**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ 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:**

# «Изучение психологических характеристик младших школьников с разными типами проблем школьного обучения (по А.Л. Венгеру)»

Студент _____ Кудашкина Анастасия Владимировна
подпись

Руководитель _____ Тарасова Е.М.
подпись

Нормоконтролер _____ Памфилова С.А.
подпись

*Работа допущена к защите* (протокол заседания кафедры от 14.05.2018 №11 )

Заведующий кафедрой _____ Медведева И.А.
подпись

*Работа защищена с отметкой* _____ (протокол заседания ГЭК от _____ № )

Секретарь ГЭК _____ Карманова Т.М.
подпись

**Пенза 2018**

**Содержание**

Введение…….3

Глава 1. Анализ психолого-педагогической литературы по проблемам развития и обучения детей младшего школьного возраста

1.1. Общая характеристика психического развития ребенка младшего школьного возраста…….6

1.2. Особенности когнитивной сферы детей младшего школьного возраста……...12

1.3. Особенности мотивационной сферы детей младшего школьного возраста……...26

1.4. Проблемы школьной неуспеваемости детей младшего школьного возраста……...29

1.5. Типология проблем школьного обучения по А.Л. Венгеру...……..39

Глава 2. Изучение психологических характеристик младших школьников с разными типами проблем школьного обучения

2.1. Описание процедуры и методов исследования…….47

2.2. Анализ и интерпретация диагностических данных……..52

Выводы…….65

Заключение……..68

Список используемых источников……69

Приложение 1……..73

Приложение 2……..79

## Введение

Современное школьное образование должно быть в первую очередь обращено к личности ребенка, его всестороннему развитию и создавать благоприятные условия для раскрытия способностей учащихся. Основываясь на научных психологических представлениях о когнитивных структурах как носителях умственного развития, конечную цель школьного образования можно представить следующим образом: формирование учащихся как высокоразвитой когнитивно-личностной системы, способной к саморазвитию, самоорганизации и самоопределению [24]. Средством развития выступает усвоение знаний об обобщенных способах и формах предметной деятельности, являющихся залогом дальнейшего развития и самостоятельного приобретения в будущем новых знаний. В настоящее время система образования столкнулась с проблемой увеличения числа детей с трудностями в обучении, создаваемыми в первую очередь недостаточным уровнем их когнитивного развития и несформированностью мотивов учебной деятельности.

По данным различных исследований затруднения в обучении, по тем или иным причинам, испытывают от 15 до 40 % учащихся начальных классов общеобразовательной школы. Оказание действенной психологической помощи учащимся на начальном этапе обучения в настоящее время становится особенно актуальной задачей.

В работах таких авторов, как И.В. Дубровина, Н.П. Локалова, М.В. Матюхина, Н.А. Менчинская, Г.А. Цукерман и многих других, рассматриваются проблемы учебной успешности младших школьников.

В литературе достаточно подробно описаны психологические особенности познавательных процессов и личностной сферы детей младшего школьного возраста, однако практический аспект возможной работы с такими детьми до конца не изучен. Поэтому возникает еще много вопросов, противоречий, трудностей при работе с такими детьми. Следовательно,

приоритетным направлением среди всех задач, решаемых школьным практическим психологом в ходе своей деятельности, является оптимизированная психодиагностика по изучению причин трудностей ребенка в усвоении школьной программы и оказание быстрой и эффективной помощи как можно большему количеству школьников.

**Целью** данного исследования является изучение психологических характеристик младших школьников с разными типами проблем школьного обучения для использования диагностических данных в работе педагога-психолога с детьми данной возрастной категории; для построения программ коррекционно-развивающей работы с младшими школьниками на основе их индивидуально-психологических характеристик и личностных особенностей.

**Объект** исследования - психологические характеристики младших школьников.

**Предмет** исследования - психологические характеристики младших школьников с разными типами проблем школьного обучения.

**Гипотеза**: различия в типах проблем школьного обучения обусловлены разными сочетаниями таких психологических характеристик младших школьников, как уровень познавательных способностей, особенности эмоциональной сферы, психологический тип личности и мотивация учения.

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

1. Провести анализ психолого-педагогической литературы по вопросам общего психического развития ребенка младшего школьного возраста, выделив особенности когнитивной и мотивационной сферы; проанализировать проблемы школьной неуспеваемости в этом возрасте и рассмотреть типологию А.Л. Венгера проблем школьного обучения.

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

3. Сформировать выборку исследования, провести диагностические процедуры.

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

Исследование проводилось на базе МБОУ СОШ № 66 г. Пензы

В проведенном нами исследовании мы брали за основу тип проблемы по А.Л. Венгеру, и уточняли ее содержание с помощью специально подготовленной Анкеты для родителей и учителей младших школьников.

В результате анкетирования, использования методов наблюдений, беседы, оценки продуктов деятельности была собрана информация о 47 учащихся 2-х классов.

На основе данных анкетирования в исследуемой выборке были выявлены устойчивые признаки следующих типов проблем школьного обучения:

- «хроническая неуспешность»;
- «уход от деятельности»;
- «негативное самопредъявление»;
- «трудности общения».

Из 47 учеников проблемы школьного обучения разного типа были выявлены у 26 человек.

Определение типа проблемы и ее конкретного наполнения осуществлялось на основе фиксации ее устойчивого проявления во всех видах диагностических процедур.

Далее диагностическая работа проводилась с учениками, имеющими проблемы школьного обучения с помощью **методик**:

- методика «Рисунок человека» Ф. Гуденаф для изучения показателей познавательных способностей и особенностей личностно-эмоциональной сферы;
- методика определения психологического типа личности В. Мегедь и А. Овчарова;
- Анкета школьной мотивации Н.Г. Лускановой для изучения мотивации учения учащихся младшего школьного возраста.

# Глава 1. Анализ психолого-педагогической литературы по проблемам развития и обучения детей младшего школьного возраста

## 1.1. Общая характеристика психического развития ребенка младшего школьного возраста

Основой для определения возрастных границ младшего школьного возраста служит время обучения в начальных классах. Долгое время в нашей стране этот возраст охватывал период от 7 до 10 лет. В связи с переходом к обучению с 6 лет по системе 1-4, нижняя граница младшего школьного возраста сдвинулась. Однако решающей является возможность ребенка перейти к систематическому, целенаправленному обучению в общеобразовательной школе.

Рассмотрим основные характеристики психического развития ребенка младшего школьного возраста.

Активное анатомо-физиологическое созревание организма ребенка к 7 годам создает возможность для осуществления целенаправленного произвольного поведения, планирования и выполнения программ действий. По мнению И.В. Дубровиной, к 6-7 годам возрастает подвижность нервных процессов, отмечается относительное равновесие процессов возбуждения и торможения, при этом процессы возбуждения превалируют. Младшие школьники легко отвлекаются, еще не способны к длительному сосредоточению, они возбудимы и эмоциональны.

В деятельности ребенка возрастает функциональное значение второй сигнальной системы, слово приобретает обобщенное значение. За период младшего школьного возраста основные свойства нервных процессов по своим характеристикам приближаются к свойствам нервных процессов взрослых людей [15]. Однако свойства нервной у многих детей еще неустойчивы, поэтому судить о типе нервной системы у младших школьников можно условно.

В период младшего школьного возраста происходят существенные изменения в органах и тканях тела ребенка, которые существенно повышают его физиологическую выносливость, что создает благоприятные анатомо-физиологические предпосылки для осуществления учебной деятельности [15].

Дети этого возраста лучше выполняют сравнительно сильные и размашистые движения, чем те, которые требуют точности, поскольку развитие крупных мышц опережает развитие мелких. Этот факт необходимо учитывать, особенно на начальном этапе школьного обучения.

В 6-7 лет продолжается развитие сердечнососудистой системы, повышается ее надежность и резервные возможности, совершенствуется регуляция кровообращения. Однако качественный скачок в регуляции кровообращения приводит к тому, что сердечнососудистая система становится более уязвимой. Организм ребенка остро реагирует на малейшие неблагоприятные влияния внешней среды, к которым относятся и чрезмерные статические и умственные нагрузки. Многим детям свойственна повышенная утомляемость, нервно-психологическая ранимость.

На начало школьного обучения приходится и резкий эндокринный сдвиг, который сопровождается бурным ростом тела, увеличением внутренних органов, вегетативной перестройкой. Кардинальные изменения в деятельности ребенка и в системе его социальных отношений совпадает с периодом перестройки всех систем и функций организма. Поэтому учебная деятельность требует большего напряжения и мобилизации его резервов. Переход к систематическому обучению предъявляет высокие требования к умственной работоспособности детей, которая у младших школьников еще неустойчива, сопротивляемость утомлению низкая [14]. В целом продуктивность и качество работы младших школьников примерно на половину ниже, чем соответствующие показатели у подростков.

Физиологический криз является последним сроком, когда еще можно догнать сверстников. При этом он не столько отягощает, сколько напротив,

способствует более успешной адаптации ребенка к условиям школьного обучения, поскольку происходящие физиологические изменения отвечают повышенным требованиям новой ситуации.

Для этого возраста характерна неравномерность психофизиологического развития у разных детей. Заметны и различия в темпах развития мальчиков и девочек, девочки по-прежнему опережают мальчиков. Фактически в младших классах за одной и той же партой сидят дети разного возраста, это различие связано с индивидуальной динамикой развития.

Рассмотрим развитие личностной сферы младшего школьника.

Развитие личности связано с такими новообразованиями предыдущего возрастного периода, как соподчинение мотивов и становление самосознания. Но младший школьник находится уже в других условиях - он включен в общественно значимую учебную деятельность, результаты которой постоянно оцениваются. От оценки ребенка как хорошего или плохого ученика, оценки результатов учебной работы во многом зависит развитие его личности. От оценки зависит развитие учебной мотивации, процессы школьной адаптации. Школьная оценка влияет и на становление самооценки и отношение к другим детям, одноклассникам. Оценка успеваемости в этот период, по существу, является оценкой личности ребенка в целом, и определяет его социальный статус.

У хорошо успевающих детей часто складывается завышенная самооценка, а у детей с проблемами в обучении - заниженная. Систематические неудачи снижают уверенность ребенка в себе, в своих возможностях. А.И. Липкина, изучая динамику самооценки школьников, выявила следующую тенденцию в самооценивании детей с проблемами школьного обучения. Сначала дети не соглашаются с позицией отстающих, стремятся удержать позитивную самооценку. Но нереализованная потребность выйти из отстающих, занять более высокий статус постепенно снижается. Соответственно снижается самооценка. Число отстающих в

учении детей, считающих себя еще более слабыми, чем они есть на самом деле, к концу обучения в начальной школе возрастает почти в три раза.

У детей с заниженной и низкой самооценкой чувство собственной неполноценности, остроту этих переживаний снижает компенсаторная мотивация. Это может быть направленность на внешкольные занятия, благодаря которой ребенок утверждается в посильных для него видах деятельности.

Но даже если низкая успеваемость компенсирована успехами в других областях, принятие позиции отстающего приводят к негативным последствиям. Центральным новообразованием данного возраста является «чувство компетентности», выделенное Э. Эриксоном [49]. Учебная деятельность – центральная, смыслообразующая для младшего школьника, дети осознают важность компетентности именно в сфере обучения. И если ребенок не чувствует себя компетентным в учебном процессе, его личностное развитие нарушается. По данным исследований, младшие школьники, описывая качества наиболее популярных сверстников, указывают, прежде всего, ум и знания [6].

Самооценка младшего школьника зависит от его успеваемости, от особенностей общения с классом, с учителем. Но самое большое значение для формирования самооценки имеет стиль семейного воспитания. Завышенная самооценка свойственна детям, воспитывающимся по принципу кумира семьи. В обстановке некритичности и вседозволенности они осознают свою исключительность. В семьях, где дети пользуются большой свободой вплоть до бесконтрольности, попустительство родителей часто приводит к занижению самооценки. Дети воспринимают бесконтрольность как равнодушие родителей. Такие родители включаются в жизнь детей тогда, когда возникают конкретные проблемы, в частности с успеваемостью, а занятия и переживания детей остаются на периферии их родительского внимания.

Отношение ребенка к себе как к школьнику, ученику в значительной мере определяется семейными ценностями. Для ребенка наиболее важными становятся те его качества, которые больше всего заботят родителей. Это качества, связанные с поддержанием престижа, послушания, прилежания. Как показала Г.А. Цукерман, ценности учения детей и их родителей в начале школьного обучения полностью совпадают. Но к окончанию начальной школы уже наблюдаются расхождения [45].

В семье задается исходный уровень притязаний ребенка, который определяет то, на что он будет претендовать в учебной деятельности и отношениях с окружающими. Дети с очень высоким уровнем притязаний, завышенной самооценкой и престижной мотивацией ориентированы только на успех. «Неудача» в виде «четверки» переживается ими как трагедия. Их будущее представляется им в виде незаурядной профессии, материального благополучия и популярности. Дети с низким уровнем притязаний и низкой самооценкой не ставят перед собой высоких целей, они постоянно сомневаются в своих возможностях. Если они попали в зону учебной неуспешности, то быстро смиряются со своим низким уровнем успеваемости.

Семья и школа - внешние факторы развития самосознания. Становление и развитие самосознания зависит от развития теоретического рефлексивного мышления ребенка. К концу обучения в начальной школе у ребенка появляется рефлексия, что создает новые возможности для формирования самооценки достижений и личностных качеств. Если ребенок приходит в школу с ценностями и притязаниями, сформированными родителями, то к концу младшего школьного возраста он в большей мере начинает ориентироваться на результаты своей деятельности, свою реальную успеваемость и место среди сверстников в классе.

Самооценка на третьем-четвертом году обучения становится более адекватной и дифференцированной. Но и здесь наблюдаются индивидуальные различия. У детей с ярко выраженной завышенной и заниженной самооценкой изменить ее уровень очень сложно.

Начало обучения в школе означает, что ребенок становится субъектом общественной деятельности, он имеет теперь социально значимые обязанности, выполнение которых оценивается. Вся система жизненных отношений ребенка во многом определяется тем, насколько он успешен в этой деятельности.

Отношения со сверстниками также влияют на личностное развите ребенка. Для детей важна оценка сверстников, они стремятся к положительному оцениванию с их стороны. Детям младшего школьного возраста свойственно хотеть, чтобы их воспринимали как добрых, сильных, смелых, красивых и т.д. Необходимо быть очень осторожным с оценкой ребенка в присутствии его сверстников, одноклассников. Недопустимы ситуации, когда в присутствии всего класса указывается на недостатки ребенка, в том числе его неуспехи, трудности в учебе.

Итак, в младшем школьном возрасте ребенок приобретает внутреннюю позицию школьника, у него формируется и развивается учебная мотивация. От результативности учебной деятельности во многом зависит развитие личности младшего школьника. Учебная успеваемость является одним из главных критериев оценки ребенка как личности со стороны окружающих, что влияет на самооценку ребенка, его самопринятие и уровень притязаний. Успешная учебная деятельность, осознание своих способностей, умений, возможностей приводит к становлению чувства компетентности. Чувство компетентности наряду с теоретическим рефлексивным мышлением является центральным новообразованием младшего школьного возраста. Если оно не формируется, у ребенка возникает чувство неполноценности, часто развивается компенсаторные самооценка и мотивация.

В заключение описания основных характеристик младшего школьного возраста отметим основные новообразования этого периода.

1. Меняется социальная позиция. Позиция школьника вовлекает ребенка в систему общественных отношений. Это период рождения «социального Я».

