

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ

Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования

ПЕНЗЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

Факультет педагогики, психологии
и социальных наук

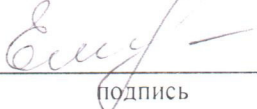
Кафедра «Прикладная
психология»

Направление подготовки 44.04.02 «Психолого-педагогическое образование»
Магистерская программа «Социальная психология в образовании»

Магистерская диссертация
на тему

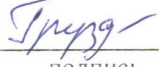
«Индивидуально-психологические и личностные особенности учащихся
начальных классов с разными типами проблем школьного обучения»

Студент


подпись

Елисеева Надежда Александровна

Научный руководитель


подпись

Груздова О.Г.

Нормоконтролёр


подпись

Тарасова Е.М.

Рецензент к. псих. н., доцент кафедры

«Педагогика и психология»

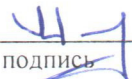
ФГБОУ ВО «Пензенский государственный
технологический университет»


подпись

Ефремкина И.Н.

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от 31.01.2020 № 8)

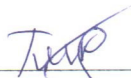
Заведующий кафедрой


подпись

Медведева И.А.

Работа защищена с отметкой отлично (протокол заседания ГЭК от 26.02.20 № 5)

Секретарь ГЭК


подпись

Карманова Т.М.

Пенза 2020

Содержание

Введение.....	3
Глава 1. Анализ теоретических и эмпирических данных по исследуемой проблеме.....	7
1.1. Общая характеристика психического развития детей младшего школьного возраста.....	7
1.2. Особенности когнитивной сферы детей младшего школьного возраста.....	14
1.3. Особенности мотивационной сферы учащихся начальных классов.....	27
1.4. Проблемы школьной неуспеваемости детей младшего школьного возраста.....	31
1.5. Типология проблем школьного обучения по А.Л. Венгеру.....	41
1.6. Психологические аспекты работы с учащимися, имеющими проблемы школьного обучения.....	48
Глава 2. Изучение индивидуально-психологических и личностных особенностей учащихся начальных классов, имеющих разные типы проблем школьного обучения.....	54
2.1. Описание процедуры и методов исследования.....	54
2.2. Анализ и интерпретация диагностических данных.....	59
Выводы.....	74
Заключение.....	78
Список используемых источников.....	79
Приложение 1.....	84
Приложение 2.....	91

Введение

Одной из основных характеристик современного школьного образования является его постепенная переориентировка на индивидуальный подход к каждому учащемуся, способствующий всестороннему развитию личности детей и полному раскрытию их потенциала. Если основываться на научно-психологических представлениях о когнитивной структуре как о носителе умственного развития, можно сформулировать тезис о том, что современное школьное образование способствует формированию учащихся в качестве высокоразвитой когнитивно-личностной системы, которая содержит в себе потенцию к собственному развитию и самоопределению [25].

В основе такого развития лежит усвоение знаний об обобщенных способах и формах предметной деятельности, без которых не представляется возможным как само дальнейшее развитие, так и последовательное приобретение в будущем новых знаний и навыков.

Однако, в наше время образовательная система сталкивается с проблемой постоянно увеличивающегося количества детей, которым свойственны тел или иные проблемы школьного обучения. Согласно некоторым данным, число таких детей составляет от 15 до 40 процентов общего количества учащихся начальных классов в общеобразовательной школе.

Очевидно, что индивидуальный подход к таким детям должен подразумевать очень точное представление о их индивидуальных особенностях, отсутствие учета которых может привести еще большим осложнениям в образовательном процессе.

В работах таких авторов, как И.В. Дубровина, Н.П. Локалова, М.В. Матюхина, Н.А. Менчинская, Г.А. Цукерман и многих других, достаточно детально рассматриваются проблемы учебной успешности младших школьников. В рамках психологической литературы психологические особенности познавательных процессов и личностной

сферы младших школьников описаны достаточно подробно, однако все еще возникает много вопросов, противоречий, трудностей при работе с детьми, имеющими проблемы школьного обучения.

Следовательно, можно сказать, что крайне важным направлением работы школьного психолога можно считать психодиагностику, направленную на рассмотрение причин возникновения трудностей в обучении у ребенка, а также оказание ему эффективной помощи, основанной на знании этих причин.

Целью нашего исследования является изучение индивидуально-психологических и личностных особенностей учащихся начальных классов с разными типами проблем школьного обучения для использования диагностических данных в коррекционно-развивающей и консультативной работе педагога-психолога.

Объект исследования – индивидуально-психологические и личностные характеристики учащихся начальных классов.

Предмет исследования – индивидуально-психологические и личностные особенности учащихся младших классов с разными типами проблем школьного обучения.

Гипотеза: младшие школьники с разными типами проблем школьного обучения имеют отличные друг от друга индивидуально-психологические и личностные характеристики. Различия проявляются в эмоционально-коммуникативных характеристиках, мотивации учения, личностной направленности, темпах формирования рефлексии, а также способах получения и переработки информации.

Исходя из цели и выдвинутой гипотезы, были сформулированы следующие **задачи** исследования:

1. Провести анализ психолого-педагогической литературы по вопросам общего психического развития ребенка младшего школьного возраста, выделив особенности когнитивной и мотивационной сферы;

проанализировать проблемы школьной неуспеваемости в этом возрасте и рассмотреть типологию проблем школьного обучения.

2. Создать комплекс диагностических процедур, соответствующий цели исследования и направленный на проверку выдвинутой гипотезы.

3. Сформировать выборку исследования, провести диагностические процедуры.

4. Проанализировать полученные диагностические данные, интерпретировать выявленные связи, сформулировать выводы.

Исследование проводилось на базе МБОУ СОШ № 59 г. Пензы

В рамках данного исследования нами было принято решение взять за основу типологию А.Л. Венгера, поскольку она в наибольшей степени акцентирована на описании не только самих проблем школьного обучения, но и тех индивидуальных характеристик, которые можно отнести к факторам их возникновения.

По результатам анкетирования, а также с помощью использования методов беседы, наблюдения и оценки продуктов деятельности нам удалось собрать информацию о 68 учащихся 2-х классов.

На базе результатов анкетирования в данной выборке нами были обнаружены стабильные признаки таких типов проблем школьного обучения, как «хроническая неуспеваемость», «уход от деятельности», «негативное самопредъявление» и «трудности общения».

Из 68 учеников проблемы школьного обучения разного типа были выявлены у 37 человек.

Утверждение за ребенком конкретного типа проблемы и её наполнения происходило путем фиксации её стабильных проявлений во всех видах диагностических процедур.

Последующая диагностика проводилась только с теми детьми, которые имели проблемы школьного обучения. Нами использовался психодиагностический комплекс, состоящий из следующих **методик**:

- методика «Рисунок человека» (автор Ф. Гуденаф), направленная на изучения показателей познавательных способностей и особенностей личностно-эмоциональной сферы;
- методика определения психологического типа личности (авторы В. Мегедь и А. Овчаров);
- анкета школьной мотивации (автор Н.Г. Лусканова), направленная на изучение мотивации учения детей младшего школьного возраста.

Научная новизна исследования состоит в выявлении и описании связи определенных типов проблем школьного обучения с индивидуально-психологическими и личностными особенностями учащихся начальных классов, которые проявляются в эмоционально-коммуникативных характеристиках, мотивации учения, личностной направленности, темпах формирования рефлексии, а также способах получения и переработки информации.

Практическая значимость исследования заключается в возможности применения разработанной диагностической программы в индивидуальной и групповой работе с учащимися начальных классов для определения проблем школьного обучения и разработки коррекционно-развивающих мероприятий, направленных на профилактику и коррекцию трудностей обучения и развития младших школьников. Разработанная программа использовалась в ходе производственной (преддипломной) практики при работе с учащимися начальных классов.

Магистерская диссертация состоит из двух глав, в первой из которых представлен анализ теоретических и эмпирических научных данных по проблеме исследования; во второй главе приведены эмпирические данные изучения индивидуально-психологических и личностных особенностей учащихся младших классов с разными типами проблем школьного обучения. Работа включает список литературы, состоящий из 51 источника, два приложения. Объем диссертации составляет 94 страницы машинописного текста.

Глава 1. Анализ теоретических и эмпирических данных по исследуемой проблеме

1.1. Общая характеристика психического развития детей младшего школьного возраста

Границы младшего школьного возраста обычно определяются временным промежутком обучения в начальных классах. В России на протяжении долгого времени этот период охватывал промежуток между 7 и 10 годами, однако при переходе к системе обучения 1-4, начинающийся в 6 лет, нижняя граница младшего школьного возраста сдвинулась соответственно. Однако отметим, что решающей здесь является все же возможность ребенка к целенаправленной и систематической образовательной деятельности.

Теперь перейдем к рассмотрению основных психологических характеристик развития ребенка в рамках данного возраста.

Процесс активного анатомического и физиологического созревания ребенка к началу данного периода является базой для реализации им целенаправленного, произвольного поведения, что проявляется в способности к построению и выполнению различных программ действий. Так, И.В. Дубровина считает, что к достижению возраста 6-7 лет у детей возрастает лабильность нервных процессов при сохранении относительного равновесия между процессами возбуждения и торможения, при превалировании возбуждения. Дети в этом возрасте зачастую легко отвлекаются и пока что не способны к длительному сосредоточению на одной задаче, также они крайне эмоциональны и возбудимы.

В системе деятельности младших школьников резко возрастает функциональная роль второй сигнальной системы, слова начинают приобретать обобщенное значение. В этот возрастной период основные свойства нервных процессов постепенно приближаются по характеристикам

таковых у взрослых [16]. Хотя следует отметить, что свойства нервной системы у значительного количества детей все же недостаточно устойчивы, в связи с чем говорить об определении типа нервной системы у них можно только условно.

В процессе прохождения через этот возраст у детей также происходят значимые и значительные изменения анатомического характера, которые в значительной степени повышают уровень их физиологической выносливости, что, в свою очередь, становится базой для лучшей реализации учебной деятельности [16].

Младшие школьники способны лучше выполнять размашистые и сильные движения, чем те, которые предполагают определенную точность. Это объясняется тем, что развитие крупных мышц происходит быстрее, чем развитие мелких. Данный факт также обязательно стоит учитывать, особенно в рамках начального этапа школьного обучения.

В возрасте 6-7 лет у ребенка продолжается развитие его сердечнососудистой системы, которая становится более надежной и приобретает некоторые резервные возможности, также улучшается регуляция кровообращения. Однако стоит отметить, что такой качественный скачок в регуляции кровообращения также приводит к становлению сердечнососудистой системы более уязвимой. Организм ребенка зачастую крайне остро реагирует на самые, казалось бы, незначительные неблагоприятные влияния внешней среды, к которым, в том числе, относятся умственные и статические нагрузки. Также многим младшим школьникам свойственны повышенная утомляемость и нервно-психологическая ранимость.

В момент начала обучения в школе происходит достаточно резкий эндокринный сдвиг, сопровождающийся быстрым ростом как тела и вегетативной перестройкой. Этот период системных и функциональных изменений организма совпадает с перестройкой деятельности младшего школьника и его социальных отношений. Реализация учебной деятельности

требует значительного напряжения организма, мобилизации его ресурсов. Структура систематического обучения предполагает достаточно высокие требования к умственной работоспособности, которая у большинства детей на этом возрастном промежутке является весьма неустойчивой, и сопровождается низкой сопротивляемостью к утомлению [15]. Так общая продуктивность и качество младшего школьника в среднем в два раза ниже, чем таковые у подростка.

Физиологический криз, по сути, является для ребенка последним периодом, когда он еще может догнать своих сверстников. Одновременно с этим он не столько отягощает младшего школьника, сколько напротив, благоприятствует его более успешной адаптации к тем условиям, которые задаются школьным обучением, что объясняется тем, что протекающие физиологические изменения отвечают высоким требованиям новой ситуации.

Также стоит отметить, что для младшего школьного возраста является характерной неравномерность психологического и физиологического развития у разных детей. Так, например, заметны различия в темпе развития девочек и мальчиков – первые опережают вторых. По факту, за одной партой в младших классах находятся дети разного возраста.

Теперь перейдем к рассмотрению развития личностной сферы младшего школьника.

Личностное развитие опирается на новообразования предыдущего возрастного периода, к которым относятся соподчинение мотивов и формирование самосознания. Однако младшие школьники входят в новые условия, они включены в учебную деятельность, являющуюся общественно значимой, а её результаты всего оцениваются со стороны. От того, как именно оценивают ребенка, хорошо или плохо, во многом зависит развитие его личности, становление его учебной мотивации и процессы адаптации к школе. Также получаемые в школе оценки влияют на формирование самооценки ребенка и его отношения к другим своим сверстникам. По сути,

оценка успеваемости в этот период является оценкой личности младшего школьного в целом, и также определяет его социальный статус.

У детей с хорошей успеваемостью будет формироваться, скорее, завышенная самооценка, у детей с плохой – заниженная. Систематические неудачи могут значительно снизить уверенность ребенка в себе и своих возможностях. А.И. Липкина в своих работах, посвященных изучению динамики самооценки школьников, обнаружила следующую тенденцию, наблюдаемую у детей с проблемами в школьном обучении: сперва они не хотят соглашаться с позицией отстающих и стремятся к удержанию позитивной самооценки, но в дальнейшем, из-за нереализованной потребности в выходе из круга отстающих и занятии более высокого статуса, самооценка существенно снижается [24]. Так число детей, которые считают себя более слабыми, чем они есть на самом деле, к завершению начальной школы увеличивается практически в три раза. Однако зачастую среди таких детей с заниженной самооценкой, переживающих чувство собственной неполноценности, включается механизм компенсаторной мотивации, который снижает остроту этих переживаний. Это может отражаться в возникновении направленности на различные внеучебные занятия, в которых может реализовываться ребенок.

Но следует отметить, что даже в том случае, когда проблемы с успеваемостью компенсируются успехами в других деятельности, принятие ребенком своей позиции отстающего может привести к крайне негативным последствиям. Важно понимать, что центральным и главным новообразованием младшего школьного возраста является «чувство собственной компетенции», выделенное немецким эго-психологом Э. Эриксоном [52]. Образовательная деятельность – основная, смыслообразующая для детей данного возраста, и именно важность компетентности в образовательном процессе сильнее всего осознается ими. В ситуации, когда младший школьник не чувствует себя компетентным в учебе, его личностное развитие с высокой вероятностью будет претерпевать

те или иные нарушения. Так, согласно данным исследований, дети младшего школьного возраста, перечисляя качества наиболее «успешных» сверстников, в первую очередь выделяют такие характеристики, как знания и ум [6].

Кроме большого влияния на самооценку младшего школьника со стороны образовательной среды, значительную роль в её формировании играет среда семейная, а в частности – стиль семейного воспитания. Так, у детей, которые воспитываются как «кумиры» семьи, зачастую формируется завышенная самооценка. В обстановке, где к ребенку относятся не критично и позволяют ему практически все, он осознает свою исключительность. Однако в семьях, где детям предоставляется практически полная свобода, такое попустительство со стороны родителей может привести и к снижению самооценки. Это происходит из-за того, что дети воспринимают такую бесконтрольность, скорее, как равнодушие своих родителей. Зачастую в таких семьях родители считают нужным включаться в жизнь своего ребенка только в тех ситуациях, когда уже проявляются конкретные проблемы (например, с той же успеваемостью), а переживания самих детей остаются «за рамками» родительского внимания.

Восприятие ребенком себя как школьника и ученика в большой мере зависит от тех ценностей, которые транслируются в его семейном пространстве. Таким образом, для ребенка приобретают значимость именно те качества, на которых акцентируются его родители. Чаще всего это качества, связанные с социальным образом ребенка, его престижем, прилежанием и послушанием. Так, Г.А. Цукерман в своих работах продемонстрировала, что ценности детей и их родителей в рамках процессе обучения практически полностью совпадают. Однако, ближе к окончанию начальной школы уже становятся заметны выраженные расхождения [49].

Именно в семье формируется начальный уровень притязаний ребенка, который в последствии будет определять то, на что он будет претендовать в рамках учебной и социальной сферы. Ребенок с крайне высоким уровнем притязаний, престижной мотивацией и завышенной самооценкой будет

ориентирован исключительно на успех, а «неудача», например, «четверка» за контрольную, будет восприниматься им как настоящая трагедия. Такие дети представляют свое будущее связанным с незаурядной профессией, а также материальным благополучием и высоким социальным статусом. Ребенок же с достаточно низким уровнем притязаний и заниженной самооценкой вряд ли будет ставить перед собой высокие цели, скорее, он будет постоянно сомневаться в собственных возможностях. Если такие дети становятся неуспешными в учебе, то очень скоро смиряются с низким уровнем своей успеваемости.

И школа, и семья относятся к внешним факторам формирования и развития самосознания. Однако оно зависит также и от уровня развития когнитивной сферы ребенка. Обычно, ближе к завершению обучения в начальных классах, у детей возникает рефлексия, что открывает новые возможности для динамики самооценки своих достижений и личностных характеристик. Таким образом, если приходит в школу ребенок с теми ценностями и притязаниями, которые транслировались родителями, то в процессе прохождения через этот возраст он начинает в значительно большей степени обращать внимание на результаты своих действий и ориентироваться на свои реальные учебные успехи и то место, которое он занимает среди сверстников в своем классе.

В период обучения в третьем и четвертом классе самооценка становится значительно адекватнее и более дифференцированной. Однако и тут возможны индивидуальные различия: так, у детей с крайне завышенной самооценкой её изменение практически никогда не происходит.

Начиная процесс обучения в школе, ребенок неминуемо становится субъектом общественной деятельности, с этого момента он располагает социально значимыми обязанностями, а их реализация постоянно оценивается со стороны. Можно сказать, что вся структура жизненных отношений начинает определяться в значительной степени тем, насколько он преуспевает в этой деятельности.

Еще одним важным фактором личностного развития ребенка является его взаимоотношения со сверстниками. Оценка со стороны сверстников является крайне важной для младших школьников, они постоянно стремятся к положительному оцениванию. Для детей данного возраста крайне характерно желание того, чтобы окружающие их люди воспринимали их как добрых, умных, смелых и т.п. Именно поэтому так важно быть как можно более осторожным при оценивании детей в тот момент, когда они находятся среди своих сверстников, и совершенно недопустимыми являются те ситуации, в которых на недостатки ребенка, на его трудности и неудачи указывается во время урока.

