

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 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование»
Профиль «Психология образования»**

**БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА
на тему:**

**«Исследование психологических причин трудностей в обучении
младших школьников»**

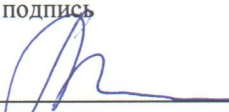
Студент



Борисова Дарья Сергеевна

подпись

Руководитель



Бухлина Л.Ю.

подпись

Нормоконтролёр

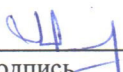


Медведева И.А.

подпись

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от 07.06.2019 №13)

Заведующий кафедрой

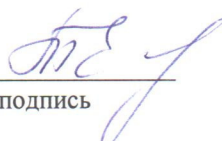


Медведева И.А.

подпись

Работа защищена с отметкой хорошо (протокол заседания ГЭК от 01.07.19 №4)

Секретарь ГЭК



Тарасова Е.М.

подпись

Содержание

Введение.....	3
Глава 1. Теоретическое исследование психологического аспекта трудности в обучении младших школьников	
1.1. Понятие “трудности в обучении” в психолого-педагогической литературе...	5
1.2. Сформированность познавательной сферы как фактор “трудности в обучении”	12
1.3. Психовозрастные особенности в младшем школьном возрасте.....	17
Глава 2. Эмпирическое исследование психологических причин трудностей в обучении младших школьников	
2.1. Организация эмпирического исследования психологических причин трудностей в обучении младших школьников.....	23
2.2. Анализ и интерпретация результатов исследования психологических причин трудностей в обучении младших школьников.....	30
2.3. Рекомендации по преодолению трудностей обучения у учащихся младших классов.....	48
Выводы.....	55
Заключение.....	58
Список используемых источников.....	60
Приложения.....	63

Введение

В настоящее время количество младших школьников, которые испытывают трудности в обучении, растёт. Не так давно основными причинами неуспеваемости считались проблемная социальная среда и неправильное воспитание. В последние годы неуспешными оказываются и дети из вполне благополучных семей. И всё чаще хорошая успеваемость в школе дается ребенку ценой постоянных головных болей, проблем с желудочно-кишечным трактом или различных невротических проявлений.

Один ребенок начинает говорить в год, а в четыре - уже читать. А другой, учась в школе, порой уже не в первом классе, с трудом усваивает послоговое чтение, неуверенно узнаёт или вообще путает буквы. У одних детей абсолютная грамотность, а другие, выучив наизусть все правила, делают по несколько ошибок в каждой строчке. И такие проблемы возникают не только у детей с тем или иным диагнозом, но и у абсолютно здоровых. Чаще всего младшие школьники испытывают трудности с русским языком, чтением и математикой.

Когда ребенок впервые переступает порог школы, он хочет учиться, хочет стать хорошим учеником. Ему не терпится попасть в школьный мир. Когда же появляются первые двойки, это желание сразу пропадает. Учиться хочет, но не может.

В последние годы все чаще идет разговор о трудностях обучения в начальной школе. И педагоги, и родители знают цифры официальной статистики, а она показывает: в начальных классах почти 40% детей имеют непреодолимые трудности в обучении. Это значит, что 10-12 детей в каждом классе не верят в свои силы, так и не научились как следует читать и писать. И данная проблема имеет многосторонний характер, не только педагогический, но и медицинский, психологический и социальный. [3, с.76]

Исследования последних лет показывают, что школьные трудности - самая сложная, волнующая и нерешенная проблема, по мнению более чем 70% педагогов, психологов и родителей.

Что же делать? Смириться, во всем потакать, ничего не требовать? Конечно, нет, необходима и требовательность, и строгость, но самое главное - нужно уметь разбираться в причинах и знать, как помочь ребенку справиться с проблемами.

К вопросу возникающих трудностей в обучении обращались многие исследователи: Славина Л.С. в своей книге “Трудные дети” исследовала психологические условия повышения интеллектуальной активности учащихся 1 класса в учебной работе. Круглова Н.Ф. изучала причины неуспеваемости в школе. Лурия А.Р. подходил к вопросу трудностей в обучении с точки зрения неравномерности развития психических функций. Безруких М.М. в своей книге подробно описывает трудности обучения в начальной школе. Лусканова Н.Г. изучала методы исследования детей с трудностями в обучении. Данного вопроса касались Шмидт В.В., Бабанский Ю.К. и многие другие научные деятели, педагоги и психологи.

На основе их исследований был составлен портрет слабоуспевающего школьника. Его характеризуют: неравномерность интеллектуальной и двигательной сфер, недостаточность сформированности процессов саморегуляции, медлительность, интеллектуальная пассивность, ограниченность восприятия.

Проблема, безусловно, есть, но недостаточно исследований, в которых чётко определяются факторы, обуславливающие трудности в обучении.

Цель: выявление психологических факторов, связанных с трудностями в обучении для разработки программы развития когнитивных, личностных и межличностных факторов успешности в обучении.

Объект исследования: когнитивные характеристики младших школьников.

Предмет: исследование психологических причин трудностей в обучении младших школьников.

Гипотеза: в качестве основных причин трудностей обучения младших школьников выступают невнимательность, сниженная скорость переработки информации, недостаточность сформированности зрительно-моторной координации и мышления.

Задачи исследования:

- провести теоретический анализ по проблеме исследования;
- организовать эмпирическое исследование;
- провести анализ полученных результатов;
- разработать программу развития когнитивных факторов успешности в обучении.

Методологическая база исследования:

- Изучению причин трудностей в обучении и путей ее преодоления посвящены многие исследования педагогов и психологов: Б.Г. Ананьева, Г.А. Антоновой, Ю.К. Бабанского, П.П. Блонского, М.А. Даниловой, Л.В. Занкова, В.И. Зыковой, З.И. Калмыковой, М.П. Кашкина, Н.А. Менчинской, Э.И. Моносзон, Н.И. Мурачковского, Т.Я. Мусеридзе, А.М. Орловой. Этой же проблеме посвящены труды дефектологов и физиологов: М.М. Безруких, Т.А. Власовой, К.С. Лебединской, В.И. Лубовского, М.С. Певзнер и других.
- Методики: определения готовности к школе Л.А. Ясюковой, исследования детей с трудностями в обучении Н.Г. Лускановой, определения уровня сформированности навыков письма и чтения в начальных классах М.М. Безруких, О.Ю. Крещенко.

Методы исследования:

- теоретический анализ;
- тестирование;
- проективный метод;
- анкетирование;

- методы математической статистики (критерий достоверности различий Стьюдента, критерий углового преобразования Фишера).
- **Методики исследования:**
- Тест Тулуз-Пьерона.
- Прогрессивные матрицы Равена.
- Гештальт-тест Бендер.
- Тест Коха “Дерево”.
- Тест “Рисунок семьи”.
- Тестовые задания на измерение кратковременной речевой памяти.
- Тестовые задания на измерение кратковременной зрительной памяти.
- Оценка уровня речевого развития “произвольное владение речью (исправление, восстановление, завершение предложений)”.
- Оценка уровня развития понятийного интуитивного мышления "интуитивный речевой анализ-синтез", "интуитивный визуальный анализ-синтез".
- Оценка уровня развития понятийного логического мышления - "речевые классификации", "речевые аналогии".
- Оценка уровня развития понятийного речевого мышления - "интуитивный речевой анализ-синтез", "речевые аналогии".
- Оценка уровня развития понятийного образного мышления - "интуитивный визуальный анализ-синтез", "визуальные аналогии".
- Оценка уровня развития абстрактного мышления. [37, с.68]

База исследования и выборка: исследование проводилось в НОУ ДОД “Академия Ростум”, в рамках проекта “Школа Интеллект”. Выборка - 22 ученика первого класса, из них 12 девочек и 10 мальчиков.

Глава 1. Теоретическое исследование психологического аспекта трудности в обучении младших школьников

1.1. Понятие “трудности в обучении” в психолого-педагогической литературе

“Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она прежде должна узнать его во всех отношениях” К.Д. Ушинский.

“Как редко ребенок бывает таким, как нам хочется...” Я.Корчак.

Эти два положения необходимо принять педагогу, который желает работать с детьми и действительно стремится помочь им. Дети разные. У них разные возможности и склонности, разный темп развития, разные проблемы. Это знают все, но когда разговор заходит о школе и её требованиях, о возможности ребенка следовать им, о возникающих школьных трудностях, понимание того, что очень редко ребенок бывает таким, как хочется взрослым, исчезает. Чаще всего вина за школьные провалы ложится на плечи ребенка, его обвиняют в лени, медлительности, безответственности и т.д. Но это только создает дополнительные проблемы.

По мнению М.М. Безруких, школьные трудности - это не неспособность учиться хорошо, и они не сводятся к неуспеваемости. Неспособность и неуспеваемость - чаще всего результат невнимания, безразличия взрослых - учителей и родителей. Кроме того, причина может скрываться в неверной тактики помощи: использование наказаний и следование старой пословицы: “Терпение и труд все перетрут”. [2, с.54]

Важно разделить понятия “неуспеваемость” и “школьные трудности”, которые в педагогической литературе считаются равнозначными.

В представлении М.М. Безруких понятие “трудности в обучении” и неуспеваемость не равнозначны, так как не всегда и не у всех детей трудности

при обучении приводят к неуспеваемости. Трудности обучения у многих детей не приводят к неуспеваемости, наоборот, высокая успеваемость, особенно на первом году обучения, может достигаться огромным напряжением и чрезвычайно высокой функциональной ценой, а нередко и ценой здоровья. Сложность и в том, что именно эти дети не привлекают особого внимания педагогов и родителей, а “функциональная цена” школьных успехов проявляется не сразу. Родители же считают, что поводом ухудшения здоровья могут быть разные причины, но не школьные нагрузки, не перенапряжение, не ежедневные микрострессы от неудач и недовольства взрослых. Однако в практике школы неуспеваемость часто рассматривается не как результат комплексного действия школьных факторов риска, а как неспособность ребенка к обучению при недостаточном старании, лени и т.п. Следует напомнить, что более 90% детей, поступающих в первый класс (не имеющих негативного опыта предшкольного обучения), имеют очень высокую учебную мотивацию, очень хотят идти в школу, учиться в школе. В первые месяцы каждый из них старается, остро переживает неудачи, готов часами заниматься, но уже к декабрю более 60% первоклассников не хотят учиться. Что происходит за несколько месяцев учебы? Ведь появление трудностей естественно. Учеба - это новые условия жизни, новый вид деятельности, новые нагрузки и новые требования. Школа, педагог, родители должны быть готовы к этим проблемам, должны уметь помочь детям и, главное, должны адекватно реагировать на проблемы. Так ли это в реальной жизни ученика, всегда ли педагог ищет причину неудач не в самом ребенке, а в том, как организована жизнь ребёнка в школе? К сожалению, на этот вопрос нельзя ответить утвердительно. [36, с.43]

Часто причинно-следственные связи просто меняются местами: корректируется не причина трудностей (она чаще всего остается невыявленной), а предпринимаются безуспешные попытки ликвидировать неудовлетворительный результат обучения. Фактически в ситуации неудачи

оказывается не только ребенок, но и педагог (а часто и родители), что создает дополнительные проблемы.

Итак, под школьными трудностями понимается весь комплекс учебных проблем, которые возникают при систематическом обучении ребенка в школе и приводят к снижению успеваемости или отклонениям в физическом и психическом здоровье.

Таким образом, успешность (или неуспешность) обучения - лишь одно из проявлений того комплекса школьных трудностей, которые могут возникнуть у ребенка в процессе обучения.

К трудностям обучения относят стойкие трудности в овладении письмом, чтением и счетом. Дети с такими трудностями не успевают в школе по одному-двум предметам. У некоторых из тех, кто обращался за помощью к дефектологам или психологам, может стоять диагноз ЗПР (задержка психического развития), но часто они находятся вне поля зрения специалистов. Нередко о таких детях думают, что они не хотят учиться, ленятся или недостаточно умные. Однако это не так. Дело не в общем интеллекте или исходном нежелании учиться. У таких детей есть особенности развития отдельных психических функций, которые не позволяют им легко осваивать школьные навыки и делают этот процесс очень энергоемким. Дети очень быстро устают от заданий с требованиями, которые превосходят их возможности. Представьте, от вас требуют убрать сугроб с дороги, а у вас из инструментов только столовая ложка.

