости ребенка, поступающего в школу.

1. Слабое речевое развитие детей. Здесь выделяются два аспекта: а) различия в уровне речевого развития разных детей; б) формальное, не осознанное владение детьми смыслом различных слов, понятий. Ребенок пользуется ими, но на прямой вопрос, что

означает данное слово, часто дает неправильный или приблизительный ответ. Особенно часто такое использование лексики наблюдается при заучивании стихотворений, пересказе текстов. Это связано с излишним упором на ускоренное вербальное (речевое) развитие ребенка, выступающее для взрослых показателем его интеллектуального развития.

2. Незрелость тонкой моторики. В определенной мере незрелость руки проявляется при вырезании фигур по контуру, в несоразмерности частей фигуры при лепке, неточности склеивания и пр.

3. Неправильное формирование способов учебной работы. Многие дети испытывают трудности, связанные с усвоением правил. Умея применять правило при выполнении задания, дети с трудом запоминают его формулировку. Более того, многие ребята сначала делают упражнение, а потом учат правило, на выполнение которого и было направлено данное упражнение. Психологический анализ показывает, что причина этого кроется не столько в неудовлетворительной формулировке правил, сколько в несформированности у детей необходимых навыков работы с правилами.

4. Отсутствие у детей ориентировки на способ действия, слабое владение операциональными навыками. Дети, хорошо умеющие считать к моменту поступления в школу, испытывают затруднения при решении задач, когда необходимо показать ход решения в развернутом виде, по действиям: условия решения и способ решения начинают путаться, ребенок с трудом находит ошибку в решении.

Этим же обусловлена и проблема понимания, принятия и удержания учебной задачи в течение всего периода ее выполнения, особенно если оно требует ряда последовательных действий. Часто, особенно в первом классе, дети понимают поставленную перед ними задачу, принимают ее, но выполняют все равно не так, как объяснил взрослый. При пошаговом контроле со стороны взрослого дети вполне успешно справляются с заданием.

5. Слабое развитие произвольного внимания, памяти. Дети несобранны, легко отвлекаются, с трудом следят за ходом коллективной работы, за ответами других ребят, особенно при чтении или пересказе цепочкой, друг за другом.

6. Низкий уровень развития самоконтроля. Дети испытывают затруднения в тех случаях, когда взрослый просит сравнить выполнение с поставленной задачей, найти собственные ошибки. При этом в чужой работе дети достаточно легко находят ошибки, т.е. умения, необходимые для действия проверки, сформированы, но применить эти навыки к контролю за собственной работой ребенок еще не может.

Указанные проявления психологической незрелости детей старшего дошкольного возраста являются следствием слабого внимания взрослых к развитию познавательных психических процессов и личностных качеств ребенка в период дошкольного детства. Выявить такие особенности детей не просто.

Практический психолог детского сада может использовать программу диагностики психологической зрелости детей старшего дошкольного возраста, составленную с учетом выделенных выше показателей. Весь комплекс методик направлен на качественную диагностику развития тех психических функций, которые занимают центральное место в общей картине психологической зрелости ребенка и его готовности к систематическому обучению. Выполнение каждого задания демонстрирует сформированность у ребенка не только того психического познавательного процесса, на диагностику которого оно направлено в первую очередь, но и ряда других, сопряженных с ним функций, уровень развития которых в значительной мере определяет качество решения экспериментальной задачи. Таким образом, все показанные ребенком результаты взаимно дополняют друг друга, что позволяет получить более полное представление о степени психологической зрелости ребенка старшего дошкольного возраста и на этом основании вести с ним коррекционную и развивающую работу.

2. ПРОГРАММА ДИАГНОСТИКИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗРЕЛОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

ДИАГНОСТИКА РАЗВИТИЯ ЭЛЕМЕНТОВ ЛОГИЧЕСКОГО И ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ, СПОСОБНОСТИ К АНАЛИЗУ И СИНТЕЗУ, А ТАКЖЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ВНИМАНИЯ И ВОСПРИЯТИЯ ЦВЕТА, ФОРМЫ И ВЕЛИЧИНЫ

Ребенку дают лист с изображением 6 пар варежек, разбросанных в случайном порядке, и предлагают подобрать пару к каждой варежке по 4 признакам – цвету, расположению и размерам элементов узора, положению большого пальца.

Инструкция. Посмотри, ребята перепутали свои варежки. Помоги им разобраться и найти все пары варежек.

Оценка выполнения

Не может подобрать ни одной пары	0
Правильно подобрал одну пару	1
Правильно подобрал две пары	2
Правильно подобрал 3-6 пар.....	3

Если ребенок не выполняет задания, можно предположить, что у него недостаточно развито логическое или образное мышление, либо произвольное внимание. В этом случае необходимо провести экспресс-диагностику, предложив ребенку простое задание на внимание (сравнение двух несложных картинок на поиск различий). Результаты этой пробы оцениваются качественно (баллы не подсчитываются) и имеют вспомогательное значение. Вне зависимости от результатов выполнения ребенком задания на внимание переходят к следующей методике, направленной на диагностику развития логического мышления.

ДИАГНОСТИКА РАЗВИТИЯ ЭЛЕМЕНТОВ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

Для диагностики развития логического мышления можно использовать методику «Свободная классификация». Ребенку предъявляют 16 карточек с изображением людей, вещей, животных и растений и просят его самостоятельно разложить их по группам. Основание для классификации ребенку не задается, он должен выбрать его сам. При подборе экспериментального материала необходимо исходить из того, что предложенные ребенку карточки не должны иметь других оснований для классификации, кроме указанных выше.

Инструкция. Разложи эти карточки по 4 группам (кучкам) так, чтобы каждую группу (кучку) можно было назвать одним словом.

Если ребенок испытывает затруднения или не справляется с заданием, ему оказывают помощь: не поясняя словами, раскладывают перед ним первые 4 карточки по одной из каждой группы и предлагают также разложить все остальные. Если такая подсказка не навела ребенка на мысль о том, каким должно быть основание для классификации, необходимо назвать это основание и снова предложить ребенку разложить карточки по уже указанным группам.

Оценка выполнения

Невыполнение задания после всех видов

помощи	0
Выполнение после словесного указания оснований для классификации.....	1
Выполнение после показа первых 4 карточек, без словесного пояснения.....	2
Выполнение по основной инструкции	3

По итогам методик 1 и 2 можно сделать следующие выводы:

1. Высокие результаты по обоим заданиям (в сумме составляют от 4 до 6 баллов) свидетельствуют о хорошем развитии логического и образного мышления, произвольного внимания и восприятия цвета, формы, величины. Суммарная оценка, равная 2 баллам, считается положительной, но скорее является показателем зоны ближайшего развития ребенка.

2. Если ребенок не справился с заданием методики 1, но выполнил контрольное задание на внимание и задание методики 2 (свободная классификация), можно предположить слабость образного мышления, что нередко является следствием неправильной подготовки к школе, форсированного, излишне раннего обучения чтению, письму, счету в ущерб специфически дошкольным видам детской деятельности.

3. Если ребенок не справился с обоими заданиями, то можно предположить, что развитие его мышления не соответствует уровню, необходимому для успешного обучения в школе.

ДИАГНОСТИКА САМОКОНТРОЛЯ И ПРОИЗВОЛЬНОГО ЗАПОМИНАНИЯ (МЕТОДИКА «ЦЕПОЧКА ДЕЙСТВИЙ»)

Ребенку в непринужденной форме, но медленно и четко предлагают выполнить ряд последовательных действий.

Инструкция. Сядь за тот стол (указать, за какой именно), возьми карандаш, лист бумаги, нарисуй человека, потом положи карандаш на место, а рисунок возьми с собой и вернись ко мне.

Можно повторить инструкцию еще раз, после чего ребенка просят воспроизвести ее и приступить к действиям. Инструкция дается только до выполнения задания, по ходу выполнения действий никакие подсказки и комментарии не допускаются. Фиксируются только те, из допущенных ребенком ошибок, которые он не заметил и не исправил.

Оценка выполнения

Отсутствие ошибок.....	3
1 ошибка.....	2
2 и более ошибок	1
Вообще не выполнил задание	0

Данная проба позволяет выявить способность ребенка к пониманию, принятию и удержанию задания, являющуюся одним из основных показателей готовности ребенка к систематическому обучению. Одновременно может быть проанализирован рисунок «Фигура человека» в качестве дополнительного показателя уровня общего психического развития ребенка.

ДИАГНОСТИКА РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА, ОСОЗНАННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ И ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИМ РЕЧИ

Ребенку читают короткий рассказ, содержащий несколько слов, которые могут оказаться новыми и неизвестными для него.

Например. Однажды в воскресенье Сережа с дедушкой пошли в Политехнический музей. Там их встретил экскурсовод. Сереже было очень интересно в музее. Особенно ему понравились старый аэроплан и снаряжение аквалангиста. А дедушка задавал экскурсоводу много вопросов о вечном двигателе и долго рассматривал разные модели *perpetuum mobile*.

Тематика рассказа может быть изменена в соответствии с особенностями той местности, в которой проживает ребенок. Важно лишь соблюдение основного принципа – наличие в рассказе слов, которые могут оказаться новыми для ребенка.

Инструкция. Сейчас я прочитаю тебе маленький рассказ. Послушай его внимательно. (Читает рассказ.) А теперь постарайся сам рассказать мне его.

Оценка выполнения

Оценивается поведение ребенка и характер задаваемых им вопросов.

- Ребенок молчит, не пытается пересказывать
и не задает вопросов даже после
дополнительной стимуляции 0
- Пытается воспроизвести рассказ,
не понимая трудных слов,
но пытаясь употреблять их 1
- Пытается пересказать,
интерпретируя рассказ
в соответствии со своим пониманием,
искажая смысл рассказа..... 2
- Начинает с вопросов
по поводу неизвестных слов,
потом пересказывает 3

Способность ребенка вычленить новое, неизвестное слово из контекста, выражающаяся в характере задаваемых им вопросов, свидетельствует о достаточно высоком уровне его речевого развития, осознанном использовании речи. Высокий результат по этой методике может иметь прогностическое значение в плане развития познавательной активности ребенка.

ДИАГНОСТИКА РАЗВИТИЯ ТОНКОЙ МОТОРИКИ И УМЕНИЯ РАБОТАТЬ ПО ОБРАЗЦУ

Ребенку предлагают срисовать слово, написанное латинскими буквами:



Инструкция. Посмотри, здесь что-то написано. Ты, может быть, еще не учился писать, но попробуй, наверное, ты сумеешь. Хорошенько посмотри, как это написано, и рядом, на этом пустом месте напиши тоже так.

Оценка выполнения

faqur 5
foam faadur foamir 4
foamir faamir 3
foamir faamir 2
foam faamir 1
Отказ от выполнения.....	0

Можно использовать и другую методику, более портативную, но имеющую меньшую прогностическую ценность.

Ребенку предлагают выполнить упражнение для пальцев рук, показанное взрослым.

Инструкция. Каждым пальцем руки последовательно, начиная с мизинца, коснуться большого пальца 2 раза.

Упражнение выполняется как для правой, так и для левой руки.

Оценка выполнения

Выполняет задание точно, без ошибок	3
Выполняет с 1 ошибкой.....	2
Выполняет с 2-3 ошибками.....	1
Не справляется с заданием, воспроизведение очень отдаленно напоминает образец	0

При проведении обследования следует использовать только одну из предложенных методик.

Общие результаты обследования

По итогам обследования ребенок может набрать от 0 до 15 баллов.
 0-4 балла – свидетельствуют о психологической незрелости;
 5-8 баллов – показатель низкого уровня психологической зрелости;
 9-12 баллов – показатель среднего уровня психологической зрелости;
 13-15 баллов – показатель высокого уровня психологической зрелости.

3. ДОШКОЛЬНИКИ «ГРУППЫ РИСКА»

Я работаю в детском саду воспитателем. Опыта у меня пока маловато, поэтому, наверное, и проблем больше, чем у коллег. Вообще-то группа у меня хорошая, дети ухоженные и развитые. Если бы не Петя, который целыми днями вертится, как юла, всех тормозит и отвлекает во время занятий, то работать было бы совсем легко. Правда, еще на Пашу ребята часто жалуются: бьет, дразнит, обижает. Злой он какой-то, агрессивный. А Вероника плачет по любому поводу, хотя девочка она добрая и приятная. Может быть, нервная? Зато с Настей никаких хлопот: сидит себе в уголке, играет, никого не трогает, слушается хорошо. Необщительная она только, неразговорчивая. Спросишь ее о чем-нибудь, а она съезжится вся и молчит. Как к ней ключик подобрать? Так порой трудно с ними бывает!

Подобные трудности хорошо знакомы каждому педагогу – воспитателю, учителю, родителям. Можно ли считать их типичными для дошкольников? Как решать эти проблемы в реальной практике работы с детьми?

Практики, работающие с детьми, достаточно часто сталкиваются со случаями осложнений психического развития, большая часть которых является лишь отклонением от нормы, а не симптомом психического заболевания.

Нельзя забывать о том, что некоторые трудности в поведении детей носят возрастной характер и связаны с переживанием ребенком одного из кризисов развития (1-го года, 3-х лет, 7-и лет). Эти периоды в жизни ребенка, несмотря на его очевидную трудновоспитуемость, свидетельствуют о нормальном ходе психического и личностного развития. Воспитательные воздействия на ребенка, переживающего кризис развития, должны быть направлены не столько на коррекцию его поведения, сколько на перестройку всей сложившейся к этому времени системы отношений взрослого и ребенка.

КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ ОТКЛОНЕНИЙ В ПОВЕДЕНИИ ДЕТЕЙ

Лечение психических и нервных заболеваний никоим образом не входит в компетенцию практического психолога или воспитателя, работающего с дошкольниками. Рассмотрим нарушения развития, которые можно считать типичными для здоровых детей и которые поддаются коррекционному психологическому воздействию.

Прежде всего встает вопрос о том, как определить степень тяжести имеющегося у ребенка расстройства. М. Раттер (1987) предлагает следующие критерии оценки возможного отклонения в любом поведении.

1. Нормативы, соответствующие возрастным особенностям и половой принадлежности ребенка.

Некоторые особенности поведения являются нормальными только для детей определенного возраста. Так, мокрые пеленки младенцев и даже детей до 4-5 лет мало тревожат родителей, в то время как для 10-летнего ребенка подобные случаи рассматриваются как отклонение от нормы.

Что касается вопросов, связанных с половыми различиями, то даже в позднем детстве поведение мальчиков и девочек во многом совпадает, и это нормально. Достаточно редко, но все же встречается у мальчика весь «набор» женских особенностей поведения. Такой случай является ненормальным.

2. Длительность сохранения расстройства. У детей довольно часто отмечаются различные страхи, припадки, другие расстройства. Однако случаи длительного (в течение месяцев или лет) сохранения этих состояний редки и, естественно, должны вызывать тревогу у взрослых.

3. Жизненные обстоятельства. Временные колебания в поведении и эмоциональном состоянии детей – явление обычное и нормальное, так как развитие

никогда не происходит гладко, а временный регресс встречается довольно часто. Все эти колебания в одних условиях происходят чаще, чем в других, поэтому важно принимать во внимание обстоятельства жизни ребенка. Так, многие дети реагируют регрессом в поведении на появление младшего брата или сестры, а ростом тревожности – на перемену детского сада или группы. Вообще, стресс усиливает имеющиеся у ребенка эмоциональные или поведенческие трудности.

4. Социокультурное окружение. Дифференциация нормального и аномального поведения не может быть абсолютной. Поведение ребенка должно оцениваться нормами его непосредственной социокультурной среды. Культурные различия, существующие в обществе, значительно влияют на вариативность в целом нормального поведения.

5. Степень нарушения. Отдельные симптомы встречаются гораздо чаще, чем целый ряд симптомов одновременно. Более пристального внимания требуют дети с множественными эмоциональными и поведенческими расстройствами, особенно если они одновременно касаются разных сторон психической жизни.

6. Тип симптома. Симптомы бывают разные. Одни обусловлены неверным воспитанием ребенка, другие – психическим расстройством. Так, грызение ногтей – привычка, одинаково часто встречающаяся как у нормальных, так и у психически больных детей, поэтому сам по себе этот симптом хотя и настораживает, но еще ни о чем не говорит. В то же время нарушение отношений со сверстниками значительно чаще бывает связано именно с психическим расстройством и поэтому требует более пристального внимания.

7. Тяжесть и частота симптомов. Умеренные, изредка возникающие трудности поведения для детей более обычны, нежели серьезные, часто повторяющиеся расстройства. Очень важно выяснить частоту и длительность проявления неблагоприятных симптомов.

8. Изменение поведения. Анализируя детское поведение, следует сравнивать его проявления не только с теми чертами, которые характерны для детей вообще, но и с теми, которые являются обычными для данного ребенка. Следует относиться внимательно к изменениям в поведении ребенка, которые трудно объяснить законами нормального развития и созревания.

9. Ситуационная специфичность симптома. Считается, что симптом, проявление которого не зависит от какой бы то ни было ситуации, отражает более серьезное расстройство, чем симптом, возникающий только в определенной обстановке.

Таким образом, решая вопрос об отклонении поведения ребенка от нормы, следует принимать во внимание комбинацию всех вышеназванных критериев.

ОСНОВНЫЕ ВИДЫ НАРУШЕНИЙ ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ

В поведении и развитии детей дошкольного возраста часто встречаются нарушения поведения (агрессивность, вспыльчивость, пассивность, гиперактивность), отставание в развитии и различные формы детской нервности (невропатия, неврозы, страхи).

Осложнения психического и личностного развития ребенка обусловлены, как правило, двумя факторами: 1) ошибками воспитания или 2) определенной незрелостью, минимальными поражениями нервной системы. Зачастую оба эти фактора действуют одновременно, поскольку взрослые нередко недооценивают или игнорируют (а иногда и вовсе не знают) те особенности нервной системы ребенка, которые лежат в основе трудностей поведения, и пытаются «исправить» ребенка различными неадекватными воспитательными воздействиями. Очень важно поэтому уметь выявить истинные причины поведения ребенка, тревожащего родителей и воспитателей, и наметить соответствующие пути коррекционной работы с ним. Для этого необходимо ясно представлять себе симптоматику указанных выше нарушений психического развития

детей, знание которой позволит педагогу совместно с психологом не только правильно построить работу с ребенком, но и определить, не переходят ли те или иные осложнения в болезненные формы, требующие квалифицированной медицинской помощи.

Коррекционная работа с ребенком должна быть начата как можно раньше. Своевременность психологической помощи – главное условие ее успешности и эффективности.

Агрессивность

Многим маленьким детям свойственна агрессивность. Переживания и разочарования, которые взрослым кажутся мелкими и незначительными, для ребенка оказываются весьма острыми и труднопереносимыми именно в силу незрелости его нервной системы. Поэтому наиболее удовлетворительным для ребенка решением может оказаться и физическая реакция, особенно если у него ограничена способность к самовыражению.

Выделяются две наиболее частые причины агрессии у детей. Во-первых, боязнь быть травмированным, обиженным, подвергнуться нападению, получить повреждения. Чем сильнее агрессия, тем сильнее стоящий за ней страх. Во-вторых, пережитая обида, или душевная травма, или само нападение. Очень часто страх порождается нарушенными социальными отношениями ребенка и окружающих его взрослых.

Физическая агрессия может выражаться как в драках, так и в форме разрушительного отношения к вещам. Дети рвут книги, разбрасывают и крушат игрушки, ломают нужные вещи, поджигают. Иногда агрессивность и разрушительность совпадают, и тогда ребенок швыряет игрушки в других детей или взрослых. Такое поведение в любом случае мотивировано потребностью во внимании, какими-то драматическими событиями.

Агрессивность не обязательно проявляется в физических действиях. Некоторые дети склонны к так называемой вербальной агрессии (оскорбляют, дразнят, ругаются), за которой часто стоит неудовлетворенная потребность почувствовать себя сильным или отыграться за собственные обиды. Иногда дети ругаются совершенно невинно, не понимая значения слов. В других случаях ребенок, не понимая смысла бранного слова, использует его, желая огорчить взрослых или досадить кому-либо. Бывает и так, что брань является средством выражения эмоций в неожиданных неприятных ситуациях: ребенок упал, расшибся, его поддразнили или задели. В этом случае ребенку полезно дать альтернативу брани – слова, которые можно с чувством произнести в качестве разрядки («елки-палки», «пропади пропадом»).

Как работать с детьми, проявляющими описанные выше формы агрессивности? Если психолог приходит к выводу, что агрессия ребенка не носит болезненного характера и не наводит на мысль о более тяжелом психическом отклонении, то общая тактика работы состоит в том, чтобы постепенно научить ребенка выражать свое неудовольствие в социально приемлемых формах. Основные пути работы по преодолению детской агрессивности подробно рассматриваются Д. Лешли (1991). Это не конкретная программа, а та тактика поведения взрослых, которая в конечном итоге способна привести к устранению нежелательных форм поведения ребенка. Важны постоянство и последовательность в реализации выбранного взрослыми типа поведения по отношению к ребенку.

Первым шагом на этом пути является попытка сдерживать агрессивные порывы ребенка непосредственно перед их проявлением. В отношении физической агрессии это сделать легче, чем в отношении вербальной. Можно остановить ребенка окриком, отвлечь его игрушкой или каким-то занятием, создать физическое препятствие агрессивному акту (отвести руку, удержать за плечи). Если акт агрессии предотвратить не удалось, надо обязательно показать ребенку, что такое поведение абсолютно

неприемлемо. Проявивший агрессивную выходку ребенок подвергается суровому осуждению, в то время как его «жертва» окружается повышенным вниманием и заботой взрослого. Такое положение может ясно показать ребенку, что сам он только проигрывает от таких поступков.

В случае разрушительной агрессии взрослый обязательно должен кратко, но однозначно выразить свое недовольство подобным поведением. Очень полезно каждый раз предлагать ребенку устранить учиненный им разгром. Чаще всего ребенок отвечает отказом, но рано или поздно он может откликнуться на слова: «Ты уже достаточно большой и сильный, чтобы все порушить, поэтому я уверена, что ты поможешь мне убрать». Уборка как наказание за содеянное неэффективна; лейтмотивом доводов взрослого должна быть уверенность в том, что «большой» мальчик должен нести ответственность за свои дела. Если ребенок все же поможет убраться, он обязательно должен услышать искреннее «спасибо».

Вербальную агрессию предотвратить трудно, поэтому почти всегда приходится действовать после того, как акт агрессии уже свершился. Если обидные слова ребенка адресуются взрослому, то целесообразно вообще проигнорировать их, но при этом попытаться понять, какие чувства и переживания ребенка стоят за ними. Может быть, он хочет испытать приятное чувство превосходства над взрослым, а может быть в гневе не знает более мягкого способа выражения своих чувств. Иногда взрослые могут превратить оскорбления ребенка в комическую перепалку, что позволит снять напряжение и сделать саму ситуацию ссоры смешной. Если же ребенок оскорбляет других детей, то взрослые должны посоветовать им, как ответить.

Работая с агрессивными детьми, всегда нужно иметь в виду, что любые проявления страха у окружающих перед агрессивным выпадом ребенка могут только стимулировать его. Конечная цель преодоления агрессивности ребенка состоит в том, чтобы дать ему понять: есть иные способы проявления силы и привлечения внимания, гораздо более приятные с точки зрения ответной реакции окружающих. Таким детям очень важно пережить удовольствие от демонстрации нового навыка поведения перед благожелательной аудиторией.

Для преодоления и предупреждения агрессивного поведения маленьких детей можно использовать коллективные игры, способствующие выработке у них терпимости и взаимовыручки.

Вспыльчивость

Ребенка считают вспыльчивым, если он склонен по любому, даже самому незначительному с точки зрения взрослых поводу устроить истерику, расплакаться, разозлиться, но агрессии при этом не проявляет. Вспыльчивость – это скорее выражение отчаяния и беспомощности, чем проявление характера. Тем не менее она причиняет и взрослым, и самому ребенку массу неудобств, и поэтому требует преодоления.

Как и в случае с агрессивной вспышкой, приступ вспыльчивости необходимо попытаться предупредить. В одних случаях удастся отвлечь ребенка, в других целесообразнее покинуть его, оставив без аудитории. Детей постарше можно побуждать выражать свои чувства словами.

Если же ребенок уже вспылит, то урезонить его не удастся. Успокаивающие слова не будут действовать. Здесь важен спокойный эмоциональный тон. Когда приступ пройдет, понадобится утешение, особенно если ребенок сам напуган силой своих эмоций. На этой стадии старший дошкольник уже может выразить свои чувства словами или выслушать объяснения взрослого. Взрослый не должен уступать ребенку только ради того, чтобы не вызвать припадка, однако важно оценить, действительно ли запрет взрослого имеет принципиальное значение, не борется ли он с пустяком и не является ли это лишь ложной принципиальностью и самоутверждением.

Пассивность

Нередко взрослые не видят никакой проблемы в пассивном поведении ребенка, считают, что он просто «тихоня», отличается хорошим поведением. Тем не менее это далеко не всегда так.

Тихие дети испытывают разнообразные и далеко не самые приятные эмоции. Ребенок может быть несчастным, подавленным или застенчивым. Подход к таким детям должен быть постепенным, ибо может пройти немало времени, прежде чем появится ответная реакция.

Нередко тихое поведение ребенка – реакция на невнимание или неурядицы дома. Таким поведением он изолируется в собственном мире. Проявлениями этого являются посасывание пальца, царапанье кожи, выдергивание у себя волос или ресниц, раскачивание и пр.

Простое приказание прекратить это занятие вряд ли сработает, так как оно не помогает ребенку справиться с душевным состоянием. Более эффективным будет все то, что поможет ему выразить эмоции. Необходимо выяснить, какие события или обстоятельства вызвали у ребенка такое состояние – осведомленность поможет найти пути установления контакта с ним. Если позволяет возраст (старше 4 лет), можно простимулировать ребенка выразить свои чувства в игре или доверительной беседе. Основные направления работы с таким ребенком – помочь ему выразить свои переживания в иной, более приемлемой форме, добиться его доверия и расположения, разрешить в непосредственном контакте с родителями ту ситуацию, которая вызывает у ребенка столь тяжелые переживания.

Другой причиной тихого, пассивного поведения ребенка может быть страх перед незнакомыми новыми взрослыми, малый опыт общения с ними, неумение обратиться ко взрослому. Такой ребенок может или не нуждаться в физической ласке, или вообще не переносить физических контактов.

Всегда есть риск, что ребенок слишком сильно привяжется ко взрослому, вытацившему его из «скорлупы». Необходимо помочь ребенку приобрести уверенность в себе, только тогда он сможет выйти из-под опеки того взрослого, которому он доверяет, и научиться сам сходить с новыми людьми – сверстниками и взрослыми.

Гиперактивность

Если описанные выше виды нарушений поведения являются в большей степени результатом погрешностей в воспитании и в меньшей – следствием общей возрастной незрелости центральной нервной системы, то в основе гипердинамического синдрома могут лежать микроорганические поражения головного мозга, возникшие в результате осложнений беременности и родов, истощающие соматические заболевания раннего возраста (тяжелый диатез, диспепсия), физические и психические травмы. Никакая другая детская трудность не вызывает так много нареканий и жалоб родителей и воспитателей детских садов как эта, весьма распространенная в дошкольном возрасте (В.И. Гарбузов, 1990).

Основные признаки гипердинамического синдрома – отвлекаемость внимания и двигательная расторможенность. Гипердинамичный ребенок импульсивен и никто не рискнет предсказать, что он сделает в следующий миг. Не знает этого и он сам. Действует он, не задумываясь о последствиях, хотя плохого не замышляет и сам искренне огорчается из-за происшествия, виновником которого становится. Он легко переносит наказания, не помнит обиды, не держит зла, поминутно ссорится со сверстниками и тут же мирится. Это самый шумный ребенок в детском коллективе.

Самая большая проблема гипердинамичного ребенка – его отвлекаемость. Заинтересовавшись чем-то, он забывает о предыдущем, и ни одно дело не доводит до

конца. Он любопытен, но не любознателен, ибо любознательность предполагает некоторое постоянство интереса.

Пик проявлений гипердинамического синдрома – 6-7 лет. В благоприятных случаях к 14-15 годам его острота сглаживается, а первые его проявления можно заметить уже в младенчестве.

Отвлекаемость внимания и двигательную расторможенность ребенка необходимо настойчиво и последовательно преодолевать с самых первых лет его жизни. Необходимо четко разграничивать целенаправленную активность и бесцельную подвижность. Нельзя сдерживать физическую подвижность такого ребенка, это противопоказано состоянию его нервной системы. Но его двигательную активность надо направлять и организовывать: если он бежит куда-то, то пусть это будет выполнением какого-то поручения. Хорошую помощь могут оказать подвижные игры с правилами, спортивные занятия. Самое главное – подчинить его действия цели и приучить достигать ее.

В старшем дошкольном возрасте гипердинамичного ребенка начинают приучать к усидчивости. Когда он набегаётся и устанет, ему можно предложить заняться лепкой, рисованием, конструированием, причем нужно обязательно постараться сделать так, чтобы интерес к такому занятию побуждал ребенка довести начатое дело до конца. На первых порах требуется настойчивость взрослых, которые порой буквально физически удерживают ребенка за столом, помогая ему закончить постройку или рисунок. Постепенно усидчивость станет для него привычной и, поступив в школу, он сможет просидеть за партой весь урок.

Если коррекционная работа с гиперактивным ребенком проводится настойчиво и последовательно с первых лет его жизни, то можно ожидать, что к 6-7 годам проявления синдрома будут преодолены. В противном случае, поступив в школу, гиперактивный ребенок столкнется с еще более серьезными трудностями. О том, как работать с гиперактивными младшими школьниками, будет рассказано в дальнейшем. К сожалению, такого ребенка зачастую считают просто непослушным и невоспитанным и пытаются воздействовать на него строгими наказаниями в виде бесконечных запретов и ограничений. В результате ситуация только усугубляется, так как нервная система гипердинамичного ребенка просто не справляется с подобной нагрузкой, и срыв следует за срывом. Особенно сокрушительно проявления синдрома начинают сказываться приблизительно с 13 лет и старше, определяя судьбу уже взрослого человека.

Отставание в психическом развитии

Замедление темпа психического развития ребенка может быть вызвано педагогической запущенностью, задержкой психического развития, обусловленной определенной органической недостаточностью центральной нервной системы, а также общим недоразвитием мозговых структур, ведущим к различным формам умственной отсталости.

Педагогическая запущенность – это такое отставание в развитии ребенка, которое обусловлено условиями его жизни и воспитания. Длительный дефицит информации, отсутствие психической стимуляции в сензитивные периоды может привести к резкому снижению потенциальных возможностей психического развития ребенка. Тем не менее при правильном и своевременном индивидуальном подходе к такому ребенку, достаточной интенсификации развивающих занятий эти дети легко могут догнать своих сверстников.

