

## ОРГАНИЗАЦИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ПОМОЩИ РЕБЁНКУ ДОМА ИЛИ В ШКОЛЕ ПОСЛЕ УРОКОВ

Обычно материалом для индивидуальной помощи является очередное задание на дом. Это поддерживает мотивацию ребенка, поскольку именно оно будет проверяться в школе, такая помощь непосредственно отражается на успеваемости ребенка. Важно, чтобы ребенок поверил в то, что родители продолжают его любить независимо от его текущей успеваемости; что они радуются самому наличию у него познавательной активности. В начальной школе необходимо ограничить время как приготовления уроков в целом, так и время совместной работы с родителями. Взрослый договаривается с ребенком, что они будут работать вместе 1—1,5 часа, но с полной отдачей. Если они не успеют проработать все письменные задания, то оставшееся взрослый выполняет сам, а ребенок просто переписывает. Надо сказать, что объем задания, выполненного за 1,5 ч. постепенно растет, а объем механического переписывания — снижается. Длительное выполнение уроков (3—4 ч) лишь истощает силы ребенка и уничтожает его положительную мотивацию. Взрослый должен научиться исключать свои оценочные высказывания из своей речи. Такие выражения как «неправильно», «подумай еще раз», «не спеши», «разве так можно?», «ты что совсем глупый?» — служат только для эмоциональной разрядки взрослого. А высказывание «ты просто думать не хочешь» — является формулой прямого внушения «не думай». Индивидуальная помощь совершается в темпе, естественном и комфортном для ребенка. Здесь не уместно торопить и подгонять. Ребенок, конечно, может под давлением взрослого быстрее писать, но вряд ли он от этого научится быстрее думать. Психологи советуют не предоставлять ребенку ручку и тетрадь, а писать в ней самому взрослому. У ребенка остается одно средство взаимодействия со взрослым — устная речь. Ребенок упражняется в предметном рассуждении. Ведь дети часто не умеют рассуждать на языке предмета. Взрослый, владея ручкой и тетрадкой, выполняет большую часть рутинных письменных действий. Умственная энергия ребенка экономится ради концентрации на основных ошибках и трудностях. Экономится время совместной работы. Рассмотрим индивидуальную помощь ребенку на примере передачи ему способов решения задач и примеров. Как уже говорилось, пример начинается решать взрослый, сопровождая свои письменные действия громкой речью, и, предупредив ребенка, что он (взрослый) может делать ошибки (тогда они повторяются, «дублируются» и в его речи). Взрослый ведет себя как неуверенный ученик, постоянно спрашивая ребенка о результате следующего действия, «правильно я сделал?», «а здесь получится 7 или 8?» и т.п.). Если ребенок уверенно отслеживал ошибки взрослого, то последний начинает повышать уровень своих ошибок конструирует более трудные примеры. Основная проблема возникает тогда, когда ребенок «в упор» не видит ошибки. Задача взрослого при этом состоит в том, чтобы сконструировать, противоречие именно на материале данной ошибки. Приведем пример. Взрослый: Сколько будет  $20 + 20$ ? Ребенок: 22 В: А сколько будет  $20 + 2$ ? (строит противоречие). Р: 22. А так может быть? Если ребенок отвечает, что так быть не может, то начинается обсуждение того, почему так не может быть и в чем состояла ошибка. Далее конструируется еще несколько проверочных примеров на тот же тип ошибки. Но иногда ребенок говорит, что так может быть, что оба примера решены правильно. Тогда взрослый строит новое противоречие, в котором сохраняется тот же тип ошибки, но уже на более простом материале. Продолжим пример. В: Итак,  $20 + 20 = 22$  и  $20 + 2 = 22$ . Правильно? Р: Да. В:  $3+2=5$  и  $3+3=5$ . Правильно? Р: Нет. Второй пример решен неправильно. В: Ну почему же неправильно? Числа слева и справа одинаковые, и в середине разные. Точно также было и в первой паре примеров, а там все было правильно. Ребенок начинает задумываться и, еще не зная в чем ошибка, приходит к тому, что и в первой паре где-то было неправильно. Вот эта точка сомнения в собственных действиях, удивления на себя и является критической. Без достижения этой точки самоудивления индивидуальная помощь будет походить на дрессировку, при которой ребенок будет думать не о своих действиях, а о том, как бы поскорее приспособиться к взрослому. В данном же случае к взрослому приспособиться трудно, так как он не дает оценки «плохо», а все время конструирует примеры, прощупывая «пространство ошибки», поле преобразований, «зараженных» ею. Так происходит до тех пор, пока взрослый вместе с ребенком не дойдет до уровня материала, которым ребенок владеет уверенно (они вместе как бы добрались «до твердой почвы»). После чего происходит возвращение к исходному уровню примера. Итак, в случае ошибки ребенка взрослый должен сконструировать пример на противоречии, если же ребенок уверенно обнаруживает ошибку, взрослый начинает постепенно усложнять примеры, пока не дойдет до нормативного уровня усвоения. Такой «клинической», безоценочный диалог с ребенком мы называем «построением зонда», при помощи которого взрослый осторожно исследует зону ошибки, пораженные ею операции и преобразования. Таким образом, с ребенком не проводится фронтального повторения, а строится индивидуальная траектория «нисхождения», к выпавшей операции и «восхождения» от нее к текущей теме Одним из самых «страшных» для ребенка навыков в начальной школе является усвоение таблицы умножения, особенно если учитель не позволяет пользоваться ею на уроках. Мы считаем, что ребенок должен иметь возможность пользоваться таблицей умножения. Но что же делать, если учитель твердо стоит на своем, а ребенок не может спокойно думать над задачей поскольку скован страхом «забыть» таблицу умножения? Чтобы снять этот шок от беспомощности на уроке мы предлагаем и ребенку и его родителям следующий прием, заменяющий умножение сложением и вычитанием. «Везде, где встречается умножение на 2, 3, 4, складывается большее число. Например,  $4 \times 6$ . Здесь мы складываем 6 четыре раза. А если  $4 \times 3$ , то складывает 4 три раза. При умножении на пять складываем «пятерки». При умножении на 9 берем другое число, умножаем его на 10 и его же вычитаем. Остаются самые