В Международной классификации болезней трудности обучения определяются как расстройства развития школьных навыков, которые возникают из-за нарушения в обработке когнитивной информации, что во многом происходит в результате биологической дисфункции. Они должны быть ранними, а не приобретенными, то есть не возникшими после какой-то травмы или какого-то специального случая. Они должны быть специфическими или первичными, а не вызванными особенностями обучения: неправильным обучением, болезнью или умственной отсталостью. Специалисты определяют

трудности обучения как парциальное (частичное) отклонение в развитии высших психических функций. [27, с.76]

Пока младшие школьники остаются один на один с их школьными трудностями, а педагоги и родители часто не знают, как им помочь. В учебных неудачах детей родители чаще всего винят школу. Это неудивительно: школа со своими учениками, особенно не вписывающимися в принятые рамки, не церемонится. Обвиняя только школу и перекладывая на нее всю вину, родители самоустраняются от помощи собственным детям. Совсем не редки случаи, когда за школой нет особой вины; скорее это общая беда - и детей, и родителей, и учителей. [2, с.134]

Вопросы учителей чаще относятся к школьным занятиям: “Как заставить ребенка быть внимательным на уроках?”, “Как исправить почерк?”, “Почему дети медленно читают?”, “Почему много ошибок при письме?”, “Как распределить домашние задания?” и т.п.

Родители часто думают не о том, как помочь ребенку, а о том, как облегчить свою жизнь. “Я устала от двоек”, “У меня нет сил открывать его тетрадь с каракулями”, “Мне надоело через день ходить в школу” - эти высказывания тоже типичны. Все эти претензии высказываются в присутствии ребенка без малейшей жалости и резко, не щадят ни учителя, ни родители. Детское “не могу” неизменно расценивается как “не хочу”, как трагедия и крах школьной и родительской компетентности. Как часто ребенка упрекают, не пытаясь разобраться и помочь: “Нечего жаловаться, куда исчезает твоя усталость, когда ты идешь играть во дворе?” Долгое и старательное завязывание шнурков и еда “в час по чайной ложке” также раздражают взрослых и вызывают лишь недовольство и подстегивание: “Быстрее”, “Сколько можно ждать”, “Опять копаешься”. Борьба за школьные успехи детей ведется не в переносном, а в прямом смысле. Это настоящая борьба с насилием, жестокостью требований, наказаний, унижений. Взрослые не выбирают средства борьбы, не видя, что силы неравны, что ребенок в этой неравной борьбе теряет здоровье. Бывает, и учитель своими требованиями

“быть строже”, “больше заниматься”, “не позволять лениться” осложняет ситуацию. С двойным “прессом” - со стороны родителей и учителя - ребенок справиться не может.

Как показывают наблюдения, большая часть школьных трудностей тесно связана с особенностями раннего развития ребенка и состоянием его здоровья. Об этом, как ни странно, родители не знают. То есть состояние ребенка оценивается “на сегодня” без учета того, каким оно было вчера. Что это - непонимание или просто незнание? Скорее, то и другое - незнание взрослых, которое и рождает непонимание детских, но таких сложных проблем.

Родители могут ошибаться и в оценке возможностей своего ребенка, и в оценке причин школьных проблем, но учитель не имеет право на ошибку. Он должен не только уметь правильно определить причину трудностей, возникающих у ученика, и найти верную и эффективную тактику помощи, но и знать, как спрогнозировать проблемы и предотвратить их. Кроме того, задача учителя - найти и выстроить эффективную систему помощи ребенку и в школе, и дома. [2, с.76]

Почему педагогу, особенно разбирающему причины школьных трудностей, важно знать, как рос и развивался ребенок до школы? Дело в том, что особенности роста и развития в дошкольном возрасте позволяют понять его возможности при поступлении в школу, выделить сильные и слабые стороны развития, прогнозировать возможные проблемы.

Иногда анализ истории раннего развития ребенка становится “ключиком”, который позволяет раскрыть причины школьных проблем.

В научных исследованиях нет единой концепции возникновения и развития школьных трудностей, не существует и единых терминологических обозначений трудностей в обучении и нарушений процессов письма, чтения, счета и других видов учебной деятельности. Вероятно, это связано с тем, что происхождение, причины, механизмы и проявления трудностей обучения в школе столь многообразны и комплексны, что порой не удастся разделить их, выделить

ведущие, определить главные, четко разделить и дифференцировать трудности письма, чтения, математики, хотя бы на начальных этапах обучения. Без анализа глубинных механизмов трудностей в обучении невозможно не только понять истинную причину неуспеваемости, но и подобрать адекватную и эффективную систему помощи ребенку.

В отечественной и зарубежной литературе рассматривается и анализируется широкий спектр причин возникновения школьных трудностей: от генетической предрасположенности до социальной депривации. Их нельзя считать ни до конца понятными, ни до конца изученными, но их нельзя не знать, невозможно не учитывать при работе педагога и психолога с ребенком. [35, с.56]

1.2. Сформированность познавательной сферы как фактор “трудности в обучении”

Любой вид деятельности для своего осуществления требует вполне определенных способностей, умений или навыков. Обучение в школе в этом смысле не является исключением. Учебная деятельность обладает своей спецификой. Обучение - это всегда обучение общим правилам, методам, принципам, закономерностям: от простейших (в начальной школе) до достаточно сложных (в старших классах). Уже в первом классе при формировании простейших навыков, например, чтения и письма, даются общие правила анализа и систематизации (понятие гласных и согласных звуков, правила деления слова на слоги или разбора его по составу, правила проверки безударных гласных и пр.). Однако правила должны быть не просто выучены, а поняты и усвоены. Выучить формулу, теорему, правило, в конце концов может любой ученик, но пользоваться ими умеет далеко не каждый. Учителям хорошо знакома ситуация, когда ребенок бойко отвечает правило и тут же пишет с ошибками, выводит формулу и не может решить задачу. Возникает вопрос, какие же психические процессы должны быть на хорошем уровне для успешного обучения?

В первую очередь - внимание. Причем внимание должно обладать произвольностью, устойчивостью, достаточной концентрацией, распределением и объемом.

Концентрация и устойчивость помогают долгое время удерживать внимание на том или ином объекте деятельности, не отвлекаясь на посторонние раздражители.

Важен хороший объем внимания, особенно акустического. Это нужно для понимания инструкции, к тому же если она большая по содержанию.

Распределение внимания подразумевает одновременное восприятие разномодальной информации: например, слушать учителя и писать.

Именно на внимание ребенка часто жалуются родители и педагоги. С нейрофизиологической точки зрения, внимание может страдать из-за недоразвития глубинных отделов мозга. Но ко времени обучения в школе уровень развития этих отделов и, соответственно, все свойства внимания должны быть у ребенка на достаточной высоте. [30, с.32]

Также важны нейродинамические показатели, отвечающие за хорошую работоспособность. Если ребенок быстро утомляется, то появляется непроизвольное ослабление внимания. Возникает цикличность активности, когда периоды нормальной умственной работы чередуются с полными спадами. Такой ребенок просто “отключается” на уроке или в другой деятельности, которая требует долгого сосредоточения. За хорошую работоспособность также отвечают различные глубинные отделы головного мозга, так называемый “ствол”.

Следующий пункт - это хороший уровень саморегуляции и контроля собственной деятельности. Иногда ребёнку приходится прилагать усилия, чтобы выполнить то или иное задание. Для этого необходима воля. Если уровень самоконтроля низкий, то ребёнку будет трудно планировать и контролировать свои действия, тяжело соблюдать какие-либо требования и инструкции. За сферу самоконтроля отвечают лобные отделы головного мозга, которые созревают в

последнюю очередь, примерно к 15-18 годам. Но в норме ребенок к 7-8 годам обладает достаточным уровнем самоконтроля для обучения в школе.

Большое значение имеет хороший уровень восприятия. Например, недостаточный уровень зрительного восприятия может сказаться на восприятии отдельных признаков предмета, вызвав фрагментарность, неполноту образа.

При недоразвитии зрительно-пространственного восприятия ребенок может зеркалить буквы, путать их при написании. Ему трудно будет скопировать фигуру, держаться в строке при письме. За это отвечают теменно-затылочные и теменно-височно-затылочные отделы головного мозга.

При несформированности акустического восприятия могут возникнуть трудности понимания инструкции, либо проблемы фонематического характера: различие звуков на слух, особенно оппозиционных фонем б-п, д-т, и т.д. За это отвечают височные отделы головного мозга.

Качественному обучению мешают и проблемы в речевой сфере: небольшой словарный запас, нарушения звукопроизношения, недостаточное развитие лексико-грамматического строя, связной речи. [2, с.364]

Также для обучения необходим хороший уровень развития памяти. Как правило, зрительная память является у многих людей ведущей. Поэтому проблемы с ней встречаются реже, чем со слухоречевой. За слухоречевую память отвечают височные отделы левого полушария. Если у ребенка плохо развиты все виды памяти (зрительной, слухоречевой, двигательной), то это показатель несформированности глубинных отделов головного мозга, общего блока питания всех отделов мозга.

Необходим и хороший уровень мыслительных операций: анализа, синтеза, сравнения, обобщения, классификации, умозаключения. Во-первых, ребенок должен уметь различать существенное и несущественное, выделять главное в потоке второстепенного и незначимого. Это возможно только тогда, когда свойства или явления воспринимаются не рядоположенно и равноправно, но все-гда - соподчиненно.

Во-вторых, ребенку необходимо уметь улавливать и отслеживать логическую последовательность в потоке информации, игнорируя отступления и различные «шумы». Это возможно только в том случае, если его мышление использует причинно-следственные, а не ассоциативные или функционально-ситуативные связи. Только тогда ребенок способен выстроить логический вектор последовательного изложения материала, а не просто ассоциативный ряд или образный комплекс, в которых возможны любые связи.

В-третьих, он должен уметь путем сравнения и сопоставления выделять в примерах, иллюстрирующих какую-то закономерность или правило, то общее содержание, ради которого их приводит учитель. Таким образом ребенок может действовать только в том случае, если в процессе анализа у него доминирует ориентация не на внешние, видимые, но изменчивые и случайные признаки, а на внутренние, сущностные, константные и «невидимые» характеристики, то есть если он умеет образовывать простейшие понятия. Иначе примеры ребенком просто выслушиваются, правила заучиваются, но одно с другим никак не связывается, и в итоге отсутствует понимание.

В-четвертых, для того, чтобы ребенок вообще мог усвоить правило как некий общий принцип действия, он должен обладать хотя бы в зачаточной форме способностью к абстрактному мышлению: выделению (абстрагированию) отношений в «чистом виде», вне зависимости от каких-либо конкретных предметов, явлений или ситуаций, то есть от материала, в котором эти отношения выражены.

И, наконец, в-пятых, для того, чтобы ребенок мог самостоятельно пользоваться правилом, он должен не только выделять заложенный в нем принцип действия, но и переносить его в другую ситуацию. То есть у него должно быть сформировано так называемое «мышление по аналогии».

Также следует обратить внимание на ребенка, если он импульсивен или медлителен, имеются трудности переключения с одной деятельности на другую. Это может проявляться, например, в письме (переключение с одной графемы на

другую, ребенок “застревает” и пишет одну букву или слог несколько раз подряд). За процессы переключения отвечают заднелобные отделы головного мозга.

Важный аспект - сформированность межполушарного взаимодействия, которое должно созреть в полной мере к 8 годам, но уже к 5 годам быть на хорошем уровне. Хорошее взаимодействие левого и правого полушарий необходимо, например, в математике (при решении задач, особенно там, где нужно изобразить условие задачи в виде схемы), при письме (связь фонема - графема), особенно на начальных этапах обучения письму и чтению (ребенок при диктовке не может вспомнить, как пишется та или иная буква). [2, с.138]

У ребенка должен отсутствовать гипер-/гипотонус в руке. Важна правильная постановка руки при письме.

Очень важна хорошая зрительно-моторная координация при чтении, списывании с доски. Успешное выполнение такого рода работы возможно только при наличии координации зрительного анализа с двигательными реакциями, моторикой пальцев ведущей руки. Связи между зрительным анализом и движением руки не существуют с рождения, они формируются и отлаживаются постепенно в соответствующих видах деятельности. Даже у ребенка, который много рисует, но не срисовывает, координированность глаза и руки может быть очень слабой. В таком случае при списывании или срисовывании с доски или из книги ребенок может изобразить нечто очень далекое от исходного образца.

1.3. Психовозрастные особенности в младшем школьном возрасте

Ребенка от 7 до 10-11 лет принято называть младшим школьником. Именно в этом возрасте дети обучаются в начальной школе. Это возраст характеризуется достаточно равномерным физическим развитием.