Задержка психического развития (ЗПР), несмотря на многообразие ее проявлений, характеризуется рядом признаков, позволяющих отграничить ее как от педагогической запущенности, так и от умственной отсталости. Дети с задержкой психического развития не имеют нарушений отдельных анализаторов и крупных поражений

мозговых структур, но отличаются незрелостью сложных форм поведения, целенаправленной деятельности на фоне быстрой истощаемости, утомляемости, нарушенной работоспособности. В основе этих симптомов лежит органическое заболевание центральной нервной системы, вызванное патологией беременности и родов, врожденными болезнями плода, перенесенными в раннем возрасте истощающими инфекционными заболеваниями (Т.А. Власова, 1971; М.С. Певзнер, 1971; У.В. Ульенкова, 1990).

В целом при своевременной и адекватной коррекционной работе задержки психического развития обратимы. Их стойкость различна и зависит от того, лежат ли в их основе эмоциональная незрелость (психический инфантилизм), низкий психический тонус (длительная астения), нарушения познавательной деятельности, связанные со слабостью памяти, внимания, подвижности психических процессов, дефицитностью отдельных корковых функций. Первые две формы задержки психического развития являются наиболее легкими и преодолимыми, в то время как нарушения познавательной деятельности ведут к задержке психического развития, граничащей с дебильностью; обучаемость этих детей значительно снижена.

Наилучшие результаты в плане коррекции задержки психического развития достигаются в том случае, если работа с ребенком начата в максимально ранние сроки. К сожалению, в период дошкольного детства окружающие ребенка взрослые зачастую не придают значения тем или иным особенностям его развития, считая их индивидуальными вариантами нормы и полагая, что ребенок все свои трудности просто перерастет. Тревогу начинают бить лишь тогда, когда поступивший в 1 класс массовой школы ребенок оказывается не в состоянии освоить школьную программу, овладеть необходимыми поведенческими навыками. У.В. Ульенкова (1990) справедливо отмечает, что если помощь, оказываемая детям с задержкой психического развития в классах выравнивания, дает хорошие плоды, то нетрудно предположить, насколько результативнее могла бы быть квалифицированная помощь, полученная детьми в дошкольном возрасте.

Умственная отсталость, в отличие от задержки психического развития, носит необратимый характер, так как в этом случае стойкое нарушение познавательной деятельности обусловлено органическим поражением или недоразвитием коры головного мозга. У детей-олигофренов нарушения сложных психических функций обнаруживаются на протяжении всего их развития, причем на каждом возрастном этапе они принимают разные формы. У детей же с нарушением темпа развития задержки психического развития в дальнейшем преодолеваются (С.Я. Рубинштейн, 1990; В.В. Лебединский, 1985).

Таким образом, очевидно, что своевременно начатая коррекционная и развивающая работа с детьми, имеющими нарушения темпа психического развития, оказывается весьма плодотворной, причем, чем раньше она начата, тем лучшим оказывается результат.

Примерные ориентиры нормального развития ребенка

Существуют определенные поведенческие ориентиры, позволяющие заподозрить нарушение темпа психического развития ребенка. Знание этих ориентиров полезно и необходимо тем, кто несет ответственность за воспитание ребенка (В.И. Гарбузов, 1990). Итак:

К 1 году – ребенок использует 7-14 слов, сосредоточенно занимается одним делом до 15 мин, усваивает смысл слова «нельзя», начинает ходить (\pm 2 месяца).

К 1,5 годам – словарный запас ребенка составляет 30-40 слов, он хорошо ходит, узнает и показывает изображения предметов на картинках, хорошо понимает обращенную к нему речь. Основные вопросы ребенка – «Что?», «Кто?».

К 2 годам – словарный запас увеличивается до 300-400 слов, основные вопросы ребенка – «Что это?», «Кто это?» Ребенок осваивает существительные, местоимения, прилагательные, наречия, глаголы. Формируется фразовая речь (у девочек часто к 1,5 годам). Наличие вопросов свидетельствует о хорошем умственном развитии ребенка. Рисует линии, зажав карандаш в кулаке, строит башню из кубиков.

К 2,5 годам – словарный запас составляет порядка 1000 слов. Появляются ориентировочные вопросы «Где?», «Куда?», «Откуда?», «Когда?». В этом возрасте задержка речевого развития должна настораживать – это может свидетельствовать о задержке психического развития или глухоте.

К 3 годам – появляется вопрос вопросов – «Почему?» Ребенок пересказывает услышанное и увиденное, если ему помогать наводящими вопросами. Использует сложносочиненные и даже сложноподчиненные предложения, что свидетельствует об усложнении его мышления. Понимает, что такое «один», «мало», «много», различает левую и правую сторону. По одной характерной детали может узнать целое: по ушам – зайца, по хоботу – слона.

К 3,5 годам – осваивает конструирование, появляются элементы планирования. Появляются элементы сюжетно-ролевой игры с предметами и, несколько позже, со сверстниками. Ребенок эмоционален: самолюбив, обидчив, радостен, печален, доброжелателен, враждебен, завистлив, способен к сочувствию.

К 4 годам – способен понять то, что еще не видел сам, но о чем ему толково рассказали. Сочиняет простой, но достаточно подробный рассказ по картинке, осмысленно заканчивает начатое взрослым предложение, способен к обобщению и подведению под понятие. Основной вопрос – «Почему?» (у ребенка с ЗПР преобладают вопросы «Что?», «Где?», «Куда?»). Появляется сюжетно-ролевая игра со сверстниками. Может заниматься одним делом 40-50 мин.

К 4,5 годам – способен ставить цель и планировать ее достижение. Задает вопрос «Зачем?»

К 5 годам – умеет назвать свои фамилию, имя, отчество, возраст, адрес, транспорт, идущий к дому. Умеет пользоваться конструктором, может собрать игрушку по схеме, нарисовать человека со всеми частями тела.

С 5,5 лет ребенку доступны все виды обучения, он в принципе готов к обучению.

К 6 годам – словарный запас составляет около 4000 слов. Ребенку доступен смысл простых пословиц и поговорок, он легко видит сюжетную связь картинок и составляет по ним рассказ. Без затруднений обобщает и вычленяет предметы, решает простые арифметические задачи. Знает много игр, умеет выдумывать сюжет. Ориентируется в пространстве, времени (вчера, сегодня, завтра), в отношениях между людьми. Изображая человека, рисует шею между головой и туловищем, одежду, обувь.

Зная внешние, поведенческие нормативы психомоторного развития дошкольника, взрослые смогут вовремя скорректировать педагогическое воздействие на ребенка, предупредить возникновение у него задержки психического развития, помочь ему максимально использовать все возможности, предоставляемые данным возрастным этапом. В случае грубого нарушения темпа психического развития ребенка такой схемы явно недостаточно, ибо необходимо выявить истинные причины, его вызывающие, а лечебная и психокоррекционная работа с таким ребенком требует специальных приемов, относящихся к компетенции дефектологов и психоневрологов.

Вопросы

1. Какова роль дошкольного детства в жизни человека?
2. Когда начинать готовить ребенка к школе?
3. Станет ли трудный дошкольник трудным школьником?
4. Какие методы можно использовать для диагностики школьной зрелости детей старшего дошкольного возраста?

ГЛАВА III

КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ РАБОТА С ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Младший школьный возраст – наиболее ответственный этап школьного детства. Высокая сензитивность этого возрастного периода определяет большие потенциальные возможности разностороннего развития ребенка.

Основные достижения этого возраста обусловлены ведущим характером учебной деятельности и во многом являются определяющими для последующих лет обучения: к концу младшего школьного возраста ребенок должен хотеть учиться, уметь учиться и верить в свои силы.

Полноценное проживание этого возраста, его позитивные приобретения являются необходимым основанием, на котором выстраивается дальнейшее развитие ребенка как активного субъекта познания и деятельности. Основная задача взрослых в работе с детьми младшего школьного возраста – создание оптимальных условий для раскрытия и реализации возможностей детей с учетом индивидуальности каждого ребенка.

1. РАЗВИТИЕ ВНИМАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Заполняя специальную анкету для родителей, мама первоклассника Коли в графе: «На какие особенности ребенка Вы бы хотели обратить внимание учителя» со вздохом записала: «Очень рассеянный». Вскоре учительница Коли и сама убедилась в том, что у мальчика проблемы с развитием внимания. На уроках он часто отвлекался: не мог в достаточной мере сосредоточиться на указаниях и заданиях учителя; часто переспрашивал; нередко начинал работать не на той странице, то и дело оказывался не готов к уроку, так как не слышал накануне, что требовалось принести и сделать; систематически «прослушивал» домашние задания, из-за чего родителям приходилось звонить по телефону одноклассникам и узнавать, что же было задано, и пр. В письменных работах Коли часто встречались так называемые «ошибки по невниманию»: пропуски букв, дублирование, перестановки букв в словах, неправильное списывание упражнений, условий для примеров и задач, ошибки при выполнении простейших арифметических действий, с которыми ребенок был прекрасно знаком. Недостатки внимания обнаруживались и во время чтения: мальчик нередко подменял слова, неправильно считывал их окончания и пр.

Вместе с тем, несмотря на все эти неприятности, Коля каждый день с радостью собирался в школу, ему очень нравилась его учительница и дети в классе, он с удовольствием принимался за выполнение любого задания. Он очень хотел хорошо учиться, его смывленность и сообразительность могли бы вывести его в число лучших учеников в классе. Но вот внимание...

Для учителя начальной школы проблема развития внимания детей является традиционной. Это во многом обусловлено особенностями психического развития младших школьников. Наиболее характерны «невнимательность», «несобранность», «отвлекаемость» для детей 6-7 лет, т.е. первоклассников. Их внимание действительно еще слабо организовано, имеет небольшой объем, плохо распределяемо, неустойчиво, что во многом объясняется недостаточной зрелостью регулирующих нейрофизиологических механизмов, обеспечивающих произвольное управление поведением в целом и вниманием в частности.

ВНИМАНИЕ – СПЕЦИФИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС ИЛИ ФУНКЦИЯ?

Психологи до сих пор так и не определились с трактовкой понятия «внимание».

На протяжении младшего школьного возраста регулирующие влияния высших корковых центров постепенно совершенствуются. В результате этого происходят и существенные преобразования характеристик внимания, идет интенсивное развитие всех его свойств: особенно резко (в 2 раза) увеличивается объем внимания, повышается его устойчивость, развиваются навыки переключения и распределения. Однако только к 9-10 годам дети становятся способны достаточно долго сохранять и выполнять произвольно заданную программу действий.

Хорошо развитые свойства внимания и его организованность являются факторами, непосредственно определяющими успешность обучения в младшем школьном возрасте. Как правило, хорошо успевающие школьники имеют лучшие показатели развития внимания. При этом специальные исследования показывают, что различные свойства внимания имеют неодинаковый «вклад» в успешность обучения по разным предметам. Так, при овладении математикой ведущая роль принадлежит объему внимания; успешность усвоения русского языка связана с точностью распределения внимания, а обучение чтению – с устойчивостью внимания. Из этого напрашивается вывод: развивая различные свойства внимания, можно повысить успеваемость школьников по разным учебным предметам.

Сложность, однако, заключается в том, что **разные свойства внимания поддаются развитию в неодинаковой степени**. Наименее подвержен влиянию объем внимания, он индивидуален, в то же время свойства распределения и устойчивости можно и нужно тренировать, чтобы предотвратить их стихийное развитие (О.Ю. Ермолаев и др., 1987).

Успешность тренировки внимания в значительной мере определяется также **индивидуально-типологическими особенностями**, в частности свойствами высшей нервной деятельности. Установлено, что разные сочетания свойств нервной системы могут способствовать или, напротив, препятствовать оптимальному развитию характеристик внимания. В частности, люди с сильной и подвижной нервной системой имеют устойчивое, легко распределяемое и переключаемое внимание. Для лиц с инертной и слабой нервной системой более характерно неустойчивое, плохо распределяемое и переключаемое внимание. При сочетании инертности и силы показатели устойчивости повышаются, свойства переключения и распределения достигают средней эффективности (Там же). Таким образом, необходимо учитывать, что индивидуально-типологические особенности каждого конкретного ребенка позволяют тренировать его внимание лишь в определенных пределах.

Однако относительно слабое развитие свойств внимания не является фактором фатальной невнимательности, поскольку решающая роль в успешном осуществлении любой деятельности принадлежит организованности внимания, т.е. навыку управления собственным вниманием, способностью поддерживать его на должном уровне, гибко оперировать его свойствами в зависимости от специфики выполняемой деятельности.

В силу особенностей своей работы учитель может изо дня в день, на каждом уроке и в разнообразных естественных ситуациях наблюдать за поведением детей, характером их учебной и внеучебной деятельности. В результате он имеет возможность получить достаточно полное, целостное представление о внимании школьников.

Наряду с методом наблюдения учитель может использовать и ряд других приемов диагностики внимания учащихся. Эти приемы построены на учебном материале и приближены к условиям реальных школьных занятий. Их использование в учебной работе позволяет проследить динамику в становлении внимания школьников (например, на протяжении одной учебной четверти или учебного года). Кроме того, сами эти приемы при систематическом применении могут выступать в качестве достаточно эффективного средства тренировки внимания.

Одним из таких приемов является **словарный диктант с комментированием** (С. С. Левитина, 1980). Этот хорошо известный педагогам методический прием становится

способом измерения внимания, если: 1) учитель читает каждое слово только один раз; 2) учащиеся могут взять ручки только после прослушивания комментариев; 3) учитель внимательно следит за тем, чтобы учащиеся не заглядывали в тетради друг к другу. В целях соблюдения двух последних условий рекомендуется привлекать ассистентов. Если учащийся не может записать слово после комментариев, ему разрешается сделать прочерк. При этом детей предупреждают, что прочерк приравнивается к ошибке. Перед началом работы, несмотря на то, что комментированное письмо – вид работы, известный учащимся с первого класса, целесообразно показать на нескольких примерах, как надо выполнять задание. Например, для комментированного письма выбрано слово «пересадили». Учитель читает это слово, а затем вызывает нескольких учащихся, каждый из которых называет поочередно приставку, корень, суффикс, окончание, объясняя попутно их правописание. После этого учитель предлагает детям взять ручки и записать прокомментированное слово. Затем следует напоминание учащимся, чтобы они положили ручки, и начинается работа над следующим словом.

Комментированное письмо – достаточно сложная деятельность.

Анализируя структуру комментированного письма, психолог С.Н. Калининкова выделила 7 основных стадий этой деятельности, соблюдение которых обеспечивает безошибочность ее выполнения:

- 1) первичное восприятие произносимого слова;
- 2) самостоятельный анализ правописания орфоэпического образа слова;
- 3) прослушивание комментариев;
- 4) представление орфографии слова в соответствии с комментированием;
- 5) уточнение первичного анализа правописания с комментированием;
- 6) написание слова в соответствии с его орфографией;
- 7) проверка написанного слова в соответствии с комментированием.

Анализ количественных данных (числа учащихся, безошибочно выполнивших работу, допустивших определенное количество ошибок) дает информацию о качестве сосредоточения, устойчивости внимания учащихся. Успешность выполнения этой работы и характер допущенных ошибок позволяют судить об организации коллективного внимания учащихся.

Методический прием, предложенный психологом С.Л. Кабыльницкой, позволяет измерить индивидуальное внимание учащихся. Его суть состоит в выявлении недостатков внимания при **обнаружении ошибок в тексте**. Эта работа не требует от учащихся специальных знаний и умений. Выполняемая ими при этом деятельность аналогична той, которую они должны осуществлять при проверке собственных сочинений и диктантов. Обнаружение ошибок в тексте требует прежде всего внимания и не связано со знанием правил. Это обеспечивается характером включенных в текст ошибок: подмена букв, подмена слов в предложении, элементарные смысловые ошибки.

Примеры текстов, предлагаемых детям для обнаружения в них ошибок:

«На Крайнем Юге нашей страны не росли овощи, а теперь растут. В огороде выросло много моркови. Под Москвой не разводили, а теперь разводят. Бежал Ваня по полю, да вдруг остановился. Грачи выют гнезда на деревьях. На новогодней елке висело много игрушек. Грачи для птенцов червей на пашне. Охотник вечером с охоты. В тетради Раи хорошие отметки. На школьной площадке играли дети. Мальчик мчался на лошади. В траве стрекочет кузнечик. Зимой цвела в саду яблоня».

«Старые лебеди склонили перед ним гордые шеи. Зимой в саду расцвели яблони. Взрослые и дети толпились на берегу. Внизу над ними расстилалась ледяная пустыня. В ответ я киваю ему рукой. Солнце доходило до верхушек деревьев и пряталось за ними. Сорняки шипучи и плодovиты. На столе лежала карта нашего города. Самолет сюда, чтобы помочь людям. Скоро удалось мне на машине» (Гальперин П.Я., Кабыльницкая С.Л., 1974).

Работа проводится следующим образом. Каждому учащемуся дается опечатанный на листочке текст и сообщается инструкция: «В тексте, который вы получили, есть разные ошибки, в том числе и смысловые. Найдите их и исправьте». Каждый ученик работает самостоятельно, на выполнение задания отводится определенное время.

При анализе результатов этой работы важным является не только количественный подсчет найденных, исправленных и не обнаруженных ошибок, но и то, как ученики выполняют работу: сразу включаются в задание, обнаруживая и исправляя ошибки по ходу чтения; долго не могут включиться, при первом чтении не обнаруживают ни одной ошибки; исправляют правильное на неправильное и др.

Рассмотренные выше примеры психолого-педагогической диагностики, включенные в живой учебный процесс, позволяют учителю получить общее представление об особенностях внимания учащихся, но не выявляют степень развития отдельных его свойств. Это обусловлено тем, что любая сложная деятельность может осуществляться полноценно только при одновременном участии всех свойств внимания как единого целого, целостного процесса (акта). Выделение и диагностика обособленных данных свойств внимания оправдана только в условиях специально организованного психологического эксперимента¹.

¹ С приемами диагностики отдельных свойств внимания у младших школьников можно подробно ознакомиться в работах: *Кикоин Е.И.* Младший школьник: возможности изучения и развития внимания. – М., 1993; Практикум по возрастной и педагогической психологии. – М., 1998.

Однако, говоря о произвольном внимании как специфической высшей психической функции, проявляющейся в способности контролировать, регулировать ход выполнения деятельности и ее результаты, необходимо ставить вопрос о специальной работе по развитию внимания у детей. Учебная деятельность как ведущая в младшем школьном возрасте и потому реализующая характерные для этого возраста задачи развития, в наибольшей степени «работает» на становление полноценного внимания детей. Однако сама эта деятельность для осуществления требует некоторого начального уровня сформированности произвольного внимания. Его недостаток нередко и обуславливает неуспешность школьников в учении, что влечет за собой необходимость специальной психолого-педагогической развивающей работы в этом направлении.

В этой связи можно выделить определенные виды занятий, которые предъявляют более высокие требования как к отдельным свойствам внимания, так и к уровню произвольного внимания в целом. К их числу относятся специальные задания, упражнения, игры, которые могут быть использованы учителем на уроках. Их систематическое применение способствует повышению эффективности психолого-педагогической работы по развитию внимания у детей младшего школьного возраста. Предлагаемые далее задания и игры рекомендуется использовать как в коллективной работе с учащимися в целях профилактики невнимательности и повышения уровня развития внимания, так и на индивидуальных занятиях с отдельными учащимися, отличающимися особой невнимательностью.

РАЗВИТИЕ КОНЦЕНТРАЦИИ ВНИМАНИЯ

Коррекционные задания

Ребенку предлагают находить и вычеркивать определенные буквы в печатном тексте. Это основной тип упражнений, в которых ребенок имеет возможность почувствовать, что значит «быть внимательным» и развивать состояние внутреннего сосредоточения.

Выполнение корректурных заданий способствует развитию концентрации внимания и самоконтроля при выполнении школьниками письменных работ.

Для их проведения потребуются любые печатные тексты (старые ненужные книги, газеты и др.), карандаши и ручки. Для детей 6-11 лет желательно использовать тексты с крупным шрифтом.

Корректурные упражнения должны проводиться ежедневно по 5 мин (минимум 5 раз в неделю) в течение 2-4 месяцев. Занятие может быть индивидуальным или групповым.

Инструкция. В течение 5 минут нужно найти и зачеркнуть все встретившиеся буквы «А» (можно указать любую букву): и маленькие, и заглавные, и в названии текста, и в фамилии автора.

По мере овладения игрой правила усложняются: меняются отыскиваемые буквы, по-разному зачеркиваются и др.; одновременно отыскиваются две буквы, одна зачеркивается, вторая подчеркивается; на одной строке буквы обводятся кружочком, на второй отмечаются галочкой и т.п. Все вносимые изменения отражаются в инструкции, даваемой в начале занятия.

По итогам работы подсчитывается число пропусков и неправильно зачеркнутых букв. Показатель нормальной концентрации внимания – 4 и меньше пропусков. Больше 4-х пропусков – слабая концентрация.

Это задание рекомендуется проводить в форме игры, придерживаясь следующих правил:

1. Игра проводится в доброжелательной атмосфере. Младших детей можно дополнительно заинтересовать этими занятиями, предложив им тренироваться быть внимательными еще и для того, чтобы стать хорошими шоферами, летчиками, врачами (предварительно выяснив, кем они хотят быть).

2. Проигрыш не должен вызывать чувства неудовольствия, поэтому можно ввести веселые «штрафы»: столько раз промякнуть, сколько сделал ошибок, прокукарекать, проскакать на одной ножке и т.п.

3. Для малышей норма разрешаемых пропусков на каждом занятии должна меняться и приблизительно равняться тому реальному количеству пропусков, которые делает ребенок.

4. Время проведения занятия ни в коем случае не должно превышать 5 минут.

5. Объем просмотренного текста не имеет значения и может быть разным у разных детей: от 3-4 предложений до нескольких абзацев или страниц.

6. Проверка выполнения задания в групповых занятиях проводится самими учениками друг у друга, они же придумывают «штрафы».

Практика работы с этим заданием показывает, что после первых 3-4 недель занятий наблюдается сокращение ошибок в письменных заданиях в 2-3 раза. Для закрепления навыков самоконтроля необходимо продолжать занятия в течение 2-4 месяцев. Если после 4 месяцев занятий улучшений не наступает, их нужно прекратить и обратиться за помощью к логопеду.

При работе с детьми 6-8 лет очень важно соблюдать еще одно условие: каждое занятие начинать с нового договора о возможном количестве ошибок. Необходимо исходить из реально допущенного количества ошибок, с тем чтобы у ребенка не возникало чувства безнадежности, невозможности достичь нужного результата. Это легко сделать на индивидуальных занятиях. В групповых занятиях общей нормы достичь бывает трудно, поэтому здесь можно обратить внимание на разнообразие штрафов, назначаемых детьми друг другу, и индивидуальную поддержку ребенка.

Для того чтобы развивающий эффект игры был более заметен при выполнении ребенком письменных учебных заданий, необходимо одновременно с введением игры изменить установку ребенка на чтение учебника по русскому языку. Это может быть

достигнуто сравнительным пояснением того, как слова читаются и как они пишутся. Следует объяснить детям, что в учебнике русского языка все слова, написанные в упражнении, надо читать вслух так, как они написаны, называя непроизносимые буквы, знаки препинания и т.д.

При проверке выполненного ребенком письменного задания педагог должен подчеркнуть, что читать написанное нужно вслух и так, как будто это написал «другой мальчик или девочка, и ты не знаешь, о чем здесь написано, поэтому произноси каждую букву так, как она пишется». Нужно обратить специальное внимание на то, что упражнение нужно воспринимать так, как будто оно выполнялось кем-то другим – «другой девочкой», «плохо обученным щенком», так как дети, проверяя свой текст, отталкиваются от смысла (а он уже известен), и никакие призывы читать внимательно дела не улучшают: дети не видят пропущенных и неправильно написанных букв. Приписывание выполненного задания другому отчуждает собственное творение и позволяет критически к нему отнестись. Для детей, испытывающих трудности с концентрацией внимания, необходим более детализированный этап внешних действий.

Чтение текста до заданного выражения

Детям предлагается читать текст до заранее указанного учителем выражения.

Упражнения, основанные на принципе точного воспроизведения какого-либо образца

Детям предлагается какой-либо графический образец (последовательность нескольких букв, цифр, выполненный по клеточкам геометрический узор и т.д.) и дается задание точно воспроизвести его (например, до конца тетрадной строки или на нескольких строчках).

Развитию концентрации внимания служит также игра «Зеркало», в которой детям предлагается вслед за ведущим повторить его движения (как отдельные движения, так и их последовательность).

Распределение цифр в определенном порядке

В левой таблице расположены 25 цифр от 1 до 40. Нужно переписать их в порядке возрастания в пустую таблицу справа, начиная ее заполнение с верхнего левого квадрата.

12	4	34	11	30
7	31	21	37	2
28	1	16	25	33
40	19	20	39	9
13	35	6	17	24

«Найди слова»

На доске написаны слова, в каждом из которых нужно отыскать другое, спрятавшееся в нем, слово.

Например:

смех, волк, столб, коса, полк, зубр, удочка, мель, набор, укол, дорога, олень, пирожок, китель.

Методика Мюнстерберга (и ее модификации)

В бессмысленный набор букв вставляются слова (чаще – существительные, но могут быть глаголы, прилагательные, наречия). Требуется отыскать их как можно быстрее и без ошибок.

А. Ребенку дают бланк с напечатанными на нем 5-ю строчками случайно набранных букв, следующих друг за другом без пробелов. Среди этих букв ребенок должен отыскать 10 слов (3-х, 4-х, 5-ти сложных) и подчеркнуть их. На выполнение всего задания отводится 5 мин. Показателем успешности может служить число правильно найденных слов и скорость выполнения задания.

Пример задания:

ЯФОУФСНКОТПХЪАБЦРИГЪМЩЮСАЭЕЫМЯЧ
ЛОБИРЪГНЖРЛРАКГДЗПМЫЛОАКМНПРСТУР
ФРШУБАТВВГДИЖСЯИУМАМАЦПЧУЪЩМОЖ
БРПТЯЭЦБУРАНСГЛКЮГБЕИОПАЛКАФСПТУЧ
ОСМЕТЛАОУЖЫЪЕЛАВТОБУСИОХПСДЯЗВЖ

Б. В этой таблице спрятаны 10 названий животных.

К	Ш	Л	И	С	А	В	Ч	О	Р	В	А	Р	Я	С
О	Н	Б	У	Ь	К	П	К	А	Н	У	Ж	З	В	Ю
П	Д	Г	Ё	Г	Р	Х	Н	О	Ч	Ы	Б	Р	У	Ф
Т	О	Л	Е	В	К	Ф	Ь	И	К	Р	С	Л	О	Н
Ш	З	Ю	К	Щ	Ъ	Н	Г	Р	У	С	Ц	А	Д	К
Ж	М	У	П	Б	А	Р	С	У	К	З	В	Р	Е	Д
Н	С	Ь	Ж	Т	К	А	Р	Ю	Б	Т	Ф	М	Т	В
Ф	Ж	О	В	А	П	Ь	Б	У	З	Т	М	Ы	Ш	Ь
Н	Б	Ы	К	С	Д	К	Т	Ю	Р	М	А	У	Д	Ы
Х	Ч	О	Н	Т	К	И	Т	З	А	Н	П	Р	У	С
Щ	Ы	Л	К	Ф	Ю	Я	Ъ	М	В	Р	У	О	З	К
Ф	У	Т	К	А	Р	П	О	С	Т	И	Г	Р	Н	Я

«Перепуганные линии»

Прослеживание взглядом какой-либо линии от ее начала до конца, особенно когда она переплетается с другими линиями, способствует развитию сосредоточенности и концентрации внимания.

«Найди отличия»

Задания такого типа требуют умения выделять признаки предметов и явлений, их детали и владеть операцией сравнения. Систематическое и целенаправленное обучение школьников сравнению способствует развитию навыка своевременной активизации внимания, его включения в регуляцию деятельности.

Для сравнения детям могут быть предложены какие-либо предметы, их изображения, картинки, различающиеся определенным числом деталей.

Игра, распространенная у охотничьих племен индейцев

Детям предлагают короткое время посидеть тихо и постараться услышать все возможные шумы, угадать, от чего они произошли (учитель может специально «организовать» некоторые шумы). Эту игру можно проводить как соревнование: кто больше услышит шумов и угадает их происхождение.

УВЕЛИЧЕНИЕ ОБЪЕМА ВНИМАНИЯ И КРАТКОВРЕМЕННОЙ ПАМЯТИ

Упражнения основаны на запоминании числа и порядка расположения ряда предметов, предъявляемых на несколько секунд. По мере овладения упражнением число предметов постепенно увеличивается.

Игра «Заметь все»

Раскладывают в ряд 7-10 предметов (можно выставлять картинки с изображениями предметов на наборном полотне), которые затем закрываются. Приоткрыв предметы на 10 с, снова закрыть их и предложить детям перечислить все предметы (или картинки), которые они запомнили.

Приоткрыв снова эти же предметы, секунд на 8-10, спросить у детей, в какой последовательности они лежали.

Поменяв местами два любых предмета, снова показать все на 10 с. Предложить детям определить, какие предметы переложены.

Не глядя больше на предметы, сказать, какого цвета каждый из них.

Можно придумать и другие варианты этой игры (убирать предметы и просить детей называть исчезнувший; располагать предметы не в ряд, а например, один на другом с тем, чтобы дети перечислили их по порядку снизу вверх, а затем сверху вниз и т.п.).

Игра «Ищи безостановочно»

В течение 10-15 с увидеть вокруг себя как можно больше предметов одного и того же цвета (или одного размера, формы, материала и т.п.). По сигналу учителя один ребенок начинает перечисление, другие его дополняют.

ТРЕНИРОВКА РАСПРЕДЕЛЕНИЯ ВНИМАНИЯ

Основной принцип упражнений: ребенку предлагают одновременное выполнение двух разнонаправленных заданий. По окончании упражнения (через 10-15 мин) определяется эффективность выполнения каждого задания.

«Каждой руке – свое дело»

Детей просят левой рукой медленно перелистывать в течение 1 мин книгу с иллюстрациями (запоминая их), а правой чертить геометрические фигуры или решать несложные примеры.

Игра может быть предложена на уроке математики.

Счет с помехой

Ребенок называет цифры от 1 до 20, одновременно записывая их на листе бумаги или доске в обратном порядке: произносит 1, пишет 20, произносит 2, пишет 19 и т.д. Подсчитывают время выполнения задания и число ошибок.

Чтение с помехой

Дети читают текст, одновременно выстукивая карандашом какой-либо ритм. При чтении дети также ищут ответы на вопросы.

Упражнение на тренировку распределения внимания

Ребенку предлагают следующее задание – вычеркнуть в тексте 1 или 2 буквы и в это же время ставят детскую пластинку с какой-либо сказкой. Потом проверяют, сколько букв ребенок пропустил при зачеркивании и просят рассказать, что он услышал и понял из сказки. Первые неудачи при выполнении этого достаточно трудного задания могут вызвать у ребенка протест и отказ, но в то же время первые успехи окрыляют. Достоинством подобного задания является возможность его игрового и соревновательного оформления.

РАЗВИТИЕ НАВЫКА ПЕРЕКЛЮЧЕНИЯ ВНИМАНИЯ

Для тренировки переключения внимания рекомендуется использовать корректурные задания с чередованием правил вычеркивания букв.

ОБУЧЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ «ВНИМАТЕЛЬНОМУ ПИСЬМУ» МЕТОДОМ ПОЭТАПНОГО ФОРМИРОВАНИЯ УМСТВЕННЫХ ДЕЙСТВИЙ

Одним из эффективных подходов к развитию внимания является метод, разработанный в рамках концепции поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин, С.Л. Кабыльницкая, 1974). Согласно этому подходу, внимание понимается как идеальное, интериоризированное и автоматизированное действие контроля. Именно такие действия и оказываются несформированными у невнимательных школьников.

Занятия по формированию внимания проводятся как обучение «внимательному письму» и строятся на материале текстов, содержащих разные типы ошибок «по невнимательности»: подмена или пропуск слов в предложении, подмена или пропуск букв в слове, слитное написание слова с предлогом и др.

Как показывают исследования, наличие текста-образца, с которым необходимо сравнивать ошибочный текст, само по себе не является достаточным условием для точного выполнения заданий по обнаружению ошибок, так как невнимательные дети не умеют сличать текст с образцом, не умеют проверять. Именно поэтому все призывы учителя «проверить свою работу» оказываются безрезультатными.

Одной из причин этого является ориентация детей на общий смысл текста или слова и пренебрежение частностями. Для преодоления глобального восприятия и формирования контроля за текстом нужно учить детей читать с учетом элементов на фоне понимания смысла целого. Вот как описывает П.Я. Гальперин этот основной и наиболее трудоемкий этап работы: «Детям предлагали прочесть отдельное слово (чтобы установить его смысл), а затем разделить его на слоги и, читая каждый слог отдельно, проверить, соответствует ли он слову в целом.

Подбирались самые разные слова (и трудные, и легкие, и средние по трудности). Вначале слоги разделялись вертикальной карандашной чертой, затем черточки не ставились, но слоги произносились с четким разделением (голосом) и последовательно проверялись. Звуковое разделение слогов становилось все короче и вскоре сводилось к

ударениям на отдельных слогах. После этого слово прочитывалось и проверялось по слогам про себя («первый – правильно, второй – нет, здесь пропущено ... переставлено»). Лишь на последнем этапе мы переходили к тому, что ребенок прочитывал все слово про себя и давал ему общую оценку (правильно – неправильно; если неправильно, то разъяснял почему). После этого переход к прочтению всей фразы с ее оценкой, а потом и всего абзаца (с такой же оценкой) не составляли особого труда» (П.Я. Гальперин, 1987, с. 97-98).

Важным моментом процесса формирования внимания является работа со специальной карточкой, на которой выписаны правила проверки, порядок операций при проверке текста. Наличие такой карточки является необходимой материальной опорой для овладения полноценным действием контроля. По мере интериоризации и свертывания действия контроля обязательность использования такой карточки исчезает.

Для обобщения сформированного действия контроля оно отрабатывается затем на более широком материале (картинки, узоры, наборы букв и цифр). После этого, при создании специальных условий, контроль переносится из ситуации экспериментального обучения в реальную практику учебной деятельности. Таким образом, метод поэтапного формирования позволяет получить полноценное действие контроля, т.е. сформированность внимания.

Вопросы

1. Какие качественные изменения в развитии внимания происходят на протяжении младшего школьного возраста?

2. Какими методами может пользоваться учитель в целях диагностики и развития внимания учащихся?

3. Изучите работу П.Я. Гальперина и С.Л. Кабыльницкой «Экспериментальное формирование внимания» (М., 1974). В чем состоит специфика подхода авторов к пониманию внимания? Изложите суть метода поэтапного (планомерного) формирования умственных действий. Каковы основные требования к предлагаемому в работе методу формирования внимания школьников?

2. РАЗВИТИЕ ПАМЯТИ

В младшем школьном возрасте память, как и все другие психические процессы, претерпевает существенные изменения. Как уже указывалось, суть их состоит в том, что память ребенка постепенно приобретает черты произвольности, становясь сознательно регулируемой и опосредованной. «Память в этом возрасте становится мыслящей» (Д.Б. Эльконин, 1989, с 56).

Преобразование мнемической функции обусловлено значительным повышением требований к ее эффективности, высокий уровень которой необходим при выполнении различных мнемических задач, возникающих в ходе учебной деятельности. Теперь ребенок должен многое запоминать: заучивать материал буквально, уметь пересказать его близко к тексту или своими словами, а кроме того, помнить заученное и уметь воспроизвести его через длительное время.

Неумение ребенка запоминать сказывается на его учебной деятельности и влияет в конечном счете на отношение к учебе и школе.

Психологи различают кратковременную и долговременную память, а также виды памяти в зависимости от характера запоминаемого материала: моторную, зрительную, слуховую и логическую. Однако выделить их в чистом виде довольно сложно и возможно только в искусственных условиях, так как в реальной деятельности, в том числе и в учебной, они выступают в единстве или в определенных сочетаниях, например:

а) зрительная память необходима для выполнения работы по образцу (списывание с доски, работа с прописями, с последующим продолжением по памяти);

б) слуховая память – для работы по словесной инструкции с указанием порядка выполнения задания: написание под диктовку элементов букв, рисование под диктовку геометрических узоров по клеточкам и т.п.;

в) логическая память – для запоминания последовательности слов, которые могут быть объединены в смысловые группировки, последовательности действий в сюжетных рассказах и т.д.

Если при выполнении этих видов заданий вы обнаружили какие-либо отклонения, недостатки в работе ребенка, это может означать, что у него плохо сформирован соответствующий вид памяти. Самыми простыми и доступными способами развития недостаточно сформированных видов памяти могут служить следующие упражнения.

Для развития зрительно-моторной и зрительной памяти необходимо организовать **работу ребенка по образцу**, которую необходимо осуществлять по следующим этапам: сначала ребенок работает с постоянной зрительной опорой на образец, затем время рассматривания образца сокращается до 15-20 с (в зависимости от сложности предлагаемой работы), но так, чтобы ребенок успел рассмотреть и запечатлеть образец. Эти виды упражнений целесообразно проводить на таких видах деятельности, как рисование, лепка, списывание с доски, работа с конструктором, рисование узоров по клеточкам. Кроме того, дети всегда с удовольствием выполняют задания следующего типа: на определенное ограниченное время предъявляют какую-либо сюжетную картинку, содержание которой дети должны детально изучить и потом воспроизвести по памяти. Затем предъявляют схожую картинку, в которой недостает каких-то деталей или, напротив, появляются лишние изображения. Эти отличия и должны уловить дети.

Похожие упражнения легко придумать самим, варьируя условия, материал и сюжеты игр на развитие зрительно-моторной и зрительной памяти.

Для развития слуховой памяти целесообразно использовать упражнения, приведенные выше для развития зрительно-моторной памяти, но с применением вместо наглядного образца словесного описания или инструкции предлагаемой деятельности. Например, вы просите ребенка выполнить с помощью конструктора предложенное задание без обращения к образцу, а по памяти; воспроизвести какой-либо рисунок по словесному описанию и т.д.

Основой логической памяти является использование мыслительных процессов в качестве опоры, средства запоминания. Такая память основана на понимании. В этой связи уместно вспомнить высказывание Л.Н. Толстого: «Знание только тогда знание, когда оно приобретено усилиями мысли, а не одной памятью».

В качестве мыслительных приемов запоминания могут быть использованы: смысловое соотнесение, классификация, выделение смысловых опор и составление плана и др. (Развитие логической памяти ..., 1976.)

Специальные исследования показывают, что обучение мнемическому приему, в основе которого лежит умственное действие, должно включать два этапа: а) формирование самого умственного действия; б) использование его как мнемического приема, средства запоминания. Таким образом, прежде чем использовать, например, прием классификации для запоминания материала, необходимо овладеть классификацией как самостоятельным умственным действием.

Процесс развития логической памяти у младших школьников должен быть специально организован, поскольку в подавляющем большинстве дети этого возраста самостоятельно (без специального обучения) не используют приемы смысловой обработки материала и с целью запоминания прибегают к испытанному средству – механическому повторению.

Для развития логической памяти рекомендуется использовать следующие задания и упражнения.

Вы читаете ребенку набор слов (10-15), которые можно разбить на группы по различным признакам (посуда, одежда, животные и т.д.), а затем просите назвать слова, которые он запомнил.

Характер воспроизведения будет свидетельствовать о том, насколько сформированы у ребенка механизмы обобщения, являющиеся базой для развития логической памяти. Если вы обнаружили, что ребенок не сумел выделить смысловые группировки в называемых словах, а старается запомнить механически, можно ему объяснить и показать, что для запоминания целесообразно объединять слова в группы по смыслу. Вскоре он сам убедится, что так запоминать легче.

Аналогичный способ запоминания предлагают детям при запоминании различных предметов, цветов, последовательности событий.

Усложняя задание, можно заменить отдельные предметы для запоминания каким-либо рассказом с четко выделенными смысловыми блоками. Если ребенок не уловил последовательности событий и связь между ними, ему нужно помочь, показав на примере, как можно запомнить сюжет с опорой на смысловые компоненты. Для облегчения запоминания смысловых блоков можно использовать простые, схематические рисунки-памятки.

МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ ЛОГИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ¹

¹ См.: Яковлева Е.Л. Диагностика и коррекция внимания и памяти школьников // Маркова А.К., Лидере А.Г., Яковлева Е.Л. Диагностика и коррекция умственного развития в школьном и дошкольном возрасте. – Петрозаводск, 1992. – С. 153-155

Смысловая память основана на понимании, т.е. на деятельности мышления, и связана с развитием языка. В процессе смыслового запоминания в первую очередь создаются пригодные для запоминания связи, т.е. крупные структурные единицы припоминания, так называемые мнемические опоры, что и позволяет преодолевать ограничения кратковременного запоминания. Связи, используемые для запоминания, носят вспомогательный характер, они служат средством, помогающим что-либо вспомнить. Наиболее эффективными будут мнемические опоры, отражающие главные мысли какого-либо материала. Они и представляют собой укрупненные смысловые единицы. Для детей со слаборазвитой памятью основные пути ее компенсации лежат в развитии смысловой памяти: умении обобщать материал, выделять в нем главные мысли.

Эффективная обучающая методика по созданию мнемических опор разработана К.П. Мальцевой (1958). Эта методика, получившая название «Смысловые единицы», может быть использована для школьников всех возрастов, испытывающих трудности в мнемической деятельности, начиная с 2 класса. Удобнее всего использовать эту обучающую методику в начальной школе.

Методика заключается в том, что перед учеником ставят задачу выделить главное в тексте (создать мнемические опоры) и указывают путь анализа текста. Чтобы вычленить главное, ученик должен последовательно отвечать на два вопроса: «О ком (или о чем) говорится в этой части?» и «Что говорится (сообщается) об этом?» Ответ на первый вопрос позволяет выделить главное в той части, к которой он относится, а второй вопрос подтверждает правильность этого выделения. Обучающая методика имеет две части. Первая часть – выделение смысловых опор, вторая часть методики – составление и использование плана как смысловой опоры мнемической деятельности школьника.

Обучающая методика «Смысловые единицы»

Часть I. Обучение созданию мнемических опор

Инструкция. «Сейчас мы с тобой будем учиться запоминать текст. Сначала нужно прочитать рассказ, а потом выделить главные мысли этого рассказа. Для этого нужно несколько раз задать два вопроса к тексту: о ком (или о чем) говорится в начале текста, и что об этом говорится. После того как ответишь на эти вопросы, их снова надо задать: о ком (или о чем) говорится дальше, и что об этом говорится. И так будем работать до конца текста. Все ли тебе ясно?»

Для чтения и последующей работы дается, например, рассказ

Заячы лапы¹

¹ Цит. по кн.: Афанасьев П. О., Кореневский Е.И., Шапошников И.Н. Сборник статей для изложения. – М., 1953.

Летом дед пошел на охоту в лес. Ему попался зайчонок с рваным левым ухом. Дед выстрелил в него из ружья, но промахнулся. Заяц удрал.

Дед пошел дальше. Но вдруг испугался: с одной стороны сильно тянуло дымом. Поднялся ветер. Дым густел. Его уже несло по лесу. Дым покрывал кусты. Стало трудно дышать.

Дед понял, что начался лесной пожар, и огонь быстро идет прямо на него. По словам деда, и поезд не мог бы уйти от такого огня.

Дед побежал по кочкам, дым выедал ему глаза. Огонь почти хватал его за плечи.

Вдруг из-под ног деда выскочил заяц. Он бежал медленно и волочил задние лапы. Потом только дед заметил, что они у зайца обгорели.

Дед обрадовался зайцу, как родному. Дед знал, что звери лучше человека чувствуют, откуда идет огонь, и всегда спасаются. Они гибнут тогда, когда огонь их окружает.

Дед побежал за зайцем. Он бежал, плакал от страха и кричал: «Погоди, милый, не беги так быстро!» Заяц вывел деда из огня.

Заяц и дед выбежали из леса к озеру. Оба упали от усталости. Дед подобрал зайца и принес домой. У зайца обгорели задние ноги и живот. Заяц страдал. Дед вылечил его и оставил у себя.

Это был тот самый зайчонок с рваным левым ухом, в которого стрелял дед на охоте.

После чтения рассказа задаются вопросы. На первом занятии, если ребенок испытывает какие-либо затруднения, вопросы могут задаваться экспериментатором или же сразу самим учеником.

Э. – О ком говорится в начале рассказа?

У. – О дедушке.

Э. – Что говорится о дедушке?

У. – Что он пошел на охоту (и не попал в зайчонка).

Э. – О ком говорится дальше?

У. – О дедушке.

Э. – Что о нем говорится?

У. – Дедушка попал в лесной пожар.

Э. – Потом о ком говорится?

У. – О дедушке.

Э. – Что о нем говорится?

У. – Дедушку спас от пожара зайчонок.

Э. – О ком говорится в конце рассказа?

У. – О дедушке.

Э. – Что о нем говорится?

У. – Дедушка вылечил обгоревшего зайца.

Общие правила выделения мнемических опор:

1. Текст предварительно не разбивается на части.
2. Главные мысли выделяются по ходу чтения материала.
3. Части формируются сами собой вокруг главных мыслей.
4. Главные мысли текста должны иметь единую смысловую связь – «ручеек».
5. Правильно выделенные основные мысли должны составить короткий рассказ.
6. Если какое-то записанное предложение не соответствует остальным, значит, выделена не главная мысль, и нужно вернуться к этому месту в тексте.
7. Мнемические опорные пункты (главные мысли) должны представлять собой развернутые, самостоятельно составленные или взятые из текста, предложения.

Через 3-4 занятия оба вопроса: «О ком (или о чем) говорится?» и «Что про это говорится?» сливаются в один и пропадает потребность задавать их вслух.

Обучающая методика по созданию мнемических опор занимает 5-7 занятий с частотой 2-3 занятия в неделю по 20-30 мин. Запомнить и пересказать короткий рассказ (да еще об основном) не составит труда для любого ребенка с нормальным интеллектом. Но мнемическую деятельность можно сделать более эффективной, используя вторую часть методики.

Часть II. Составление плана

Эта часть методики направлена на обучение составлению плана как смысловой опоры запоминания. Выделенные главные мысли представляют собой не просто короткий рассказ об основном, но могут являться планом текста. На этом этапе, когда опорные пункты начинают выступать в качестве пунктов плана, к ним предъявляются требования, с которыми сразу знакомятся учащиеся:

- а) в пунктах плана должны быть выражены главные мысли, чтобы было понятно, о ком (или о чем) и что говорится в каждой части рассказа;
- б) пункты плана должны быть связаны между собой по смыслу;
- в) пункты плана должны быть четко выражены. Последнее требование означает, что пункты плана должны быть сформулированы в виде предложения, в котором есть подлежащее, сказуемое и другие члены предложения. Такое развернутое предложение действительно выражает главную мысль. И кроме того, план – это только инструмент, и каждый может выбрать такой инструмент, который ему больше нравится и позволяет достигнуть цель – запомнить.

После того как план составлен, нужно прочитать текст и отметить, что же говорится по первому пункту, по второму и т.д. Затем закрыть учебник и попробовать пересказать вслух все, что запомнил, подглядывая в план (но не в учебник). Затем прочитать еще раз текст, отмечая, что забылось при пересказе, а что помнится, и еще раз пересказать вслух.

Вопросы

1. Какими особенностями характеризуется память детей младшего школьного возраста? Каковы качественные преобразования мнемической функции на протяжении данного возрастного периода?
2. Использование каких приемов развития памяти является наиболее адекватным в работе с младшими школьниками?

3. РАЗВИТИЕ МЫШЛЕНИЯ

Развитию мышления в младшем школьном возрасте принадлежит особая роль.

С началом обучения мышление выдвигается в центр психического развития ребенка (Л.С. Выготский) и становится определяющим в системе других психических функций, которые под его влиянием интеллектуализируются и приобретают произвольный характер.

Мышление ребенка младшего школьного возраста находится на переломном этапе развития. В этот период совершается переход от наглядно-образного к словесно-логическому, понятийному мышлению, что придает мыслительной деятельности ребенка двойственный характер: конкретное мышление, связанное с реальной действительностью и непосредственным наблюдением, уже подчиняется логическим принципам, однако отвлеченные, формально-логические рассуждения детям еще не доступны.

К моменту поступления в школу у ребенка 6-7 лет уже должно быть сформировано наглядно-действенное мышление, которое является необходимым базисным образованием для развития мышления наглядно-образного, составляющего основу успешного обучения в начальной школе. Кроме того, у детей этого возраста должны быть элементы логического мышления. Таким образом, на этом возрастном этапе у ребенка развиваются разные виды мышления, способствующие успешному овладению учебной программой.

Что такое сформированное наглядно-действенное мышление? Ребенок с высоким уровнем развития наглядно-действенного мышления хорошо справляется с любыми видами продуктивной деятельности, где для решения поставленной задачи требуется умение работать по наглядному образцу, соотносить размеры и формы предметов (блоков конструктора, деталей механизмов).

Для наглядно-образного мышления характерно умение решать задачу прежде всего в плане представления и лишь затем – на конкретной предметной основе. Логическое мышление предполагает наличие у ребенка способности к выполнению основных логических операций: обобщения, анализа, сравнения, классификации.

Наглядно-действенное мышление формируется в дошкольном возрасте в процессе овладения игровой деятельностью, которая должна быть определенным образом организована и протекать под контролем и при специальном участии взрослого. Только полноценное развитие дошкольника обеспечивает формирование необходимого уровня наглядно-действенного мышления.

Дети приходят в школу с разным уровнем общего психического развития, поэтому у них могут не только отсутствовать зачатки логического и наглядно-образного мышления, но и быть недостаточно развито мышление наглядно-действенное, формирование которого к моменту поступления в школу в норме должно быть завершено.

Что же делать, если у ребенка не сформировано наглядно-действенное мышление? Самым эффективным способом его развития является предметно-орудийная деятельность, которая наиболее полно воплощается в деятельности конструирования. Поэтому желательно, чтобы в каждой группе, каждом классе был набор самых разных конструкторов (пластмассовых, металлических, деревянных и др.).

Развитию этого этапа мышления способствуют задания и упражнения со спичками (выложить фигуру из определенного числа спичек, перенести одну из них так, чтобы получить другую фигуру), а также задания с ножницами и бумагой.

Развитию наглядно-образного мышления способствуют следующие виды заданий: рисование, прохождение лабиринтов, вышеописанная работа с конструкторами, но уже не по наглядному образцу, а по словесной инструкции, а также по собственному замыслу ребенка, когда он прежде должен придумать объект конструирования, а затем самостоятельно его реализовать.

Неоценимую помощь в развитии логического мышления окажут такие упражнения:

- «Четвертый лишний»: задание предполагает исключение одного предмета, не имеющего некоторого признака, общего для остальных трех (для этого упражнения удобно использовать карточки лото);

- придумывание недостающих частей рассказа, когда одна из них пропущена (начало события, середина или конец). Наряду с развитием логического мышления составление рассказов имеет чрезвычайно важное значение и для развития речи, обогащения словарного запаса, стимулирует воображение и фантазию;

- загадки и логические задачи, головоломки, многочисленные примеры которых вы сможете найти в разнообразных методических пособиях.

Выше были приведены упражнения, направленные на развитие различных видов мышления. Однако практика показывает, что такое разделение мышления на отдельные виды является искусственным и используется только в целях специальной диагностики уровня психического развития, поскольку в решении любой задачи участвуют все виды мышления, развести которые зачастую невозможно. Поэтому можно предложить целый ряд развивающих заданий, которые всегда очень хорошо принимаются детьми и способствуют развитию мышления в целом, в том числе его творческой стороны.

К ним относятся: всевозможные головоломки, различные виды заданий с палочками или спичками (выложить фигуру из определенного числа спичек, перенести одну из них с тем, чтобы получить другое изображение: соединить несколько точек одной линией, не отрывая руки). Предлагаем простейшие задания со спичками:

1. Составить 2 равных треугольника из 5 палочек.

2. Составить 2 равных квадрата из 7 палочек.

3. Составить 3 равных треугольника из 7 палочек. Упражнения со спичками помогут также развитию пространственного мышления. С этой же целью кроме перечисленных можно также использовать простейшие задания с бумагой и ножницами, условно называемые «Одним разрезом»: каждую из нарисованных геометрических фигур можно превратить в квадрат, сделав только один разрез ножницами (по прямой линии).

Наряду с этим можно использовать игры-головоломки, позволяющие всесторонне развить функцию мышления путем усложнения условий задания, например: от «Змейки Рубика» – к «Кубику Рубика», от «Игры в 5» – к «Игре в 15» и многие другие. Например, следующие.

СОСТАВЛЕНИЕ ПРЕДЛОЖЕНИЙ

Эта игра развивает способность быстро устанавливать разнообразные, иногда совсем неожиданные, связи между привычными предметами, творчески создавать новые целостные образы из отдельных разрозненных элементов.

Берут наугад три слова, не связанные по смыслу, например, «озеро», «карандаш» и «медведь». Надо составить как можно больше предложений, которые обязательно включали бы в себя эти три слова (можно менять падеж и использовать другие слова). Ответы могут быть банальными («Медведь упустил в озеро карандаш»), сложными, с выходом за пределы ситуации, обозначенной тремя исходными словами и введением новых объектов («Мальчик взял карандаш и нарисовал медведя, купающегося в озере»), и творческими, включающими эти предметы в нестандартные связи («Мальчик, тонкий, как карандаш, стоял возле озера, которое ревело, как медведь»).

ИСКЛЮЧЕНИЕ ЛИШНЕГО

Берут любые три слова, например, «собака», «помидор», «солнце». Надо оставить только те слова, которые обозначают в чем-то сходные предметы, а одно слово, «лишнее», не обладающее этим общим признаком, исключить. Следует найти как

можно больше вариантов исключения лишнего слова, а главное – больше признаков, объединяющих оставшуюся пару слов и не присущих исключенному, лишнему. Не пренебрегая вариантами, которые сразу же напрашиваются (исключить «собаку», а «помидор» и «солнце» оставить, потому что они круглые), желательно поискать нестандартные и в то же время очень меткие решения. Побеждает тот, у кого ответов больше.

Эта игра развивает способность не только устанавливать неожиданные связи между разрозненными явлениями, но легко переходить от одних связей к другим, не заикливаясь на них. Игра учит также одновременно удерживать в поле мышления сразу несколько предметов и сравнивать их между собой. Немаловажно, что игра формирует установку на то, что возможны совершенно разные способы объединения и расчленения некоторой группы предметов, и поэтому не стоит ограничиваться одним-единственным «правильным» решением, а надо искать целое их множество.

ПОИСК АНАЛОГОВ

Называются какой-либо предмет или явление, например, «вертолет». Необходимо выписать как можно больше его аналогов, т.е. других предметов, сходных с ним по различным существенным признакам. Следует также систематизировать эти аналоги по группам в зависимости от того, с учетом какого свойства заданного предмета они подбирались. Например, в данном случае могут быть названы «птица», «бабочка» (летают и садятся); «автобус», «поезд» (транспортные средства); «штыпор» (важные детали вращаются) и др. Побеждает тот, кто назвал наибольшее число групп аналогов.

Эта игра учит выделять в предмете самые разнообразные свойства и оперировать в отдельности с каждым из них, формирует способность классифицировать явления по их признакам.

СПОСОБЫ ПРИМЕНЕНИЯ ПРЕДМЕТА

Называется какой-либо хорошо известный предмет, например, «книга». Надо назвать как можно больше различных способов его применения: книгу можно использовать как подставку для кинопроектора, можно ею прикрыть от посторонних глаз бумаги на столе и т.д. Следует ввести запрет на называние безнравственных, варварских способов применения предмета. Побеждает тот, кто укажет большее число различных функций предмета.

Эта игра развивает способность концентрировать мышление на одном предмете, умение вводить его в самые разные ситуации и взаимосвязи, открывать в обычном предмете неожиданные возможности.

Вопросы

1. В чем заключается своеобразие мышления ребенка младшего школьного возраста?
2. Каким образом школьное обучение влияет на развитие мышления младшего школьника?

4. РАЗВИТИЕ ВООБРАЖЕНИЯ

Своеобразие психического развития младших школьников таково, что примерно до 10 лет у детей активизируется преимущественно правое полушарие и первая сигнальная система. Поэтому большинство младших школьников относятся не к мыслительному, а к художественному типу. Учитывая это, целенаправленное развитие теоретического мышления детей следует сочетать с не менее целенаправленным

совершенствованием мышления образного. В этой связи особое внимание должно быть направлено на развитие воображения младших школьников.

Воображение ребенка развивается постепенно, по мере приобретения им реального жизненного опыта. Чем богаче опыт ребенка, чем больше он видел, слышал, пережил, узнал, чем больше впечатлений об окружающей действительности он накопил, тем более богатым материалом располагает его воображение, тем больший простор открывается для его фантазии и творчества, которое активнее и полнее всего реализуется в играх, сочинительстве сказок и историй, рисовании.

Отсюда следует важный педагогический вывод: созданию благоприятных условий для развития воображения в творчестве детей способствует расширение их реального жизненного опыта, накопление впечатлений.

На уроке учитель может использовать ряд приемов, помогающих активизировать воображение школьников.

НЕЗАКОНЧЕННЫЕ ФИГУРЫ

Детям раздают листы бумаги с нарисованными на них фигурками (кругами, квадратами, треугольниками, различными ломаными линиями и т.д.). У каждого ребенка наборы фигур должны быть одинаковыми. Детям предлагают за 5-10 мин пририсовать к фигуркам все, что угодно, так чтобы получились предметные изображения, но при этом постараться, чтобы не было одинаковых рисунков. Каждый такой рисунок можно подписать, придумав ему необычное название.

Это задание легко превратить в игру, подбирая различные наборы фигурок. Выигрывает автор самых оригинальных рисунков, таких, которые не встречались у других играющих.

ИЗУЧЕНИЕ ГЕОГРАФИЧЕСКОЙ КАРТЫ

Хорошей школой воображения и проверки уровня и особенностей его развития служит изучение географической карты.

Ребенку дают карту – туристическую маршрутную схему с изображением какой-либо реки. По берегам реки нанесены схематические изображения городов, деревень, железной дороги, мостов и пр. Детям говорят: «Видишь, по реке плывет теплоход. Представь себе, что ты стоишь на палубе, смотришь на берега. И вот обо всем, что ты видишь и чувствуешь, расскажи, пожалуйста, мне».

Возможны такие варианты рассказов:

1. Дети добросовестно перечисляют все, что видят на карте, ничего не добавляя от себя, никаких образов у них не возникает:

Игорь: «Ну, плыву... (молчит). Берег вижу. Дома здесь стоят. Вижу дома. Мост вижу. Еще что? Вот здесь мост стоит. Берег вижу. Дома здесь тоже стоят (показывает), здесь стоят (показывает). Все здесь, что стоит, вижу».

2. Сюжетный рассказ отсутствует, но дети рассказывают много, иногда очень эмоционально, свободно представляют себя плывущим на пароходе:

Петя: «Тут лето. Свежий воздух. Солнце светит. Леса вокруг, рощи. Остановки всякие, пароход останавливается на этих остановках».

3. Дети дают связный рассказ о воображаемом путешествии. Такие рассказы эмоциональны, красочны, в них большую роль играет воображение, но оно постоянно контролируется сознанием, которое направляет его по определенному руслу:

Андрей: «Я плыву на теплоходе и чувствую, что немного на волнах качаюсь. Вот корабль проходит под мостом – немного темнеет, а потом – светлеет опять. Пароход останавливается на остановках, а потом опять плывет. Мы проезжаем мимо леса и после этого опять выезжаем на солнце. И вдруг мой корабль вбегает в какую-то маленькую речушку. Плывем по этой речушке. И когда речушка заворачивает, я снова

выезжаю на широкую реку и плыву по ней. Плыву мимо деревень и маленьких сел. Подплываю к железной дороге, а по ней идет поезд. Когда я проезжаю под мостом, он едет надо мной и очень шумит».

СОСТАВЛЕНИЕ РАССКАЗА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ОПРЕДЕЛЕННЫХ СЛОВ

Детям предлагают слова. Например:

а) девочка, дерево, птица;

б) ключ, шляпа, лодка, сторож, кабинет, дорога, дождь.

Нужно составить связный рассказ, используя эти слова.

«ВОЛШЕБНЫЕ КЛЯКСЫ»

До начала игры изготавливают несколько клякс: на середину листа бумаги выливается немного чернил или туши, и лист складывают пополам. Затем лист разворачивают, и можно начать игру. Играющие по очереди говорят, какие предметные изображения они видят в кляксе или отдельных ее частях. Выигрывает тот, кто назовет больше всего предметов.

ЗАВЕРШЕНИЕ РАССКАЗА

Детям предлагают начало какого-либо рассказа. Например: «Стоял ясный солнечный день. По улице шла девочка и вела на поводке смешного щенка. Вдруг откуда ни возьмись...».

Необходимо придумать продолжение рассказа, которое оценивается по следующим критериям:

- законченность,
- яркость и оригинальность образов,
- необычность поворота и сюжета,
- неожиданность концовки.

Вопросы

1. Зачем нужно развивать воображение у детей младшего школьного возраста?
2. Какие методы и приемы развития воображения детей Вы знаете? Могут ли они быть использованы учителем в работе с младшими школьниками?

5. РАЗВИТИЕ РЕЧИ

Речевое развитие является важнейшим аспектом общего психического развития в детском возрасте. Речь неразрывно связана с мышлением. По мере овладения речью ребенок учится адекватно понимать речь окружающих, связно выражать свои мысли. Речь дает ребенку возможность вербализовать собственные чувства и переживания, помогает осуществлять саморегуляцию и самоконтроль деятельности.

В младшем школьном возрасте «весьма существенным приобретением речевого развития ребенка является овладение им письменной речью, ... которая имеет большое значение для умственного развития ребенка» (С.Л. Рубинштейн, 1989, с. 477). На этот период приходится активное обучение чтению (т.е. пониманию письменной речи) и письму (построению собственной письменной речи). Обучаясь чтению и письму, ребенок учится по-новому – связно, систематически, продуманно, – строить и свою устную речь.

Развитием и коррекцией фонетической стороны речи (звукопроизношения) занимаются специалисты – логопеды.

На уроке в школе учитель может использовать ряд заданий и упражнений, способствующих общему речевому развитию детей: обогащению словарного запаса, совершенствованию грамматического строя речи и др.

