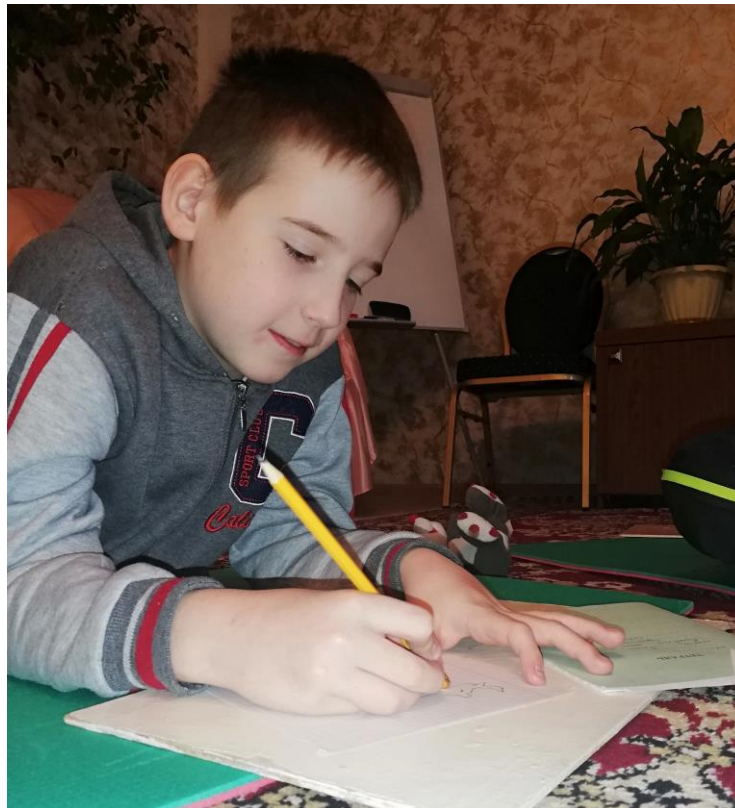


**ГОУ ТО «Киреевская школа для детей – сирот и детей, оставшихся  
без попечения родителей»**

Утверждаю:  
директор ГОУ ТО «Киреевская школа для  
детей – сирот и детей, оставшихся  
без попечения родителей  
\_\_\_\_\_ Кузяхметова Е.Е.  
« \_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 20 \_\_\_\_ года



**Система упражнений  
по коррекции психического развития ребенка**

составитель:  
Харькова Н.В.

**Киреевск, 2020 г.**

## Содержание.

|                                                                                                                     |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Пояснительная записка-----                                                                                          | 3  |
| I. Познавательная деятельность -----                                                                                | 11 |
| 1. Внимание-----                                                                                                    | 11 |
| Упражнения, направленные на развитие<br>внимания у детей младшего школьного возраста -----                          | 14 |
| 2. Память-----                                                                                                      | 15 |
| Упражнения, направленные на развитие<br>памяти у детей младшего школьного возраста -----                            | 17 |
| 3. Воображение-----                                                                                                 | 18 |
| Упражнения, направленные на развитие<br>воображения у детей младшего школьного возраста-----                        | 19 |
| 4. Мышление-----                                                                                                    | 20 |
| Упражнения, направленные на развитие<br>образного мышления у детей младшего школьного<br>возраста-----              | 24 |
| Упражнения, направленные на развитие<br>абстрактно-логического мышления у детей младшего<br>школьного возраста----- | 24 |
| II. Коррекция поведения младших школьников-----                                                                     | 25 |
| 1. Рекомендации взрослым-----                                                                                       | 29 |
| 1.1. Хроническая неуспешность и школьная тревожность-----                                                           | 29 |
| 1.2. Уход от деятельности-----                                                                                      | 30 |
| 1.3. Негативное самоопределение-----                                                                                | 31 |
| 1.4. Социальная дезориентация-----                                                                                  | 32 |
| 1.5. Вербализм и интеллектуализм-----                                                                               | 32 |
| 1.6. Акцентуации характера-----                                                                                     | 33 |
| 1.7. Нарушения в развитии познавательных процессов-----                                                             | 35 |
| 1.8. Астения-----                                                                                                   | 38 |
| 1.9. Снижение мотивации-----                                                                                        | 38 |
| 1.10. Высокая конфликтность, агрессивность-----                                                                     | 39 |
| 2. Работа с детьми при нарушении развития личности-----                                                             | 40 |
| 2.1. Снятие состояния эмоционального дискомфорта,<br>создание ситуации успеха-----                                  | 40 |
| 2.2. Гармонизация противоречивости личности-----                                                                    | 40 |
| 2.3. Коррекция зависимости от окружающих-----                                                                       | 40 |
| 2.4. Снятие враждебности-----                                                                                       | 40 |
| 2.5. коррекция тревожности-----                                                                                     | 40 |
| 3. Коррекции поведения подростков при акцентуации<br>характера-----                                                 | 41 |
| III. Моторная сфера-----                                                                                            | 48 |
| Упражнения, направленные на развитие<br>моторики у детей младшего школьного возраста-----                           | 49 |
| Литература -----                                                                                                    | 50 |
| Приложение 1-----                                                                                                   | 51 |
| Приложение 2-----                                                                                                   | 52 |

## **Пояснительная записка.**

### **Актуальность коррекционно-развивающей деятельности в отношении ребенка-сироты.**

Главной деятельностью ребенка в условиях общеобразовательной школы является учеба. Одной из наиболее острых проблем современной педагогики остаётся проблема стойкой неуспеваемости и трудностей школьной адаптации. Перестроение от традиционной школы к развивающей еще находится на переходящей стадии. Недостаточное формирование способностей детей к усвоению знаний у этих учащихся сочетается с ослабленным нервно-психическим здоровьем. Главной трудностью в создании условий для успешной деятельности – умение педагогов индивидуализировать образовательный процесс.

Одной из важнейших задач коррекционной работы является связь: «педагог — ребёнок с трудностями в обучении — семья». Эта триада оказывает положительное влияние на коррекцию и развитие ребёнка в тех случаях, когда её взрослые члены делают установку на сотрудничество.

Бывает, что ученик теряет надежду быть успешным какой – либо деятельности. Однако, как и все дети, подчиняется мотивации успеха и страстно хочет обратить на себя внимание, получить одобрение и уважение окружающих, поэтому целесообразно проведение индивидуальных занятий, когда ребенок может раскрыть свой потенциал, свои возможности, не сравнивая себя с другими детьми. Нельзя забывать и о психическом здоровье детей, об их эмоциональном опыте, о необходимости способствовать развитию «эмоционального интеллекта».

Психолого- педагогическая коррекция должна строиться как целенаправленное формирование психологических новообразований, составляющих сущность характера возраста. Поэтому основной целью данной системы упражнений является способствование полноценному психическому и личностному развитию ребенка.

Основная задача – психолого - педагогическая коррекция отклонений в психическом развитии ребенка.

### **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 составление учебных и интеллектуальных навыков и умений таких параметров 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.

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 несложившихся 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, направленная 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.

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 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, знании 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.

### **Цели и задачи коррекционно – развивающей работы.**

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.

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*.

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

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.

**Структура коррекционно – развивающих занятий** включает в себя следующие элементы:

**I. Вводная часть.**

1. Ритуал приветствия.
2. Работа с именем.
3. Разминка.

**II. Основная часть.**

1. Развивающие упражнения.
2. Рефлексия упражнений.

**III. Заключительная часть.**

1. Снятие эмоционального возбуждения.
2. Рефлексия занятия.
3. Ритуал прощания.

Занятия проводятся 1 раз в неделю, при необходимости количество занятий можно увеличить.

Условия проведения: занятия проводятся в комнате психологической разгрузки, где нет отвлекающих факторов. При необходимости включается музыкальное сопровождение. Для каждого ребенка заводится своя тетрадь для индивидуальных заданий, где он может выполнять предложенные упражнения.