Итак, подведем промежуточный итог. Именно в младшем школьном возрасте у ребенка формируется внутренняя позиция школьника и соответствующая ей учебная мотивация. В связи с этим именно от успехов в рамках учебной деятельности зависит то, как именно будет протекать личностное его личностное развитие. Большинство оценок, получаемых ребенком со стороны окружающих и определяющих формирование его самооценки, самопринятия и уровня притязаний, делаются именно относительно сферы учебной деятельности. Её успешная реализация способствует осознанию собственных способностей и возможностей, что закладывает фундамент для формирования чувства компетенции, которое, наряду с теоретическим рефлексивным мышлением, может считаться основным новообразованием данного возрастного периода. Если в процессе её формирования возникают проблемы, то у ребенка появляется чувство неполноценности, а также развиваются компенсаторные мотивация и самооценка.

В заключение разговора об основных характерных чертах данного возраста перечислим главные новообразования данного периода:

1. Изменения в социальной позиции ребенка: позиция школьника подразумевает включение ребенка в систему общественных отношений, что знаменует собой момент рождения «социального Я».

2. Изменения в самосознании, выражающиеся в переоценке жизненных ценностей: прошлые мотивы теряют свою силу, наиболее важным для ребенка становится именно то, что относится к учебной деятельности; игра перестает быть основным содержанием жизни.

3. Возникновение устойчивых аффективных комплексов, которые могут проявляться как: а) чувство неполноценности; б) чувство собственной исключительности и значимости.

4. Возникновение смысловой ориентировки в процессе реализации деятельности: дети начинают относительно адекватно оценивать свои будущие действия с точки зрения из результатов и последствий.

Этот возраст можно считать благоприятным для:

- процесса формирования учебных мотивов и развития устойчивых познавательных потребностей;
- развития приемов и навыков учебной деятельности;
- раскрытия индивидуальных способностей ребенка;
- формирования навыков самоконтроля и саморегуляции;
- развития социальных навыков и усвоения социальных норм.

1.2. Особенности когнитивной сферы детей младшего школьного возраста

Один из важнейших аспектов младшего школьного возраста – это интенсивное и стремительное интеллектуальное развитие. Включение в образовательную среду создает оптимальные условия, благоприятствующие формированию и развитию различных познавательных потребностей ребенка, его интереса к окружающему миру и процессов овладения новыми умениями и знаниями. Именно в этом возрасте происходит активное преобразование познавательных процессов, которое заключается в приобретении ими новых качеств: они постепенно приобретают опосредованный, осознанный и произвольный характер, благодаря чему

ребенок начинает овладевать своими психическими процессами, что, в свою очередь, позволяет ему управлять ими [17].

Далее мы предлагаем рассмотреть в отдельности развитие каждого познавательного процесса в данном возрасте.

Внимание. В процессе обучения в начальных классах у ребенка значительно повышается устойчивость внимания, хотя по его уровню и объему младшие школьники не сильно отличаются от дошкольников. Только приближаясь к завершению начальной школы, ребенок приобретает способность как к сохранению, так и к выполнению произвольно заданных программ действий. Однако, произвольное внимание еще не обладает достаточной степенью устойчивости. Так, если появляется некий интересный стимул, то внимание переключается. Младшие школьники склонны реагировать на все новое и яркое. В связи с этим для наиболее эффективного обучения детей этого возраста необходимо применение не только словесных объяснений, но и визуальное подкрепление, такое как яркие картинки, слайды или действия. Также внимание детей необходимо поддерживать активной мыслительной деятельностью. Если этой деятельности удастся увлечь ребенка, то она способна удерживать его внимание без большего нервного напряжения. По ходу освоения учебной деятельности крайне важно вводить в неё те задания, которые требуют некоторого волевого усилия, что позволит сформировать способность ребенка к волевому сосредоточению.

Интенсивное развитие свойств внимания напрямую определяет успешность прохождения детьми обучения в младших классах. Важно понимать, что различные свойства, такие как объем, устойчивость и распределение, развиваются не совсем равномерно. Так, в наименьшей степени изменяется объем внимания [30]. Степень успешности развития внимания зависит от индивидуально-типологических особенностей ребенка. Так было выявлено, что определенные сочетания свойств нервной системы способствуют развитию внимания, а другие – препятствуют ему. Например, люди с подвижной и сильной нервной системой зачастую имеют достаточно

устойчивое, легко распределяемое и переключаемое внимание. Люди же со слабой и инертной нервной системой обладают неустойчивым вниманием, с плохим распределением и низким уровнем переключаемости. Сочетание же силы и инертности нервной системы повышает устойчивость внимания, а свойства распределения и переключения приближаются к среднему показателю.

Все вышеперечисленное демонстрирует нам важность учета различных индивидуально-психологических особенностей каждого младшего школьника, а также понимания того факта, что тренировка их внимания требует некоторых пределов [35]. Одновременно с этим, недостаточная развитость аспектов внимания не предполагает обязательной тотальной невнимательности в силу того, что решающая роль в успешной реализации каждой деятельности принадлежит организованности внимания. Крайне важно развивать у младших школьников навык адекватного и своевременного применения внимания в рамках реализации различных деятельностей. Даже имея достаточно слабо развитые свойства внимания младший школьник может владеть им сравнительно неплохо. Однако стоит заметить, что в этих случаях необходимы постоянные усилия по поддержанию внимания на достаточном уровне, также, как и развитый самоконтроль [35].

Для того, чтобы предотвратить возникновение рассеянного внимания, крайне важно знать и понимать те причины, которые вызывают его появление. Так, одной из наиболее широко распространенных причин рассеянности внимания у младших школьников – это их быстрая утомляемость, которая возникает во время выполнения однообразной и трудной работы, требующей постоянного напряжения нервно-мышечной, слуховой и зрительной систем.

Перегрузка различными впечатлениями и эмоциональными переживаниями, в купе с недостаточным отдыхом может быть причиной возникновения сильного торможения нервной деятельности мозговой коры.

Также причиной излишней рассеянности могут быть те заболевания, которые препятствуют нормальному носовому дыханию, что приводит к недостатку кислорода в системе кровоснабжения мозга, что приводит к нарушению его работы [39].

Одной из причин рассеянности ребенка, особенно если он крайне впечатлителен и обладает достаточным умственным развитием, может являться отсутствие у него необходимого уровня гибкости и переключаемости. Возникающие в его сознании яркие образы и чувства завладевают им и доминируют, не позволяя возникнуть новым, не столь ярким впечатлениям, получаемым в процессе учебной деятельности. Такой ребенок оказывается неспособен переключить свое внимание усилием воли, чтобы сосредоточиться на актуальном учебном материале [35].

Физиологической базой внимания принято считать ориентировочно-исследовательский рефлекс. В том случае, когда учитель пробует привлечь внимание детей к тому, что им уже в достаточной степени известно, познавательную активность не получается сохранять достаточно долго. Также дети могут терять сосредоточение на учебной деятельности в том случае, если в самом процессе присутствует слишком много пауз [27].

Рассмотрим особенности восприятия детей младшего школьного возраста.

Восприятие является активным процессом, который происходит при прямом воздействии различных объектов, явлений или событий на органы чувств, и заключающийся в отражении данных феноменов. У воспринимающего субъекта необходимо должен сформировываться некоторый надлежащий опыт для продуктивного восприятия. В том случае, если человек таковым опытом не располагает, если он ранее не контактировал с предметом и слабо о нем осведомлен, то образ, возникающий в результате восприятия, будет неясным и размытым.

Умение восприятия не является врожденным. Дети постепенно учатся воспринимать даже элементарные предметы, которые находятся у них на

виду практически постоянно с самого рождения. Наиболее характерными чертами детского восприятия являются его глобальность и расплывчатость, которые могут быть обнаружены при наблюдении за взаимодействием даже младших школьников с новыми и комплексными объектами. Например, учащиеся первых классов не всегда оказываются способны справиться с операцией абстрагирования, с выделением наиболее значимых частей того объекта, за которым они наблюдают, а также с отделением менее значимых деталей. Появляющийся в итоге образ объекта становится слитым и непонятным [15]. Неудивительно, что данная черта восприятия ребенка способна объяснить различные искажения, погрешности, которые возникают у них при реализации данного процесса. При ознакомлении младших школьников с новыми материалами, такими как буквы и числа, зачастую проявляются такие характерные черты их восприятия, как цельность и отсутствие дифференцированности. Не успевшая сформироваться у ребенка аналитическая способность, в отсутствие которой невозможно воспринимать в принципе, становится причиной синкретизма в его восприятии. Именно поэтому окружению ребенка, его родителям и различным наставникам, необходимо заниматься развитием у него способности восприятия, чтобы трансформировать его в более направленный и структурированный. Дети зачастую достаточно надолго сохраняют такие ошибки восприятия, свойственные для маленьких детей, как неясность и размытость, в том случае, если не обучать его целенаправленному восприятию.

Анализ и обобщение являются основными процессами, на развитие которых следует направлять обучение. Разделение и направление процесса анализа могут изменяться в зависимости от того, какая именно цель стоит перед наставником ребенка, а также от его уровня развития и содержания самого обучения.

Следует отметить, что каким бы не был процесс обучения младших школьников, он должен способствовать постепенному росту уровня обобщения, а также развитию способности категоризации объектов,

улучшению операции синтеза, способности формировать связи между объектами. Рассматривая детское воспитание необходимо отметить, что самым благоприятным у младших школьников видится анализ практических действий. Здесь можно привести пример анализа изображения на рисунке (что является практическим действием) воспринимаемой ребенком геометрической фигуры, а также создание фигур на основе предложенных деталей. Другим примером может быть анализ восприятия детьми буквы через переконструирование, благодаря формированию образа одной буквы из другой. Данные знания способствуют формированию анализа с помощью зрительного восприятия объекта, а после – перемещению данных действий во внутренний план [14].

Память младшего школьника, как и остальные его психические процессы, претерпевает значительные изменения. Основой этих изменений является формирование памяти опосредованной, что проявляется в становлении таких её характеристик, как управляемость сознанием и произвольность. В рамках школьного обучения дети сталкиваются с большим количеством новых сложных задач, некоторые из которых являются мнемическими, успешное решение которых предполагает достаточного уровня развития функций памяти, что и определяет её развитие. Приобретение способности выучить большие материалы наизусть и хранить его в памяти продолжительное время становится важной задачей ребенка в рамках школьного обучения. Неспособность справиться с этой задачей может привести к возникновению серьезных трудностей в процессе обучения, и сформировать негативное отношение к самой образовательной деятельности [16].

Непроизвольная память достаточно хорошо развита у детей как младшего школьного, так и дошкольного возраста. Именно она позволяет запечатлевать яркие события. Однако, материалы, запоминание которых необходимо для обучения в школе, далеко не всегда являются достаточно

яркими и увлекательными, что делает произвольную память недостаточной по отношению к задачам школьного образования.

Разумеется, для успешного развития мнемических способностей необходимо обеспечить поддержание интереса ребенка к образовательному процессу и высокую познавательную мотивацию, а также сформировать у него активную позицию школьника. Однако зачастую этого оказывается недостаточно для формирования произвольной памяти. В младших классах мнемические способности у детей могут сильно различаться в зависимости от их возраста. Самые младшие школьники в возрасте 7-8 лет, при ответе на вопросы о том, как именно они запоминали и на что были направлены их мысли при запоминании, по большей части не могут дать никакого четкого ответа. Разумеется, это влияет на результаты их запоминания. В этом возрасте запоминание с помощью каких-либо внешних средств значительно сложнее, чем без них. Однако, с увеличением нагрузки в процессе обучения, ребенок необходимо сталкивается с необходимостью применения различных специфических способов запоминания, поскольку запоминание непосредственное уже не способно справляться с поставленными задачами.

Самым распространенным способом, который приводит к автоматическому запоминанию, является постоянный многократный повтор материала. В рамках обучения в начальной школе этот прием позволяет детям выполнять большинство стоящих перед ним задач, поскольку от них не требуется большего, чем простое воспроизведение некоторого объема информации. Однако, достаточно часто данный прием остается единственным для школьника на протяжении всего этапа обучения. Логическая память зачастую остается не полностью сформированной в том случае, если в период обучения в младших классах различные способы смыслового запоминания не были изучены ребенком.

В ряде исследований было выявлено, что запоминание становится эффективнее в ходе активной и интенсивной интеллектуальной деятельности, усвоенный в таких условиях материал закрепляется в памяти

намного лучше, чем то, что запомнилось просто в условиях обычной мнемической задачи. Следовательно, базовым условием запоминания, в том числе и произвольного, можно считать активной умственную работу с материалом, а не автоматическое запечатление всего яркого и выделяющегося на основе природной пластичности памяти ребенка. Основой логической памяти принято считать именно использование мыслительных процессов, таких как составление плана, выделение смысловых опор, классификация и т.п., в качестве основного средства запоминания.

Некоторые из исследований, которые были направлены на рассмотрение процесса формирования таких мыслительных приемов, указывают, что обучении им должно обязательно включать в себя два следующих этапа:

- Формирование самого умственного действия;
- Регулярное использование данного действия в качестве средства запоминания.

Необходимо, чтобы процесс развития логической памяти в данном возрасте был организован специальным образом, поскольку у большинства детей к этому моменту еще не сформирована способность к самостоятельному применению приемов смыслового запоминания. Именно поэтому таким важным является дополнительное побуждение со стороны взрослых. Динамика отношения детей к освоенным способам смыслового запоминания является изменчивой: если в начале обучения в младших классах потребности в них не возникает, то ближе к его завершению ребенок уже может самостоятельно обращаться к данным способам запоминания во время взаимодействия с учебными материалами [30].

Не удивительно, что эффективность произвольного запоминания определяется, в первую очередь, теми условиями, которые создаются учителем, а также от тех техник, которые использует младший школьник при освоении материала. Среди последних можно выделить следующие:

- Повторение. Данная техника способна принести пользу только тогда, когда учителям используют разнообразные формы работы с учащимися в процессе усвоения материала.

- Использование наглядного материала. Поскольку в этом возрасте в познавательной деятельности превалирует чувственное восприятие, крайне важно везде, где возможно прибегать именно к максимально наглядному материалу.

- Самоконтроль. Роль самоконтроля в закреплении производимых действий сложно переоценить, он необходим для любой формы восприятия материала с целью запоминания и воспроизведения. Для младшего школьника самоконтроль важен еще и тем, что он благоприятствует развитию критичности и чувства ответственности за реализованную работу.

- Мотивы и установки. Результат выполняемой деятельности по запоминанию сильно зависит от готовности её совершать. Для того, чтобы закрепить в памяти какой-либо материал, ребенок должен понимать, зачем именно ему нужно это делать.

Данный возраст является сензитивным для формирования и развития высших форм произвольного запоминания, в связи с чем направленная работа по овладению мнемическими техниками наиболее продуктивна именно в этот период. Также крайне важно брать во внимание различные индивидуальные характеристики памяти каждого ребенка, её объем и модальность. Однако независимо от этого для каждого ученика крайне важно достичь понимания того, что для запоминания учебного материала необходимо активно работать с ним, организуя его определенным образом [30].

Л.В. Черемошкина и В.Д. Шадриков в своей совместной работе выделили 13 приемов организации материала, подлежащего запоминанию: ассоциация, повторение, достраивание запоминаемого материала, серийная организация, мнемотехнические приемы, перекодирование,

структурирование, схематизация, установление аналогии, составление плана, классификация, группировка и выделение опорных пунктов.

Обучение, строящееся на осознании содержания заучиваемого материала, на умственной активности школьника, которая обеспечивает осмысливание им того, что он воспринимает, способна привести к наиболее полному запоминанию материала и увеличению времени его хранения, а также к более точному будущему воспроизведению.

На особенном этапе развития находится мышление в этом возрасте. Именно в данный период происходит постепенный переход от мышления наглядно-образного к мышлению словесно-логическому. Мышление ребенка приобретает двойственный характер: конкретное мышление, связанное с реальной действительностью, уже начинает подчиняться логическим принципам, однако сами формально-логические операции еще не являются полностью доступными.

Ж. Пиаже в рамках своей теории называет данный этап развития мышления стадией конкретных операций. Наиболее показательно здесь является именно мышление учащихся первых классов, которое является преимущественно конкретным, и опирающимся на наглядные образы и представления, а понимание общих положений может быть достигнуто только того, когда они конкретизируются с помощью привлечения частных примеров. В этом возрасте мышление наиболее тесно связано именно с собственным опытом детей, из-за чего в явлениях и предметах младшие школьники выделяют именно те аспекты, которые связаны с конкретными действиями с ними.

Образность и конкретность детского мышления во многом объясняются бедностью опыта ребенка. За каждым словом дети представляют именно конкретный предмет, с которых уже сталкивались ранее, а не их группу. Другими словами, им пока что нечего обобщать [30].

По мере реализации учебной деятельности и усвоения научной базы, ребенок постепенно приобщается к различным системам абстрактных

понятий, а его умственные операции все в большей степени отрываются от конкретики. В этот момент начинает формироваться способность к производству различных действий «в уме», а также к наблюдению за самим процессом рассуждения. Также развитие мышления тесно связано с возникновением таких новообразований, как рефлексия, анализ и построение внутреннего плана действий.

Мыслительная операция анализа позволяет человеку разделять целое на его составляющие, а также выделять важное путем сравнения частного и общего, понимания, что является существенным, а что – нет. Рост аналитических способностей происходит благодаря умению младшего школьника выделять в явлениях разные признаки и свойства. Приобретение навыка анализа может даваться детям очень тяжело, ведь конкретному мышлению приходится преодолевать крайне сложную работу по абстрагированию свойства от предмета. По мере приобретения нового опыта и знакомства с различными аспектами действительности данный навык, несомненно, совершенствуется, что, разумеется, не исключает необходимости в организации направленного обучения младших школьников нахождению в предметах множества различных свойств и сторон [21].

Своеобразие логического мышления также проявляется в том, как именно протекает данный процесс в рамках каждой отдельно взятой операции. Так, например, для овладения операцией сравнения необходимо научиться обнаруживать сходное в разном и разное в сходном, для чего, в свою очередь, необходимо некоторое руководство со стороны, без которого ребенок в большинстве случаев будет выделять просто наиболее яркий или знакомый для него признак [17].

Ряд исследований указывает на то, что для мышления в этом возрасте свойственна такая особенность, как однолинейное сравнение, когда ребенок может видеть либо только сходства, либо только лишь различия. Здесь крайне важно отдельно отметить, что есть существенная разница

между простым установлением различия или сходства, и способностью обосновать данный вывод.