РАЗУЧИВАНИЕ СТИХОТВОРЕНИЙ

Разучивание стихов способствует развитию связной речи, ее выразительности, обогащает активный и пассивный словарный запас ребенка, помогает развивать произвольную словесную память.

ПЕРЕСКАЗ И РАССКАЗ

Пересказ рассказов, басен, просмотренных кино- и мультфильмов также способствует развитию связной и выразительной речи ребенка, обогащению словаря и развитию произвольной словесной памяти.

Эффективным способом развития связной речи является и регулярно провоцируемый взрослым рассказ ребенка о тех событиях, которые произошли с ним в течение дня: в школе, на улице, дома. Такого рода задания помогают развивать у ребенка внимание, наблюдательность, память.

Если детям трудно дается пересказ прочитанного текста, рекомендуется применять следующий прием – предложить разыграть в лицах прочитанный рассказ или сказку. При этом первый раз просто читают литературный текст, а перед вторым прочтением распределяют роли между учащимися (этот прием можно с успехом применять на уроке). После второго прочтения детям предлагается инсценировать прочитанное. Этот способ развития умения пересказывать основан на том, что, получив какую-то роль, ребенок будет воспринимать текст с иной мотивационной установкой, что способствует выделению и запоминанию основного смысла, содержания прочитанного.

На развитие выразительной, грамматически правильно построенной речи существенное влияние оказывает прослушивание ребенком аудиозаписей детских сказок, спектаклей и пр. в исполнении актеров, владеющих мастерством художественного слова.

СКОРОГОВОРКИ

Скороговорки являются эффективным средством развития экспрессивной речи. Они позволяют отрабатывать навыки правильной и четкой артикуляции, совершенствовать плавность и темп речи. Скороговорки могут служить также удобным материалом для развития внимания и памяти детей.

У пеньков опять пять опят.

Водовоз вез воду из-под водопровода.

Мокрая погода размокропогодилась.

Шел Фрол по шоссе к Саше в шашки играть.

Нисколько не скользко, не скользко нисколько.

Около кола колокола колоколят.

Три дровосека, три дроворуба

на дворе дрова топорами рубят.

Была у Фрола – Фролу на Лавра наврала.
Пойдет к Лавру – Лавру на Фрола наврет.

От топота копыт пыль по полю летит.

Всех скороговорок
Не перескороговоришь.
Да не перевыскороговоришь!

Сшит колпак не по-колпаковски. Слит колокол, да не по-колоколовски. Надо колпак переколпаковать, перевыколпаковать. Надо колокол переколоколовать, перевыколоковать.

Ехал грека через реку,
Видит грека: в реке – рак.
Сунул грека руку в реку,
Рак за руку грека – цап!

Карл у Клары украл кораллы,
А Клара у Карла украла кларнет.

Купи кипу пик (и так 3 раза).

Мамаша давала Ромаше
сыворотку из-под простокваши.

По утрам мой брат Кирилл
трех крольчат травой кормил.

По утрам у Айболита, до обеденной поры,
лечат зубы: зебры, зубры, тигры, выдры и бобры.

Смотрит зайка косой,
Как девчонка с косой,
За речною косой
Травы косит косой.

У Кондрата куртка коротковата.

Кукушка кукушонку
Купила капюшон.
Надел кукушонок капюшон,
Как в капюшоне кукушонок смешон.

Свинья тупорыла весь двор перерыла.

Все бобры добры для своих бобряг.

По траве тропа протоптана.

Пароль «Орел».

Папа покупал покупки.

Макара укусил комар,
Прихлопнул комара Макар.

Шел Егорка по пригорку
И учил скороговорку.
Он учил скороговорку
Про Егорку и про горку.
 А когда сбежал под горку,
 Позабыл скороговорку.
 И теперь в скороговорке
 Нет ни горки, ни Егорки.

ИГРЫ «В СЛОВА». ИГРЫ «СО СЛОВАМИ»¹

¹Игры 1-4 приводятся по кн.: Забрамная С.Д. Ваш ребенок учится во вспомогательной школе. – М., 1993. – С. 40-41. Игры 5-9 приводятся по кн.: Винокурова Н. Магия интеллекта, или книга о том, когда дети бывают умнее, быстрее, смысленнее взрослых. – М., 1994. – С. 63; Винокурова Н. Сборник тестов и упражнений для развития ваших творческих способностей. Серия «Магия интеллекта». – М., 1995. – С. 50, 63-64, 73. Игры 10-12 приводятся по кн.: Успенский Л. В. Культура речи. – М., 1976.

Игры «в слова» обогащают лексический запас ребенка, приучают быстро находить нужные слова («не лезть за словом в карман»), актуализируют пассивный словарь. Большинство таких игр рекомендуется проводить с ограничением времени, в течение которого выполняется задание (например, 3-5 мин). Это позволяет внести в игру соревновательный мотив и придать ей дополнительный азарт.

1. «Дополни слово».

Ведущий называет часть слова (кни...) и бросает мяч. Ребенок должен поймать мяч и дополнить слово (... га).

В роли ведущего ребенок и взрослый могут выступать поочередно.

2. Составить из предлагаемого набора букв как можно больше слов:

а, к, с, о, и, м, р, т, ш, а, н, и, ы, г, р

3. Назвать слова, противоположные по значению.

Тонкий –

Низкий –

Острый –

Здоровый –

Чистый –

Победа –

Громкий –

и т.д.

4. «Кто больше сочинит».

Подбирают несколько предметных картинок. Ребенку предлагают найти рифму к названиям изображенных на них предметов. Рифмы можно подбирать и к словам, не сопровождая их показом соответствующих картинок.

Огурец – молодец.
Заяц – палец.
Очки – значки.
Цветок – платок.
И т.д.

Примечание. Для объяснения понятия «рифма» можно привлечь отрывок из книги Н.Н. Носова «Приключения Незнайки и его друзей» о том, как Незнайка сочинял стихи.

5. «Перевернутые слова».

Ребенку предлагают набор слов, в которых буквы перепутаны местами. Необходимо восстановить нормальный порядок слов.

Пример: МАИЗ – ЗИМА.

В сложных случаях буквы, являющиеся в окончательном варианте первыми, подчеркивают. Пример: НЯНААВ – ВАННАЯ.

ШИАМНА –	ЛАБОСАК –	СЫУБ –
ТЕЕВР –	ДАУМ –	ЛОХДО –
ФЕКРИ –	ТРКО –	ЛОРЬ –
ЕЗЕЖОЛ –	РМЕО –	МЕТА –
АКША –	НАЛЕП –	ВОРЬК –

6. «Из слогов – слова».

Из предварительно отобранных слов формируются несколько блоков слогов. Ребенку предлагают составить из них определенное количество слов, используя каждый слог только по одному разу.

•Составьте три слова, в каждом из которых по 2 слога, из следующих слогов: ван, мар, ко, ма, ди, ра. (Ответ: ра-ма, ко-мар, ди-ван.)

•Составьте 3 двусложных слова из слогов: ша, ка, ка, ру,ка,ре.

•Составьте 2 слова, в каждом из которых по 3 слога, из слогов: ро, ло, мо, до, ко, га.

7. Соединить половинки слов.

Это задание составляется следующим образом. Слова делят на две части: например – ГА-ЗЕТА, ПЫЛЕ-СОС и т.д. Затем первые половинки записывают вразнобой в левый столбик, а вторые – в правый. Ребенку предлагают соединить эти половинки между собой так, чтобы получились целые слова.

САМО	ЛЯР	РОД	РАСТ
БУК	ВЕРТ	ПРИ	ЕЗДКА
ФУТ	ВАРЬ	ВОЗ	ИНА
БАЛ	ВАР	РАЗ	ГОРОК
КАП	КОН	ПО	ОЧКА
КОН	НАЛ	СОР	БОР
ВА	КА	ПАР	ВОЗ
КА	ГОН	ВОДО	ФОР
ГОН	КАН	СЕМА	ТА

8. Составить слова по конструкции. Предлагают разные варианты конструкций, в соответствии с которыми необходимо подобрать слова.

а) составить не меньше 10 слов по следующим конструкциям:

_О_Б М__

б) составить 6 слов, в которых первые две буквы СВ, а количество остальных не ограничено. Пример: СВОБОДА, СВИРЕЛЬ и т.д.

9. За 3 мин написать как можно больше слов, состоящих из 3-х букв.

10. Составить как можно больше слов (имен существительных) из букв, образующих какое-либо слово.

Пример: ФОТОГРАФИЯ – риф, тир, гора, торг, грот, тяга, граф и т.д.

Добавлять другие буквы воспрещается!

11. Предлагают слово-корень: стол, кот, дом и др. Необходимо в возможно короткое время подыскать к нему как можно больше производных слов.

Пример: ДОМ – домик, домище, домок, домовой, домовничать, домашний, домовня, домовитый и др.

12. К числу более сложных игр относится составление палиндромов.

Палиндромы – это слова или целые предложения, которые одинаково читаются как слева направо, так и справа налево:

Анна, шалаш, казак, наган и др. А роза упала на лапу Азора. Аргентина манит негра. Леша на полке клопа нашел.

Вопросы

1. Какую роль играет развитие речи в общем психическом развитии ребенка?
2. Какие новые возможности речевого развития появляются в младшем школьном возрасте?

6. КОРРЕКЦИЯ НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ*

* Раздел написан Б. Н. Боденко.

В каждом классе есть учащиеся, которые не овладевают навыками чтения на уровне требований школьной программы в установленные ею срок. Обучаясь во 2, 3 и более старших классах, они не умеют читать правильно, бегло, осознанно, выразительно. Очевидно, что с такими учащимися должна специально проводиться коррекционная работа. Виды ошибок чтения достаточно разнообразны. А если учитывать еще и индивидуальные различия в проявлении этих ошибок, то при выборе способов коррекции можно оказаться в весьма затруднительном положении.

Недостаточное овладение навыком чтения может наблюдаться у детей с нормальным интеллектом, сохранной речью, полноценными зрением и слухом. Тем не менее несформированность отдельных психологических механизмов может стать серьезным препятствием при обучении основным учебным умениям.

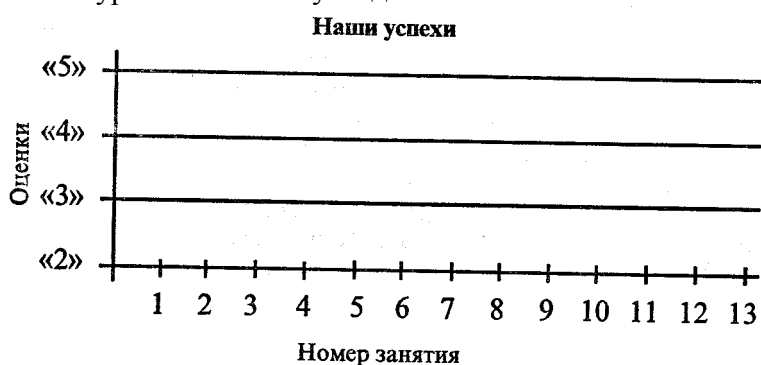
Нарушения навыка чтения (при отсутствии, разумеется, патологии) связаны в большей степени с недостаточной сформированностью у учащихся самоконтроля. О сформированности самоконтроля можно судить по тому, как учащийся соотносит результат своих учебных действий с образцом (целью) и устраняет несоответствие между образцом и реальным достижением еще в процессе деятельности. Как правило, у всех неуспевающих учащихся самоконтроль не сформирован.

Такой взгляд позволяет выделить следующие структурные компоненты коррекционной работы: образец; реальное достижение ученика; рассогласование между образцом и реальным достижением ученика; рекомендации по изменению характера и структуры учебных действий ученика.

Коррекционную работу, как правило, приходится вести с неуспевающими учениками, имеющими твердую «двойку». Оценка «2» ставится за превышение

допустимого уровня ошибок. Величину этого превышения «двойка» не отражает. Ставя «2», учитель может отметить устно, что раньше Вова делал больше ошибок, а теперь меньше, стал читать лучше, но «тройку» ему ставить еще рано. В условиях коррекционной работы необходимо ставить цель – довести число ошибок ученика до уровня, который оценивается не ниже «тройки».

Результаты работы удобно фиксировать в виде графика «Наши успехи», приведенного ниже. Ученик наглядно увидит, как кривая его успехов будет подниматься вверх. И хотя она еще не достигла уровня «тройки», но от первоначального уровня отстоит уже далеко.



Зона «пятерки» соответствует 98-100%-ному качеству чтения, зона «четверки» – 95-97%-ному, зона «тройки» -90-94%-ному. Границы зон выбраны на основании анализа качества чтения учеников, имевших соответствующие оценки, и на основании мнения учителей. Процент качества рассчитывался обычным способом как отношение числа верно прочитанных слов к их общему количеству, умноженное на 100.

Понятие «процент» детям младшего возраста не сообщают. Граница зон проводится для текста с определенным количеством слов относительно конечного числа ошибок.

Видя свои успехи, ученик начинает охотнее заниматься, он не боится прочитать плохо, появляется вера в собственные силы, укрепляется доверие к учителю.

Расчет и график качества чтения ведутся как по каждой части читаемого текста, так и по всему тексту целиком. Это позволяет выделять ту часть текста, которая читается хуже всего и требует к себе особого внимания.

Однако наибольшую диагностическую ценность имеет анализ качества чтения по интервалам времени. Подсчитывается количество ошибок и неоправданных пауз за каждые 30 или 60 с. Определяются слова, вызвавшие потерю темпа и качества чтения. Если удастся установить какую-либо закономерность, например затруднения в чтении слов с сочетанием согласных, то впоследствии работу ведут над такими словами, если нет, то трудные слова подчеркивают в тексте красным карандашом, и ученик должен читать их особенно внимательно.

Для того чтобы кривая успехов шла все время вверх, важно тщательно анализировать допущенные учеником ошибки. Частичный анализ допущенных ошибок, выделение тех, которые встречаются чаще всего, позволяют четко ориентировать направление коррекционной работы.

Так, у одного из учащихся 1 класса ошибки при чтении слов с буквой «б» составляли 26% от общего числа ошибок на согласные. После работы над буквой и звуком «б» уменьшилось общее число ошибок. В чтении другого ученика – пятиклассника из 19 ошибок, вызванных трудностями в соблюдении пауз, 7 пауз (37%) пришлось на согласную «в» в начале слова. А всего буква «в» встретилась в этой позиции 11 раз, т.е. в 64% случаев ученик не справился с предъявленным требованием. Работа по увеличению скорости распознавания и считывания одной лишь буквы «в» в начале слова (ученик смешивал русское и английское прочтение этой буквы) позволила резко повысить качество чтения у данного учащегося.

После того как выделена буква (или тип слога, или вид слов), дающая для данного ученика самый большой процент ошибок, работа может строиться в двух направлениях: 1) увеличение нагрузки по количеству и по времени на эту букву (тип слога, вид слов); 2) исключение из читаемых текстов слов с этой буквой, составление для чтения списка слов, не имеющих этой буквы (типа слога, вида слов). Смысл первого направления очевиден – тренировка. А второе направление позволяет создать атмосферу успеха, безошибочного чтения, сформировать положительную установку на чтение.

Хорошим показателем устойчивости формирующего навыка чтения может служить отношение верно прочитанных слов к числу ошибок при первичном чтении незнакомого текста. Разделив число верно прочитанных слов на число ошибок, получим среднюю длину участка чтения без ошибок. Например, у одного из учащихся этот показатель изменялся так: 1-е измерение – 5 слов от ошибки до ошибки, 2-е (после ряда коррекционных занятий) -13 слов, 3-е – 30 слов от ошибки до ошибки при первичном чтении незнакомого текста. Изменялись и максимальные значения числа правильно прочитанных слов между двумя ошибками: 15, 48, 58 слов соответственно.

Показатель «длина участка чтения без ошибок» позволяет учителю, психологу, родителям обоснованно выбирать объем вводимого для первичного чтения текста, искусственно поддерживать процент качества на уровне, не вызывающем отрицательных эмоций у ученика. Пусть, для примера, два ученика читали один и тот же текст. Оба, прочитали по 150 слов, сделали по 15 ошибок. Качество чтения у них одинаковое – 90%. Средняя длина участка чтения без ошибок тоже одинаковая – 9 слов. Но максимальное значение длины участка без ошибок первого ученика 20 слов, а второго – 60 (несколько ошибок у этого ученика прошло подряд). Ясно, что для первого ученика увеличивать длину читаемого текста рискованно. А вот для второго ученика можно выбрать текст и побольше: вероятность того, что он не ошибется при чтении еще 30 добавленных слов, достаточно велика. Тогда его процент качества изменится и станет равен 92%. На графике будет хорошо видно, что первый ученик близок к «двойке», а второй приблизился к «четверке».

Интересен опыт массовой коррекции навыка чтения с опорой на показатель «длина участка чтения без ошибок».

Ученикам 1 класса одной из московских школ было предложено принять участие в соревновании по чтению. Каждый участник должен был читать любой заранее подготовленный текст, т.е. число самостоятельных тренировочных чтений не ограничивалось. Контрольное чтение шло без учета скорости, только на правильность. Когда ученик допускал первую ошибку, его чтение сразу прерывалось и результат – число верно прочитанных слов до первой ошибки – заносился в таблицу, висевшую на стене в классе. При последующих попытках (в тот же день или в другие дни) опять записывался результат чтения в данной попытке, а рядом через дробную черту сумма слов, прочитанных за все попытки. Условиями соревнования запрещалось повторно читать один и тот же отрывок. Выборочные результаты соревнования представлены в табл. 1.

Таблица 1

Длина участка чтения без ошибок

Фамилия, имя ученика	Номер попытки			
	1	2	3	4
А.Э.	153/153	403/556	414/970	520/1490
Б.А.	32/32	50/82	67/149	339/488
В.Ю.	32/32	135/167	136/303	157/460
К.Ю.	13/13	36/49	36/85	39/124

Не все ученики класса пожелали принять участие в соревновании. Отказались соревноваться даже некоторые хорошо читающие ученики. Из 40 человек соревновались 25. Все улучшили качество чтения. Если вначале длина участка чтения без ошибок была у некоторых низкой – 7, 13, 17, 19, 21 слово до первой ошибки, то в дальнейшем она равнялась у тех же учащихся 78, 73, 36, 93, 122 слова. Таким образом, качество чтения улучшилось в среднем в 6-7 раз.

При коррекционной работе можно ставить задачу довести скорость чтения у данного учащегося до определенного уровня в соответствии с нормативами скорости чтения. Нормативы скорости чтения заданы программой на конец каждого полугодия и года. Интерполируя их, можно получить показатель требуемой скорости чтения на конец каждого месяца обучения (табл. 2). Наличие такой таблицы позволяет оценить скорость чтения ученика в любой момент учебного года путем соотнесения этой скорости с нормой. Появляется возможность определить величину отставания скорости чтения от нормы в процентах за месяц обучения.

Однако наличие таких критериев позволяет объективнее ранжировать учащихся по степени овладения навыком чтения, объективнее отбирать нуждающихся в дополнительных занятиях. Знание месячных норм позволяет избежать завышенных требований к скорости чтения, а также определить момент окончания коррекционной работы. Для повышения темпов качества чтения следует неоднократно прочитать один и тот же текст. Но часто ученик, особенно слабый, не видит в этом смысла, зато, отбрасывая на особом графике рост скорости чтения в абсолютных единицах «количество слов в минуту» и в процентах к норме после каждого прочтения, мы смогли убедить учеников в необходимости многократного прочтения одного и того же текста.

Таблица 2

Нормативы темпа чтения (количество слов в минуту) по годам и месяцам обучения

Месяц учебного года	Класс		
	1	2	3
Сентябрь	0-5	41-44	71-72
Октябрь	6-10	45-47	72
Ноябрь	11-15	48-51	73-74
Декабрь	16-20	52-55	75
Январь	21-24	56-58	76-78
Февраль	25-28	59-61	79-81
Март	29-32	62-64	82-84
Апрель	33-36	65-67	85-87
Май	37-40	68-70	88-90

Для того чтобы требования, предъявляемые ученику в период коррекционной работы, соответствовали его максимальным возможностям и в то же время принимались самим учащимся как реалистические, учитель (или школьный психолог) должен выяснить для себя и показать ученику его скрытые возможности.

Сделать это можно разными способами.

Первый способ состоит в предъявлении учащемуся для чтения ряда слов через самодельный электрический тахистоскоп: через реле времени на 1, 2 или 3 с вспыхивает лампа и освещает предъявляемый ученику ряд слов. Количество слов, которое успевает прочитать ученик, делится на затраченное время и умножается на 60. Таким образом получают расчетную скорость чтения для данного учащегося в минуту. Однако практика показывает, что такая расчетная скорость выше реальной и может

служить основанием для предъявления к ученику повышенных требований. Так, один из учащихся читал связный текст со скоростью 12 слов/мин. При чтении через тахистоскоп он успевал прочитать слово из четырех букв за 2 с. Его расчетная скорость равнялась, таким образом, 30 слов/ мин. Достичь такой же скорости в обычном чтении – эта задача была поставлена перед учеником и принята им.

Второй способ является упрощением первого. Ученика просят прочитать «как можно быстрее» 5-10 знакомых ему слов. Измеряется затраченное время и рассчитывается скорость чтения как если бы ученик в течение всей минуты сохранял начальный темп. Как правило, результаты расчетов превышают реальные показатели обычного чтения и могут задаваться как уровень, которого необходимо достичь.

Третий способ состоит в поинтервальном анализе читаемого учеником текста. Во время чтения текста в машинописной копии школьный психолог (или учитель) делает пометки через каждые 20, 30 или 60 с. Скорость чтения редко оказывается равномерной. Показатели высокой скорости (и качества), которые ученик демонстрирует на отдельных участках, отмечаются особо. Они задаются как уровень, который ученик способен достичь.

Как видно из сказанного, показатель «средняя скорость чтения» скрывает сложную структуру реального процесса чтения, который, однако, вполне доступен анализу школьного психолога и учителя. Значения максимальных результатов, достигнутых на отдельных участках читаемого текста, могут служить для лица, ведущего коррекционную работу, основаниями для увеличения нагрузки, повышения требований.

Особая проблема возникает при работе с учащимися, допускающими ошибки при чтении из-за стремления читать как можно быстрее: они упрямо не желают снижать скорость чтения. При работе с такими учениками лучше останавливать их в момент ошибки, а затраченное на ее исправление время все равно учитывать. Сравнивая показатели скорости при относительно медленном, но безошибочном чтении и при чтении быстром, но с ошибками, ученик убеждается в необходимости снизить скорость чтения и принять рекомендуемую ему установку на безошибочность чтения.

В начальный период обучения чтению дети допускают много ошибок из-за считывания случайно попадающих в поле их зрения букв. Глаз ребенка, привыкший в дошкольном детстве совершать при рисовании и рассматривании картинок хаотичные движения, с трудом удерживает книжную строку, читаемое слово, нужную букву. У слабочитающих учеников эти трудности сохраняются и в дальнейшем. У них с трудом формируется навык следования доминирующему направлению чтения – слева направо.

Можно предложить слабочитающему ученику простое, на первый взгляд, задание: «прочитать» цветные точки, расположенные в 4 строки по 14 штук в каждой на листе белой бумаги. Предварительно нужно убедиться, что цвета ребенок различает хорошо. Он может ошибиться при назывании этих своеобразных «букв» – поменяет их местами, пропустит, перепутает названия цветов (даже на уровне VIII класса!).

Для тренировки учащихся в удержании порядка следования букв есть специальные задания. Ребенок получает карточку, на которой наклеены 4 точки из цветной бумаги. Он должен выложить по порядку фишки того же цвета на прямоугольной дощечке с отверстиями. Разрешается брать из кучки только одну фишку нужного цвета и вставлять ее в соответствующее отверстие. Когда ребенок перестает ошибаться в заполнении 5 таких карточек подряд, он должен выкладывать 4 фишки, уже не глядя на образец, по памяти (карточку показывают и убирают). Для несправляющихся длина строки уменьшается до 3 фишек. После ряда таких тренировок учащиеся начинают упражняться и выкладывают уже большее количество фишек с опорой на образец.

Следующий этап работы – игра «Телевизор». Ребенок выкладывает целый рисунок из приложения к игре «Мозаика» на специальной прямоугольной пластине. Инструкция: «Подобно тому, как электронный луч в телевизоре чертит изображение,

пробегая слева направо и сверху вниз, так и ты выкладывай рисунок по строчкам, начиная с верхней. При этом бери из коробки всегда только одну фишку нужного цвета. Закончив одну строку, переходи к следующей».

На завершающем этапе ребенок «читает» тексты из цветных точек. Ошибки при назывании данной последовательности цветов фиксируются и исправляются.

Такие занятия приводят к снижению числа ошибок при чтении. Ученик реже захватывает ненужные буквы, начинает замечать и сам исправляет пропуски и перестановки букв и слов в читаемом им тексте.

Многие учащиеся с нарушенным навыком чтения (особенно ученики 1 класса) не могут правильно назвать предъявляемую им для опознания букву. Некоторые, проучившись полгода, не знают до 50% букв алфавита. Даже если ребенок знает букву, он может тратить на ее опознание до 10-15 с. Это, естественно, влияет отрицательным образом на процесс чтения в целом. Встает задача: в условиях коррекционной работы обучить ученика знанию букв алфавита и повысить их распознавание.

Начинают с того, что таким учащимся предлагают сложить картинку из кубиков (обычная игра детей дошкольного возраста). Ни один учащийся, испытывающий трудности в распознавании букв, не может выполнить такое задание без ошибок. Это свидетельствует о том, что анализ оптических стимулов любой природы у них мало эффективен. Тренировка в анализе оптических стимулов должна проводиться на материале, эмоционально нейтральном или же приятном для ребенка: складывание картинок из кубиков сначала на безошибочность, а затем и на скорость; складывание разрезанных на части картинок, открыток; вырезание ножницами узоров и пр. Такого рода занятия позволили резко сократить время распознавания отдельной буквы из тех, которые ребенок запомнил и называет правильно.

Параллельно ведется работа по изучению прочих букв алфавита. Для этого используется специально составленная картинная азбука. В ней каждой букве соответствует не одно, а несколько изображений различных предметов, начинающихся с этой буквы. Это дает возможность ребенку, не знающему названия одного предмета (юла, экскаватор, желуди), пользоваться названиями других (юбка, эскимо, жук) и, тем самым, воспроизводить нужный звук.

Далее переходят к заучиванию наизусть определенных последовательностей букв. Из разрезной азбуки склеивается последовательность гласных букв (обязательно с картинками), расположенных парами одна под другой. Когда ученик повторит все гласные попарно наизусть (А-я, О-е, У-ю, Ы-и, Э-е), он переходит на блок гласных без картинок. Выученная с опорой на картинки звуковая последовательность становится опорой для заучивания образа печатной буквы. В случае затруднения в распознавании предъявленной буквы ученик обращается к ряду печатных букв и, пробегая по заученной последовательности, дает верный ответ, самостоятельно «вспоминая» букву. Работа с парными согласными и остальными буквами алфавита строится аналогично: блок с картинками – блок без картинок – опознание букв вразбивку.

С детьми, знающими названия букв в алфавитном порядке, тренировки по увеличению скорости распознавания букв ведутся с опорой на это знание. Алфавит печатается в виде специальных табличек:

а б в г д е	а б в г д е ё	а б в г д е ё ж
ё ж з и й к	ж з и й к л м	з и й к л м н о
л м н о п р	н о п р с т у	п р с т у ф х ц
с т у ф х ц	ф х ц ч ш щ ь	ч ш щ ь ы ь э ю
ч ш щ ь ы ь	ы ь э ю я	я
э ю я		

Сначала по секундомеру измеряется скорость называния учеником букв в строку. Затем ребенку предлагается называть буквы в столбик. Алфавитный порядок

нарушается. По разнице во времени называния букв и в строчку, и в столбик можно судить о степени сформированности операции опознания буквы. По нашим данным, у хорошо читающих детей эта разница лежит в пределах 5 с. У отдельных слабо читающих детей эта разница доходила до 40 с (24 с в строчку и 64 с в столбик). Буквы, вызывающие потерю темпа, фиксируются, над ними работают особо.

При назывании букв в столбик увеличивается число ошибок в опознании букв. Если ребенок ошибается, забывает буквы в столбике, он должен обратиться к алфавитному порядку и самостоятельно «вспомнить» букву.

Проводимые измерения позволяют ставить перед учеником задачу уравнивать качество и скорость называния букв в строчку и в столбик.

Как известно, в русском языке несколько типов слогов: согласный-гласный (СГ), гласный-согласный (ГС), согласный-гласный-согласный (СГС) и пр. Многосложные слова русского языка состоят из комбинаций слогов различного типа. Однако частота употребления в текстах слогов различного типа неодинакова. Естественно предположить, что те типы слогов, которые встречаются реже и, следовательно, в чтении которых ученик упражняется меньше, должны читаться учащимися хуже.

Тренировки в чтении слогов различной структуры строятся следующим образом. Учащимся предлагаются карточки с отпечатанными в столбик слов-слогов:

ГС	СГ	СГС	СГЙ	СГСЬ	ССГС	СГСС	ССГСС
от	на	рак	дай	соль	труд	парк	хвост
из	за	пар	май	боль	крот	март	дрозд
ах	не	сок	бей	пыль	стол	торт	крест
уж	по	суп	пой	рысь	стул	волк	столб
эх	ля	вес	лей	гусь	враг	куст	шторм
яд	до	зал	лай	мазь	друг	лист	штурм
об	мы	мак	сей	сядь	круг	метр	фрукт
еж	за	бык	куй	моль	брат	риск	фланг
ох	ты	зуб	дуй	даль	флот	винт	бланк
юг	но	сыр	вой	роль	кнут	фарш	смерч

Используются и более длинные слова: взгляд (ССССГС), вспять (СССГСЬ) и т.д.

Чтобы избежать простого выучивания столбиков и увеличения скорости их чтения за счет этого, для каждого типа слов-слогов заготавливаются несколько карточек, различающихся порядком следования слов. Для придания интереса занятиям карточки различаются и по цвету, что позволяет значительно снизить эффект насыщения при многократном повторении одних и тех же слов.

На первом этапе перед учащимися ставится задача читать столбики без ошибок. Количество верно прочитанных слов фиксируется. Слова, в которых ученик ошибался, обрабатываются особо.

На втором этапе необходимо добиться чтения столбиков с определенной скоростью: прочитать данные десять слов за 10, 9, 8, 7 с. В нашем опыте работы значения фактических скоростей чтения простых и сложных слогов варьировали от 15 до 32 с соответственно в начале коррекционной работы и сокращались до 5 и 10 с соответственно после ряда коррекционных занятий (данные усредненные).

Третий этап тренировки в увеличении скорости считывания слогов различного типа строится как чтение различных текстов, распечатанных по слогам. Например: «В на-шей стра-не Восьмо-е мар-та – боль-шой празд-ник». Слова со стечением согласных из предлагаемого для чтения текста выбрасываются или же заменяются синонимами более простой слоговой структуры, например: «по-ру-га-лись» вместо «по-вздо-ри-ли» и т.п.

Такая работа приводит к росту скорости и качества чтения учащихся, уменьшению сбоев ритма чтения перед словами со стечением согласных.