Программа состоит из нескольких блоков:

1. Развитие познавательной деятельности.
2. Коррекция поведения младших школьников
3. Развитие моторной сферы.

## **I. Познавательная сфера**

### **1. 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.

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 - 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. 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.

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.

### **Упражнения, направленные на развитие внимания у детей младшего школьного возраста.**

- «Цифры» (3 стр.140)
- «Пуговица» (3 стр. 209)
- «Читаем стук» (3 стр. 141)

- «Пропущенное число» (3 стр.142)
- «Путаница» (3 стр. 143)
- «Арифметические задачи» (3 стр. 145)
- «Перепиши следующее» (3 стр. 146)
- «Красно-черные пары» (3 стр. 148)
- «Числа» (3 стр. 150)
- «Зачеркни букву» (3 стр. 152)
- «Найди отличия»
- «Соедини по точкам»
- «Ребусы»
- «Занимательные задачи»
- «Умные рисунки»
- «Лабиринты»
- «Нарисуй такую же».
- «Ищите безостановочно»
- «Счет с помехой»

## **2. Память.**

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.

### **Упражнения, направленные на развитие памяти у детей младшего школьного возраста.**

- «Мыслительные образы» (3 стр. 156)
- «Мыслительные образы и эмоции» (3 стр. 157)
- «Фигуры» (3 стр. 159)
- «Картинки» (3 стр. 160)
- «Пробуждение «чувства деталей» (3 стр. 161)
- «Внешний вид предмета» (3 стр. 161)

- «Двойная стимуляция памяти» (3 стр. 166)
- «Интересная история» (3 стр. 167)
- «Конкретизация абстрактного» (3 стр. 168)
- «Нелогичные ассоциации» (3 стр. 169)
- «Запоминание слов» (3 стр.170)
- «Интересные связи» (3 стр. 175)
- «Запомни» (8 стр. 161)
- «Запомни рисуя» (8 стр. 163)
- «Цвета» (8 стр.169)
- «Карточки» (7 стр. 6)
- «Буквы» (7 стр.8)
- «Объединение» (7 стр.17)
- «Веселые картинки» (7 стр. 36)
- «Смотри и запоминай» (7 стр.48)

### **3. Воображение.**

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.

### **Упражнения, направленные на развитие воображения у детей младшего школьного возраста.**

- «Незаконченные фигуры»
- «Изучение географической карты»
- «Составление рассказа с использованием определенных слов»
- «Волшебные кляксы»
- «Завершение рассказа»
- «Геометрические фигуры»
- «Конструктор»

- «Мысленный рассказ»
- «Расслабление»
- «Кто где живет»

#### **4. Мышление.**

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 с 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.

### **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 закливаясь 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); «штопор» (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.

**Упражнения, направленные на развитие образного мышления у детей младшего школьного возраста.**

- «На что это похоже» (3 стр. 177)
- «Дополни до...» (3 стр. 177)
- «Догадайся, кто нарисован» (3 стр. 178)
- «Заполни пробел» (3 стр. 178)
- «Кубики» (3 стр. 179)
- «Убираем спички» (3 стр. 180)
- «Изменение фигуры» (3 стр. 182)

**Упражнения, направленные на развитие абстрактно – логического мышления у детей младшего школьного возраста.**

- «Выделение существенных свойств» (3 стр. 185)
- «Формирование искусственных понятий» (3 стр. 185)
- «Связи между понятиями» (3 стр. 186)
- «Отделение формы понятия от его содержания» (3 стр. 186)

- «Существенные признаки» (3 стр. 188)
- «Оперирование смыслом» (3 стр.189)

## **II. Коррекция поведения младших**

### **ШКОЛЬНИКОВ.**

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).

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.

Таковыми 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.

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.*

## **1. Рекомендации взрослым.**

### **1.1. Хроническая неуспешность и школьная тревожность.**

Главное, что должны сделать взрослые в этом случае, — это обеспечить ребенку ощущение успеха. Необходимо объяснить родителям и учителю, как именно надо оценивать ребенка. Эти правила достаточно просты: ни в коем случае не сравнивать его весьма посредственные результаты с эталоном (требованиями школьной программы, образцами взрослых, достижениями более успешных одноклассников). Ребенка нужно сравнивать только с ним самим и хвалить его лишь за одно: за улучшение его собственных результатов. Если во вчерашнем диктанте было пропущено три буквы, а в сегодняшнем — только две, то это надо отметить как реальный успех, который должен быть высоко и без всякой снисходительности или иронии оценен взрослыми.

Соблюдение правил безболезненного оценивания детских успехов должно сочетаться с поиском сферы наивысшей успешности, в которой ребенок может реализовать себя. Очень важно придать этой сфере высокую ценность в его глазах. В чем бы ни был успешен ребенок, страдающий хронической неуспешностью, — в спорте, в чисто бытовых домашних делах, в каких-либо частных умелостях, — ему ни в коем случае нельзя ставить в вину неуспехи в школьных делах. Напротив, следует подчеркивать, что, раз он что-то научился делать хорошо, то постепенно научится и всему остальному.

Иногда взрослым кажется, что у ребенка нет способностей вообще ни к чему. Однако в действительности такого практически никогда не бывает. Может быть, он хорошо бегает? Тогда надо отдать его в секцию легкой атлетики (а не говорить, что на это у него нет времени, потому что он не успевает сделать уроки). Возможно, он умеет аккуратно работать с мелкими деталями? Тогда ему стоит записаться в кружок авиамоделирования. Ребенка, страдающего хронической неуспешностью, нужно не просто побольше хвалить и поменьше ругать (что очевидно), но хвалить именно тогда, когда он *что-то делает* (а не тогда, когда пассивно сидит, не мешая окружающим).

Воспитателям и учителям необходимо излечиться от нетерпения: ждать успехов в учебе придется долго, так как на школьных делах и произошло замыкание порочного круга тревожности и низкой результативности. Школа должна очень долго оставаться сферой шадящего оценивания, снижающего тревогу (что уже само по себе дает некоторое улучшение результатов). Следует быть готовыми к тому, что школьные дела до конца могут остаться вне сферы детского самоутверждения, поэтому болезненность школьной ситуации должна быть снижена любыми средствами. В первую очередь, необходимо снизить ценность школьных отметок (но не знаний!). В особо серьезных случаях приходится идти на

обесценивание и ряда других школьных требований и ценностей (например, закрывать глаза на то, что не полностью выполняются домашние задания). Благодаря этим мерам у ребенка постепенно снижается школьная тревога, а так как на уроках он продолжает работать, то накапливаются и некоторые достижения.

Важно, чтобы воспитатели не показывали ребенку свою озабоченность его учебными неудачами. Чтобы, искренне интересуясь школьной жизнью ребенка, они при этом смещали акценты своих интересов на отношения детей в классе, подготовку к праздникам, дежурства по классу, экскурсии и походы, но не фиксировались на локальной области неуспеха — на содержании обучения. В качестве чрезвычайно значимой, высоко ценимой и остро интересующей их должна подчеркнута выделяться та сфера деятельности, в которой ребенок успешен и может самоутверждаться, обрести утраченную веру в себя. Такая девальвация традиционных школьных ценностей позволяет предупредить самый тяжкий результат хронической неуспешности — резко отрицательное отношение ребенка к школьным делам, которое к подростковому возрасту может отлиться в классическую форму антисоциального школьного поведения (хулиганства). При этом не возникает и другое частое следствие хронической неуспешности — депрессия, приводящая к глубокой пассивности и безразличию.

### **1.2. Уход от деятельности**

Основные направления рекомендаций таковы. Во-первых, активное воображение ребенка надо развернуть во внешней форме, направить его на решение реальных творческих задач. Во-вторых, в этой реальной продуктивной творческой деятельности ребенку необходимо сразу обеспечить эмоциональное подкрепление, внимание, ощущение успеха.