2. Меняется самосознание ребенка, что приводит к переоценке ценностей. Старые мотивы теряют свою побудительную силу. Важным, в первую очередь становится то, что имеет отношение к учебной деятельности. Игра постепенно перестает быть основным содержанием жизни ребенка.

3. Появляются «устойчивые аффективные комплексы, что может проявляться в а) чувстве неполноценности; б) чувстве собственной значимости, исключительности.

4. Появляется смысловая ориентировка в собственных действиях. Ребенок начинает более-менее адекватно оценивать будущий поступок с точки зрения его результатов и отдаленных последствий.

Этот возраст является сензитивным для:

- формирования мотивов учения, развития устойчивых познавательных потребностей и интересов;
- развития продуктивных приемов и навыков учебной работы;
- раскрытия индивидуальных способностей;
- развития навыков самоконтроля, самоорганизации и саморегуляции;
- становления адекватной самооценки, уровня притязаний, развития критичности к себе и окружающим;
- усвоения социальных норм, нравственного развития;
- развития навыков общения со сверстниками, способов коммуникации с окружающими.

## 1.2. Особенности когнитивной сферы детей младшего школьного возраста

Младший школьный возраст - возраст интенсивного интеллектуального развития. Обучение в школе создает условия для развития новых познавательных потребностей детей, интереса к окружающей действительности, к процессу овладения новыми знаниями и умениями. В

этот период активно развиваются и преобразуются познавательные процессы. Они обретают новые качества, начинают приобретать опосредованный характер, становятся осознанными и произвольными. Ребенок овладевает своими психическими процессами, начинает управлять ими [16].

Рассмотрим развитие каждого из познавательных процессов в младшем школьном возрасте.

Внимание.

За время обучения в начальной школе повышается устойчивость внимания. Однако по объему, уровню внимания и его распределению младшие школьники ненамного отличаются от детей старшего дошкольного возраста. Только к окончанию начальной школы дети становятся способны к сохранению и выполнению произвольно заданной программы действий. Но произвольное внимание неустойчиво. Если появляется что-то интересное, то внимание переключается. Дети это возраста реагируют на все новое, яркое. Поэтому для обучения младших школьников важно применять не только словесное объяснение, а его визуальное подкрепление - яркие картинки, слайды, действия. Внимание младшего школьника нужно поддерживать активной мыслительной деятельностью. Если эта деятельность ребенка увлекает, то она «держит» внимание детей, не требуя при этом большого нервного напряжения. По мере освоения учебной деятельности в нее необходимо вводить задания, требующие волевого усилия, формировать способность к волевому сосредоточению.

Развитие свойств внимания является фактором, непосредственно определяющим успешность обучения детей в младшем школьном возрасте. Такие свойства внимания, как объем, распределение и устойчивость развиваются неравномерно. Наименее подвержен влиянию объем внимания [29]. Успешность развития внимания в значительной мере определяется индивидуально-типологическими особенностями. Выявлено, что некоторые сочетания свойств нервной системы способствуют, а другие, напротив, препятствуют развитию свойств внимания. Так, например, люди с сильной и

подвижной нервной системой имеют устойчивое, легко распределяемое и переключаемое внимание. У людей с инертной и слабой нервной системой внимание неустойчивое, с плохим распределением и переключаемостью. Сочетание инертности и силы повышают показатели устойчивости внимания, свойства переключения и распределения достигают средней эффективности.

Все эти данные указывают на необходимость учитывать индивидуально-психологические особенности каждого конкретного ребенка, а также помнить о том, что тренировка внимания требует определенных пределов [34]. При этом, недостаточное развитие свойств внимания не является фактором тотальной невнимательности, поскольку решающая роль в успешном осуществлении любой деятельности принадлежит организованности внимания. Необходимо развивать навык своевременного, адекватного и эффективного применения свойств внимания в процессе выполнения различной деятельности. Даже при объективно слабых свойствах внимания школьник может неплохо им владеть. Однако в этих случаях нужны постоянно возобновляемые усилия по поддержанию внимания на должном уровне, а также самоконтроль [34].

Чтобы предупредить возникновение рассеянного внимания, необходимо знать причины его появления. Одной из наиболее распространенных причин рассеянности детей является их быстрое утомление. Оно возникает при выполнении трудной, неинтересной, однообразной работы, требующей длительного напряжения нервно-мышечной системы, а также напряжения зрения и слуха.

Перегрузка впечатлениями, сильными эмоциональными переживаниями, недостаточный отдых также вызывают возникновение сильного торможения нервной деятельности мозговой коры. Причиной рассеянности могут быть и заболевания, мешающие носовому дыханию, что ведет к обеднению кислородом системы кровоснабжения мозга и нарушает его нормальную работу [37].

Причиной рассеянности детей, особенно очень впечатлительных, хорошо умственно развитых, может быть отсутствие у них необходимой гибкости или переключаемости. Возникшие в сознании яркие образы, пережитые им сильные чувства, начинают доминировать и не могут сразу уступить место новым, не таким ярким впечатлениям, получаемым ребенком в процессе учебной деятельности. Ребенок не может переключить свое внимание «по требованию» и сосредоточиться на учебном материале. Ребенок может быть невнимательным к одному содержанию, потому что слишком сосредоточен на другом [34].

Физиологической основой внимания является ориентировочно-исследовательский рефлекс. Если учитель пытается привлечь внимание к тому, что ученикам уже хорошо известно, то познавательную активность не удается долго сохранять. Дети также теряют сосредоточение на учебной работе, если в ее процессе много пауз [26].

Восприятие.

Для того чтобы определить восприятие необходимо отметить, что это активный процесс, происходящий при прямом воздействии на органы чувств объектов, событий и явлений внешнего мира, заключающийся в отражении человеком этих феноменов. Определенно, у человека воспринимающего некий предмет должен быть сформирован надлежащий опыт для продуктивного его восприятия. Так, у человека таким опытом не обладающего, не контактировавшего ранее с предметом, слабо о нем осведомленного, образ, являющийся результатом процесса восприятия, будет размытым, неясным.

Такое умение, как восприятие не является врожденным. Ребенок учится воспринимать даже самые элементарные предметы, находящиеся у него на виду с рождения в процессе жизни. Характерными особенностями восприятия детей являются расплывчатость и глобальность, которые можно наблюдать даже у детей младшего школьного возраста при их взаимодействии с новыми или многосложными объектами. Так, ученики

первых классов, не всегда справляются с абстрагированием, с выделением важных частей в объекте, который они воспринимают, отделением их от менее значимых деталей. Возникающий в результате образ объекта становится непонятным, смутным, слившимся [14]. Очевидно, что такая черта восприятия детей объясняет разнообразные погрешности и искажения, возникающие у них в этом процессе. Во время знакомства учеников начальной школы с новыми, своеобразными материалами, как, например, числа и буквы, характерно проявляются такие особенности их восприятия, как недифференцированность и цельность. Несформированная у детей готовность к аналитическому процессу, в отсутствии которого становится невозможным воспринимать в принципе, то есть отсутствие умения верно воспринимать объект становится одной из причин синкретизма в восприятии у детей, в расплывчатости и неясности процесса. Становится понятно, что окружению ребенка, наставникам, родителям стоит заниматься развитием его восприятия, превращая этот процесс во все более структурированный и направленный. Ребенок может надолго сохранять такие ошибки восприятия, характерные для маленьких детей, как недифференцированность, размытость, неясность, если целенаправленно не обучать его восприятию.

Обобщение и анализ - это те основополагающие процессы, на формирование и развитие которых стоит направлять обучение. Направление и разделение процесса анализа изменяются в зависимости от цели, стоящей перед наставником ребенка, от уровня развития ребенка и от содержания самого обучения. Однако в независимости от возможных вариаций в процессе обучения, оно должно приводить к увеличению уровня обобщений у ребенка, к улучшению способности отнесения объекта к какому-либо классу, к улучшению синтеза, способности связывать объекты. Анализируя процесс детского восприятия, стоит отметить, что наиболее благоприятным у детей младшего школьного возраста видится анализ практических действий. В качестве такого примера можно привести анализ изображенного на рисунке (практическое действие) воспринятой ребенком геометрической фигуры или

же создание этой фигуры ребенком из предложенных деталей. Другим примером является анализ процесса восприятия ребенком буквы через переконструирование, то есть получение воспринятой буквы из какой-либо другой. Эти задания в первую очередь формируют анализ с помощью видения объекта, а после помогают переместить во внутренний план данные действия [13].

Память.

Как и все остальные психические процессы, память ребенка значительно меняется в младшей школе. Основу этих изменений составляет становление опосредованной памяти, появление таких ее характеристик, как произвольность и управляемость сознанием. В процессе обучения в школе ребенок сталкивается с множеством новых сложных задач, в том числе и мнемических, успешное выполнение которых требует высокого уровня развития функций памяти, с чем и связано ее развитие. Умение выучить большой материал наизусть, пересказать, перефразировав его, способность долго хранить его в памяти - одни из множества задач, встающих перед ребенком в школе. Неспособность ребенка справиться с этими задачами может повлечь за собой серьезные трудности в образовательном процессе, а также повлиять на отношение ребенка непосредственно к процессу обучения [15]. Такой вид памяти, как непроизвольная, хорошо развит у детей и дошкольного, и младшего школьного возраста. Она помогает запечатлеть яркие, наполненные эмоциями события. Но, к сожалению, материалы, необходимые для запоминания в процессе школьного обучения, не всегда представляются захватывающими и увлекательными обычному ребенку. Следовательно, непроизвольная память на этом этапе развития перестает удовлетворять задачам школьного обучения.

Несомненно, для плодотворного развития мнемических способностей крайне важно обеспечить интерес ребенка к самому процессу обучения, высокую мотивацию к процессу познания, сформировать у него активную позицию школьника. Однако на деле становится ясно, что перечисленных

переменных зачастую недостаточно для полноценного формирования такой высшей психической функции, как произвольная память. В период обучения в младших классах мнемические способности у ребят сильно разнятся в зависимости от возраста. Так, самые младшие школьники 7-8 лет, отвечая на вопросы о том, какими способами они запоминали, на что были направлены их мысли во время запоминания, преимущественно не могут дать конкретного ответа. Это проявляется в результатах их запоминания. Для детей этого возраста более сложным представляется процесс запоминания с помощью какого-либо предмета, способа, чем процесс запоминания без вспомогательных элементов. Однако, с увеличением образовательной нагрузки ребенок сталкивается с необходимостью начинать применять разнообразные специфические способы запоминания, так как запоминание без таковых уже перестает помогать справляться с поставленными задачами. Наиболее распространенным способом, приводящим к автоматическому запоминанию, является многократный повтор материала. В начальной школе данный прием помогает ученику выполнять стоящие перед ним задачи, так как в этом случае от него не требуется больше, чем воспроизвести ограниченный объем информации. Впрочем, зачастую складывается ситуация, при которой данный прием запоминания является единственным в арсенале школьника на всем этапе обучения. Логическая память ребенка остается не полностью сформированной, если в период обучения в начальной школе способы смыслового запоминания не были изучены ребенком.

По итогам ряда исследований было установлено, что процесс запоминания происходит эффективнее в ходе интенсивной активной интеллектуальной деятельности. Усвоенный в таких условиях материал сохраняется в памяти лучше, чем то, что запоминалось в условиях обычной мнемической задачи. Таким образом, основным условием запечатления, даже непроизвольного, является именно умственная работа с материалом, а не автоматическое «схватывание» яркого, выделяющегося, базирующееся на природной пластичности детской памяти. Базисом логической памяти

является использование мыслительных процессов как основного средства запоминания. К таким процессам можно отнести составление плана, классификацию, выделение смысловых опор и т.п.

Ряд исследований, направленных на изучение процесса формирования этих приемов у младших школьников, демонстрируют, что обучение мнемическому приему, базирующемуся на умственном действии, должно включать два этапа:

- Формирование собственно умственного действия;

- Использование этого действия как средства запоминания.

Важно, чтобы развитие логической памяти у детей этого возраста было организованно специальным образом. Ведь у большинства младших школьников нет способности к самостоятельному использованию приемов смысловой обработки материала. Однако, даже в случае успешного освоения способов смыслового запоминания, дети далеко не сразу начинают применять их в учебной деятельности. Следовательно, необходимо дополнительное побуждение со стороны взрослого. На разных этапах данного возраста наблюдается различная динамика отношения детей к приобретенным способам смыслового запоминания: если изначально потребности в их использовании не возникает, то ближе к завершению начальной школы дети уже самостоятельно начинают приходить к этим новым способам запоминания при взаимодействии с учебным материалом [29].

Очевидно, что продуктивность произвольного запоминания, в первую очередь, зависит от условий, создаваемых учителем, и от техник, которым ребенок пользуется для запоминания материала. Среди таковых основными являются следующие:

- Повторение. Такая техника приносит пользу только в тех случаях, когда учитель прибегает к разнообразным формам работы с детьми в рамках заучиваемого материала.

- Использование наглядности. В более раннем возрасте чувственное восприятие играет важнейшую роль в познавательной деятельности. Именно

поэтому для запоминания необходимо, где это возможно, опираться на максимально наглядный материал.

- Самоконтроль. Необходим для закрепления производимого действия. Человек должен видеть полученным им результат, эффект, которого он достиг в ходе деятельности. Это имеет большое значение для любой формы восприятия материала с целью запоминания и воспроизведения. Для младших школьников самоконтроль имеет особое значение - он способствует формированию критичности и чувства ответственности за выполненную работу.

- Мотивы и установки. Результат деятельности по запоминанию во многом определяется побуждениями к ней и готовностью её совершать, выраженной в установке. Для того, чтобы запечатлеть материал, ребенку нужно знать, почему именно ему необходимо его запоминать.

Младший школьный возраст является крайне сензитивным для формирования высших форм произвольного запоминания. Именно поэтому целенаправленная работа по овладению мнемической деятельностью наиболее эффективна именно в этот период. При этом важно учитывать индивидуальные характеристики памяти ребенка, её модальность и объем. Но независимо от этого каждому ученику необходимо усвоить, что для того, чтобы запомнить материал, нужно активно с ним работать, организуя его определенным образом [29].

В.Д. Шадриков и Л.В. Черемошкина определили 13 мнемических приемов организации запоминаемого материала: повторение, ассоциация, серийная организация, достраивание запоминаемого материала, перекодирование, мнемотехнические приемы, установление аналогии, схематизация, структурирование, классификация, составление плана, выделение опорных пунктов и группировка.

Обучение, которое построено на осознании заучиваемого содержания, на умственной активности ребенка, обеспечивающей осмысливание им того, что он воспринимает, приводит к более полному запоминанию материала, а

также к длительности ее сохранения; к более точному последующему воспроизведению и к более креативному использованию.

Мышление.

Мышление младших школьников находится на особом этапе развития. Именно в этот период происходит переход к словесно-логическому мышлению от наглядно-образного. Это придает мышлению ребенка двойственный характер: связанное с реальной действительностью конкретное мышление уже подчиняется логическим принципам, но формально-логические операции еще не являются доступными. В рамках теории Ж. Пиаже, данный этап развития мышления обозначается как стадия конкретных операций. Показательным здесь является мышление первоклассника, которое преимущественно конкретное, опирается на наглядные представления и образы. Понимание общих положений, как правило, достигается в том случае, когда они конкретизируются через частные примеры. В данном возрасте мышление детей тесно связано с его собственным опытом. Поэтому, в большинстве случаев, в явлениях и предметах дети выделяют те аспекты, которые относятся к конкретным действиям с ними. Конкретность и образность детского мышления в первую очередь определяются бедностью опыта ребенка. За любым словом дети представляют только конкретный предмет, с которым сталкивался в предыдущем опыте, а не их группу. Иными словами, им еще нечего обобщать [29].