Понимание читаемого текста требует от человека удержания в памяти значений прочитанных слов до конца смыслового отрезка. Плохо читающие дети часто успевают забыть значение даже правильно прочитанного слова в процессе последующего чтения других слов. Поэтому они не могут ухватить смысл читаемой фразы. Возникает задача тренировки слабочитающих учащихся в умении удерживать в памяти значение прочитанного слова, значение прочитанной фразы. Психологическое содержание такой тренировки – увеличение промежутка времени между моментом восприятия слова и моментом правильного воспроизведения его значения, увеличение времени его удержания в памяти.

Ребенок получает набор маленьких карточек с напечатанными на них названиями различных животных. Взяв одну карточку и прочитав напечатанное на ней слово, ребенок должен найти изображение этого животного на лежащей перед ним карте с двенадцатью изображениями. Играя в такое своеобразное лото, ребенок удерживает в памяти значение прочитанного слова все время поиска. Для детей, которые не справляются с этой задачей, забывают, что они ищут, число изображений уменьшается до 6 или даже до 3. Таким способом уменьшается количество помех и сокращается время поиска. В дальнейшем количество изображений, среди которых нужно найти одно, постепенно наращивается. Аналогичная работа проводится с изображениями различных предметов.

Следующий этап тренировки – выполнение практических действий по письменным инструкциям. Начинают с простейших инструкций типа: «Подними правую руку», «Положи книгу на стол» и т.п. В дальнейшем переходят к действиям с различными предметами. Используются разноцветные стаканчики, коробочки разных размеров, цветные шарики, фишки, геометрические фигуры и пр. Ученик вытягивает из лежащего перед ним набора карточек-инструкций одно задание, например, такое: «Положи красный шарик в белый стаканчик». Выполнив это задание, ученик берет следующую карточку. Постепенно задания усложняются за счет увеличения длины фраз и изменений их структуры. Например: «Возьми один белый шарик из красной коробочки и переложи его в тот стаканчик, где лежит красный треугольник». Усложнение заданий идет и за счет увеличения количества инструкций в одной карточке. Например: 1) положи треугольник на синий квадрат; 2) поменяй местами стаканчики; 3) освободи самую большую коробку.

В случае ошибки ученик перечитывает инструкцию еще раз. Учащийся имеет право отказаться от выполнения той или иной инструкции. Наличие трудных и легких заданий позволяет держать ученика на уровне успешного их выполнения, создавать у него положительный настрой на занятия. Наконец, учащихся тренируют в реконструкции связного текста. Отпечатанный на машине текст разрезается на отдельные предложения. Ученик читает связный текст, а затем собирает его из отдельных предложений. Фиксируются правильность реконструкции и затраченное время. Постепенно увеличивается количество предложений в тексте, предлагавшемся для реконструкции. Соблюдение постепенности поддерживает веру ученика в свои возможности. Реконструкция одного и того же текста предлагается неоднократно на разных занятиях одному и тому же учащемуся, при этом текст повторно может и не читаться. Таким образом тренируют учащихся удерживать в памяти содержание того или иного текста в течение длительного времени.

Качественный анализ результатов проводимой нами коррекционной работы показал, что предлагаемые методики достаточно надежны.

Вопросы

1. Каковы причины ошибок у детей в процессе обучения их чтению?

2. Какие методы может использовать учитель для коррекции навыков чтения у младших школьников?

7. РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ МОТОРИКИ

Во время перемены Сережу все чаще можно видеть в стороне от шумно и весело резвящихся одноклассников. Он не умеет быстро бегать и его первым догоняют в игре в салки, у него не всегда получается точный удар по мячу и поэтому мальчишки не зовут его играть в футбол. Даже девочки, пытающиеся осваивать прыжки через натянутую резинку, отмахиваются от Сережи, потому что с ним команда обязательно проигрывает. Сережа – неуклюжий, неловкий. Из-за этого в подвижных играх со сверстниками мальчик оказывается неуспешен. Может быть, поэтому Сережа не очень любит перемены?

В младшем школьном возрасте продолжается интенсивный процесс развития двигательных функций ребенка. Наиболее важный прирост по многим показателям моторного развития (мышечной выносливости, пространственной ориентации движений, зрительно-двигательной координации) отмечается именно в возрасте 7-11 лет.

В этот период наблюдается ярко выраженный психомоторный прогресс. Начинают вступать в строй высшие корковые уровни организации движений, что обеспечивает прогрессивное развитие точных и силовых движений, а также создает необходимые условия для освоения все большего числа двигательных навыков и предметных ручных манипуляций. По этой же причине у детей заметно возрастает ловкость в метании, лазании, легкоатлетических и спортивных движениях (Н.А. Бернштейн, 1990). Все это имеет неоспоримое значение и для общего психического развития ребенка. Ведь движения, двигательные акты, являясь внешним проявлением всякой психической деятельности (И.М. Сеченов), оказывают взаимно обратное влияние на развитие мозговых структур. В наибольшей степени это относится к движениям пальцев рук. Установлено, что уровень сформированности тонких движений пальцев рук тесно связан с уровнем речевого развития ребенка: если развитие движений пальцев соответствует возрасту, то и речевое развитие оказывается нормальным; при отставании развития тонких движений пальцев задержанным оказывается и речевое развитие (В.В. Цвынтарный, 1996).

Развитие моторики играет важную роль в овладении учебными навыками, прежде всего письмом. Последнее является сложнейшим психомоторным навыком, успешное становление которого опирается на согласованное взаимодействие всех уровней организации движений (Н.А. Бернштейн, 1990), как правило, уже достигших необходимого развития к началу младшего школьного возраста.

Однако практика показывает, что дети 6-7 лет нередко имеют неудовлетворительный уровень развития мелкой и крупной моторики. Они не способны проводить достаточно четкие и прямые линии при срисовывании образцов геометрических фигур, начертании печатных букв (так называемая «дрожащая линия»), не умеют точно вырезать по контуру фигуры из бумаги, у многих детей отмечается плохая координация движений при беге, прыжках, общая двигательная неловкость и неуклюжесть.

Из сказанного следует, что развитию моторики детей следует уделять специальное внимание. Необходимость в этом испытывают не только первоклассники, осваивающие сложнейший навык письма, но и все учащиеся начальных классов, а также дети других возрастных групп, поскольку, как отмечалось выше, развитие двигательной сферы выступает важным условием общего психического развития.

Упражнения и игры по развитию моторики могут быть рекомендованы учителям для включения в план уроков, а также родителям для дополнительных занятий с ребенком во внеурочное время.

Приведем некоторые виды таких занятий.

I. Упражнения для развития тонкой моторики руки и зрительно-двигательных координаций.

1. Срисовывание графических образцов (геометрических фигур и узоров разной сложности).

2. Обведение по контуру геометрических фигур разной сложности с последовательным расширением радиуса обводки (по внешнему контуру) или его сужением (обводка по внутреннему контуру).

3. Вырезание по контуру фигур из бумаги (особенно вырезание плавное, без отрыва ножниц от бумаги).

4. Раскрашивание и штриховка (этот наиболее известный прием совершенствования моторных навыков обычно не вызывает интереса у детей младшего школьного возраста и поэтому используется преимущественно только как учебное задание на уроке. Однако, придав этому занятию соревновательный игровой мотив, можно с успехом применять его и во внеурочное время).

5. Различные виды изобразительной деятельности (рисование, лепка, аппликация и пр.).

6. Конструирование и работа с мозаикой.

7. Выкладывание фигур из спичек (палочек).

8. Выполнение фигурок из пальцев рук.

9. Освоение ремесел (шитье, вышивание, вязание, плетение, работа с бисером и пр.).

II. Игры и упражнения для развития крупной моторики (силы, ловкости, координации движений).

1. Игры с мячом (самые разные).

2. Игры с резинкой.

3. Игры типа «Зеркало»: зеркальное копирование поз и движений ведущего (роль ведущего может быть передана ребенку, который сам придумывает движения).

4. Игры типа «Тир»: попадание в цель различными предметами (мячом, стрелами, кольцами и пр.).

5. Весь спектр спортивных игр и физических упражнений.

6. Занятия танцами. Аэробика.

Специальные игры и упражнения по развитию моторики у детей широко представлены в психологической и педагогической литературе (см.: В.П. Матыцин, 1993; В.В. Цвынтарный, 1996; и др.).

Вопросы

1. Какова связь между уровнем развития тонких движений пальцев рук и уровнем развития других психических функций (в частности мышления и речи)?

2. Какую роль играет развитие крупной и мелкой моторики в общем психическом и личностном развитии ребенка?

3. Неуклюжий мальчик Сережа чувствует себя некомфортно среди подвижных и ловких сверстников. Какие рекомендации вы могли бы дать учителю и родителям этого ребенка, а также самому мальчику, чтобы помочь ему сохранить уверенность в себе, дружелюбие и жизнерадостность?

8. КОРРЕКЦИЯ ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Как уже отмечалось, младший школьный возраст связан со значительными изменениями в психологическом облике ребенка. Важнейшим моментом этих преобразований является переход от непосредственного поведения к опосредствованному, т.е. к поведению осознанному и произвольному. Ребенок учится активно управлять собой, строить свою деятельность в соответствии с поставленными

целями, сознательно принятыми намерениями и решениями. Это свидетельствует о возникновении нового уровня организации мотивационно-потребностной сферы и является важным показателем развития личности.

Появление новых форм поведения самым непосредственным образом связано с учебной деятельностью, которая, становясь для ребенка обязательной, определяет необходимость соблюдения целого ряда норм и правил, требует быть организованным, дисциплинированным и т.д. Однако поступление ребенка в школу само по себе не обеспечивает появления этих качеств, объективно необходимых для учащихся и настойчиво требуемых учителями и родителями. Они нуждаются в специальной организации. И здесь возникает противоречие: с порога школы от ребенка требуют того, что только еще должно быть сформировано в условиях новой социальной ситуации развития. «Ни один учитель никогда не потребует от школьника решения таких арифметических задач, решению которых он предварительно их не научил, – писала Л.И. Божович. – Но многие учителя требуют от учащихся организованности, прилежания, ответственности, аккуратности и пр. и в то же время не заботятся о том, чтобы предварительно дать детям соответствующие умения и навыки и воспитать у них соответствующие привычки» (Л.И. Божович, 1968, с. 272).

Способность действовать произвольно формируется постепенно, на протяжении всего младшего школьного возраста. Как и все высшие формы психической деятельности, произвольное поведение подчиняется основному закону их формирования: новое поведение возникает сначала в совместной деятельности со взрослым, который дает ребенку средства организации такого поведения, и только потом становится собственным индивидуальным способом действия ребенка (Л.С. Выготский).

Что же должны знать и понимать учителя и родители, чтобы разумно строить процесс воспитания, способствуя развитию ребенка как самостоятельной личности, умеющей сознательно управлять своим поведением?

Специфика младшего школьного возраста состоит в том, что цели деятельности задаются детям преимущественно взрослыми. Учителя и родители определяют, что можно и что нельзя делать ребенку, какие задания выполнять, каким правилам подчиняться и т.д. Одна из типичных ситуаций такого рода – выполнение ребенком какого-либо поручения. Даже среди тех школьников (особенно первоклассников), которые охотно берутся выполнить поручение взрослого, далеко не все справляются с заданиями, поскольку не усваивают его сути, быстро утрачивают первоначальный интерес к заданию или просто забывают выполнить его в срок.

Этих трудностей можно избежать, если, давая детям какое-либо поручение, соблюдать определенные правила.

Во-первых, необходимо, чтобы дети, получив задание, сразу же повторили его. Это заставляет ребенка мобилизоваться, «настроиться» на задание, лучше понять его содержание, а также отнести это задание лично к себе.

Во-вторых, нужно предложить им сразу подробно спланировать свои действия, т.е. тут же после поручения приступить к его мысленному исполнению: определить точный срок выполнения, наметить последовательность действий, распределить работу по дням и т.д.

В многочисленных исследованиях отечественных психологов были выделены наиболее существенные условия, позволяющие взрослому формировать у ребенка способность самостоятельно управлять своим поведением. Такими условиями являются:

- 1) наличие у ребенка достаточно сильного и длительно действующего мотива поведения;
- 2) введение ограничительных целей;
- 3) расчленение усваиваемой сложной формы поведения на относительно самостоятельные и небольшие действия;
- 4) наличие внешних средств, являющихся опорой при овладении поведением.

Остановимся подробнее на каждом из выделенных условий.

Наличие сильного мотива. Ставя перед ребенком определенные цели (лучше учиться, выполнять правила поведения, вовремя делать уроки и др.), необходимо учитывать содержание мотивов, являющихся для него «реально действующими». Только такие мотивы способны придать действиям ребенка личностный смысл и побудить его к лучшему выполнению требований взрослого, которые в этом случае будут совпадать с собственными потребностями ребенка.

Таким образом, задаваемая цель должна быть включена в тот мотивационный контекст, который наиболее значим для данного ребенка. При этом необходимо учитывать особенности содержания мотивационной сферы, которые сложились в индивидуальном опыте каждого школьника. Например, «нужно каждый день готовить уроки», чтобы оставаться лучшим учеником в классе, чтобы отпускали гулять на улицу, чтобы не исключили из спортивной секции, чтобы не получать двоек и дожидаться, наконец, чтобы купили собаку (или велосипед), и др.

Главное здесь – определить область мотивов, «реально действующих» для данного ребенка. Выяснить это важно не только для эффективной организации его деятельности, но и для того, чтобы при необходимости вводить новые мотивы, создавая условия для превращения «только понимаемых» мотивов в «реально действующие». Иллюстрацией может служить случай, когда ребенок сначала делает уроки ради возможности пойти поиграть, а затем, по прошествии некоторого времени, начинает самостоятельно, без принуждения выполнять домашние задания, потому что теперь ему понравилось получать хорошие отметки.

Введение ограничительной цели. Для того чтобы проиллюстрировать роль ограничительной цели в организации деятельности ребенка, обратимся к результатам экспериментов Л.С. Славиной (см.: Изучение мотивации поведения..., 1972). Младшим школьникам (с 1 по 4 класс) предлагалась очень однообразная и неинтересная работа: ставить точки в кружочках, расположенных на больших листах и сгруппированных в квадраты по 100 кружков. Выполняя эту работу по заданию экспериментатора, дети воспринимали ее как нужную и важную. Через некоторое время после начала выполнения задания у детей естественным образом наступало «психическое насыщение» и в итоге они, кто раньше, кто чуть позже, отказывались от дальнейшей работы.

После того как деятельность ребенка начинала распадаться и он был готов закончить участие в опыте, экспериментатор ставил перед ребенком конкретную цель: заполнить еще определенное число квадратов с кружками. Введение цели решительным образом меняло поведение ребенка и влияло на результаты работы: дети начинали выполнять задание весело, организованно, в более быстром темпе, значительно превышая объем работы, выполненной ими ранее.

Таким образом, ограничительная цель при выполнении ребенком непривлекательной для него деятельности приобретает очень большое значение. Она позволяет выполнить требование взрослого (что чрезвычайно важно для младшего школьника) и одновременно реализовать стремление прекратить неинтересное занятие, разрешая тем самым конфликт между этими противоположными мотивационными тенденциями.

Важным результатом исследования является определение оптимального момента введения ограничительной цели. Если такая цель вводилась уже после того, как деятельность полностью распадалась и ребенок окончательно решал отказаться от работы, новая цель не приводила к возобновлению деятельности. Когда ограничительная цель ставилась в начальный период «пресыщения», отмечался значительный эффект: ребенок быстро и организованно заканчивал задание. Но наибольшее влияние цель имела в том случае, когда она задавалась ребенку с самого начала работы. Таким образом, цель перед ребенком нужно ставить вовремя и лучше всего делать это заранее.

В этом исследовании обнаружился и другой важный факт: некоторые школьники 3-4 классов способны самостоятельно ставить перед собой ограничительные цели, что позволяло им работать организованно в течение всего эксперимента. У учащихся 1-2 классов самостоятельной постановки целей не отмечалось.

Анализ условий, при которых ребенок способен иметь некоторое намерение и осуществить его, показал, что обязательным в этом случае является заинтересованность взрослого, одобряющего действия ребенка и принимающего непосредственное активное участие в образовании этого намерения.

Таким образом, в младшем школьном возрасте у ребенка формируется умение «не только руководствоваться целями, которые перед ним ставит взрослый, но и умение самому ставить такого рода цели и в соответствии с ними самостоятельно контролировать свое поведение и деятельность» (Л.И. Божович, 1968, с.273). Именно такое умение является основным для развития произвольности.

Расчленение сложной формы поведения на небольшие действия. В описанном выше исследовании Л.С. Славиной было также показано, что если объем намечаемой работы слишком велик, то даже правильно введенная ограничительная цель не оказывает влияния на деятельность ребенка: он работает так, как будто никакой специальной цели перед ним поставлено не было и его деятельность вскоре распадается.

Это означает, что общая цель, даже если она исходно принимается ребенком положительно, должна быть конкретизирована в частных целях, достижение каждой из которых является более реальным и доступным. Это относится и к организации сложных форм поведения.

Результаты данного экспериментального исследования были использованы в практических занятиях со школьниками, опыт которых описан в работе Л.С. Славиной. «Индивидуальный подход к неуспевающим и недисциплинированным ученикам» (Л.С. Славина, 1998). Книга эта полна очень точных психологических наблюдений, тонких замечаний, размышлений, содержит массу конкретных приемов работы с разными категориями детей, отличающимися неуспешной учебной и плохой дисциплиной. Вот лишь отдельные из этих приемов:

- поставленные перед ребенком цели должны быть не общими (стать отличником, исправить свое поведение и пр.), а очень конкретными, направленными на овладение отдельными элементами поведения, которые легко можно контролировать. Если, например, необходимо организовать дисциплинированное поведение ученика на уроке, можно с учетом индивидуальных особенностей поведения обозначить такие задачи: ничего не говорить учителю сразу при получении плохой отметки, а спросить об этом после уроков; не отвечать на уроке товарищу, даже если он заговорит первый, не выкрикивать, а поднимать руку, и др.;

- конкретную цель нужно ставить непосредственно перед тем, как она должна быть выполнена (например, сразу перед уроком). Этот прием оказывается значительно более эффективным, чем замечания ребенку во время уроков, когда он уже начал вести себя плохо;

- необходимо сначала ставить цель на очень короткий срок (на данную перемену, на первые 10 мин урока). По мере овладения новой формой поведения намечаемое время выполнения постепенно увеличивается;

- обязателен постоянный каждодневный контроль за выполнением намечаемых целей (для этих целей рекомендуется вести специальный дневник, в котором ребенок вместе со взрослым – педагогом – намечал бы себе конкретные задачи для исполнения и письменно фиксировал оценку своих успехов).

Наличие внешних средств организации поведения. Внешние средства являются важным условием успешного овладения поведением у младших школьников. Такие средства выполняют роль наглядной опоры и помогают ребенку контролировать свои действия.

Внешние средства имеют большое значение и при организации работы без отвлечений (С. Г. Якобсон, Н.Ф. Прокина, 1967). Например, при подготовке ребенком уроков был использован следующий прием: экспериментатор договаривался с ребенком, что поможет ему готовить уроки без отвлечения; как только ребенок отвлекался, взрослый включал секундомер, причем так, чтобы ребенок видел это. Выключался секундомер только после того, как ребенок возвращался к работе. Оказалось, что такой путь позволяет, во-первых, резко снизить длительность отвлечений, так как все дети, как правило, через 5 с после включения секундомера продолжали прерванную работу, и, во-вторых, резко уменьшить количество отвлечений. Таким образом, используя это средство – секундомер – удалось добиться устойчивой, повторяющейся изо дня в день работы без отвлечений.

Интересно заметить, что как только экспериментатор заменял секундомер словесными напоминаниями о необходимости продолжить работу, т.е. обращался к самому распространенному приему, используемому взрослыми для организации поведения ребенка, дети просили: «Не надо так помогать!»

Еще одним удачным средством, позволяющим ребенку организовать свое поведение, являются песочные часы, наглядно показывающие течение времени и помогающие ребенку регулировать темп своей деятельности (там же).

Итак, при определенных условиях дети младшего школьного возраста способны научиться организовывать свое поведение в соответствии с заданными целями и собственными намерениями. Важнейшим условием развития произвольного поведения является участие взрослого, который направляет усилия ребенка, раскрывая их смысл, и обеспечивает средствами овладения.

Вопросы

1. Каковы основные условия, способствующие формированию у младших школьников умения самостоятельно управлять своим поведением?

2. Приведите примеры ситуаций, в которых действия взрослых, направленные на организацию поведения детей, осуществлялись без достаточно полного учета психологических условий формирования такого поведения.

9. МЛАДШИЕ ШКОЛЬНИКИ «ГРУППЫ РИСКА»

ДЕТИ С СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ (ГИПЕРАКТИВНЫЕ)

Детей с нарушениями такого типа невозможно не заметить, поскольку они резко выделяются на фоне сверстников своим поведением.

Идет урок в 1 классе. Дети выполняют самостоятельное задание в тетради. Андрей начинает запись вместе со всеми. Но вдруг взор его отрывается от тетради, перемещается на доску, затем — на окно. Лицо мальчика неожиданно озаряется улыбкой и, повозившись в кармане, он достает оттуда новый разноцветный шарик. Его движения быстрые и шумные. Развернувшись на стуле, Андрей начинает демонстрировать игрушку соседу сзади. Не получив достойной оценки своего приобретения, встает, лезет в портфель, достает карандаш. Неудачно поставленный портфель с грохотом падает. После замечания учителя Андрей усаживается за парту, но через мгновение начинает медленно «сползать» со стула. И снова – замечание, за которым следует лишь короткий период сосредоточения... Наконец звонок, Андрей первым выбегает из класса.

Описанное поведение характерно для детей с так называемым гиперкинетическим, или гиперактивным, синдромом. Одной из специфичных его черт является чрезмерная активность ребенка, излишняя подвижность, суетливость, невозможность длительного сосредоточения внимания на чем-либо.

В последнее время специалисты пришли к выводу, что гиперактивность выступает как одно из проявлений целого комплекса нарушений. Основной же дефект связан с недостаточностью механизмов внимания и тормозящего контроля. Поэтому подобные нарушения более точно классифицируются как «Синдромы дефицита внимания» (Н.Н. Заваденко, Т.Ю. Успенская, 1994).

Синдромы дефицита внимания считаются одной из наиболее распространенных форм нарушений поведения среди детей младшего школьного возраста, причем у мальчиков такие нарушения фиксируются значительно чаще, чем у девочек.

Нарушения поведения, связанные с гиперактивностью и недостатками внимания, проявляются у ребенка уже в дошкольном детстве. Однако в этот период они могут выглядеть не столь проблемно, поскольку частично компенсируются нормальным уровнем интеллектуального и социального развития. Поступление в школу создает серьезные трудности для детей с недостатками внимания, так как учебная деятельность предъявляет повышенные требования к развитию этой функции. Именно поэтому дети с признаками синдрома дефицита внимания не в состоянии удовлетворительно справляться с требованиями школы.

Как правило, в подростковом возрасте дефекты внимания у таких детей сохраняются, при этом гиперактивность обычно исчезает, а иногда сменяется сниженной активностью, инертностью психической деятельности и недостатками побуждений (М. Раттер, 1987).

Специалисты выделяют следующие клинические проявления синдромов дефицита внимания у детей:

1. Беспокойные движения в кистях и стопах. Сидя на стуле, ребенок корчится, извивается.

2. Неумение спокойно сидеть на месте, когда это требуется.

3. Легкая отвлекаемость на посторонние стимулы.

4. Нетерпение, неумение дожидаться своей очереди во время игр и в различных ситуациях, возникающих в коллективе (занятия в школе, экскурсии и т.д.).

5. Неумение сосредоточиться: на вопросы часто отвечает не задумываясь, не выслушав их до конца.

6. Сложности (не связанные с негативным поведением или недостаточностью понимания) при выполнении предложенных заданий.

7. С трудом сохраняемое внимание при выполнении заданий или во время игр.

8. Частые переходы от одного незавершенного действия к другому.

9. Неумение играть тихо, спокойно.

10. Болтливость.

11. Мешают другим, пристают к окружающим (например, вмешиваются в игры других детей).

12. Часто складывается впечатление, что ребенок не слушает обращенную к нему речь.

13. Частая потеря вещей, необходимых в школе и дома (например, игрушек, карандашей, книг, и т.д.).

14. Могут совершать опасные действия, не задумываясь о последствиях. При этом ребенок не ищет специально приключений или острых ощущений (например, выбегает на улицу, не оглядываясь по сторонам).

Наличие у ребенка по крайней мере 8 из перечисленных выше 14 симптомов, которые постоянно наблюдаются в течение как минимум 6 мес, является основанием для диагноза «синдром дефицита внимания» (Н.Н. Заваденко, Т.Ю. Успенская, 1994). Все проявления данного синдрома можно разделить на 3 группы: признаки гиперактивности (симптомы 1, 2, 9, 10), невнимательности и отвлекаемости (симптомы 3, 6-8, 12, 13) и импульсивности (симптомы 4, 5, 11, 14).

Эти основные нарушения поведения сопровождаются серьезными вторичными нарушениями, к числу которых прежде всего относятся слабая успеваемость в школе и затруднения в общении с другими людьми.

Низкая успеваемость – типичное явление для гиперактивных детей. Она обусловлена особенностями их поведения, которое не соответствует возрастной норме и является серьезным препятствием для полноценного включения ребенка в учебную деятельность. Во время урока этим детям сложно справиться с заданиями, так как они испытывают трудности в организации и завершении работы, быстро выключаются из процесса выполнения задания. Навыки чтения и письма у этих детей значительно ниже, чем у сверстников. Их письменные работы выглядят неряшливо и характеризуются ошибками, которые являются результатом невнимательности, невыполнения указаний учителя или угадывания. При этом дети не склонны прислушиваться к советам и рекомендациям взрослых.

Нарушения поведения гиперактивных детей не только влияют на школьную успеваемость, но и во многом определяют характер их взаимоотношений с окружающими людьми. В большинстве случаев такие дети испытывают проблемы в общении: они не могут долго играть со сверстниками, устанавливать и поддерживать дружеские отношения. Среди детей они являются источником постоянных конфликтов и быстро становятся отверженными.

В семье эти дети обычно страдают от постоянных сравнений с братьями и сестрами, поведение и учеба которых ставится им в пример. Они недисциплинированы, непослушны, не реагируют на замечания, что сильно раздражает родителей, вынужденных прибегать к частым, но не результативным наказаниям. Большинству таких детей свойственна низкая самооценка. У них нередко отмечается деструктивное поведение, агрессивность, упрямство, лживость, склонность к воровству и другие формы асоциального поведения (М. Раттер, 1987).

В работе с гиперактивными детьми большое значение имеет знание причин наблюдаемых нарушений поведения. В настоящее время этиология и патогенез синдромов дефицита внимания выяснены недостаточно. Но большинство специалистов склоняются к признанию взаимодействия многих факторов, в числе которых называются:

- органические поражения мозга (черепно-мозговая травма, нейроинфекция и пр.);
- пренатальная патология (осложнения во время беременности матери, асфиксия новорожденного);
- генетический фактор (ряд данных свидетельствует о том, что синдром дефицита внимания может носить семейный характер);
- особенности нейрофизиологии и нейроанатомии (дисфункция активирующих систем ЦНС);
- пищевые факторы (высокое содержание углеводов в пище приводит к ухудшению показателей внимания);
- социальные факторы (последовательность и систематичность воспитательных воздействий и пр.).

Исходя из этого, работа с гиперактивными детьми должна проводиться комплексно, с участием специалистов разных профилей и обязательным привлечением родителей и учителей.

Какова роль учителя в работе с гиперактивными детьми? Прежде всего следует учесть, что важное место в преодолении синдрома дефицита внимания принадлежит медикаментозной терапии. Поэтому необходимо убедиться в том, что такой ребенок находится под наблюдением врача.

Для организации занятий с гиперактивными детьми учитель (совместно с психологом) может использовать специально разработанные коррекционно-

развивающие программы (Психогигиена детей и подростков, 1985; Ю.С. Шевченко, 1997).

В оказании психолого-педагогической помощи гиперактивным детям решающее значение имеет работа с их родителями и учителями. Взрослым необходимо почувствовать проблемы ребенка, понять и принять, что его поступки не являются умышленными и что без помощи и поддержки взрослых такой ребенок не сможет справиться с имеющимися у него трудностями.

Учитель и психолог должны объяснить родителям гиперактивного ребенка, что им необходимо придерживаться определенной тактики воспитательных воздействий. Они должны помнить, что улучшение состояния ребенка «зависит не только от специально назначаемого лечения, но в значительной мере еще и от доброго, спокойного и последовательного отношения к нему. В воспитании ребенка с гиперактивностью родителям необходимо избегать двух крайностей: проявления чрезмерной жалости и вседозволенности с одной стороны, а с другой – постановки перед ним повышенных требований, которые он не в состоянии выполнить, в сочетании с излишней пунктуальностью, жесткостью и наказаниями. Частое изменение указаний и колебания настроения родителей оказывают на ребенка с синдромом дефицита внимания гораздо более глубокое негативное воздействие, чем на здоровых детей» (Заваденко Н.Н., Успенская Т.Ю., 1994, с.101). Родители также должны знать, что существующие у ребенка нарушения поведения поддаются исправлению, но процесс этот длительный и потребует от них больших усилий и огромного терпения.

В работе упомянутых выше авторов приведены конкретные рекомендации родителям детей с синдромом дефицита внимания:

1. В своих отношениях с ребенком придерживайтесь «позитивной модели». Хвалите его в каждом случае, когда он этого заслужил, подчеркивайте успехи. Это поможет укрепить уверенность ребенка в собственных силах.

2. Избегайте повторений слов «нет» и «нельзя».

3. Говорите сдержанно, спокойно и мягко.

4. Давайте ребенку только одно задание на определенный отрезок времени, чтобы он мог его завершить.

5. Для подкрепления устных инструкций используйте зрительную стимуляцию.

6. Поощряйте ребенка за все виды деятельности, требующие концентрации внимания (например, работа с кубиками, раскрашивание, чтение).

7. Поддерживайте дома четкий распорядок дня. Время приема пищи, выполнения домашних заданий и сна должно соответствовать этому распорядку.

8. Избегайте по возможности скоплений людей. Пребывание в крупных магазинах, на рынках, в ресторанах и т.п. оказывает на ребенка чрезмерно стимулирующее воздействие.

9. Во время игр ограничивайте ребенка лишь одним партнером. Избегайте беспокойных, шумных приятелей.

10. Оберегайте ребенка от утомления, поскольку оно приводит к снижению самоконтроля и нарастанию гиперактивности.

11. Давайте ребенку возможность расходовать избыточную энергию. Полезна ежедневная физическая активность на свежем воздухе: длительные прогулки, бег, спортивные занятия.

12. Постоянно учитывайте недостатки поведения ребенка. Детям с синдромом дефицита внимания присуща гиперактивность, которая неизбежна, но может удерживаться под разумным контролем с помощью перечисленных мер.