Довольно равномерно и пропорционально протекает увеличение веса и роста, жизненной емкости легких и выносливости.

В 6-7 лет интенсивно идет развитие опорно-двигательной системы (скелета, суставно-связочного аппарата, мускулатуры). Еще не сформировался, не завершил свое развитие опорно-двигательный аппарат испытывает огромную нагрузку особенно тогда, когда необходимо длительное время удерживать сидячую позу во время занятий. Поэтому ребенок непоседлив, через 10-15 минут он начинает крутиться, меняет позу, потягивается, а долго удерживаемая неправильная поза приводит к нарушениям осанки. [12, с.275]

Кроме того, происходит совершенствование функциональной работы головного мозга - аналитико-систематическая функция коры. Изменяется соотношение процессов возбуждения и торможения. Несмотря на то, что по-прежнему преобладает процесс возбуждения, процесс торможения становится все более проявленным.

Поступление в школу меняет весь прежний уклад жизни ребенка, его социальное положение в обществе. Маленький школьник включается в новую для него обстановку, в которой он будет учиться и развиваться 11 лет.

Ведущей деятельностью становится учение - приобретение новых умений и навыков, накопление систематических знаний об окружающем мире, природе и обществе. Конечно, не у всех младших школьников формируется правильное отношение к обучению. Некоторые из них пока не понимают, зачем нужно учиться. Педагогу необходимо донести до ребенка мысль, что учение - это труд, который требует концентрации и волевых усилий. Это не праздник и не игра, а

серьезная и интересная работа, которая позволяет узнать много нового, важного, нужного.

Переступая порог школы, ребенок знакомится со своим учителем, который с самого первого дня становится для него авторитетным взрослым. Авторитет педагога - один из главных компонентов для успешного обучения и воспитания младших школьников.

Учебная деятельность в этот период прежде всего стимулирует ощущение и восприятие окружающего мира, его познание. Младшие школьники отличаются любознательностью и остротой восприятия всего нового.

Одна из характерных черт восприятия младших школьников - малая дифференцированность. Ребенок совершает ошибки при восприятии сходных объектов. Другая особенность восприятия - тесная связь с двигательной активностью ребенка. На этом уровне психического развития восприятие связано с практической деятельностью младшего школьника: производить какие-либо действия, потрогать, изменить его. Характерная особенность ученика начальных классов - яркая выраженная эмоциональность.

За время обучения в начальной школе происходит перестройка восприятия, оно принимает характер управляемой и целенаправленной деятельности, организованного наблюдения. [27, с.36]

В этот период у младших школьников наблюдается слабая устойчивость произвольного внимания. Регулирование внимания волевыми процессами ограничено. Младший школьник может сосредоточенно работать только при наличии близкой мотивации. Например, заслужить похвалу от учителя или получить отличную оценку. Несмотря на это, преобладающим в младшем школьном возрасте у большинства учеников остается непроизвольное внимание.

Что касается возрастных особенностей развития памяти, то следует отметить, что она развивается под влиянием обучения. На данном возрастном период более развита наглядно-образная, чем словесно-логическая память. Это означает, что они лучше запоминают факты, предметы, события, лица, чем

описания и объяснения. Младшие школьники склонны к механическому запоминанию, не осознавая смысловые связи нового материала.

Что касается развития воображения, то в этом возрасте происходит совершенствование воссоздающего воображения. Оно связано с воспринятым ранее образом или созданием образа в соответствие с описанием или схемой. Воображение совершенствуется благодаря правильному отражению действительности. Кроме того, в младшем школьном возрасте продолжает развиваться творческое воображение.

Под влиянием обучения происходит постепенный переход от познания внешней стороны явлений к познанию их сущности. Мышление начинает отражать существенные свойства и признаки предметов и явлений, что даёт возможность делать первые обобщения, первые выводы, проводить первые аналогии, строить элементарные умозаключения. На этой основе у ребёнка постепенно начинают формироваться элементарные научные понятия.

Аналитико-синтетическая деятельность в начале младшего школьного возраста ещё весьма элементарна, находится в основном на стадии наглядно-действенного анализа, основывающегося на непосредственном восприятии предметов.

Для него характерны новые отношения со взрослыми и сверстниками, включение в целую систему коллективов, включение в новый вид деятельности — учение, которое предъявляет ряд серьёзных требований к ученику.

Всё это решающим образом сказывается на формировании и закреплении новой системы отношений к людям, коллективу, к учению и связанным с ними обязанностям, формирует характер, волю, расширяет круг интересов, развивает способности.

В младшем школьном возрасте закладывается фундамент нравственного поведения, происходит усвоение моральных норм и правил поведения, начинает формироваться общественная направленность личности.

Характер младших школьников отличается некоторыми особенностями. Прежде всего, они импульсивны — склонны незамедлительно действовать под влиянием непосредственных импульсов, побуждений, не подумав и не взвесив всех обстоятельств, по случайным поводам. Причина — потребность в активной внешней разрядке при возрастной слабости волевой регуляции поведения.

Возрастной особенностью является и общая недостаточность воли: младший школьник ещё не обладает большим опытом длительной борьбы за намеченную цель, преодоления трудностей и препятствий. Он может опустить руки при неудаче, потерять веру в свои силы и невозможности. Нередко наблюдается капризность, упрямство. Обычная причина их — недостатки семейного воспитания. Ребёнок привык к тому, что все его желания и требования удовлетворялись, он ни в чём не видел отказа. Капризность и упрямство — своеобразная форма протеста ребёнка против тех твёрдых требований, которые ему предъявляет школа, против необходимости жертвовать тем, что хочется, во имя того, что надо. [12, с.176]

Младшие школьники очень эмоциональны. Эмоциональность сказывается, во-первых, в том, что их психическая деятельность обычно окрашена эмоциями. Всё, что дети наблюдают, о чём думают, что делают, вызывает у них эмоционально окрашенное отношение. Во-вторых, младшие школьники не умеют сдерживать свои чувства, контролировать их внешнее проявление, они очень непосредственны и откровенны в выражении радости. Горе, печали, страха, удовольствия или неудовольствия. В-третьих, эмоциональность выражается в их большой эмоциональной неустойчивости, частой смене настроений, склонности к аффектам, кратковременным и бурным проявлениям радости, горя, гнева, страха. С годами всё больше развивается способность регулировать свои чувства, сдерживать их нежелательные проявления.

Большие возможности предоставляет младший школьный возраст для воспитания коллективистских отношений. За несколько лет младший школьник накапливает при правильном воспитании важный для своего дальнейшего

развития опыт коллективной деятельности — деятельности в коллективе и для коллектива. Воспитанию коллективизма помогает участие детей в общественных, коллективных делах. Именно здесь ребёнок приобретает основной опыт коллективной общественной деятельности.

Самооценка младшего школьника во многом зависит от оценок учителя. В этом возрасте идет интенсивный процесс формирования учебной деятельности как ведущей. Ее организация, обеспечивающая овладение обобщенными способами действий, несет в себе большие возможности для развития таких оснований самооценки, как ориентация на предмет деятельности и способы его преобразования. Сформированная ориентация на способы действия создает новый уровень отношения учащегося к самому себе как субъекту деятельности, способствует становлению самооценки как достаточно надежного механизма саморегуляции.

Учащимся, ориентирующимся на способ действия, присущи исследовательский тип самооценки, осторожность, рефлексивность в оценке своих возможностей. [23, с.86]

Дети, которые испытывают значительные затруднения в усвоении программного материала, получают чаще всего отрицательные оценки. Школьник становится слабоуспевающим на каком-то этапе учения, когда обнаруживается определенное расхождение между тем, что от него требуют, и тем, что он в состоянии выполнить. На начальном этапе отставания расхождение это недостаточно осознается, а главное, не принимается школьником: большинство неуспевающих детей первых и вторых классов переоценивают результаты своей учебной деятельности. К четвертому классу уже выявляется значительный контингент отстающих детей с пониженной самооценкой, и у неуспевающих учеников мы можем наблюдать нарастающую из класса в класс тенденцию к недооценке своих и так весьма ограниченных успехов. Уровень притязаний складывается под влиянием успехов и неудач в предшествующей деятельности. Тот, кто часто терпит и неудачу, и дальше ожидает неудачу, и,

наоборот, успех в предшествующей деятельности предрасполагает к ожиданию успеха и в дальнейшем. Если в учебной деятельности отстающих детей преобладает неуспех над успехом, постоянно подкрепляемые низкими оценками их работы учителем, это ведет к нарастанию у них уверенности в себе и чувства неполноценности. Культивированию низкой самооценки у неуспевающих способствуют также еще более низкие, чем оценки учителя, взаимооценки учеников по классу, которые переносят неуспехи отстающих детей в учении на все другие сферы их деятельности и личности. Навыки межличностного общения у младших школьников, как правило, развиты недостаточно. Есть дети с пониженной социальной активностью, склонные к одиночеству, — они любят читать, собирать марки, клеить модели самолетов, сидеть и размышлять. Часть детей в своих отношениях со сверстниками использует не слишком удачные социальные стратегии. [7, с.295] Ученикам начальных классов свойственны четыре типа подобного поведения: подлиза, клоун, псевдовзрослый и хулиган. Подлиза доводит свою услужливость до крайности, старается добиться дружбы с помощью подбострания, лести и прямого подкупа. Клоун готов «на ушах стоять», чтобы привлечь к себе внимание окружающих и вызвать одобрение. Псевдовзрослый — это ученик, которому не удалось добиться признания сверстников, поэтому он ищет общества старших и старается завоевать их внимание. Он становится любимцем учителей, но не потому, что хочет этого, а потому, что учитель — единственный человек, к сердцу которого он нашел ключик. Хулиган ищет компании младших и слабых детей, которых может терроризировать и подавлять. Справиться с равными ему не по силам, поэтому будет командовать теми, у кого слабая воля, или с теми, кто его боится. Обычно хулиган и подлиза находят друг друга, но это плохая дружба.

Глава 2. Эмпирическое исследование психологических причин трудностей в обучении младших школьников

2.1. Организация эмпирического исследования психологических причин трудностей в обучении младших школьников

Эмпирическое исследование направлено на выявление психологических факторов, связанных с трудностями в обучении для разработки программы развития когнитивных, личностных и межличностных факторов успешности в обучении.

Исследование проводилось в частной школе НОУ ДОД “Академия Ростум” с первоклассниками. Выборка - 22 ребенка: девочки - 12 человек, мальчики - 10 человек. Из них ходили в детский сад - 11 человек. Дети с ОВЗ - предположительно 5 человек. Данная организация не требует прохождения медицинской комиссии. В связи с этим утверждать, что у этих детей точно установлен данный диагноз, мы не можем.

Эмпирическое исследование проводилось в несколько этапов.

На первом этапе создавались две группы исследования, в первую из них вошли первоклассники, не испытывающие трудности в обучении, во вторую - учащиеся, субъективно переживающие трудности в этом процессе. Отбор детей в группы производился на основании результатов анкет родителей и учителей.

На втором этапе с помощью специально подобранного пакета психодиагностических методик, проводилось исследование познавательной сферы детей с трудностями обучения и без них по ниже представленным когнитивным характеристикам:

- скорость переработки информации;
- внимательность;
- зрительно-моторная координация;
- кратковременная речевая память;

- кратковременная зрительная память;
- речевое развитие;
- визуальное мышление;
- понятийное интуитивное мышление;
- понятийное логическое мышление;
- понятийное речевое мышление;
- понятийное образное мышление;
- абстрактное мышление.

На основании следующих методик:

- Тест Тулуз-Пьерона
- Гештальт-тест Бендер
- Прогрессивные матрицы Равена
- Тест “Кратковременная речевая память”
- Тест “Кратковременная зрительная память”
- Тест “Произвольное владение речью (исправление, восстановление, завершение предложений)”
- Тест “Интуитивный визуальный анализ-синтез”
- Тест “Интуитивный речевой анализ-синтез”
- Тест “Речевые аналогии”
- Тест “Визуальные аналогии”
- Тест “Абстрактное мышление”

На основании полученных результатов исследования психологических причин трудностей в обучении младших школьников была разработана программа развития когнитивных, личностных и межличностных факторов успешности в обучении.

Обоснование выбора психодиагностических методик:

Тест Тулуз-Пьерона

Применялся с целью выявления особенностей нейродинамики, внимания, работоспособности. Обязательным является расчет двух показателей: скорость выполнения теста и точность выполнения теста (или показателя концентрации внимания). Скорость выполнения теста Тулуз-Пьерона отражает такую психологическую особенность ребенка, которая обозначена как «Скорость переработки информации». Точность выполнения теста отражает уровень развития концентрации внимания, или «Внимательность».