По мере того, как школьник овладевает учебной деятельность и усваивает научную базу, он постепенно приобщается к системе абстрактных понятий, а его умственные операции становятся все более оторванными от конкретных примеров. Ребенок начинает развивать способность производить действия «в уме», наблюдать за собственным процессом рассуждения и анализировать его. Развитие мышления также связано с появлением таких важных новообразований младшего школьного возраста, как анализ, рефлексия, построение внутреннего плана действий.

Анализ как мыслительная операция позволяет делить целое на части, его составляющее, выделять важное путем сравнения частного и общего, понимать то, что является существенным. Развитие аналитических способностей начинается благодаря умению ребенка выделять в явлениях и предметах различные свойства и признаки. Приобретение этого навыка дается детям в этом возрасте крайне тяжело, поскольку конкретное мышление должно преодолевать сложную работу по абстрагированию свойства от предмета. По мере взросления, расширения кругозора и встречи с различными аспектами действительности этот навык, разумеется, совершенствуется, что, однако, не исключает необходимости в специальном и направленном обучении младших школьников видению в предметах множество сторон и свойств [20].

Специфика логического мышления в этом возрасте явно проявляется и в том, как протекает мыслительный процесс в рамках каждой его отдельной операции. Например, рассмотрим такую простую, на первый взгляд, операцию, как сравнение. Для того, чтобы овладеть данной операцией, человеку необходимо научиться находить разное в сходном и сходное в разном. Для этого нужно определенное руководство со стороны – без него ребенок, скорее всего, будет просто выделять наиболее яркий, знакомый или значимый именно для него признак [16].

Согласно результатам исследований, для мышления в данном возрасте также характерна такая особенность, как однолинейное сравнение. Это ситуация, когда дети видят либо только различия, либо только сходства. Здесь стоит добавить, что существует значительная разница между простым фактом установления сходства или различия и умением обосновать своей вывод, объяснить, что такое «сравнение».

Овладение такой операцией как сравнение имеет большое значение в рамках учебной деятельности младших школьников, поскольку значительная часть усваиваемого ими материала построена на ней. Сравнение является основой для систематизации и классификации явлений. Одновременно с

овладением операцией выделения свойств различных предметов (явлений) с помощью сравнения, важно вводить понятия об отличительных и общих, несущественных и существенных признаках. Неспособность выделять существенное и общее может привести к значительному затруднению процесса обучения, поскольку оно основывается на обобщении учебного материала.

Способность выделять существенное крайне тесно связана с умением отвлечься от несущественных деталей, которое зачастую дается младшим школьником гораздо тяжелее. Уже в первом классе без овладения этими умениями невозможно успешное освоение учебного материала. Однако, согласно исследованиям, лишь незначительное число детей в этом возрасте владеет приемами сравнения, подведения под понятие и выведения следствия. Более того, некоторые из школьников не осваивают их и к старшим классам [29]. Говоря о том, как формируется внутренний план действий, важно отметить, что любое психическое действие развивается в течение нескольких этапов. В рамках теории П.Я. Гальперина этот путь начинается с внешних практических действий с различными материальными предметами. После реальный предмет замещается его схемой, изображением. Затем следует этап выполнения первого действия в плане внешней, «громкой речи», после чего уже достаточным становится проговаривание «про себя». И, наконец, действие полностью интериоризируется, преобразуясь качественно, становясь умственным действием. Эта последовательность справедлива для всех умственных действий. Развитие внутреннего плана действий позволяет ориентироваться в условиях выполняемых задач, планировать ход их решения, оценивать и предусматривать возможные варианты и многое другое.

Описывая специфику мышления ребенка в этом возрасте, следует отметить, что дети еще не в достаточной степени осознают собственные мыслительные операции, из-за чего не могут овладеть ими в полной мере. Они еще не способны к интроспекции, внутреннему наблюдению. Только

пройдя через давление в ситуациях спора и возражений, ребенок начинает пробовать оправдать свою мысль в глазах других людей, а для этого ему необходимо научиться наблюдать собственное мышление, с помощью интроспекции находить мотивы, которые его ведут. В попытке подтвердить свою мысль в глазах других людей, он начинает подтверждать её для самого себя [16].

Таким образом, младшие школьники лишь начинают овладевать рефлексией, способностью рассматривать свои действия и оценивать их, овладевать навыками анализа содержания и процесса своей мыслительной деятельности.

Навык рефлексии формируется и развивается у ребенка в процессе выполнения действий контроля и оценки. Чтобы осознать смысл и содержание своих действий, ему необходимо сначала научиться самостоятельно рассказать о своем действии, объяснить, что он делает. Способствуя развитию мышления у детей, необходимо ориентироваться на их индивидуальные особенности. Также нельзя забывать о качественном своеобразии мышления детей в младшем школьном возрасте. Согласно исследованиям, до десяти лет у детей преимущественно активизируется правое полушарие и первая сигнальная система, из-за чего большинство младших школьников относятся к художественному, а не к мыслительному типу. Другими словами, физиологически - почти все младшие школьники - «художники» [29]. А это значит, что целенаправленное развитие теоретического мышления детей необходимо совмещать с таким же целенаправленным совершенствованием образного мышления.

Речь ребенка в этом возрасте становится предметом целенаправленного развития.

Важно отметить ее огромную роль в процессе интеллектуального развития. Во-первых, мышление неотделимо от речи. Именно с развитием речи дети постепенно переходят к образному мышлению, конкретность которого отчетливо проявляется в восприятии ими иносказательной речи.

Понимание ребенком переносного значения употребляемых в различных текстах слов, аллегорий, пословиц практически невозможно до 7-8 лет. До этого возраста ребенок оперирует конкретными и цельными образами, без возможности выделить заключенные в них идеи и мысли.

Словесное (логическое) мышление обнаруживается, в первую очередь, в протекании самого мыслительного процесса. В отличие от мышления практического, логическое полностью опирается на слова. Важно отметить, что речь также играет значительную роль в развитии произвольной памяти, поскольку именно в этом возрасте ребенок овладевает символическими и знаковыми средствами запоминания, а в первую очередь - письменной речью.

С психологической точки зрения освоение письменной речи – процесс много более сложный по сравнению с формированием устной речи. Это сложный процесс кодирования и декодирования абстрактных символов - букв. В ходе освоения письменной речи дети овладевают опосредованным запоминаем. Формирование письменной речи идет более эффективно в том случае, когда ребенку необходимо не просто воспроизвести текст, но и построить контекст. Освоение письменной речи требует не только пересказа, но и сочинения текста. Наиболее адекватным для детей в этом случае являются упражнения в сочинении сказок.

Младший школьный возраст является периодом позитивных преобразований и изменений когнитивной сферы. Именно поэтому крайне важен уровень достижений, сформированный к этому возрасту. В том случае если ребенок не почувствует радость познания, не обретет уверенность в собственных способностях, то позднее это будет сделать гораздо сложнее и потребуется гораздо больше затрат как от ребенка, так и от обучающего.

### 1.3. Особенности мотивационной сферы детей младшего школьного возраста

Для раскрытия темы нашего исследования необходимо рассмотреть вопрос о мотивации учебной деятельности младшего школьника. Этот период

является началом становления мотивации учения, от которого во многом зависит ее характер в течение всего школьного возраста.

С момента прихода ребенка в школу он впервые включается в новую социально значимую деятельность, важную не только для него, но и для окружающих. К началу обучения у ребенка складывается достаточно сильная мотивация, которую Божович Л.И., Славина Л.С., Назарова Г.С. и другие определяют как «внутреннюю позицию школьника». Она заключается в желании ребенка посещать школу, освоить новую для него деятельность, изменить свое положение среди окружающих. Эта широкая потребность образует так называемую субъективную готовность к школе.

Наряду с этим существует и объективная готовность к школе - уровень знаний и умений, с которыми ребенок приходит в школу. А.К. Маркова выделила положительные и отрицательные стороны мотивации учения младшего школьника и ее динамику на протяжении этого возраста [26].

К положительным сторонам относится общее положительное отношение ребенка к школе, широта его интересов, любознательность. Младших школьников интересуют многие явления окружающей жизни, которые не входят даже в школьную программу. В любознательности проявляется широкая умственная активность младших школьников. Вера младших школьников в авторитет учителя и готовность выполнять любые его задания, являются благоприятными условиями для формирования в этом возрасте широких социальных мотивов – мотивов долга и ответственности.

К негативным характеристикам мотивации младших школьников, которые препятствуют учению, относится, например, то, что их интересы недостаточно действенны, так как сами по себе не поддерживают учебную деятельность. Интересы их неустойчивы, ситуативны, быстро удовлетворяются и без внешней поддержки могут угаснуть. Нередко учебный материал и задания быстро надоедают ученику, вызывают у него утомление. Кроме того, мотивы в этом возрасте малоосознанны. Младший школьник зачастую не может назвать, что и почему нравится ему в учебном предмете.

Мотивация чаще содержит в себе ориентировку на результат, а не на процесс и способы учебной деятельности. До конца начальной школы у детей порой не складывается интерес к преодолению трудностей в учебной работе.

Такие особенности обуславливают поверхностный, в ряде случаев недостаточный интерес к обучению [26].

К концу первого года обучения у большинства учащихся реализуется внутренняя позиция школьника. У младших школьников складывается сложная система мотивации учения, которая включает следующие группы мотивов:

- Познавательные мотивы, т.е. заложенные в самой учебной деятельности. Эти мотивы делятся на те, которые связаны с содержанием учения (интерес к новым фактам, способам действия, к сути явлений) и мотивы, связанные с процессом учения (потребность думать, рассуждать на уроке, преодолевать трудности учения).

- Социальные мотивы - мотивы лежащие вне учебной деятельности. Среди них выделяют широкие социальные мотивы, мотивы долга и ответственности, мотивы самосовершенствования и узколичные мотивы. К последним относятся мотивы благополучия (стремление получить одобрение со стороны учителя, родителей, одноклассников, желание получить хорошие отметки) и престижные мотивы (желание быть первым, лучшим).

Отдельную группу составляют отрицательные мотивы – мотивы избегания неприятностей, которые связаны с отрицательным целеполаганием.

Анализ развертывания мотивации к обучению у учащихся начальной школы показывает, что увлеченными непосредственно сутью, содержанием обучения дети становятся далеко не сразу. Младшие школьники проходят путь от заинтересованности в ситуации своего пребывания в стенах школы, к развитию любопытства к продуктам учебной деятельности и, наконец, к увлечению процессом обучения. Увлеченность в отношении приемов, с

помощью которых школьник получает разнообразные знания, приходит позднее, уже за рамками начальной школы [26].

У учеников начальных классов, как показывают исследования, часто в образовательной деятельности можно заметить наличие сильно социально обусловленной мотивации, как, например, мотив обязанности перед наставником, чувство долга, мотив усовершенствования своих способностей, а также определения места и роли в жизни. Впрочем, в связи с низкой степенью близости такой мотивации к непосредственной жизнедеятельности школьников, данные мотивы не определяют в полной мере процесс обучения, хотя и вносят определенный вклад в смысловую сторону обучения. Оценка учителя за сделанную школьником работу на самом деле является одним из главных мотиваторов обучения ребенка в начальных классах.

Связанные с самим содержанием и процессом учения учебно-познавательные мотивы не занимают ведущего места по количеству указаний на них на протяжении всего младшего школьного возраста, и не являются реально ведущим действующим побудителем учебной деятельности.

Однако именно учебно-познавательная мотивация в большей степени подвержена изменениям на протяжении младшего школьного возраста. По мере обучения увеличивается доля мотивов, которые связана с учебной деятельностью. Это проявляется в развитии познавательных интересов детей, возникновении у них избирательных интересов к отдельным предметам.

Однако стоит отметить, что параллельно с ростом интереса к содержанию обучения понижается доля мотивации, которая связана с самим процессом познавательной деятельности. При этом, что интересно, в рамках внеучебной деятельности отмечается крайне высокий интерес к интеллектуальной деятельности, а именно к её процессуальной стороне.

Таковой является характеристика мотивов обучения в младшем школьном возрасте. При изучении их динамики установлено, что положительное отношение к обучению снижается ближе к концу обучения в начальной школе. Интерес к учебе, в сравнении с другими интересами детей,

возрастает в первые два года обучения и существенно снижается к 3-4 классам.

Исследования учебной мотивации учеников младшего школьного возраста свидетельствуют о том, что меньше всего они любят упражнения по пересказу прочитанного, списыванию упражнений с доски или учебника. Они предпочитают задания, в которых необходимо самостоятельно решать задачи, наблюдать за различными явлениями и заниматься творческой деятельностью. Другими словами, они предпочитают те задания, которые предполагают возможность проявления самостоятельности.

Для полноценного формирования учебной мотивации у младших школьников нужна специальная, целенаправленная работа. В практику обучения в начальной школе активно внедряются различные развивающие системы, инновационные учебные программы, многие из которых позволяют более эффективно реализовывать различные возрастные возможности младших школьников в плане усвоения системы научных знаний, а также способствуют формированию у них устойчивых учебно-познавательных мотивов.

## 1.4. Проблемы школьной неуспеваемости детей младшего школьного возраста

Рассмотрим проблемы в развитии интеллектуальной и мотивационной сферах как факторы возникновения трудностей в процессе обучения младших школьников.

Для учителя начальной школы должно быть особенно значимо знание основных закономерностей функционального и психического развития ребенка. Без такого знания невозможно дифференцировать обучение, осуществить индивидуальный подход, найти наиболее адекватные средства и методы обучения. Почему многим детям становится трудно учиться уже в

начальной школе? Рассмотрим причины и виды слабой успеваемости, наиболее типичные для младшего школьного возраста.

Неуспеваемость в начальной школе принято называть «ранней неуспеваемостью», в противовес «поздней», которая появляется уже при переходе в средние классы. В связи с тем, что в младшем школьном возрасте учебная деятельность является ведущей, определяющей ряд познавательных и личностных изменений, ранняя неуспеваемость может оказаться причиной большого числа проблем, которые могут повлиять на развитие ребенка в дальнейшем.

К основным причинам ранней неуспеваемости относят следующие:

- Недостатки школьного обучения;
- Отрицательное влияние сверстников или семьи;
- Недисциплинированность;
- Низкий уровень волевых качеств;
- Большая утомляемость, слабое здоровье;
- Отрицательные установки к процессу обучения;
- «Пробелы» в знаниях;
- Низкий уровень навыков учебного труда;
- Низкий уровень развития мышления [28].

Н.А. Менчинская предполагает, что неуспеваемость может быть следствием как внешних, так и внутренних причин - как из негативных влияний социальной среды, так и из особенностей развития самого ребенка. Следует отметить, что вышеперечисленные причины неравнозначны по своей действенности и значимости. Поэтому принято выделять причины первого и второго порядка.

К первым относят низкий уровень способностей ребенка, его анатомо-физиологические особенности, недостатки внешкольных влияний и недостатки учебно-воспитательного воздействия школы. Данные первопричины в каждом отдельном случае сочетаются различным образом, и выступают в комплексе.