Если при хронической неуспешности не имеет значения, в какой именно сфере ребенку удастся обеспечить успех, то при уходе от деятельности нужна такая сфера, которая удовлетворит, насытит фрустрированную потребность демонстративного ребенка во внимании к себе. При других формах демонстративности, не связанных с тревожностью, главной областью компенсации является сцена, театральная самодеятельность. Однако при уходе от деятельности рекомендовать сцену надо с большой осторожностью. Если тревожный компонент достаточно выражен, то на сцене ребенок будет скован и не сможет выступить с успехом. Поэтому ему лучше рекомендовать какую-либо другую деятельность, связанную с искусством, — скажем, литературную студию или кружок рисования. Музыкальная школа (в существующем виде), обрекающая ребенка на годы технических упражнений, едва ли может выполнить роль компенсатора потребности ребенка с уходом от деятельности во внимании, в признании его успехов. Если для материализации, проецирования детского воображения выбирать музыку, то следует поискать особые формы — типа семейного музицирования, домашних концертов с использованием инструментов, не требующих безупречного владения техническими навыками.

Слушая подобные рекомендации, воспитатели и учителя нередко высказывают опасения в том, что при постоянном нахваливании, повышенном внимании к детским успехам у ребенка может развиваться «самолюбие» (усилиться демонстративность). При таких сомнениях психолог должен еще раз подчеркнуть, что демонстративность — это не недостаток, а личностная особенность, которая, как и любая другая личностная особенность, приводит к положительным или отрицательным проявлениям в зависимости от обстоятельств жизни ребенка. Эта особенность складывается очень рано. Далее она может развиваться либо

естественно (если встречается понимание у окружающих) — и тогда приведет вовсе не к «самознанию», а к адекватной самооценке и умению мужественно преодолевать трудности и неудачи, либо противоестественно — в негативистических формах или в форме ухода от деятельности, грозящей неудачей.

В психологии хорошо известно, что загнанная внутрь, нереализуемая демонстративность может породить одно из серьезных психических заболеваний — истерию. Обычно не следует рассказывать об этом родителям, чтобы не вызывать у них ненужных опасений, которые могут повредить нормальному воспитанию ребенка. Однако иным родителям — тем, кто слишком упорно настаивает на том, что «девочка должна быть скромной» или что «захваливать детей вредно», — консультант должен описать и такой неблагоприятный сценарий, чтобы они поняли, что реально угрожает их ребенку, если они не изменят своих педагогических взглядов.

### **1.3. Негативное самопредъявление**

Общие принципы рекомендаций для детей с негативным самопредъявлением просты, хотя не всегда бывает легко следовать этим принципам. Если у ребенка имеется психологический синдром позитивного самопредъявления, но в отдельных сферах самопредъявление негативно, то подход к нему в этих сферах должен быть тем же самым.

1. Четкое распределение, регуляция внимания к ребенку по формуле: внимание уделяется ему не тогда, когда он плохой, а когда он хороший. Здесь главное — замечать ребенка именно в те минуты, когда он незаметен, когда не выкидывает никаких «фокусов», чтобы привлечь к себе внимание дикими способами. А в случае «фокусов» — все замечания свести к минимуму. Главное — свести к минимуму *эмоциональность* реакций, ибо именно эмоциональности ребенок и добивается от взрослых своими выходками. Активно-эмоциональное отношение к проделкам демонстративного «негативиста» — это фактически не наказание, а поощрение, подкрепляющее асоциальные способы привлечения взрослых. Если на него накричат и станут топтать ногами, то он расценит это как свое большое достижение. Если же еще и дадут подзатыльник в сердцах — это уже явная победа над педагогическими принципами взрослых, да и над ними самими. Основной способ наказать «негативиста» за его проделки — это лишить его общения. А главная награда — это любящее, открытое, доверительное общение в те минуты (часы), когда ребенок спокоен, уравновешен и делает то, что надо (или, по крайней мере, то, что можно).

Если проступок настолько серьезен, что оставить его без внимания невозможно, то наказание должно быть предельно безэмоциональным.

2. Взрослые должны понять смысл предлагаемых рекомендаций, отнестись к ним серьезно и сознательно. Дело в том, что в первое время изменение стиля общения с ребенком приведет, скорее всего, не к снижению, а к взрыву негативизма. На этом этапе он обнаруживает, что средства (пусть даже самые возмутительные), с помощью которых он до сих пор добивался внимания, вдруг перестали действовать. Первое, что он пытается сделать, — это «проломить стену лбом»: усилить те средства воздействия на взрослых, которые до сих пор были столь эффективны. Воспитатели и учителя должны научиться за этими отчаянными попытками, предпринимаемыми ребенком с повышенной потребностью в эмоциональном общении, слышать детский крик о помощи, призыв к любви. И нельзя отказывать в ней ребенку, испытывающему дефицит тепла и нежности, внимания и заинтересованности. Поэтому все это должно быть ему предоставлено в те (возможно, редкие) промежутки времени, когда он ведет себя хорошо (или хотя бы

несколько лучше, чем обычно). Скандал, устроенный им пять минут назад, должен быть забыт, как будто его и не было.

Итак, во время скандала — холодность и равнодушие, чуть позже — тепло и внимание. Только ни в коем случае не следует устраивать сцен примирения, прощения и т.п., иначе может закрепиться ритуал: скандал — примирение. Прежние нарушения должны быть именно *забыты*, они больше не должны ни вспоминаться, ни обсуждаться. Если за них было наложено какое-либо наказание, то оно не должно отменяться.

3. Ребенку с негативным самопредъявлением необходима сфера, в которой можно реализовать демонстративность. В данном случае особо благоприятны, а иногда практически незаменимы театральные занятия. Ребенок с негативным самопредъявлением все время играет какую-то роль — вот и надо дать ему играть ее не в жизни, а на сцене. При этом нет необходимости специально заботиться о его успешности, как в случаях хронической неуспешности или ухода от деятельности. Ребенок с негативным самопредъявлением почти наверняка сумеет добиться успеха на сцене и без чьей-либо помощи: актерство — его стихия.

#### 1.4. Социальная дезориентация

Главное, что необходимо ребенку с социальной дезориентацией, — это научиться соотносить между собой разные социальные нормы по степени их значимости. Для этого необходимо на первом этапе полностью прекратить любые наказания и замечания за мелкие проступки, но неукоснительно пресекать (и наказывать) серьезные. Лишь убедившись в том, что наиболее грубые нарушения норм полностью прекратились, следует делать следующий шаг. Но и теперь ни в коем случае нельзя ставить перед собой цель «одним махом» прекратить все негативные проявления. Надо выбрать какую-то одну область и сосредоточить усилия на ней (опять же оставляя пока без внимания все прочие нарушения). Так, шаг за шагом, удастся постепенно ввести поведение ребенка с социальной дезориентацией в нормальные рамки.

Полезны и специальные занятия, направленные на иерархизацию норм. Например, можно попросить ребенка с социальной дезориентацией нарисовать нескольких людей: «очень хорошего», «довольно хорошего, но не самого хорошего», «среднего, обычного», «плохого, но не очень» и «очень плохого». Затем обсуждается поведение каждого из них: «Что такого делает этот человек, из-за чего его можно назвать очень хорошим (очень плохим)?» Проводя подобное занятие, важно четко определять градации (степень положительности или отрицательности тех или иных поступков) и, в случае необходимости, поправлять ребенка: «То, что он никогда не ворует, еще не значит, что он очень хороший. Наверное, это ты сказал не про очень хорошего, а про среднего, обычного». Полезно также обсуждать с ребенком так называемые моральные коллизии, вопросы о том, можно ли нарушить то или иное правило в той или иной ситуации. Например, можно ли проехать на красный свет, если очень торопишься? А если не просто очень торопишься, а опаздываешь на работу? А если от этого зависит жизнь человека? При таких обсуждениях важно помнить, что моральные нормы и нормы закона иногда не совпадают, и обсуждение проводится именно с точки зрения *морали*.