Уровень развития скорости переработки информации и внимательности определяется путем сравнения количественных значений этих показателей у данного ребенка с нормативными данными.

Применение этой методики для диагностики ММД детей с шести лет и старше обосновано канд. психол. наук Л. А. Ясюковой.

Гештальт-тест Бендер

Тест был применен для анализа процесса зрительно-моторной координации и его нарушений. Для этих целей достаточно качественного анализа графических работ. Надежность предложенных интерпретаций подтверждена педагогическими наблюдениями и медицинскими обследованиями.

Результаты выполнения теста оцениваются посредством сравнения работы ребенка с графическим образцом, предложенным ему для срисовывания. Ребенок должен правильно воспроизвести пять рисунков образца и их расположение относительно друг друга. Уровень развития зрительно-моторной координации определяется с помощью качественного анализа.

Зрительно-моторная координация - это согласованные действия рук и глаза. Осуществление координированных движений под контролем зрения.

Прогрессивные матрицы Равена

В тесте используются задания серии А и серии В. Задания серии А позволяют оценить уровень развития линейного визуального мышления, задания серии В - структурного визуального мышления.

Линейное визуальное мышление характеризует начальный этап в развитии визуального мышления. Оно позволяет проводить в уме операции сравнения различных изображений и их деталей, а также продолжать, дополнять и восстанавливать изображения по их фрагментам. Таким образом, линейное визуальное мышление позволяет проводить операции, которые нельзя реализовать на основе процесса восприятия.

Структурное визуальное мышление позволяет видеть закономерные взаимосвязи в организации элементов изображения («видеть» структуру) и оперировать этими закономерностями, переносить их в рамках данной визуальной структуры, то есть мыслить по аналогии.

Обработка результатов производится посредством сравнения ответов ребенка с ключом.

Тест “Кратковременная речевая память”

Тест был проведен с целью изучить способность ребенка воспринимать информацию на слух во время урока. Прежде чем сделать вывод, следует оценить уровень развития зрительной образной памяти, так как она может в определенной степени компенсировать недостатки развития речевой памяти.

Тест “Кратковременная зрительная память”.

Тест был проведен с целью выявить способность сохранять в памяти небольшое количество визуальной информации (буквы, цифры, цвета и т.д.) В течение короткого периода времени. Информация, которую хранит кратковременная зрительная память, может быть результатом процессов рабочей памяти, может перейти в хранилище долговременной памяти, или просто забывается со временем.

Тест “Произвольное владение речью (исправление, восстановление, завершение предложений)”

Тест проводился для определения грамматического строя речи. Речевое развитие – овладение речью как средством общения, обогащение активного

словаря, развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи.

Если задание «Произвольное владение речью» ребенок в основном выполняет правильно, это свидетельствует о его хорошем речевом развитии, однако вывод о наличии понятийного мышления и о сформированности причинно-следственной логики сделать нельзя. В данном случае правильные ответы могут быть следствием речевой беглости и вербализма, которые часто маскируют неразвитость мышления. Именно поэтому задание «Произвольное владение речью» используется только для оценки речевого развития, но не входит в показатели речевого мышления.

Тесты “Интуитивный визуальный анализ-синтез” и “Интуитивный речевой анализ-синтез” были проведены для оценки понятийного интуитивного мышления. Данный вид мышления основан на личном опыте ребенка и, соответственно, связан с его возможностью самостоятельно разбираться в материале и самообучаться. Это мышление необходимо как база для усвоения школьных знаний. Благодаря этому типу мышления школьные знания не остаются формальными и поверхностными, а «входят» в личный опыт ребенка находят применение в его жизни, помогают формировать представление об окружающем мире и осмысливать его.

Тесты “Речевые аналогии” и “Визуальные аналогии” были проведены для оценки логического мышления. Логическое мышление (мышление по аналогии) характеризует способность ребенка учиться. Благодаря этому типу мышления ребенок понимает суть правил, законов, формул, видит зону их применения и может использовать их на практике, то есть может действовать в соответствии с заложенным в них алгоритмом.

Тест “Абстрактное мышление” был проведен для оценки выделения ребенком различных формальных признаков (количественных, интервальных, функциональных) и оперирования ими. Если мышление ребенка остается преимущественно образным, он оказывается не в состоянии отвлечься от

качественного содержания материала. Задания оказываются для него непосильными. [37, с.184]

Распределение тестовых когнитивных показателей по зонам развития представлены в таблице 1.

Таблица 1

Распределение тестовых показателей по зонам развития

Показатели		Зоны				
		I уровень патологии	II слабый уровень, субнорма	III средний уровень, норма	IV хороший уровень	V высокий уровень
1. Речевое развитие		0-1	2-3	3,5-5,5	6-7,5	8
2. Визуальное мышление	линейное	0-4	5-6	7-9	10-11	12
	структурное	0-1	2-4	5-8	9-11	12
3. Понятийное интуитивное мышление		0-1	2-3	4-5	6-7	8
4. Понятийное логическое мышление		0-1	2-5	6-8	9-11	12
5. Понятийное речевое мышление		0-1	2-3	4-5	6-7	8
6. Понятийное образное мышление		0-2	3-5	6-8	9-11	12
Показатели		I уровень патологии	II слабый уровень, субнорма	III средний уровень, норма	IV хороший уровень	V высокий уровень

7. Абстрактное мышление		-	0-1	2	3 (при усл. 2,3,4=III-V)	4 (при усл. 2,3,4=IV-V)
8. Скорость переработки информации	дошкольники	<14	15-17	18-29	30-39	40
	1 - классники	≤19	20-27	28-36	37-44	45
9. Внимательность		≤0,89	0,9-0,91	0,92-0,95	0,96-0,97	0,98
10. Зрительно-моторная координация		Качественный анализ				
11. Кратковременная речевая память		0-1	2	3-4	5-7	8-9
12. Кратковременная зрительная память		0-2	3-4,5	5-7	7,5-9	10-16

Отнесение ребенка к той или иной зоне развития позволяет подтвердить и дать прогноз относительно наличия или отсутствия трудностей в обучении у ребенка и выявить в первом случае конкретные проблемы гнозиса.

2.2. Анализ и интерпретация результатов исследования психологических причин трудностей в обучении младших школьников

Нами была разработана анкета, которая помогла выяснить субъективное отношение родителей и педагогов к учебной деятельности ребенка в школе. Анкета включала в себя четыре вопроса.

1. Как ребенок относится к учебной деятельности в школе?
 - высоко мотивирован, бежит в школу с удовольствием;
 - нравится учитель/дети. Настроен пообщаться в школе;
 - сборы в школу заканчиваются истериками;
 - ходит и учит, потому что “надо”.
2. Готовит ли ребёнок домашнее задание самостоятельно или ему требуется помощь?
 - готовит самостоятельно, не контролирую;
 - учим вместе;
 - только проверяю правильность выполнения;
 - если попросит о помощи - включаюсь в подготовку.
3. Сколько времени уходит на подготовку домашнего задания?
 - 15-30 мин;
 - 30-60 мин;
 - 1-2 часа;
 - 3 часа и более.
4. На ваш взгляд, испытывает ли ребенок трудности в обучении?
 - да, ему сложно учиться;
 - нет, не испытывает;
 - затрудняюсь ответить.

На основании анкетных данных были созданы две группы - с трудностями обучения и без них. Результате обработки ответов родителей на вопросы анкеты представлены на рисунках 1-4.



Рис. 1. Соотношение результатов анкетирования по методике экспертной оценки учебной деятельности в школе

По результатам опроса выяснилось, что большинство детей (62%) имеют положительный настрой относительно школы. Примерно 1/3 младших школьников «отбывают повинность», ходят в школу, потому что так положено. Интересно отметить, что 12% детей находятся в зоне риска. Для них сборы в школу носят стрессовый компонент.

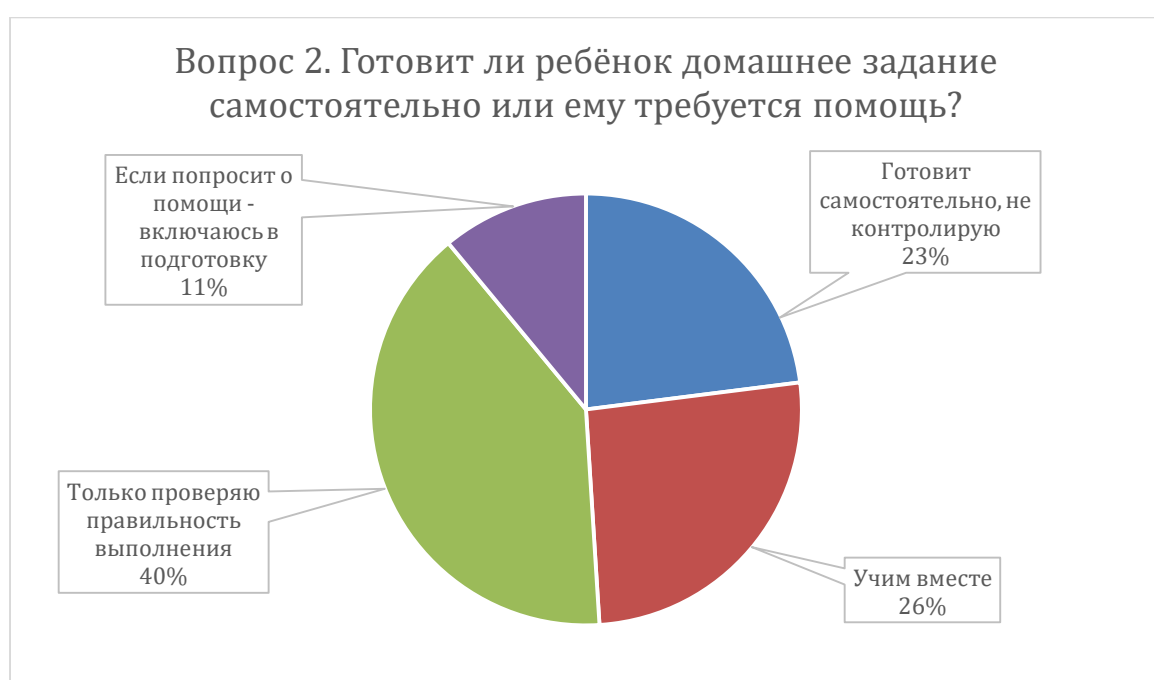


Рис. 2. Соотношение результатов анкетирования по методике экспертной оценки самостоятельной подготовки домашнего задания

Оказывается, что около 40% первоклассников самостоятельно готовят домашнее задание. Этим детям, возможно, и не требуется контроль со стороны родителей, но взрослые держат ситуацию под надзором. Ровно треть младших школьников способны самостоятельно усваивать школьную программу и им не приходится обращаться за помощью к значимым взрослым. И только 26%, по мнению родителей и педагогов, не могут обойтись без помощи.

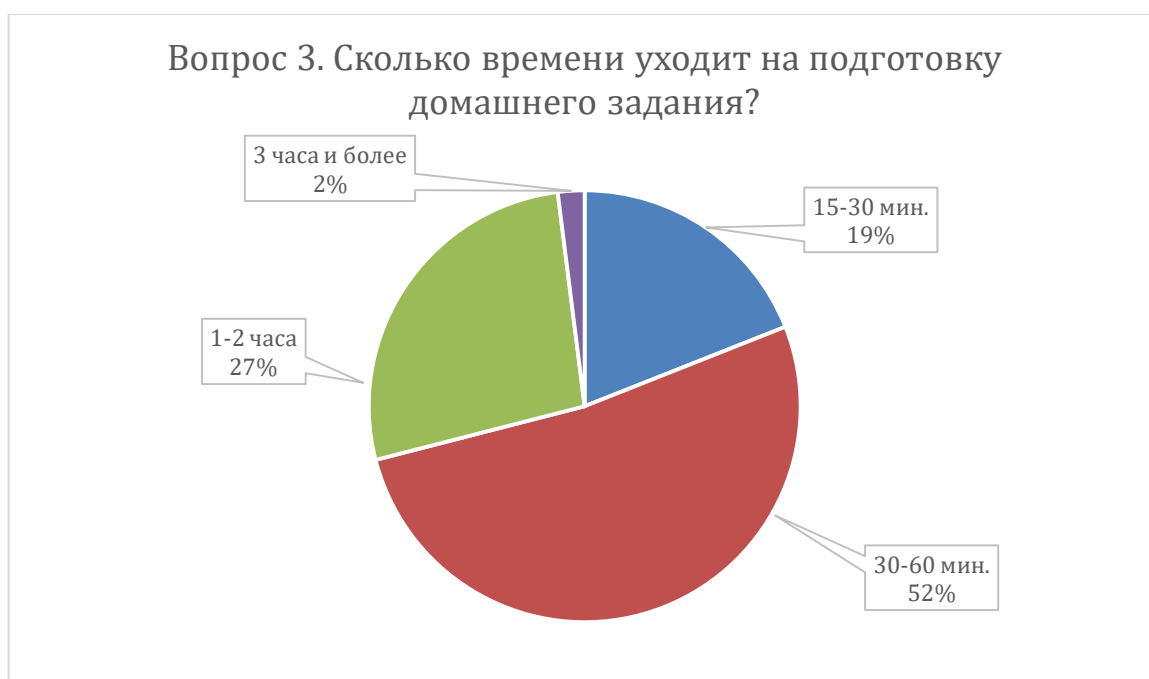


Рис. 3. Соотношение результатов анкетирования по методике экспертной оценки времени на подготовку домашнего задания

Большинство родителей отмечают благоприятный регламент, 71% респондентов тратят на уроки от 15 минут до 1 часа. Благоприятная ситуация и у 27% младших школьников. Их время на подготовку домашнего задания не превышает двух часов. И только 2% детей и их родителей тратят более 3 часов на выполнение заданий, тем самым входя в зону риска.