“страшные” умножения на 6,7,8. Но от них осталось всего несколько примеров, которые и надо выучить наизусть: 6 на 6, 6 на 7, 8 на 8, 7 на 7, 7 на 8, 8 на 8. Вот и все.” Но все же больше всего затруднений дети испытывают при овладении способами решения задачи. Остановимся на этом подробнее. Надо просто видеть в одной задаче множество задач, т.е. рассматривать каждую конкретную задачу как модель зависимостей между различными величинами. Тогда в ходе решения конкретной задачи мы выявим целый класс задач, которые решаются попутно, в ходе обсуждения общей типовой модели зависимости между величинами. Последовательность этапов такого рода работы с ребенком выглядит следующим образом.

1. Как обычно, тетрадь и ручкой “владеет” взрослый, а ребенок только своей устной речью.  
2. Задача читается постепенно, до запятой или точки, но ни в коем случае не целиком (тогда она очень “страшная”). Дойдя до запятой или конца предложения, мы обязательно изображаем соответствующую часть схемы задачи (ее “картинку”).

3. После того как вся задача “изображена”, учебник закрывается и дальнейшее обсуждение идет только по схеме.

4. Далее и большая часть схемы может закрываться и ребенку задается вопрос: “Что мы можем узнать из этой части задачи?” Результат тут же подписывается на схеме. Если же ребенок отвечает “не знаю”, то на простейшем материале конструируется задача, аналогичная открытой части схемы.

5. После изображения схемы задачи важно подавить в себе первый “естественно” возникающий вопрос: “Какое действие первое?” Ведь указать “первое” действие можно, лишь осознавая, какое действие будет последним. Требование указания первого действия стимулирует лишь угадывание, действие по стереотипу, чего следует избегать в любом случае.

6. Далее открывается следующая часть схемы и повторяется четвертый этап. Так продолжается до получения окончательного ответа.

7. Важно иметь в виду, что задача может быть “продолжена” и после получения ответа. Для этого взрослый ставит вопрос, ответ на который еще можно получить, хотя он не содержится в исходном вопросе. Например, если спрашивается, сколько ящиков было отгружено в первый и второй день вместе, то уместно спросить, на сколько ящиков больше (меньше) было отгружено в первый день, чем во второй (или во сколько раз)?

8. Другим вариантом обсуждения на схеме способа решения задачи является движение от конечного вопроса. При этом можно применять следующую последовательность вопросов: “Какие величины нужно знать, чтобы получить ответ?.. Каким действием между ними можно получить ответ?.. Как можно узнать эти величины?.. Что нам не хватает, чтобы их узнать, а что уже нам известно?” и т.д. Таким образом, задача обсуждается от конца к началу, т.е. от неизвестных величин к известным.

9. Бывают случаи, когда ребенок не может обсуждать задачу по схеме, а пытается сразу осуществить какие-то более или менее случайные действия между величинами. Чтобы избежать этот непродуктивный путь, можно дать ребенку следующее задание: “Сейчас я буду решать задачу, но молча, а ты попробуй после получения мною ответа “озвучить” ход решения. Причем повторять числа и действия не надо, ведь они уже написаны”. Например: “В первом действии мы узнали количество гектаров, вспаханных в первый день”, а не “в первом действии мы получили 20 гектаров”.

Тем самым, если ребенок пока не может перейти от текста задачи к языку схем, то ему предлагается другая, более легкая задача “на перевод” языка действий на язык качественного предметного рассуждения. Конечным критерием понимания является свободный переход от одного языка решения к любому другому и обратно.

10. Еще одним приемом, стимулирующим осознание способа решения, является формулировка вопроса к задаче самим ребенком. Т.е. взрослый читает текст задачи за исключением вопроса и обращается к ребенку: “Решать эту задачу не надо, но попробуй придумать вопрос к ней” “А какой вопрос еще можно поставить?” и т.д. Если ребенок затрудняется с постановкой вопроса, то можно записать решение и вновь обратиться к нему: “На какой вопрос задачи я получил ответ?”

Если ребенок уже уверенно решает стереотипные задачи, то следующим шагом в осознании задачи как модели связи различных величин может быть исключение из текста задачи необходимого условия или добавление в текст избыточного условия. При этом дается такая инструкция: “Сейчас я тебе прочитаю задачу, которую решать не надо. Но в ней не хватает какого-то условия. Скажи мне, что мы еще должны знать, чтобы решить” Или: “Решать задачу не надо, но скажи мне, какая величина в задаче лишняя, т.е. мы можем получить ответ и не используя ее?” После этого можно переходить к конструированию задач самим ребенком. Например: “Переделай текст задачи так, чтобы известное условие стало искомым ответом, а прежний вопрос оказался бы среди известных условий.”

В целом, все приемы работы с решением задач направлены на то, чтобы исключить стереотипные действия ребенка, которые уже не приносят ему успеха, но от которых он не в силах отказаться сам, без помощи взрослого, и актуализировать в атмосфере безопасного познания потенциал его мышления, подавленный негативным опытом.