Важной стороной коррекционной работы при социальной дезориентации является также обучение ребенка навыкам общения. Построение такой работы подробно обсуждается ниже, в связи с шизоидной акцентуацией.

#### 1.5. Вербализм и интеллектуализм

**Вербализм** предполагает те же рекомендации, что и парциальная (частичная) педагогическая запущенность (иногда он так и трактуется). Общая рекомендация

такова: начинать коррекционные занятия с ребенком надо с того места в его развитии, где продуктивные виды деятельности прекратили формироваться и начали выхолащиваться в пустые словесные формы. Все дошкольные «хвосты недоразвития» следует доформировать, но средствами чуть более взрослыми, чем при работе с дошкольниками, ибо развитие мотивационно-личностной сферы все же происходило.

Компенсация дошкольных пробелов и отставаний у младших школьников сильно осложняется тем, что они все время не успевают за школьной программой. Поэтому у ребенка, вынужденного дополнительно заниматься школьными делами, просто не остается времени на систематические дошкольные занятия. И родителям предстоит самим сделать тяжелый выбор: работать «на школу» или «на ребенка». Разумеется, психолог осторожно советует не дублировать в доме школу, жить с ребенком дома домашней жизнью, в которую дошкольные, полезные ребенку виды деятельности включаются куда более естественно, чем почти непосильные ребенку школьные занятия.

Основная тактика работы с «вербалистом»: придержать речевой поток и стимулировать продуктивную деятельность: «Ты мне потом расскажешь, как будут жить зверюшки. А сначала давай их слепим». Но после того, как дело сделано, конечно же, с ребенком надо побеседовать, ибо это для «вербалиста» — главное удовольствие.

**Интеллектуализм.** В рамках нашей культуры этот вариант развития достаточно благополучен, поэтому здесь можно ограничиться минимальными рекомендациями. Если синдром не слишком грубо выражен, то следует прежде всего заверить родителей, что с возрастом их «интеллектуал» найдет себе равного партнера по общению, и рассказать, как домашними средствами можно облегчить поиски друга.

Чем младше ребенок, тем больше необходимость рекомендаций по организации дошкольных видов деятельности, развивающих образную сферу и повышающих эмоциональность (рисование, конструирование, лепка, но главное — эмоциональное общение с родителями).

Как при *вербализме*, так и при *интеллектуализме* ребенку полезен тренинг общения, описанный ниже, в связи с шизоидной акцентуацией.

#### **1.6. Акцентуации характера**

Акцентуации характера не представляют собой патологии и не требуют коррекции в собственном смысле слова. Однако при достаточно выраженной акцентуации у ребенка (и у взрослых, воспитывающих его) могут возникать сложности. В первую очередь, важно, чтобы взрослые понимали и учитывали в общении с ребенком его психологический склад. Уже одно это существенно облегчит решение проблем. При некоторых акцентуациях полезны также дополнительные рекомендации, которые приводятся ниже.

**Истероидная акцентуация:** Воспитателям и учителям нужно объяснить, что у ребенка повышена потребность во внимании к себе. Нужно найти формы, в которых эта потребность могла бы успешно удовлетворяться. Если имеются поведенческие проблемы, то будут полезны те же рекомендации, которые предложены в подразделе, посвященном негативному самопредъявлению.

Важно предупредить воспитателей о склонности истероидного ребенка к аггравации (подчеркиванию симптомов любого имеющегося у него заболевания) и об опасности последующего развития по собственно истерическому типу. Если по их рассказу складывается впечатление, что ребенок действительно движется в этом направлении, то нужно изложить общие принципы отношения к заболеваниям. Их

суть в том, что лечение не должно быть приятным. Должны выполняться все необходимые лечебные процедуры, но любые развлечения во время болезни должны быть предельно ограничены, чтобы болезнь ни в коем случае не становилась приятным времяпрепровождением. Напротив, когда ребенок здоров, надо стараться побольше с ним общаться и делать его жизнь как можно интереснее и насыщеннее событиями.

**Гипертимный склад личности.** Повышенная активность ребенка с гипертимным складом личности порождает немало трудностей. Такой ребенок нуждается в постоянном контроле. Однако этот контроль не должен выражаться в замечаниях и «чтении нотаций». Он должен обеспечивать полезные направления приложения детских сил и энергии, то есть идти не по пути ограничения активности, а по пути ее продуктивного использования. Особенно полезны такому ребенку занятия спортом. Из наиболее подходящих видов спорта можно назвать плавание, снижающее возбудимость нервной системы, и восточные единоборства, прививающие навыки самоконтроля и самодисциплины (конечно, если тренер не ограничивается их чисто внешней стороной). Вообще, формирование самоконтроля и организации деятельности — важнейшая задача для ребенка с гипертимным складом личности. Некоторые рекомендации, относящиеся к технике формирования этих качеств, приведены ниже, в связи с проблемой компенсации педагогической запущенности.

**Сензитивная акцентуация.** При сензитивной акцентуации важно дозировать нагрузки, поскольку дети с этим складом личности подвержены астенизации. В занятиях надо делать достаточно частые перерывы, чтобы ребенок мог отдохнуть. Для ребенка с повышенной сензитивностью любой раздражитель оказывается как бы более сильным, чем для других детей. Желательно оберегать его от чрезмерно сильных впечатлений (не кричать на ребенка, не позволять ему смотреть фильмы ужасов, стараться избегать травмирующих ситуаций типа похорон или поминок и т. п.).

**Психастенический склад личности.** Главная особенность ребенка с психастеническим складом личности — это повышенная тревожность, поэтому и в этом случае будут полезны рекомендации по снижению тревожности, приведенные выше, — для детей с хронической неуспешностью и школьной тревожностью. При психастенической акцентуации повышена также сензитивность, поэтому на нее распространяются рекомендации, относящиеся к сензитивной акцентуации.

**Эпилептоидный склад личности.** У детей с таким складом личности затруднено переключение с одного занятия на другое, вхождение в любую новую деятельность. Надо давать им достаточно времени для включения в работу, не «дергать» и не торопить. Количество переключений следует по возможности уменьшить. В частности, не стоит делать слишком частых перерывов в занятиях, так как после каждого перерыва будет уходить много времени на возвращение к работе. Истощаемость у таких детей, как правило, невысока, что позволяет удлинять занятия. У детей с эпилептоидной акцентуацией часто замедлен темп деятельности. В связи с этим будут полезны соответствующие рекомендации, которые вы найдете в подразделе, посвященном нарушениям в развитии познавательных процессов.

**Циклоидный склад личности.** Эта акцентуация обычно не приводит к каким-либо специфическим трудностям. В периоды снижения настроения возможно снижение успешности в учебе. Не нужно стараться какими-либо искусственными способами «подстегнуть» ребенка. Надо спокойно относиться к естественным для

него колебаниям продуктивности и максимально использовать благоприятные периоды.

**Шизоидная акцентуация.** Первое, что надо сделать, — это объяснить воспитателям, что это такое, как учитывать крайнее своеобразие их ребенка, как видеть прежде всего достоинства, а не теневые стороны этого психического склада. Главный вывод, к которому их следует подвести: ребенка нельзя кардинально перевоспитывать, но возможно «косметически» корректировать те формы поведения, которые чреваты для ребенка наибольшими конфликтами с другими людьми. При этом все формы социального поведения будут прививаться медленно (у шизоидов с трудом формируются социальные навыки и автоматизмы) и в основном рациональными средствами: через сознательное планирование и контроль. Поэтому прогноз тем благоприятнее, чем выше интеллектуальный уровень ребенка.