Не менее ответственная роль в работе с гиперактивными детьми принадлежит учителям. Нередко педагоги, не справляясь с такими учениками, под разными предлогами настаивают на их переводе в другой класс, другую школу. Однако эта мера не способствует решению существующих у ребенка проблем.

Вместе с тем выполнение некоторых рекомендаций может способствовать нормализации взаимоотношений учителя с беспокойным учеником и поможет ребенку лучше справляться с учебной нагрузкой (Н.Н. Заваденко, Т.Ю. Успенская, 1994, с. 101).

Учителям рекомендуется:

1. Работу с гиперактивным ребенком строить индивидуально, при этом основное внимание уделять отвлекаемости и слабой организации деятельности.

2. По возможности игнорировать вызывающие поступки ребенка с синдромом дефицита внимания и поощрять его хорошее поведение.

3. Во время уроков ограничивать до минимума отвлекающие факторы. Этому может способствовать, в частности, оптимальный выбор места за партой для гиперактивного ребенка – в центре класса напротив доски.

4. Предоставить ребенку возможность быстро обращаться за помощью к учителю в случаях затруднения.

5. Учебные занятия строить по четко распланированному, стереотипному распорядку.

6. Научить гиперактивного ученика пользоваться специальным дневником или календарем.

7. Задания, предлагаемые на уроке, писать на доске.

8. На определенный отрезок времени давать только одно задание.

9. Дозировать ученику выполнение большого задания, предлагать его в виде последовательных частей и периодически контролировать ход работы над каждой из частей, внося необходимые коррективы.

10. Во время учебного дня предусматривать возможности для двигательной «разрядки»: занятия физическим трудом, спортивные упражнения.

Гиперактивные дети – «очень трудные дети, которые часто приводят в отчаяние как родителей, так и учителей» (М. Раттер, с. 307). В отношении дальнейшего развития таких детей нет однозначного прогноза. У многих серьезные проблемы могут сохраниться и в подростковом возрасте. Поэтому с первых дней пребывания такого ребенка в школе учителю необходимо наладить совместную работу с его родителями и школьным психологом.

Вопросы

1. Каковы основные особенности поведения детей с «синдромом дефицита внимания»?

2. В какой мере и при каких условиях учитель может способствовать повышению успеваемости и школьной дисциплины у учащихся, отличающихся гиперактивным поведением?

3. Прочитайте книгу Ю.С. Шевченко «Коррекция поведения детей с гиперактивностью и психопатоподобным синдромом» (М., 1997). Обратите внимание на предлагаемые автором приемы коррекционно-развивающей работы с гиперактивными детьми (основные формы и приемы психологического воздействия, игры на развитие внимания, усидчивости и выдержки и др.).

ЛЕВОРУКИЙ РЕБЕНОК В ШКОЛЕ

Уверенно взяв карандаш, Руслан начал рисовать человечка... левой рукой. Этой рукой Руслан не только рисует, но и пишет, а также чистит по утрам зубы, держит за обедом ложку, перелистывает страницы книги, носит школьный портфель, играет в настольный теннис и т.д. Руслан – левша, поэтому в жизни ему все удобнее делать левой рукой.

По словам мамы, леворукость мальчика обнаружилась достаточно рано, примерно к концу первого года. Уже тогда стало заметно, что во всех практических действиях (манипулирование различными предметами, удерживание ложки, чашки и

пр.) более активной, ведущей у мальчика является левая рука, правая же выполняет вспомогательную функцию.

К леворукости сына родители отнеслись достаточно спокойно и решили ребенка не переучивать: пусть действует той рукой, какой ему удобно. А действовал мальчик много: с помощью родителей он активно осваивал рисование, лепку, аппликацию, охотно работал с разнообразными конструкторами и пр. «Непримиримым» оказался лишь дедушка Руслана. Каждое лето, когда внук приезжал отдыхать в деревню, дед упорно принимался делать из мальчика «правшу» («чтобы был как все»). Под строгим контролем деда Руслан тренировал свою правую руку. Но возвращаясь после летнего отдыха в город, мальчик устойчиво возвращался к действиям преимущественно левой рукой.

В школьное обучение Руслан включился достаточно легко. Вопреки опасениям родителей, трудностей у него оказалось не больше, чем у праворуких детей. Вот только почерк был не такой ровный и четкий, как у большинства одноклассников. Тем не менее учительница была очень довольна успехами Руслана и хвалила его за сообразительность, находчивость и нестандартность ответов и решений.

Левшами являются около 10% людей, причем по оценкам зарубежных и отечественных специалистов, доля леворуких имеет тенденцию к увеличению. Практически в каждом классе начальной школы можно встретить 1-2 (а иногда и более) детей, предпочитающих при письме, рисовании и выполнении других видов деятельности левую руку правой.

Леворукость – это не патология и не недостаток развития. И тем более не каприз или упрямство ребенка, просто не желающего работать «как все» правой рукой, как иногда считают некоторые родители и «опытные» учителя. Леворукость – очень важная индивидуальная особенность ребенка, которую необходимо учитывать в процессе обучения и воспитания.

Асимметрия рук, т.е. доминирование правой или левой руки, или невыраженное предпочтение какой-либо из рук (амбидекстрия) обусловлена особенностями функциональной асимметрии полушарий головного мозга. У правшей доминирующим, как правило, является левое полушарие, специализирующееся на переработке вербальной информации (у 95% правшей центр речи расположен в левом полушарии).

У левшей же распределение основных функций между полушариями более сложно и не является просто зеркальным отражением асимметрии мозга, обнаруживаемой у правшей. Многочисленные исследования показывают, что у левшей менее четкая специализация в работе полушарий головного мозга.

Специфика мозговых функций левшей влияет на особенности их познавательной деятельности, к числу которых относятся: аналитический способ переработки информации, поэлементная (по частям) работа с материалом; лучшее опознание вербальных стимулов, чем невербальных; сниженные возможности выполнения зрительно-пространственных заданий (М.М. Безруких, М.Г. Князева, 1994; Ю.В. Микадзе, Н.К. Корсакова, 1994).

До недавнего времени леворукость представляла серьезную педагогическую проблему. Считалось необходимым переучивать леворуких детей, лишая их выбора руки для письма – все должны были писать правой. При переучивании использовали порой самые жесткие меры (наказание, «надевание варежки на левую руку» и пр.), не считаясь с индивидуальными особенностями и возможностями ребенка и принося в жертву его здоровье. Существуют многочисленные данные, показывающие, что у леворуких детей невротические состояния и неврозы встречаются значительно чаще, чем у детей-правшей. Одной из главных причин развития неврозов у левшей считается насильственное обучение действиям правой рукой в первые годы жизни или в первый год обучения в школе. Переучивание служит мощным стрессогенным фактором. По существу, насильственное переучивание является формой давления праворукой среды,

подравнивающей под себя леворукого ребенка и игнорирующей его индивидуальность (в этой связи говорят о декстрастрессе – давлении праворукой среды).

В последние годы школа отказалась от практики переучивания леворуких детей, и они пишут удобной для них рукой. Однако тем самым проблема леворукости для школы не снимается, поскольку остаются дети со скрытым левшеством. Речь идет о тех случаях, когда природного левшу переучивают в дошкольном детстве. Такое переучивание может носить целенаправленный характер, когда родители, замечая склонность ребенка к предпочтению левой руки, стремятся исправить этот «недостаток» и предупредить те возможные трудности, которые ожидают ребенка в дальнейшем. Чаще всего это происходит в семьях с наследственной леворукостью, где один или оба родителя, или ближайшие родственники, также леворуки. В таких семьях взрослые особенно внимательны к этой стороне развития ребенка, поскольку сами столкнулись с проблемами жизни левши в праворукой среде.

В дошкольном возрасте возможно и ненасильственное переучивание. В раннем дошкольном возрасте родители и воспитатели не всегда обращают специальное внимание на то, какая рука у ребенка ведущая, тем более что направление рукости достаточно отчетливо устанавливается только к 3-5 годам. Между тем при обучении новым действиям дети стараются сделать так, как говорит взрослый: брать ложку в правую руку, держать карандаш правой рукой и т.п. И ребенок-левша, выполняя требования взрослого, делает так, как велят, даже если это действие ему не очень удобно. В результате такого ненасильственного переучивания многие родители могут и не подозревать, что их ребенок – левша.

При овладении бытовыми навыками скрытая леворукость ребенка как правило не сказывается на успешности выполнения действий, однако, приступая к систематическому обучению в школе, особенно при овладении письмом и чтением, такие дети могут встретиться с неожиданными трудностями.

Поэтому важно определить направление рукости ребенка до начала обучения: в детском саду или при приеме в школу.

Для диагностики типа ведущей руки у детей, начиная с 5-6 лет, можно использовать различные функциональные пробы: тест переплетения пальцев, тест «Апплодирование», тест перекреста рук на груди или «Поза Наполеона» и др.

При работе с детьми широко применяется метод оценки участия рук в процессе выполнения различных действий. Это могут быть символические действия, когда ребенка просят показать, как он, например, поливает цветы, режет хлеб, держит зубную щетку, держит ножницы и т.д. Действия могут быть и реальные, выполняемые в специально подобранных заданиях, требующих манипулирования.

Определение ведущей руки ребенка необходимо для того, чтобы полнее использовать его природные особенности и снизить вероятность осложнений, возникающих у леворуких детей при переходе к систематическому школьному обучению. Однако, стремясь предупредить сложности, ожидающие левшу при обучении письму правой рукой, нужно помнить: определение ведущей руки и выбор на этом основании руки для письма – чрезвычайно ответственный шаг. Неоценимую помощь родителям и учителю может оказать консультация психолога.

Действительно, переучивание леворуких детей во многих случаях не только нежелательно, но и недопустимо. Как показывает опыт работы с такими детьми, нередко переучивание, начатое уже после того, как ребенок приступил к систематическому обучению письму (в середине-конце первого класса), только усугубляет ситуацию. Поэтому вопрос о переучивании левши может быть поставлен только до начала обучения письму (М.М. Безруких, М.Г. Князева, 1994).

Однако наряду с этим известно немало случаев успешного переучивания леворуких детей без отрицательных последствий.

Таким образом, вопрос о переучивании леворукого ребенка в каждом конкретном случае должен решаться строго индивидуально с учетом индивидуальных физио-

логических и психологических особенностей, адаптационных возможностей организма и личных установок ребенка. При этом следует учитывать результаты диагностики всех латеральных признаков, сопутствующих леворукости: доминантность глаза, уха, нижней конечности (Д.Н. Крылов, Т.П. Кулакова, 1988).

Как уже упоминалось, дети-левши обладают определенной спецификой познавательной деятельности. Это относится как к истинным левшам, так и к переученным, у которых полушария мозга выполняют несвойственные им функции.

В деятельности леворукого ребенка особенности организации его познавательной сферы могут иметь следующие проявления:

1. Сниженная способность зрительно-двигательных координации: дети плохо справляются с задачами на срисовывание графических изображений, особенно их последовательности; с трудом удерживают строчку при письме, чтении; как правило, имеют плохой почерк.

2. Недостатки пространственного восприятия и зрительной памяти, трудности при анализе пространственных соотношений: у левшей часто отмечается искажение формы и пропорции фигур при графическом изображении; зеркальность письма; пропуск и перестановка букв при письме; оптические ошибки, смещение на письме близких по конфигурации букв (т-п, м-л, н-к, и-н); ошибки при определении правой и левой сторон, при определении расположения предметов в пространстве (под-над, на-за и т.п.).

3. Особая стратегия переработки информации, аналитический стиль познания: для левшей характерна поэтапная работа с материалом, раскладывание его «по полочкам», на основании такого подробного анализа строится целостное представление об объекте деятельности. Этим во многом объясняется медлительность леворуких детей, так как для полного восприятия или понимания им необходима более длительная поэтапная проработка материала (Ю. В. Микадзе, Н.К. Корсакова, 1994).

4. Слабость внимания, трудности переключения и концентрации.

5. Речевые нарушения: ошибки звуко-буквенного анализа.

Перечисленные особенности самым непосредственным образом влияют на успешность овладения учебными навыками, прежде всего письмом (в меньшей степени – чтением), в усвоении которого у леворуких детей отмечаются наибольшие сложности.

Одной из важнейших особенностей леворуких детей является их эмоциональная чувствительность, повышенная ранимость, тревожность, обидчивость, раздражительность, а также сниженная работоспособность и повышенная утомляемость. Это – следствие не только специфики межполушарной асимметрии, но и попыток переучивания, чего не избежали многие дети-левши (декстрастресс). Кроме того, немаловажное значение может иметь и тот факт, что примерно у 20% леворуких детей в анамнезе отмечаются осложнения в процессе беременности и родов, родовые травмы (по некоторым данным, родовая травма может выступать одной из причин леворукости, когда функции поврежденного левого полушария, более подверженного влиянию неблагоприятных условий, частично принимает на себя правое полушарие).

Повышенная эмоциональность леворуких детей является фактором, существенно осложняющим адаптацию к школе. У левшей вхождение в школьную жизнь может происходить значительно медленнее и более болезненно, чем у большинства сверстников. Поэтому леворукие первоклассники требуют пристального внимания со стороны учителей, родителей и школьных психологов.

На протяжении первого класса (а возможно, и более продолжительное время) леворукие школьники могут нуждаться в проведении комплекса специальных психологических занятий, направленных на развитие:

- зрительно-моторной координации,
- точности пространственного восприятия,
- зрительной памяти,

- наглядно-образного мышления,
- способности к целостной переработке информации,
- моторики,
- фонематического слуха,
- речи.

При организации развивающей работы может возникнуть необходимость в привлечении к сотрудничеству логопеда и детского психоневролога.

В работе с леворукими детьми следует учитывать определенные особенности выработки у них учебных навыков, в первую очередь – навыков письма.

Постановка техники письма у левшей специфична: для леворукого ребенка одинаково неудобно как правонаклонное, так и левонаклонное письмо, так как при письме он будет загромождать себе строку рабочей рукой. Поэтому следует ставить руку так, чтобы строка была открыта. Для леворуких рекомендуется правонаклонный разворот тетради и прямое (безнаклонное) письмо (М.М. Безруких, М.Г. Князева, 1994). При этом способ держания ручки может быть различным: обычным, как у правшей, или инвертированным, когда рука расположена над строчкой и изогнута в виде крючка.

При овладении письмом леворукий ребенок должен выбрать для себя тот вариант начертания букв, который ему удобен (леворукие дети чаще выполняют овалы слева направо и сверху вниз; их письмо имеет больше обрывов, менее связно, буквы соединяются короткими прямыми линиями (при обучении леворуких детей письму можно использовать специальные прописи для левшей (М.М. Безруких, 1997)). Требовать от левши безотрывного письма противопоказано. В классе рекомендуется сажать леворуких детей так, чтобы окно было слева. В таком положении ребенок не мешает соседу, и его рабочее место имеет достаточную освещенность.

Следует принимать во внимание и еще один фактор, облегчающий учебную деятельность леворукого ребенка. Это касается учета ведущего глаза при выборе рабочего места учащегося. Партя ребенка должна быть размещена таким образом, чтобы информационное поле совмещалось с ведущим глазом. Так, если ведущим является левый глаз, то классная доска, рабочее место учителя должны находиться в левом зрительном поле учащегося (Ю.В. Микадзе, Н.К. Корсакова, 1994). Последнее требование может, однако, быть несовместимым с первым, поскольку обычное для левшей расположение рабочего места слева в ряду у окна целесообразно при ведущем правом глазе. Тем не менее учет ведущего глаза при размещении учеников в классе имеет значение не только для леворуких, но и для всех остальных детей.

Итак, леворукий ребенок может иметь в школе немало проблем. Но следует отметить, что леворукость является фактором риска не сама по себе, а в связи с теми определенными нарушениями и отклонениями в развитии, которые могут встретиться у конкретного ребенка. Далеко не все леворукие дети, особенно если в дошкольном детстве уделялось внимание их полноценному психическому развитию, будут иметь серьезные осложнения при овладении учебной деятельностью.

Однако справедливым является замечание, что современные школьные программы, ориентированные прежде всего на развитие логико-знаковых, т.е. левополушарных, компонентов мышления, не дают возможности реализовать потенциал леворукого ребенка, имеющего правополушарную ориентацию. Между тем специальные исследования свидетельствуют об относительно более высоком творческом потенциале левшей, который обнаруживается при проблемном обучении и приобщении к художественному творчеству (В.С. Ротенберг, С.М. Бондаренко, 1989).

Вопросы

1. Какими психологическими особенностями могут отличаться дети-левши?
2. При каких обстоятельствах переучивание левши может оказаться успешным?

3. Прочитайте книгу М.М. Безруких и М.Г. Князевой «Если ваш ребенок левша» (М., 1994) и книгу И. Макарьева с аналогичным названием (СПб., 1995). Обратите внимание на приводимые авторами сведения о природе леворукости, методах ее диагностики, психологических особенностях леворуких детей, специфике формирования у них основных учебных навыков; проанализируйте также предлагаемые программы развивающих занятий с леворукими детьми.

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ НАРУШЕНИЯ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ¹

¹ Раздел написан А.А. Вороновой.

Как известно, ребенок 6-7 лет уже умеет соподчинять мотивы, владеть своими эмоциями, старается соотносить свои действия и желания с действиями и желаниями окружающих. Особые требования к воле ребенка предъявляют ситуации, в которых сталкиваются противоположные мотивы. Самое трудное – момент выбора, когда происходит внутренняя борьба социальных норм и импульсивных желаний.

С поступлением в школу увеличивается число требований, ожиданий, акцент делается на то, что ученик «должен», а не на то, что он «хочет». С другой стороны, первокласснику приятно быть и чувствовать себя взрослее, ответственнее, видеть, что окружающие воспринимают его как школьника. Естественно, такое положение вызывает противоположные переживания: с одной стороны, стремление оправдать ожидания, а с другой – страх оказаться плохим учеником. Л.С. Славина писала, что неудовлетворенные притязания вызывают отрицательные аффективные переживания только тогда, когда возникает расхождение между этими притязаниями и такими способностями ребенка, которые в состоянии обеспечить их удовлетворение. Притязания ребенка, т.е. те достижения, которых он во что бы то ни стало хочет добиться, основываются на возникшей в его предшествующем опыте определенной оценке своих возможностей, т.е. самооценке. Эта самооценка стала для него привычной, в результате чего у него возникла потребность сохранить как ее, так и основанный на ней уровень притязаний. Однако в тех случаях, когда это стремление фактически не может быть удовлетворено, возникает конфликт. Признать свою несостоятельность – значит для ребенка пойти в разрез с имеющейся у него потребностью сохранить привычную самооценку, чего он не хочет и не может допустить (Л. С. Славина, 1998). В результате ребенок находится в школе в ситуации неуспеха, и его реакция на неуспех носит, как правило, неадекватный характер: он или отвергает свой неуспех, или ищет причины во внешних обстоятельствах, но ни в коем случае в себе. Мы видим, что для школьника эти реакции носят защитный характер, он не желает допустить в сознание что-либо, способное поколебать его самооценку. Поэтому, например, повышенная обидчивость как одна из форм аффективного поведения возникает в результате того, что ученик неадекватно оценивает ситуацию: он считает, что окружающие несправедливы к нему – учитель поставил низкую оценку, родители наказали его ни за что, одноклассники подшучивают над ним и т.д.

Одним из наиболее распространенных запросов школьному психологу со стороны учителя является проблема эмоциональной неустойчивости, неуравновешенности учащихся. Педагоги не знают, как себя вести со школьниками чрезмерно упрямыми, обидчивыми, драчливыми, или, например, с детьми, слишком болезненно переживающими любое замечание, плаксивыми, тревожными.

Условно можно выделить 3 наиболее выраженные группы так называемых трудных детей, имеющих проблемы в эмоциональной сфере.

1. Агрессивные дети. Безусловно, в жизни каждого ребенка бывали случаи, когда он проявлял агрессию, но, выделяя данную группу, мы обращаем внимание прежде всего на степень проявления агрессивной реакции, длительность действия и характер возможных причин, порой неявных, вызвавших аффективное поведение.

2. Эмоционально-расторженные дети. Относящиеся к этому типу дети на все реагируют слишком бурно: если они выражают восторг, то своим экспрессивным поведением «заводят весь класс»; если они страдают – их плач и стоны будут слишком громкими и вызывающими.

3. Слишком застенчивые, ранимые, обидчивые, робкие, тревожные дети. Они постесняются громко и явно выразить свои эмоции, будут тихо переживать свои проблемы, боясь обратить на себя внимание.

Несомненно, характер проявления эмоциональных реакций связан с типом темперамента. Как мы видим, дети, относящиеся ко второй группе, являются скорее холериками, а представители третьей группы – меланхоликами или флегматиками.

Как уже отмечалось выше, такое деление носит достаточно умозрительный характер: на практике можно встретить школьников, сочетающих в себе как истероидные черты (характерные для 2-й группы), так и агрессивные тенденции (1-я группа); или детей агрессивных, но в глубине души очень ранимых, робких и беззащитных. Однако общим для всех намеченных групп является то, что неадекватные аффективные реакции (проявляющиеся по-разному у различных типов детей) носят защитный, компенсаторный характер.

Рассмотрим случай, описанный Э. Ле Шан (1990): «Около меня сидел мужчина, держа на коленях маленькую хорошенькую девочку. Рядом с ним стоял мальчик, который без конца скулил. Он ныл, что хочет опять в воду, хотя весь дрожал; он канючил, чтобы отец купил ему мячик. Его ноющий голос царапал меня по нервам, и я в конце концов не выдержала. Уходя я обернулась и посмотрела на маленького нытика. Его взгляд был прикован к отцовскому колену». Дальше автор книги делает вывод, что мальчик хотел не в бассейн и не новую игрушку, а просто своим нытьем хотел привлечь внимание отца на себя, он хотел, как и его младшая сестра, на колени к отцу, он как бы напоминал (не сознательно, конечно), что он тоже имеет право на такую же любовь и ласку, как его сестра. Можно соглашаться или не соглашаться с такой интерпретацией данного случая, но очевидно одно, что неудовлетворенная потребность, подавляемая эмоция всегда рано или поздно выплескиваются в форме неадекватной аффективной реакции. В рассмотренной ситуации мы можем лишь предполагать, почему у мальчика возникла такая потребность. Его недостаточно любили в детстве? Ему недоставало тепла и ласки со стороны родителей? Может быть, они были слишком строги с ним, и он не мог в полной мере проявить свое отношение к ним? Почему именно на эту ситуацию он так реагировал? Т.е. мы видим, что даже такая простая и привычная, на первый взгляд, проблема требует для разрешения ответа на многие, многие вопросы.

Школьному психологу вместе с учителем необходимо определить особенности семейного воспитания детей, у которых есть трудности в развитии эмоциональной сферы, отношение окружающих к ним, уровень их самооценки, психологический климат в классе. На этом этапе используют, как правило, такие методы, как наблюдение, беседа с родителями и учителями, с самим учащимся, проективные методы (например, рисунок «Семья», незаконченные предложения, незаконченные рассказы на интересующую тему, составление рассказов по тематическим картинкам и др.). Если с родителями и педагогами установились доверительные отношения, если они нацелены на сотрудничество с психологом для оказания помощи ребенку, можно использовать различные методики, обучающие рефлексивному анализу своей деятельности родителя, воспитателя или учителя. А.С. Спиваковская (1988) описала различные формы работы в родительских группах, где, в частности, использовалось такое задание, как написать сочинение на тему «Портрет моего ребенка», «Я как родитель».

Различные диагностические приемы помогают школьному психологу выявить прежде всего возможные причины дезадаптивного поведения ребенка, характер внутренних проблем, особенности защитных механизмов. Знание особенностей семейного воспитания, влияния родителей на сына или дочь дает возможность объяснить

специфику эмоциональных нарушений детей. В психологической литературе выделяются различные типы неправильного воспитания (В.И. Гарбузов, 1990; А.И. Захаров, 1986; А.С. Спиваковская, 1988; и др.). Остановимся на четырех наиболее распространенных типах неправильного воспитания.

1. Неприятие. Оно может быть явным и неявным. Явное неприятие наблюдается, например, в тех случаях, когда рождение ребенка было изначально нежелательным, или если планировалась девочка, а родился мальчик, т.е. когда ребенок не удовлетворяет начальные ожидания родителей. Намного сложнее обнаружить неявное неприятие. В таких семьях ребенок, на первый взгляд, желанен, к нему внимательно относятся, о нем заботятся, но нет душевного контакта. Причиной тому может быть чувство собственной нереализованности, например, у матери, для нее ребенок – препятствие для развития собственной карьеры, помеха, устранить которую она никогда не сможет и вынуждена терпеть. Проецируя свои проблемы на ребенка, она создает эмоциональный вакуум вокруг него, провоцирует собственного ребенка на обратное неприятие. Как правило, в семьях, где доминируют такого рода отношения, дети становятся либо агрессивными (т.е. их можно отнести к 1-й группе выделенных форм проявлений эмоциональных нарушений), либо чересчур забитыми, замкнутыми, робкими, обидчивыми (т.е. по нашей классификации, 3-я группа). Неприятие порождает в ребенке чувство протеста. В характере формируются черты неустойчивости, негативизма, особенно в отношении взрослых. Неприятие приводит к неверию в свои силы, неуверенности в себе.

2. Гиперсоциальное воспитание. Причина его в неправильной ориентации родителей. Это слишком «правильные» люди, пытающиеся педантично выполнять все рекомендации по «идеальному» воспитанию. «Надо» произведено в абсолют. Ребенок у гиперсоциальных родителей как бы запрограммирован. Он чрезмерно дисциплинирован и исполнителен. Гиперсоциальный ребенок вынужден постоянно подавлять свои эмоции, сдерживать свои желания. При таком типе воспитания возможно несколько путей развития: это может быть бурный протест, бурная агрессивная реакция, иногда и самоагрессия в результате психотравмирующей ситуации или, наоборот, замкнутость, отгороженность, эмоциональная холодность.

3. Тревожно-мнительное воспитание наблюдается в тех случаях, когда с рождением ребенка одновременно возникает неотступная тревога за него, за его здоровье и благополучие. Воспитание по этому типу нередко наблюдается в семьях с единственным ребенком, а также в семьях, где растет ослабленный или поздний ребенок. В результате ребенок тревожно воспринимает естественные трудности, с недоверием относится к окружающим. Он несамостоятелен, нерешителен, робок, обидчив, мучительно неуверен в себе.

4. Эгоцентрический тип воспитания. Ребенку, часто единственному, долгожданному, навязывается представление о себе как о сверхценности: он кумир, «смысл жизни» родителей. При этом интересы окружающих нередко игнорируются, приносятся в жертву ребенку. В результате он не умеет понимать и принимать во внимание интерес других, не переносит длительных лишений, агрессивно воспринимает любые преграды. Такой ребенок расторможен, неустойчив, капризен. Его аффективные проявления очень схожи с поведением детей, относящихся ко второй группе. Мы так подробно остановились на проблемах личностного развития в семье (рассмотрев при этом далеко не все аспекты семейных взаимоотношений), потому что семья является одним из важнейших факторов, влияющих на эмоциональную сферу, в отличие, например, от интеллектуальной.

Однако нельзя не учитывать, что порой эмоциональный стресс у детей провоцируют педагоги, сами того не желая и не осознавая. Они требуют от своих учеников такого поведения и уровня успеваемости, которые для некоторых из них являются непосильными. Помните эпизод из мудрой и доброй сказки «Маленький принц»:

«- Если я прикажу какому-нибудь генералу порхать бабочкой с цветка на цветок, или сочинить трагедию, или обернуться морской чайкой, и генерал не выполнит приказа, кто будет в этом виноват – он или я?

- Вы, ваше величество, – ни минуты не колеблясь, ответил Маленький принц.

- Совершенно верно, – подтвердил король. – С каждого надо спрашивать то, что он может дать».

Игнорирование со стороны учителя индивидуальных и возрастных особенностей каждого ребенка может быть причиной различного рода дидактогений, т.е. негативных психических состояний учащегося, вызванных неправильным отношением учителя; школьных фобий, когда ребенок боится идти в школу, отвечать у доски и т.п.

Как ни парадоксально, психологи тоже иногда могут вызвать у ребенка эмоциональные нарушения. Они, ожидая «быстрых» и «видимых» «реальных» результатов своей деятельности (которая, к сожалению, а может, к счастью, не измеряется в процентах), стараются превратить в своих «клиентов» как можно больше учащихся, ищут у них мнимые проблемы, навязывая зачастую свою психологическую помощь, в которой, наверное, в данный момент конкретный ребенок не нуждается. Это создает дискомфорт в душе ребенка: он сам начинает подозревать в себе «психические отклонения», и не удивительно, что в таком состоянии – находит. Поэтому никогда нельзя забывать, что одна из важнейших заповедей психолога, учителя, так же, как и врача, – «Не навреди».

Таким образом, к основным факторам, влияющим на эмоциональные нарушения, относятся:

1) природные особенности (например, тип темперамента);

2) социальные факторы:

- тип семейного воспитания;

- отношение учителя;

- влияние школьного психолога.

Как можно строить работу с детьми, действительно требующими психологической помощи?

Нужно постараться с помощью индивидуально подобранных методик выявить возможную причину эмоциональной дисгармонии. Ведь неадекватные реакции – это следствие, а не причина психологических проблем. Не всегда целесообразно начинать исследование эмоционально-неуравновешенных детей с тестов, бессмысленных, на их взгляд, очередных заданий взрослых. Иногда ребенку нужно просто человеческое общение, понимание, хотя надо сказать, что не всегда дети идут на контакт, они уже научились не доверять. В таких случаях лучше оставить ученика в покое, а через некоторое время постараться заинтересовать его какой-то деятельностью, может быть, подключить к работе в группе, которую ведет школьный психолог.

Различные формы игровой терапии (Т.Д. Лэндрет, 1994), эмаготерапии (терапии образами), арттерапии помогают ребенку пережить свои некогда подавленные чувства. Так, сказкотерапия дает возможность детям идентифицировать себя с героями сказок и вместе с ними пережить тяжелые эмоции, внутриличностные конфликты и успешно разрешить их. В соответствии с возрастом дети получают в доступной форме психологические знания, позволяющие справиться с чувством одиночества, неполноценности, неуверенности в себе, с переживаниями вины, стыда. Дальнейшее прорисовывание сказок также дает возможность выразить свои чувства с помощью образов, символов, т.е. освободиться, «очиститься» от гнетущих эмоций.

Иначе говоря, доброжелательное и понимающее общение, игры, рисование, прослушивание и обсуждение сказок, подвижные упражнения, музыка, а самое главное – внимание к ребенку – помогают ему принять себя и мир, который его окружает.

Эффективными могут быть детско-родительские группы, где взрослые учатся психологически грамотно взаимодействовать со своим ребенком. Но прежде чем создать такую тренинговую группу, необходим подготовительный этап. На этой стадии создается правильная установка для коррекции (А.С. Спиваковская, 1988). Характеристики этой установки таковы:

1. Некоторое ослабление психической напряженности и ощущения дискомфорта.
2. Переформулировка запроса и более глубокое осознание мотивов обращения за психологической помощью.
3. Активизация родителей на самостоятельную психологическую работу.
4. Построение доверительного эмоционально насыщенного контакта с психологом.
5. Повышение веры родителей в возможность достижения позитивного результата в поведении ребенка и во всей семейной ситуации.