Овладение операцией сравнения крайне важно для освоения учебной деятельности, поскольку значительная часть материала, так или иначе, построена на ней. Именно сравнение является основой для классификации и систематизации явлений, благодаря чему становится возможным введение понятий об общих и отличительных чертах, существенных и несущественных признаках.

Способность к выделению существенного тесным образом связана с умением отвлечься от незначительных деталей, что дается младшим школьникам крайне тяжело. Однако уже в первом классе без овладения этими навыками становится невозможным успешное усвоение учебным материалом. Согласно ряду исследований, только небольшое количество детей в этом возрасте уже освоило операции сравнения, выведения следствия и подведения под понятие, а некоторые не осваивают их и к старшим классам [30].

Говоря про формирование внутреннего плана действий необходимо отдельно отметить тот факт, что любое психическое действие развивается в несколько этапов. Так, согласно теории П.Я. Гальперина первым этапом является выполнение внешних практических действий с реальными предметами. После такие реальные предметы постепенно замещаются своими схемами или изображениями. Далее следует этап выполнения первого действия уже в плане внешней речи. Наконец, становится достаточным исключительно проговаривание про себя, после чего изначально внешнее действие интериоризируется, изменяется качественно и становится собственно умственным действием. Такая последовательность является общей. Развитие внутреннего плана действий позволяет человеку ориентироваться в тех условиях, в которых выполняется задача, предусматривать и оценивать возможные исходы событий.

При рассмотрении своеобразия мышления младшего школьника, важно отметить, что в этом возрасте собственные мыслительные операции еще не осознаются в достаточной степени, чтобы дети могли овладеть ими в полной мере. Ребенок еще не способен к интроспекции и внутреннему наблюдению. Только через прохождение через давление в ситуациях различных споров и возражений, он начинает пробовать отстаивать свою позицию в глазах других людей, для чего необходимо освоить навык наблюдения за собственным мышлением. Другими словами, пытаясь отстоять свою мысль перед другими, он начинает подтверждать её для себя самого [17]. Таким образом, младшие школьники постепенно овладевают рефлексией, способностью рассматривать свои действия, оценивать их и анализировать.

Навык рефлексии развивается у ребенка через постоянное выполнение действий оценки и контроля. Чтобы понять смысл и содержание выполняемых им действий, ребенку необходимо сначала научиться рассказывать о них, объяснять.

Для создания благоприятных условий для развития мышления у детей, крайне важно учитывать их индивидуальные особенности, а также учитывать своеобразие самого мышления в младшем школьном возрасте.

В ряде исследований указывается, что до достижения десятилетнего возраста у детей активизируется преимущественно правое полушарие и первая сигнальная система, в связи с чем большая часть младших школьников относятся к художественному типу, а не мыслительному. Поэтому, направленное развитие теоретического мышления детей лучше совмещать с также направленным развитием мышления образного [30].

Речь младшего школьника также становится объектом целенаправленного развития. Она играет значительную роль в развитии интеллектуальной сферы, поскольку мышление неотделимо от неё. Именно благодаря её развитию ребенок способен перейти к образному мышлению, свойство конкретности которого ясно отражается в восприятии им иносказательной речи. Достижение ребенком понимания переносного

значения воспринимаемых им слов, пословиц и аллегорий, как правило, почти что невозможно до 7-8 лет, а до этого момента он просто использует конкретные, цельные образы, и не способен выделить скрываемые в них мысли и идеи.

Логическое (словесное) мышление отражается в том, как протекает сам мыслительный процесс. В отличие от практического мышления, оно полностью основано на словах. Здесь также важно сказать, что речь играет важную роль и в формировании произвольной памяти, поскольку именно она обеспечивает овладение знаковыми и символьными инструментами запоминания, в первую очередь – письменной речью.

Освоение письменной речью, с психологической точки зрения, является гораздо более сложным и комплексным процессом, нежели формирование речи устной. Формирование и развитие навыков письменной речи происходит гораздо более эффективно в том случае, если ребенку необходимо не только воспроизводить текст, но и вникать в его контекст, не только пересказывать, но и создавать текст. Так, например, крайне эффективным для детей являются упражнения по сочинению сказок.

Младший школьный возраст для ребенка является периодом многих позитивных изменений и преобразований когнитивной сферы, в связи с чем очень важен тот уровень достижений, который сформирован к данному моменту. Если ребенок не поймет радость познания и не приобретет достаточной уверенности в своих способностях, то в дальнейшем сделать это будет сложнее, потребуется значительно больше затрат как самого ребенка, так и от людей, организующих его обучение.

1.3. Особенности мотивационной учащихся начальных классов

Для последующего раскрытия темы данного исследования нам нужно детально рассмотреть мотивационный аспект образовательной деятельности младших школьников. Данный возрастной период можно считать началом

формирования мотивации учения, от которой зависит её характер в течение всего обучения.

С момента начала школьного обучения ребенок включается в новую для него социальную деятельность, которая является важным не только для него самого, но и для его окружения. К этому моменту у него, как правило, уже сформировывается достаточно мощная мотивация, определяемая Божович Л.И., Назаровой Г.С. и Славиной Л.С. как внутренняя позиция школьника, которая заключается в стремлении посещать школьные занятия, осваивать новый для него вид деятельности и изменять свое положение среди окружающих. Такая общая потребность и представляет собой субъективную готовность ребенка к школе.

Одновременно с этим имеет место быть и объективная готовность к переходу к школьному обучению – это тот уровень умений и знаний, которыми он располагает к данному моменту. А.К. Маркова в своей работе выделяет отрицательные и положительные аспекты мотивации учения младших школьников и её динамики на всем протяжении данного возраста [27].

К положительным аспектам можно отнести общее позитивное отношение ребенка к школе, его любознательность и широту его интересов. Младший школьник заинтересован многими проявлениями окружающей его жизни, находящиеся за пределами школьной программы. Именно в любознательности и проявляется основная его умственная активность. Его вера в авторитет учителей, а также готовность к выполнению любых их заданий, создают наилучшие условия для развития различных социальных мотивов, таких как мотив долга и ответственности.

К негативным же аспектам относятся те, которые препятствуют процессу обучения. Так, например, интересы младших школьников недостаточно устойчивы и по большей части ситуативны, и без внешней поддержки могут быстро угаснуть. Зачастую образовательные материалы и задания быстро надоедают школьнику, что вызывает утомление. Помимо

этого, мотивы на данном периоде жизни еще малоосознанны. Дети очень редко могут назвать, что именно им нравится в том или ином учебном предмете. Мотивация чаще ориентирована не столько на процесс и способы выполнения учебной деятельности, сколько на результат. До завершения начальных классов у ребенка еще не формируется полноценный интерес к тому, чтобы преодолевать трудности, возникающие в процессе учебной деятельности. Все эти особенности приводят к поверхностному и недостаточному увлечению обучением [27].

К моменту завершения первого года обучения у большей части учеников уже начинает реализовываться внутренняя позиция школьника, формируется комплексная система мотивации учения. Она, как правило, включает в себя следующие группы:

- Мотивы познавательные, которые заложены в саму учебную деятельность. В свою очередь, они разделяются на те, которые связаны с содержанием учения и на связанные с его процессом.
- Мотивы социальные, которые располагаются вне учебной деятельности. Можно выделить широкие социальные мотивы (долга, ответственности и самосовершенствования) и узколичностные, к которым относятся престижные мотивы и мотивы благополучия.
- Отрицательные мотивы, к которым относится стремление к избеганию неприятностей, связанное с отрицательным целеполаганием.

Анализ развития учебной мотивации среди младших школьников демонстрирует, что к увлечению самим содержанием обучения дети приходят далеко не сразу. Дети проходят целый путь от простой заинтересованности к любопытству к продуктам учебной деятельности и, наконец, к увлечению процессом обучения. Интерес же к приемам, с помощью которых школьник получает новые знания, приходит уже позднее, за пределами начальной школы [27].

Как демонстрируют исследования, среди учащихся начальных классов нередко в рамках образовательной деятельности наблюдается наличие

значительно социально обусловленная мотивация. К ней можно отнести мотив обязанности перед учителем, чувство долга, а также стремление к нахождению своего места в жизни. Однако, из-за недостаточной близости мотивации такого рода к непосредственной жизни ребенка, она не способна определять процесс обучения, хотя и вносит свой вклад в смысловой аспект обучения. Так, например, оценка учителем проделанной работы может быть одним из базовых мотиваторов обучения младшего школьника.

Мотивы, напрямую связанные с содержанием и процессом обучения еще не занимают ведущего места в жизни младшего школьника, и не относятся к реально ведущим побудителям учебной деятельности.

Однако стоит отметить, что именно учебно-познавательная мотивация в наибольшей степени изменяется в рамках данного возрастного периода. По мере обучения в начальных классах возрастает доля тех мотивов, которые связаны с учебной деятельностью, что находит свое отражение в росте познавательных интересов ребенка, а также в возникновении у него отдельных интересов к конкретным предметам.

Хотя зачастую с возрастанием интереса к содержанию обучения доля мотивации, связанная с самим процессом образовательной деятельности, может понижаться. Одновременно с этим в рамках деятельности внеучебной нередко наблюдается рост интереса к интеллектуальной деятельности самой по себе и к её процессуальной стороне.

Это характеристика мотивов обучения в рамках младшего школьного возраста. При рассмотрении их динамики в ряде исследований было установлено, что позитивное отношение к обучению достигает своего пика в первых двух классах, и постепенно снижается в третьем и четвертом.

Как показывают исследования, в наименьшей степени интересуют обучающихся младших классов задания по пересказу и списыванию, которые являются репродуктивной деятельностью. Гораздо сильнее им нравится заниматься самостоятельным решением задач, наблюдением за разными явлениями и творческой деятельностью как таковой. Другими словами,

наиболее увлекающей является та деятельность, в рамках которой возможно проявлять собственную самостоятельность.

Для того, чтобы сформировалась полноценная учебная мотивация, необходима целенаправленная, специальная работа. Крайне полезным является внедрение в обучение в младших классах разных развивающих систем, позволяющих более эффективно реализовывать конкретные возрастные возможности этого возраста, а также благоприятствуют развитию стабильных учебно-познавательных мотивов.

1.4. Проблемы школьной неуспеваемости детей младшего школьного возраста

Перейдем к рассмотрению тех проблем, которые могут возникнуть в процессе развития интеллектуальной и мотивационной сферы, в качестве факторов появления трудностей в рамках обучения младших школьников.

Для учителя, работающего в начальных классах, очень важно располагать знаниями об основных закономерностях как функционального, так и психологического развития детей, поскольку без него представляется невозможным в нужной мере дифференцировать обучение и реализовывать индивидуальный подход к каждому ребенку, находит наиболее подходящие им методы и инструменты обучения. Так из-за чего ребенку может стать трудно учиться уже в первых классах? Далее мы рассмотрим эти причины, а также виды слабой успеваемости, которые являются наиболее распространенными среди детей этого возраста.

Неудачи в учебной деятельности в рамках начальной школы обычно называют «ранней неуспеваемостью», ставя её в противовес «поздней», проявляющейся в момент перехода в средние классы. В виду того, что в младшем школьном возрасте учебная деятельность уже является ведущей, и оказывает прямое воздействие на личностные изменения, ранняя

неуспеваемость может привести к большому количеству проблем, способных повлиять на дальнейшее развитие ребенка.

К основным причинам ранней неуспеваемости чаще всего причисляют следующие:

- Низкая развитость дисциплинированности;
- Отрицательное внешнее влияние;
- Недостатки внутри самого школьного обучения;
- Недостаточная развитость волевой сферы;
- Высокая утомляемость;
- Проблемы со здоровьем;
- Влияние отрицательных установок к процессу обучения;
- Недоразвитость навыков учебного труда;
- Низкий уровень развития мышления;
- Наличие определенных «пробелов» в знаниях [29].

По мнению Менчинской Н.А, школьная неуспеваемость может возникать как из-за внутренних причин (особенности развития ребенка), так и из-за причин внешних (негативные социальные влияния). Однако, следует отметить, что различные факторы не являются равнозначными по степени своей значимости и действенности, в связи с чем, обычно, их разделяют на причины первого и второго порядка.

К факторам первого порядка обычно относят различные анатомические и физиологические особенности ребенка, недостаточный уровень развития способностей, недостатки воспитательного воздействия школы и внешкольных влияний. Эти факторы могут сочетаться совершенно различными способами и, чаще всего, проявляются в комплексе.

Факторы второго порядка зачастую являются следствием первых, и также препятствуют достаточной эффективности выполнения учебной деятельности. К ним принято относить недостаточную подготовленность, слабую развитость учебных навыков и умений, а также возникшие из-за влияния первопричин проблемы развития мышления [28]. Такой способ

классификации ведет к необходимости различения следствий и собственно причин неуспеваемости. В том случае, если были выявлены причины второго порядка, крайне важно не останавливаться и пробовать находить первопричины. Также важно в процессе анализа причин неуспеваемости учитывать их взаимообусловленность, комплексный и системный характер их проявлений. Необходимо рассматривать личность неуспевающего ребенка со всех сторон, в то числе – в её взаимосвязи с фактами внешней социальной среды.

Именно комплексный подход в изучении личности ребенка позволяет нам выделить основные причины отставания, которые в наибольшей степени оказывают свое влияние на данный момент и определяет компенсаторные возможности учащегося. Очевидно, что эти причины разнятся от ребенка к ребенку, а вторичные явления, наслаивающиеся на них, крайне разнообразны из-за индивидуальности переживания собственной неуспешности в учебной деятельности. Именно из-за этого в школах с достаточно большим количеством учащихся зачастую наблюдается очень разнообразная картина неуспеваемости

Многие исследователи предполагают, что чаще всего неуспеваемость тем или иным образом связана с проблемами в мотивационной и эмоционально-волевой сфере. Так, согласно И.В. Дубровиной, именно эти проблемы могут являться первичной причиной возникновения неуспеваемости (например, психический инфантилизм ведет к тому, что интересы ребенка не соответствуют в полной мере его новоприобретенному социальному статусу, что влечет за собой закономерные негативные следствия). Чаще всего отрицательное отношение к процессу обучения и недостаточная учебная мотивация возникают вследствие получения ребенком отрицательных или низких оценок, которые напрямую связаны со статусом ребенка в его классе. Такие неудовлетворительные оценки, в свою очередь, могут быть вызваны другими причинами. В таких случаях недоразвитая учебная мотивация играет, скорее, второстепенную роль, и

только усугубляет и без того неблагоприятную ситуацию, в которой оказался ребенок [27].

Похожий эффект может возникнуть и при недостаточно развитом уровне произвольности. Так, без достаточно сформированной произвольности поведения детям крайне сложно планировать свою работу и поддерживать достаточное внимание на конкретной задаче, а также соблюдать правила, заданные школьной дисциплиной.

Интеллектуальная недостаточность младшего школьника находит свое отражение в малом объеме знаний, которыми должны располагать дети этого возраста. Структура интеллектуальной недостаточности при достаточном уровне педагогической запущенности будет включать в себя бедность интеллектуальных интересов и недостаток высших потребностей и установок. Такие случаи могут зачастую усугубляться недостатком семейного воспитания и общим семейным благополучием, из-за чего семья не способна оказать достаточное содействие в компенсации педагогической запущенности [29]. Помощь детям, оказавшимся в такой ситуации, должна оказываться в рамках специальных групп, где основное внимание уделяется именно расширению кругозора детей и их общему развитию.

Педагогическая запущенность может встречаться и в благополучных семьях в тех случаях, когда детей по различным причинам не хотят перегружать занятиями. Такая гиперопека способна привести к отсутствию необходимой подготовки и к снижению уровня мотивации и волепроизвольности. Такие проблемы появляются при воспитании ребенка как «кумира семьи».

Педагогически запущенные дети могут иметь нормальный уровень интеллектуального развития. Однако из-за отсутствия должной учебной базы они не способны проявить свои сильные стороны в процессе обучения и могут казаться окружающим малоспособными. Этим детям не так сложно оказать помощь в организации их учебной деятельности. Чаще всего они достаточно охотно принимают помощь и быстро восполняют собственные

образовательные пробелы. Создание особых условий обучения необходимо только тогда, когда педагогическая запущенность усугубляется недостаточным психическим развитием.

В ряде случаев основной причиной неуспеваемости младшего школьника могут стать те или иные нарушения анализаторных систем, различные соматические проблемы и некоторые особенности функционирования высшей нервной системы, затрудняющие сам процесс обучения.

Различные нарушения в работе нервной системы могут привести к нарушениям речи, памяти и моторики, что отражается в возникновении сложностей в формировании навыков письма, заучивания правил и т.п. Такая «патологическая безграмотность» зачастую связана с проблемами речевого развития, особенностями фонетического слуха. Детям с такими проблемами необходима помощь логопеда.

Помощь специалиста необходима и для тех детей, у которых наблюдаются те или иные признаки задержки психического развития. Для формирования индивидуального подхода к таким детям, крайне важна консультация с компетентным психоневрологом или дефектологом. Ребенку с такими нарушениями требуется значительно больше времени для работы с поступающей к нему информацией, ведь у них недостаточно устойчивое внимание, они крайне легко отвлекаются от текущей деятельности. Также у них наблюдаются проблемы с работоспособностью и запоминанием (как произвольным, так и непроизвольным). Самые же значимые трудности у такого ребенка связаны с задачами, требующими задействования словесно-логического мышления, поскольку у них преобладает мышление наглядно-действенное.

Речевое развитие таких детей может очень сильно отставать от возрастных норм: их речевой запас крайне ограничен, а использование тех или иных понятий зачастую оказывается не совсем точным и верным.

Изучением своеобразия развития процессов познания среди неуспевающих школьников в течение долго времени занималась Н.А. Менчинская. В проведенных ею исследованиях, например, было установлено, что для таких детей является свойственным низкий уровень мыслительной активности. Они склонны отдавать предпочтение наиболее привычным им способам действий, которые легче воспроизвести по памяти, и стараются избегать тех задач, которые требуют приложения каких бы то ни было интеллектуальных усилий. Это позволяет им избегать трудностей и неудач, которые могут повлечь за собой порицание или наказание со стороны взрослых. В следствие такого избегания умственной деятельности, ребенок может попасть в крайне неподходящие для процесса развития условия. Отсутствие систематической интеллектуальной нагрузки не позволяет сформироваться основным мыслительным операциям.