Одна из частых проблем, связанных с шизоидностью, — *аутизация*, нарушения общения. Родителям следует рассказать, как взрослый может целенаправленно строить общение небольшой группы детей. Поначалу ребенка надо учить общаться и сотрудничать с одним-двумя партнерами. Общий принцип участия взрослого в детском общении: как можно более незаметная помощь, подсказка в случае конфликта или выпадения из общего дела. Но, напомнив, к примеру, считалочку как справедливый выход из затянувшегося спора о самой привлекательной роли в игре, взрослый должен уметь вовремя уступить, предоставив далее инициативу детям. По сути речь идет о ролевом тренинге общения в малой группе. При этом самым простым является общение со старшими детьми, готовыми снисходительно отнестись к неумелости младшего и взять на себя роль ведущего. Несколько сложнее отношения с младшими детьми, но младший готов быть ведомым и следовать за старшим, не подозревая о его неумении строить общение. Самым трудным является общение со сверстниками, требующими от партнера полного равенства и умения строить отношения «по-честному», демократично. Отношения со сверстниками не заданы изначально системой возрастных ожиданий, их надо самому построить с самого начала, поэтому они наиболее сложны.

Начиная с предпубертального возраста (при опережающем интеллектуальном развитии — раньше) можно рекомендовать, помимо игровых, рациональные средства анализа ситуаций общения, моделировать и разбирать с ребенком различные случаи конфликтов, искать способы их конструктивного разрешения.

### **1.7. Нарушения в развитии познавательных процессов**

**Умственная отсталость.** Умственно отсталому ребенку необходимо обучение в специальной школе. Вопрос об обучении в такой школе решают медико-педагогические или психолого-педагогические комиссии.

**Задержка психического развития (нарушения обучаемости).** При тяжелой задержке психического развития иногда также требуется обучение в специальной школе. В более легких случаях вполне возможно обучение ребенка в массовой школе, но дополненное специальными коррекционными занятиями. Такие занятия должен проводить специалист-дефектолог (или же их могут проводить родители под руководством такого специалиста).

**Психофизический инфантилизм.** Основной рецепт — отношения родителей и педагогов с ребенком должны соответствовать его психологическому, а не паспортному возрасту. Консультант убеждает родителей в том, что взросление неминуемо наступит, что детскость — это, увы, быстро проходящий недостаток. Общая логика рекомендаций: оставить ребенка в покое, примириться с тем, что он в чем-то младше своих сверстников. Увидеть, что он реально может, а чего не

может, и не требовать от него гораздо большего, чем то, на что он способен. К примеру, если ребенок, будучи по своему психическому складу настоящим дошкольником, в принципе не готов самостоятельно делать уроки, то их, тем не менее, надо делать, но, во-первых, вместе, а во-вторых, в игровой форме. Родители должны получить от консультанта подробные рекомендации по организации игровых занятий с ребенком, иногда даже в ущерб школьным домашним заданиям, ибо школьные навыки письма, чтения и счета легко осваиваются в игре, а освоение школьных требований самоорганизации и произвольности пока еще для ребенка недоступно.

Если инфантильный ребенок еще только должен начать учиться в школе (в соответствии со своим паспортным возрастом), то следует рекомендовать отложить начало обучения, поддержать ребенка еще год в детском саду. В этом случае есть все шансы на то, что впоследствии проблем в учебе у него не будет. Иногда родителей нелегко убедить принять такое решение, особенно если по умственному развитию ребенок соответствует своему паспортному возрасту или даже опережает его. Тем не менее и в этом случае общая «детскость» помешает ему успешно учиться в школе (возможно, трудности начнутся не сразу, но через некоторое время они почти неизбежны).

Если инфантильный ребенок уже учится в школе, то оставление его на второй год обычно только усиливает вторичные отклонения, о которых мы писали выше. Сам статус «второгодника» задает крайне неблагоприятную позицию как в глазах самого ребенка, так и в глазах его соучеников. По той же причине крайне нежелательно обучение инфантильного ребенка в специальной школе (для детей с задержкой психического развития, с нарушениями обучаемости или, тем более, для умственно отсталых). Перевод в подобную школу практически означает превращение временных и преодолимых трудностей в окончательные и непреодолимые.

**Замедленность темпа деятельности.** Эту особенность следует просто учитывать. Нельзя осуждать ребенка за медлительность, над которой он не властен. Следует понимать, что при его темповых характеристиках нужно регулировать объем работы. Следовательно, объем домашнего задания можно и должно сокращать, стремясь к тому, чтобы выполненная часть задания была сделана хорошо, а не к тому, чтобы было сделано все, но скверно.

**Педагогическая запущенность.** Глубоко зашедшая педагогическая запущенность как по своим результатам, так и по способам коррекции близка к задержке психического развития (хотя и имеет другую природу). Для ее преодоления необходимо обращение к специалистам-дефектологам. Более легкие формы педагогической запущенности могут быть компенсированы «домашними средствами». Наиболее часто при педагогической запущенности страдают самоконтроль, внимание, организация деятельности.

Основное направление рекомендаций при *расстройствах внимания и нарушениях самоконтроля* — это техники формирования операций проверки и оценки своей работы. Вот схема одного из простейших, доступных любому взрослому приемов формирования контрольных операций у невнимательного ребенка.

Сначала взрослый пишет тексты (разумеется, занимательные, забавные) с большим количеством грубых ошибок. Ясно, что нельзя делать ошибки на орфографические правила, еще неизвестные ребенку. Можно использовать не только орфографический, но и математический материал: выписывать столбики примеров с решениями, примерно треть которых неверна. Ребенок должен выполнить роль учителя: красным карандашом исправить ошибки.

После того как ребенок научится находить по крайней мере половину ошибок, сделанных взрослым, ему предлагается взять на себя его роль: «Зачем я буду все время писать с ошибками. Ты ведь и сам можешь поиграть в плохого ученика. Сегодня спиши вот эти три предложения, но сделай в них побольше ошибок, чтобы завтра или послезавтра тебе было, что исправить». Теперь ребенок сам пишет тексты с нарочитыми ошибками и на несколько дней откладывает эти задания самому-себе, а потом проверяет собственную работу.

На третьем этапе самоконтроль, организованный в шутливо-игровой форме, переходит в серьезный, деловой самоконтроль домашних заданий (до этих пор домашние работы проверяют родители). Поручить ребенку проверить собственное домашнее задание следует лишь после того, как будут хорошо отлажены игровые приемы проверки. Операторика самоконтроля должна быть сформирована заранее: *привычку* к постоянному контролю следует формировать лишь на фоне достаточно сформированной *техники*.

При *расстройствах организации деятельности* родителям также прежде всего даются рекомендации по формированию самоконтроля. Кроме того, им рассказывается, как учить ребенка планированию своих действий. Планирование должно стать обязательным, но коротким этапом, предваряющим каждое действие. «В двух словах скажи, как будешь решать эту задачу», — подобными предложениями взрослый может побуждать ребенка к планированию действий. Однако, выделяя в каждом детском действии отдельный этап планирования как подготовку к действию, взрослый должен следить за тем, чтобы планы были реализованы, чтобы действие не подменялось его планированием.

Планировать следует не только умственные, но и бытовые, повседневные действия. Так, принимаясь за уроки, ребенок должен решить, в какой последовательности он их будет выполнять. Этот общий план нужно не только составить, но и материально закрепить: достать все, что нужно для приготовления уроков, сложить учебники и тетради на рабочем месте именно в той последовательности, которая намечена в плане.