Установочный этап можно объединить с диагностическим. Беседуя с родителями, необходимо постараться выяснить не только особенности воспитания, взаимоотношений в семье, но и специфические реакции ребенка, которые могут проявляться только дома, так как известно, что поведение ребенка в школе и дома может носить различный характер.

В беседе с родителями можно обратить внимание на следующие моменты:

1. Сон:
 - а) как ребенок засыпает: быстро или медленно, требует ли, чтобы с ним сидели, чтобы не гасили свет и т.д.;
 - б) как спит: крепко, спокойно или мечется; разговаривает во сне;
 - в) как просыпается: сразу или нет; в каком настроении.
2. Отношение к еде: как ребенок ест – охотно или нет, выбирает пищу или нет.
3. Бывают ли проявления страха у ребенка, при каких обстоятельствах:
 - а) при наказании, окриках со стороны взрослых;
 - б) без видимых причин, связанных с поведением взрослых.
4. Как проявляется страх.
5. Чему радуется ребенок и что вызывает у него огорчение, недовольство, обиду; какова длительность его переживаний.
6. Умеет ли ребенок выразить сочувствие своим близким.
7. Какие эмоции наиболее часто наблюдаются у него в игре, в учебной деятельности, доброжелателен ли он к своим сверстникам.
8. Отстаивает ли ребенок свои интересы и каким способом: находит аргументы, упрашивает, требует, хитрит, плачет и т.д.
9. Как реагирует на неудачи и на успех.

Безусловно, круг проблем, касающихся эмоционально-волевой сферы ребенка, намного шире, но даже сопоставив ответы на вышеперечисленные вопросы с результатами наблюдений школьного психолога, педагогов, можно составить целостную картину аффективного развития учащегося. (Как уже отмечалось, использование проективных методов дает возможность выявить причины эмоциональных расстройств школьника.)

Общаясь с детьми, испытывающими эмоциональные затруднения, можно предложить взрослым следующие рекомендации:

1. Нельзя стремиться учить ребенка подавлять свои эмоции, задача взрослых в том, чтобы научить детей правильно направлять, проявлять свои чувства.
2. Эмоции возникают в процессе взаимодействия с окружающим миром. Необходимо помочь ребенку адекватным формам реагирования на те или иные ситуации и явления внешней среды.
3. Не надо пытаться в процессе занятий с трудными детьми полностью оградить ребенка от отрицательных переживаний. Это невозможно в повседневной жизни, и искусственное создание «теплых условий» лишь на время снимает проблему, а

через некоторое время она встает более остро. Здесь нужно учитывать не просто модальность эмоций (отрицательные или положительные), а прежде всего их интенсивность. Важно помнить, что ребенку нужен динамизм эмоций, их разнообразие, т.к. избыток однотипных положительных эмоций рано или поздно вызывает скуку.

4. Чувства ребенка нельзя оценивать, невозможно требовать, чтобы ребенок не переживал того, что он переживает. Как правило, бурные аффективные реакции – это результат длительного зажима эмоций.

В заключение можно отметить, что не существует плохих или хороших эмоций, и взрослый во взаимодействии с ребенком должен непрерывно обращаться к доступному для ребенка уровню организации эмоциональной сферы, способствовать аффективной регуляции ребенка, оптимальным способам социализации.

Вопросы

1. Каковы основные виды эмоциональных нарушений у младших школьников?
2. Как помочь родителям понять переживания и эмоциональные состояния их детей?
3. Как учитель может способствовать развитию эмоциональной сферы своих учеников?

ГЛАВА IV КОРРЕКЦИЯ ОТНОШЕНИЙ ДЕТЕЙ И ВЗРОСЛЫХ

Современные психологические знания свидетельствуют об огромном значении полноценного общения взрослого и ребенка, стиля такого общения для развития детей. Поэтому одним из существенных аспектов психологического просвещения учителей и родителей является ознакомление их со способами правильного общения с детьми, оказания им психологической поддержки, создания в семье и школе благоприятного психологического климата.

Приводимые ниже рекомендации показывают, как, в каком направлении, какими методами может осуществляться такая работа.

Не все в жизни у нас получается так, как хотелось бы, порой обстоятельства оказываются сильнее нас. В минуты неудач нам хочется, чтобы близкие люди поняли нас, поддержали, не дали упасть духом. Так почему же ошибки и промахи ребенка вызывают у нас досаду и раздражение, почему мы первым делом торопимся отругать и наказать его, считая, что делаем это для его же блага? Убережет ли это его от неудач, научит ли противостоять жизненным трудностям?

Правильные взаимоотношения между детьми и взрослыми – важнейший фактор развития ребенка. При нарушении этих взаимоотношений ребенок испытывает разочарование и склонен к различным проступкам.

Какие же взаимоотношения можно считать правильными? Это те, в которых взрослый:

- сосредоточивается на позитивных сторонах и преимуществах ребенка с целью укрепления его самооценки;
- помогает ребенку поверить в себя и свои способности;
- помогает ребенку избежать ошибок;
- поддерживает ребенка при неудачах.

Коррекционная работа с родителями заключается в том, чтобы научить их поддерживать ребенка, а для этого, возможно, придется изменить привычный стиль общения и взаимодействия с ним. Вместо того чтобы обращать внимание прежде всего на ошибки и плохое поведение ребенка, взрослому придется сосредоточиться на позитивной стороне его поступков и поощрении того, что тот делает.

Поддерживать ребенка – значит верить в него. Вербально и невербально родитель сообщает ребенку, что верит в его силы и способности. Ребенок нуждается в поддержке не только тогда, когда ему плохо, но и тогда, когда ему хорошо.

Подчеркнем еще раз: взрослый, стремящийся поддержать ребенка, не только рассматривает события (поступки) в целом, но и старается выделить отдельные, позитивные для ребенка, стороны. Поддержка основана на вере в способность ребенка преодолевать жизненные трудности при помощи значимых для него взрослых.

Для того чтобы поддержать ребенка, родители сами должны испытывать уверенность, они не смогут оказывать поддержку ребенку до тех пор, пока не научатся принимать себя и не достигнут самоуважения и уверенности.

Взрослый, сам того не ведая, может обидеть ребенка, сказав ему, например: «Ты мог бы и не пачкаться!», «Ты мог бы быть и поосторожнее!», «Посмотри, как твой брат хорошо сделал это!», «Ты должен был смотреть, когда это делал я!» Как правило, негативные замечания родителей не имеют действия. Постоянные упреки типа «Ты мог бы сделать это лучше» приводят ребенка к выводу: «Какой смысл стараться? Все равно я ничего не могу. Я никогда не смогу удовлетворить их. Я сдаюсь».

Для нормального развития ребенка иногда нужна коррекция всех его семейных взаимоотношений, таких как:

- 1) завышенные требования родителей,
- 2) соперничество братьев и сестер (сиблингов),
- 3) чрезмерные амбиции ребенка.

Завышенные требования родителей к ребенку сделают успех труднодостижимым. Например, если родители прежде ожидали, что ребенок будет в детском саду «самым способным», то они ожидают от него того же и в школе; ребенка, умеющего хорошо кувыраться, хотят в будущем видеть хорошим гимнастом.

Что касается братьев и сестер, то родители могут непреднамеренно противопоставлять детей друг другу, сравнивая блестящие успехи одного с бледными достижениями другого. Такое соперничество может привести к сильным переживаниям ребенка и разрушить хорошие прежде взаимоотношения.

На поведение ребенка влияют чрезмерные амбиции, «взращенные» в семье. Это проявляется, например, в тех случаях, когда ребенок, плохо играя в какую-то игру, отказывается принимать в ней участие. Часто ребенок, не могущий выделиться посредством чего-то позитивного, начинает вести себя вызывающе негативно или превращается в «камень на шее» всего класса.

Как поддерживать ребенка? Существуют ложные способы, так называемые ловушки поддержки. Так, типичными для родителей способами поддержки ребенка являются гиперопека, создание зависимости ребенка от взрослого, навязывание нереальных стандартов, стимулирование соперничества со сверстниками. Эти методы приводят только к переживаниям ребенка, мешают нормальному развитию его личности и требуют педагогической коррекции со стороны воспитателя и учителя.

Еще раз повторим: подлинная поддержка взрослыми ребенка должна основываться на подчеркивании его способностей, возможностей его положительных сторон. Случается, что поведение ребенка не нравится взрослому. Именно в такие моменты он должен предельно четко показать ребенку, что «хотя я и не одобряю твоего поведения, я по-прежнему уважаю тебя как личность». Например, если ребенку не удастся вести себя так, как хотелось бы учителю, именно учитель должен помочь ребенку понять, почему так происходит. Важно, чтобы ребенок понял, что его неудача может происходить из-за отсутствия готовности или способности вести себя соответствующим образом. Необходимо показать ребенку, что его неудача ни в коей мере не умаляет его личных достоинств. Важно, чтобы взрослый научился принимать ребенка таким, какой он есть, включая все его достижения и промахи, а в общении с ним учитывать значение таких вещей, как тон, жесты, выражения и т.п.

Для того чтобы оказать ребенку психологическую поддержку, взрослый должен пользоваться теми словами, которые работают на развитие положительной самооценки и чувства адекватности ребенка. В течение дня взрослые имеют немало возможностей для создания у ребенка чувства собственной полезности и адекватности. Один путь состоит в том, чтобы продемонстрировать ребенку удовлетворение от его достижений или усилий. Другой путь – научить ребенка справляться с различными задачами. Этого можно достичь, создав у ребенка установку: «Ты можешь это сделать».

Даже если ребенок не вполне успешно справляется с чем-то, взрослый должен дать ему понять, что его чувства по отношению к ребенку не изменились. Полезными могут оказаться следующие высказывания:

- Мне было очень приятно наблюдать за происходящим!
- Даже если что-то произошло не так, как тебе хотелось, для тебя это было хорошим уроком.
- Все мы люди, и все мы совершаем ошибки. В конце концов, исправляя свои ошибки, ты тоже учишься.

Таким образом, взрослый научится помогать ребенку в достижении уверенности в себе. По выражению одного из родителей, это подобно прививке ребенку от неудачи и несчастья.

Центральную роль в развитии уверенности ребенка в себе играет, как уже отмечалось, вера в него родителей и педагогов. Родитель должен показать ребенку, что он является важным членом семьи и значит для нее больше, чем все связанные с ним проблемы. Педагог – что ребенок нужный и уважаемый член группы, класса.

Взрослые часто сосредоточены на прошлых неудачах и используют их против ребенка. Примерами такого оценивания являются утверждения типа: «Когда у тебя была собака, ты забывала кормить ее, когда ты занималась музыкой, ты бросила уроки через 4 недели, так что я не думаю, что тебе имеет смысл теперь заняться танцами». Такой акцент на прошлом может породить у ребенка ощущение преследования. Ребенок может решить: «Нет никакой возможности изменить мою репутацию, так что пусть меня считают плохим».

Как взрослому показать свою веру в ребенка?

- Забыть о прошлых неудачах ребенка.
- Помочь ребенку обрести уверенность в том, что он справится с данной задачей.
- Позволить ребенку начать «с нуля», опираясь на то, что взрослые верят в него, в его способность достичь успеха.
- Помнить о прошлых удачах и возвращаться к ним, а не к ошибкам.

Очень важно позаботиться о том, чтобы создать ребенку ситуацию с гарантированным успехом. Возможно, это потребует от взрослого некоторого изменения требований к ребенку, но дело того стоит. Например, создать такую ситуацию, которая может помочь школьнику выбрать задания, с которыми он, с точки зрения учителя, способен справиться, и затем дать ему возможность продемонстрировать свой успех классу и родителям.

Успех порождает успех и усиливает уверенность в своих силах как у ребенка, так и у взрослого.

Итак, для того чтобы поддержать ребенка, необходимо:

1. Опирайтесь на сильные стороны ребенка.
2. Избегать подчеркивания его промахов.
3. Показывать, что вы удовлетворены ребенком.
4. Уметь и хотеть демонстрировать любовь и уважение к ребенку.
5. Уметь помочь ребенку разбить большие задания на более мелкие, с которыми он может справиться.
6. Проводить больше времени с ребенком.
7. Внести юмор во взаимоотношения с ребенком.
8. Знать обо всех попытках ребенка справиться с заданием.

9. Уметь взаимодействовать с ребенком.

10. Позволить ребенку самому решать проблемы там, где это возможно.

11. Избегать дисциплинарных поощрений и наказаний.

12. Принимать индивидуальность ребенка.

13. Проявлять веру в ребенка, эмпатию к нему.

14. Демонстрировать оптимизм. Следует помнить, что одни слова и фразы взрослых поддерживают ребенка, а другие – разрушают его веру в себя. Поддерживают такие слова и фразы:

- Зная тебя, я уверен, что ты все сделаешь хорошо.

- Ты делаешь это очень хорошо.

- У тебя есть некоторые соображения по этому поводу. Готов ли ты начать?

- Это серьезный вызов, но я уверен, что ты готов к нему.

Слова и фразы «разрушения»:

- Зная тебя и твои способности, я думаю, ты смог бы сделать это гораздо лучше.

- Ты мог бы сделать это намного лучше.

- Эта идея никогда не сможет быть реализована.

- Это для тебя слишком трудно, поэтому я сам это сделаю.

Взрослые часто путают поддержку с похвалой и наградой. Похвала может быть, а может и не быть поддержкой. Например, слишком щедрая похвала может показаться ребенку неискренней. В другом же случае она может поддержать ребенка, опасаящегося, что он не соответствует ожиданиям взрослых.

Психологическая поддержка основана на том, чтобы помочь ребенку почувствовать свою нужность. Различие между поддержкой и наградой определяется временем и эффектом. Награда обычно выдается ребенку за то, что он сделал что-то очень хорошо или за какие-то его достижения в определенный период времени.

Поддержка, в отличие от похвалы, может оказываться при любой попытке или небольшом прогрессе. Когда взрослые выражают удовольствие от того, что делает ребенок, это поддерживает его и стимулирует продолжать дело или предпринять новые попытки. Он получает удовольствие от самого себя.

Поддерживать можно посредством:

- отдельных слов («красиво», «аккуратно», «прекрасно», «здорово», «вперед», «продолжай»);

- высказываний («Я горжусь тобой», «Мне нравится, как ты работаешь», «Это действительно прогресс», «Я рад твоей помощи», «Спасибо», «Все идет прекрасно», «Хорошо, благодарю тебя», «Я рад, что ты в этом участвовал», «Я рад, что ты пробовал это сделать, хотя все получилось вовсе не так, как ты ожидал»);

- прикосновений (потрепать по плечу; дотронуться до руки; мягко поднять подбородок ребенка; приблизить свое лицо к его лицу; обнять его);

- совместных действий, физического соучастия (сидеть, стоять рядом с ребенком; мягко вести его; играть с ним; слушать его; есть вместе с ним);

- выражения лица (улыбка, подмигивание, кивок, смех).

Для создания полноценных, доверительных отношений с ребенком взрослый должен уметь эффективно общаться с ним. Коммуникация – это вербальный и невербальный процесс передачи чувств, установок, фактов, утверждений, мнений и идей между людьми. Если взрослые стремятся к созданию отношений, удовлетворяющих их и ребенка, они должны научиться эффективному, ответственному общению.

Общие правила эффективного общения взрослого и ребенка

1. Беседуйте с ребенком дружелюбно, в уважительном тоне. Для того чтобы воздействовать на ребенка, вы должны научиться сдерживать свой критицизм и видеть

позитивную сторону общения с ребенком. Тон, которым вы обращаетесь к ребенку, должен демонстрировать уважение к нему как к личности.

2. Будьте одновременно тверды и добры. Выбрав способ действия, вы не должны колебаться. Будьте дружелюбными и не выступайте в роли судьи.

3. Снизьте контроль. Избыточный контроль над детьми обычно требует особого внимания взрослых и редко приводит к успеху. Более эффективным оказывается спокойное, отражающее реальность планирование способа действия.

4. Поддерживайте ребенка. Взрослый может поддержать ребенка, признавая его усилия и вклад, равно как и достижения, а также демонстрируя, что понимает его переживания, когда дела идут не очень хорошо. В отличие от награды поддержка нужна даже тогда, когда ребенок не достигает успеха.

5. Имейте мужество. Изменение поведения требует практики и терпения. Если какой-то подход окажется неудачным, не нужно отчаиваться, следует остановиться и проанализировать переживания и поступки как ребенка, так и свои. В результате в следующий раз взрослый будет лучше знать, как поступить в подобной ситуации.

6. Демонстрируйте взаимное уважение. Педагоги и родители должны демонстрировать доверие к ребенку, уверенность в нем и уважение к нему как к личности.

Вопросы:

1. Какими способами взрослый может оказать психологическую поддержку ребенку?

2. Почему ребенок нуждается в поддержке со стороны взрослых?

ГЛАВА V ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ РЕБЕНКУ, ПЕРЕЖИВАЮЩЕМУ ГОРЕ

Вите было всего 2 года, когда трагически погиб его отец. О том, как это случилось, мальчик знает со слов мамы и старших сестер. Внешне он как будто бы не переживает, но как только в детском саду заходит разговор о папах, Витя громко сообщает: «А мой папа погиб». Дети замолкают, а воспитательница теряется, не зная, что ответить ребенку.

К сожалению, жизнь ребенка наполнена не только радостями и мелкими огорчениями. В ней порой встречается и настоящее горе, связанное с потерей близких вследствие болезней, старости, катастроф, аварий, несчастных случаев. Взрослые часто испытывают растерянность и замешательство, не зная, как и чем помочь ребенку в этой ситуации, не имея представления не только о том, как вести себя по отношению к ребенку, потерявшему кого-то из близких, но и о том, каким образом и насколько остро он переживает потерю.

Важно, чтобы взрослый умел не только профессионально грамотно оказать помощь такому ребенку, но и поддержать его.

Родители, воспитатели, учителя должны знать, как в рамках обычной повседневной жизни помочь ребенку пережить горе, поддержать его, предотвратить развитие неврозов.

Овладение предлагаемыми ниже приемами доступно и необходимо всем взрослым, имеющим дело с детьми, так как в любой момент они могут столкнуться с ситуацией, когда потребуются психологическая помощь, поддержка, понимание. Обращение к специальной психотерапевтической или психиатрической помощи рекомендуется лишь тогда, когда предлагаемые средства не срабатывают или оказываются недостаточными.

Что отличает детское горе? Если в семье горе, то нужно, чтобы ребенок видел это и мог выразить его вместе со всеми. Переживания ребенка не только нельзя игнорировать, но важно признать его право на переживание. Даже если в семье психически неполноценный ребенок, никак нельзя недооценивать его способность понять происходящее, а также глубину его эмоций. Он, как и другие дети, должен быть включен в переживания всей семьи, и ему требуются дополнительные знаки любви и поддержки.

Не надо пытаться делать вид, что ничего не случилось и жизнь идет своим чередом. Всем нам требуется время, чтобы привыкнуть жить без любимого человека. Это не уменьшает эмоционального потрясения и не гарантирует от неожиданных и трагических реакций, но позволяет предотвратить возникновение глубоких страхов, которые могут привести к тяжелым психологическим проблемам много лет спустя. В это трудное время детям прежде всего требуются поддержка, демонстрация любви и заботы.

Период острого переживания горя у ребенка обычно короче, чем у взрослого (слезы часто сменяются смехом), но при столкновении с новыми жизненными ситуациями его горе вновь оживает: «В первый день в школе я увидел, что все пришли с мамами и только я пришел с папой».

Что считать нормальными реакциями ребенка? Это обязательно нужно знать, чтобы отличить «проблемного» ребенка от ребенка «с проблемой». Шок – первая реакция на смерть. У детей он обычно выражается молчаливым уходом или взрывом слез. Очень маленькие дети могут испытывать весьма болезненное чувство дискомфорта, но не шок. Они не понимают, что происходит, но хорошо чувствуют атмосферу в доме. Развлечение (взять на руки, купить игрушку или сладость, включить телевизор) оказывается не самой лучшей политикой в такой ситуации. Оно действует временно и не помогает справиться с горем, а лишь на момент отвлекает внимание. Обнимите ребенка, дайте ему расслабиться, поплакать, посидеть или полежать, но не обхаживайте его так, словно у него болят зубы. Ему нужно время, чтобы погоревать, поговорить о матери, отце, брате или сестре.

Если ребенок достаточно большой, дайте ему возможность участвовать в приготовлении к похоронам, и он не будет чувствовать себя одиноким среди опечаленных и занятых делами взрослых.

Отрицание смерти – следующая стадия переживания горя. Дети знают, что близкий человек умер, видели его мертвым, но все их мысли настолько сосредоточены на нем, что они не могут поверить, что его больше нет рядом.

Поиски – для ребенка очень логичная стадия горя. Он потерял кого-то, теперь он должен найти его. Невозможность найти порождает страх. Иногда дети переживают эти поиски как игру в прятки, зрительно представляют, как умерший родственник входит в дверь.

Отчаянье наступает, когда ребенок осознает невозможность возвращения умершего. Он вновь начинает плакать, кричать, отвергать любовь других людей. Только любовь и терпение могут преодолеть это состояние.

Гнев выражается в том, что ребенок сердится на родителя, который его «покинул», или на Бога, «забравшего» отца или мать. Маленькие дети могут начать ломать игрушки, устраивать истерики, колотя ногами по полу, подросток вдруг перестает общаться с матерью, «ни за что» бьет младшего брата, грубит учителю.

Тревога и чувство вины ведут к депрессии. Кроме того, ребенка могут тревожить различные практические вопросы: кто будет провожать его в школу? кто поможет с уроками? кто даст карманных денег? Для более старших детей смерть отца может означать невозможность продолжить учебу и т.п.

1. КАК ПОМОЧЬ СТРАДАЮЩЕМУ РЕБЕНКУ?

1. Прежде всего необходимо, чтобы переживание разделялось всеми членами семьи. Многие сходятся в том, что желательнее принятие траура всеми членами семьи, включая детей (может быть, кроме дошкольников). Это совместное переживание, понятное каждому члену семьи.

Иногда дети становятся друзьями именно на основании сходства переживаний: «Мы дружим, потому что у нас обеих нет мамы, а есть только папа».

Горе никогда не проходит. Мы сохраняем близких живыми в нашей памяти, и это очень нужно нашим детям. Это позволит им извлечь позитивный опыт горя и поддержит их в жизни.

2. Самое сложное для взрослого – это сообщить ребенку о смерти близкого. Лучше, если это сделает кто-то из родных. Если это невозможно, то сообщить должен тот взрослый, которого ребенок хорошо знает и которому он доверяет. В этот момент очень важно прикасаться к ребенку: взять его руки в свои, обнять, взять его на руки. Ребенок должен почувствовать, что его по-прежнему любят и что он не будет отвергнут. Важно также, чтобы у ребенка не возникло чувство вины в связи со смертью близкого.

Ребенок может продемонстрировать вспышку гнева по отношению ко взрослому, принесшему печальное известие. Не надо в этот момент уговаривать ребенка взять себя в руки, ибо горе, не пережитое вовремя, может вернуться месяцы или годы спустя.

Дети постарше предпочитают в этот момент одиночество. Не спорьте с ними, не приставайте к ним, их поведение естественно и является своего рода психотерапией.

Ребенка надо окружить физической заботой, готовить ему еду, стелить постель и т.п. Не нужно взваливать на него в этот период взрослых обязанностей: «Ты теперь мужчина, не огорчай маму своими слезами». Сдерживание слез противоестественно для малыша и даже опасно. Но не надо и заставлять ребенка плакать, если он не хочет.

В период горя не следует изолировать ребенка от семейных забот. Все решения должны приниматься сообща, всей семьей.

3. Желательно, чтобы ребенок говорил о своих страхах, но его к этому побудить нелегко. Потребности ребенка кажутся нам очевидными, однако мало кто из взрослых понимает, что ребенку требуется признание его боли и страхов, ему нужно выразить свои чувства в связи с потерей близкого человека.

В этой связи имеется интересный и полезный опыт. Можно, например, собрать группу подростков, потерявших родителей, чтобы они могли проговорить все это между собой. По методике проведения подобных встреч взрослый не участвует в беседе до тех пор, пока они его об этом не попросят. Ребятам важно почувствовать себя на равных. Сначала они с недоверием относятся к подобной группе, но начав говорить, обнаруживают много общего в чувствах и проблемах. Разговоры, порой болезненные, тем не менее помогают подросткам справиться со страхами, прояснить собственные мысли.

Считается, что после похорон жизнь семьи приходит в норму: взрослые возвращаются на работу, дети – в школу. Именно в этот момент потеря становится наиболее острой. В первые дни после трагедии дети знают, что правомерно любое проявление чувств. По прошествии времени на смену могут прийти такие явления, как энурез, заикание, грызение ногтей, сонливость или бессонница.

Невозможно дать рецепт по каждому конкретному случаю. Главное – исходить из потребности ребенка в любви и внимании к нему. Если ребенок отказывается от еды, можно предложить ему помочь в приготовлении обеда для всей семьи.

Как снять агрессивное поведение? Маленьким детям можно дать различные коробки, ящики, баллоны, бумагу, которые можно мять, ломать и крушить. Детям постарше можно поручить физическую работу, требующую значительных усилий, или отправить их на длительную прогулку пешком, на велосипеде.

Надо иметь в виду, что в многодетной семье может возникнуть своеобразное соревнование: кто сильнее выражает свой гнев. Все вышесказанное не исключает того,

что нельзя позволить ребенку зайти в этом слишком далеко. Нельзя допустить того, чтобы одному ребенку было позволено абсолютно все в ущерб другим детям.

В течение многих месяцев, даже всего первого года после смерти близкого человека, острые эмоциональные вспышки будут омрачать такие события, как праздники, дни рождения. Затем сила выражения эмоций, как правило, ослабевает. Потеря не забывается, но семья учится управлять своими чувствами.

4. В каких случаях ребенку требуется специальная помощь? Обычно родители стараются избежать обращения к психиатру. Бывает и наоборот: при малейшем подозрении на необычность поведения ребенка родители кидаются к врачу, в то время как помощь требуется им, а не ребенку.

В качестве тревожных симптомов можно выделить следующие:

- длительное неуправляемое поведение, острая чувствительность к разлуке, полное отсутствие каких-либо проявлений чувств;
- анорексия, бессонница, галлюцинации (все это чаще встречается у подростков);
- депрессия подростков – это часто гнев, загнанный внутрь.

Общий совет: настораживают отсроченное переживание горя, слишком затянувшееся или необычное беспокойство. Всегда тревожит отсутствие переживаний.

2. ЧТО МОЖЕТ СДЕЛАТЬ УЧИТЕЛЬ, ЧТОБЫ ПОМОЧЬ РЕБЕНКУ ПЕРЕЖИТЬ ГОРЕ

Учитель часто оказывается беспомощным, когда сталкивается с необходимостью помочь ребенку пережить горе. Между тем школа и учитель могут сыграть решающую роль в помощи этим детям: ведь школа составляет огромную часть их повседневной жизни. После любой трагедии привычные ежедневные обязанности могут оказать поддержку, создать ощущение комфорта и безопасности, а иногда и принести облегчение. Обстановка в школе резко отличается от тягостной домашней атмосферы.

Обычно рекомендуют, чтобы дети возвращались в школу по возможности быстрее после похорон. Между тем все это очень индивидуально. Ребенок часто боится оставить родителя одного, ему кажется, что отец или мать умрут, оставшись дома в одиночестве. В этом случае целесообразно пойти ребенку навстречу, разрешить ему в течение какого-то времени побыть дома, чтобы он успокоился и убедился, что родитель умирать не собирается.

Возвращение в школу может быть трудным. Встреча с учителями и товарищами требует известного мужества. Пережившие горе люди знают, как порой болезненно воспринимаются любые слова даже добрых знакомых. Между тем дети, не очень-то чуткие в обычное время, ведут себя гораздо более естественно и доброжелательно по отношению к своему страдающему товарищу, чем взрослые по отношению к его родителю. Тем не менее учителя должны следить за тем, чтобы ребенка не дразнили и не задирали. Когда ребенок придет в школу, учитель должен сказать ему, что он знает о его горе, чтобы тот не чувствовал равнодушия со стороны учителя. В школе должно быть подходящее место, куда ребенок мог бы при необходимости прийти, если ему хочется побыть одному или поплакать. Иногда кто-нибудь из старших детей может быть назначен «опекуном» такого ребенка; возможно, это будет кто-то, имеющий аналогичный опыт и способный при необходимости поддержать ребенка. Родители и вся семья также требуют поддержки. Учитель должен знать, что именно и в каком объеме они сказали ребенку об утрате.

Поглощенный собственными переживаниями родитель часто теряет контакт с ребенком, и учителя обычно оказываются первыми, кто замечает симптомы неблагополучия. Задача учителя – не ждать, когда произойдет трагедия, а поговорить с ребенком о смерти, когда представится такая возможность. Обычно это не разрешается, считается, что подобный вопрос не «школьный». Да и сами учителя часто считают, что

детей надо ограждать от подобных мыслей. Однако педагог должен уметь помочь своим воспитанникам, переживающим такую трагедию, как потеря кого-то из близких.

Даже с учащимися начальной школы нужно говорить о таких «запретных» вещах, как воровство, ложь, болезнь, больница, смерть. Этим учитель показывает детям, что с ними можно говорить о чем угодно. Если же учитель избегает подобных тем, то ребенок, с которым случилась беда и который хочет задать вопросы, поделиться своими переживаниями, не видит никого, к кому он мог бы обратиться.

К моменту, когда ребенок заканчивает начальную школу, он должен иметь понятие о смерти как о части жизни. У учителей есть много возможностей подать проблему смерти именно таким образом. Возможно, наиболее простым и очевидным примером может служить смена времен года.

В одной школе учитель воспользовался смертью любимого всеми детьми кролика. Один из учителей хотел убить кролика ночью, но другой настоял на том, что дети должны его видеть, положить в коробку и похоронить – очень просто, без всяких церемоний, во время перемены. Они выбрали место под деревом, дети принесли растения и посадили их на его могиле. Учитель предложил им сделать книгу о своем кролике: вклеить туда фотографии, рисунки, истории о кролике. Они спокойно и без лишних эмоций сделали очень красивую книгу о кролике; урок был усвоен, память будет жить, а разговоры о печальном событии помогут смириться с утратой.

Рекомендации для учителей начальных классов

1. Наблюдайте за изменениями в поведении ребенка, потерявшего кого-то из близких. В первые недели обычно отмечаются тенденция к уходу, агрессивность, гнев, нервозность, замкнутость, невнимательность. Относитесь к этому с терпением, никогда не показывайте своего удивления. Не действуйте вопреки ребенку.

2. Если ребенок хочет поговорить, найдите время выслушать его. Это не всегда легко сделать, и все же попытайтесь. Объясните ребенку, что вы хотите поговорить с ним, выберите удобное для этого время. При разговоре слушайте не только ушами, но и глазами, сердцем. Обнимите ребенка, возьмите его за руку. Прикосновение имеет для ребенка огромное значение, ведь он потерял тепло любящего родителя. Это позволяет ребенку почувствовать, что вы заботитесь о нем и в любое время готовы помочь ему. Поддержите его желание говорить о родителе и делайте это сами.