Также недостаток интеллектуальной деятельности может находить свое отражение в проблемах, связанных с памятью. Согласно ряду исследований, среди неуспевающих детей обычно не обнаруживаются значительные проблемы данного познавательного процесса. В большинстве своем дети успешно справляются с запоминанием учебных текстов, если они так или иначе близки к их жизненному опыту. В том же случае, если запечатление текста требует значительной мыслительной работы, то его успешность резко снижается: дети пересказывают тексты с ошибками, могут пропускать существенные моменты и, иногда, нарушают логику изложения. Это позволяет предположить, что среди неуспевающих школьников еще недоразвита словесная, опосредованная память, напрямую связанная с процессами мышления, и они используют только самые простые способы запоминания.

Следует отметить, что неуспеваемости в учебе далеко не всегда сопутствуют нарушения внимания. Хотя зачастую неуспевающий ученик и создает впечатление неспособного к должной концентрации внимания, при необходимых условиях, таких как неограниченное время и сильная

вовлеченность, он способен концентрировать и удерживать свое внимание, пускай для этого ему и требуется больше времени и усилий [35].

Особое внимание необходимо уделять интеллектуально пассивным учащимся, характеризующимся низким уровнем интеллектуальной работы. В первом классе они еще способны нормально справляться с учебной деятельностью, то впоследствии они начинают значительно отставать от своих сверстников. Часто это сопровождается постепенным регрессом уже сформированных до этого момента навыков. Специфичной чертой таких детей является то, что они не выделяют интеллектуальные задачи среди других, из-за чего не видят необходимости прикладывать к ним дополнительные усилия. Сама учебная активность, по сути, замещает для них интеллектуальную деятельность.

Зачастую неуспевающих разделяют на четыре группы в зависимости от характера их интереса к образовательной деятельности [29].

Учащиеся первого типа характеризуются достаточно низким уровнем развития мышления и предпочтением заданий, предполагающих репродуктивный способ выполнения. Их интересам несвойственна выраженная направленность, а эмоциональные реакции чаще выражаются очень слабо. При работе с ними учителя должны направлять свои усилия на формирование познавательных навыков и интереса к самому процессу обучения.

Неуспевающие ученики второго типа характеризуются тенденцией к проявлению заинтересованности в отдельных дисциплинах, однако этот интерес достаточно аморфен и слабо дифференцирован. Эмоциональный отклик таких детей на учебный процесс возникает только в том случае, если они выполняют интересное для них задание. Также они отдают предпочтение преимущественно деятельности репродуктивной. Такие школьники не организованы, склонны не доводить начатое дело до конца, а при возникновении затруднений быстро переключаются на что-нибудь другое. Учителя, работающие с такими детьми, должны уделять особое

внимание уже имеющимся познавательным интересам и постепенно устраняться образовательные пробелы.

Среди неуспевающих, причисляемых к третьей группе, познавательные процессы уже достаточно устойчивы и сильны. Для таких детей характерна достаточно высокая степень осознанности и стремление к нахождению как можно большего числа новых способов решения задач. Их эмоциональное реагирование достаточно стабильно, также они заинтересованы в выполнении трудных заданий. Однако все вышеперечисленное наблюдается только при изучении наиболее интересных ребенку учебных предметов. Учителям, занимающимся с такими детьми, необходимо формировать положительное отношение к учебе, основываясь на уже имеющихся у них интересах. Хорошим вариантом здесь будет использования переноса приемов на другие виды деятельности, с поддержанием межпредметной связи.

Четвертая же группа неуспевающих детей характеризуется крайне сильным увлечением какой бы то ни было деятельностью, находящейся за рамками учебы, что препятствует их процессу получения знаний [29].

Описанный выше способ разделения неуспевающих на категории не является единственным. Так, например, психоневрологи В.П. Петрунук и Л.Н Таран предложили разделять все виды неуспеваемости на две категории, в зависимости от того, препятствует ли успеваемости чрезмерная медлительность, или же чрезмерная подвижность. Они особенно подчеркивали, что речь здесь идет именно о чрезмерности и избыточности, преобладании одной из крайностей, которая предопределяет все поведение ребенка [36].

Чрезмерно подвижные дети характеризуются обеспокоенностью, высокой отвлекаемостью и низкой способностью к сосредоточению, и зачастую стремятся давать ответы раньше времени. Не удивительно, что для них крайне свойственно не заканчивать то, что они начали.

Излишне медлительные дети характеризуются достаточно хорошим поведением, однако зачастую они крайне инертны. Они действительно

стараятся выполнять все задания, получаемые от учителя, однако у них редко возникает собственный интерес. Такая медлительность, чаще всего, напрямую связана с быстрой истощаемостью нервной системы, из-за которой даже небольшое умственное напряжение может привести к сильному переутомлению. Однако, в том случае, если материал преподносится достаточно медленно, они все же оказываются способны освоить его.

Основной смысл такого разделения на группы состоит в том, что они продемонстрировать связь между неуспеваемостью и спецификой функционирования нервной системы детей, и позволяют определить конкретные пути коррекции для каждой группы [5].

Наиболее трудными являются случаи, в которых ребенка крайне явно выражено негативное отношение к обучению в школе, когда он активно препятствует процессу своего учения. Наиболее частой это ситуация является в следующих ситуациях:

- Ребенок не научился ограничивать собственные желания до момента начала обучения в начальной школе, и у него сформировалась своеобразная установка на «отказ от усилий». В силу того, что сам процесс школьного обучения требует от учеников постоянных усилий, то у такого ребенка логичным образом сформируется активное неприятие учения.

- У ребенка имеет место быть «школофобия» - страх перед обучением в школе.

- Ребенок до начала обучения в школе представлял себе этот процесс исключительно в позитивном ключе. В момент же возникновения любых проблем он может испытать острое разочарование, из-за чего отношение к школе быстро смениться на негативное.

Все эти случаи предполагают индивидуальную работу с ребенком, причем не исключительно педагогическую, но и психологическую [16].

Важно заметить, что неуспевающий ребенок редко сам идет на контакт с учителем, а в некоторых случаях и вовсе вступает с ним в конфликты. Это может быть объяснено неосознаваемым желанием утвердить себя в

столкновении с учителем, а также отсутствием необходимой поддержки извне.

Согласно результатам ряда психологических исследований, неуспевающие дети часто испытывают проблемы с тем, чтобы осознавать свои мотивы. Также они обладают достаточно низким уровнем притязаний и выраженным мотивом избегания. Такие дети могут чаще других говорить о своей школе, но в действительности сфера их интересов ограничена исключительно нежеланием получать низкие оценки [27].

Есть ряд сравнительных описаний того, как учителя и сами учащиеся оценивают мотивацию сильных и слабых учеников.

Среди учителей наиболее часто встречается ситуация, когда они оценивают мотивацию учеников, демонстрирующих успехи в учебе, значительно выше, чем они сами. Данная установка, разумеется, может оказывать сильно влияние не только на процесс оценивания учеников, но и на взаимоотношения с ними. При оценке же детей, показывающих низкие учебные результаты, учителя склонны предполагать еще более низкие показатели мотивации, нежели сами дети. Из-за этого возникает как достаточно серьезная опасность занижения реальной мотивации ученика из-за внешнего воздействия учителя, так и вероятность появления трудностей в их взаимоотношениях и даже конфликтов.

Другой интересный факт заключается в том, что учителя зачастую склонны воспринимать мотивацию «избегания» неуспевающего ребенка серьезнее, чем он сам. При этом достаточно очевидно, что для появления положительных установок по отношению к образовательному процессу необходимо не только отталкиваясь от противодействия отрицательной мотивации, учителя крайне важно также находить способы формирования мотивации положительной.

Учителю необходимо всегда быть крайне внимательным по отношению к своим ученикам. Ему важно вовремя замечать все изменения в их поведении, отклонения от нормы. Также нужно проявлять достаточную

настойчивость, и при этом доброжелательном по отношению к «сложным» ученикам. Каждому такому ребенка крайне важно иметь возможность для проявления себя с лучших сторон. Даже если он с трудом справляется с тем, чтобы писать и считать, он может показывать успехи в пении, рисовании и т.п. Как демонстрирует практика, очень часто проблемы в учебе могут сформировать у ребенка чувство своей неполноценности, что приведет к возникновению отрицательного отношения ко всему образовательному процессу.

Все это демонстрирует крайнюю необходимость «разрывания цепи неудач». Так, ряд последних исследований показывает, что неуспевающие школьники могут не обладать низкими показателями интеллектуального развития. И если учителям удастся своевременно получить представления о причинах таких затруднений и провести с этими учениками необходимый комплекс психолого-педагогической работы, то вполне реальным оказывается предотвращение развития неуспеваемости.

1.5. Типология проблем школьного обучения по А.Л. Венгеру

В своих исследованиях А.Л. Венгер попытался ответить на вопрос, какими являются психологические причины самых распространенных проблем, с которыми младших школьников обычно приводят на работу с психологом.

Первая проблема – ребенок недостаточно хорошо учится.

Эта проблема является одной из самых часто заявляемых. В первичном запросе взрослые не выделяют других трудностей, плохая успеваемость является абсолютно доминирующей. Однако за этой проблемой, на самом деле, может скрываться одна из следующих причин (а иногда и их сочетание):

- Задержка в психическом развитии ребенка, проявляющаяся в нарушении процесса обучения. Почти что в половине случаев за проблемой

неуспеваемости обнаруживается некоторая степень отклонения в процессе развития познавательных процессов. По общей же выборке школьников такие нарушения обнаруживаются примерно у 25% младших школьников. Выраженная умственная отсталость, как серьезное нарушения интеллектуального развития, встречается гораздо реже

- Хроническая неуспешность ребенка, которая проявляется в отставании почти по всем предметам. В некоторых случаях синдром хронической неуспешности может быть единственной причиной неуспеваемости, однако куда чаще он проявляется в совокупности с другими проблемами. Наиболее часто этот синдром проявляется на фоне выраженной тревожности школьника.

- Вербализм, как ситуация своеобразного «забалтывания» процесса выполнения той или иной учебной деятельности, зачастую является одной из причин возникновения неравномерности учебных успехов школьника. Ребенок с таким вербализмом обычно хорошо справляется с чтением и могут очень подробно и развернуто отвечать на вопросы учителя. Однако, у них, как правило, возникают проблемы с такими предметами, как математика, однако примеры, подразумевающие просто выполнение формальных арифметических действий, не вызывают у них значительных затруднений.

- Недостаточная степень сформированности учебно-познавательной мотивации. Данная причина неуспеваемости, как правило, возникает ко второму классу. Общий спад мотивации проявляется гораздо реже, чем снижение именно учебной мотивации.

- Астения и низкая энергетика. Учителя и родители обычно достаточно быстро отмечают спад успеваемости, если до этого она была достаточно неплохой. Данная проблема проявляется в том, что ребенок на последних уроках работает значительно хуже, нежели на первых, а продуктивность в начале урока куда лучше, чем к его завершению, что указывает на его повышенную утомляемость.

- Уход от выполняемой деятельности. Данная проблема не часто способна привести к выраженной неуспеваемости, однако она значительно снижает достижения в учебе. Этот синдром психолог может предположить по самому характеру запроса, в котором выделяется не сама низкая успеваемость, а пассивность ребенка.

Вторая проблема, с которой часто обращаются к психологу, это лень ребенка.

Это также одна из наиболее частых жалоб, за которой могут скрываться самые различные причины. Рассмотрим некоторые из них.

- Завышенность предъявляемых требований, которым ребенку сложно соответствовать.

- Недостаточная выраженность учебно-познавательной мотивации. Данная проблема может скрываться как за жалобами на неуспеваемость ребенка, так и за жалобами на его лень.

- Низкий темп деятельности. Ребенок может достаточно добросовестно выполнять поставленную перед ним задачу, однако его медлительность воспринимается окружающими как проявление лени.

- Тревожность ребенка, и его неуверенность в себе также зачастую воспринимается как лень. Тревожный ребенок не завершает задание, из-за того, что не уверен в том, как наиболее правильно будет его выполнить, никогда не достигая необходимого уровня уверенности.

- Проблемы в отношениях с учителем, которые могут привести к тому, что ребенок перестает хотеть посещать школьные занятия и пытается избегать всего того, что даже отдаленно может напомнить ему травматическую ситуацию.

- Сама по себе лень, проявляющаяся с тем, что дети делают исключительно то, что им приятно и интересно, и стараются избегать прочих видов деятельности. Обычно такая лень вызвана избалованностью ребенка.

Третья проблема – это рассеянность ребенка.

Жалобы учителей и родителей на невнимательность детей крайне часто встречаются в психологической практике. При получении такого запроса, в первую очередь, необходимо протестировать функции внимания с помощью различных комплексов диагностических методик.

- Недостаточная сформированность внимания не является самой частой причиной проблем с невнимательностью. Однако, если эта проблема действительно наблюдается, необходимо прояснить, нет ли различных симптомов тех или иных органических нарушений головного мозга. Если таковые имеют место быть, то в такой ситуации требуется консультация профессионального невропатолога.

- Наиболее частой причиной, стоящей за жалобой на невнимательность, являются проблемы с самоорганизацией. Суть таких проблем заключается в том, что дети не освоили эффективные приемы организации своей деятельности. Стоит отметить, что сама функции внимания при этом, как правило, полностью сохранены.

- Уход в фантазии и мечты, отвлекающие от выполняемой деятельности, зачастую создает внешнее впечатление нарушений внимания. Чаще всего дети становятся рассеянными в том случае, если реализуемая им деятельность является для него скучной. Данная избирательность внимания отражает мотивационные причины его отключения в различных сферах деятельности.

- Постепенное понижение учебной мотивации может привести к отключению функций внимания по схожему механизму, что и в ситуации с уходом от деятельности, с той лишь разницей, что внимание переключается на другие внешние факторы.

- Особенно сильное отрицательное воздействие на внимание оказывает повышенная тревожность ребенка. Тревога, как правило, входит в целые симптомокомплексы.

Другим фактором, неизбежно ведущим к нарушению функций внимания, является гиперактивность ребенка, его двигательная

расторможенность. В таких случаях нарушения являются крайне стойкими и проявляются в реализации самых разных видов деятельности.

Четвертая вид проблем – это проблемы с поведением и неуправляемостью ребенка.

Проблемы с неуправляемостью, наверное, являются наиболее частой причиной обращения к психологу при проблемах с поведением ребенка. За ними, чаще всего, кроются следующие причины:

- Неспособность взрослого адекватно оценить возрастные особенности ребенка. Наиболее это характерно для родителей, проявляющих активную авторитарную гиперпротекцию.

- Повышенная активность ребенка, на самом деле, чаще является вариантом нормального развития ребенка, и не требует коррекции. Если ребенок самостоятельно ставит перед собой цели и способен добиваться своего, то, действительно, с ним может быть довольно таки трудно. Однако такой высокий уровень целенаправленности ребенка является достаточно благоприятным вариантом развития в том случае, если его не будет наказывать и порицать за излишнюю самостоятельность и склонность совершать рискованные эксперименты.

- Неуправляемость ребенка также может быть связана с его двигательной расторможенностью. Очень важно разделять двигательную расторможенность и проблему повышенной энергетикой. Так, для первой проблемы характерен низкий уровень целенаправленности активности, а для второй, напротив, более высокий её уровень. Гиперактивность, в отличие от повышенной энергетики, является отклонением от нормы, и требует соответствующей корректировочной работы.

- Проблема негативной самопрезентации. Проявлением данного психологического синдрома может являться нарочитая неуправляемость, иногда даже демонстративная, которая основывается на стремлении ребенка привлечь внимание, которого он, по тем или иным причинам, неспособен добиться другим способом.

- Проблемы с социальной ориентацией могут также отражаться в кажущейся неуправляемости ребенка. Однако стоит отметить, что такая неуправляемость проявляется не из-за желания нарушить правила, а в силу отсутствия их понимания.

Пятый тип проблем – это трудности в общении.

В наибольшем количестве таких случаев взрослые отмечают проблемы в коммуникации ребенка с его сверстниками, а также его одиночество. Проблемы же в общении с самими учителями и родителями замечаются значительно реже, при том что в процессе самого обследования они обнаруживаются достаточно часто.

Тем не менее, здесь мы рассмотрим именно проблемы в коммуникации со сверстниками, причиной возникновения которой могут быть:

- Преобладание интеллекта над эмоциями, или интеллектуализм. Обычно взрослые оказываются крайне обеспокоены тем, что ребенок проводит большую часть времени один и не может найти в классе друзей. В том случае, если у него есть хотя бы один друг, прогноз чаще достаточно благоприятный. Детям с выраженным интеллектуализмом свойственно нежелание стремиться к широкому кругу общения. Стабильные же отношения хотя бы с несколькими сверстниками полностью удовлетворяют их потребность в общении. Если же ребенок не имеет ни одного друга среди своих сверстников, то такая ситуация не может считаться нормальной.

- Несформированность навыков общения может проявляться совершенно разнообразными способами, и зачастую приводит к возникновению конфликтов и ли даже агрессивности. Такое более всего вероятно в том случае, если ребенку свойственен высокий уровень направленности на общение. Если же этот уровень достаточно низкий, то ребенок, не овладевший коммуникативными навыками, будет, скорее, пассивным.

- Аутизация является непосредственным снижением потребности в общении. В том случае, если аутизация возникла достаточно рано,

впоследствии может сформироваться нормальная потребность в общении, однако она будет развиваться уже на фоне отсутствия необходимых коммуникативных навыков и средств.

- Стремление к занятию лидерской позиции, при отсутствии развитых качеств лидера, может стать причиной повышенной конфликтности отношений ребенка со своими сверстниками. Постоянные попытки командовать и управлять другими людьми закономерно приводят к повышению риска возникновения столкновений и обид, из-за чего такой «лидер» может оказаться изолирован.

- Сам по себе высокий уровень агрессивности в поведении является одной из очевидных причин нарушения общения. В процессе психологического консультирования крайне важно понять, является ли агрессивность первичным или же вторичным, по отношению к другим проблемам психического развития.

- Нарушения интеллекта зачастую приводят к нарушениям поведения в отношениях раньше, чем в самой учебе. Этот факт зачастую ускользает от внимания как родителей и учителей, так и психологов.

Итак, среди выделенных Венгером наиболее распространенных жалоб, с которыми к психологу приводят младших школьников, можно выделить следующие типы:

1. Недостаточная учебная успешность.
2. Низкая продуктивность учебной деятельности.
3. Рассеянность и несобранность ребенка.
4. Проблемы, связанные с поведением.
5. Проблемы, связанные с общением.