Все организационные моменты деятельности должны быть доведены до автоматизма, а подобные локальные автоматизмы позволяют выделить островки упорядоченности в общем хаосе поведения неорганизованного ребенка. С чего начать, какой именно участок детской неорганизованности упорядочить и автоматизировать в первую очередь — приготовление уроков, утренний ритуал сборов в школу, вечернюю уборку игрушек, собирание портфеля, — это родители решают сами. Задача психолога в том, чтобы убедить их не хвататься за все сразу и не рассчитывать на быстрый успех, но последовательно отрабатывать каждый отдельный автоматизм. И понимать, что ребенок, не владеющий навыками самоорганизации, нуждается сначала в максимальной, а потом — в постепенно убывающей помощи взрослых. Но если ему все время трудно выполнять даже самые доброжелательные организационные требования взрослых, то он их выполнять не станет. Следовательно, требования завышены, взрослые торопятся, проявляют неуместное нетерпение. И, вероятно, не отдают себе отчета в том, что низкий уровень организации деятельности младшего школьника — это расплата за их собственные педагогические упущения в дошкольном воспитании ребенка, что сердиться надо только на самих себя, а от них требуется помощь, поддержка, терпеливое участие.

### **1.8. Астения**

Данная особенность требует от взрослых строжайшей дозировки нагрузок. В любых занятиях, а особенно в умственном труде, связанном с фиксированной

позой, ослабленному ребенку необходимы частые перерывы, заполненные либо активными движениями (типа игры в мяч), либо релаксацией. Воспитателям следует показать простейшие приемы релаксации. При особо сильной астении рекомендуется предоставлять ребенку дополнительный выходной день посередине учебной недели.

### **1.9. Снижение мотивации**

При таком диагнозе, а также при диагнозе «гедонизм; лень в собственном смысле этого слова» следует учитывать, что для этих детей общение со взрослыми и с другими детьми обычно представляет самостоятельную и важнейшую ценность. Поэтому основная линия рекомендаций — разнообразные техники совместных занятий детей и взрослых, включающих познавательные элементы.

Если в обследовании у ребенка обнаруживается полное отсутствие познавательной направленности, то можно предположить, что совместных познавательных занятий взрослые с этим ребенком просто никогда не вели, а за этим часто скрывается отсутствие познавательных ценностей в семье. Однако если консультанту удастся убедить взрослого, что развитие познавательных интересов — это основное средство помощи их ребенку, то взрослые хотя бы на некоторое время могут просто симулировать отсутствующий у них самих познавательный интерес (например, живо заинтересоваться процессом роста растений и начать проводить совместно с ребенком соответствующие эксперименты).

Простейшие варианты совместных познавательных занятий с ребенком младшего школьного возраста — это наблюдение за прорастающими растениями (очень удобный и доступный объект для таких наблюдений — фасоль); фиксация изменений в природе, когда с ранней весны до поздней осени ребенок *вместе с родителями*, гуляя по ближайшему лесу, определяет по простейшему школьному определителю растения и записывает, какие новые виды цветов появляются каждую неделю; попытки самостоятельного прогноза погоды в соответствии с известными приметами, которые ребенок вместе с родителями отыщет в календаре природы; рассматривание разных мелочей в микроскоп; наблюдения за домашними животными (с обязательными записями своих открытий); опыты с набором «Юный химик». Занятие (или несколько занятий) из предложенного набора или какое-либо самостоятельно изобретенное с учетом конкретных семейных условий становится первым мостиком, ведущим к восстановлению учебной мотивации.

Какой-либо кружок с познавательной направленностью может помочь взрослым компенсировать домашний дефицит познавательных ценностей. Особенно удачно, если в кружок ребенка введет кто-нибудь из более старших ребят, уже увлеченных астрономией, компьютерами, историей или насекомыми. Но совместные познавательные занятия должны носить характер *вовлечения* одного ребенка в сферу интересов другого, а не обычного «подтягивания» отстающего, скажем, по математике. Значимость общения со старшим ребенком может оказаться условием «запуска» познавательных мотивов. Местом совместных занятий детей не обязательно должен быть кружок; дома родители могут устраивать для детей нечто вроде «клуба по интересам», в котором сами принимают посильное участие.

### **1.10. Высокая конфликтность, агрессивность**

Едва ли возможно просто редуцировать истинную агрессивность, за которой стоит направленность на разрушение. Но этой направленностью можно манипулировать, придавать ей социально приемлемые формы. Так, удастся канализировать действительную агрессию в вербальную, как более конвенциональную и менее опасную для окружающих. Вербальная агрессия (например, замечания за проступки) — это вполне допустимая, социально разрешенная форма агрессии. И

если у человека высокий, но «окультуренный» уровень агрессивности, то он просто любит делать окружающим такие замечания. Скажем, если девочка поколачивает своего младшего брата, то полезно поручить ей следить за его поведением и делать ему замечания, когда он ведет себя неправильно; любая же физическая агрессия должна быть строго запрещена и должна оцениваться как полный провал возложенной на старшую сестру «педагогической миссии» (такая оценка будет для нее очень обидной и заставит в дальнейшем воздерживаться от рукоприкладства). Еще более приемлемой формой сублимации истинной агрессии является направленность на преодоление, разрушение внешних препятствий. Однако необходимо не только найти общие пути канализации агрессивных тенденций, но и давать выход сиюминутной агрессии. Для этого существуют несложные приемы: позволить ребенку яростно рвать бумагу, резать пластмассовым ножом пластилин, совершать безобидные разрушительные действия, которые в приступе агрессии ребенок может делать долго и с наслаждением. Иногда родители опасаются, что предпринимаемые ребенком разрушительные действия приведут к развитию, усилению агрессивности. Надо объяснить им, что, напротив, разрядка агрессии снижает уровень ее напряженности. После такой разрядки полезны успокаивающие занятия, вроде игр с песком, водой и/или релаксация. И лишь после того как непосредственный агрессивный импульс отработан, возможны совместные занятия, в которых разрушительные порывы ребенка можно переадресовать с партнера на внешние препятствия на пути к общей цели.

Для агрессивных мальчиков с выраженным маскулинным (мужским) типом ценностей целесообразно напрямую работать с идеалом «настоящего мужчины», подключая к прочим представлениям об эталоне мужественности такие качества, как сдержанность, владение собой.

При *защитной агрессии* рекомендуется прежде всего работа по обучению средствам общения (см. соответствующие рекомендации в подразделе, посвященном шизоидной акцентуации).

Кроме того, необходимо снять тревожность, чему способствует теплая эмоциональная атмосфера домашнего общения, душевный комфорт, ибо за защитной агрессией стоит ощущение небезопасности, угрозы внешнего мира. Канализировать защитную агрессию не нужно, так как у нее иная энергетика: агрессивное поведение побуждается не разрушительными, а оборонительными тенденциями. При выраженной защитной агрессии полезно обучать ребенка боевому искусству как целостному комплексу приемов самообладания, релаксации и самозащиты. Так можно придать мальчику, опасющемуся нападения, уверенность в себе.

## **2.Работа с детьми при нарушении развития личности.**

### 2.1. Снятие состояние эмоционального дискомфорта, создание ситуации успеха.

#### 2.1.1. «Дорисуй предмет»

- Проведение линий в направлении «от себя», «к себе», затем дуг.
- Рисование замкнутых, петлеобразных линий.
- Рисование спиралеобразных линий.
- Дорисовать группы точек до образа.
- Рисование овалов, кругов и их сочетаний.
- Рисование различных геометрических фигур и их сочетаний.
- Рисование различных линий.

#### 2.1.2.Рисовани по опорным точкам (зрительным ориентирам).

#### 2.1.3.Составление предметов и образов из различных геометрических фигур, используя широкие линейки с экранчиками различной формы.