3. Постарайтесь привлечь лучших друзей ребенка. Если вам удастся их собрать, объясните им, что, когда умирает кто-то, кого вы любите, беседы об этом человеке помогут сохранить о нем добрую память.

4. Будьте готовы к вопросам и всегда будьте честными в ответах. Детей часто интересуют вопросы рождения и смерти. Учитель никогда не должен бояться сказать «Я не знаю». Очень важно знать культурный уровень семьи ребенка, ее религиозные установки. Ваши собственные чувства никогда не должны вступать в противоречие с чувствами родителя или смущать ребенка.

5. Покажите ребенку, что плакать не стыдно. Если ваши глаза наполнились слезами, не скрывайте этого. «Ты очень любил маму, и я это понимаю. Очень грустно, что она умерла». В это время ребенку можно рассказывать множество трогательных историй. Покажите ему, что можно улыбаться и смеяться. «Мама любила клоунов, не правда ли?» – такая фраза может стать началом разговора о цирке и на уроке рисования можно предложить изобразить что-нибудь веселое.

6. Никогда не говорите: «Ты ведь так не думаешь, не так ли?» Не говорите, что вы надеетесь на исчезновение у ребенка страхов, и не пытайтесь сменить тему разговора. Когда ребенок говорит, что считает себя виноватым в смерти отца, он действительно так думал. Дети честны, они говорят то, что думают. Их чувства реальны и сильны, и о них надо знать, им надо верить, о них надо говорить. Не следует произносить фраз типа «Скоро тебе будет лучше». Гораздо лучше будет сказать: «Я знаю, что ты чувствуешь,

и тоже не понимаю, почему твой отец должен был умереть таким молодым. Я только знаю, что он любил тебя, и ты никогда не забудешь его».

7. Старайтесь быть в контакте с родителем. Ребенок быстро почувствует связь между вами и его семьей, и это создаст у него ощущение безопасности. Обсуждайте с ними изменения в поведении ребенка, в его привычках.

Необходимо с особым вниманием относиться к трудным для потерявшего родителя ребенка дням. Такими днями являются праздники, когда дети поздравляют маму или папу. Ребенку, у которого нет матери, нужно посоветовать приготовить поздравление для бабушки. Конечно, невозможно заранее учесть все возможные случайности. Понимающий учитель, вооруженный знаниями о том, что смерть не является запретной темой, поможет страдающему ребенку пережить трудный для него период с минимальными потерями. Конечно, ребенок, долгое время не выходящий из кризиса, нуждается в специальной помощи. Здесь требуется специализированная индивидуальная психотерапия как для ребенка, так и для родителя, а часто полезной оказывается и семейная терапия.

Приведенные выше приемы кажутся на первый взгляд очень простыми и естественными. Однако в большинстве случаев взрослые ведут себя по отношению к страдающему ребенку именно так, как не надо себя вести: делают вид, что ничего не случилось, стараются избегать упоминаний о постигшем ребенка горе, а на самом деле предлагают ему самому справляться с горем, самому вырабатывать способы поведения и защиты и искать пути выхода из кризиса. Далеко не всегда он справляется с этой задачей. Помочь ребенку, поддержать его в столь трудной ситуации должны уметь в первую очередь те взрослые, которые живут рядом с ребенком, встречают его каждый день в школе или в детском саду.

ГЛАВА VI

СКАЗКОТЕРАПИЯ КАК ОДИН ИЗ МЕТОДОВ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ

Одним из эффективных методов работы с детьми, испытывающими те или иные эмоциональные и поведенческие затруднения, является сказкотерапия. Этот метод позволяет решать ряд проблем, возникающих у детей дошкольного, младшего школьного и других возрастов. В частности, посредством сказкотерапии можно работать с агрессивными, неуверенными, застенчивыми детьми; с проблемами стыда, вины, лжи, принятием своих чувств, а также с различного рода психосоматическими заболеваниями, энурезами и т.д. Кроме того, процесс сказкотерапии позволяет ребенку актуализировать и осознать свои проблемы, а также увидеть различные пути их решения.

Почему сказка так эффективна при работе с детьми, особенно в дошкольном и младшем школьном возрасте?

Во-первых, в дошкольном возрасте восприятие сказки становится специфической деятельностью ребенка, обладающей невероятно притягательной силой, позволяющей ему свободно мечтать и фантазировать. При этом сказка для ребенка не только вымысел и фантазия. Это еще и особая реальность, которая позволяет раздвигать рамки обычной жизни, сталкиваться со сложными явлениями и чувствами и в доступной для понимания ребенка сказочной форме постигать взрослый мир чувств и переживаний.

Во-вторых, у маленького ребенка сильно развит механизм идентификации, т.е. процесс эмоционального объединения себя с другим человеком, персонажем и присвоение его норм, ценностей, образцов как своих. Поэтому, воспринимая сказку, ребенок, с одной стороны, сравнивает себя со сказочным героем, и это позволяет ему почувствовать и понять, что не только у него есть такие проблемы и переживания. С другой стороны, посредством ненавязчивых сказочных образов ребенку предлагаются

выходы из различных сложных ситуаций, пути решения возникших конфликтов, позитивная поддержка его возможностей и веры в себя. При этом ребенок отождествляет себя с положительным героем. Происходит это не потому, что дошкольник так хорошо разбирается в человеческих взаимоотношениях, а потому, что положение героя более привлекательно по сравнению с другими персонажами. Это позволяет ребенку усваивать правильные моральные нормы и ценности, различать добро и зло.

Специалисты утверждают, что метафора обеспечивает контакт между левым и правым полушарием мозга. В процессе восприятия сказки работает левое полушарие, которое извлекает логический смысл из сюжета, в то время, как правое полушарие свободно для мечтаний, фантазий, воображения, творчества. Психологи, применяющие сказки, метафоры в работе с клиентами, часто отмечают, что на осознаваемом, вербальном уровне ребенок может и не принимать сказку, однако, положительный эффект от работы все равно присутствует, т.е. изменения часто происходят на подсознательном уровне. При этом наблюдается замечательный факт. Одна и та же сказка по-разному влияет на каждого ребенка, каждый находит в ней что-то свое, актуальное для него, созвучное его проблемам. Практика показывает, что у благополучных, «беспроблемных» детей терапевтическая сказка часто не находит эмоционального отклика и воспринимается просто как интересная история, не приводящая к изменениям в поведении ребенка.

В связи с вышесказанным необходимо остановиться на двух различных подходах к сказкотерапии, которые отличаются, с одной стороны, по степени индивидуализации используемых психотерапевтических сказок, а с другой – степенью директивности применяемого подхода. Директивная (направленная) и недирективная (ненаправленная) формы психотерапии отличаются функцией и ролью психолога, педагога в работе с ребенком. При **директивном подходе** психолог, педагог – главное лицо, он активно участвует в процессе сказкотерапии, задает темы занятий, внимательно наблюдает за поведением ребенка и интерпретирует его реакции, строя все свое дальнейшее поведение на основе этих наблюдений. Используемые здесь психотерапевтические метафоры подбираются и создаются индивидуально для каждого ребенка в соответствии с его проблемами и целями работы. Психологи, работающие в рамках этого направления, отмечают, что первым необходимым этапом создания метафоры, сказки является определение желаемого результата, который должен быть, во-первых, конкретным, во-вторых, подконтрольным, зависимым от самого ребенка, а не от внешних обстоятельств и людей, и в-третьих, сформулированным в позитивной форме, т.е. подчеркивать, чего необходимо достичь, а не от чего избавиться. При этом сама структура сказки должна быть связана с жизнью и проблемами ребенка.

Подбору персонажей для сказки и установлению отношений между ними придается особое значение. В сказку необходимо включать героев в соответствии с реальными участниками конфликта и устанавливать с ними символические отношения, сходные с реальными. Например, если в реальности основная проблема заключается в несогласованности методов воспитания между родителями, где папа предъявляет завышенные требования к ребенку, тогда как мама всячески защищает и заступается за сына, то сказочный сюжет может разворачиваться между членами команды волшебного корабля, состоящей из строгого капитана, доброго помощника капитана и молодого неумелого юнга.

Сторонники этого направления отмечают, что для того, чтобы сказка была интересна ребенку, задела его, необходимо в предварительной беседе выяснить его интересы и увлечения, причем, не столько для прояснения проблемы, сколько для выявления позитивных аспектов, на которые можно опереться в процессе создания истории. К тому же, использование темы, близкой и понятной ребенку, позволяет ему легче вжиться в образ сказочного героя, соотнести его и свои проблемы, увидеть выходы из сложившейся ситуации. Например, для мальчика шести лет, обладающего

высоким уровнем развития интеллекта и очень увлеченного астрономией, но при этом испытывающего большие трудности в общении, была придумана история об одинокой звездочке, которая никак не могла преодолеть большое расстояние до других звезд и подружиться с ними.

Одним из свидетельств директивности этого подхода является то, что в процессе своей работы психолог, педагог следят за всеми изменениями, происходящими с ребенком, включая малейшие изменения мимики и пантомимики, и строит свою дальнейшую работу в соответствии с его реакцией. Интересно, что даже движение глаз отражает внутреннее состояние человека, в частности, движение глаз влево и вверх означает использование прошлых зрительных воспоминаний, движение вправо и вверх свидетельствует о построении новых или будущих образов; отсутствие фиксации взгляда говорит о работе воображения, движение глаз влево и вниз свидетельствует о внутреннем слуховом процессе; горизонтальное движение влево и вправо указывает на слуховое восприятие; а движение глаз вправо и вниз свидетельствует о кинестетических ощущениях (Д. Миллс, Р. Кроули, 1996). Все эти реакции ребенка психолог использует в своей работе по созданию метафоры, учитывая, таким образом, не только сознательный чувственный опыт ребенка, но и его бессознательный чувственный опыт.

При создании истории для каждого конкретного ребенка используется общение, внушение на трех уровнях.

Первый уровень основывается на сюжетной линии сказки, которая должна соответствовать реальной жизни ребенка, его интересам и увлечениям, а также включать в себя всех действующих лиц конфликта и в метафорической форме ситуацию, похожую на реальную. При этом сюжет сказки разворачивается последовательно, начиная с завязки, обрисовывания жизни и отношений сказочного героя, через кризисную ситуацию, когда герой (героиня) ощущает разочарование существующим положением вещей, либо оно угрожает его «статус-кво», через ряд испытаний, когда герой пробует ряд решений, часть из которых не приводит к желаемому результату. Наконец, находится какой-либо приемлемый для сказочного героя вариант решения проблемы. Это не сиюминутный акт, а последовательный процесс, с помощью которого персонажи осуществляют изменения. Используется несколько возможностей для такого изменения;

- проблема пересматривается как менее значимая или менее угрожающая;
- герой открывает свой внутренний потенциал, ранее не использовавшийся;
- находится доступ к внешним ресурсам или идее;
- предлагаются выборы и пути решения проблемы, которые ранее не рассматривались;
- пересматриваются мотивы или смыслы того, что происходит;
- рассматриваются варианты того, что поведение необходимо в одних контекстах и совсем неадекватно в других.

Далее необходимо дать возможность герою сказки проверить правильность выбранного решения и соответствие этого решения потребностям персонажа, а также связать его с будущим героя и дать положительное эмоциональное подкрепление.

Очень часто сюжеты для своих историй психотерапевты черпают в сказках, баснях, притчах, анекдотах, мифах и легендах, а также из собственной практики и практики своих коллег.

Второй уровень заключается в использовании слов, воздействующих на разные сенсорные системы, что, как уже отмечалось, позволяет разблокировать подавленную систему и восстановить целостность и равновесие чувственного восприятия ребенка.

Некоторые психотерапевты, в частности, Милтон Эриксон – основоположник и непревзойденный мастер применения метафор в психотерапии, используют гипнотическое внушение, транс при работе с детьми. Возможно введение элементов внушения в сам контекст истории и выделение их либо интонацией, либо употреблением имени клиента перед тем, как передать ему важную информацию.

Вообще, техника рассказывания сказок и их специфический язык имеют принципиальное значение не только в рамках этого подхода. Один из способов облегчить ребенку восприятие сказки и идентификацию с ее персонажем – это использование неопределенных, неконкретизированных слов и выражений. При этом ребенку дается возможность самостоятельно вообразить, представить себе ситуацию или событие. Например, при употреблении существительных или местоимений лучше использовать слова типа «все», «каждый», «многие», а не конкретные имена или названия. Ведь употребление конкретного имени в какой-то степени предопределяет возникающий образ, не остается сомнений, о чем говорится в истории и нет возможности представить себе все по-своему.

То же самое касается использования глаголов и определений. Например, фраза: «Девочка испуганно шла по лесу» позволяет каждому человеку создать в воображении тот образ, который ему ближе и понятней, и придумать свои причины такой ситуации. Тогда как фраза «Красная Шапочка в страхе шла по лесу, боясь встречи с волком» вызывает вполне конкретный образ, который может не совпадать с чувствами и переживаниями ребенка и не вызывать у него эмоциональной реакции. Всегда необходимо оставлять ребенку возможность собственного творческого поиска и максимальной идентификации себя с героем в процессе восприятия сказки.

Кроме того, в процессе рассказывания сказки эффективно использование пауз, смены интонации, громкости, введение собственного имени клиента, особенно перед тем, как будут сказаны важная фраза, информация, которую бы хотелось запечатлеть на подсознательном уровне. Очень часто для снятия напряжения, тревожности, сопротивления у детей в сказках присутствуют фразы типа «Все дети делают так», «Так всегда бывает...» и т.д.

Другое направление сказкотерапии мы назвали **менее директивным**, поскольку оно исходит из представления о том, что каждый ребенок является уникальной личностью, обладающей своими особенностями восприятия мира, и поэтому цель сказкотерапии – помочь ребенку выявить и осознать свои проблемы и показать некоторые пути их решения. Психолог, педагог в данном случае создают особую атмосферу эмоционального принятия ребенка, где поддерживается все позитивное, доброе, что у него есть; признается право ребенка на любые чувства, однако, предъявляются социальные требования к проявлению этих чувств (например, вводится правило: «Не драться, не кусаться, не обзывать»). Очень часто сказкотерапия в рамках этого направления проводится в форме групповых занятий с 3-5-ю детьми в течение одного-двух месяцев. При этом сказки создаются для всей группы в целом, поскольку считается, что каждый ребенок не похож на другого и воспринимает сказку по-своему, беря из нее только то, что актуально для него, созвучно его проблемам.

Сказки могут быть подобраны в виде цикла историй, связанных одними и теми же героями, с которыми происходят различные приключения. Это удобно, так как ребенок быстрее привыкает к сказочным героям, легче сравнивает себя с ними и, кроме того, такой цикл историй может содержать определенные ритуальные моменты, команды, повторяющиеся из сказки в сказку и позволяющие успешнее руководить каждым сеансом.

В силу того, что очень часто психокоррекционная работа в рамках этого направления осуществляется с группой, то стоит проблема отбора детей в такие группы. Некоторые психологи считают, что предварительный отбор и диагностику проводить необязательно, поскольку сказки, в общем, универсальны и подходят для всех детей.

Однако опыт показал, что предварительная психологическая диагностика и специальный подбор детей в группу необходимы по ряду причин. Во-первых, существует ряд детских проблем, для решения которых групповая работа малоэффективна и даже нежелательна на первых порах. Поэтому с детьми крайне агрессивными, эгоцентричными, конкурирующими со своими братьями и сестрами или

же с детьми, переживающими сильный стресс, кризис лучше работать индивидуально и лишь затем, когда большая часть проблем решена, можно включать их в групповую работу. Напротив, для детей замкнутых, малообщительных, пассивных, не владеющих элементарными навыками общения, или же для детей с нарушениями поведения, контролируемой агрессией, сверхзависимых, с заниженной самооценкой, страдающих страхами и фобиями проведение пробной формы групповой работы полезно и дает хорошие результаты. Во-вторых, проведение предварительной диагностики необходимо для подбора оптимального состава группы, где дети сочетались бы по принципу дополнения, (т.е. с противоположными синдромами), что обеспечивает более успешную идентификацию с альтернативным образцом поведения. Кроме того, предварительная диагностика позволяет выявить круг проблем у детей, участвующих в группе, и подобрать максимально «эффективные» сказки и игры. В связи с этим необходимо отметить, что очень часто в рамках этого направления на одном занятии сочетаются сказкотерапия, игротерапия и арттерапия.

План проведения занятия может быть произвольным. Однако удобно, когда сеанс начинается ритуальной песней или игрой, затем проходит небольшое обсуждение того, что случилось с детьми за время, прошедшее с предыдущего занятия, их успехов и неудач, после чего проводится ряд психотерапевтических игр (в зависимости от проблем детей, участвующих в группе). Затем дети все вместе слушают сказку, потом рисуют, обсуждают свои рисунки. В конце подводятся итоги того, как прошло занятие и исполняется ритуальная песня или игра.

Необходимо отметить, что в некоторых лингафонных курсах сказкотерапии в самой сказке запрограммирована динамическая пауза, во время которой детям предлагается поиграть. Кроме того, хотелось бы напомнить, что речь идет о недирективном подходе, где психолог исходит из представления о том, что каждый ребенок – это уникальная и неповторимая личность, и поэтому не дает оценки поведению и рисункам детей и не интерпретирует их.

Весь процесс работы с группой детей можно условно разделить на три этапа. Первый этап обычно занимает два-три занятия и является подготовительным, в котором ставится задача объединения детей в группу и принятие ими правил и специфики такой работы. Очень часто на первом занятии оговариваются «правила и права» общения детей в группе, среди которых может быть условие «не драться и не обзывать в игровой комнате», или же право ребенка позаботиться о себе и не говорить на тему, неприятную для него и т.д.

Чтобы правила работы в группе соблюдались, число их должно быть минимальным. Игры и сказки, используемые на первом подготовительном этапе, носят, по большей части, непроблемный характер и не направлены сразу на решение серьезных проблем у детей. На данном этапе важно, чтобы дети почувствовали себя комфортно в игровой комнате, наладили контакт друг с другом и с психотерапевтом, привыкли к новой и незнакомой для них ситуации, усвоили план проведения занятия и ритуальные моменты. На этом этапе в рисунках детей, как правило, не отражены их проблемы и переживания, это, скорее, этап поиска темы, первый шаг на пути осознания своих проблем и конфликтов. Принцип поведения психолога по отношению к рисункам детей основывается на их безусловном принятии, одобрении и использовании вопросов и групповом обсуждении рисунков, а не интерпретации и трактовки символов как в директивной психотерапии. Поскольку очень часто собственные суждения психотерапевта о том, что выражено в рисунке, не совпадают с чувствами и переживаниями ребенка и могут помешать психологу адекватно воспринимать и понимать своего клиента.

Когда дети уже привыкли к ситуации в игровой комнате и познакомились друг с другом, можно переходить к основному этапу работы, цель которого – помочь ребенку в решении трудных для него ситуаций, проблем и преодолении нежелательных черт характера. На этом этапе используются различные игры, такие как ролевые, связанные

с сюжетом сказки, психотерапевтические, направленные на разрешение трудностей и проблем детей, сплочение группы и осознание групповой поддержки и т.д. Сказки, используемые на этом этапе, также будут носить проблемный характер и касаться либо таких общечеловеческих тем, как выбор и ответственность за свое поведение, любовь и уважение к другим людям, взаимопомощь, либо более конкретных проблем, например, связанных с неуверенностью, агрессивностью, детско-родительскими отношениями, нерешительностью, неумением общаться со сверстниками и т.д.

Еще раз напомним, что практика многих психологов и наша, в частности, показывает, что любая сказка по-своему воспринимается каждым человеком и оказывается созвучна именно его личным проблемам, будь то ребенок или взрослый. Рисунки на этом этапе могут уже отражать реальные проблемы ребенка, где конфликт разрешается в адекватной форме выражения и проигрывания травмирующих событий в различных вариантах (например, заштриховывание персонажей, вызывающих страх у ребенка). Заключительный этап может содержать проигрывание трудных ситуаций и способов их разрешения, а также прослушивание сказок с позитивно окрашенным прогнозом на будущее.

Кроме того, необходимо отметить полезность проведения подобной психотерапевтической работы с группой родителей, поскольку большая часть трудностей, возникающих в дошкольном и младшем школьном возрастах, имеет в своей основе нарушение детско-родительских отношений, и, следовательно, без положительного изменения этих отношений работа с ребенком будет недостаточно эффективной.

Работа с родителями может вестись по нескольким направлениям: с одной стороны – это могут быть групповые дискуссии по поводу лекции, изложенной психологом, или по анализу конкретной ситуации, или обсуждение книги, посвященной проблемам воспитания, и прочитанной всей группой. Кроме того, для работы с родителями также можно использовать психотерапевтические игры, прослушивание сказок и арттерапию с последующим групповым обсуждением темы сказки и рисунков родителей.

В том случае, если ситуация в группе родителей складывается благоприятнее и заметны очевидные изменения родительской позиции в сторону улучшения, возможно объединение детской и родительской групп на совместных занятиях. На таких сеансах очень эффективно использовать сказки, посвященные детско-родительским проблемам с последующим рисованием и обсуждением. При этом можно использовать как индивидуальное рисование, так и коллективные рисунки на заданную тему (в паре или всей группой), а также различные игровые приемы, в том числе задания, для выполнения которых необходима поддержка партнера и умение договориться друг с другом. Причем на начальном этапе родитель работает в паре с чужим ребенком и лишь затем со своим собственным.

В заключение хотелось бы отметить, что приведенные здесь два различных подхода не имеют на практике столь явного разграничения и используются в комбинированном виде. Предпочтение того или иного направления работы в первую очередь зависит, на наш взгляд, от желания и квалификации психолога, от того, насколько, во-первых, близки самому психотерапевту более или менее директивные методы ведения работы с клиентом, а во-вторых, от того, использует ли он уже разработанные лингафонные курсы сказкотерапии или владеет навыками составления собственных сказок и историй под проблемы клиента.

Разработанные лингафонные циклы сказок достаточно эффективны, особенно для начинающих психотерапевтов, поскольку они, как правило, уже проверены и адаптированы, часто содержат музыкальное сопровождение и звуковые эффекты и, кроме того, позволяют психологу во время прослушивания сказки сосредоточиться не на ее рассказывании, а на наблюдении за поведением и реакцией детей, отмечать моменты, наиболее значимые для них, и, следовательно, планировать дальнейшую работу

максимально ориентированную на их потребности. С другой стороны, индивидуальные сказки и истории с самого начала приближены к реальной жизненной ситуации ребенка и поэтому понятны и близки ему. При этом устное (а не записанное на магнитофон) рассказывание сказок всегда притягательно для ребенка и позволяет создать максимально комфортную обстановку, что, однако, требует от психолога значительного напряжения и умения рассказывать. Однако и тот и другой способ оказывает положительное влияние на детей и позволяет помочь им в разрешении их проблем. Выбор зависит в первую очередь от каждого конкретного ребенка, а также от желания и умения психолога.

Вопросы

1. Почему в коррекционной работе с дошкольниками и младшими школьниками используется метод сказкотерапии?
2. В чем суть директивного подхода к сказкотерапии?
3. Каковы особенности недирективной сказкотерапии?

ЛИТЕРАТУРА

- Активные методы обучения педагогическому общению и его оптимизация //Под ред. А.А. Бодалева, Г.А. Ковалева. – М.,1983.
- Аникеева Н.П. Воспитание игрой. – М., 1987.
- Безруких М.М., Князева М.Г. Если ваш ребенок левша. – М., 1994.
- Безруких М.М. Прописи для леворуких детей. – М., 1997.
- Болсовт Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М., 1968.
- Бурменская Г.В., Карабанова О.В., Лидерс А.Г. Возрастно-психологическое консультирование. – М., 1990.
- Венгер Л.А., Венгер А.Л. Готов ли ваш ребенок к школе. – М.,1994.
- Винокурова Н. Магия интеллекта, или Книга о том, когда дети бывают умнее, быстрее, смысленнее взрослых. – М., 1994.
- Винокурова Н. Сборник тестов и упражнений для развития ваших творческих способностей. Серия «Магия интеллекта». – М.,1995.
- Выготский Л. С. Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства. //Собр. соч.: В 6 т. – Т.5. – М., 1983.
- Гальперин П.Я. Поэтапное формирование как метод психологических исследований // Гальперин П.Я., Запорожец А.В., Карпова С.Н. Актуальные проблемы возрастной психологии. – М., 1987.
- Гальперин П.Я., Кабыльницкая С.Л. Экспериментальное формирование внимания. – М., 1974.
- Гарбузов В.И. Нервные дети. – Л., 1990.
- Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. – М., 1996.
- Данилова Е.Е. Практикум по возрастной и педагогической психологии. – М., 1998.
- Дети с временными задержками развития /Под ред. Т.А. Власовой, М.С. Певзнер. – М., 1971.
- Добрович А.Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения. – М., 1987.
- Дети с отклонениями в развитии //Под ред. М.С. Певзнер. – М.,1966.
- Дубровина И. В. Об индивидуальных особенностях школьников. – М., 1975.
- Ермолаев О.Ю., Марютина Т.М., Мешкова Т.А. Внимание школьника. – М., 1987.
- Жутикова Н.В. Учителю о практике психологической помощи. – М., 1988.
- Забрамная С.Д. Ваш ребенок учится во вспомогательной школе. – М., 1993.
- Заваденко Н.Н., Успенская Т.Ю. Синдромы дефицита внимания как причина школьной дезадаптации //Школа здоровья. -1994. -№1. -С. 91-104.
- Заика Е.В. Комплекс интеллектуальных игр для развития мышления учащихся //Вопросы психологии. – 1990. – № 6. – С. 86-92.
- Захаров А.И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка.- М., 1986.
- Захаров А. И. Психотерапия неврозов у детей и подростков. – М.,1982.
- Изучение мотивации поведения детей и подростков /Под ред. Л.И. Божович и Л.В. Благонадежиной. – М., 1972.
- Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. – М., 1987.
- Кикоин Е.И. Младший школьник: возможности изучения и развития внимания. – М., 1993.
- Крылов Д.Н., Кулакова Т.П. Доклинические формы нервно-психических нарушений у школьников и их профилактика // Школа и психическое здоровье учащихся. – М., 1988.
- Лебединский В.В. Нарушения психического развития у детей. – 1985.
- Левитина С.С. Можно ли управлять вниманием школьника? – М., 1980.
- Ле Шан Э. Когда ваш ребенок сводит вас с ума. – М., 1990.
- Лешли Д. Работать с маленькими детьми, поощрять их развитие и решать их проблемы. – М., 1991.

- Лэндрет Г.Л. Игровая терапия: искусство отношений. – М., 1994.
- Макарьев И. Если ваш ребенок – левша. – СПб., 1995.
- Микадзе Ю.В., Корсакова Н. К. Нейропсихологическая диагностика и коррекция младших школьников. – М., 1994.
- Моделирование педагогических ситуаций. – М., 1981.
- Некоторые вопросы диагностики психического развития детей // Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей. – М., 1981.
- Петровская Л.А. Компетентность в общении. – М., 1989.
- Практическая психология образования /Под ред. И.В. Дубровиной. – М., 1998.
- Психогигиена детей и подростков /Под ред. Г.Н. Сердюковской и Г. Гельница. – М., 1985.
- Рабочая книга школьного психолога /Под ред. И.В. Дубровиной. – М., 1995.
- Развитие логической памяти у детей /Под ред. А.А. Смирнова. – М., 1976.
- Раттер М. Помощь трудным детям. – М., 1987.
- Регуш Л.А. Тренинг педагогической наблюдательности // Вопросы психологии. – 1988. – № 3.
- Ротенберг В.С., Бондаренко С.М. Мозг. Обучение. Здоровье. – М., 1989.
- Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – Т.1. – М., 1989.
- Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого ребенка. – М., 1990.
- Руководство практического психолога. Готовность к школе: развивающие программы /Под ред. И.В. Дубровиной. – М., 1995.
- Семья в психологическом консультировании /Под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. – М., 1989.
- Славина Л.С. Трудные дети. – М.-Воронеж, 1998.
- Спиваковская А.С. Нарушения игровой деятельности. – М., 1980.
- Спиваковская А.С. Профилактика детских неврозов. – М., 1988.
- Стрелкова Л.П. Уроки сказки. – М., 1989.
- Ульenkova У.В. Шестилетние дети с задержкой психического развития. – М., 1990.
- Управление познавательной деятельностью учащихся /Под ред. П.Я. Гальперина, Н.Ф. Талызиной. – М., 1972.
- Успенский Л.В. Культура речи. – М., 1979.
- Хоментausкас Г.Т. Семья глазами ребенка. – М., 1989.
- Цвынтарный В.В. Играем пальчиками и развиваем речь. – СПб., 1996.
- Школа и психическое здоровье учащихся /Под ред. С.М. Громбаха. – М., 1986.
- Шевченко Ю. С. Коррекция поведения детей с гиперактивностью и психопатоподобным синдромом. – М., 1997.
- Эберлейн Г. Страхи здоровых детей. – М., 1981.
- Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. – М., 1989.
- Якобсон С.Г., Прокина Н. Ф. Организованность и условия ее формирования у младших школьников. – М., 1967.
- Яковлева Е.Л. Диагностика и коррекция внимания и памяти школьников // Маркова А.К., Лидерс А. Г., Яковлева Е.Л. Диагностика и коррекция умственного развития в школьном и дошкольном возрасте. – Петрозаводск, 1992.

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА I. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ: ЦЕЛИ, ЗАДАЧИ, СОДЕРЖАНИЕ	3
1. ЧТО ТАКОЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ	3
2. ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ	6
3. ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ	8
4. ТРЕБОВАНИЯ К КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩИМ ПРОГРАММАМ	12
ГЛАВА II. КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ РАБОТА С ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	14
1. ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ	14
2. ПРОГРАММА ДИАГНОСТИКИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗРЕЛОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ	17
3. ДОШКОЛЬНИКИ «ГРУППЫ РИСКА»	21
ГЛАВА III. КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ РАБОТА С ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	29
1. РАЗВИТИЕ ВНИМАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	29
2. РАЗВИТИЕ ПАМЯТИ	38
3. РАЗВИТИЕ МЫШЛЕНИЯ	42
4. РАЗВИТИЕ ВООБРАЖЕНИЯ	45
5. РАЗВИТИЕ РЕЧИ	47
6. КОРРЕКЦИЯ НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ*	52
8. КОРРЕКЦИЯ ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	61
9. МЛАДШИЕ ШКОЛЬНИКИ «ГРУППЫ РИСКА»	65
ГЛАВА IV. КОРРЕКЦИЯ ОТНОШЕНИЙ ДЕТЕЙ И ВЗРОСЛЫХ	79
ГЛАВА V. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ РЕБЕНКУ, ПЕРЕЖИВАЮЩЕМУ ГОРЕ	83
1. КАК ПОМОЧЬ СТРАДАЮЩЕМУ РЕБЕНКУ?	84
2. ЧТО МОЖЕТ СДЕЛАТЬ УЧИТЕЛЬ, ЧТОБЫ ПОМОЧЬ РЕБЕНКУ ПЕРЕЖИТЬ ГОРЕ	86
ГЛАВА VI. СКАЗКОТЕРАПИЯ КАК ОДИН ИЗ МЕТОДОВ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ	88
ЛИТЕРАТУРА	95