Причины второго порядка чаще всего являются следствием первых, и тоже снижают эффективность учебной деятельности. К ним относятся недостаток подготовленности («пробелы» в знаниях), слабое развитие учебных умений и навыков, приобретенные под влиянием первопричин недостатки в развитии мышления [27]. Данная классификация приводит к необходимости различать между собой причины и следствия неуспеваемости. Выявив причины второго порядка нужно идти дальше и стараться выявить первопричины. Однако, при анализе причин отставания в учебе, крайне важно учитывать их комплексный характер, взаимообусловленность причин, системный характер их проявления. Нужно изучать личность неуспевающего всесторонне, в том числе в её взаимосвязи с внешней социальной средой.

Такой комплексный подход может позволить выделить основную причину отставания, ту, которая оказывает наиболее значительное влияние в текущий момент, влияет на компенсаторные возможности позитивных качеств личности ребенка. Такие причины различны у разных детей, а вторичные явления, которые наслаиваются на них, разнообразны в силу индивидуальности процесса переживания «неуспешности». В связи с этим в школах с большим количеством учеников обычно наблюдается «пестрая» картина неуспеваемости.

Неуспеваемость чаще всего связана с недостатками мотивационной и эмоционально-волевой сферы. По мнению И.В. Дубровиной, такие недостатки могут быть первичной причиной неуспеваемости, например, при психическом инфантилизме, когда интересы ребенка не соответствуют новому социальному статусу. В большинстве случаев отрицательное отношение к обучению и низкая учебная мотивация являются следствием низких и отрицательных педагогических оценок, которые непосредственно влияют на статус ребенка в классе. Сами же низкие оценки могут быть следствием других причин. В таких случаях недостаточно развитая мотивация играет роль вторичной причины и, скорее, усугубляет уже и без того неблагоприятную ситуацию, в которой находится ребенок [26].

Схожий эффект наблюдается и при низком уровне развития произвольности. Без сформированного произвольного поведения ребенку трудно планировать собственную работу, поддерживать внимание на текущей задаче, соблюдать школьную дисциплину.

В основе микросоциальной педагогической запущенности лежит социальная незрелость личности. Интеллектуальная недостаточность младших школьников проявляется в недостатке объема знаний, представлений, которые должны иметься у детей данного возраста, при наличии достаточной способности к общению хорошей ориентировки в повседневных житейских ситуациях. Структура интеллектуальной недостаточности при таком уровне педагогической запущенности включает бедность интеллектуальных интересов, недостаточность высших потребностей и установок личности. Такие случаи зачастую усугубляются общими недостатками воспитания в семье, семейным неблагополучием, вследствие чего семья, скорее всего, не может оказать необходимую помощь в преодолении педагогической запущенности [28]. Помощь таким детям, может оказываться в рамках специальных групп, в которых основное внимание уделяется расширению кругозора детей, их общему развитию.

Встречаются и случаи педагогической запущенности в благополучных семьях в тех случаях, когда ребенка по тем или иным причинам бояться перегрузить занятиями. Излишняя гиперопека может привести как к отсутствию должной подготовки, так и к снижению необходимого уровня волепроизвольности и мотивации. Такие проблемы характерны при воспитании ребенка по типу «кумира семьи».

Педагогически запущенные дети зачастую имеют нормальное интеллектуальное развитие, однако из-за отсутствия необходимой учебной базы они не имеют возможности проявить свои сильные стороны во время учебы и могут производить впечатление малоспособных. Таким детям достаточно легко оказать помощь в организации учебной деятельности. Практика показывает, что они с охотой принимают помощь, быстро

восполняют свои образовательные пробелы. Особые условия обучения необходимы в тех случаях, когда педагогическая запущенность усугубляется задержкой психического развития.

В некоторых случаях первопричиной неуспеваемости являются нарушения анализаторных систем, соматические проблемы ребенка (в том числе астенические состояния), некоторые особенности функционирования высшей нервной системы, такие как медлительность или гиперреактивность, которые затрудняют процесс обучения.

Поражения центральной нервной системы вызывают нарушения речи, моторики, счета, памяти, что проявляется в затруднении выработки навыков заучивания правил, письма и многого другого. Так называемая «патологическая безграмотность» часто бывает связана с недостатками речевого развития – особенностями фонетического слуха. Детям с таким типом нарушений нужна помощь логопеда.

Обращение к специалисту необходимо для детей с проявляющимися признаками задержки психического развития. Для того, чтобы выработать к ним индивидуальный подход, нужна консультация дефектолога или психоневролога. Детям с такими нарушениями развития нужно гораздо больше времени для приема и обработки информации, поскольку у них снижена устойчивость внимания, и они чрезвычайно отвлекаемы. У них снижена работоспособность, продуктивность запоминания, причем, как произвольного, так и непроизвольного. Наибольшие же трудности у этих детей связаны с теми задачами, которые требуют включения словесно-логического мышления. У них преобладает наглядно-действенное мышление. Речевое развитие значительно отстает от возрастных норм: запас слов очень беден, используемые понятия часто оказываются неточными или ошибочными. Им свойственна низкая интеллектуальная активность, сопутствующая импульсивности и эмоциональной нестабильности.

Спецификой развития процессов познания у слабоуспевающих и неуспевающих школьников долгое время занималась Н.А. Менчинская. В

исследованиях, проведенных ею и ее сотрудниками, зафиксировано, что для таких детей свойственна, в первую очередь, низкая мыслительная активность. Такие дети предпочитают более привычные способы действия, которые проще воспроизвести по памяти, они избегают задач, требующих приложения интеллектуальных усилий. Они склонны к подмене трудной задачи на более простую, что позволяет им избежать неудач и трудностей, наказаний и порицаний со стороны ближайшего взрослого окружения.

В случае постоянного избегания активной умственной работы, ребенок попадает в неблагоприятные для его развития условия. Систематическая интеллектуальная «недогруженность» препятствует формированию основных мыслительных операций.

Недостаток интеллектуальной активности специфичным образом отражается на развитии памяти. Результаты ряда исследований демонстрируют, что у испытывающих затруднения в процессе образования детей нет сильного нарушения этого познавательного процесса. Дети успешно запоминают текст, если он близок к их жизненному опыту. В обратном же случае, когда запоминание текста требует большого количества мыслительной работы, показатели резко снижаются – при пересказе дети часто допускают ошибки, забывают существенные моменты и, в некоторых случаях у них теряется логика изложения. Это указывает на то, что у неуспевающих учеников в недостаточной степени развита опосредованная, словесная память, которая связана с процессами мышления. Они используют самые простые способы запоминания, такие как механическое заучивание.

В случае учебной неуспешности не всегда имеют место быть серьезные нарушения внимания. Несмотря на то, что они зачастую производят впечатление детей, неспособных к необходимой концентрации внимания, при создании особых условий – неограниченном времени и усиленной мотивации, такие дети могут концентрировать внимание, но для этого им требуется значительно больше усилий и времени [34].

Отдельное внимание нужно уделять и интеллектуально пассивным детям, для которых характерным является низкий уровень самой интеллектуальной работы. Если в первом классе они успешно справляются с учебой, то затем начинают заметно отставать, причем зачастую это сопровождается регрессом уже сформировавшихся ранее навыков. Их специфичной чертой является то, что они не склоны выделять интеллектуальные задачи из ряда других, вследствие чего не видят в них чего-то, что требует приложения дополнительных усилий. Учебная активность для них во многом замещает собственно интеллектуальную деятельность.

Неуспевающих принято разделять на группы в зависимости от характера интереса к процессу обучения [28].

К неуспевающим первого типа принято относить учеников с низким уровнем развития мышления, предпочитающих задания репродуктивного плана. Интересы таких детей не обладают выраженной направленностью, а эмоциональные реакции проявляются крайне слабо. Усилия учителя при работе с такими учениками должны быть направлены на формирование познавательных умений и самого интереса к учению.

К слабоуспевающим ученикам второго типа относят детей с тенденцией проявления интереса к отдельным дисциплинам, но такой интерес является слабодифференцированным, носит аморфный характер. Эмоциональное реагирование на учебный процесс возникает только в редких случаях, когда задание интересно. Таким детям свойственно предпочтение репродуктивной деятельности. Эти школьники проявляют неорганизованность, зачастую не доводят дело до конца, а в случае затруднений оставляют задание и переключаются на другое. При работе с такими детьми учитель должен постараться делать акцент на имеющиеся познавательные интересы, несмотря на их аморфность, сформировать познавательные навыки и постепенно ликвидировать пробелы в знаниях.

У третей группы неуспевающих познавательные интересы достигают значимой устойчивости и силы. Для них свойственна достаточная осознанность, желание находить больше новых путей решения задач. Их умственная деятельность находится на высоком уровне, эмоциональные проявления достаточно устойчивы, они проявляют заметное стремление к трудным заданиям. Однако все это проявляется только в ситуациях изучения любимых учебных предметов. Учителю, работающему с такими детьми, нужно на основе уже имеющихся интересов формировать общее положительное отношение к процессу обучения. Для этого можно использовать перенос приемов на другие виды деятельности, с опорой на межпредметные связи.

Для четвертой группы неуспевающих характерно сильное увлечение внеучебной деятельностью, мешающей их учебе [28].

Есть и другие подходы для выделения категорий неуспевающих младших школьников. Один из них предложили детские психоневрологи В.П. Петрунек и Л.Н. Таран. Они свели все многообразие вариантов неуспеваемости к двум: неуспеваемость как следствие чрезмерной подвижности и чрезмерной медлительности. Эти авторы подчеркивают, что речь идет именно о чрезмерности, избыточности - крайнем преобладании того, что определяет все поведение ребенка [35].

Чрезмерно подвижные крайне беспокойны, постоянно отвлекаются, плохо сосредотачивают свое внимание, торопятся ответить раньше времени. Часто они не доводят до конца то, что начали. Им свойственна суетливость.

Чрезмерно медлительные же ведут себя хорошо, однако крайне инертны и вялы. Они пытаются выполнить все, что требует от них учитель, однако собственного интереса у них не возникает. Медлительность чаще всего связана с быстрой истощаемостью нервной системы. Любое незначительное умственное напряжение способно вызвать сильное переутомление. Однако стоит заметить, что, когда материал объясняется медленно, такие ученики могут освоить его в полной мере.

Польза от выделения таких групп заключается в том, что они помогают показать связь между неуспеваемостью и функционированием нервной системы ребенка, а также дают возможность выделить специфические пути коррекции для каждой из групп [5].

Крайне затруднительными являются те случаи, когда у детей ярко выражено отрицательное отношение к школе, когда они активно противятся учению. Чаще всего такое бывает в следующих случаях:

- Когда ребенок в дошкольном возрасте не приучился ограничивать собственные желания, когда у него сформировалась установка на «отказ от усилия». Поскольку школьное обучение требует постоянного прикладывания усилий, то у ребенка возникает активное противление учению.

- Когда у детей заранее сформировался страх перед школой - «школофобия».

Когда дети изначально представляли себе школьное обучение совершенно «безоблачным». При столкновении с реальностью такие дети испытывают сильное разочарование, у них сформируется резко негативное отношение к школе.

Каждый из рассмотренных нами вариантов требует индивидуальной работы, причем не только педагогической, но и психологической [15].

Следует отметить, что неуспевающее дети редко самостоятельно идут на контакт с учителем, иногда намерено вступают в конфликты с ним. Это может быть вызвано неосознаваемой потребностью утвердить себя в споре с учителем, отсутствием поддержки со стороны учителя.

Результаты психологических исследований показывают также, что неуспевающее школьники имеют проблемы с осознанием своих мотивов, обладают невысоким уровнем притязаний, у них доминируют мотивы избегания. Слабоуспевающие со значительными трудностями обосновывают причины собственного отношения к обучению. Они могут чаще, чем другие говорить о школе, но на самом деле круг их интересов сильно ограничен нежеланием получать низкие оценки [26].

Известны сравнительные данные того, как оценивают мотивацию слабых и сильных учеников учителя и сами учащиеся. Учителя преимущественно оценивают мотивацию сильных учеников выше, чем это делают они сами. Такая установка учителя может оказывать влияние и на оценивание учеников, и на взаимоотношения с ними. При оценке же слабых учащихся учителя склонны предполагать более низкие показатели мотивации, по сравнению с самими детьми. Это представляет серьезную опасность занижения их мотивации под воздействием учителя. Такое несовпадение самооценки слабых учащихся и оценки со стороны учителя может приводить к возникновению трудностей и даже конфликтов.

Известно также, что учителя склоны придавать мотивации «избегания» неуспевающих большее значение, нежели сами учащиеся. Очевидно, что для формирования положительных установок по отношению к учебе необходимо исходить не только из отрицательной мотивации, учителю нужно найти способы формирования мотивации положительной.

Учителю важно быть внимательным по отношению к своим ученикам - подмечать любые изменения в поведении, отклонения от нормы. Необходимо проявлять настойчивость, доброжелательность по отношению к «сложным» ученикам. Каждому из таких детей нужно дать возможность проявить себя с лучшей стороны – даже если он плохо пишет или считает, он может хорошо рисовать, петь, танцевать и т.п. Практика показывает, что зачастую неуспехи в учебе могут привести к образованию чувства неполноценности, которое, в свою очередь, приведет к формированию отрицательной установки к учебному процессу. Поэтому крайне важно «разорвать цепь неудач». Исследования последнего времени показывают, что школьники, имеющие трудности в обучении, могут не обладать низкими показателями интеллектуального развития, и, в том случае, если удается вовремя установить причины и характер таких затруднений и провести полноценный комплекс психолого-педагогической помощи, то можно предотвратить развитие неуспеваемости.

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

А.Л. Венгер рассмотрел, каковы могут быть психологические причины наиболее широко распространенных жалоб, с которыми младших школьников приводят к психологу.

1. Ребенок плохо учится.

Это самая часто заявляемая проблема. В первичной жалобе родители и учителя не отмечают никаких других трудностей. Плохая успеваемость является доминирующей. Но за этой жалобой может стоять одна из следующих причин (или их сочетание):

- Задержка психического развития, которая проявляется в нарушении обучаемости. При жалобе на неуспеваемость примерно в половине случаев обнаруживается та или иная степень отклонений в развитии познавательных процессов. В обычной выборке нарушения обучаемости встречаются примерно у 20-25% детей младшего школьного возраста. Умственная отсталость, как более глубокое нарушение в интеллектуальном развитии, встречается значительно реже.

- Хроническая неуспешность. Она проявляется в том, что ребенок не успевает практически по всем предметам. Иногда психологический синдром хронической неуспешности является единственной причиной неуспеваемости, но чаще он выступает в сочетании с другими отклонениями, такими как нарушения обучаемости, астения, снижение учебной мотивации. Хроническая неуспешность часто проявляется на фоне школьной тревожности.

- Одной из частых причин выраженной неравномерности достижений ребенка является вербализм, когда дети «забалтывают» процесс выполнения учебной деятельности. Дети с вербализмом, как правило, хорошо читают, умеют развернуто и подробно отвечать на вопросы. Но у них возникают проблемы с предметами, требующими высокого уровня интеллектуального

развития. Это чаще относятся к таким учебным предметам, как математика, особенно при решении задач, тогда как примеры, направленные на формальное выполнение арифметических действий, вызывают меньше затруднений.

- Недостаточная сформированность учебно-познавательных мотивов. Чаще эта причина неуспеваемости проявляется ко второму году обучения. Общее снижение мотивации встречается значительно реже, чем снижение именно учебных мотивов.

- Низкая энергетика, астения. Родители и учителя обычно отмечают сравнительно недавно произошедшее падение успеваемости, которая до этого была неплохой. Эта проблема проявляется в том, что на первых уроках ребенок работает лучше, чем на последних. Его продуктивность в начале урока выше, чем к концу. Это указывает на повышенную утомляемость ребенка.