Проблемы первого типа наиболее часто встречаются в практике психолога-педагога. Это можно объяснить тем, что вопрос об успешности ребенка в учебной деятельности является краеугольным камнем для его родителей и учителей, и от его успешного разрешения, по большому счету, зависит психологическое благополучие младшего школьника.

Проблемы второго типа могут восприниматься взрослыми как нежелание ребенка прикладывать необходимые усилия к учебной деятельности, одна зачастую он связана с врожденными особенностями ребенка, или с особенностями того, как проходил процесс его социализации.

К третьему типу проблем относятся различные факторы социальной и биологической природы, которые зачастую уходят от внимания родителей и педагогов, которые воспринимают только «рассеянность» ребенка.

Четвертый тип практически настолько же часто встречаемый, как и первый, поскольку проблемы с поведением в наибольшей степени бросаются взрослым в глаза, и, закономерно, вызывают его беспокойство. Необходимо сказать, что проблемы с поведением могут являться как следствием биологических факторов, так и социальных.

Последний, пятый тип проблем связан с общением. Такие проблемы могут привести к снижению уровня учебной мотивации. Причинами же таких трудностей могут являться такие негативные характеристики личности ребенка как агрессивность и конфликтность, а также отсутствие сформированных коммуникативных навыков.

1.6. Психологические аспекты работы с учащимися, имеющими проблемы школьного обучения

В предыдущем параграфе мы перечислили и проанализировали основные типы проблем, которые могут привести к возникновению трудностей в процессе школьного обучения. Они могут проявляться как в виде конкретных действий и поступков учащегося, так и в конфликтах со своими одноклассниками, родителями и учителями, а также в общем и социальном развитии школьника.

Стоит отметить, что все эти проблемы взаимосвязаны, и возникновение одной может привести к появлению или усугублению других. Например, лень может способствовать развитию общего недобросовестного отношения

к процессу учения, что, в свою очередь, препятствует формированию положительных качеств и может негативно повлиять на направленность личности школьника. В результате же ребенок попадает в категорию неуспевающих.

В случае возникновения таких трудностей так или иначе встает вопрос о коррекции личности школьника и её развитии. Под такой коррекцией подразумевается определенная система психологических и педагогических воздействий, целью которых является ослабление влияний нежелательных черт личности ребенка, а также, что даже более важно, формирование черт положительных. На вторую часть данного определения следует делать больший акцент, поскольку значительная часть воспитателей (особенно это касается тех, кто только начал работать в данной профессии), применяют исключительно приемы тормозящие: констатируют и осуждают поступки, с целью предотвращения их повторения. Данный подход зачастую приводит к возникновению противостояния в отношении учителя и ученика, поскольку сам процесс коррекции связан с ломкой и перестройкой бывших стереотипов поведения.

Коррекционная работа необходимо требует использования индивидуальных способов работы, которые должны быть соотнесены с конкретными психологическими особенностями учащегося. Такая работа должна основываться на подробном изучении личности школьника, анализе его слабых и сильных сторон и постоянной диагностике получаемых результатов.

Эффективность сопроводительной работы с неуспевающим школьником во многом определяется личностью самого воспитателя и его отношением к ученику, заинтересованностью в его дальнейшей судьбе, а также тем, насколько он освоил искусство общения с детьми. Для воспитателя необходимо уметь не только успешно выстраивать сотрудничество с ребенком, но и обладать для него определенным авторитетом.

В отличие от обычного повседневного воспитания, коррекционная работа, что логично, требует куда более совершенных и точных методов как на этапе формировании целей работы, так и в моменте их реализации.

Для начала разберем процесс определения целей коррекционной работы. Важно понимать, что она не должна сводиться только к устранению недостатков развития личности (что, к сожалению, встречается на практике крайне часто). Сама по себе такая задача является практически неразрешимой, поскольку такой подход неизбежно приведет к возникновению большого количества психологических барьеров и сопротивления со стороны учащихся. Например, после совершения того или иного проступка, они могут не принимать никаких советов и предложений, в независимости от того, насколько разумными не были. Таким образом, такая помощь не имеет для них смысла, и реагировать на нее они будут, скорее всего, неадекватно.

Следовательно, мы приходим к тому, что базовой целью работы по сопровождению неуспевающих школьников необходимо должно являться формирование у них некоторой совокупности положительных качеств, которые будут благоприятствовать процессу школьного обучения, противоположных отрицательным. Так, при наличии у ребенка некоторой агрессивности, следует стараться развить его благожелательность, если он испытывает проблемы с ленью – попробовать развить его трудолюбие, а если он проявляет замкнутость – формировать общительность.

Развитие у школьника таких качеств подразумевает процесс обучения его соответствующим формам поведения и установлением с ним самим новых отношений. Данная цель является крайне трудной, однако в сравнении с попыткой искоренить старые формы поведения и отношения, все же значительно более реализуема, поскольку сам процесс работы с учащимся проходит на положительном фоне.

Различия между этими двумя подходами особенно хорошо заметны при сопоставлении приемов, использующихся в каждом из них. Попытки

искоренения недостатков требуют применения таких тормозящих приемов, как осуждение, наказания и приказы. Для формирования положительных же характеристик используются такие приемы, как проявление внимания и заботы, поощрения и организация успеха.

Очевидно, что сама цель определяется теми причинами, которые вызвали те или иные проблемы в поведении ребенка. В связи с этим, работа воспитателя обязательно должны основываться на анализе причин проблемного поведения ученика. Важно понимать, что зачастую эти причины кроются в самом стиле работы воспитателя. Так, при авторитарном стиле могут проявиться такие проблемы, как рост неуверенности ребенка в себе, дефицит в его самостоятельности, приступы упрямства и т.п. Именно поэтому процесс нахождения причин отклонений необходимо должен начинаться с рассмотрения как собственного стиля работы, так и стиля работы других воспитателей, включенных во взаимоотношения с школьником. Только после этого можно переходить к поиску тех причин, которые связаны непосредственно с психическими особенностями ученика.

Разумеется, нивелирование причин проблемного поведения школьника не способно устранить сами негативные качества его личности, однако, разобравшись с ними, мы можем ослабить эти качества, их проявления.

Дальнейшая работа основывается на формировании у проблемного учащегося необходимых мотивов его поведения, желания преодолеть те или иные недостатки, а также потребности в совершенствовании своей воли. Для этого проводится соответствующая работа по обесцениванию отрицательных форм поведения. Так, например, воспитатель может наглядно продемонстрировать, используя конкретные примеры, почему именно нежелательно агрессивное поведение, в чем заключается вред лени и т.п. Он показывает, каковы последствия тех или иных действий, и транслирует учащимся уверенность в том, что эти недостатки можно преодолеть.

Обсуждая с учащимися такие вопросы, как «Почему, по-твоему, с тобой мало кто дружит?» (в том случае, если целью коррекции является

устранение психологической изоляции), «Почему у тебя такие неудовлетворительные результаты в учебе?» (если, например, целью коррекции является преодоление лени), воспитатель помогает им расширить свои представления о себе и о том, как его воспринимают окружающие, а также о многих других вещах, которые способны подействовать осознанию учащимся необходимости изменений в его поведении.

Параллельно с этим воспитатель прорабатывает различные способы достижения цели по формированию тех положительных качеств личности, которые будут противодействовать качествам негативным. Для этого необходимо сформировать для школьника такую деятельность, в рамках которой он будет должен совершать определенные действия и поступки, способствующие его развитию.

Выбрав такой вид деятельности, который будет соответствовать индивидуальным характеристикам и возможностям ребенка, воспитатель переходит к разработке конкретных способов вовлечения учащегося в неё, а также тактику взаимоотношений с ним. Одновременно с этим, воспитателю необходимо оптимизировать свое положение в группе учащихся и создать такие условия, которые будут благоприятствовать проявлению позитивных сторон его личности и нужной оценкой его окружающими.

В процессе образования позитивных характеристик личности значительную роль играет то, как именно подкрепляются появляющиеся изменения в поведении проблемного ребенка. Эта важность объясняется тем, что старые формы поведения будут зачастую конкурировать с новыми, проявляясь тем или иным образом [11].

Разумеется, подготовка тех обстоятельств, которые сопровождают деятельность школьника таким образом, чтобы он приобретал навыки того или иного поведения, требует значительно большего количества усилий, чем просто закрепление учебных умений. Ведь здесь речь идет именно о деятельности, протекающей в естественных условиях, повторно воссоздать которые возможно далеко не всегда возможно. В связи с этим большинство

опытных педагогов предпочитают выбирать те упражнения, которые предполагают достаточно большую продолжительность деятельности в повторяющихся ситуациях. Так, например, школьника, испытывающего проблемы с эгоистичным поведением, назначают ответственным за других детей, и ему необходимо постоянно помогать им в обучении и работе.

Зачастую в рамках коррекционной и развивающей работы педагога используются такие специальные методы, как групповой тренинг, психологическое консультирование или различные виды психотерапии. Все эти методы нацелены на формирование осознания учащимся его отношений с другими людьми, испытываемых чувств, а также своего потенциала [41].

Итак, в работе, направленной на сопровождение неуспевающих школьников, можно выделить такие этапы, как:

- Нахождение причин возникновения проблем в поведении ребенка, а также анализ его слабых и сильных сторон;
- Формирование целей и конкретизация способов нивелирования влияний недостатков и формирования новых позитивных качеств личности;
- Постепенное обесценивание отрицательных способов поведения и способствование возникновению и развитию мотиваций позитивного поведения;
- Подбор такой деятельности, в рамках которой возможны наиболее благоприятные условия для формирования и развития требуемых позитивных качеств
- Обеспечение достаточно благоприятного положения в структуре различных межличностных отношений;
- Работы по закреплению проявляемых признаков желательного поведения в естественных условиях, а также в рамках специальных мероприятий.

Глава 2. Изучение индивидуально-психологических и личностных особенностей учащихся начальных классов, имеющих разные типы проблем школьного обучения

2.1. Описание процедуры и методов исследования

В рамках проводимого нами исследования нам необходимо было, прежде всего, определиться с выбором типологии проблем школьного обучения. Поскольку нашей основной целью стало рассмотрение и сравнение индивидуально-типических и личностных особенностей учащихся начальных классов, имеющих проблемы школьного обучения, нами было принято решение опираться на описанную в теоретической части типологию проблем школьного обучения А.Л. Венгера. Эта типология не только базируется на самых часто встречаемых запросах школьных педагогов и родителей, но и включает в себя описания тех критериев, которые помогают в нахождении причин возникновения проблем в рамках обучения младших школьников, что и делает её наиболее подходящей для реализации цели исследования.

В данном исследовании мы брали за основу тип проблемы школьного обучения, после чего определяли её содержание, используя специально созданную анкету (см. Приложение 2), которую предлагали для заполнения учителям и родителям учащихся 2-х классов.

По итогам этого анкетирования, а также с использованием методов беседы, наблюдения, оценки результатов деятельности и данных полученных при диагностике с помощью теста «Рисунок человека», нами была собрана информация о 68 учащихся 2-х классов МБОУ СОШ № 59 г. Пензы.

В итоге, в рассматриваемой нами выборке, нами были найдены устойчивые признаки некоторых типов проблем школьного обучения:

- «хроническая неуспешность» – 13 человек;
- «уход от деятельности» – 6 человек;
- «негативное самопредъявление» – 8 человек;

- «трудности общения» – 10 человек.

Таким образом, из 68 учеников те или иные проблемы школьного обучения нами были обнаружены у 37 учащихся.

Фиксация конкретного типа проблемы и её наполнения реализовывалась при определении её постоянного проявления тем или иным образом в каждой диагностической процедуре.

Дальнейшая диагностика проводилась только с теми учениками, у которых были зафиксированы проблемы школьного обучения. Сами психодиагностические процедуры преследовали цель подробнее проанализировать следующие характеристики:

- особенности личностной эмоциональной сферы ученика и показатели его познавательных способностей (использовалась методика «Рисунок человека», автор Ф. Гуденаф);

- психологический тип личности (использовалась методика В. Мегедь и А. Овчарова);

- мотивация учения (использовалась «Анкета школьной мотивации», автор Н.Г. Лусканова).

Приведем краткое описание используемых в рамках нашего исследования методик.

Рисуночный тест Ф. Гуденаф, «Рисунок человека», обычно используется для того, чтобы детальнее изучить как когнитивные способности ребенка, так и особенности его личностно-эмоциональной сферы. При выполнении данного теста ребенку предлагают лист бумаги, который кладут перед ним вертикально, после чего просят нарисовать в полный рост человека.

Для анализа развития познавательных способностях необходимо рассматриваются такие показатели, как:

- наличие на рисунке основных деталей;
- схематичность/пластичность рисунка.

Анализ рисунка позволяет диагносту определить следующие особенности

При оценке умственного развития учитываются следующие показатели:

- наличие основных деталей;
- пластичность/схематичность рисунка.

С помощью анализа рисунка также можно определить такие особенности личности ребенка, как:

- наличие страхов и тревожность;
- эмотивность;
- импульсивность;
- агрессивность;
- депрессивные тенденции и астенизация;
- демонстративность.

В практическом пособии Г.А. Цукерман и А.Л. Венгера «Психологическое обследование младших школьников» подробно перечисляются критерии оценки каждого признака личностного и интеллектуального развития детей в рамках предлагаемой ими методики [8].

Данные, которые можно получить с использованием методики, необходимо дополнительно проверять и уточнять, однако, они могут позволить достаточно быстро сформировать представление о том, в чем именно заключаются имеющиеся у ребенка психологические проблемы.

Тестовая методика В. Мегедь и А. Овчарова позволяет диагностировать тип личности ребенка (см. Приложение 2). Сам тест основан на выделенных К.Г. Юнгом признаках, а именно:

- интроверсия/экстраверсия;
- интуиция/сенсорика;
- этика/логика;
- иррациональность/рациональность.

Использованный нами вариант этой методики рассчитан на работу с детьми младшего школьного возраста. Авторы отмечают, что при проведении диагностики необходимо брать во внимание тот факт, что психика ребенка соответствует социальным уровням психологического и физического, с преобладающими признаками этики и сенсорики. До восьми лет ребенок еще не способен абстрагироваться и взаимодействовать с сутью явлений, недоступной для непосредственного восприятия. Однако от ребенка, который уже достиг восьмилетнего возраста, вполне возможно получить ответы на вопросы, которые задаются уже в логической форме.

Тест В. Мегедь и А. Овчарова построен на основе принципа альтернативности. Другими словами, чем в большей степени у диагностируемого выражено одно свойство, тем в меньшей степени - противоположное.

Процесс расшифровки данных, полученных при использовании данного теста, и последующее определение конкретного типа личности учащегося происходит в соответствии с цифровым кодом. Из противоположных функций выбирается та, в которой оказалось наибольшее количество выбранных пунктов, после чего ставят её порядковый номер. В результате получается набор, состоящий из четырех цифр, каждый из которых соотносится с конкретным типом личности, общее количество которых составляет шестнадцать.

Анкета школьной мотивации Н.Г. Лускановой также используется для диагностики младших школьников [3]. Сам опросник состоит из 10 вопросов, ответы на которые демонстрируют отношения учащихся к школе и самому учебному процессу, а также способы их эмоционального реагирования на те или иные ситуации. С текстом данной анкеты можно ознакомиться в Приложении 2.

В каждом вопросе анкеты предлагается три варианта ответа, из которых необходимо выбрать один. Анкетирование может проводиться как в рамках индивидуального, так и группового обследования.

Данные обрабатываются как количественно, так и качественно. В рамках количественного анализа предлагается следующая система баллов:

- положительный ответ, который свидетельствует о позитивном отношении учащегося к школе, оценивающийся в 3 балла;
- нейтральный, неопределенный ответ, оценивающийся 1 баллом;
- отрицательный ответ, указывающий на негативное отношение учащегося к тем или иным школьным ситуациям, оценивается 0 баллов.

Таким образом, максимальное количество баллов за тест равняется 30.

В результате анализа диагностических данных школьная мотивация определяется как относящаяся к одному из пяти уровней:

- высокая мотивация учения, когда отношение ребенка к себе как к школьнику уже сформировано, от 25 до 30 баллов;
- средняя учебная мотивация, когда отношение ребенка к себе как к школьнику сформировано по большей части, от 20 до 24 баллов;
- средне-низкий уровень мотивации учения, когда у ребенка сформировалась положительная установка по отношению к школе, однако его, скорее, привлекают внеучебные виды деятельности, от 15 до 19 баллов;
- низкий уровень мотивации учения, когда у ребенка еще не сформировано отношение к себе как к школьнику, от 10 до 14 баллов.
- выраженное отрицательное отношение учащегося к учению, когда школа воспринимается им как враждебная среда, от 10 баллов и ниже.

В рамках же качественного анализа диагностом обращает внимание на выборы ребенка по каждому вопросу анкеты.

Так, ответы на четыре первых вопроса демонстрируют эмоциональное отношение к школе. Например, выбор третьего варианта ответа свидетельствует о высоком уровне тревожности, выбор второго – о психологической защите.

Об общем утомлении учащегося говорит выбор третьего варианта ответа на пятый вопрос анкеты «Как ты относишься к домашнему заданию?».

Выбор второго и третьего варианта ответа на восьмой вопрос может свидетельствовать о возможных проблемах в отношениях диагностируемого с учителем.

Эмоциональные проблемы выявляются при рассмотрении ответов на 9 и 10 вопросы. Так, выбор третьего ответа в обоих может указывать на вероятность полной социальной изоляции учащегося. Сочетания третьего и второго ответов на эти вопросы свидетельствуют о изоляции частичной, либо же о включенности учащегося в замкнутую немногочисленную (чаще всего состоящей лишь из 2-х человек) группу. В случае, если ребенок выбирает третий вариант ответа на вопрос 9, и первый вариант в 10 вопросе, диагност может предположить, что учащийся пытается наладить общение со сверстниками, однако не преуспевает в этом. Обратная комбинация же будет указывать на то, что учащийся остается не удовлетворён общением, несмотря на то, что имеет обширные контакты в своей социальной среде.

Отрицательные ответы на 2 и 3 вопрос в комбинации с нейтральным или отрицательным ответом на вопрос 7, в случае достаточно высокого общего уровня развития учащегося, демонстрируют неявные проблемы в отношениях со школой.

Для проведения статистической обработки эмпирических данных нами использовался Т-критерий Стьюдента для независимых выборок.