#### 2.1.4. Обведение предметов и штриховка их разнообразными видами (по заданию взрослого и самостоятельно).

#### 2.1.5. Монотипия.

#### 2.1.6. Штриховка контурно изображаемых предметов.

#### 2.1.7. Фроттаж.

#### 2.1.8. Волшебные нитки.

### 2.2. Гармонизация противоречивости личности.

#### 2.2.1. Работа с пиктограммами.

#### 2.2.2.Раскрашивание образов и предметов, обозначающих полярные понятия.

#### 2.2.3.Рисование на обозначенную тему.

#### 2.2.4.Графическая музыка.

### 2.3. Коррекция зависимости от окружающих.

#### 2.3.1.Пуантизм – пальцевая живопись.

#### 2.3.2.Кляксография.

#### 2.3.3.Игры по интенсивному обучению.

- «Закорючка»

- «Закорючка в композиции»
  - «Игра художников»
  - «Пиктография»
  - «Опорные сигналы»
- 3.3.4. Сюрреалистическая игра (метод «снежного кома»).
- 3.4. Снятие враждебности.
- 2.4.1. Рисование на тему: «Красивое и безоблачное»
- 2.4.2. Рисование самого себя.
- 2.4.3. Игра по интенсивному обучению «Цвета эмоций»
- 2.5. Коррекция тревожности.
- 2.5.1. Рисование спиралеобразными линиями.
- 2.5.2. Игра по интенсивному обучению «Клавиатура».
- 2.5.3. Соединение единой линией двух предметов.
- 2.5.4. Пластилиновая живопись.
- 2.5.5. Изображение своего настроения.

#### **4. Коррекция поведения подростков при акцентуации характера.**

Дети поступают в интернат в более позднем возрасте. Поэтому особенности развития сирот могут соответствовать подростковому возрасту.

Цели и задачи.

**Коррекция отношения к себе.** Достижение способности к объективной самооценке, осознанию, и устранению психологических защит в поведении. Максимальное развитие психофизических данных, приобретение самостоятельности. Реставрация и коррекция подавленной натуры, укрепление, адаптивности. Реабилитация «Я» в собственных глазах, достижение уверенности в себе, антиконформности, активнущаемости, адаптивности, реставрация чувства собственного достоинства. Коррекция системы ценностей и потребностей, их иерархии, приведение притязаний в соответствие с психофизическими возможностями. Коррекция полоролевого самоощущения и поведения. Принятие адекватной роли.

**Коррекция отношения к другим.** Достижение способности к эмпатии, к пониманию переживаний, состояния и интересов других, способности к критическому, но доброжелательному отношению к восприятию достоинств и недостатков других лиц, реставрация альтруистической ориентации личности. Приобретение навыков адекватного и равноправного общения, способности к предотвращению и разрешению межличностных конфликтов. Приобретение навыков культуры эмоциональной экспрессии..

Приобретение навыков аргументации, ясного и точного изложения своих мыслей, умения устанавливать деловые контакты. Приобретение лидерских и организаторских навыков, овладение способами выхода из затруднительных и опасных отношений с другими, навыков самозащиты. Реабилитация в глазах других и реадаптация среди других, завоевание авторитета как конечный результат адаптации.

**Коррекция отношения к реальности (жизни).** Приобретение навыков выбора и принятия решений, мобилизации и самоорганизации, особенно в экстремальных ситуациях и обстоятельствах, приобретение и укрепление волевых качеств, устойчивости по отношению к неудачам, бедам и угрозам. Обретение оптимизма в

отношении реальной жизни, приобретение навыков преодоления трудностей и преград. Преодоление омраченности и невежества по отношению к жизни, коррекция неадекватного образа жизни.

В психотерапевтической группе подростки видят себя во взаимодействии с другими и в зеркале отношений, поступков и действий других. Они приобретают приспособительно важную способность видеть и оценивать себя глазами других. В психотерапевтической группе моделируются и отрабатываются навыки общения, преодоления экстремальных ситуаций. В, моделируемых психодраматических обстоятельствах выявляются и рационально разрешаются внутренние конфликты, рационализируются и преодолеваются страхи, отрабатываются цивилизованные и продуктивные формы проявления подростковой агрессии, формируется культура "эмоциональной экспрессии".

### **Психологическое сопровождение акцентуированных подростков.**

| <b>№</b> | <b>Тип акцентуации</b> | <b>Основные признаки</b> | <b>Положительные качества</b> | <b>Формы дезадаптации</b> | <b>Провоцирующие факторы</b> |
|----------|------------------------|--------------------------|-------------------------------|---------------------------|------------------------------|
|          |                        |                          |                               |                           |                              |

|   |                                                             |                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                               |                                                                                                                             |
|---|-------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | Гипертимная (приподнятое настроение, повышенная активность) | Стремление к лидерству, смена увлечений, склонность к переоценке возможностей, повышенная активность, подвижность, чрезмерная самостоятельность, склонность к риску. Экстравертированность               | Предприимчивость. Быстрота усвоения учебного материала. Легкость общения. Активность, энергичность, выносливость. Умение вызывать доверие. Находчивость в нестандартной ситуации. Готовность быть ответственным | Авантюризм. Неустойчивость. Склонность к алкоголю: Отвлекаемость. Склонность к риску. Недисциплинированность. Прогулы, конфликты со взрослыми | Безделье. Ограничения выбора. Одиночество. Регламентированная деятельность. Эмоциональная ответственность. Жесткий контроль |
| 2 | Циклоидная (эйфория — дисфория)                             | Эйфория — гипертимы, дисфория неустойчивые. Скрытый тип                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                 | По фазам                                                                                                                                      | Перегрузки, притеснения, неожиданность                                                                                      |
| 3 | Неустойчивая (безволие)                                     | Непоседливость, непостоянство, зависимость от других, внушаемость, пассивность в деятельности, стремление к праздности и поверхностным увлечениям                                                        | Умение не переутомляться, получать сильные впечатления, доверчивость, открытость, услужливость                                                                                                                  | Побеги из дома, Делинквентное поведение, аддитивное поведение                                                                                 | Бесконтрольность, нецеленаправленность воспитания                                                                           |
| 4 | Лабильная (подвижность, крайняя изменчивость настроения)-   | Немотивированная смена настроения, чувствительность к чужому мнению, ранимость, раздражительность, болезненность, зависимость состояния от настроения, вспыльчивость, слабый самоконтроль, конфликтность | Общительность, добродушие, чуткость, привязанность, увлечения музыка, общение в компаниях                                                                                                                       | Аффективное поведение. Неврозы, депрессия. Демонстративные побеги. Суицидальное поведение. Гомосексуализм                                     | Отвержение близких, потери, утраты.                                                                                         |

|   |                                                              |                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                         |                                                                 |                                                      |
|---|--------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|
| 5 | Конформная<br>(соглашательство, подчинение<br>мнению группы) | Отсутствие<br>личностного<br>отношения к<br>миру,<br>жизнь по правилу<br>«как все»,<br>чрезмерная<br>приспособляемость .<br>ценой<br>личностных<br>жертв, не<br>критичность<br>поведения,<br>несамостоятельность,<br>безволие | Преданность<br>группе,<br>консерватизм,<br>стремление к<br>устойчивости,<br>уживчивость | Участие в<br>групповых<br>правонарушениях<br>и<br>преступлениях | Отрицательный<br>пример, группа,<br>смена коллектива |
|---|--------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|

|   |                                                                                    |                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                |                                                                 |                                                          |
|---|------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|
| 6 | Истероидная (жажда внимания, потребность удивлять, восхищать, вызывать сочувствие) | Завышенная самооценка, похвальба несуществующим и достижениями, неспособность переносить удары по эгоцентризму, ненасытная жажда поклонения, стремление быть «на сцене»; дружба с известными людьми | Упорство, инициативность, коммуникабельность, активность, организаторские способности, энергичность (спринтер) | Демонстративное поведение, . эгоцентризм, аффективное поведение | Публичное лишение ореола, развенчание, изоляция, серость |
|---|------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|