- Уход от деятельности. Эта проблема редко приводит к глубокой неуспеваемости, однако в значительной степени снижает учебные достижения. Иногда этот синдром может быть заподозрен уже по самому характеру жалобы, когда подчеркивается не столько низкая успеваемость, сколько пассивность ребенка.

2. Ребенок ленится.

Это одна из частых жалоб, за ней стоят самые разные причины. Рассмотрим некоторых из них.

- Завышение требований, их несоразмерность с возможностями ребенка.

- Снижение учебно-познавательных мотивов. Эта проблема часто стоит как за жалобами на низкую успеваемость, так и за жалобами на лень ребенка.

- Замедленный темп деятельности. В этом случае ребенок трудится добросовестно, тщательно выполняя задания. Его медлительность может быть воспринята окружающими как проявление лени. Важно знать, что

замедленный темп деятельности имеет физиологическую природу - медленное протекание нервных процессов.

- Неуверенность в себе, тревожность тоже может восприниматься как «лень»: ребенок не выполняет задание, поскольку не уверен в том, как надо правильно его выполнить. Такой уверенности тревожный ребенок не имеет почти никогда.

- Нарушенные отношения с учителем приводят к тому, что ребенок не хочет ходить в школу, выполнять домашние задания, старается избегать всего, что хоть отдаленно напоминает ему травматичную для него ситуацию.

- Лень в собственном смысле слова, когда ребенок делает только то, что ему приятно, и уклоняется от всего прочего, встречается довольно редко. Первопричиной лени как таковой является обычная избалованность.

3. Ребенок рассеян.

Жалобы на невнимательность часты в консультативной практике. При подобной жалобе необходимо, прежде всего, проверить функцию внимания с помощью специально подобранного диагностического комплекса методик.

- Несформированность внимания – не единственная и далеко не самая частая причина жалоб на невнимательность. Если она действительно имеет место, то надо выяснить, нет ли у ребенка признаков органических нарушений мозга. В таких случаях нужна консультация невропатолога.

- Проблемы самоорганизации - одна из наиболее частых проблем, скрывающихся за жалобой на невнимательность. Ее суть в том, что ребенок не владеет эффективными приемами планирования и организации собственной деятельности. При этом собственно функция внимания, как правило, полностью сохранна.

- Уход от деятельности, при котором ребенок погружен в свои фантазии и мечты, также создает впечатление нарушений функции внимания. Ребенок отвлекается и становится рассеянным, когда деятельность для него скучна. Он проявляет сосредоточенность и внимательность при решении интересного

для него задания. Такая избирательность внимания указывает на мотивационные причины его отключения в определенных сферах жизни.

- Снижение учебной мотивации приводит к «отключению» внимания по тому же механизму, что и при уходе от деятельности, с той разницей, что оно обычно переключается на какой-нибудь внешний фактор.

- Повышенная тревожность. Тревога разрушает любую деятельность, особенно пагубна она именно для внимания. Повышенная тревожность входит в более сложный симптомокомплекс, например, при хронической неуспешности.

- Двигательная расторможенность, гиперактивность неизбежно нарушает функцию внимания. В этом случае нарушения являются стойкими и распространяются на разные виды деятельности.

4. Проблемы поведения, неуправляемость.

Неуправляемость - самая частая жалоба при проблемах поведения ребенка. За этой проблемой стоят следующие причины:

- Неумение взрослых правильно оценивать возрастные особенности детей. Оно характерно для родителей с авторитарной гиперпротекцией.

- Повышенная энергетика ребенка, которая является вариантом нормального развития, не требующего коррекции. Когда ребенок сам ставит себе цели, и умеет добиваться своего, то с ним, действительно, трудно. Однако при высоком уровне целенаправленности поведения - это благоприятный вариант развития, если ребенка не будут постоянно осуждать и наказывать за чрезмерную самостоятельность и склонность к рискованным экспериментам.

- Двигательная расторможенность тоже связана с жалобами на неуправляемость ребенка. Эту проблему следует четко отличать от повышенной энергетики. Для ребенка с гиперактивностью характерна недостаточная целенаправленность поведения, а при повышенной энергетике целенаправленность, напротив, более высокая по сравнению с обычным

уровнем. В отличие от повышенной энергетики, гиперактивность - это вариант отклонения в развитии, который требует длительной коррекции.

- Негативное самопредъявление – это психологический синдром, проявлением которого является именно неуправляемость, причем нарочитая, демонстративная. В ее основе лежит желание ребенка привлечь к себе внимание, которого он не может добиться другими способами.

- Социальная дезориентация проявляется в кажущейся неуправляемости. Однако эта неуправляемость имеет место не в силу сознательного стремления ребенка к нарушению правил, а в силу того, что он не понимает их.

5. Трудности в общении.

Чаще всего родители и учителя говорят о трудностях в общении ребенка со сверстниками, о его одиночестве. Трудности в общении с самими родителями и учителями замечаются ими гораздо реже, хотя в обследовании они выявляются не менее часто.

Остановимся на проблемах общения со сверстниками. К их причинам относятся:

- Интеллектуализм - преобладание интеллектуальных процессов над эмоциональными. Взрослых беспокоит то, что ребенок все время один, не может найти себе друзей в классе. Если у ребенка есть хотя бы один друг, то прогноз вполне благоприятен. Людям с выраженным интеллектуализмом не свойственна склонность к широкому кругу общения. Устойчивые отношения с одним-двумя друзьями практически насыщают их потребность в общении. Если же ребенок вообще не имеет друзей среди сверстников, то такая ситуация изоляции не является нормальной.

- Различные варианты несформированности навыков общения часто приводят к конфликтам, и иногда дают картину проявления агрессивности. Такой вариант особенно вероятен при высокой направленности на общение. При менее выраженной направленности на общение ребенок, не владеющий навыками общения, просто пассивен.

- Аутизация представляет собой снижение потребности в общении в собственном смысле. Рано возникшая аутизация в дальнейшем иногда сменяется нормальной потребностью в общении, которая развивается на фоне отсутствия навыков общения и недоразвития средств общения.

Претензия на лидерство, в случае отсутствия самих лидерских качеств, зачастую может приводить к повышению конфликтности отношений ребенка со сверстниками. Попытки руководить, командовать другими людьми, которые не хотят подчиняться новоявленному лидеру, могут приводить к столкновениям и взаимным обидам, вследствие чего новоявленный лидер может оказаться в полной изоляции.

Высокий уровень конфликтности и агрессивность зачастую являются очевидными причинами нарушения общения. В рамках психологического обследования важно выявить, являются ли данные нарушения первичными или вторичными, по отношению к другим отклонениям в психическом развитии.

Интеллектуальные нарушения, которые способны приводить к неадекватному поведению в отношениях со сверстниками, иногда проявляются раньше, чем в учебе. Данная причина проблем в общении зачастую ускользает от внимания как учителей с родителями, так и психологов.

Таким образом, на основе выделенных А.Л. Венгером наиболее широко распространенных жалоб, с которыми младших школьников приводят к педагогу-психологу, можно выделить следующие типы проблем:

1. Проблемы, связанные с учебной успешностью.
2. Проблемы продуктивности учебной деятельности.
3. Проблемы, выражающиеся в рассеянности, несобранности ребенка.
4. Проблемы поведения.
5. Трудности общения.

Первый тип проблем является наиболее распространенной в практике деятельности педагога-психолога. Это связано с тем, что учебная успешность

является центром внимания взрослого окружения ребенка, и составляет основу психологического благополучия детей младшего школьного возраста. Причины этой проблемы, как отмечает А.Л. Венгер - автор типологии проблем школьного обучения, весьма разнообразны. К ним относится и недостаточность познавательной мотивации, и сниженная энергетика, и высокая тревожность ребенка.

Второй тип проблем часто воспринимается взрослым окружением, как недостаточность усилий ребенка в процессе учебной деятельности. Вместе с тем, низкая продуктивность деятельности может быть обусловлена как природными особенностями ребенка (замедленный темп деятельности, низкая энергетика), так и особенностями его социализации (завышенные требования к ребенку, недостаточная сформированность учебно-познавательных мотивов, неадекватно низкая оценка ребенком своих возможностей).

Третий тип проблем также формируют факторы как биологической природы (несформированность функции внимания), так и социальной (низкая самоорганизация). Разная этиология этого типа проблем зачастую не распознается или не учитывается взрослыми, и воспринимается как «рассеянность» ребенка.

По частоте обращений к педагогу-психологу проблемы, связанные с поведением, занимают, наряду с проблемами учебной успешности, лидирующее положение. Здесь также следует разграничивать природные особенности ребенка (двигательная расторможенность, высокая энергетика) и следствия нарушений в стиле воспитания (избалованность, социальная дезориентация, негативистическая демонстративность).

Последний тип проблем обнаруживается в коммуникативной сфере, и чреват снижением уровня школьной мотивации. Трудности в общении возникают у детей с недостаточно развитыми средствами и навыками общения (интеллектуализм, аутизация) и такими характеристиками личности, которые снижают популярность в группе сверстников (конфликтность,

агрессивность, претензия на лидерство, не подтвержденная подлинными лидерскими качествами).

Итак, типология проблем школьного обучения А.Л. Венгера основана на запросах педагогов или родителей, обратившихся за консультацией к психологу, и содержит описание признаков и критериев, позволяющих определить причину проблемы. В проведенном нами исследовании мы брали за основу тип проблемы, и уточняли ее содержание с помощью специально подготовленной Анкеты. Анкета предлагалась родителям и учителям детей младшего школьного возраста.

В заключение отметим, что определение типа проблемы возможно только в случае устойчивой ситуации неуспеха в достижении тех или иных педагогических целей.

# Глава 2. Изучение психологических характеристик младших школьников с разными типами проблем школьного обучения

## 2.1. Описание процедуры и методов исследования

Используемая в нашем исследовании типология проблем школьного обучения А.Л. Венгера основана на наиболее популярных запросах педагогов или родителей, и содержит описание признаков и критериев, позволяющих определить причину проблемы школьного обучения учащихся начальной школы. В проведенном нами исследовании мы брали за основу тип проблемы, и уточняли ее содержание с помощью специально подготовленной Анкеты (см. Приложение 2). Анкета предлагалась родителям и учителям учащихся 2-х классов.

В результате анкетирования, использования методов наблюдений, беседы, оценки продуктов деятельности, а также данных диагностики по рисуночному тесту «Рисунок человека» была собрана информация о 47 учащихся 2-х классов МБОУ СОШ № 66 г. Пензы.

На основе данных анкетирования в исследуемой выборке были выявлены устойчивые признаки следующих типов проблем школьного обучения:

- «хроническая неуспешность» - 8 человек;
- «уход от деятельности» - 5 человек;
- «негативное самопредъявление» - 6 человек;
- «трудности общения» - 7 человек.

Таким образом, из 47 учеников проблемы школьного обучения разного типа были выявлены у 26 человек.

Определение типа проблемы и ее конкретного наполнения осуществлялось на основе фиксации ее устойчивого проявления во всех видах диагностических процедур.

Далее диагностическая работа проводилась с учениками, имеющими проблемы школьного обучения. Диагностические процедуры были направлены на изучение:

- показателей познавательных способностей и особенностей личностно-эмоциональной сферы (методика Ф. Гуденаф «Рисунок человека»);
- психологического типа личности (методика В. Мегедь и А. Овчарова);
- мотивации учения (Анкета школьной мотивации Н.Г. Лускановой).

Ниже приведено описание используемых в работе методик.

Рисуночный тест «Рисунок человека» Ф. Гуденаф применяется для исследования как познавательных способностей, так и особенностей личностно-эмоциональной сферы детей. Перед ребенком кладут лист бумаги (вертикально расположенный) и предлагают нарисовать человека в полный рост.

При оценке умственного развития учитываются следующие показатели:

- наличие основных деталей;
- пластичность/схематичность рисунка.

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

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

В практическом пособии А.Л. Венгер и Г.А. Цукерман «Психологическое обследование младших школьников» подробно описаны используемые в этой методике критерии оценки каждого из признаков интеллектуального и личностного развития детей [8].

Данные, полученные с помощью этой методики, требуют дополнительной проверки и уточнения, но, вместе с тем, позволяют сразу же выдвинуть предположения о том, в каких именно областях у ребенка имеются психологические проблемы.

Тест В. Мегедь и А. Овчарова для определения типа личности ребенка школьного возраста представлен в Приложении 2.

Тест составлен на основе принципа выделения в психике ребенка следующих признаков, выделенных К.Г. Юнгом:

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

Используемый вариант методики рассчитан на работу с детьми младшего школьного возраста. По мнению авторов при тестировании следует учитывать, что на этой стадии развитие психики ребенка соответствует таким соционическим уровням, как физический и психологический, с доминирующими признаками сенсорики и этики, поэтому в ходе тестирования ярче всего проявляются эти признаки. В возрасте до 8 лет ребенок еще не улавливает логических взаимосвязей между вещами, а также не умеет абстрагироваться от действительности и познавать скрытую суть явлений окружающего мира. Но от ребенка старше восьми лет можно уже получить адекватный ответ на вопрос, заданный в логической либо в интуитивной форме.

Тест построен по принципу альтернативности: чем больше испытуемому свойственно одно качество, тем меньше противоположное.

Расшифровка результатов тестирования и определение типа личности ребенка осуществляется по цифровому коду. Из двух противоположных функций выбирают ту, где оказалось больше отмеченных пунктов и ставят ее порядковый номер. Получается набор из четырех цифр, каждому из которых соответствует определенный тип личности. Всего таких типов шестнадцать.

Анкета школьной мотивации Н.Г. Лускановой предназначена для детей начального этапа школьного обучения [3]. Она включает 10 вопросов, ответы на которые отражают отношение учащихся младших классов к школе, учебному процессу, а также их эмоциональное реагирование на разные школьные ситуации. Текст Анкеты представлен в Приложении 2.

Каждый вопрос Анкеты имеет три варианта ответов, из которых ребенок выбирает один. Анкетирование может быть использовано как для индивидуального обследования, так и для групповой диагностики.

Проводится количественная и качественная обработка данных. Для количественного анализа разработана следующая система балльных оценок:

- ответ ребенка, свидетельствующий о его положительном отношении к школе и предпочтении им учебных ситуаций, оценивается в 3 балла;

- нейтральный ответ (не знаю, бывает по-разному и т.п.) оценивается в 1 балл;

- ответ, свидетельствующий об отрицательном отношении ребенка к той или иной школьной ситуации, оценивается в 0 баллов.

Максимально возможная оценка равна 30 баллам.

По результатам диагностики определяют один из пяти уровней школьной мотивации:

25-30 баллов - высокая учебная мотивация, отношение ребенка к себе как к школьнику сформировано.

20-24 балла - средний уровень учебной мотивации, отношение к себе как к школьнику в большей мере сформировано.

15-19 баллов - средне-низкий уровень учебной мотивации, при котором у ребенка сформировано положительное отношение к школе, но в школе его больше привлекают внеучебные виды деятельности.

10-14 баллов - низкий уровень учебной мотивации, при котором отношение к себе как школьнику у ребенка не сформировано.

Ниже 10 баллов - выраженное негативное отношение к школе, школа воспринимается ребенком как враждебная среда.

При качественном анализе рассматривается выбор ребенка по каждому из 10 вопросов анкеты.

Ответы на первые четыре вопроса отражают эмоциональное отношение ребенка к школе. Выбор третьего варианта ответа указывает на высокую тревожность, а выбор второго варианта свидетельствует о психологической защите.