2.2. Анализ и интерпретация диагностических данных

По результатам проведенного нами анкетирования, а также использованных нами методов беседы, наблюдений и оценки, а также тех данных, которые были получены с помощью теста «Рисунок человека», нами была получена информация о 68 учащихся вторых классов.

В рамках первичной диагностики нами были обнаружены достаточно стабильные проявления признаков следующих типов проблем, возникающих в школьном обучении:

- «хроническая неуспеваемость» – 13 человек;
- «уход от деятельности» – 6 человек;
- «негативное самопредъявление» – 8 человек;
- «трудности общения» – 10 человек.

Таким образом, проблемы, связанные с школьным обучением, были выявлены у 37 учащихся из 68.

Начнем с рассмотрения результатов, полученных при диагностике с использованием рисуночного теста «Рисунок человека».

Для рисунков учащихся, имеющих проблему «хроническая неуспеваемость», свойственны такие особенности, как:

1. Маркеры повышенной тревожности:

- большое количество исправлений, некоторые из которых не приводят к действительному улучшению конечного результата;
- во многих местах проводится несколько линий, где необходима только одна;
- наличие линий, которые состоят из мелких отдельных штришков;
- некоторые из линий нарисованы с крайне слабым нажимом.

2. Маркеры среднего уровня умственного развития:

- конечности нарисованы
- не одинаковое количество пальцев на разных руках;
- достаточно схематичные изображения шеи, одежды и волос;
- средний уровень пластичности рисунка (слишком четкие границы частей тела человека);

3. Маркеры депрессивных тенденций:

- крайне слабый нажим на карандаш, из-за которого линии практически невидны;
- рисунок занимает лишь небольшую (около одной четвертой листа по вертикали) часть доступного пространства;
- рисунок находится в углу листа.

Итак, дети, отнесенные нами к группе имеющих проблему «хроническая неуспеваемость» в основном продемонстрировали своими рисунками признаки повышенной тревожности и астенизации. Умственное развитие же среднего учащегося этой группы соответствует норме, однако не превышает её (см. Приложение 1, табл. 1).

Теперь перейдем к рассмотрению результатов, полученных у учащихся с проблемой «уход от деятельности». Их рисунки демонстрируют такие черты личности, как демонстративность, экстравертированность, а также высокий уровень потребности в эмоциональности общения.

Рассмотрим маркеры, указывающие на наличие у испытуемых данных черт:

1. Маркеры демонстративности:

- наличие значительного количества необязательных деталей;
- наличие большого количества второстепенных деталей;
- изображается какой-то конкретный персонаж.

2. Маркеры экстравертированности:

- конечности широко расставлены;
- преобладание округлых и широких форм.

3. Маркеры высокого уровня потребности в эмоциональном общении:

- преувеличенный размер кистей рук изображаемого человека;
- излишне длинные пальцы.

Большая часть испытуемых этой группы проявила по данному тесту нормальное умственное развитие, и только у одного из них данный показатель был незначительно ниже нормы (см. Приложение 1, табл. 2).

Теперь рассмотрим группу учащихся с проблемой «негативное самопредъявление». По результатам изучения рисунков нами было выявлено, что для них характерны признаки экстравертированности, демонстративности, агрессивности и импульсивности. Возможные маркеры первых двух признаков описаны нами выше, теперь рассмотрим таковые для второй двойки:

1. Маркеры импульсивности:

- контур фигуры является незамкнутым;
- некоторые из линий выходят за сам контур фигуры;
- низкая детализированность изображения;
- линии проведены с крайне сильным нажимом;
- наблюдаются выраженные нарушения симметрии, наклон фигуры.

2. Маркеры агрессивности:

- очень четко обозначенный и очерченный рот;
- прорисовка зубов у человека;
- ладонь человека сжата в кулак.

В рамках данной группы пятеро учащихся демонстрируют уровень умственного развития ниже среднего, двое – средний уровень, а один – высокий уровень (см. Приложение 1, табл. 3).

Теперь перейдем к последней группе детей, у которых была выявлена проблема «трудности общения». Проанализировав их рисунки, нами были выявлены признаки тревожности и интровертированности. Маркеры тревожности нами были описаны выше, поэтому перейдем к признакам интровертированности:

- руки находятся очень близко к телу или же сведены вместе;
- ноги также расположены близко друг к другу;
- достаточно длинная и вытянутая фигура.

Рисунки учащихся из данной группы характеризуются значительной пластичностью. Уровень же умственного развития у детей, имеющих проблему «трудность общения» находится на уровне нормы, или же превышает его (см. Приложение 1, табл. 4).

В расположенной ниже таблице мы приводим показатели умственного развития всех испытуемых, имеющих различные типы проблем школьного обучения.

Таблица 1

Данные диагностики уровня умственного развития по методике
«Рисунок человека» (автор Ф. Гуденаф)

Группы Показатели	Испытуемые с проблемой «хроническая неуспешность»	Испытуемые с проблемой «уход от деятельности»	Испытуемые с проблемой «негативное самопредъявление»	Испытуемые с проблемой «трудности общения»
Ниже нормы	47%	17%	62,5%	-
Норма	53%	83%	25%	60%
Выше нормы	-	-	12,5%	40%
Ср. значение	16.3	18.3	16.7	20.4

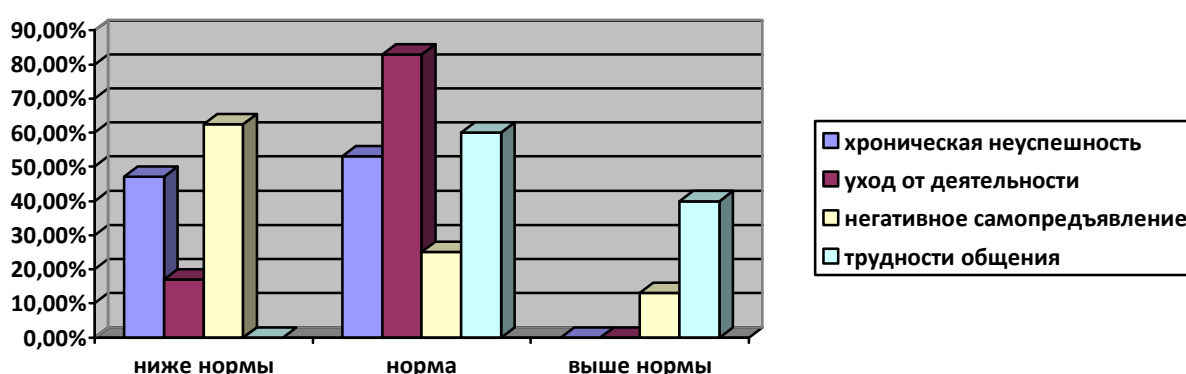


Рис. 1. Соотношение показателей уровней умственного развития младших школьников с разными типами проблем школьного обучения

Здесь мы видим, что в наибольшей степени недостаток развития умственной сферы характерен для учащихся, имеющих проблемы «хроническая неуспеваемость» и «негативное самопредъявление». Можно предположить, что в первом случае такой уровень развития умственной сферы наряду с повышенной тревожностью являет собой основную причину данной проблемы. Во втором же случае сама проблема может оказаться фактором недостаточной интеллектуальной загруженности учащегося, что и приводит, в итоге, к снижению показателей развития когнитивной сферы.

Наиболее же высокие показатели умственного развития продиагностированы у учащихся, имеющих проблему «трудности общения». Можно предположить, что сама данная проблема зачастую возникает из-за

того, что более интеллектуально развитый ребенок не всегда может найти среди своих сверстников равных партнеров по общению.

Теперь обратимся к диагностическим данным, полученным с использованием методики В. Мегедь и А. Овчарова, направленной на определение типа личности.

Испытуемым были предложены заранее заготовленные бланки (см. Приложение 2), в которых им необходимо было выбрать одно из утверждений в каждой из строк. В процессе обработки полученных данных из двух противоположных функций выбиралась та, в которой оказывалось больше выбранных пунктов. В протоколе нами фиксировался её порядковый номер. В результате для каждого из испытуемых формировался набор из четырех цифр, каждому из которых соответствует конкретный тип личности. Диагностические данные по этой методике представлены в Приложении 1, табл. 5-8.

Таблица 2

Данные диагностики типа личности испытуемых с проблемой
«хроническая неуспешность»

№ п/п	Шифр	Тип личности
1	1357	Логико-сенсорный интроверт
2	1357	Логико-сенсорный интроверт
3	2458	Сенсорно-этический экстраверт
4	1458	Этико-сенсорный экстраверт
5	1357	Логико-сенсорный интроверт
6	1468	Этико-интуитивный экстраверт
7	1458	Этико-сенсорный экстраверт
8	1468	Этико-интуитивный экстраверт
9	1357	Логико-сенсорный интроверт
10	1357	Логико-сенсорный интроверт
11	2458	Сенсорно-этический экстраверт
12	1458	Этико-сенсорный экстраверт
13	1457	Этико-сенсорный интроверт

Относительно данных, полученных в результате диагностики учащихся с проблемой «хроническая неуспеваемость», мы сформулировали следующие обобщения:

1. Учащимся с проблемой «хроническая неуспеваемость» свойственна менее гибкая и более инертная нервная система. Для них характерна устойчивая работоспособность, при этом у них не наблюдаются отчетливого чередования подъемов и спадов активности. Также они чаще всего стабильно придерживаются заранее заданных установок.

2. Эмоционально-коммуникативные характеристики этих учащихся достаточно разнообразны. 38% процентов из них ориентированы скорее на нормы поведения, а 62% – на чувства и отношения. Однако мы считаем что шкалы «логика/этика» не является диагностическим признаком для учебной проблемы хронической неуспеваемости.

3. Направленность деятельности этих детей скорее является практической, нежели теоретической. Как видно из вышеприведенной таблицы, по шкале «сенсорика/интуиция» наблюдается значительное преобладание полюса сенсорики. Из этого можно заключить, что учащиеся с проблемой хронической неуспеваемости в большинстве своем предпочитают действовать, нежели размышлять.

4. В рамках шкалы «экстраверсия/интроверсия» не проявляется выраженной тенденции одного из полюсов, вследствие чего её показатели не могут считаться признаком наличия проблемы хронической неуспеваемости.

Итак, мы можем сделать вывод о том, что наиболее устойчивым признаком проблемы хронической неуспеваемости является выраженная ригидность нервной системы, а также недостаточная степень развитости способности к совершению теоретической деятельности.

Теперь перейдем к анализу данных, полученных в ходе диагностики учащихся с проблемой «уход от деятельности». Что примечательно, четверо из шести испытуемых имеют одинаковый психотип.

Данные диагностики типа личности испытуемых с проблемой
«уход от деятельности»

№ п/п	Шифр	Тип личности
1	2468	Интуитивно-этический экстраверт
2	2468	Интуитивно-этический экстраверт
3	2368	Интуитивно-логический экстраверт
4	2458	Сенсорно-этический экстраверт
5	2468	Интуитивно-этический экстраверт
6	2468	Интуитивно-этический экстраверт

1. Учащиеся с проблемой «уход от деятельности» демонстрируют высокий уровень подвижности нервной системы. Для них свойственно чередование подъемов и спадов активности, а также некоторая импульсивность со стремлением достигать смены получаемых впечатлений.

2. По шкале «логика/этика» наблюдается тенденция преобладания этического полюса, из чего можно сделать заключение, что поведение учащихся с проблемой «уход от деятельности» в основном определяется направленностью на их собственные чувства и отношения с окружающими.

3. Направленность поведения учащихся данной группы во многом определяется высоким уровнем развития воображения. Эти дети очень часто уходят в мир своих фантазий, и им не хватает определенной доли практичности и реализма. Они по большей части заняты отвлеченными проблемами, нежели реальными делами. Склонные к постоянному экспериментированию, они не уделяют должного внимания установленным правилам. Их отличительными чертами являются образное восприятие, мечтательность и теоретическое мышление.

4. Индивидуально-психологической характеристикой учащихся этой группы также является экстравертированность. Большая часть их интересов находится во внешнем мире, из-за чего они постоянно расширяют круг своей деятельности. Им также свойственны высокий уровень активности, общительности и импульсивности. Одной из основных проблем учащихся,

имеющих проблему «уход от деятельности» является недостаточно высокий темп формирования рефлексии. Процесс углубления в себя проходит у них с возникновением определенных трудностей, поскольку они по большей части ориентированы вовне.

Таблица 4

Данные диагностики типа личности испытуемых с проблемой
«негативное самоопределявание»

№ п/п	Шифр	Тип личности
1	2468	Интуитивно-этический экстраверт
2	2458	Сенсорно-этический экстраверт
3	1367	Логико-интуитивный интроверт
4	2458	Сенсорно-этический экстраверт
5	2368	Интуитивно-логический экстраверт
6	2458	Сенсорно-этический экстраверт
7	2368	Интуитивно-логический экстраверт
8	2458	Сенсорно-этический экстраверт

Как можно увидеть из вышеприведенной таблицы, четверо из восьми испытуемых, имеющих проблему «негативное самоопределявание», имеют сенсорно-этический экстравертированный тип личности.

Главными особенностями данных учащихся являются:

- способность к быстрой ориентировке в стрессовых ситуациях;
- достаточная решительность, уверенность в себе и своих желаниях;
- стремление находиться в центре внимания;
- установка на практическую деятельность;
- предпочтение ориентации на конкретные и не отдаленные цели, реализация которых принесет им пользу;
- достаточно низкая организованность, сочетающаяся с высокой отвлекаемостью;
- проблемы с сосредоточением внимания.

Остальные же испытуемые обладают достаточно разнообразными диагностическими характеристиками. Наиболее отличительной чертой для учащихся, имеющих проблему «негативное самоопределявание», является

достаточно высокая подвижность нервной системы (она создает определенный ритм подъемов и спадов активности, а также определяет изменчивость настроения и импульсивность) и выраженная экстравертированность, определяющая их активность, стремление к лидерству и проблемы в развитии рефлексии.

Таблица 5

Данные диагностики типа личности испытуемых с проблемой «трудности общения»

№ п/п	Шифр	Тип личности
1	1357	Логико-сенсорный интроверт
2	2468	Интуитивно-этический экстраверт
3	1357	Логико-сенсорный интроверт
4	1367	Логико - интуитивный интроверт
5	1358	Логико-сенсорный экстраверт
6	1357	Логико-сенсорный интроверт
7	2467	Интуитивно-этический интроверт
8	1357	Логико-сенсорный интроверт
9	1358	Логико-интуитивный экстраверт
10	1357	Логико-сенсорный интроверт

Теперь обратимся к результатам диагностики группы учащихся, имеющих проблему «трудности общения»

Наиболее устойчивыми показателями данной проблемы, судя по полученным нами результатам, являются рациональность, преобладание логики и интровертированность.

К устойчивым признакам этой проблемы можно отнести показатели рациональности, превалирование логики по шкале «логика/этика» и интровертированность.

Опишем наиболее часто встречаемое в данной группе учащихся сочетание рациональности с преобладанием логики, в рамках отношений с другими людьми.

Такое сочетание является характерным для детей с достаточно инертной нервной системой, которым свойственна устойчивая работоспособность без выраженных чередований подъемов и спадов

активности. Изменение настроения у таких детей, чаще всего, не ведет к продолжительным проблемам с работоспособностью. Их высокий уровень подсознательного самоконтроля позволяет в течение продолжительного времени придерживаться заранее заданных установок, что позволяет им достаточно долго оставаться продуктивными.

В отношениях с другими людьми у таких детей принципы оказываются важнее самих отношений. Так, например, они стараются избегать различных тем, которые связаны со сферой чувств, и крайне неохотно погружаются в чужие переживания. Принимая решения, эти дети опираются, в первую очередь, на факты, а в партнерах по общению ценят, прежде всего, деловые качества. Личные же качества других людей могут быть интересны им только в том случае, если уже установлен достаточно близкий контакт. Они не гибки в отношениях, и не способны учитывать индивидуальные особенности окружающих.

В сочетании с экстраверсией данные особенности могут сглаживаться, однако, в этой группе преобладают интроверты.

Мы считаем, что эти данные, дающие представление о типах личности детей с различными учебными проблемами, могут быть полезными при реализации дифференцированного подхода к учащимся.

Перейдем к описанию данных, полученных при диагностике школьной мотивации учащихся с использованием методики Н.Г. Лускановой.

На этом этапе диагностики мы не только сравнивали между собой группы учащихся, имеющих разные типы проблем школьного обучения, но также и общегрупповые показатели школьной мотивации учащихся, имеющих и не имеющих проблем школьного обучения.

Таблица 6

Данные диагностики школьной мотивации испытуемых с проблемами школьного обучения (Анкета Н.Г. Лускановой)

Группы \ Уровень	Испытуемые с проблемой «хроническая неуспешность»	Испытуемые с проблемой «уход от деятельности»	Испытуемые с проблемой «негативное самопредъявление»	Испытуемые с проблемой «трудности общения»
Высокий	-	17%		-
Средний	38,5%	50%	25%	30%
Ср.-низкий	38,5%	33%	37,5%	70%
Низкий	23%	-	37,5%	-
Негат. отнош-е	-	-	-	-
Ср. значение	18,6	21,3	16,6	17,8

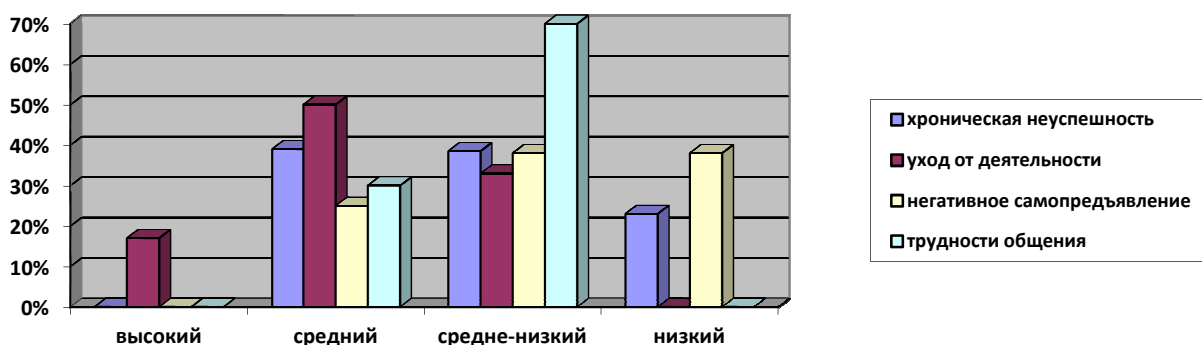


Рис. 3. Соотношение уровней школьной мотивации в группах испытуемых с разными проблемами школьного обучения

Исходя из данных результатов, мы можем предположить, что показатель школьной мотивации является наиболее высоким среди учащихся, имеющих проблему «уход от деятельности». Ответы детей этой группы указывают на то, что тематика школы не является для них травматичной. Наоборот, они склонны переживать положительные эмоциональные состояния, пребывая в образовательной среде. Проблемы у них связаны, скорее, с процессом выполнения домашних заданий и с результатами учебной деятельности.