|   |                                                           |                                                                                                                                                                      |                                                                                                                              |                                                                                                                    |                                                                         |
|---|-----------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|
| 7 | Шизоидная (замкнутость и отгороженность )                 | Чужаковатые Поступки, трудности контактов, эмоциональная холодность, общение со взрослыми, фанатизм и резонерство, малая активность физическая, и интеллектуальная ) | Холодный ум, способность к нестандартному мышлению, увлеченность, способность работать в одиночку, аналитические способности | Побеги. Асоциальное поведение борца за справедливость. , Аддитивное ;< поведение. Сек-, дуальные суициды. Фантазии | Насильственное помещение в - группу. Эмоциональные, контакты. Лидерство |
| 8 | Астеноневротическая (повышенная утомляемость, ипохондрия) | Раздражительность, вялость, пугливость, неуверенность, тревожность, склонность к неврозам, жалобы, постоянное недовольство «все плохо и все плохие»                  | Способность рассчитывать свои силы, аккуратность, дисциплинированность, скромность, покладистость                            | Аффективное поведение. Школьная тревожность. Дидактогений                                                          | Инвалидизация, гипер- и гипопека. Конфликты                             |

|     |                                                             |                                                                                                                                                                                     |                                                                                                     |                                                                                                                            |                                                                                              |
|-----|-------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|
| 9   | Эпилептоидная (склонность к Тоскливому злобному настроению) | Вязкость, инертность, бережное соблюдение - своих правил, грубость, стремление сорвать злость на окружающих. Льстивость к руководителям, деспотизм, мстительность среди сверстников | Упорство в достижении цели; пунктуальность, обязательность, выносливость, внимание к мелочам        | Сексуальные отклонения. Склонность к азартным играм. Воровство, алкоголизация, аффективное поведение                       | Отсутствие эмоционального тепла, жестокость, ущемление, эгоистических интересов              |
| 10; | Сензитивная (чрезмерная чувствительность)                   | Мнительность, пугливость, замкнутость, склонность к самобичеванию, повышенная впечатлительность, комплекс неполноценности, чрезмерные привязанности к родителями друзьям.           | Острое нравственное зрение, способность чувствовать внутреннюю суть, ориентация на истинные чувства | Социальная отгороженность.. "Побеги в результате психических травм, суицид, попытки реакции компенсации и гиперкомпенсации | Эмоциональная ответственность, домашняя гиперпротекция, повышенная моральная ответственность |

|    |                                           |                                                                                                                                                            |                                                                                                                              |                                                                               |                                                                                                |
|----|-------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 11 | Психостеническая (тревожная мнительность) | Робость, страхи, нерешительность, педантизм, повышенная чувствительность к порядку, опасения за будущее свое и своих близких, навязчивые идеи, суеверность | Интересы, способность брать на себя ответственность за других, эмоциональная привязанность к матери, ответственность за пело | Невротические заболевания в будущем. Легкая переносимость невзгод в настоящем | Повышенная ответственность, ситуация выбора, доминирующая гиперпротекция, повышенная моральная |
|----|-------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|



## **I. Моторная сфера.**

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 воспитателям для дополнительных занятий с ребенком во внеурочное время.

## **Упражнения, направленные на развитие моторики у детей младшего школьного возраста.**

### **I. Упражнения для развития тонкой моторики руки и зрительно-двигательных координации.**

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.).

## **Литература.**

1. Ануфриев А.Ф., Костромина С.Н. Как преодолеть трудности в обучении детей. Психодиагностические таблицы. Психодиагностические методики. Коррекционные упражнения. – 2-е изд., перераб. – М.: Издательство «Ось-89», 1999. – 224 с.
2. Баканова Н.С. Развитие познавательных способностей учащихся классов коррекции (начальная школа): Практические материалы – М.: Генезис, 2001.
3. Венгер А.Л., Цукерман Г.А. Психологическое обследование младших школьников. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. – 160 .
4. Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе. – М.: ТЦ «Сфера», 1999. – 240 с.
5. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми: Учебн. пособие для студентов сре.пед.учебн.заведений/ И.В.Дубровина, А.Д. Андреева, Е.Е. Данилова, Т.В.Вохмянина; под редакцией И.В.Дубровиной. – 2-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 160 с.
6. Тихомирова Л.Ф. Развитие интеллектуальных способностей ребенка. Младший школьный возраст. – М.: рольф, 2001. – 160 с.

7. Тихомирова Л.Ф. Развитие познавательных способностей детей. Популярное пособие для родителей и педагогов. – Ярославль: Академия развития, 1996. – 192 с.
8. Кряжева Н.Л. Мир детских эмоций. Дети 5 -7 лет/Художники Г.В.Соколов, В.Н.Куров. – Ярославль: Академия развития, 2000. – 160 с.
9. Фопель К. Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения: Практическое пособие: Пер. с нем.: В 4-х томах. Часть 1. Т. 1. – М.: Генезис, 1998. – 160 с.
10. Фопель К. Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения: Практическое пособие: Пер. с нем.: В 4-х томах. Часть 2. Т. 1. – М.: Генезис, 1998. – 160 с.

## **Приложение 1.**

### **Работа с именем.**

Цель: создание позитивного эмоционального фона.

1. У ребенка спрашивают, как ему нравится, чтобы его называли. Взрослый вместе с ребенком произносит его имя, после чего интересуется у него на какой цвет похоже его имя.
2. В коробке насыпан горох, фасоль, гречка. У ребенка спрашивают, какая крупа ему больше нравится. Потом ребенку предлагается из понравившейся крупы выложить свое имя.
3. Ребенку предлагают написать на листке бумаги свое имя и разукрасить его так как ему нравится.
4. Ребенку предлагается на рисунке солнышка в центре написать свое имя, а на лучиках – написать свои хорошие качества.
5. Ребенку предлагается нарисовать ромашку, в сердцевине написать свое имя. Далее ребенку предлагается разукрасить любыми цветами лепестки.
6. Ребенку предоставляется ряд пиктограмм с эмоциями, ребенок называет одну из пиктограмм своим именем и изображает на лице выбранную эмоцию.
7. Ребенку предлагается вылепить из пластилина свое имя.
8. Ребенку предлагается выложить из ниток разного размера и цвета свое имя.

## **Приложение 2.**

### **Шифр используемой литературы.**

| <b>Шифр</b> | <b>Наименование литературы</b>                                               |
|-------------|------------------------------------------------------------------------------|
| 1           | Н.Л.Кряжева «Мир детских эмоций детей 5 – 7 лет»                             |
| 2           | Р.В.Овчарова «Практическая психология в начальной школе».                    |
| 3           | А.Ф.Ануфриева «Как преодолеть трудности в обучении детей»                    |
| 4           | А.Л.Сиротюк «Обучение детей с учетом психофизиологии»                        |
| 5           | Н.Л.Кряжева «Кот и пес спешат на помощь. Анималотерапия для детей».          |
| 6           | Н.С.Баканова «Найди, придумай, нарисуй».                                     |
| 7           | С.В.Коноваленко «Развитие познавательной деятельности у детей от 6 до 9 лет» |
| 8           | Л.Ф.Тихомирова «Развитие познавательных способностей детей».                 |
| 9           | О.В.Узорова, Е.А.Нефедова «350 упражнений для подготовки детей к школе»      |
| 10          | К.Фопель «Как научить детей сотрудничать» 1 часть                            |
| 11          | К.Фопель «Как научить детей сотрудничать» 2 часть                            |

|    |                                                                                                |
|----|------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 12 | К.Фопель «Как научить детей сотрудничать» 3 часть                                              |
| 13 | К.Фопель «Как научить детей сотрудничать» 4 часть                                              |
| 14 | Ю.Б.Гатанов «Курс развития творческого мышления<br>для детей 7 – 10 лет»                       |
| 15 | Ю.Б.Гатанов «Курс развития творческого мышления.<br>Первый год обучения».                      |
| 16 | Ю.Б.Гатанов «Курс развития творческого мышления<br>для детей 8 – 12 лет»                       |
| 17 | Т.В.Татарникова «Программа по снятию тревожности у<br>детей сирот младшего школьного возраста» |
| 18 | Е.Н.Богатова Программа «Учимся учиться»                                                        |
| 19 | Л.Тихомирова «развитие интеллектуальных<br>способностей ребенка»                               |
| 20 | М.Р.Битянова «Организация психологической работы в<br>школе»                                   |