Об астенизации, утомлении ребенка свидетельствует выбор третьего варианта ответа на вопрос «Как ты относишься к домашнему заданию?» (5 вопрос Анкеты).

О возможных проблемах в отношениях с учителем свидетельствует выбор второго и третьего вариантов ответа на 8 вопрос.

Эмоциональное благополучие ребенка в учебном коллективе определяется по ответам на вопросы 9 и 10. Выбор третьего варианта ответов на оба эти вопроса свидетельствует о полной изоляции или отвержении ребенка в классе. Комбинации второго и третьего вариантов ответов предполагают частичную изоляцию ребенка в классе, либо его включенность в малую замкнутую группу (чаще из 2-х человек). При комбинации третьего варианта ответа на 9-й вопрос и первого варианта на 10-й вопрос можно предположить, что сам ребенок стремится к общению, но ему не удается установить контакт с одноклассниками. Обратная комбинация (первый вариант ответа на 9-й вопрос и 3-й вариант ответа на 10-й вопрос) свидетельствует о том, что ребенок, не смотря на обширные контакты в классе, не удовлетворен общением.

Негативные ответы на вопросы 2 и 3 в сочетании с промежуточным или негативным ответом на вопрос 7 при прочих положительных ответах и при достаточно высоком общем уровне развития ребенка могут свидетельствовать о скрытом неблагополучии в отношении к школе.

Для статистической обработки диагностических данных был использован Т-критерий Стьюдента.

## 2.2. Анализ и интерпретация диагностических данных

В результате анкетирования, использования методов наблюдений, беседы, оценки продуктов деятельности, а также данных диагностики по рисуночному тесту «Рисунок человека» была собрана информация о 47 учащихся 2-х классов.

На основе данных первичной диагностики в исследуемой выборке были выявлены устойчивые признаки следующих типов проблем школьного обучения:

- «хроническая неуспешность» - 8 человек;
- «уход от деятельности» - 5 человек;
- «негативное самопредъявление» - 6 человек;
- «трудности общения» - 7 человек.

Таким образом, из 47 учеников проблемы школьного обучения разного типа были выявлены у 26 учащихся 2-х классов.

Рассмотрим результаты диагностики по методике «Рисунок человека».

Рисунки учащихся с проблемой «хроническая неуспешность» имеют следующие особенности:

1. Признаки тревожности:

- многочисленные самоисправления, в том числе и те, которые не привели к реальному улучшению результата;
- наличие нескольких линий вместо необходимой одной;
- линии, состоящие из отдельных мелких штрихов;
- линии рисунка с очень слабым нажимом.

2. Показатели среднего уровня умственного развития:

- руки и ноги изображены без «объема» (не двойными линиями);
- разное количество пальцев рук;
- схематичные изображения таких деталей, как шея, волосы, одежда;
- средний уровень пластичности изображения (излишне четкие границы частей тела);

- не всегда удачные попытки передать реальную форму тела.

3. Признаки астенизации и депрессивных тенденций:

- слабый нажим на карандаш (иногда линия едва видна);

- низкая детализированность рисунка.

- уменьшение размеров рисунка (рисунок занимает менее 1/4 листа по вертикали);

- расположение рисунка в углу листа.

Таким образом, те дети, которые по результатам анкетирования родителей и учителей были отнесены к группе учащихся с проблемой «хроническая неуспешность» в своих рисунках проявили признаки тревожности и астенизации. Уровень умственного развития большинства детей этой группы соответствует норме, но не превышает средних значений (количественная оценка не превышает 18 баллов – см. табл. 1, Приложения 1).

Особенности рисунков детей с проблемой «уход от деятельности» проявляются в признаках демонстративности, экстравертированности и высокой потребности в эмоциональной насыщенности общения.

Признаки демонстративности:

- наличие необязательных деталей (оборки, воланы, карманы, рисунки на одежде);

- большое количество второстепенных деталей (ресницы, брови, прическа);

- рисование определенного персонажа (принцессы, феи, пирата).

Признаки экстравертированности:

- руки и ноги нарисованного человека широко расставлены;

- широкие и округлые фигуры.

Признаки высокой потребности в эмоционально насыщенном общении:

- преувеличенно большой размер кистей рук;

- чрезмерно длинные пальцы рук.

Уровень умственного развития у четверых из пяти детей этой группы соответствует IV уровню – это норма для 8-ми и 9-ти лет (количественная оценка выше 18 баллов – см. табл. 2, Приложения 1). У одного из испытуемых показатели умственного развития по данным диагностики ниже нормы, соответствуют III уровню – это норма для детей 7-ми лет.

У испытуемых с проблемой «негативное самопредъявление» отмечены признаки демонстративности, экстравертированности, импульсивности и агрессивности. Проявления первых двух признаков уже приведены в тексте работы, отметим признаки импульсивности и агрессивности.

Признаки импульсивности:

- незамкнутый контур фигуры;
- отдельные линии выходят за контур фигуры;
- низкая детализированность рисунка;
- линии с сильным нажимом;
- нарушения симметрии (наклоненная фигура);
- рисунок выходит за размеры листа (не хватило места для верхней или нижней части изображения).

Признаки агрессивности:

- ярко очерченный рот;
- прорисовка зубов;
- пальцы сжаты в кулаки.

По данным диагностики из шести детей с проблемой негативного самопредъявления четверо имеют уровень умственного развития ниже нормы, у одного ребенка умственное развитие соответствует норме, еще у одного умственное развитие превышает средненормативные показатели.

На рисунках детей с типом проблемы «трудности общения» были отмечены признаки тревожности и интровертированности.

Признаки интровертированности:

- руки нарисованного человека прижаты к телу или сведены вместе;
- ноги поставлены близко одна к другой;

- длинная, вытянутая вверх фигура.

Рисунки детей этой группы отличаются высокой пластичностью. Уровень умственного развития детей с проблемами общения либо соответствует норме, либо превышает ее (см. табл. 4 Приложения 1).

Ниже приведены показатели умственного развития испытуемых с разными типами проблем школьного обучения.

Таблица 1

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

| Группы<br><br>Показатели | Испытуемые с проблемой «хроническая неуспешность» | Испытуемые с проблемой «уход от деятельности» | Испытуемые с проблемой «негативное самопредъявление» | Испытуемые с проблемой «трудности общения» |
|---|---|---|---|---|
| Ниже нормы | 37,5% | 20% | 66% | - |
| Норма | 62,5% | 80% | 17% | 57% |
| Выше нормы | - | - | 17% | 43% |
| Ср. значение | 16.6 | 18.6 | 16.8 | 21.0 |

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

Таким образом, по результатам проведенной диагностики мы можем заключить, что недостатки в умственном развитии больше свойственны детям с такими типами проблем школьного обучения, как «хроническая неуспешность» и «негативное самопредъявление». При этом очевидно, что в первом случае недостаточный уровень развития когнитивной сферы наряду с высокой тревожностью составляют причину этой проблемы. Во втором случае сам тип проблемы может стать причиной интеллектуальной «недогруженности» учащихся, что со временем приводит к снижению показателей умственного развития.

Самый высокий показатель умственного развития в группе детей с проблемами общения. Как отмечает автор типологии А.Л. Венгер, эта проблема зачастую связана с тем, что «интеллектуал» не всегда в начальной

школе может найти себе равного партнера по общению. Однако не у всех детей этой группы умственное развитие превышает средненормативные показатели. Проблемы общения, как показали результаты нашего исследования, также имеют дети с признаками тревожности, интровертированности и астенизации.

Перейдем к анализу диагностических данных по методике В. Мегедь и А. Овчарова по определению типа личности.

Испытуемым предлагалось в бланке методики (см. Приложение 2) выбрать одно из утверждений в каждой из строк. В ходе обработки диагностических данных из двух противоположных функций нами выбиралась та, где оказалось больше отмеченных пунктов. В протоколе фиксировался ее порядковый номер. В итоге у каждого испытуемого получился набор из четырех цифр. Каждому набору соответствует определенный тип личности. Данные диагностики представлены в табл. 5-8 Приложения 1.

Таблица 2

Данные диагностики типа личности испытуемых с проблемой «хроническая неуспешность»

| № п/п | Шифр | Тип личности |
|---|---|---|
| 1 | 1357 | Логико-сенсорный интроверт |
| 2 | 1357 | Логико-сенсорный интроверт |
| 3 | 2458 | Сенсорно-этический экстраверт |
| 4 | 1458 | Этико-сенсорный экстраверт |
| 5 | 1357 | Логико-сенсорный интроверт |
| 6 | 1468 | Этико-интуитивный экстраверт |
| 7 | 1458 | Этико-сенсорный экстраверт |
| 8 | 1468 | Этико-интуитивный экстраверт |

Диагностические данные, полученные в группе детей с типом проблемы «хроническая неуспешность», позволяют нам сделать следующие обобщения:

1. Дети этой группы обладают менее гибкой и более инертной нервной системой. Им присуща стабильная работоспособность, у них нет ярко выраженного чередования спадов и подъемов активности. Для них не

характерны длительные спады работоспособности. Они склонны придерживаться заданных установок.

2. Эмоционально-коммуникативные качества детей этой группы разнообразны. 62% из них больше ориентированы на чувства и отношения, остальные 38% - на нормы поведения. На наш взгляд, данные шкалы «логика/этика» не относятся к диагностическим признакам проблемы «хроническая неуспешность».

3. По направленности деятельности дети этой группы склонны больше к практическим, а не теоретическим видам деятельности. По шкале «сенсорика/интуиция» здесь явно преобладает полюс «сенсорика». Это означает, что школьники с проблемой «хроническая неуспешность» больше действуют, чем размышляют.

4. Полученные данные по шкале «экстраверсия/интроверсия» не обнаруживают тенденции к одному из полюсов, поэтому не являются признаком проблемы «хроническая неуспешность».

Таким образом, мы можем заключить, что к устойчивым характеристикам проблемы «хроническая неуспешность» относится ригидность нервной системы и недостаточная способность к теоретической деятельности.

Рассмотрим диагностические данные испытуемых с проблемой «уход от деятельности». Примечательным является тот факт, что из пяти человек этой группы трое имеют одинаковый психотип.

Таблица 3

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

| № п/п | Шифр | Тип личности |
|---|---|---|
| 1 | 2468 | Интуитивно-этический экстраверт |
| 2 | 2468 | Интуитивно-этический экстраверт |
| 3 | 2368 | Интуитивно-логический экстраверт |

| | | |
|---|---|---|
| 4 | 2468 | Сенсорно-этический экстраверт |
| 5 | 2468 | Интуитивно-этический экстраверт |

1. Дети этой группы обладают высокой степенью подвижности нервной системы. Для них характерно чередование спадов и подъемов активности, спонтанность деятельности, импульсивность в поведении, стремление к смене впечатлений.

2. По шкале «логика/этика» выражена тенденция к полюсу «этика», что свидетельствует о том, что поведение детей этой группы определяет ориентация на собственные чувства и отношения между людьми.

3. Направленность деятельности испытуемых этой группы зависит от их хорошо развитого воображения. Они часто погружаются в мир своих фантазий. Им не хватает практичности и реализма, их больше занимают отвлеченные проблемы, чем реальное положение дел. Они склонны к экспериментированию, не всегда уделяют должное внимание заданным правилам. Их отличает мечтательность, образное восприятие, теоретический склад ума.

4. К индивидуально-психологическим особенностям детей этой группы относится экстравертированность. Их интересы обращены, главным образом, на явления и объекты внешнего мира. Они стремятся постоянно расширять поле своей деятельности, их отличает импульсивность, общительность, активность. Проблемой детей этой группы является замедленный темп формирования рефлексии. Процесс самоуглубления у них протекает со значительными трудностями, так как они постоянно ориентированы на внутренний мир окружающих или на внешние обстоятельства.

Таблица 4

Данные диагностики типа личности испытуемых с проблемой «негативное самоопределение»

| № п/п | Шифр | Тип личности |
|---|---|---|
| 1 | 2468 | Интуитивно-этический экстраверт |
| 2 | 2458 | Сенсорно-этический экстраверт |
| 3 | 1367 | Логико - интуитивный интроверт |

| | | |
|---|---|---|
| 4 | 2458 | Сенсорно-этический экстраверт |
| 5 | 2368 | Интуитивно-логический экстраверт |
| 6 | 2458 | Сенсорно-этический экстраверт |

Среди испытуемых с негативным самопредъявлением половина имеет тип личности сенсорно-этического экстраверта. Основными характеристиками детей этой группы является следующее:

- они быстро ориентируется в экстремальных ситуациях;

- уверены в себе, решительны, знают, чего хотят;

- любят быть в центре внимания;

- предпочитают практическую деятельность;

- ориентированы на ближайшие конкретные цели, приносящие пользу им лично;

- отличаются неорганизованностью, склонностью отвлекаться в деятельности на несущественные детали;

- им трудно долгое время концентрировать свое внимание на чем-то одном.

Остальная половина испытуемых этой группы имеет разнообразные характеристики. К отличительным признакам проблемы «негативное самопредъявление» можно отнести только подвижность нервной системы и экстраверсию.

Первая характеристика определяет волнообразный ритм подъемов и спадов их работоспособности, их зависимость от настроения, спонтанность, импульсивность в поведении, стремление к смене впечатлений.

Характерная для большинства детей этой группы экстравертированность определяет их активность, претензию на лидерство, а также проблемы формирования рефлексии.

Таблица 5

Данные диагностики типа личности испытуемых с проблемой «трудности общения»

| № п/п | Шифр | Тип личности |
|---|---|---|

| | | |
|---|---|---|
| 1 | 1357 | Логико-сенсорный интроверт |
| 2 | 2468 | Интуитивно-этический экстраверт |
| 3 | 1357 | Логико-сенсорный интроверт |
| 4 | 1367 | Логико - интуитивный интроверт |
| 5 | 1358 | Логико-сенсорный экстраверт |
| 6 | 1357 | Логико-сенсорный интроверт |
| 7 | 2467 | Интуитивно-этический интроверт |

Как показывают табличные данные в группе с проблемой «трудности общения» испытуемые имеют разные индивидуально-психологические и личностные характеристики.

К устойчивым признакам этой проблемы можно отнести показатели рациональности, превалирование логики по шкале «логика/этика» и интровертированность. Каждый из этих признаков в разных сочетаниях продиагностирован в пяти случаях из семи (71%).

Приведем описание самого популярного для этой группы сочетания рациональности с таким эмоционально-коммуникативным качеством как преобладание «логики» в отношениях с другими людьми.

Это сочетание свойственно детям с инертной нервной системой. Им присуща стабильная работоспособность, у них нет ярко выраженного чередования спадов и подъемов активности. Изменение настроения не влечет за собой длительных спадов работоспособности. У этих детей высокий уровень подсознательного самоконтроля, они могут последовательно придерживаться заданных установок. Они способны к продуктивной деятельности в течение долгого времени.

В отношениях с другими людьми их принципы превалируют над отношениями. Они неохотно вникают в переживания других, а также избегают тем, связанных с областью чувств и отношений. В своих решениях они склонны опираться на факты. В партнерах по общению в первую очередь ценят деловые качества. Личные качества могут их заинтересовать только при более близком и продолжительном личном контакте. Эти дети довольно

нетерпимы к другим точкам зрения. Недостаточно гибки в отношениях, плохо учитывают индивидуальные способности других людей.

В сочетании с экстравертированностью такие особенности несколько «сглажены». Однако отметим, что в этой группе преобладают дети с интровертированной направленностью.

