

КАК ПОМОЧЬ ОТСТАЮЩЕМУ РЕБЕНКУ

И. Боровинских. педагог-психолог специальной коррекционной школы УШ вида

Развитие внимания

Словарный диктант с комментированием

Учитель читает слово, сам или ученик объясняет его правописание, затем предлагает детям взять ручки и записать прокомментированное слово. Затем следует напоминание учащимся, чтобы они положили ручки, и начинается работа над следующим словом.

При проведении диктанта следует соблюдать правила:

- учитель читает каждое слово только один раз;
- учащиеся могут взять ручки только после прослушивания комментариев;
- учитель внимательно следит за тем, чтобы учащиеся не заглядывали в тетради друг к другу;
- перед началом работы целесообразно показать на нескольких примерах, как надо выполнять задание.

Работа с деформированным текстом

Цель: развитие внимания при обнаружении ошибок в тексте.

Материал: деформированный текст, отпечатанный на листочках по числу учащихся, характер ошибок в котором не связан со знанием правил. Например: «На Крайнем Юге нашей страны не росли овощи, а теперь растут. В огороде выросло много моркови. Под Москвой не разводили, а теперь разводят. Бешал Ваня по полю, да вдруг остановился. Грчи вьют гнезда на деревьях. На поговорной елке висело много икрушек. Грачи для птенцов червей на пашне. Охотник вечером с охоты. В тетради Раи хорошие отлетки. На школьной площадке играли дети. В траве стречет кузнечик. Зимой в саду расцвели яблони. Внизу над ними расстилалась ледяная пустыня. В ответ я киваю рукой. Сорняки шипучи и плодovиты».

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.

Коррекционные задания

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.

Коррекционные упражнения должны проводиться ежедневно по 5 минут (минимум 5 раз в неделю) в течение 2-4 месяцев.

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; 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.

Это задание рекомендуется проводить в форме игры, придерживаясь правил.

1. Игра проводится в доброжелательной атмосфере. Детей 6-8 лет можно дополнительно заинтересовать, предложив им тренироваться быть внимательными для того, чтобы стать хорошими шоферами, летчиками (предварительно выяснив, кем они хотят стать).

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

3. Норма разрешаемых пропусков на каждом занятии должна меняться и приблизительно равняться тому реальному количеству пропусков, которое делает ребенок.

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

Одновременно с введением игры необходимо изменить установку детей на чтение: в учебнике русского языка все слова, написанные в упражнении, надо читать вслух так, как они написаны, называя непронизносимые буквы, знаки препинания и т. п.

Чтение текста до заданного выражения

Детям предлагается читать до заранее указанного выражения.

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.

«Найди слова»

Материал: бланк с напечатанными на нем пятью строчками случайно набранных букв, следующих друг за другом без пробелов,

Инструкция: «Среди этих букв нужно отыскать 10 слов (3, 4, 5 сложных) и подчеркнуть их.

На выполнение всего задания отводится 5 минут. Показателем успешности может служить число правильно найденных слов и скорость выполнения задания-

Пример задания:

ЯФОУФСНКТПХЪАБЦРИГЪМЩЮСАЭЕЫМЯЧ
ЛОБИРЪГНЖРЛРАКГДЗПМЫЛОАКМНПРСТУР
ФРШУБАТВВГДИЖСЯИУМАМАЦПЧУЪЩМОЖ
БРПТЯЭЦБУРАНСГЛКЮГБЕИОПАЛКАФСПУЧ
ОСМЕТЛАОУЖЫЪЕЛАВТОБУСИОХПСДЯЗВЖ

«Каждой букве - свое дело»

Детей просят левой рукой медленно перелистывать в течение 1 минуты 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: произносит 1, пишет 20, произносит 2, пишет 19 и т.д. Подсчитывается время выполнения задания и число ошибок.

Обучение «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). 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 во 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» (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 контроль обязательность использования такой карточки исчезает.

Для обобщения сформированного действия контроля оно отрабатывается затем на более широком материале.

Методика развития логической памяти

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 со 2-го 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 1. 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?»

Заячьи лапы

Летом дед пошел на охоту в лес. Ему попался зайчонок с рваным левым ухом. Дед выстрелил в него из ружья, но промахнулся. Заяц удра. 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 2. Составление плана. Эта часть методики направлена на обучение составлению плана как смысловой опоры запоминания. Выделенные главные мысли представляют собой не просто коротенький 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 цели — 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.

Коррекция навыков чтения у младших школьников

В каждом классе есть учащиеся, которые не овладевают навыками чтения на уровне требований школьной программы в установленные ею сроки. Обучаясь во 2-м, 3-м и более старших классах, они не умеют читать правильно, бегло, осознанно, выразительно.