Рис. 4. Соотношение результатов анкетирования по методике экспертной оценки трудностей обучения в школе

Половина респондентов отмечают у детей трудности обучения при освоении школьной программы. Около четверти родителей и педагогов считают, что младшие школьники не испытывают трудности, а 23% затруднились ответить на данный вопрос.

Опираясь на анкетные данные можно сделать вывод, что половина первоклассников испытывают трудности при обучении в школе, у 12% сборы в учебное заведение заканчиваются истерикой, 26% требуют ежедневной помощи в подготовке домашнего задания. И только 2% младших школьников и их родителей тратят 3 часа и более на подготовку домашнего задания.

Итак, на первом этапе были созданы две группы исследования, в первую из них вошли первоклассники, не испытывающие трудности в обучении, во вторую - учащиеся, субъективно переживающие трудности в этом процессе. Отбор детей в группы производился на основании результатов анкет родителей и педагогов. Результаты распределились равномерно, в каждой группе вошло по 11 детей.

Далее для выявления различий в познавательной сфере первоклассника с трудностями в обучении и без них использовался комплекс познавательных тестов.

Исследование скорости переработки информации и внимательности проводилось посредством теста Тулуз-Пьерона. Результаты представлены в таблице 2-4, индивидуальные показатели в приложении 1.

Таблица 2

Выраженность скорости переработки информации и внимания у младших школьников

	ТО	без ТО
СПИ	24,4	28,9
Внимательность	0,94	0,97

Выявлены достоверные различия в выраженности скорости переработки информации у испытуемых двух групп [$t_{\text{эмп}} = 0,004^{**}$]. Так, дети с трудностями обучения обладают более низкой скоростью переработки информации (24,4) по сравнению с детьми без трудностей в обучении (28,9).

Таблица 3

Распределение испытуемых (в %) по скорости переработки информации по зонам развития (по Ясюковой Л.А.)

	ТО	без ТО
I зона	0	0
II зона	2 (18%)	0
III зона	7 (64%)	6 (55%)
IV зона	2 (18%)	4 (36%)
V зона	0	1 (9%)

Распределение испытуемых (в %) по вниманию по зонам развития (по Ясюковой Л.А.)

	ТО	без ТО
I зона	0	0
II зона	2 (18%)	0
III зона	4 (36%)	3 (27%)
IV зона	1 (9%)	3 (27%)
V зона	4 (36%)	5 (46%)

На основании результатов теста Тулуз-Пьерона и проведенного анкетирования среди родителей и педагогов мы можем предположить, что у четырех младших школьников могли быть осложнения в развитии, которые способны привести к ММД (минимальные мозговые дисфункции – это наиболее легкие формы функциональных нарушений мозговой деятельности, чаще всего обратимы и нормализуемы по мере роста и созревания мозга) и стать фактором возникновения трудностей в обучении.

Так у 18% детей из группы с трудностями в обучении (Виталий Н. и Юлия Б.) показатель точности достигает V зоны, но при этом показатель скорости остается на слабом (II) уровне. Здесь необходимо выяснить, с чем связана медлительность, как она может осложнять процесс обучения. Если медлительность имеет ограниченный характер и не распространяется на сферу речевого взаимодействия, то эти дети будут нормально воспринимать на слух объяснения учителя в процессе урока. А осложнения у них могут появиться только при выполнении письменных работ: либо они не будут успевать, либо будет низким качество работы.

Кроме того, еще у двоих младших школьников из группы с трудностями в обучении (Ева Б. и Евгения Б.) диагностирована нарушения в функционировании головного мозга. У этих первоклассников показатель точности выполнения теста

(внимательность) находится на границе с зоной слабого уровня выраженности. В этом случае вероятность наличия ММД также исключительно высока, что однозначно может приводить к школьным трудностям в обучении.

Стоит отметить, что группа детей без трудностей в обучении в слабой зоне не наблюдается, при этом почти половина (46%) вошли в пятую зону.

Достоверные различия по средним показателям выраженности внимательности у испытуемых двух групп не обнаружены. Тем не менее мы можем заявить, что невнимательность будет выступать в качестве причины трудностей в обучении, так как в группе с трудностями в обучении выявлены дети с низким показателем невнимательности (18%), попавшими во вторую зону развития. Зону ММД.

Исследование зрительно-моторной координации проводилось посредством гештальт-теста Бендера. Результаты представлены в таблице 5.

Таблица 5

Распределение испытуемых (в %) по зрительно-моторной координации по зонам развития (по Ясюковой Л.А.)

	ТО	без ТО
I зона	0	0
II зона	6 (55%)	2 (18%)
III зона	2 (18%)	7 (64%)
IV зона	3 (27%)	2 (18%)
V зона	0	0

Значительных нарушений зрительно-моторной координации в обеих группах не обнаружено. Зрительно-моторная координация развита слабо у 18% детей без трудностей в обучении и у 55% с трудностями в обучении. Слабое развитие зрительно-моторной координации (зона II) чаще всего связано с функциональными отклонениями в деятельности мозга (ММД). Значительные нарушения зрительно-моторной координации связываются с различными

поражениями теменных отделов головного мозга. Слабая зрительно-моторная координация часто бывает причиной нелепых ошибок, которые ребенок допускает при списывании с доски, из учебника или из прописей.

Можно сделать вывод, что дети с трудностями в обучении, которые попали во вторую (слабую) зону, могут оказаться неспособными справиться с задачей повторения образца, который находится у них перед глазами. Эта категория младших школьников имеет нарушения оперативной координации зрительного анализа и движений руки.

Обнаружено, что значительно большее количество (55%) детей из группы с трудностями в обучении обладают слабостью зрительно-моторной координации, соотносимой со II зоной развития, против 18% учащихся без трудностей в обучении.

Исследование кратковременной речевой памяти проводилось посредством теста «Кратковременная речевая память» (по методике Л.А. Ясюковой). Результаты представлены в таблице 6-7, индивидуальные показатели в приложении 3.

Таблица 6

Выраженность кратковременной речевой памяти у младших школьников

	ТО	без ТО
Кратковременная речевая память	4,4	4

Интересно, что лучший результат показала группа детей с трудностями в обучении.

Таблица 7

Распределение испытуемых (в %) по кратковременной речевой памяти по зонам развития (по Ясюковой Л.А.)

	ТО	без ТО
I зона	0	0

II зона	0	0
III зона	5 (45%)	10 (91%)
IV зона	6 (55%)	1 (9%)
V зона	0	0

Интересно заметить, что показатель кратковременной речевой памяти у детей с трудностями в обучении выше, чем у группы без трудностей обучения. 55% младших школьников из группы с трудностями в обучении имеют хороший уровень развития кратковременной речевой памяти. Напротив, у детей без трудностей обучения этот показатель достигает только 9%. Память развивается интенсивнее с самого рождения. Мышление формируется позже, и часто его развитие тормозится в том случае, если память сильна. У ребенка просто не возникает потребность в какой-либо обработке информации, что несомненно приводит к трудностям овладения школьной программой. Такой ребенок заучивает новую для себя информацию наизусть, не подвергая ее осмыслению.

Исследования показали, что дети с сильной памятью, но недостаточно развитым мышлением, действительно, в начальной школе не имеют особых проблем, могут учиться и на «отлично». Трудности ожидают их в средней школе. От детей начинают требовать умения думать и понимать, то есть делать как раз то, чему они не научились. Основной проблемой становятся уроки физики и математики. Такие дети легко пересказывают материал, но при ответах на вопросы, которые требуют анализа, они начинают испытывать серьезные затруднения. Если мышление и память «не объединяются» в начальной школе, то потом этот процесс протекает гораздо сложнее. При отсутствии такого объединения даже сильная память остается примитивной и функционирует на ассоциативном уровне: информация запоминается подряд, буквально, без осмысления. Невысокая эффективность зубрежки известна всем. Только связь с мышлением позволяет памяти подняться на новый уровень за счет подключения смысловой обработки и структурирования запоминаемого материала. Сильная

память при посредственном мышлении оказывает дошкольнику «медвежью услугу».

Исследование кратковременной зрительной памяти проводилось посредством теста «Кратковременная зрительная память» (по методике Л.А. Ясюковой). Результаты представлены в таблице 8-9, индивидуальные показатели в приложении 4.

Таблица 8

Выраженность кратковременной зрительной памяти у младших
школьников

	ТО	без ТО
Кратковременная зрительная память	5,5	6,2

Уровень развития кратковременной зрительной памяти в обеих группах находится на хорошем уровне.

Таблица 9

Распределение испытуемых (в %) по кратковременной зрительной памяти
по зонам развития (по Ясюковой Л.А.)

	ТО	без ТО
I зона	0	0
II зона	1 (9%)	0
III зона	7 (64%)	8 (72%)
IV зона	3 (27%)	3 (28%)
V зона	0	0

Обе группы показали хороший результат развития кратковременной речевой памяти. Среди детей с трудностями в обучении только один ребенок вошел в зону риска. Зрительная память у этого ребенка все еще характеризуется как простая, ассоциативная, но у данного респондента нет недостатка

кратковременной речевой памяти, а значит данный показатель не приводит к трудностям в обучении по этому критерию.

Исследование речевого развития проводилось посредством теста «Произвольное владение речью» (по методике Л.А. Ясюковой). Результаты представлены в таблице 10-11, индивидуальные показатели в приложении 5.

Таблица 10

Выраженность речевого развития у младших школьников

	ТО	без ТО
Речевое развитие	3,4	5

Очевидно, что у детей без трудностей в обучении коэффициент речевого развития выше, чем у детей с трудностями в обучении.

Таблица 11

Распределение испытуемых (в %) по речевому развитию по зонам развития (по Ясюковой Л.А.)

	ТО	без ТО
I зона	0	0
II зона	4 (36%)	1 (9%)
III зона	7 (64%)	7 (64%)
IV зона	0	3 (27%)
V зона	0	0

II зона речевого развития диагностирована у 36% детей с проблемами в обучении. Такие дети имеют трудности с причинно-следственной логикой, им сложно пересказывать текст, отвечать на вопросы, грамотно подбирать формулировки.

Наиболее вероятные причины проблем речевого развития:

- социально-педагогическая запущенность;

- повышенная тревожность;
- замкнутость, необщительность;
- нейродинамическая ригидность с замедленной вработываемостью;
- ММД (особенно по ригидному или астеничному типу);
- элементы аутизма в поведении;
- ограниченность визуальной или кинестетической репрезентативной системой;
- неразвитость речевой памяти.

Исследование визуального мышления проводилось посредством методики «Прогрессивные матрицы Равена». Результаты представлены в таблице 12-13, индивидуальные показатели в приложении 2.

Таблица 12

Выраженность визуального мышления у младших школьников

	ТО	без ТО
Визуальное мышление	12	15

Визуальное мышление в обеих группах выражено хорошо, немного преобладают показатели у детей без трудностей в обучении.

Таблица 13

Распределение испытуемых (в %) по визуальному мышлению по зонам развития (по Ясюковой Л.А.)