По нашему мнению, данные диагностики типа личности детей могут быть полезны при решении проблемы дифференцированного подхода в обучении и воспитании учащихся младшего школьного возраста с разными проблемами школьного обучения.

В заключение обратимся к данным диагностики школьной мотивации.

На этом этапе исследования мы сравнивали диагностические данные детей с разными проблемами школьного обучения, а также общегрупповые показатели школьной мотивации младших школьников, имеющих проблемы школьного обучения и тех, у кого проблемы не были обнаружены.

Таблица 6

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

| Группы<br><br>Уровень | Испытуемые с проблемой «хроническая неуспешность» | Испытуемые с проблемой «уход от деятельности» | Испытуемые с проблемой «негативное самопредъявление» | Испытуемые с проблемой «трудности общения» |
|---|---|---|---|---|
| Высокий | - | 20% | | - |
| Средний | 50% | 40% | 33% | 43% |
| Ср.-низкий | 25% | 40% | 33% | 67% |
| Низкий | 25% | - | 33% | - |
| Негат. отнош-е | - | - | - | - |
| Ср. значение | 18.75 | 21.4 | 17.0 | 18.4 |

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

По результатам диагностики школьной мотивации мы можем заключить, что этот показатель выше у испытуемых с проблемой «уход от деятельности» по сравнению с группами детей с другими проблемами

школьного обучения. Характер ответов испытуемых этой группы свидетельствует о том, что школьная тема не является для них травматичной. Они испытывают эмоциональное благополучие в учебном коллективе и в отношениях с учителем. Их проблемы связаны в основном с выполнением домашних заданий и результатами учебной деятельности.

Низкий уровень школьной мотивации «проявился» только в двух группах – в группе детей с хронической неуспешностью и в группе испытуемых с негативным самопредъявлением. В последней из них самый низкий показатель среднегруппового значения школьной мотивации.

Дети с хронической неуспешностью в своих ответах на первые четыре вопроса, которые отражают эмоциональное отношение ребенка к школе, чаще выбирали второй ли третий вариант ответа. Выбор второго варианта свидетельствует о психологической защите, а выбор третьего варианта указывает на высокую тревожность. При этом дети этой группы демонстрируют положительное отношение к одноклассникам и учителю.

В группе испытуемых с негативным самопредъявлением самый низкий показатель школьной мотивации. Проблемы детей этой группы не имеют четкой локализации. Часть из них испытывает отрицательное отношение к процессу учения, часть имеет основные проблемы в отношениях с одноклассниками и учителем.

У испытуемых с проблемой «трудности общения» уровень школьной мотивации находится в диапазоне от среднего к средне-низкому уровню. Качественный анализ ответов детей этой группы показывает, что проблемы в отношениях с одноклассниками и учителями отражаются на их отношении к школе в целом.

Мы сравнили данные диагностики школьной мотивации учеников с разными проблемами школьного обучения и той группы учащихся, у которых такие проблемы не были продиагностированы.

Таблица 7

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

| Уровень Группы | Высокий | Средний | Средне-низкий | Низкий | Ср. зн. |
|---|---|---|---|---|---|
| Группа 1 | 4% | 42% | 39% | 15% | 18.77 |
| Группа 2 | 62% | 33% | 5% | - | 25.95 |
| Тэмп. | 6.0 (при Ткр. = 2.69) | | | | |

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

Разница показателей школьной мотивации, достигающая диагностической значимости, свидетельствует о том, что проблемы школьного обучения, прежде всего, затрагивают именно мотивационную сферу учащихся. Поэтому необходимая коррекционная работа должна выстраиваться таким образом, чтобы неуспехи ребенка были компенсируемы за счет разных сфер школьной деятельности, что положительно отразится на его отношении к школе. Низкая школьная мотивации является препятствием к коррекции проблем разного рода – проблем, связанных с уровнем интеллектуального развития, нарушений в эмоционально-волевой сфере, проблем поведения и проблем, связанных с трудностями общения.

Типология проблем школьного обучения, предложенная А.Л. Венгером, имеет особую ценность не только потому, что разграничивает разные случаи школьной неуспешности, но еще и потому, что задает направления коррекционно-развивающей работы с детьми младшего школьного возраста.

На основе проведенного в данном исследовании анализа проблем школьного обучения и рекомендаций А.Л. Венгера при основных психологических синдромах школьного обучения мы выделили следующие основные положения коррекционной работы с младшими школьниками:

- Любому ребенку необходимо ощущение успеха. Соблюдение правил безболезненного оценивания детских успехов должно сочетаться с поиском сферы успешности, в которой ребенок может реализовать себя.

- Нельзя допускать, чтобы ребенок замкнулся на своих неудачах. Для каждого ребенка должна быть доступна такая сфера, которая удовлетворит его фрустрированную потребность в успешности, и приведет к переживанию чувства компетентности.

- Внимание ребенку следует уделять не только тогда, когда проблема обнаружила себя, но и тогда, когда его деятельность имеет позитивную цель, основана на его усилиях, волепроизвольности и стремлении достичь результата.

**Выводы**

Проведенное исследование было направлено на изучение психологических характеристик младших школьников с разными типами проблем школьного обучения.

В проведенном исследовании была использована типология проблем школьного обучения по А.Л. Венгеру.

Всего в исследовании приняли участие 47 учащихся 2-х классов.

В исследуемой выборке были выявлены устойчивые признаки следующих типов проблем школьного обучения:

- «хроническая неуспешность»;
- «уход от деятельности»;
- «негативное самопредъявление»;
- «трудности общения».

Из 47 учеников у 26 человек были выявлены проблемы школьного обучения разного типа. Определение типа проблемы и ее конкретного наполнения осуществлялось на основе фиксации ее устойчивого проявления во всех видах диагностических процедур.

Диагностическая работа проводилась с учениками, имеющими проблемы школьного обучения, с помощью следующих методик:

- методика «Рисунок человека» Ф. Гуденаф для изучения показателей познавательных способностей и особенностей личностно-эмоциональной сферы;

- методика определения психологического типа личности В. Мегедь и А. Овчарова;

- Анкета школьной мотивации Н.Г. Лускановой для изучения мотивации учения учащихся младшего школьного возраста.

По методике «Рисунок человека» были получены следующие результаты:

- Учащиеся с проблемой «хроническая неуспешность» имеют признаки тревожности, содержат признаки астенизации и депрессивных тенденций. По результатам диагностики уровень умственного развития большинства детей этой группы соответствует норме, но не превышает средних значений.

- Учащиеся с проблемой «уход от деятельности» имеют признаки демонстративности и высокой потребности в эмоциональной насыщенности общения. Уровень умственного развития у 80% детей этой группы соответствует норме; у одного из испытуемых показатели умственного развития ниже нормы.

- Младшие школьники с проблемой «негативное самопредъявление» имеют признаки демонстративности, экстравертированности, импульсивности и агрессивности. По данным диагностики 67% детей с проблемой негативного самопредъявления имеют уровень умственного развития ниже нормы.

- Дети с типом проблемы «трудности общения» имеют устойчивые признаки тревожности и интровертированности.

Таким образом, недостатки в умственном развитии больше свойственны детям с такими типами проблем школьного обучения, как «хроническая неуспешность» и «негативное самопредъявление». Самый

высокий показатель умственного развития в группе детей с проблемами общения.

По методике по определению типа личности было установлено:

- Учащиеся с проблемой «хроническая неуспешность» обладают менее гибкой и более инертной нервной системой. Им присуща стабильная работоспособность, у них нет ярко выраженного чередования спадов и подъемов активности. Эмоционально-коммуникативные качества детей этой группы разнообразны и не относятся к диагностическим признакам проблемы «хроническая неуспешность». По направленности деятельности дети этой группы склонны больше к практическим, а не теоретическим видам деятельности. По шкале «сенсорика/интуиция» у этих учащихся преобладает полюс «сенсорика». Полученные данные по шкале «экстраверсия/интроверсия» не обнаруживают тенденции к одному из полюсов, поэтому этот показатель не является признаком проблемы «хроническая неуспешность».

- Испытуемые с проблемой «уход от деятельности» обладают высокой степенью подвижности нервной системы. Для них характерно чередование спадов и подъемов активности, спонтанность деятельности, импульсивность, стремление к смене впечатлений. Поведение детей этой группы определяет ориентация на собственные чувства и отношения между людьми. Направленность деятельности испытуемых этой группы зависит от их хорошо развитого воображения. Они склонны к экспериментированию, не всегда уделяют должное внимание заданным правилам. Их отличает образное восприятие, теоретический склад ума. К индивидуально-психологическим особенностям детей этой группы относится экстравертированность. Проблемой детей этой группы является замедленный темп формирования рефлексии.

- К отличительным признакам испытуемых с негативным самопредъявлением можно отнести только подвижность нервной системы и экстраверсию. Характерная для большинства детей этой группы

экстравертированность определяет их активность, претензию на лидерство, а также проблемы формирования рефлексии.

- К устойчивым признакам испытуемых с проблемой «трудности общения» можно отнести показатели рациональности, превалирование логики по шкале «логика/этика» и интровертированность.

По результатам диагностики школьной мотивации мы можем заключить, что этот показатель выше у испытуемых с проблемой «уход от деятельности» по сравнению с группами детей с другими типами проблем школьного обучения. Низкий уровень школьной мотивации обнаружен только в двух группах – в группе детей с хронической неуспешностью и в группе испытуемых с негативным самопредъявлением.

**Заключение**

В последние годы появилось большое количество литературы, посвященной методам психодиагностики, коррекции, психологического консультирования по вопросам школьного благополучия учащихся начальной школы. Однако многие из работ отличаются некоторой односторонностью. Одни авторы описывают типичные проблемы, с которыми сталкивается педагог-психолог; в других представлены в основном тестовые методы; в третьих – коррекционные программы, направленные на преодоление тех или иных психологических проблем детей младшего школьного возраста.

Типология проблем школьного обучения А.Л. Венгера основана на запросах педагогов или родителей, обратившихся за консультацией к психологу, и содержит описание признаков и критериев, позволяющих определить причину проблемы. На основе наиболее широко распространенных жалоб, с которыми младших школьников приводят к педагогу-психологу, А.Л. Венгер выделил типы проблем, связанных с учебной успешностью; продуктивностью учебной деятельности; проблем функции внимания; проблем поведения и трудностей общения.

Типология проблем школьного обучения А.Л. Венгера содержит описание признаков и критериев, позволяющих определить причину проблемы. В проведенном нами исследовании мы брали за основу тип проблемы, и уточняли ее содержание.

Проведенная нами диагностика на основе типологии проблем школьного обучения по А.Л. Венгеру позволила выделить ряд устойчивых признаков этих проблем, проявляющихся в психологических характеристиках детей младшего школьного возраста.

Полученные диагностические данные могут быть полезны при решении задачи дифференцированного подхода в обучении учащихся младшего школьного возраста с разными проблемами школьного обучения.

**Список используемых источников**


1. Абрамова Г.С. Возрастная психология: Учебное пособие для вузов. - М.: Академический Проект,2010. - 623 с.
2. Алферов А.Д. Психология развития школьников: Учебное пособие для вузов. - Ростов-на-Дону, 2010. - 384 с.
3. Артемьева Т.В. Диагностика и коррекция развития младшего школьника. - Казань: Отечество, 2013.- 157 с.
4. Бардиер Г.Л., Никольская И.М. Что касается меня...: Сомнения и переживания младших школьников. - СПб.: Речь, 2005. - 203 с.
5. Болотникова О.П. Развитие рефлексивных действий как условие становления личностных новообразований младшего школьного возраста: Автореф. дис. … канд. психол. наук. - М., 2003. - 24 с.
6. Боцманова М.Э., Захарова А.В. Самооценка как фактор нравственной саморегуляции в младшем школьном возрасте. // Новые исследования в психологии. / ред. В.В. Давыдов. - 1987. - №2. - С.41-44.
7. Венгер А.Л. Психологическое обследование младших школьников http://romanbook.net/book/9529097/?page=20

8. Венгер А.Л., Цукерман Г.А.. Психологическое обследование младших школьников. - М.: Владос-Пресс, 2007. - 159 с.
9. Возрастная и педагогическая психология: Хрестоматия. - М.: Академия, 2010.- 367 с.
10. Возрастная психология: детство, отрочество, юность: Хрестоматия: Учебное пособие для пед. вузов. - М.: Академия, 2011. - 624 с.
11. Волков Б.С. Младший школьник. Как помочь ему учиться / Б.С. Волков - М.: Академ. Проект, 2004. - 144 с.
12. Горлова Е.Л. Центральное психологическое новообразование младшего школьного возраста как основа развивающего обучения: Автореф. дис. … канд. психол. наук. - М., 2002. - 28 с.
13. Дмитриева И.М. Формирование познавательного интереса у младших школьников в структуре общей способности к учению: Дис. … канд. психол. наук. - Н.Новгород: НГПУ, 2003. - 176 с.
14. Дубровина И.В. Младший школьник. Развитие познавательных способностей - М., 2003. - 208 с.
15. Дубровина И.В. Практическая психология образования: Учебное пособие для студентов вузов / И.В. Дубровина - М.: Питер, 2004. - 588 с.
16. Зак А.З. Интеллектика. Систематический курс развития мыслительных способностей учащихся 1 - 4 классов. Книга для учителя - М.: Интеллект-Центр, 2002. http://window.edu.ru/resource/966/27966/files/mto033.pdf
17. Коротенко И.В. Особенности личностной дезадаптации у первоклассников с задержкой психического развития: Дис. ... канд. психол. наук. - Н.Новгород, 2005. - 206 с.
18. Крайг Г. Психология развития - СПб, 2010. - 987 с.
19. Круглова Н.И. Как помочь ребёнку успешно учиться в школе / Н.И. Круглова - СПб.: Питер, 2004. - 128 с.

20. Куварина Н.В. Формирование обобщенности умственных действий у младших школьников в условиях интеллектуального диалога: Дис. ... канд. психол. наук. - Н.Новгород: НГПУ, 2000. - 174 с.
21. Кулагина И.Ю., Колюцкий В.Н. Возрастная психология: Развитие человека от рождения до поздней зрелости: Учебное пособие для вузов. - М.: Юрайт, 2011. - 464 с.
22. Ларина Э.В. Особенности развития мышления у младших школьников в различных условиях обучения: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. - М., 2002. - 22 с.
23. Липкина А.И. Самооценка школьника https://studopedia.ru/5_47018_lipkina-ai-samootsenka-shkolnika-m--s-.html
24. Локалова Н.П. Как помочь слабоуспевающему ученику / Н.П. Локалова - М.: Ось - 86, 2005. - 142 с.
25. Мамонова Е.Б. Особенности развития личностной саморегуляции в младшем школьном возрасте: Д ис. ... канд. психол. наук. - Н.Новгород: НГПУ, 2004. - 201 с.
26. Маркова А.К. Формирование мотивации учения: книга для учителя /А.К. Маркова, Т. А. Матис, А.Б. Орлов. - М.: Просвещение, 1990. - 192 с.
27. Менчинская Н.А. Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребенка - М.: МПСИ, Воронеж: Модэк, 2004. - 512 с.
28. Младший школьник: развитие познавательных способностей. Пособие для учителя / Под ред. И.В.Дубровиной. - М.: Просвещение, 2003. - 208 с.
29. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник. - М.: Академия, 2010. - 452 с.