Низкий уровень мотивации в нашей выборке был выявлен только в группах детей, испытывающих проблемы «хроническая неуспеваемость» и «негативное самопредъявление». Наиболее низкий показатель школьной

мотивации продиагностирован в группе учащихся с проблемой «негативное самоопределение» (ср. значение 16,6).

Учащиеся с проблемой «хроническая неуспеваемость» в ответах на вопросы 1-4 (эти вопросы отвечают за определение эмоционального аспекта отношения ребенка к школе) склонны выбирать либо второй, либо третий вариант. Предпочтение второго варианта ответа говорит о психологической защите, третьего – о повышенном уровне тревожности. Одновременно с этим учащиеся этой группы демонстрируют позитивное отношение к своим одноклассникам и учителям.

Ответы учащихся с проблемой «негативное самопредъявление», как правило, не имеют четкой локализации. Некоторые из испытуемых этой группы испытывают негативное переживание, связанное с самим процессом обучения, другие испытывают проблемы, связанные с отношениями со своими одноклассниками и/или учителями.

Учащиеся, имеющие проблему «трудности общения», демонстрируют показатели школьной мотивации, находящиеся в диапазоне от «среднего» до «средне-низкого» уровня. Проведя качественный анализ результатов диагностики, мы обнаружили, что проблемы, связанные с отношениями с одноклассниками и учителями, находят свое отражение в общем отношении к школе.

Также мы сравнили данные диагностики школьной мотивации между группами учащихся, имеющих проблемы обучения, и теми, у кого такие проблемы выявлены не были.

Таблица 7

Сравнительные данные диагностики школьной мотивации испытуемых с проблемами школьного обучения и без них (Анкета Н.Г. Лускановой)

Уровень Группы	Высокий	Средний	Средне- низкий	Низкий	Ср. зн.
Группа 1	2%	38%	46%	14%	18,4
Группа 2	58%	39%	3%	-	25,8
Тэмп.	8,4 (при Ткр. = 2.65)				

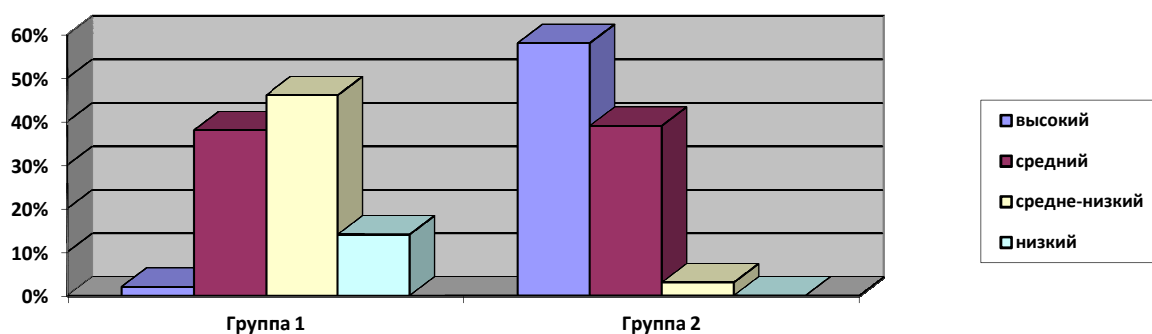


Рис. 4. Соотношение показателей школьной мотивации в группах испытуемых с проблемами школьного обучения и без них

Как мы видим, разница показателей школьной мотивации между двумя группами достигает диагностической значимости, что свидетельствует о том, что проблемы школьного обучения действительно связаны с мотивационной сферой испытуемых. Из этого можно сделать вывод о том, что коррекционная работа должна проходить таким образом, чтобы различные неудачи учащегося компенсировались другими сферами школьной деятельности, что позволит достичь положительных изменений в отношении учащихся к школе.

Низкий уровень школьной мотивации может препятствовать коррекции и быть причиной возникновения проблем, связанных с эмоционально-волевой сферой, интеллектуальным развитием, поведением и общением.

На основе полученных данных нами были сформулированы следующие положения относительно проведения коррекционной работы с учащимися младших классов:

- Для каждого ребенка крайне важно переживать ощущение успеха. Помимо безболезненного оценивания успехов учащихся работа должна проводиться по направлению поиска тех сфер, в которых дети могут проявить себя.
- Крайне важно не допускать ситуации, в которой ребенок замыкается на своих неудачах. Каждому ребенку должен обладать доступом к той сфере,

которая способна удовлетворить его потребность в успешности и подарить переживание собственной компетенции.

- Необходимо уделять внимание ребенку не только в тех случаях, когда проблема уже отчетливо проявилось, но и тогда, когда деятельность учащегося имеет положительную цель, и основывается на его воле и стремлении достичь необходимого результата.

Выводы

Проведенное нами исследование имело своей целью изучение индивидуально-психологических и личностных особенностей учащихся начальных классов, имеющих разные типы проблем школьного обучения.

В ходе диагностического исследования мы опирались на типологию проблем школьного обучения, предложенную А.Л. Венгером. Эта типология включает в себя описание критериев, указывающих как на причины возникновения проблем школьного обучения, так и на основные направления их коррекции.

В ходе диагностики мы брали за основу тип проблемы школьного обучения, после чего определяли её содержание, используя специально разработанную анкету для заполнения учителями и родителями учащихся 2-х классов.

По итогам анкетирования, а также с помощью методов беседы, наблюдения, оценки результатов деятельности и данных полученных при диагностике с помощью методики «Рисунок человека», нами была собрана информация о 68 учащихся 2-х классов.

В исследуемой выборке нами были выделены группы учащихся с устойчивыми признаками некоторых типов проблем школьного обучения. Среди них учащиеся со следующими типами проблем:

- «хроническая неуспеваемость» – 13 человек;
- «уход от деятельности» – 6 человек;
- «негативное самопредъявление» – 8 человек;
- «трудности общения» – 10 человек.

Таким образом, из 68 учеников те или иные проблемы школьного обучения нами были обнаружены у 37 учащихся.

Определение конкретного типа проблемы происходило на основе фиксации её стабильного проявления во всех диагностических процедурах.

Для определения индивидуально-типических и личностных особенностей детей, имеющих различные проблемы школьного обучения, нами использовались следующие методики:

- методика «Рисунок человека», автор Ф. Гуденаф, позволяющая установить познавательные способности ребенка, а также особенности его личностно-эмоциональной сферы;
- методика выявления психологического типа личности, авторы В. Мегедь и А. Овчаров;
- анкета школьной мотивации Н.Г. Лускановой, позволяющая определить уровень мотивации учения учащихся младших классов.

Анализ полученных диагностических данных по методике «Рисунок человека» позволил нам сделать следующие выводы:

- Младшим школьникам, имеющим проблему «хроническая неуспеваемость», свойственен повышенный уровень тревожности. Также они демонстрируют признаки астенизации, а также депрессивных тенденций. Уровень умственного развития среди детей данной группы находится в пределах нормы, но не превышает её.
- Детям с проблемой «уход от деятельности» свойственна демонстративность и высокий уровень потребности в эмоциональной насыщенности межличностного общения. Уровень умственного развития большей части испытуемых этой группы соответствует норме.
- Для учащихся, имеющих проблему «негативное самопредъявление» характерны признаки экстравертированности, демонстративности, импульсивности и агрессивности. Значительная часть детей с данным типом проблем школьного обучения имеет уровень умственного развития ниже показателей нормы.
- Младшим школьникам с проблемой «трудности общения» свойственна общая интровертированность, а также проявления повышенной тревожности.

Таким образом, было установлено, что наиболее низкий уровень умственного развития свойственен детям, имеющим такие проблемы школьного обучения, как «негативное самоопределение» и «хроническая неуспеваемость». Наиболее же высокие показатели умственного развития продиагностированы у учащихся, которые испытывают проблему «трудности общения».

На основе анализа результатов диагностики по методике В. Мегедь и А. Овчарова, направленной на определение типа личности, нами были сформулированы следующие выводы:

- Дети с проблемой «хроническая неуспеваемость» имеют менее гибкую, инертную нервную систему. Для них свойственен стабильный уровень работоспособности, благодаря чему у них редко происходит чередование подъемов и спадов активности. Их эмоционально-коммуникативные характеристики нельзя отнести к диагностическим проявлениям данной проблемы. Личностная направленность этих детей несет, скорее, практический характер, а способ получения информации является сенсорным. Разделение на экстравертов и интровертов в рамках данной группы оказался примерно равным, следовательно, данная характеристика не является связанной с проблемой «хроническая неуспеваемость».

- Младшие школьники, имеющие проблему «уход от деятельности» обладают достаточно лабильной нервной системой, что может приводить к возникновению частых чередований спадов и подъемов активности. Также им свойственна импульсивность и спонтанность действий. Их поведение, по большей части, определяется чувствами и отношениями с другими людьми, что подталкивает их к постоянному экспериментированию, но, одновременно с этим, мешает им уделять достаточно внимания существующим правилам. Индивидуально-психологической особенностью таких детей является выраженная экстравертированность.

- Учащиеся с проблемой «негативное самопредъявление» отличаются наиболее подвижной нервной системой, а также высоким уровнем экстравертированности, который во многом определяет их активность и стремление к лидерству, а также может приводить к проблемам формировании рефлексии.

- Для детей, обладающих устойчивой проблемой «трудности общения», наиболее характерными особенностями являются высокая степень рациональности, опора на логику, а также выраженная интровертированная направленность.

В результате диагностики школьной мотивации нами было обнаружено, что этот показатель выше в группе испытуемых с проблемой «уход от деятельности», низкий же уровень отмечен только среди учащихся с проблемами хронической неуспешности и негативного самопредъявления.

Заключение

В рамках современных условий и тенденций образования, нельзя переоценить значимость нахождения индивидуального подхода к каждому учащемуся. Каждый ученик является сложной системой взаимосвязанных особенностей и возможностей для развития в совершенно различных сферах жизнедеятельности, которой необходимо дать максимально реализовать себя и раскрыться в процессе школьного образования.

Эти утверждения еще более справедливы для учеников младших классов, поскольку они находятся в самом начале пути формирования своих когнитивных и личностных особенностей, которые позже объединяться в их индивидуальности. Следовательно, значение того, как именно с ним работают педагоги и психологи, крайне велико.

Наиболее сложным является подбор индивидуального подхода к тем школьникам, которые уже испытывают значительные проблемы в школьном обучении. В данном случае обходимо учитывать не только не возможности в развитии учащегося, которые следует развить, то и те его индивидуально-типические особенности, которые являются либо причиной, либо следствием тех проблем, которые он испытывает в процессе школьного обучения.

Проведенная нами диагностика позволила выделить целый ряд достаточно устойчивых индивидуально-типических особенностей, связанных с такими проблемами, как «хроническая неуспешность», «уход от деятельности», «негативное самопредъявление» и «трудности в общении», проявляющихся в психологических характеристиках детей младшего школьного возраста.

На наш взгляд, полученные результаты могут быть эффективно использованы при реализации дифференцированного и индивидуального подхода в обучении учащихся младшего школьного возраста с разными проблемами школьного обучения.

Список используемых источников

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология: Учебное пособие для вузов. – М.: Академический Проект, 2010. – 623 с.
2. Алферов А.Д. Психология развития школьников: Учебное пособие для вузов. – Ростов-н/Д, 2010. – 384 с.
3. Артемьева Т.В. Диагностика и коррекция развития младшего школьника. – Казань: Отечество, 2013. – 157 с.
4. Бардиер Г.Л., Никольская И.М. Что касается меня...: Сомнения и переживания младших школьников. – СПб.: Речь, 2005. – 203 с.
5. Болотникова О.П. Развитие рефлексивных действий как условие становления личностных новообразований младшего школьного возраста: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2003. – 24 с.
6. Боцманова М.Э., Захарова А.В. Самооценка как фактор нравственной саморегуляции в младшем школьном возрасте. // Новые исследования в психологии. / Ред. В.В. Давыдов. – 1987. – № 2. – С. 41-44.
7. Венгер А.Л. Психологическое обследование младших школьников [Электронный ресурс]. – URL: <http://romanbook.net/book/9529097/?page=20>
8. Венгер А.Л., Цукерман Г.А.. Психологическое обследование младших школьников. – М.: Владос-Пресс, 2007. – 159 с.
9. Возрастная и педагогическая психология: Хрестоматия. – М.: Академия, 2010. – 367 с.
10. Возрастная психология: детство, отрочество, юность: Хрестоматия: Учебное пособие для пед. вузов. – М.: Академия, 2011. – 624 с.
11. Волков Б.С. Психология младшего школьника: учеб. пособие / Б.С. Волков. – 5-е изд., испр. и доп. – М.: Центр пед. образования, 2007. – 223 с.
12. Волков Б.С. Младший школьник. Как помочь ему учиться / Б.С. Волков. – М.: Академ. Проект, 2004. – 144 с.

13. Горлова Е.Л. Центральное психологическое новообразование младшего школьного возраста как основа развивающего обучения: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2002. – 28 с.
14. Дмитриева И.М. Формирование познавательного интереса у младших школьников в структуре общей способности к учению: дис. ... канд. психол. наук. – Н. Новгород: НГПУ, 2003. – 176 с.
15. Дубровина И.В. Младший школьник. Развитие познавательных способностей. – М., 2003. – 208 с.
16. Дубровина И.В. Практическая психология образования: Учебное пособие для студентов вузов. – СПб.: Питер, 2004. – 588 с.
17. Зак А.З. Интеллектика. Систематический курс развития мыслительных способностей учащихся 1-4 классов [Электронный ресурс]. – М.: Интеллект-Центр, 2002. – URL: <http://window.edu.ru/resource/966/27966/files/mto033.pdf>
18. Коротенко И.В. Особенности личностной дезадаптации у первоклассников с задержкой психического развития: дис. ... канд. психол. наук. – Н. Новгород, 2005. – 206 с.
19. Крайг Г. Психология развития. – СПб, 2010. – 987 с.
20. Круглова Н.И. Как помочь ребёнку успешно учиться в школе. – СПб.: Питер, 2004. – 128 с.
21. Кувари́на Н.В. Формирование обобщенности умственных действий у младших школьников в условиях интеллектуального диалога: дис. ... канд. психол. наук. – Н. Новгород: НГПУ, 2000. – 174 с.
22. Кулагина И.Ю., Колюцкий В.Н. Возрастная психология: Развитие человека от рождения до поздней зрелости : Учебное пособие для вузов. – М.: Юрайт, 2011. – 464 с.
23. Ларина Э.В. Особенности развития мышления у младших школьников в различных условиях обучения: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2002. – 22 с.

24. Липкина А.И. Самооценка школьника [Электронный ресурс]. – URL: https://studopedia.ru/5_47018_lipkina-ai-samootsenka-shkolnika-m--s-.html
25. Локалова Н.П. Как помочь слабоуспевающему ученику. – М.: Ось-86, 2005. – 142 с.
26. Мамонова Е.Б. Особенности развития личностной саморегуляции в младшем школьном возрасте: дис. ... канд. психол. наук. – Н. Новгород: НГПУ, 2004. – 201 с.
27. Маркова А.К. Формирование мотивации учения: книга для учителя / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
28. Менчинская Н.А. Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребенка. – М.: МПСИ, Воронеж: Модэк, 2004. – 512 с.
29. Младший школьник: развитие познавательных способностей. Пособие для учителя / Под ред. И.В. Дубровиной. – М.: Просвещение, 2003. – 208 с.
30. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник. – М.: Академия, 2010. – 452 с.
31. Никольская И.М. Психологическая диагностика, коррекция и профилактика патогенных эмоциональных состояний у младших школьников: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – СПб., 2001.
32. Никольская И.М., Грановская Р.М. Психологическая защита у детей. – СПб.: Речь, 2001. – 507 с.
33. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. – М.: Россия, 2011. – 414 с.
34. Осипова А.А. Диагностика и коррекция внимания. – М.: Сфера, 2004. – 104 с.
35. Практикум по возрастной психологии. – СПб.: Речь, 2011. – 682 с.
36. Проблема невнимательности детей [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.kindereducation.com/psychology25.html>

37. Психология детства: Учебник / Под ред. А.А. Реана. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2003. – 350 с.
38. Селиванов В.И. Воспитание воли школьника [Электронный ресурс]. – М., 1980. – URL: <http://bourabai.ru/library/vospitanie-voli-1954.html>
39. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. – СПб.: Речь, 2005. – 373 с.
40. Татаринцева А.Ю. Формирование внимания детей младшего школьного возраста в процессе компьютеризированной учебной деятельности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Курск, 2002. – 19 с.
41. Унт И. Индивидуализация и дифференциация обучения. – М., 1990.
42. Федосеева О.И. Развитие гибкости мыслительных действий у младших школьников в условиях личностно ориентированного обучения: дис. ... канд. психол. наук. – Н. Новгород, 2004. – 195 с.
43. Фельдштейн Д.И. Возрастная и педагогическая психология: Избранные психологические труды. – М.: МПСИ, 2012. – 427 с.
44. Хухлаева О.В. Коррекция нарушений психологического здоровья дошкольников и младших школьников. – М., 2003. – 184 с.
45. Цзен Н.В., Пахомов Ю.В. Психотренинг: Игры и упражнения [Электронный ресурс]. – М., 1988. – URL: <http://psychologylib.ru/books/item/f00/s00/z0000047/index.shtml>
46. Цукерман Г.А. Опыт типологического анализа младших школьников как субъектов учебной деятельности // Вопросы психологии. – 1999. – № 6. – С. 3-17.
47. Цукерман Г.А. Что развивает и чего не развивает учебная деятельность младших школьников // Вопросы психологии. – 1998. – № 5. – С. 68-81.