	ТО	без ТО
I зона	0	0
II зона	1 (9%)	0
III зона	8 (73%)	1 (9%)
IV зона	2 (18%)	10 (91%)
V зона	0	0

Выявлены достоверные различия в выраженности скорости переработки информации у испытуемых двух групп [$t_{\text{эмп}} = 0,005^{**}$]. Так, визуальное мышление у детей из группы без трудностей обучения развито лучше, 91% респондентов находятся в четвертой зоне. Тогда как дети с трудностями в обучении в большей степени находятся в зоне три.

Дети, у которых развитие визуального мышления не превышает зону III, будут испытывать серьезные трудности при обучении по программе Н. А. Зайцева.

Если визуальное мышление ребенка развито слабо, то попытки использовать рисунки, графики и другие вспомогательные наглядные материалы не будут иметь успеха при объяснении уроков.

Средний уровень визуального мышления предполагает, что ребенок лучше понимает и усваивает материал, когда информация дополнительно представлена наглядно, но самостоятельно пользоваться рисунками или схемами еще не умеет.

Если визуальное мышление развито хорошо, то ребенок может самостоятельно использовать наглядный вспомогательный материал.

Исследование понятийного интуитивного мышления проводилось посредством тестов «Интуитивный речевой анализ-синтез» и «Интуитивный визуальный анализ-синтез» (по методике Л.А. Ясюковой). Результаты представлены в таблице 14-15, индивидуальные показатели в приложении 6.

Таблица 14

Выраженность понятийного интуитивного мышления у младших
школьников

	ТО	без ТО
Понятийное интуитивное мышление	3,9	4,1

Показатель у группы детей без трудностей в обучении чуть выше, чем у детей с трудностями.

Таблица 15

Распределение испытуемых (в %) по понятийному интуитивному мышлению по зонам развития (по Ясюковой Л.А.)

	ТО	без ТО
I зона	0	0
II зона	4 (36%)	4 (36%)
III зона	5 (45%)	5 (45%)
IV зона	2 (18%)	2 (18%)
V зона	0	0

Стоит отметить, что в обеих группах получилось идентичное распределение процентного соотношения. Слабое интуитивное понятийное мышление было диагностировано у 36% исследуемых. Это означает, что ребенок не только не способен самостоятельно разобраться в каких-либо научных построениях школьной программы, но и не видит смысла в том, что ему приходится делать на уроках. Он может выучить материал, но не способен понять его суть и использовать школьные знания в своем личном опыте. Если учебная деятельность ребенка пока успешна, то только за счет памяти и усидчивости. Если при этом и понятийное логическое мышление развито слабо, то проблемы могут возникнуть довольно быстро.

Исследование понятийного логического мышления проводилось посредством тестов «Речевые аналогии» и «Визуальные аналогии» (по методике Л.А. Ясюковой). Результаты представлены в таблице 16-17, индивидуальные показатели в приложении 7.

Таблица 16

Выраженность понятийного логического мышления у младших
школьников

	ТО	без ТО
Понятийное логическое мышление	5,1	6,4

Дети с трудностями обучения имеют менее яркую выраженность понятийного логического мышления, но разрыв в показателях не особо существенный.

Таблица 17

Распределение испытуемых (в %) по понятийному логическому
мышлению по зонам развития (по Ясюковой Л.А.)

	ТО	без ТО
I зона	0	0
II зона	7 (64%)	4 (36%)
III зона	4 (36%)	5 (45%)
IV зона	0	2 (18%)
V зона	0	0

Большинство детей с трудностями в обучении входит в слабую зону – 64%. Логическое мышление – одно из основополагающих, поэтому это зона риска. И только 36% попали в среднюю зону, это говорит о том, что их уровень логического мышления достаточен для обучения по школьной программе.

Группа детей без трудностей в обучении показала лучший результат. 36% младших школьников без трудностей в обучении имеют слабое развитие

понятийного логического мышления, а 63% учеников имеют средний или хороший уровень развития понятийного логического мышления.

Логическое мышление – это мышление по аналогии. И если понятийное логическое мышление не превышает слабый уровень развития, то, скорее всего, что ребенок не умеет работать по правилу. Он способен пользоваться правилом только на том материале, на котором оно объяснялось, и не может выполнить подобные задания. Либо ребенок не чувствует зону применения правила, и использует его там, где оно не подходит.

Если понятийное логическое мышление находится в зонах III – V, то можно сделать заключение, что ребенок способен осознать смысл, суть закономерностей, с которыми он имеет дело, и правильно применять их на практике.

Исследование понятийного образного мышления проводилось посредством тестов «Интуитивный визуальный анализ-синтез» и «Визуальные аналогии» (по методике Л.А. Ясюковой). Результаты представлены в таблице 18-19, индивидуальные показатели в приложении 8.

Таблица 18

Выраженность понятийного образного мышления у младших школьников

	ТО	без ТО
Понятийное образное мышление	4,2	5,8

Показатель понятийного образного мышления у детей с трудностями в обучении ниже, чем у группы детей без трудностей в обучении.

Таблица 19

Распределение испытуемых (в %) по понятийному образному мышлению по зонам развития (по Ясюковой Л.А.)

	ТО	без ТО
I зона	0	0

II зона	9 (82 %)	4 (36%)
III зона	2 (18%)	7 (64%)
IV зона	0	0
V зона	0	0

Понятийное образное мышление распределилось следующим образом: в слабую зону вошли 82% тестируемых с трудностями в обучении и 36% детей без трудностей обучения. В средней зоне развития выявлено только 18% детей с трудностями в обучении и 64% младших школьников без трудностей в обучении. Зона I, IV, V остались не задействованными.

Развитое образное мышление означает, что ребенку лучше увидеть или представить изучаемые материал. Такие дети лучше понимают, когда на иллюстрациях изображаются действия или события о которых идет речь в тексте.

Исследование абстрактного мышления проводилось посредством теста «Абстрактное мышление» (по методике Л.А. Ясюковой). Результаты представлены в таблице 20-21, индивидуальные показатели в приложении 9.

Таблица 20

Выраженность абстрактного мышления у младших школьников

	ТО	без ТО
Абстрактное мышление	1	1,2

Абстрактное мышление развивается позже остальных видов мышления. Именно по этой причине показатель в обеих группах респондентов невысокий.

Таблица 21

Распределение испытуемых (в %) по абстрактному мышлению по зонам развития (по Ясюковой Л.А.)

	ТО	без ТО
I зона	0	0

II зона	8 (72%)	3 (27%)
III зона	3 (27%)	6 (55%)
IV зона	0	2 (18%)
V зона	0	0

I и V зоны снова пустуют в обеих группах. В группе с трудностями в обучении подавляющее большинство детей находятся в слабой зоне развития. И только 27% в средней. В группе детей без трудностей в обучении результаты распределены иначе: 27% - заняли слабую зону, у 55% тестируемых уровень развития абстрактного мышления находится в средней зоне. И только у 18% респондентов абстрактное мышление развито хорошо.

Вывод о хорошем развитии абстрактного мышления делается только в том случае, если все другие типы мышления попадают в зоны III-IV. Если мышление ребенка остается в основном образным, то задания для ребенка оказываются непосильными. Развитию абстрактного мышления способствуют занятия математикой, в том числе формирование представительства числового поля в уме.

2.3. Рекомендации по преодолению трудностей обучения у учащихся младших классов.

В последние годы наша страна принимает участие в международных исследованиях (мониторингах) качества обучения (исследования PISA – Program for International Student Assessment, 2003). Один из основных показателей для анализа – навык чтения и понимание прочитанного. По результатам этих исследований в начальной школе (ученики 4 класса) хороший результат показали около 60% учащихся, т.е. почти 40% детей не готовы к обучению в средних классах. [27, с.123]

Большое количество детей со школьными проблемами, увеличение числа младших школьников с непроходящими (нескорректированными) трудностями в обучении неизбежно ставят два вопроса:

- Можно ли помочь этим детям?
- Как организовать комплексную помощь?

Ответить на первый вопрос можно, основываясь на положительном опыте зарубежных педагогов. Этот опыт убеждает, что эффективная помощь детям с трудностями в обучении при соответствующей организации этой работы и своевременном выявлении этих трудностей дает хорошие результаты.

Ответить на второй вопрос достаточно затруднительно. Выбор наиболее эффективного способа коррекции школьных трудностей зависит от нескольких условий:

- Наличие современных методов психофизиологической и психологической диагностики трудностей, выделения их причин и особенностей.
- Знание педагогами причин и механизмов школьных трудностей, умение выделить эти причины, владение методиками и технологиями организации помощи.

- Возможность (для ребенка и родителей) получения необходимой консультативной помощи специалистов – психолога, логопеда, врача – и разработка комплексной программы помощи.
- Совместная работа и единая тактика работы школы, специалистов и семьи при организации помощи ребенку, имеющему трудности в обучении.
- Наличие материальных возможностей и специалистов для организации комплексной системной помощи учащимся.

Отсутствие любого из этих условий не просто затрудняет оказание помощи детям с трудностями обучения, но делает ее формальной и малоэффективной. Многовариантность трудностей и их различная динамика в течение года не позволяет использовать единые методы коррекции и единый подход при обучении. Мы предлагаем один из вариантов такой помощи, исключающих выделение детей со школьными проблемами в отдельные (коррекционные) классы.

Нами предложена дифференцированная работа учителя в малых группах на уроках, организованная с учетом индивидуальных особенностей развития. Такая работа, безусловно, требует от учителя серьезной подготовительной работы по выявлению факторов риска в развитии ребенка и прогнозированию школьных трудностей. Школьному психологу необходимо участвовать в этой работе и вместе с учителем разработать индивидуальную программу работы с каждым ребенком. Кроме этого, учитель должен быть готов к каждому занятию разрабатывать тактику и методику работы с отдельным ребенком. Это нелегко, но в этом случае не приходится, спохватившись, догонять упущенное, удивляться вдруг возникающим проблемам, корректировать то, что при индивидуальном подходе не требовало бы коррекции.

Реализовать индивидуальный подход к учащимся можно, только изменив стиль и тактику работы, разделив её на индивидуально-групповую, выделив для этой работы основное время на уроках, и фронтальную, которая используется на

этапе закрепления, на творческих занятиях. Для такой работы необходимо особым образом организовать пространство класса.

Представим себе 45-минутный урок, который разделен на четыре 10-минутных этапа работы (первоклассник больше 10 минут напряженно, без отвлечений работать не может). Каждая 10-минутная часть урока – это работа педагога с 2-3 или одним учеником, остальные в это время выполняют индивидуальные задания самостоятельно. За один урок учитель может проработать сложный материал как минимум в четырех малых группах. Причем в одной группе, возможно, необходимо особое объяснение, в другой – более медленный или более быстрый темп, в третьей – сначала повторение пройденного и т.п. Кому-то, возможно, и не нужно ничего дополнительно объяснять.

Важно заметить, что дети очень быстро привыкают к такому режиму работы, ценят время работы с учителем, учатся самостоятельно работать.

При изучении какой-то новой темы работа на первом уроке может быть фронтальной, затем несколько следующих уроков – индивидуально-групповой и в заключение – опять фронтальной. Такой вариант позволяет снять многие проблемы и вовремя оказать помощь при возникающих трудностях.

Индивидуально-групповая работа очень эффективна при работе с часто болеющими, медлительными и гиперактивными детьми. Такая форма работы позволяет уделить внимание и выделить 3-5 минут для развития недостаточно сформированных познавательных функций, провести такие «пятиминутки» дифференцировано, учитывая индивидуальные особенности развития детей.

Помощь при школьных трудностях эффективна лишь в том случае, если школьные успехи не будут достигнуты ценой чрезмерного напряжения и ухудшения состояния здоровья. В организации занятий с детьми, имеющими школьные проблемы, необходима поддержка со стороны взрослых. В процессе занятий при трудностях обучения поддержка, подбадривание, одобрение

позволяют ребенку понять, что он действует правильно, дают уверенность в том, что неудача преодолима и взрослые оценивают его старания. [2, с.345]

Далее приведены варианты заданий и рекомендации. Они эффективны при комплексных трудностях формирования навыков письма и чтения, развития понятийного мышления на начальных этапах обучения. К каждому заданию даются разные варианты инструкции и в скобках указана ведущая функция, на развитие которой направлено такое задание. Все задания рассчитаны на послебукварный период, т.е. дети должны знать все буквы алфавита.

Все задания лучше выполнять на листах А4 нелинованной бумаги. Это способствует формированию и закреплению графических навыков, формированию зрительно-моторной координации, пространственного и зрительно-пространственного восприятия.