Недостаточное овладение навыком чтения может наблюдаться не только у детей с различными нарушениями, но и у детей с нормальным интеллектом, сохранной речью, полноценным зрением и слухом.

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. Ученик наглядно увидит, как кривая его успехов будет подниматься вверх. И хотя она еще не достигла уровня «тройки», но от первоначального уровня стоит уже далеко. 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.

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:

- увеличение нагрузки по количеству и по времени на эту букву (тип слога, вид слов);
- 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 большего объема: вероятность того, что он не ошибется при чтении еще 30 добавленных слов, достаточно велика. Тогда его процент качества изменится и станет равен 92%.

Интересен опыт массовой коррекции навыка чтения с опорой на показатель «длина участка чтения без ошибок». Ученикам 1-го класса одной из школ было предложено по желанию 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. 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 низкое — 7, 13, 17, 19, 21 слово до первой ошибки, то в дальнейшем она равнялась у тех же учащихся 78, 73, 36, 93, 122 словам. Таким образом, качество чтения улучшилось в среднем в 6-7 раз.

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.

Появление новых форм поведения самым непосредственным образом связано с учебной деятельностью, которая, становясь для ребенка обязательной, определяет необходимость соблюдения целого ряда норм и правил. 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, и возникает сначала в совместной деятельности с взрослым, который дает ребенку средства организации такого поведения, и только потом становится собственным индивидуальным способом действия ребенка.

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 его повторили. Во-вторых, нужно предложить им сразу подробно спланировать свои действия, т. е. определить точный срок выполнения, наметить последовательность действий, распределить работу по дням и т. д.

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

- наличие у ребенка достаточно сильного и длительно действующего мотива поведения;
- введение ограничительных целей;
- расчленение усваиваемой сложной формы поведения на относительно

самостоятельные и небольшие действия;

- 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, вовремя делать уроки, выполнять правила поведения и др.), необходимо учитывать содержание мотивов, являющихся для него «реально действующими». Например, «нужно каждый день готовить уроки», чтобы оставаться лучшим учеником в классе, чтобы отпустили 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 понижаемых» 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. 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. Причем цель перед ребенком нужно ставить заранее, с самого начала работы. Обязательным условием, при котором ребенок способен осуществить некоторое намерение, является заинтересованность взрослого, одобряющего действия ребенка и принимающего непосредственное активное участие в осуществлении этого намерения.

Расчленение сложной формы поведения на небольшие действия. 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.

Вот некоторые приемы, которые можно применять в работе с детьми, отличающимися неуспешной учебной и плохой дисциплиной:

- 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 минут урока). По мере овладения новой формой поведения намечаемое время выполнения постепенно увеличивается;

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

Внешние средства 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. 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 пространственному 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.

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.

Общие правила эффективного общения взрослого и ребенка (памятка для родителей)

1. Проводите больше времени с ребенком. Беседуйте с ним дружелюбно, в уважительном тоне. Для того чтобы воздействовать на ребенка, вы должны научиться видеть его положительные стороны и избегать подчеркивания промахов. Тон, которым вы обращаетесь к ребенку, должен демонстрировать любовь и уважение к нему, как к личности.

2. Будьте одновременно тверды и добры. Выбрав способ действия, вы не должны колебаться.

3. Снизьте контроль. Избыточный контроль над детьми обычно требует особого внимания взрослых и редко приводит к успеху. Позвольте ребенку самому решать проблемы там, где это возможно.

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

Поддержать 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 получилось не совсем так, как ты ожидал»);

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

- совместных действиях, 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).

5. Демонстрируйте свою веру в ребенка:

- забудьте о прошлых неудачах ребенка;

- помогите ему обрести уверенность в том, что он справится с данной задачей: «Ты можешь это сделать»;

- позвольте ребенку начать с нуля», опираясь на то, что взрослые верят в него, в его способность достичь успеха;

- помните о прошлых удачах ребенка и возвращайтесь к ним, а не к ошибкам, ведь успех порождает успех и усиливает уверенность в своих силах, как у ребенка, так и у

взрослого;

- показывайте, что вы удовлетворены ребенком;

- принимайте его таким, какой он есть,

6. Помогите ребенку разбить большие задания на более мелкие, с которыми он может справиться.

7. Внесите юмор во взаимоотношения с ребенком.

8. Имейте мужество изменить себя. Изменение поведения требует мужества и терпения. Если что-то не получится, не нужно отчаиваться, надо остановиться и проанализировать переживания и поступки, как ребенка, так и свои. В следующий раз вы будете лучше знать, как поступить в подобной ситуации.