30. Никольская И.М. Психологическая диагностика, коррекция и профилактика патогенных эмоциональных состояний у младших школьников: Автореф. дис.... д-ра наук. - СПб., 2001.
31. Никольская И.М., Грановская Р.М. Психологическая защита у детей. - СПб.: Речь, 2001. - 507 с.
32. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. - М.: Россия, 2011, - 414 с.
33. Осипова А.А. Диагностика и коррекция внимания - М.: Сфера, 2004. - 104 с.
34. Практикум по возрастной психологии. - СПб.: Речь, 2011. - 682 с.
35. Проблема невнимательности детей http://www.kindereducation.com /psychology25.html
36. Психология детства: Учебник/ Под ред. А.А. Реана. - СПб.: Прайм- Еврознак, 2003. - 350 с.
37. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. - СПб.: Речь, 2005. - 373 с.
38. Татаринцева А.Ю. Формирование внимания детей младшего школьного возраста в процессе компьютеризированной учебной деятельности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. - Курск, 2002. - 19 с.
39. Федосеева О.И. Развитие гибкости мыслительных действий у младших школьников в условиях личностно ориентированного обучения: Дис. ... канд. психол. наук. - Н.Новгород, 2004. - 195 с.
40. Фельдштейн Д.И. Возрастная и педагогическая психология: Избранные психологические труды. - М.: МПСИ, 2012.- 427 с.
41. Хухлаева О.В. Коррекция нарушений психологического здоровья дошкольников и младших школьников. - М., 2003. - 184 с.
42. Цукерман Г.А. Опыт типологического анализа младших школьников как субъектов учебной деятельности // Вопросы психологии. - 1999. - № 6. - С. 3-17.

43. Цукерман Г.А. Что развивает и чего не развивает учебная деятельность младших школьников //Вопросы психологии. - 1998. - № 5. - С. 68-81.
44. Цукерман Г.А., Поливанова К.Н. Введение в школьную жизнь. Программа адаптации детей к школе. - 2-е изд., испр. - М.: Генезис, 2003. - 128 с.
45. Цукерман Г.А. Оценка без отметки https://pedportal.net/attachments/000/649/950/649950.pdf?1427758226
46. Чернышева Н.С. Характер младшего школьника: Учеб. пособие. - М.: Флинта; Наука, 2006. - 306 с.
47. Эриксон Э. Детство и общество - Изд. 2-е, перераб. и доп. / Пер. с англ. - СПб.: Ленато, АСТ, Фонд «Университетская книга», 1996. - 592 с.

**Приложение 1**

Таблица 1

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

| № п/п | Детали рисунка | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | глаза | рот | нос | руки | ноги | волосы | шея | пальцы | ступни | одежда | альцевпо пять | пластичность | Общий балл |
| 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 15 |
| 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 2 | 16 |
| 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 17 |
| 4 | 2 | 0 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 | 18 |
| 5 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 2 | 17 |

| | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 6 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 17 |
| 7 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 4 | 18 |
| 8 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 2 | 15 |

Таблица 2

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

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

Таблица 3

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

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

Таблица 4

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

| № п/п | Детали рисунка | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | глаза | рот | нос | руки | ноги | волосы | шея | пальцы | ступни | одежда | альцевпо пять | пластичность | Общий балл |
| 1 | 2 | 2 | 2 | 0 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 8 | 22 |
| 2 | 2 | 0 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 | 18 |
| 3 | 2 | 0 | 2 | 0 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 8 | 20 |
| 4 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 8 | 24 |
| 5 | 2 | 2 | 2 | 0 | 2 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 8 | 20 |
| 6 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 8 | 23 |
| 7 | 2 | 2 | 2 | 0 | 2 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 8 | 20 |

Таблица 5

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

| № п/п | Рациональность | Иррациональность | Логика | Этика | Сенсорика | Интуиция | Интроверсия | Экстраверсия |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| 1 | + | | + | | + | | + | |
| 2 | + | | + | | + | | + | |
| 3 | | + | | + | + | | | + |
| 4 | + | | | + | + | | | + |
| 5 | + | | + | | + | | + | |
| 6 | + | | | + | | + | | + |
| 7 | + | | | + | + | | | + |
| 8 | + | | | + | | + | | + |

Таблица 6

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

| № п/п | Рациональность | Иррациональность | Логика | Этика | Сенсорика | Интуиция | Интроверсия | Экстраверсия |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| 1 | | + | | + | | + | | + |
| 2 | | + | | + | | + | | + |
| 3 | | + | + | | | + | | + |
| 4 | | + | | + | + | | | + |
| 5 | | + | | + | | + | | + |

Таблица 7

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

| № п/п | Рациональность | Иррациональность | Логика | Этика | Сенсорика | Интуиция | Интроверсия | Экстраверсия |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| 1 | | + | | + | | + | | + |
| 2 | | + | | + | + | | | + |
| 3 | + | | + | | | + | + | |
| 4 | | + | | + | + | | | + |
| 5 | | + | + | | | + | | + |
| 6 | | + | | + | + | | | + |

Таблица 8

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

| № п/п | Рациональность | Иррациональность | Логика | Этика | Сенсорика | Интуиция | Интроверсия | Экстраверсия |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| 1 | + | | + | | + | | + | |
| 2 | | + | | + | | + | | + |
| 3 | + | | + | | + | | + | |
| 4 | + | | + | | | + | + | |
| 5 | + | | + | | + | | | + |
| 6 | + | | + | | + | | + | |
| 7 | | + | | + | | + | + | |

Таблица 9

Данные диагностики мотивации учебной деятельности испытуемых с проблемами школьного обучения

| Хроническая неуспеваемость | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| № п/п | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | Общее кол-во баллов |
| 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 18 |
| 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 3 | 3 | 1 | 1 | 14 |
| 3 | 3 | 1 | 3 | 3 | 1 | 1 | 3 | 3 | 3 | 3 | 21 |
| 4 | 3 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 3 | 3 | 3 | 3 | 22 |
| 5 | 1 | 1 | 1 | 3 | 1 | 1 | 3 | 3 | 1 | 1 | 16 |
| 6 | 3 | 1 | 3 | 1 | 3 | 1 | 3 | 3 | 3 | 3 | 24 |
| 7 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1 | 3 | 3 | 3 | 1 | 1 | 24 |
| 8 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 3 | 3 | 1 | 1 | 11 |
| Уход от деятельности | | | | | | | | | | | |
| 1 | 3 | 3 | 1 | 1 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 26 |

| | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 2 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 3 | 3 | 3 | 3 | 16 |
| 3 | 3 | 3 | 1 | 1 | 1 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1 | 22 |
| 4 | 3 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 3 | 3 | 3 | 3 | 19 |
| 5 | 3 | 3 | 3 | 1 | 1 | 1 | 3 | 3 | 3 | 3 | 24 |
| Негативное самопредъявление | | | | | | | | | | | |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 3 | 3 | 3 | 3 | 17 |
| 2 | 3 | 3 | 1 | 1 | 3 | 3 | 3 | 1 | 3 | 3 | 24 |
| 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 3 | 3 | 1 | 3 | 1 | 1 | 16 |
| 4 | 3 | 1 | 3 | 1 | 1 | 1 | 3 | 3 | 3 | 3 | 22 |
| 5 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 3 | 3 | 3 | 14 |
| 6 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 3 | 3 | 1 | 9 |
| Проблемы общения | | | | | | | | | | | |
| 1 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1 | 3 | 1 | 1 | 24 |
| 2 | 1 | 1 | 3 | 3 | 1 | 1 | 3 | 1 | 0 | 3 | 17 |
| 3 | 3 | 1 | 1 | 3 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 16 |
| 4 | 1 | 1 | 1 | 3 | 3 | 3 | 1 | 1 | 0 | 1 | 15 |
| 5 | 1 | 0 | 1 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1 | 3 | 21 |
| 6 | 1 | 1 | 3 | 1 | 3 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 16 |
| 7 | 3 | 1 | 1 | 1 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1 | 1 | 20 |

Таблица 10

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

| № п/п | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | Общее кол-во баллов |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 3 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 3 | 3 | 3 | 3 | 22 |
| 2 | 3 | 3 | 1 | 1 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 26 |
| 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 28 |
| 4 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 22 |
| 5 | 3 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 3 | 3 | 3 | 3 | 22 |
| 6 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1 | 28 |
| 7 | 3 | 1 | 3 | 3 | 1 | 1 | 3 | 3 | 3 | 3 | 24 |
| 8 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 30 |
| 9 | 3 | 3 | 1 | 1 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1 | 3 | 24 |
| 10 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 30 |
| 11 | 3 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 3 | 3 | 3 | 3 | 22 |

| | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 12 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 30 |
| 13 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 3 | 3 | 3 | 3 | 18 |
| 14 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1 | 1 | 26 |
| 15 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 30 |
| 16 | 3 | 3 | 1 | 1 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 26 |
| 17 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 30 |
| 18 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 22 |
| 19 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1 | 1 | 26 |
| 20 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 30 |
| 21 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1 | 29 |

**Приложение 2**

**Анкета для определения типа проблем школьного обучения**

ФИ ребенка

……..

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

1.

а. Имеет трудности обучения по большинству учебных предметов.

б. Часто испытывает повышенную тревожность в отношении результатов учебной деятельности.

в. Не испытывает интереса к учебным занятиям, снижена познавательная мотивация.

2.

а. Отличается замедленным темпом деятельности.

б. Часто не уверен, что справится с учебным заданием.

в. Проявляет безволие в отношении учебной деятельности.

3.

а. Часто испытывает усталость во время выполнения учебных заданий.

б. Рассеян, несобран, забывчив.

в. Имеет низкий уровень самоорганизации, часто забывает дома учебные принадлежности.

4.

а. Не соблюдает нормы поведения на уроке, переменах.

б. Не реагирует на отдельные поручения, просьбы и указания взрослых.

в. В общении с детьми часто случаются конфликты, ссоры.

5.

а. Имеет трудности в общении с детьми, не участвует в коллективных развлечениях, замкнут.

б. По отношению к другим детям может быть агрессивным.

в. Демонстративен, проявляет притязания на лидерство, характеризуется повышенной обидчивостью.

6.

а. Часто проявляется сниженное настроение, раздражительность.

б. Часто проявляется повышенная возбудимость, смена настроения.

в. Часто проявляется тревожность.

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

| **1. Рациональность** | **2. Иррациональность** |
|---|---|
| а. Всегда заранее выхожу из дома, чтобы быть спокойным и не спешить. | а. Мне трудно вовремя встать утром и собраться, поэтому часто опаздываю, и расстраиваюсь из-за этого. |
| б. Всегда держу свою одежду, книжки и игрушки в одном и том же месте и не люблю, когда их перекладывают. | б. Я часто разбрасываю свои вещи и поэтому приходится долго их искать. |
| в. Я сержусь, когда кто-то отвлекает меня от моих занятий и что-то поручает. | в. Я могу заниматься сразу несколькими делами: заниматься и слушать кого-то, учить стих и помогать родителям по дому. |
| г. Я сразу делаю уроки, не откладывая на потом, чтобы быть свободным и заниматься чем-то другим. | г. У меня часто меняется настроение, и бывает очень трудно заставить делать то, что мне не по душе. |
| д. Люблю сам составлять планы моих занятий и стараюсь выполнять все, что задумал. | д. Могу набрать слишком много всяких поручений и потом не знаю, как с ними справиться. |
| **3. Логика** | **4. Этика** |

| | |
|---|---|
| а. Я всегда прямо говорю, что о ком думаю, даже если это кому-то не нравится. | а. Я стараюсь в разговоре никого не обидеть и быть для всех приятным. |
| б. Считаю, что меня наказывают правильно если я это заслужил. | б. Думаю, что наказывать никого не нужно, чтобы потом не обижаться друг на друга. |
| в. Не люблю, когда другие люди слишком много говорят и мало делают. | в. Мне нравится, когда рассказывают о себе, и сам люблю рассказывать о своих делах и успехах. |
| г. Я стараюсь ничего не обещать, если знаю, что не смогу этого сделать. | г. Я часто могу много наобещать, потому что неудобно отказывать другим. |
| д. Я люблю решать задачи с числами и головоломками, играть в логические игры (шахматы). | д. Я больше люблю слушать стихи, рассказы, чем решать арифметические задачи и разные кроссворды. |
| **5. Сенсорика** | **6. Интуиция** |
| а. Я всегда слежу за чистотой одежды и книжек и очень переживаю, когда испачкаю что-то или посажу пятно. | а. Я по рассеянности не всегда замечаю, что у меня помята одежда или нечищенные ботинки. |
| б. Я люблю одеваться и собираться сам и сержусь, когда мне в этом мешают. | б. Мне часто трудно решить, во что одеться, и я обычно советуюсь с другими. |
| в. Мне нравятся разные спортивные игры: борьба, бокс, прыжки, гимнастика и я люблю этим заниматься | в. Мне нравятся такие игры, в которых можно не спешить, спокойно над всем подумать. |
| г. Я люблю многое мастерить своими руками: пилить строгать, выжигать, паять (шить, вязать, готовить). | г. Мне часто приходят в голову, разные интересные мысли, люблю мечтать и фантазировать. |
| **7. Интроверсия** | **8. Экстраверсия** |
| а. Я стесняюсь первым заговорить с незнакомыми и попросить о чем-нибудь. | а. Мне легко познакомиться с чужими ребятами, легко заводить новых знакомых. |
| б. Мне лучше подчиняться другим, чем командовать и отвечать за что-то. | б. Мне нравится командовать, быть капитаном в играх, когда меня слушаются другие. |
| в. Я стараюсь не выделяться и действовать вместе с другими, чем одному. | в. Мне легко при всех спеть, станцевать, прочесть стихи, показать какой-то фокус. |
| г. Обычно меня с кем-то знакомят, потому что сам я стесняюсь, и не люблю этого делать. | г. Я люблю знакомить людей между собой и собирать веселые и интересные компании. |
| д. Я обычно не скучаю, даже если меня оставляют одного, я всегда найду себе занятие. | д. Я не могу высидеть один дома, в компании я чувствую себя гораздо лучше. |

## Сочетания

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

## Анкета школьной мотивации Н.Г. Лускановой

Вопросы анкеты:

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

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

3. Если бы тебе сказали, что завтра в школу не обязательно приходить всем ученикам, как бы ты поступил?
1) Пошел бы в школу.
2) Не знаю.
3) Остался бы дома.
4. Как ты относишься к тому, что у вас отменяют уроки?
1) Мне не нравится, когда отменяют уроки.
2) Бывает по-разному.
3) Мне нравится, когда отменяют уроки.

5. Как ты относишься к домашним заданиям?
1) Я хотел бы, чтобы домашние задания были.
2) Не знаю, затрудняюсь ответить.
3) Я хотел бы, чтобы домашних заданий не было.

6. Хотел бы ты, чтобы в школе были одни перемены?
1) Нет, не хотел бы.
2) Не знаю.
3) Да, я хотел бы, чтобы в школе были одни перемены.

7. Рассказываешь ли ты о школе своим родителям или друзьям?
1) Рассказываю часто.

2) Рассказываю редко.
3) Вообще не рассказываю.

8. Как ты относишься к своему классному руководителю?
1) Мне нравится наш классный руководитель.
2) Не знаю, затрудняюсь ответить.
3) Я хотел бы, чтобы у нас был другой классный руководитель.

9. Есть ли у тебя друзья в классе?
1) У меня много друзей в классе.
2) У меня мало друзей в классе.
3) У меня нет друзей в классе.

10. Как ты относишься к своим одноклассникам?
1) Мне нравятся мои одноклассники.
2) Мне не очень нравятся мои одноклассники.
3) Мне не нравятся мои одноклассники.