Задание 1

СЕ ША ОБ ТЫ ОН ИЗ ОП АШ ОС ВУ ПЕ ЛУ
ГДЕ КОТ ПУХ МАК РАК НОС ВОЛ УХО ЖУК ЛЕС
СЛОН ВОДА ВЕРХ КЛЮЧ ЧАСЫ ГЛАЗ ОКНО КРУГ МАЛО
ЧАСТО КАКОЙ КОМОК ЧАШКА ПАЛЕЦ
ВЕСЛО ТЕПЛО ОСЕНЬ ХОБОТ ЖИЗНЬ

Инструкция 1: «Прочитай слоги и слова» (организация деятельности, внимание, зрительное восприятие, зрительная память, дифференцировка буквенных знаков).

Инструкция 2: «Спиши слоги и слова письменными буквами» (организация деятельности, внимание, рабочая память, зрительное восприятие и зрительная память, перекодировка печатных букв в письменные, моторика, зрительно-моторная координация).

Задание 2

Инструкция 1: Напиши, пожалуйста, названия:

- 5 животных, которые живут в воздухе;
- 5 животных, которые живут на земле;

- 5 животных, которые живут в воде.

(речевое развитие, память, внимание, логическое мышление, запас сведений и знаний об окружающем мире)

Рекомендации по развитию понятийного мышления.

Для развития полноценного понятийного мышления ребенку необходима помощь. Взрослые должны постоянно контролировать, чтобы ребенок не просто вызубривал и повторял заданный материал, но и правильно понимал его.

Как научить ребенка мыслить? Для начала следует полностью исключить простой пересказ, когда ребенок близко к тексту, по памяти воспроизводит содержание. Запоминание текста в этом случае достигается путем многократных прослушиваний (или прочтений) и пересказов (сначала по частям, а потом и в целом). Этому упорно учат детей в начальных классах, окончательно останавливая развитие их мышления. Ребенок должен научиться пересказывать, но другим способом, сначала осмысливая содержание текста.

Любой текст состоит из абзацев. Каждый абзац выражает законченную мысль. Прочитав абзац, ребенок не должен его пересказывать (как обычно делается) он должен своими словами одним предложением сказать, о чем шла речь. Сделать это отнюдь не просто. Сначала нужно научить ребенка обсуждать содержание абзаца своими словами, выделять главную мысль и только потом пытаться ее коротко и более четко сформулировать. Если текст состоит, например, из пяти абзацев, то в результате такой работы будет выделена его внутренняя смысловая структура или составлен план из 5 пунктов. Только после этого можно переходить к пересказу, но не с начала и подряд всего текста, как обычно делается. Пересказывать следует «в разбивку», например, сначала пусть ребенок расскажет 4-й пункт плана, потом - первый потом - пятый и так далее. Пересказ «в разбивку» необходим для того, чтобы ребенок ориентировался в первую очередь на смысл, чтобы работало мышление, а не память. В результате подобной работы над текстом ребенок научится подходить к нему аналитически,

выделять его внутреннюю смысловую структуру и логику. Обучение в целом станет осмысленным, и понятийное мышление ребенка будет развиваться.

Чтобы облегчить ребенку переход к выделению смысла отдельных абзацев, можно сначала проделать с ним специальные упражнения. Например, прочитать ему (или он сам прочтет) короткий, состоящий из 3-4 предложений рассказик и предложить 2-3 варианта названий для него. Пусть ребенок подумает, порассуждает и выберет название, которое лучше подходит, точнее передает смысл всего рассказика. Можно искать в самом тексте такое предложение, которое лучше всего выражает его смысл в целом. Однако, подобная дополнительная работа не должна быть полностью дополнительной: для нее лучше использовать материал, который проходят в школе и требуется ребенку освоить.

Ребенок должен привыкнуть к следующей технологии подготовки устных уроков: прежде прочитывать вопросы к параграфу, и только потом начинать знакомиться с самим текстом. Только тогда чтение любого текста будет осуществляться осмысленно. Необходимо, чтобы ребенок, только знакомясь с текстом, уже пытался найти ответы на поставленные вопросы, чтобы мышление изначально было задействовано в процессе чтения. Если ребенок сначала прочтет параграф, у него возникнет некое общее впечатление. Затем он просматривает вопросы к нему и представляет, как можно на них ответить. Для образного представления ответов на основе восстановления в памяти прочитанного текста мышление не требуется, соответственно, и не развивается. Редко какой ребенок станет второй раз читать параграф, чтобы четко и доказательно сформулировать ответы на вопросы. Еще хуже, если подготовка устных предметов начинается с запоминания пересказа текста (иногда этим и заканчивается и до вопросов дело так и не доходит).

Необходимо отметить, что нельзя корректировать трудности без определения ведущей причины. В тех случаях, когда ведущая причина – недостаточная сформированность или нарушения в развитии когнитивных

процессов, необходимы непродолжительные (15-20 минут), но регулярные занятия в течение длительного времени. Любые пособия, развивающие тетради, сборники заданий дадут лишь варианты заданий, но их можно и нужно использовать, варьируя акцент задания, формулируя ребенку по-разному задачи в одном и том же задании. Это позволяет вести работу комплексно, развивая одновременно разные познавательные функции, учитывая сильные и слабые стороны развития ребенка.

Выводы

На основании результатов теста Тулуз-Пьерона и проведенного анкетирования среди родителей и педагогов мы можем предположить, что у четырех младших школьников могли быть осложнения в развитии, которые способны привести к ММД (минимальные мозговые дисфункции – это наиболее легкие формы функциональных нарушений мозговой деятельности, чаще всего обратимы и нормализуемы по мере роста и созревания мозга) и стать фактором возникновения трудностей в обучении.

Так у 18% детей из группы с трудностями в обучении (Виталий Н. и Юлия Б.) показатель точности достигает V зоны, но при этом показатель скорости остается на слабом (II) уровне. Здесь необходимо выяснить, с чем связана медлительность, как она может осложнять процесс обучения. Если медлительность имеет ограниченный характер и не распространяется на сферу речевого взаимодействия, то эти дети будут нормально воспринимать на слух объяснения учителя в процессе урока. А осложнения у них могут появиться только при выполнении письменных работ: либо они не будут успевать, либо будут низким качеством работы.

Кроме того, еще у двоих младших школьников из группы с трудностями в обучении (Ева Б. и Евгения Б.) диагностирована нарушения в функционировании головного мозга. У этих первоклассников показатель точности выполнения теста (внимательность) находится на границе с зоной слабого уровня выраженности. В этом случае вероятность наличия ММД также исключительно высока, что однозначно может приводить к школьным трудностям в обучении.

Выявлены достоверные различия в выраженности скорости переработки информации у испытуемых двух групп [$t_{\text{эмп}} = 0,004^{**}$]. Так, дети с трудностями обучения обладают более низкой скоростью переработки информации (24,4) по сравнению с детьми без трудностей в обучении (28,9).

Также выявляются различия в среднем показатели внимательности в группах испытуемых. Так в первой группе внимательность ниже и соответствует

среднему уровню развития (0,94), во второй группе отмечен хороший уровень внимательности (0,97). Достоверные различия по средним показателям выраженности внимательности у испытуемых двух групп не обнаружены. Тем не менее мы можем заявить, что невнимательность будет выступать в качестве причины трудностей в обучении, так как в группе с трудностями в обучении выявлены дети с низким показателем невнимательности (18%), попавшими во вторую зону развития. Зону ММД.

Интересно заметить, что показатель кратковременной речевой памяти у детей с трудностями в обучении выше, чем у группы без трудностей обучения. 55% младших школьников из группы с трудностями в обучении имеют хороший уровень развития кратковременной речевой памяти. Напротив, у детей без трудностей обучения этот показатель достигает только 9%. Память развивается интенсивнее с самого рождения. Мышление формируется позже, и часто его развитие тормозится в том случае, если память сильна. У ребенка просто не возникает потребность в какой-либо обработке информации, что несомненно приводит к трудностям овладения школьной программой. Такой ребенок заучивает новую для себя информацию наизусть, не подвергая ее осмыслению. Если мышление и память «не объединяются» в начальной школе, то потом этот процесс протекает гораздо сложнее.

Обе группы показали хороший результат развития кратковременной речевой памяти. Среди детей с трудностями в обучении только один ребенок вошел в зону риска. Зрительная память у этого ребенка все еще характеризуется как простая, ассоциативная, но у данного респондента нет недостатка кратковременной речевой памяти, а значит данный показатель не приводит к трудностям в обучении по этому критерию.

Речевое развитие во II зоне диагностировано у 36% детей с трудностями в обучении. Это свидетельствует о наличии проблем в речевом развитии. Такие дети имеют трудности с причинно-следственной логикой, им сложно пересказывать текст, отвечать на вопросы, грамотно подбирать формулировки.

Значительных нарушений зрительно-моторной координации в обеих группах не замечено. Обнаружено, что значительно большее количество (55%) детей из группы с трудностями в обучении обладают слабостью зрительно-моторной координации, соотносимой со II зоной развития, против 18% учащихся без трудностей в обучении. Значительные нарушения зрительно-моторной координации связываются с различными поражениями теменных отделов головного мозга. Слабая зрительно-моторная координация часто бывает причиной нелепых ошибок, которые ребенок допускает при списывании с доски, из учебника или из прописей.

Можно сделать вывод, что дети с трудностями в обучении, которые попали во вторую (слабую) зону, могут оказаться неспособными справиться с задачей повторения образца, который находится у них перед глазами. Эта категория младших школьников имеет нарушения оперативной координации зрительного анализа и движений руки. Таким образом, зрительно-моторную координацию можно выделить как причину трудности в обучении.

Большинство детей с трудностями в обучении входит в слабую зону – 64%. Логическое мышление – одно из основополагающих, поэтому это зона риска. И только 36% попали в среднюю зону, это говорит о том, что их уровень логического мышления достаточен для обучения по школьной программе.

Группа детей без трудностей в обучении показала лучший результат. 36% младших школьников без трудностей в обучении имеют слабое развитие понятийного логического мышления, а 63% учеников имеют средний или хороший уровень развития понятийного логического мышления.

Логическое мышление – это мышление по аналогии. И если понятийное логическое мышление не превышает слабый уровень развития, то, скорее всего, что ребенок не умеет работать по правилу. Он способен пользоваться правилом только на том материале, на котором оно объяснялось, и не может выполнить подобные задания. Либо ребенок не чувствует зону применения правила, и использует его там, где оно неподходит.

Если понятийное логическое мышление находится в зонах III – V, то можно сделать заключение, что ребенок способен осознать смысл, суть закономерностей, с которыми он имеет дело, и правильно применять их на практике.

Слабое интуитивное понятийное мышление было диагностировано у 36% исследуемых, входящих в группу с трудностями в обучении. Это означает, что ребенок не только не способен самостоятельно разобраться в каких-либо научных построениях школьной программы, но и не видит смысла в том, что ему приходится делать на уроках. Он может выучить материал, но не способен понять его суть и использовать школьные знания в своем личном опыте.

Заключение

В последние годы все чаще идет разговор о трудностях обучения в начальной школе. И педагоги, и родители знают цифры официальной статистики, а она показывает: в начальных классах почти 40% детей имеют непреходящие трудности в обучении. Это значит, что 10-12 детей в каждом классе не верят в свои силы, так и не научились как следует читать и писать. И данная проблема имеет многосторонний характер, не только педагогический, но и медицинский, психологический и социальный.

Исследования последних лет показывают, что школьные трудности - самая сложная, волнующая и нерешенная проблема, по мнению более чем 70% педагогов, психологов и родителей. В качестве гипотезы было предположено, что основными причинами трудностей обучения младших школьников выступают невнимательность, сниженная скорость переработки информации, недостаточность сформированности зрительно-моторной координации и мышления.

В данной работе было проведено теоретическое исследование психологического аспекта трудности в обучении младших школьников. Нами было рассмотрено понятие “трудности в обучении” в психолого-педагогической литературе. Рассмотрен вопрос сформированности познавательной сферы как фактор “трудности в обучении”. Кроме того, были рассмотрены психовозрастные особенности в младшем школьном возрасте.

Было проведено организовано, проанализировано и дана интерпретация результатов исследования психологических причин трудностей в обучении младших школьников. А также разработаны рекомендации по преодолению трудностей обучения у учащихся младших классов.

Таким образом, гипотеза подтвердилась. Действительно, дети с трудностями в обучении страдают дефицитом внимательности. У них снижена скорость переработки информации, что не позволяет им успевать за ходом урока в школе. Кроме того, у детей с трудностями в обучении недостаточно

сформирована зрительно-моторная координация и на низком уровне находится понятийное мышление.