48. Цукерман Г.А., Поливанова К.Н. Введение в школьную жизнь. Программа адаптации детей к школе. – 2-е изд., испр. – М.: Генезис, 2003. – 128 с.
49. Цукерман Г.А. Оценка без отметки [Электронный ресурс]. – URL: <https://pedportal.net/attachments/000/649/950/649950.pdf?1427758226>
50. Чернышева Н.С. Характер младшего школьника: Учебное пособие. – М.: Флинта; Наука, 2006. – 306 с.
51. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. – М.: Педагогика, 2010. – 95 с.
52. Эльконин Д.Б. Обучение и умственное развитие в младшем школьном возрасте // Психология детства: Сб. статей / Под ред. А.А. Реана. – 3-е изд. – М.: МОиПК, 2008. – С. 3-8.
53. Эриксон Э. Детство и общество / Пер. с англ. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Ленато, АСТ, Фонд «Университетская книга», 2006. – 592 с.

Приложение 1

Таблица 1

Данные диагностики умственного развития испытуемых с проблемой «хроническая неуспеваемость» (методика Ф. Гуденаф «Рисунок человека»)

№ п/п	Детали рисунка												
	глаза	рот	нос	руки	ноги	волосы	шея	пальцы	ступни	одежда	по пять пальцев	пластичность	Общий балл
1	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	0	0	15
2	2	2	2	2	2	1	0	1	1	1	0	4	18
3	2	0	2	2	2	1	1	1	1	1	0	4	17
4	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	0	2	17
5	2	0	2	2	2	1	1	1	1	1	1	4	18
6	2	2	2	2	2	0	1	1	1	1	1	2	17
7	2	2	2	2	2	0	1	1	0	1	1	2	16
8	2	2	2	2	2	0	1	1	0	1	0	2	15
9	2	0	2	2	0	1	0	1	1	1	0	4	14
10	2	2	2	2	2	1	1	1	1	0	0	2	16
11	2	2	2	0	2	0	1	1	1	0	1	2	14
12	2	2	2	2	2	1	0	1	1	0	1	2	16
13	2	2	2	2	2	0	1	1	1	1	1	2	17

Таблица 2

Данные диагностики умственного развития испытуемых с проблемой «уход от деятельности» (методика Ф. Гуденаф «Рисунок человека»)

№ п/п	Детали рисунка												
	глаза	рот	нос	руки	ноги	волосы	шея	пальцы	ступни	одежда	по пять пальцев	пластичность	Общий балл
1	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	4	20
2	2	0	2	2	2	1	1	1	1	1	1	4	18
3	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	4	20
4	2	2	2	2	2	1	1	1	0	1	1	0	15
5	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	4	20
6	2	0	2	2	2	1	1	1	0	1	1	4	17

Таблица 3

Данные диагностики умственного развития испытуемых с проблемой «негативное самопредъявление» (методика Ф. Гуденаф «Рисунок человека»)

№ п/п	Детали рисунка												
	глаза	рот	нос	руки	ноги	волосы	шея	пальцы	ступни	одежда	по пять пальцев	пластичность	Общий балл
1	2	2	2	2	2	1	0	0	1	0	0	0	12
2	2	2	2	2	2	1	1	1	0	1	1	0	15
3	2	0	2	2	2	1	1	1	1	1	1	2	16
4	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	8	24
5	2	2	2	2	2	1	0	1	1	1	1	4	19
6	2	2	2	2	2	1	1	0	0	1	0	2	15
7	2	2	2	2	2	1	1	1	0	1	1	4	19
8	2	0	2	2	2	1	0	0	1	0	0	4	14

Таблица 4

Данные диагностики умственного развития испытуемых с проблемой «трудности общения» (методика Ф. Гуденаф «Рисунок человека»)

№ п/п	Детали рисунка												
	глаза	рот	нос	руки	ноги	волосы	шея	пальцы	ступни	одежда	по пять пальцев	пластичность	Общий балл
1	2	2	2	0	2	1	1	0	1	1	0	8	20
2	2	2	2	2	2	1	1	1	0	1	1	8	23
3	2	0	2	0	2	1	1	1	1	1	1	8	20
4	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	8	24
5	2	2	2	0	2	1	1	0	1	1	0	8	20
6	2	0	2	2	2	1	1	1	1	1	1	4	18
7	2	0	2	2	2	1	1	0	1	1	1	4	17
8	2	2	2	0	2	1	1	1	1	1	1	8	22
9	2	2	2	0	2	1	1	1	0	1	1	8	21
10	2	0	2	0	2	1	1	1	1	1	0	8	19

Таблица 5

Диагностические данные по определению типа личности
(методика В. Мегедь и А. Овчарова) испытуемых с проблемой
«хроническая неуспеваемость»

№ п/п	Рациональ ность	Иррациона льность	Логика	Этика	Сенсорика	Интуиция	Интроверс ия	Экстраверс ия
	1	2	3	4	5	6	7	8
1	+		+		+		+	
2	+		+		+		+	
3		+		+	+			+
4	+			+	+			+
5	+		+		+		+	
6	+			+		+		+
7	+			+	+			+
8	+			+		+		+
9	+		+		+		+	
10	+		+		+		+	
11		+		+	+			+
12	+			+	+			+
13	+			+	+		+	

Таблица 6

Диагностические данные по определению типа личности
(методика В. Мегедь и А. Овчарова) испытуемых с проблемой
«уход от деятельности»

№ п/п	Рациональ ность	Иррацио нальность	Логика	Этика	Сенсорика	Интуиция	Интровер сия	Экстраве рсия
	1	2	3	4	5	6	7	8
1		+		+		+		+
2		+		+		+		+
3		+	+			+		+
4		+		+	+			+
5		+		+		+		+
6		+		+		+		

Таблица 7

Диагностические данные по определению типа личности
(методика В. Мегедь и А. Овчарова) испытуемых с проблемой
«негативное самопредъявление»

№ п/п	Рациональ ность	Иррацио нальность	Логика	Этика	Сенсорика	Интуиция	Интровер сия	Экстравер сия
	1	2	3	4	5	6	7	8
1		+		+		+		+
2		+		+	+			+
3	+		+			+	+	
4		+		+	+			+
5		+	+			+		+
6		+		+	+			+
7		+	+			+		+
8		+		+	+			+

Таблица 8

Диагностические данные по определению типа личности
(методика В. Мегедь и А. Овчарова) испытуемых с проблемой
«трудности общения»

№ п/п	Рациональ ность	Иррацио нальность	Логика	Этика	Сенсорика	Интуиция	Интровер сия	Экстравер сия
	1	2	3	4	5	6	7	8
1	+		+		+		+	
2		+		+		+		+
3	+		+		+		+	
4	+		+			+	+	
5	+		+		+			+
6	+		+		+		+	
7		+		+		+	+	
8	+		+		+		+	
9	+		+			+		+
10	+		+		+		+	

Таблица 9

Данные диагностики мотивации учебной деятельности испытуемых
с проблемами школьного обучения

№ п/п	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Общее кол-во баллов
Хроническая неуспеваемость											
1	3	3	3	3	1	3	3	3	1	1	24
2	1	1	1	1	1	1	3	3	1	1	14
3	1	0	0	1	1	3	3	3	3	3	18
4	3	3	1	1	1	1	3	3	3	3	22
5	1	1	1	3	1	1	3	3	1	1	16
6	3	1	3	1	3	1	3	3	3	3	24
7	1	0	1	3	1	1	3	3	1	1	15
8	3	1	3	3	1	1	3	3	3	3	21
9	1	3	3	1	1	3	1	3	3	1	20
10	3	0	3	1	3	1	3	3	1	3	21
11	3	0	1	0	3	1	1	3	3	3	18
12	1	1	3	3	1	1	1	1	1	1	14
13	3	1	0	1	1	1	3	1	1	3	15
Уход от деятельности											
1	3	3	1	1	3	3	3	3	3	3	26
2	3	3	3	1	1	1	3	3	3	3	24
3	3	3	1	1	1	3	3	3	3	1	22
4	3	1	1	1	0	1	3	3	3	3	19
5	1	1	0	1	0	1	3	3	3	3	16
6	3	1	0	1	3	1	3	3	3	3	21
Негативное самопредъявление											
1	3	0	1	1	1	3	1	1	1	1	13
2	3	3	1	1	3	3	3	1	3	3	24
3	1	0	1	1	0	1	1	3	3	3	14
4	3	1	3	1	1	1	3	3	3	3	22
5	1	1	1	0	1	1	3	3	3	3	17
6	1	0	0	0	0	0	1	3	3	3	11
7	1	1	1	1	3	3	1	3	1	1	16
8	1	3	1	1	3	1	1	3	1	1	16

№ п/п	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Общее кол-во баллов
Проблемы общения											
1	1	0	1	3	3	3	3	3	1	3	21
2	3	3	3	3	3	3	1	3	1	1	24
3	1	1	3	1	3	1	1	0	1	3	15
4	1	1	1	3	3	3	1	1	0	1	15
5	1	1	3	3	1	1	3	1	0	3	17
6	1	1	3	1	3	3	1	1	1	1	16
7	3	1	1	1	3	3	3	3	1	1	20
8	3	1	1	3	3	1	1	1	1	1	16
9	1	0	1	3	1	3	1	1	1	3	15
10	3	1	3	1	3	1	3	3	0	1	19

Таблица 10

Данные диагностики мотивации учебной деятельности испытуемых,
не имеющих проблем школьного обучения

№ п/п	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Общее кол-во баллов
1	3	3	3	3	3	3	3	3	1	1	26
2	3	3	1	1	1	3	3	1	3	3	22
3	3	1	1	1	1	3	3	3	3	3	22
4	3	1	1	1	1	3	3	3	3	3	22
5	3	3	1	1	1	1	3	3	3	3	22
6	3	3	1	1	3	3	3	3	3	3	26
7	3	1	3	3	1	1	3	3	3	3	24
8	3	3	1	1	1	1	3	3	3	3	22
9	3	3	3	3	3	3	3	3	1	1	26
10	3	3	1	1	1	1	3	3	3	3	22
11	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	30
12	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	30
13	1	1	1	1	1	1	3	3	3	3	18
14	3	3	3	3	1	3	3	3	3	3	28
15	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	30
16	3	3	3	1	1	1	3	3	3	3	24

№ п/п	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Общее кол-во баллов
17	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	30
18	3	3	1	1	3	3	3	3	3	3	26
19	3	3	1	1	3	3	3	3	1	3	24
20	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	30
21	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	29
22	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	28
23	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	28
24	3	3	3	3	1	3	3	3	3	3	28
25	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	30
26	3	3	3	1	3	3	3	3	3	3	28
27	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	28
28	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	28
29	1	3	1	1	3	3	3	3	3	1	22
30	3	1	1	3	3	1	3	3	1	3	22
31	3	1	3	1	1	3	3	3	3	3	24

Анкета для определения типа проблем школьного обучения

ФИ ребенка

.....

В нижеперечисленном списке отметьте те признаки, которые, по Вашему мнению, есть у ребенка:

1.
 - а. Имеет трудности обучения по большинству учебных предметов.
 - б. Часто испытывает повышенную тревожность в отношении результатов учебной деятельности.
 - в. Не испытывает интереса к учебным занятиям, снижена познавательная мотивация.
2.
 - а. Отличается замедленным темпом деятельности.
 - б. Часто не уверен, что справится с учебным заданием.
 - в. Проявляет безволие в отношении учебной деятельности.
3.
 - а. Часто испытывает усталость во время выполнения учебных заданий.
 - б. Рассеян, несобран, забывчив.
 - в. Имеет низкий уровень самоорганизации, часто забывает дома учебные принадлежности.
4.
 - а. Не соблюдает нормы поведения на уроке, переменах.
 - б. Не реагирует на отдельные поручения, просьбы и указания взрослых.
 - в. В общении с детьми часто случаются конфликты, ссоры.
5.
 - а. Имеет трудности в общении с детьми, не участвует в коллективных развлечениях, замкнут.
 - б. По отношению к другим детям может быть агрессивным.
 - в. Демонстративен, проявляет притязания на лидерство, характеризуется повышенной обидчивостью.
6.
 - а. Часто проявляется сниженное настроение, раздражительность.
 - б. Часто проявляется повышенная возбудимость, смена настроения.
 - в. Часто проявляется тревожность.

Тест В. Мегедь и А. Овчарова для определения типа личности детей школьного возраста

1. Рациональность	2. Иррациональность
а. Всегда заранее выхожу из дома, чтобы быть спокойным и не спешить.	а. Мне трудно вовремя встать утром и собраться, поэтому часто опаздываю, и расстраиваюсь из-за этого.
б. Всегда держу свою одежду, книжки и игрушки в одном и том же месте и не люблю, когда их перекладывают.	б. Я часто разбрасываю свои вещи и поэтому приходится долго их искать.
в. Я сержусь, когда кто-то отвлекает меня от моих занятий и что-то поручает.	в. Я могу заниматься сразу несколькими делами: заниматься и слушать кого-то, учить стих и помогать родителям по дому.
г. Я сразу делаю уроки, не откладывая на потом, чтобы быть свободным и заниматься чем-то другим.	г. У меня часто меняется настроение, и бывает очень трудно заставить делать то, что мне не по душе.
д. Люблю сам составлять планы моих занятий и стараюсь выполнять все, что задумал.	д. Могу набрать слишком много всяких поручений и потом не знаю, как с ними справиться.
3. Логика	4. Этика
а. Я всегда прямо говорю, что о ком думаю, даже если это кому-то не нравится.	а. Я стараюсь в разговоре никого не обидеть и быть для всех приятным.
б. Считаю, что меня наказывают правильно если я это заслужил.	б. Думаю, что наказывать никого не нужно, чтобы потом не обижаться друг на друга.
в. Не люблю, когда другие люди слишком много говорят и мало делают.	в. Мне нравится, когда рассказывают о себе, и сам люблю рассказывать о своих делах и успехах.
г. Я стараюсь ничего не обещать, если знаю, что не смогу этого сделать.	г. Я часто могу много наобещать, потому что неудобно отказывать другим.
д. Я люблю решать задачи с числами и головоломками, играть в логические игры (шахматы).	д. Я больше люблю слушать стихи, рассказы, чем решать арифметические задачи и разные кроссворды.
5. Сенсорика	6. Интуиция
а. Я всегда слежу за чистотой одежды и книжек и очень переживаю, когда испачкаю что-то или посажу пятно.	а. Я по рассеянности не всегда замечаю, что у меня помята одежда или нечищенные ботинки.
б. Я люблю одеваться и собираться сам и сержусь, когда мне в этом мешают.	б. Мне часто трудно решить, во что одеться, и я обычно советуюсь с другими.
в. Мне нравятся разные спортивные игры: борьба, бокс, прыжки, гимнастика и я люблю этим заниматься	в. Мне нравятся такие игры, в которых можно не спешить, спокойно над всем подумать.
г. Я люблю многое мастерить своими руками: пилить строгать, выжигать, паять (шить, вязать, готовить).	г. Мне часто приходят в голову, разные интересные мысли, люблю мечтать и фантазировать.

7. Интроверсия	8. Экстраверсия
а. Я стесняюсь первым заговорить с незнакомыми и попросить о чем-нибудь.	а. Мне легко познакомиться с чужими ребятами, легко заводить новых знакомых.
б. Мне лучше подчиняться другим, чем командовать и отвечать за что-то.	б. Мне нравится командовать, быть капитаном в играх, когда меня слушаются другие.
в. Я стараюсь не выделяться и действовать вместе с другими, чем одному.	в. Мне легко при всех спеть, станцевать, прочесть стихи, показать какой-то фокус.
г. Обычно меня с кем-то знакомят, потому что сам я стесняюсь, и не люблю этого делать.	г. Я люблю знакомить людей между собой и собирать веселые и интересные компании.
д. Я обычно не скучаю, даже если меня оставляют одного, я всегда найду себе занятие.	д. Я не могу высиживать один дома, в компании я чувствую себя гораздо лучше.

Сочетания

1357 - Логико-сенсорный интроверт	2357 - Сенсорно-логический интроверт
1358 - Логико-сенсорный экстраверт	2358 - Сенсорно-логический экстраверт
1367 - Логико - интуитивный интроверт	2367 - Интуитивно-логический интроверт
1368 - Логико-интуитивный экстраверт	2368 - Интуитивно-логический экстраверт
1457 - Этико-сенсорный интроверт	2457 - Сенсорно-этический интроверт
1458 - Этико-сенсорный экстраверт	2458 - Сенсорно-этический экстраверт
1467 - Этико-интуитивный интроверт	2467 - Интуитивно-этический интроверт
1468 - Этико-интуитивный экстраверт	2468 - Интуитивно-этический экстраверт

Анкета школьной мотивации Н.Г. Лускановой

Вопросы анкеты:

1. Как ты чувствуешь себя в школе?
 - 1) Мне в школе нравится.
 - 2) Мне в школе не очень нравится.
 - 3) Мне в школе не нравится.

2. С каким настроением ты идешь утром в школу?
 - 1) С хорошим настроением.
 - 2) Бывает по-разному.
 - 3) Чаще хочется остаться дома.

3. Если бы тебе сказали, что завтра в школу не обязательно приходить всем ученикам, как бы ты поступил?
 - 1) Пошел бы в школу.
 - 2) Не знаю.
 - 3) Остался бы дома.

4. Как ты относишься к тому, что у вас отменяют уроки?
- 1) Мне не нравится, когда отменяют уроки.
 - 2) Бывает по-разному.
 - 3) Мне нравится, когда отменяют уроки.
5. Как ты относишься к домашним заданиям?
- 1) Я хотел бы, чтобы домашние задания были.
 - 2) Не знаю, затрудняюсь ответить.
 - 3) Я хотел бы, чтобы домашних заданий не было.
6. Хотел бы ты, чтобы в школе были одни перемены?
- 1) Нет, не хотел бы.
 - 2) Не знаю.
 - 3) Да, я хотел бы, чтобы в школе были одни перемены.
7. Рассказываешь ли ты о школе своим родителям или друзьям?
- 1) Рассказываю часто.
 - 2) Рассказываю редко.
 - 3) Вообще не рассказываю.
8. Как ты относишься к своему классному руководителю?
- 1) Мне нравится наш классный руководитель.
 - 2) Не знаю, затрудняюсь ответить.
 - 3) Я хотел бы, чтобы у нас был другой классный руководитель.
9. Есть ли у тебя друзья в классе?
- 1) У меня много друзей в классе.
 - 2) У меня мало друзей в классе.
 - 3) У меня нет друзей в классе.
10. Как ты относишься к своим одноклассникам?
- 1) Мне нравятся мои одноклассники.
 - 2) Мне не очень нравятся мои одноклассники.
 - 3) Мне не нравятся мои одноклассники.