Недостатки в развитии понятийного мышления обычно начинают мешать ребенку только в средней школе и позже, однако развить его в этот период уже значительно сложнее. Чем чаще и дольше ребенок пользуется непонятийными методами анализа и обобщения, тем прочнее они закрепляются и становятся не только привычными, но и единственно возможными. В итоге формируются такие операциональные механизмы мышления, которые оказываются неадекватными для усвоения научных знаний, систематизированных с использованием понятийного принципа. Ребенок оказывается не в состоянии понять логику построения науки. Формулы и правила он не воспринимает как описания естественных закономерностей, присущих той или иной области окружающей его реальности, и не видит смысла в том, что ему приходится учить. Воспринимаемая информация не формирует у ребенка внутренней картины мира. Его мышление не позволяет ему систематизировать получаемые знания и, соответственно, понимать и преобразовывать в личный опыт. Даже если ребенок пытается понять и разобраться, то ему далеко не всегда это удастся. Часто приходится просто заучивать информацию. Всем известно, что представляет собой обучение без понимания. Каким бы добросовестным и послушным ни был ребенок, он не сможет долго делать то, в чем не видит смысла (как и любой нормальный человек). Поэтому с самого начала обучения в школе особое внимание надо уделять развитию у детей понятийного мышления.

Данная работа будет актуальна педагогам и психологам, работающим непосредственно с детьми младшего школьного возраста, их родителям, студентам педагогических и психологических специальностей, а также всем лицам, заинтересованным данной темой.

Список используемых источников

1. Агафонова И. Н. Экспресс-диагностика готовности к школе. СПб, 1997. – 61 с.
2. Безруких М. М. Трудности обучения в начальной школе: Причины, диагностика, комплексная помощь / М.М. Безруких. – М.: Эксмо, 2009. – 464 с. – (Растим первоклашку).
3. Битянова М. Р., Азарова Т. 8., Афанасьева Е. И., Васильева Н. Л. Работа психолога в начальной школе. М., 1998. – 352 с.
4. Богданова Т. Г., Корнилова Т. В. Диагностика познавательной сферы ребенка. М., 1994. – 64 с.
5. Блонский, П. П. Школьная успеваемость / П. П. Блонский. – М.: Просвещение, 2010. – 423 с.
6. Бударный, А. А. Пути и методы предупреждения и преодоления неуспеваемости и второгодничества. / А. А. Бударный. – М. : Просвещение, 2015. – 521 с.
7. Венгер, А. Л. Психологическое обследование младших школьников / А. Венгер, А. Цукерман. – М. : Владос-пресс, 2014. – 534 с.
8. ВенгерЛ. А., Цукерман Н. К. Схема индивидуального обследования детей младшего школьного возраста. Томск, 1993. – 69 с.
9. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М., 1991. – 480 с.
10. Выготский Л. С. Собрание сочинений, т. 2, М., 1982. – 504 с.
11. Выготский Л. С. Собрание сочинений, т. 3, М., 1983. – 368 с.
12. Гельмонт, А. М. О причинах неуспеваемости и путях ее преодоления / А. М. Гельмонт. – М. : Просвещение, 2004. – 326 с.
13. Давыдов В. В. Анализ дидактических принципов традиционной школы и возможные принципы обучения ближайшего будущего. // Возрастная и педагогическая психология. Сост. Шуаре Марта о. М., 1992, С. 109-118.

14. Давыдов В. В. Психологические проблемы процесса обучения младших школьников. // Хрестоматия по возрастной психологии. Под ред. Д. И. Фельдштейна. М., 1994, С. 160-163.
15. Доман Г. Гармоничное развитие ребенка. М., 1996. – 448 с.
16. Зайцев Н. А. Письмо. Чтение. Счет. СПб, 1997. – 33 с.
17. Зак А. З. Развитие умственных способностей младших школьников. М., 1994. – 347 с.
18. Иванова А. Я. Обучаемость как принцип оценки умственного развития детей. М., 2001. – 134 с.
19. Ительсон Л. Б. Учебная деятельность. Ее источники, структура и условия. // Хрестоматия по возрастной психологии. Под ред. Д. И. Фельдштейна. М., 1994, С. 152-158.
20. Калмыкова З.И. Проблема преодоления неуспеваемости глазами психолога. Издательство Знание №3, 2008.
21. Лови О. В., Белопольский В. И. Руководство по использованию зрительно-моторного Гештальт-теста Бендер. М., 1996. – 223 с.
22. Никольская И., Бардиер Г. Уроки психологии в начальной школе. СПб - Рига, 2005. – 86 с.
23. Овчарова Р. В. Практическая психология в начальной школе. М., 1996. – 240 с.
24. О'КоннерДж., СейморДж. Введение в нейролингвистическое программирование. СПб, 1996. – 238 с.
25. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. М., 1994. – 416 с.
25. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога в образовании. М., 2005. – 384 с.
26. Романова Е. С., Потемкина О. Ф. Графические методы в психологической диагностике. М., 1992. – 256 с.
27. Руководство практического психолога. Готовность к школе. Под ред. И. В. Дубровиной. М., 1995. – 222 с.

28. Руководство практического психолога. Психическое здоровье детей и подростков. Под ред. И. В. Дубровиной. М., 2005. – 324 с.
29. Снайдер М., Снайдер Р., Снайдер-мл. Р. Ребенок как личность. М.-СПб, 1995. – 215 с.
30. Талызина Н. Ф. Общий анализ учебного процесса. //Хрестоматия по педагогической психологии. Сост. А. И. Красило, А. П. Новгородцева. М., 1995, С. 31-44.
31. Чередникова Т. 8. Тесты для подготовки и отбора детей в школы, СПб, 1996. – 174 с.
32. Шелби Б. Открой своего ребенка с помощью тестов. Тюмень, 1994. – 128 с.
33. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. М., 1995, С. 157-167.
34. Эльконин Д. Б. Психологические вопросы формирования учебной деятельности. // Хрестоматия по возрастной психологии. Под ред. Д. И. Фельдштейна. М., 1994, С. 158-160.
35. Ясюкова П. А. Оптимизация обучения и развития детей с ММД. СПб, 1997. – 80 с.
36. Ясюкова Л. А. Особенности интеллектуального развития детей в зависимости от программ обучения. // Практическая психология в школе. III Всероссийск. конф. СПб, 1998, С. 41-43.
37. Ясюкова Л.А. Закономерности развития понятийного мышления и его роль в обучении. СПб., ИМАТОН, 2005. – 256 с.

Сводная таблица значений по методике «Тест Тулуз-Пьерона»

Испытуемый	Показатели скорости переработки информации	Показатели коэффициента внимательности
Юлия Б.	17,8	0,99
Элина Б.	29,2	0,98
Алиса В.	21,9	0,97
Александра Е.	23,8	0,99
Владислава М.	21,5	0,93
Алена С.	25,9	0,92
Полина Т.	20	0,96
Евгения Б.	22,8	0,91
Ева Б.	32,7	0,87
Александр В.	24,3	0,94
Виктория К.	21,1	0,92
Дмитрий Р.	45,8	0,97
Алексей С.	31,1	0,97
Артем Б.	31,1	0,98
София Г.	26,7	0,98
Дмитрий Д.	22,7	0,99
Леонид М.	22,5	0,92
Дмитрий Рыж.	26,1	0,94
Виталий Н.	16,5	0,98
Денис Т.	33,3	0,99
Егор У.	33,5	0,94
София Б.	33,4	0,99

Сводная таблица по методике «Прогрессивные матрицы Равена»

Испытуемый	Показатели линейного мышления	Показатели структурного мышления
Юлия Б.	10	4
Элина Б.	9	3
Алиса В.	10	8
Александра Е.	10	5
Владислава М.	10	6
Алена С.	8	4
Полина Т.	8	2
Евгения Б.	7	3
Ева Б.	9	7
Александр В.	11	2
Виктория К.	9	5
Дмитрий Р.	10	7
Алексей С.	10	6
Артем Б.	10	5
София Г.	9	6
Дмитрий Д.	9	7
Леонид М.	9	6
Дмитрий Рыж.	9	6
Виталий Н.	6	4
Денис Т.	10	5
Егор У.	11	5
София Б.	10	3

Таблица 24

Сводная таблица по методике “Кратковременная речевая память”

Испытуемый	Показатели
Юлия Б.	5
Элина Б.	3
Алиса В.	3
Александра Е.	6
Владислава М.	4
Алена С.	5
Полина Т.	3
Евгения Б.	5
Ева Б.	3
Александр В.	4
Виктория К.	5
Дмитрий Р.	4
Алексей С.	4
Артем Б.	4
София Г.	4
Дмитрий Д.	4
Леонид М.	5
Дмитрий Рыж.	4
Виталий Н.	6
Денис Т.	4
Егор У.	3
София Б.	4

Таблица 25

Сводная таблица по методике “Кратковременная зрительная память”

Испытуемый	Показатели
Юлия Б.	8
Элина Б.	3
Алиса В.	7
Александра Е.	6
Владислава М.	4
Алена С.	5
Полина Т.	3
Евгения Б.	5
Ева Б.	7
Александр В.	8
Виктория К.	4,5
Дмитрий Р.	6,5
Алексей С.	7
Артем Б.	7
София Г.	8
Дмитрий Д.	7,5
Леонид М.	5,5
Дмитрий Рыж.	8
Виталий Н.	7
Денис Т.	5
Егор У.	5
София Б.	8

Таблица 26

Сводная таблица по методике «Речевое развитие»

Испытуемый	Показатели
Юлия Б.	5
Элина Б.	3
Алиса В.	3
Александра Е.	7
Владислава М.	3
Алена С.	4
Полина Т.	4
Евгения Б.	6
Ева Б.	4
Александр В.	4
Виктория К.	3
Дмитрий Р.	4
Алексей С.	4
Артем Б.	4
София Г.	3
Дмитрий Д.	5
Леонид М.	5
Дмитрий Рыж.	4
Виталий Н.	6
Денис Т.	7
Егор У.	5
София Б.	2

Таблица 27

Сводная таблица по методике «Интуитивное мышление»

Испытуемый	Показатели
Юлия Б.	4
Элина Б.	2
Алиса В.	4
Александра Е.	5
Владислава М.	3
Алена С.	4
Полина Т.	2
Евгения Б.	7
Ева Б.	2
Александр В.	4
Виктория К.	4
Дмитрий Р.	3
Алексей С.	6
Артем Б.	4
София Г.	2
Дмитрий Д.	4
Леонид М.	5
Дмитрий Рыж.	6
Виталий Н.	5
Денис Т.	6
Егор У.	3
София Б.	2

Таблица 28

Сводная таблица по методике «Логическое мышление»

Испытуемый	Показатели
Юлия Б.	6
Элина Б.	5
Алиса В.	6
Александра Е.	7
Владислава М.	5
Алена С.	5
Полина Т.	6
Евгения Б.	3
Ева Б.	5
Александр В.	7
Виктория К.	4
Дмитрий Р.	7
Алексей С.	5
Артем Б.	7
София Г.	5
Дмитрий Д.	7
Леонид М.	7
Дмитрий Рыж.	3
Виталий Н.	8
Денис Т.	9
Егор У.	5
София Б.	4

Таблица 29

Сводная таблица по методике «Образное мышление»

Испытуемый	Показатели
Юлия Б.	5
Элина Б.	3
Алиса В.	6,5
Александра Е.	5
Владислава М.	5
Алена С.	5
Полина Т.	4
Евгения Б.	4
Ева Б.	3
Александр В.	7
Виктория К.	5
Дмитрий Р.	6
Алексей С.	7
Артем Б.	6
София Г.	4
Дмитрий Д.	6
Леонид М.	7
Дмитрий Рыж.	5
Виталий Н.	7
Денис Т.	8
Егор У.	3
София Б.	4

Таблица 30

Сводная таблица по методике «Абстрактное мышление»

Испытуемый	Показатели
Юлия Б.	2
Элина Б.	1
Алиса В.	1
Александра Е.	1
Владислава М.	2
Алена С.	0
Полина Т.	0
Евгения Б.	0
Ева Б.	2
Александр В.	2
Виктория К.	2,5
Дмитрий Р.	3
Алексей С.	2
Артем Б.	3
София Г.	2
Дмитрий Д.	3
Леонид М.	1
Дмитрий Рыж.	1
Виталий Н.	1
Денис Т.	1
Егор У.	2
София Б.	1